

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

Viviane Catarini Paim

**VALORES E EDUCAÇÃO:
A escola deve educar para valores?**

CAXIAS DO SUL

2012

VIVIANE CATARINI PAIM

**VALORES E EDUCAÇÃO:
A escola deve educar para valores?**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo César Nodari

CAXIAS DO SUL

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

P143v Paim, Viviane Catarini
Valores e educação : a escola deve educar para valores? /
Viviane Catarini Paim. -- 2012.
136 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do
do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
“Orientação: Prof. Dr. Paulo César Nodari”

1. Educação – Valores. 2. Educação – Finalidades e objetivos.
3. Escolas – Valores – Sociedade. 4. Educação. 5. Escolas -
Projeto político-pedagógico. I. Título.

CDU 2.ed. : 37.017:17

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação – Valores	37.017:17
2. Educação – Finalidades e objetivos	37.017
3. Escolas – Valores – Sociedade	37.018
4. Educação	37
5. Escola – Projeto político-pedagógico	37.014.5

Catálogo na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Valores e educação: a escola deve educar para valores?”

Viviane Catarini Paim

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Caxias do Sul, 23 de março de 2012.

Banca Examinadora:

Paulo César Nodari

Prof. Dr. Paulo César Nodari (orientador)
Universidade de Caxias do Sul

Luiz Siveres

Dr. Luiz Siveres
Universidade Católica de Brasília

Nilda Stecanela

Profa. Dra. Nilda Stecanela
Universidade de Caxias do Sul

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial ao meu esposo, Luciano, por compreender minhas ausências e por me incentivar durante o percurso do Mestrado, em todos os momentos.

Aos meus filhos, Luciano Filho e Victor, por serem a razão da busca dos meus ideais e, o mais importante, pela razão de, estando na posição de filhos, saberem tolerar a indisponibilidade de tempo neste período de estudos.

À minha sogra, Leila, que, além de avó, foi mãe de meus filhos durante os momentos de minha ausência e, de igual maneira, é grande incentivadora de meus percursos, acompanhando as angústias e os sucessos conquistados.

Aos professores do Programa em Educação (PPGEdu-UCS), em especial, ao Prof. Paulo, meu orientador, por ter acreditado no meu projeto de pesquisa, além de desafiar-me na busca do conhecimento.

“Crescer custa, demora, esfola, mas compensa. É uma vitória secreta, sem testemunhas”.

“O adversário somos nós mesmos”.

Martha Medeiros

RESUMO

A presente dissertação traz como tema principal a questão dos valores em relação ao processo educativo escolar. Seu principal objetivo é analisar a tarefa da escola quanto à educação para valores, frente às transformações sociais e culturais e suas implicações no processo educativo. Para a realização de tal propósito, o método de abordagem será o analítico-interpretativo, sendo que o trabalho dissertativo está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo descreverá a sociedade contemporânea e suas principais transformações no âmbito social e cultural. Por isso, se valerá das contribuições do sociólogo Zygmunt Bauman, no intuito de apresentar as principais características presentes no contexto social, para que, em seguida, se possa compreender o papel da escola inserida nesse contexto. Após a apresentação desse panorama, no segundo capítulo, o trabalho dissertativo terá o intuito de destacar o tema dos valores e, para isso, contará com o aporte teórico do filósofo Max Scheler, apresentando suas ideias centrais acerca de sua teoria dos valores. A partir da descrição da sociedade referenciada por Bauman e da teoria dos valores, formulada por Scheler, no terceiro capítulo, o objetivo será situar e analisar a missão da escola diante das transformações sociais e culturais e seu processo educativo, em especial, frente aos valores. E para a compreensão da missão da escola no contexto hodierno far-se-á a análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Jardim América do município de Vacaria, no Rio Grande do Sul, porque, através da análise desse documento, é possível compreender e avaliar as metas pretendidas com as ações pedagógicas da Escola, e, além disso, constatar como a respectiva instituição concebe a formação do ser humano, e se, para realizá-la, ela tem a preocupação de educar para valores. À luz dessa análise, por fim, elencar-se-ão alguns valores imprescindíveis, a fim de poder tecer uma relação entre escola, sociedade e valores e compreender que a instituição escolar deve educar para valores.

Palavras-chave: Educação. Valores. Escola. Sociedade. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

The present dissertation has as main theme the question of values in relation to the educational process at school. Its main objective is to analyze the task of school on the education for values, compared to the social and cultural changes and their implications in the educational process. To carry out this purpose, the method of approach is the analytical-interpretative, and the dissertation work is divided into three chapters. The first chapter will describe the contemporary society and its major transformations on social and culture scope. Therefore, it will use the contributions of the sociologist Zygmunt Bauman, in order to show the main features present in the social context, so that then we can understand the role of schools entered in this context. After presenting this background, the second chapter, the dissertative work has the objective to highlight the issue of values and, to do this, rely on the theoretical philosopher Max Scheler, presenting his central ideas about this theory of values. From the description of society referenced by Bauman and value theory, formulated by Scheler, the third chapter has the objective to situate and analyze the school's mission face social and cultural transformations and their educational process, in particular, compared to values. And for understanding the school's mission in today's context we will analyze the Political Pedagogical Project of the Jardim América State Elementary School, on the city of Vacaria, in Rio Grande do Sul, because through the analysis of this document it is possible to understand and evaluate the desired targets with the pedagogical actions of the school, and also see how the institution sees the formation of human beings, and if, to do it, the school takes care to educate for values. In light of this analysis, finally, we will list some values that are essential, in order to weave a relationship between school, society and values and understand that schools must educate for values.

Keywords: Education. Values. School. Society. Political Pedagogical Project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 PANORÂMICA DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	13
2 EDUCAÇÃO E VALORES	24
2.1 A IMPORTÂNCIA DO VALOR.....	25
2.2 MAX SCHELER	32
2.2.1 Algumas reflexões sobre a filosofia de Max Scheler.....	32
2.2.2 Concepção de valor.....	38
2.2.3 Concepção de homem e mundo e suas relações com a educação	51
3 ESCOLA.....	63
3.1 PROCESSO EDUCATIVO ESCOLAR.....	63
3.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	68
3.2.1 Instrumento de ação e transformação	68
3.2.2 Análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar	70
3.2.2.1 Aspectos subjacentes	70
3.2.2.2 Concepção de Homem, Sociedade e Valores	75
3.3 A MISSÃO DA ESCOLA.....	80
3.3.1 A missão da escola frente às transformações sociais e culturais	80
3.3.2 A missão da escola frente aos valores	88
3.3.2.1 Respeito e dignidade humana	89
3.3.2.2 Diálogo	92
3.3.2.3 Justiça	94
3.3.2.4 Autonomia	100
3.3.2.5 Cidadania	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	120
ANEXO A – Autorização da Escola quanto à utilização do PPP para análise	121
ANEXO B – Projeto Político-Pedagógico da E.E.E.F. Jardim América	122

INTRODUÇÃO

Educar a mente sem educar o coração não é educação.

ARISTÓTELES (384 a.C. – 322 a.C.).

A escola, desde a sua criação até os dias atuais, sempre foi o ponto central de muitas discussões no que diz respeito aos seus objetivos e missão. Muitos educadores e especialistas em educação posicionam-se de maneiras diferentes acerca dessa questão. Alguns creem que a instituição escolar detém a tarefa única de desenvolver habilidades e competências técnicas com vistas ao futuro profissional da criança e do jovem, ou seja, a escola deve preparar para o mercado de trabalho, para o vestibular, para os processos de seleção, etc. Outros, porém, enfatizam que, além disso, ela deve preocupar-se também com a formação humana de seus alunos, transmitindo alguns valores e princípios e, desse modo, contribuindo para a formação de uma sociedade que valorize, entre outros valores, sobretudo, o respeito, o diálogo, a justiça, a autonomia e a cidadania. Não se deve esquecer que a escola não se situa fora do tempo, antes, no tempo, ou seja, em sua cultura, não obstante a tarefa da escola transcenda, nesse sentido, simplesmente, os aspectos culturais.

Nessa perspectiva, caso se aceite a tese de que a escola participa da formação do aluno enquanto futuro cidadão, compreende-se que ela desempenha um papel que vai além da simples transmissão de conhecimentos técnicos, possuindo, por conseguinte, a responsabilidade de contribuir para a formação do indivíduo, que, por sua vez, tem responsabilidade à formação da sociedade, pois, desse modo, ela estaria cumprindo a sua função social¹.

De fato, dentro dos espaços escolares, percebe-se e observa-se (através de relatos e também através do Projeto Político-Pedagógico) que a maioria dos educadores preocupa-se com a formação de seus alunos, revelando-lhes uma formação baseada em valores humanos. Entretanto, ainda não é possível afirmar que a escola realmente consiga atingir esse propósito, já que a instituição escolar sofre e não está alheia às transformações ocorridas na sociedade e, além disso, conta com grupos heterogêneos, com concepções diferentes de mundo e de vida, com costumes e vivências diferentes. Cada um traz de seu

¹ Função social da escola pode ser compreendida como o papel que a escola desempenha em formar os homens como sujeitos históricos, participantes e atuantes da sociedade. Cumprir a função social objetiva a formação integral do homem, nos seus aspectos físico, social, político, cultural, afetivo, etc.

seio familiar e social valores que podem se confrontar no ambiente escolar. Não obstante as dificuldades, a escola torna-se um espaço importante para a formação dos indivíduos.

Ao tomar em consideração o pertencimento do aluno à sociedade, ou seja, ter clareza de que o aluno está inserido na sociedade do seu tempo, compreende-se que a escola, através de seus projetos educacionais, apresenta concepções de educação, homem e sociedade e, além disso, não está alheia ao que ocorre no contexto em que está inserida, seja o contexto local (de sua própria comunidade) ou um contexto mais amplo.

É indiscutível que a escola é uma instituição importante na construção da sociedade. A história, no decorrer dos tempos, mostrou que ela foi um marco fundamental em todos os momentos históricos. Por meio da mesma, era transmitido aquilo que a sociedade desejava para seu progresso ou para a sua permanência. E hoje, o que a escola pode oferecer à sociedade? Pode ela proporcionar uma formação plena? A escola tem o compromisso de educar para os valores que a sociedade demanda? Qual é o papel da escola frente aos diversos valores que se apresentam na sociedade contemporânea? Existe uma chamada crise de valores? A escola deve educar para o pensamento ou simplesmente reproduzir o *status quo* existente?

Perante tais questionamentos, este trabalho dissertativo tem como objetivo traçar uma relação entre o processo educacional da escola na análise do Projeto Político-Pedagógico - já que este é o instrumento que norteia as práticas pedagógicas e traz consigo uma concepção de homem, de sociedade e educação, tomando em contrapartida, as transformações culturais e sociais presentes na sociedade contemporânea – e a educação para valores. Para este propósito, é necessária uma fundamentação teórica que dê conta de suprir e fomentar estas discussões, trazendo reflexões referendadas, sustentadas em referencial teórico de base em estudos da filosofia. Desse modo, optou-se por utilizar as valiosas contribuições de um filósofo do século XX, Max Scheler, que apresenta, em sua filosofia, um estudo sobre a ética material dos valores, fazendo referências à educação, ao papel do homem no mundo e à ética. Além disso, Scheler entende que a educação é algo diferente do simples saber-fazer, métodos ou técnicas, mas compreende que a educação é uma constante busca do homem em direção à sua plenitude.

Convém ressaltar que as ideias e estudos de Max Scheler alimentarão o debate em torno do tema do trabalho dissertativo, já que o mesmo se insere na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação. Nesse sentido, o trabalho tem o intuito de apresentar, à luz da contribuição de Max Scheler, razões que fundamentam a tarefa e a importância da

escola na formação para valores, como respeito e dignidade humana, diálogo, justiça, cidadania e autonomia. Além de um convite à reflexão, se é possível uma relação consistente entre sua concepção de valores e a prática pedagógica presente na escola.

Para tal objetivo, empregar-se-á, fundamentalmente, a pesquisa bibliográfica e se utilizará do método de abordagem analítico-interpretativa, ressaltando ainda que o primeiro capítulo, basicamente, mais do que analisar detalhadamente conceitos e demais implicações à vida social, descreverá a sociedade contemporânea e suas principais características, destacando, assim, as transformações culturais e sociais ocorridas recentemente, mutações estas que marcam o contexto social presente, sobremaneira, à luz das considerações de Zygmunt Bauman.

Após esse panorama, o trabalho se valerá da contribuição do filósofo Max Scheler com o intuito de apresentar sua teoria sobre os valores, sobretudo, analisar, em Max Scheler, o conceito de valor, sem, entretanto, esquecer-se de fazer referência, ainda, que sucinta, a filósofos importantes que, também enfatizaram a relevância do tema em torno dos valores, com o intuito de esclarecer e contribuir com a tessitura sobre a definição do mesmo.

Esse segundo passo é imprescindível, para que, num terceiro momento, seja possível apresentar a escola, uma vez inserida no contexto social descrito no primeiro capítulo, necessitando, assim, ser analisada a partir do seu contexto de base de inserção. Partindo desse princípio, reforça-se, então, como imprescindível a análise do Projeto Político-Pedagógico, pois este documento revela aspectos inerentes à prática pedagógica e as ações educativas que a escola se propõe a realizar, no sentido de fornecer uma formação plena aos educandos. Para essa análise foi escolhido o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição estadual de ensino do município de Vacaria, Região dos Campos de Cima da Serra do Rio Grande do Sul, a fim de identificar e analisar a concepção de ser humano e delimitar os valores subjacentes ao referido Projeto e perceber as relações da Escola com o tema principal do trabalho. Buscar-se-á, pois, analisar conceitos, proposições e enunciados que fazem parte do documento, apresentando possíveis relações com os conceitos de valor que Max Scheler apresenta em relação à sociedade contemporânea em que a escola está inserida.

Salienta-se, ainda, com respeito ao procedimento metodológico, que não serão realizadas entrevistas com estudantes, com professores e tampouco com pais. Far-se-á

apenas a análise do Projeto Político-Pedagógico² da Escola Estadual de Ensino Fundamental Jardim América. Em posse do referencial teórico central da dissertação, ou seja, a concepção de valor em Max Scheler e da concepção de ser humano subjacente ao Projeto Político-Pedagógico da referida Escola de pesquisa, procurar-se-á estabelecer relações entre o processo educativo escolar e a educação para valores, tomando em consideração o panorama da sociedade contemporânea, apresentado no capítulo primeiro desta dissertação à luz de Zygmunt Bauman.

Pensar, por isso, numa educação escolar que favoreça a formação de educandos, baseada em valores humanos, torna-se um tema de relevância, já que a educação escolar, nos tempos atuais, vem sendo amplamente discutida. Assim sendo, no enredo dessa discussão, repensar a escola como um contexto cercado de influências externas, analisando, refletindo, repensando e sugerindo a sua prática pedagógica, exigindo uma nova compreensão sobre a função de ensinar e educar, levando em consideração o educando que está inserido neste contexto social, torna-se de fundamental importância. Repensar a formação humana na escola, enquanto ambiente que forma o educando, considerando a presença de valores, já que possibilita a interlocução das culturas e enredos sociais, é um tema de suma importância, que necessita, nos tempos atuais, ser considerado e avaliado no processo educativo das instituições escolares.

Além disso, a referida pesquisa foi motivada pelo fato de a pesquisadora fazer parte do contexto escolar, vivenciando situações cotidianas que levam a refletir sobre a importância de educar para valores, já que, como educadora, sente necessidade de descobrir o papel fundamental da escola perante as atuais características apresentadas no contexto social em que se vive. Muitas são as situações cotidianas presentes na escola que levam a repensar sua real missão. Diante dos desafios que se apresentam, faz-se essencial refletir a função da escola na formação dos educandos, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Nesse sentido, o distanciamento entre a pesquisadora e o ambiente a ser analisado (escola), tornar-se-á imprescindível para o desenvolvimento do trabalho, do mesmo modo que, pretende-se chegar a resultados que revelem a importância da instituição escolar, como parte inerente à sociedade, haja vista a sua missão diante das transformações sociais que se fazem presentes.

² A análise em questão refere-se a uma análise documental.

1 PANORÂMICA DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Como pressuposto de relação com as questões educativas, essa dissertação se valerá das contribuições de alguns autores que analisam a sociedade atual, pois surge a necessidade de compreender o contexto social no qual a escola está inserida, para o possível entendimento sobre os tipos de atores sociais que fazem parte do espaço escolar. É necessário compreender quais educandos estão permeando o contexto escolar e que princípios estão norteando as práticas educativas. Do mesmo modo, entender o panorama social faz-se necessário para estabelecer as possíveis relações com a educação de valores, caso parta-se do paradigma de que os mesmos são parte inerente da sociedade e do seu tempo.

Sabe-se que, ao longo do tempo, assim como nos mostra a história, a sociedade sofreu e vem sofrendo alterações em todos os seus âmbitos sejam eles político, social, econômico ou cultural. Essas alterações acabam, de certo modo, influenciando o processo educativo, bem como seus fins e objetivos. Nesse sentido, a escola deve estar de acordo com as novas demandas da sociedade. Faz-se imprescindível compreender a sociedade contemporânea e suas características, para fins de relacioná-la com o contexto escolar e seu processo educativo, considerando que esta sociedade apresenta determinados valores que acabam por permear o espaço escolar.

Para contextualizar a sociedade atual e as transformações sofridas, alguns autores são importantes, dentre eles o sociólogo Zygmunt Bauman. Ele será o principal referencial teórico que estabelecerá alguns conceitos pertinentes que caracterizam esta sociedade, bem como os processos de transformação sofridos ao longo do tempo e que se refletem atualmente nos processos educativos escolares. Cabe salientar que existem outros vieses que retratam as transformações sociais, mas a descrição apresentada por Bauman auxilia na compreensão das principais características da sociedade atual, retomando aspectos implícitos do passado (que Bauman chama de modernidade sólida), que, atualmente, apresentam novas configurações.

Podem-se estabelecer, neste momento, alguns conceitos importantes que serão referenciados aqui, citados por Bauman e que serão, muitas vezes, explicitados no corpo da dissertação em conformidade com o que se vivencia atualmente, ou seja, busca descrever o

que o autor apresenta como modernidade líquida³ e os conceitos subjacentes à esta modernidade, dentre eles: *trabalho, tecnologia, instantaneidade, transformação, competição, eficiência, individualização, progresso e emancipação*.

Destaca-se, num primeiro momento, não ser pretensão, analisar se tais características presentes na sociedade contemporânea são positivas ou negativas para o desenvolvimento social ou para a convivência humana. As características que serão apresentadas terão o intuito de destacar os principais aspectos subjacentes à sociedade para, posteriormente, serem relacionados ao processo educativo escolar, com a formação de valores defendida pela escola contemporânea, à luz da contribuição de Max Scheler no que diz respeito aos valores.

Bauman (2001) apresenta a sociedade contemporânea caracterizando-a como modernidade líquida. Ele utiliza esta metáfora para explicar as mudanças ocorridas, com o advento de uma sociedade mais leve em detrimento da chamada modernidade sólida, ou seja, atualmente o que se vivencia difere de tempos passados, assim como o funcionamento do mundo e como se pode operar nele. Os tempos atuais são diferentes à modernidade sólida, aquela que, para ele, possui características contrárias aos novos tempos.

Essa parte da história, que agora chega ao fim, poderia ser chamada, na falta de nome melhor, de era do *hardware*, ou modernidade *pesada* – a modernidade obcecada pelo volume, uma modernidade do tipo “quanto maior, melhor”, “tamanho é poder, volume é sucesso.” (BAUMAN, 2001, p. 132) [grifos do autor].

Para Bauman, vive-se atualmente, uma modernidade líquida, leve que é marcada pela instantaneidade, que “conduz a cultura e a ética humanas a um território não-mapeado e inexplorado, onde a maioria dos hábitos aprendidos para lidar com os afazeres da vida perdeu sua utilidade e sentido.” (2001, p. 149). O conceito de “liquidez” utilizado pelo teórico é uma metáfora para destacar que a sociedade não mantém sua forma, não é estável, mas é marcada por transformações, desestabilidades, construções e desconstruções, imprevisibilidade, não se atendo a um só formato, ao contrário de solidez que se refere à metáfora das marcas da modernidade, adjetivado por aspectos de

³ Bauman (2001) trabalha com as metáforas, *líquida* e *sólida*, para descrever a sociedade e suas transformações. Para o autor, esses conceitos se diferem na medida em que apresentam definições distintas. *Líquido*, para ele, se refere a tudo o que pode ser leve, instantâneo, fluido, ou seja, representa as características da sociedade atual. Já o conceito *sólido* refere-se, para Bauman (2001), como um conteúdo que mantém sua forma, ou seja, é difícil de sofrer alterações, sendo a descrição da sociedade moderna que antecede a sociedade contemporânea.

durabilidade, de controle, de estabilidade⁴. Tecendo um comentário a esse respeito, Almeida et. al. afirmam:

Se o sociólogo empregou a metáfora da *solidez* como marca característica da modernidade nas primeiras décadas do século XX (destruir a tradição e colocar outra, potencialmente superior e mais sólida, em seu lugar), na transição para o século XXI ele destacará o novo aspecto da condição moderna, desta vez baseado na metáfora da *liquidez*. Por isso a modernidade líquida passou a ser a denominação preferencial de Bauman para referir-se ao contemporâneo. É essa oposição entre *solidez* e *liquidez* que permite a ele explicar a distinção entre o nosso modo de vida moderno e aquele vivido por nossos antepassados. (ALMEIDA et. al., 2009, p. 32).

Entretanto, diante dos conceitos, *sólido* e *líquido*, apresentados por Bauman (2001), é importante considerar aquilo que Berman⁵ (1986), enfatiza como conceito de *solidez*. Ao contrário de Bauman, assinala que o sólido também pode sofrer alterações. O conceito de sólido tratado por Berman (1986) difere da definição criada por Bauman (2001) na medida em que, para o primeiro, as bases sólidas, os valores fundados na sociedade moderna são permanentes e imutáveis, já na pós-modernidade, difundiram-se, sofreram alterações marcadas pelos novos pressupostos da vida moderna. Para Bauman, somente a metáfora da liquidez se compara a esse processo de transformação. Percebe-se, entretanto, que, referindo-se às características gerais da modernidade, os autores compartilham as mesmas definições, comparando-a com mudanças, alterações, fluidez, processos de desintegração e desestabilidade, apresentando o mesmo painel sobre os tempos modernos.

Em sua obra *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade* Berman (1986), destaca que a modernidade

é um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. (BERMAN, 1986, p. 15).

O sentido da modernidade apresentada por Berman (1986) é o mesmo em comparação ao que apresenta Bauman (2001), na medida em ambos ressaltam que esta

⁴ Não se considera objetivo do trabalho avaliar se as transformações e desestabilidade são necessárias ou não. Apenas demarcar os conceitos trazidos pelos autores (ou por Bauman, especialmente), sem um juízo de avaliação sobre o aspecto negativo ou positivo para a sociedade nos dias atuais.

⁵ Berman (1986) não se contrapõe a Bauman (2001) no que se refere às características da sociedade contemporânea. A única diferença entre os autores destaca-se na definição de *solidez*, para caracterizar a mesma.

modernidade é passível de transformações, de mudanças, de desintegração de ambientes, de construção de novas formas de vida. Destacam-se, nesse movimento, algumas características, como: crescente explosão demográfica, grandes descobertas nas ciências, crescimento acelerado da tecnologia e dos sistemas de comunicação de massa e expansão do mercado capitalista mundial. Esses fatores, por sua vez, influenciam a vida das pessoas e geram novas formas de adaptação, de movimento, de poder e de sobrevivência.

Em tempos como esses, “o indivíduo ousa individualizar-se”. De outro lado, esse ousado indivíduo precisa desesperadamente “de um conjunto de leis próprias, precisa de habilidades e astúcias, necessárias à autopreservação, à auto-imposição, à auto-afirmação, à autolibertação.” (BERMAN, 1986, p. 21).

Retornando às características subjacentes à modernidade líquida de Bauman (2001, p. 08), o tempo é um fator que assinala esta modernidade, marcada fortemente por fatos instantâneos. “[...] os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos e propensos a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas ‘por um momento’.” As pessoas que comandam o mundo são aquelas que agem com maior rapidez, que mais se aproximam do momentâneo. A instantaneidade auxilia a dominação, no sentido de que o indivíduo que domina é aquele que tem capacidade para adaptar-se a novas formas de vida, novos lugares, que consegue decidir rapidamente e agir aceleradamente. Nesse sentido, sobre a instantaneidade associada à flexibilidade, Bauman (1998, p. 36) enfatiza: “neste mundo, tudo pode acontecer e tudo pode ser feito, mas nada pode ser feito uma vez por todas – e o que quer que aconteça chega sem se anunciar e vai-se embora sem aviso”.

Para o autor, pode-se compreender que esta modernidade líquida demarca uma grande transformação nos âmbitos social, político, econômico, ambiental, sempre no sentido de esquecer o passado, ou seja, aquilo que significava importante nas ações dos indivíduos e que, agora, acaba perdendo seu efeito. As possibilidades de criar novas formas de vida são aceitas e o mundo movimenta-se conforme as demandas imediatas. É o mundo do imediatismo, das coisas descartáveis. Vive-se para o momento e, muitas vezes, a responsabilidade da prática momentânea não é requisito para limitá-la. A diferença da modernidade sólida para a modernidade líquida é a duração da ação. Na modernidade líquida, a ação é imediata, em curto prazo. Desse modo, as pessoas se adaptam a essas novas formas de vida, de instantaneidade, de mobilidade.

De acordo com essa perspectiva, tomando-se em consideração os novos formatos e relações estabelecidas pelas novas tecnologias, podem-se referenciar as novas relações oferecidas pela internet. Esse recurso oferece meios de conexão com o mundo todo, levando os indivíduos a estarem constantemente em movimento, mesmo permanecendo no lugar onde se encontra. A internet também favorece novas formas de relações entre as pessoas, sendo que, a comunicação ocorre por intermédio de meios eletrônicos, a qualquer tempo, descartando outras formas de contato. A mídia, assim como a internet possibilita também repassar informações em um curto espaço de tempo em uma grande velocidade, permitindo a sensação de mobilidade, mesmo estando no mesmo lugar. “O espaço deixou de ser um obstáculo – basta uma fração de segundo para conquistá-lo”. (BAUMAN, 1999, p. 85). Com esse aspecto de instantaneidade e de novas formas de adaptação em conformidade com as mudanças ocorridas, Berman destaca que é preciso adaptar-se às novas transformações, considerando-as como novas relações e novos processos que necessitam ser imbuídos na vida pessoal e social:

Homens e mulheres modernos precisam aprender a aspirar à mudança: não apenas estar aptos a mudanças em sua vida pessoal e social, mas ir efetivamente em busca das mudanças, procurá-las de maneira ativa, levando-as adiante. Precisam aprender a não lamentar com muita nostalgia as “relações fixas, imobilizadas” de um passado real ou de fantasia, mas a se deliciar na mobilidade, a se empenhar na renovação, a olhar sempre na direção de futuros desenvolvimentos em suas condições de vida e em suas relações com outros seres humanos. (BERMAN, 1986, p. 94).

Ainda no que se refere aos modos de trabalho, o ser humano busca o progresso, sendo visualizado como um caminho que não tem fim, que deve ser alcançado constantemente, através do esforço do homem. Para o alcance desse progresso, novos valores passam a permear as relações de trabalho: a competição e a individualização que, concorrem, simultaneamente, para o alcance deste progresso. Todos esses processos mudam profundamente o modo de vida humana, sendo que cada indivíduo é responsável por encontrar meios para o alcance de melhores condições de vida, assim como Bauman destaca:

[...] são homens e mulheres individuais que às suas próprias custas deverão usar, individualmente, seu próprio juízo, recursos e indústria para elevar-se a uma condição mais satisfatória e deixar para trás qualquer aspecto de sua condição presente de que se ressintam. (BAUMAN, 2001, p. 155).

Para Bauman, o trabalho, na modernidade sólida era considerado uma virtude, sendo fundamental para a vida nos tempos modernos para alcançar algo, patamar, status, etc. Capital e trabalho eram interdependentes. Os trabalhadores dependiam do emprego para sobreviver e o capital dependia dos trabalhadores para seu crescimento. Com o trabalho, o trabalhador comandava seu próprio destino. Com o modelo fordista, o trabalhador iniciava sua carreira em uma empresa e lá permanecia, ficando “preso” em seu lugar, impedindo a sua mobilidade. Porém, na contemporaneidade, o trabalho não é mais um projeto de vida⁶, uma base sólida, mas um significado de satisfação, assim como, não significa estabilidade, como nos tempos passados. “Neste mundo, estabilidade significa tão-somente entropia, morte lenta, uma vez que nosso sentido de progresso e crescimento é o único meio que dispomos para saber, com certeza, que estamos vivos”. (BERMAN, 1986, p. 94).

Da Era Industrial passa-se à *Era do Acesso*, (RIFKIN, 2004, p. XXV), sendo que, nesta, máquinas inteligentes, na forma de programas de computador, da robótica, da biotecnologia, substituíram rapidamente a mão-de-obra humana na agricultura, nas manufaturas e nos setores de serviços. Segundo a lógica reinante do mundo globalizado,⁷ comandado pelas linhas mestras da tecnologia, uma multidão de seres humanos encontra-se sem razão para viver neste mundo. A ideologia de sustentação da economia do mercado é excludente e busca eliminar quem não entra e consegue seguir seus parâmetros. Deve-se executar o ofício de separar e eliminar o refugio, o descartável. Tudo se estrutura a partir do privilégio e do padrão de vida e consumo⁸.

Assim, mudar de emprego tornou-se algo comum, reafirmando o conceito de transitoriedade e flexibilidade que marcam a denominada modernidade líquida. “A vida de

⁶ Cabe salientar aqui, que contrário ao que enfatiza Bauman, ainda hoje, o trabalho ocupa um lugar de destaque na vida das pessoas. Dependendo da cultura de alguns grupos sociais ou regiões do país (as regiões de descendentes italianos, por exemplo), o trabalho ainda é considerado uma virtude. Tanto que muitas pessoas, ao se apresentarem, geralmente, destacam a sua profissão como uma característica de sua vida pessoal e profissional. O que Bauman quer destacar é a transitoriedade de empregos que muitas pessoas acabam vivenciando, geralmente, pela falta de qualificação, ou crises econômicas, ou até mesmo falta de expectativa de vida.

⁷ A globalização está na ordem do dia. É uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, um encantamento mágico, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns a globalização é o que se deve fazer caso se quiser ser feliz. Para outros ela é causa de muita infelicidade. Mas para todos a globalização é o destino irremediável do mundo. É um processo irreversível. É também um processo que afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. De um modo ou de outro, todos estamos sendo globalizados, e isso significa basicamente o mesmo para todos. (Cf. BAUMAN, 1999).

⁸ (Cf. BAUMAN, 1998, p. 24). A idolatria do mercado prega uma ideologia eminentemente consumista. A sociedade “*pós-moderna*” significa, sobremaneira, sociedade de consumo. Nesse sentido, o consumismo tornou-se global, não no sentido de que todos podem consumir, mas no de que todos são afetados por ele. (Cf. LYON, 1998, p. 104).

trabalho está saturada de incertezas”. (BAUMAN, 2001, p. 169). As incertezas são aquelas marcadas pelo descontrole e desconhecimento das situações. Não há, neste tempo, segurança em relação ao trabalho, no sentido de permanecer nele a vida toda.

Os conceitos de emancipação e individualidade ganham um peso maior nesta sociedade, sendo que o coletivo e a comunidade passam a ser conceitos abstratos, aquilo que vem depois das escolhas individuais. A solidariedade é um valor que não possui mais fundamento. O indivíduo é capaz de decidir sobre as ações e fins. “Cabe ao indivíduo descobrir o que é capaz de fazer, esticar essa capacidade ao máximo e escolher os fins a que essa capacidade poderia melhor servir – isto é, com a máxima satisfação concebível”. (BAUMAN, 2001, p. 74). Nesse sentido, nada está pronto e acabado. As oportunidades são infinitas ao indivíduo e sua liberdade de escolha favorece um estado de ansiedade e incertezas.

O sentimento de felicidade está, em muitos casos, ligado a situações de consumo. “O consumo é um investimento em tudo que serve para o ‘valor social’ e a autoestima do indivíduo”. (BAUMAN, 2008, p. 76). Neste sentido, o consumismo passa a ser algo de desejo imediato. Consome-se mais e, geralmente, para satisfazer desejos instantâneos e individuais. A sociedade do consumo privilegia não só aquisição de bens e produtos, mas a busca incessante de novas receitas para uma vida melhor; novos exemplos, novas habilidades, novas competências em detrimento daquilo que ainda o indivíduo não é, para aparentar uma imagem, mostrar aos outros aquilo que não é, para agradá-los ou como um modo de atrair atenção. O consumo não é mais caracterizado como a satisfação das necessidades, mas serve para satisfazer os desejos insaciáveis.⁹ As necessidades são sólidas, inflexíveis, já o desejo é marcado pela fluidez, são flexíveis, mutáveis e podem ser substituídos.

A necessária redução do tempo é melhor alcançada se os consumidores não puderem prestar atenção ou concentrar o desejo por muito tempo em qualquer objeto [...]. A cultura da sociedade do consumo envolve sobretudo o esquecimento, não o aprendizado. (BAUMAN, 1999, p. 90).

⁹ Não se entrará aqui na discussão de desejo e necessidade. Frisa-se apenas que a tradição ocidental da configuração do ser humano enquanto tal diferencia nele dois tipos de tendência, a saber, a necessidade e o desejo. Necessidade tende para as coisas na busca de satisfação de nossas privações. Desejo é ligado, muito mais, ao que é aprofundado, ao que nunca é satisfeito, ao que é sempre aumentado, caracterizando, por conseguinte, o ser humano enquanto ser do desejo (OLIVEIRA, 2012, p. 198).

Desse modo, a propaganda e o *marketing* tendem a atrair os consumidores no impulso de satisfazer aos desejos. Consumir está ligado ao prazer e ao querer. Na sociedade pós-moderna, os indivíduos são envolvidos para consumir em detrimento do produzir.

A vida organizada em torno do papel de produtor tende a ser normativamente regulada. Há um mínimo de que se precisa a fim de manter-se vivo e ser capaz de fazer o que quer que o papel de produtor possa requerer, mas também um máximo com que se pode sonhar, desejar e perseguir, contando com a aprovação social das ambições, sem medo de ser desprezado, rejeitado e posto na linha. O que passar acima desse limite é luxo, e desejar o luxo é pecado. [...]. A vida organizada em torno do consumo, por outro lado, deve se bastar sem normas: ela é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quererem voláteis – não mais por regulação normativa. Nenhum vizinho em particular oferece um ponto de referência para uma vida de sucesso; uma sociedade de consumidores se baseia na comparação universal – e o céu é o único limite. A idéia de luxo não faz muito sentido, pois a idéia é fazer dos luxos de hoje as necessidades de amanhã [...]. (BAUMAN, 2001, p. 90).

Desse modo, estar na sociedade de consumidores requer estar adaptado aos novos padrões do mercado. Consumir é estar de acordo com aquilo que o mercado impõe como símbolo de comodidade, de autoafirmação, de conforto, de emancipação dos indivíduos.

Bauman (1998, p. 34) acrescenta a esses aspectos outros fatores que auxiliam a compreender a configuração da nova sociedade. Ressalta que a comunidade como defensora do direito à vida decente transformou este projeto em promover o mercado como garantia de autoenriquecimento, gerando maiores sofrimentos entre aqueles que não podem consumir como o mercado demanda. Ele completa essa ideia, enfatizando que, na sociedade pós-moderna nenhum emprego é garantido, nenhuma posição é segura. Ele ressalta ainda sobre os direitos humanos na sociedade pós-moderna:

Em sua versão presente, os direitos humanos não trazem consigo a aquisição do direito a um emprego, por mais que bem desempenhado, ou – de um modo mais geral – o direito ao cuidado e à consideração por causa de méritos passados. Meio de vida, posição social, reconhecimento da utilidade e merecimento da auto-estima podem todos desvanecer-se simultaneamente da noite para o dia e sem se perceber. (BAUMAN, 1998, p. 35).

Conforme o autor, as relações entre a família estão enfraquecidas e desintegradas. Os laços familiares nem sempre são duradouros, tendo a individualidade maior poder entre as relações. As famílias configuram-se, atualmente, de maneiras diversas. O que, em tempos passados, era o modelo permanente e “normal” da família, passou a ser uma das formas de configuração. Desse modo, a família que possui o pai como seu chefe, a mãe

como responsável pelo lar e pela criação dos filhos passou a ser, para Bauman, um paradigma superado. Atualmente, muitas famílias são sustentadas somente pelas mães, os divórcios passaram a acontecer com maior frequência, enfatizando as novas formações dos lares. Pode-se compreender que, nos tempos atuais, a família possui novas reconfigurações.

Bauman (1998) enfatiza que as relações entre as pessoas também se dão de forma diferente, dependendo da situação econômica das mesmas, do usufruto de bens e da posição de conforto que possuem. Noutras palavras, dependendo da posição que se ocupa, as pessoas são consideradas como “estranhos”, pois não ocupam a mesma posição social e servem apenas para oferecer serviços e bens para o consumo, conforme afirma

Para alguns moradores da cidade moderna, seguros em suas casas à prova de ladrões em bairros bem arborizados, em escritórios fortificados no mundo dos negócios fortemente policiado, e nos carros cobertos de engenhocas de segurança para levá-los das casas para os escritórios e de volta, o “estranho” é tão agradável quanto a praia da rebentação [...]. Os estranhos dirigem restaurantes, prometendo experiências insólitas e excitantes para as papilas gustativas, vendem objetos de aspecto esquisito e misterioso, [...], oferecem serviços que outras pessoas não se rebaixariam ou se dignariam a oferecer, acenam com guloseimas de sensatez, revigorantemente diversas da rotina e da chateação. (BAUMAN, 1998, p. 41) [grifo do autor].

O poder de consumo avalia a posição social dos indivíduos. Desse modo, aquelas pessoas que não possuem certa posição de conforto na sociedade e que não detêm um mínimo de condições de escolha de consumo, acabam muitas vezes demonstrando revolta, estranheza para muitos e violência, assim, como ao que se assiste nos novos tempos. Mais adiante, na sua obra, Bauman confirma esta situação.

Uma vez que as únicas senhas para defender a liberdade de escolha, moeda corrente na sociedade do consumidor, estão escassas em seu estoque ou lhes são inteiramente negadas, elas precisam recorrer aos únicos recursos que possuem em quantidade suficientemente grande para impressionar. Elas defendem o território sitiado através de “rituais, vestindo-se estranhamente, inventando atitudes bizarras, quebrando normas, quebrando garrafas, janelas, cabeças, e lançando retóricos desafios à lei”. Reagem de maneira selvagem, furiosa, alucinada e aturdida [...]. (BAUMAN, 1998, p. 41-2).

Bauman (1998) destaca ainda, que nos últimos tempos, o índice de delitos penais aumentou consideravelmente. Além disso, cresceram as taxas de desemprego e um grande número de excluídos socialmente. Do mesmo modo, os empregos tomaram novas configurações, como já relatado anteriormente, não sendo possível projetar uma vida em

longo prazo, com projetos e planejamentos. Na mesma perspectiva, a criminalidade apresentada nos dias de hoje tornaram-se banais no cenário social. Além disso, a violência passa a ser encarada como um resultado natural no desenrolar da velocidade das mudanças econômicas, culturais, tecnológicas e políticas.

De acordo com estas características, Bauman (1998, p. 160) destaca que aqueles que não possuem emprego não são considerados como “desempregados”, mas sim como *consumidores falhos*, pois não desempenham a função ativa de consumir e, portanto, não são aptos de usufruir dos bens e serviços que o mercado pode oferecer, sendo definidos como os “pobres” da sociedade atual. Ele enfatiza, então, a esse respeito.

Antes de mais nada, os pobres de hoje (ou seja, as pessoas que são “problemas” para as outras) são “não-consumidores”, e não “desempregados”. São definidos em primeiro lugar por serem consumidores falhos, já que o mais crucial dos deveres sociais que eles não desempenham é o de ser comprador ativo e efetivo dos bens e serviços que o mercado oferece. Nos livros de contabilidade de uma sociedade de consumo, os pobres entram na coluna dos débitos, e nem por exagero da imaginação poderiam ser registrados na coluna dos ativos, sejam estes presentes ou futuros. (BAUMAN, 1998, p. 160).

Nesse panorama da sociedade de consumidores e busca pela satisfação pessoal, alguns valores e princípios passaram a tomar outras configurações. O valor da responsabilidade, por exemplo, que, em outros tempos, residia no dever ético e na preocupação pelo outro, atualmente, configurou-se em relação a si próprio, levando o indivíduo a compreender-se como merecedor, como único responsável por seus atos e deveres, excluindo a responsabilidade pelos interesses, necessidades e desejos do outro.

Entretanto, observa-se que, neste período em que se vive, há certa ambiguidade em torno da vida responsável, pois surgem reflexões, organizações e movimentos em favor da vida, do respeito à natureza, à sustentabilidade. Enquanto se afirma que o indivíduo preocupa-se com si mesmo, ao mesmo tempo, surgem preocupações acerca do outro e do mundo. Percebe-se que há uma evolução para a possibilidade de construção de uma vida responsável.

Portanto, este panorama apresentado até aqui, apresenta algumas definições importantes que levam a analisar e refletir sobre a configuração subjacente aos tempos atuais e que podem instigar a questão referente à tarefa da escola frente a tais aspectos presentes na sociedade atual. Diante desse enredo contextual cabe, entre outras, a seguinte questão: “Ainda é possível educar para valores, compreendendo a escola como instituição importante no processo educativo e de socialização?” Para embasar a possibilidade de

resposta a tal pergunta, Max Scheler constitui-se num referencial teórico imprescindível, pois apresenta, em seus estudos, uma teoria de valores. Após a descrição e análise de seus estudos, procura-se estabelecer relações entre valores e o processo educativo escolar, levando em consideração as características subjacentes à sociedade contemporânea.

2 EDUCAÇÃO E VALORES

Após o panorama social apresentado, faz-se imprescindível apresentar o modo como se compreende e se define educação e valores. Neste trabalho dissertativo, esses conceitos serão referências importantes em todas as relações estabelecidas, pois o tema contempla o processo educativo, em especial, processo educativo escolar com relação à educação para valores.

Quando se fala em educação, geralmente, reporta-se à ideia de escola. A educação por sua vez, não perpassa somente saberes e conhecimentos transmitidos pela escola. Educação significa; processo do desenvolvimento humano, conhecimentos, crenças, costumes, ensino, procedimentos, formação, entre outros. A sociedade, com suas variadas manifestações culturais e instituições, também educa o ser humano. Nesse sentido, de uma maneira geral, a educação pode assumir caráter formal e informal. Caráter formal, quando é assumida pelas instituições formais, como escola, igreja, sindicato, universidade. Informal, quando ocorre dentro dos mais variados espaços da sociedade, sem um caráter de formalidade, ou seja, o indivíduo se educa em todos os espaços, mesmo que estes não assumam regras, procedimentos ou rituais. Então, pode-se dizer que, mesmo sem frequentar os espaços escolares, o indivíduo educa-se.

A educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. É por este modo que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. [...] A família, a classe, a religião são instituições educativas, transmissoras dos traços fundamentais de nossa cultura, e a elas ainda se juntam a vida social em geral e os grupos de trabalho e de recreio. (TEIXEIRA, 2005, p. 85-6).

Nesse sentido, pode-se dizer que nos diferentes ambientes, a sociedade incumbem-se de educar. Há, portanto, uma “sociedade pedagógica”. Afirma-se, então:

Vivemos, como afirma J. Beillerot (1982), numa “sociedade pedagógica” em que uma multidão de instâncias privadas ou públicas são levadas a “fazer pedagogia”. Por certo, há a família e a escola, as duas instâncias tradicionais e fundamentais. Mas hoje, diante da necessidade de formar os indivíduos, abrem-se as empresas, os comitês regionais e sub-regionais de emprego, os centros de auxílio sociais, as prefeituras, os ministérios... Setores formais e informais estão sendo implicados. Centros de alfabetização, reciclagens de todas as ordens, formação com vista a uma nova qualificação, formação para um desenvolvimento pessoal... emergem de toda parte. Formação inicial e, também, formação contínua. [...]. A sociedade em seu conjunto está integrada no processo educativo. Cada um, conforme o momento, pode encontrar-se na situação de aluno ou educador. (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 35) [grifos do autor].

Sabe-se que, de acordo com as diversas teorias e tendências educacionais, a educação recebe diferentes concepções e definições. Entretanto, a educação, no sentido mais geral, pode ser entendida como o processo de crescimento e aperfeiçoamento do ser humano, em todos os âmbitos da sociedade e em todas as fases de sua vida. Educação é educar-se.

O conceito de educação, para o principal referencial teórico desta dissertação e, especialmente, deste segundo capítulo, sobre valores, Max Scheler, pode ser definido como a busca da realização do homem. É uma tarefa contínua, sendo que a educação faz parte do projeto de vida dos homens. Não serve apenas como modelo a ser seguido, atribuindo métodos e técnicas pelo simples “saber-fazer”. A educação vai além deste processo. Deve ser pensada em sua totalidade. É necessário buscar a sua essência, já que não é uma realidade vinda de fora, externa ao homem, mas é uma totalidade que constitui o ser-homem. Nessa mesma perspectiva, Pourtois; Desmet (1999, p. 172) afirmam que a educação deve favorecer a humanização e, assim torna-se imprescindível para a sociedade. “A educação constante para a humanização é, portanto, indispensável ao progresso da humanidade e, conseqüentemente, à felicidade dos homens.”

Nesta reflexão, a educação, em especial, a educação desenvolvida na instituição escolar, tomará uma forma de relação com o conceito de valores. Os valores serão o principal aspecto a ser analisado, por compreendê-los, aqui, como parte integrante do contexto social e, desse modo, também inseridos nas práticas escolares. É importante situá-los e contextualizá-los dentro do processo educativo ou como parte dele. Com isso, o tema em torno dos valores, em todas as fases da história da filosofia e da educação, foi sempre pensado e muito discutido, permanecendo eminente na contemporaneidade.

2.1 A IMPORTÂNCIA DO VALOR

Antes de apresentar a teoria de valores defendida por Max Scheler, é interessante a busca de outros referenciais teóricos. Salienta-se que apresentar outros teóricos sobre este tema, tem a única finalidade de apresentar e demonstrar as possíveis definições que podem ser encontradas, dependendo, para tal definição, da linha filosófica. Essa visão inicial poderá auxiliar no momento do aprofundamento do tema com o teórico principal do trabalho, Max Scheler, concentrando, então, os esforços na definição dos valores, através da sua teoria, já de posse de algumas definições por parte de outros autores.

De início, pode-se trazer presente a definição de Ogien (2003) a respeito dos valores, sendo que o autor começa por especificar que existe uma importante diferenciação entre valores e normas:

À primeira vista, normas e valores pertencem a famílias de diferentes noções. Nas “teorias das normas”, tratam-se de regras, razões, princípios, deveres, direitos, obrigações, etc. Nas “teorias dos valores”, fala-se mais sobre o bem, o mal, o melhor, o pior, etc. Todavia, poder-se-ia constatar, pela reflexão, que não é ilegítimo ignorar, em um certo nível de análise, as distinções entre normas e valores, ou de supor que existe, entre estas duas noções, relações tão enredadas que seria absurdo tentar separá-las sem reservas. (OGIEN, 2003, p. 255).

Ogien (2003, p. 259), por sua vez, relata que alguns filósofos fizeram questão de contrapor normas e valores, pois há diferentes teses a respeito. Algumas teorias defendem que os valores são conflituosos e plurais, enquanto as normas tendem à unidade e coerência. Há, porém, teorias que defendem que as normas são plurais e conflituosas e que só adquirem unidade quando se referem a sistemas de valores coerentes. “Certos filósofos pensaram que a teoria dos valores poderia substituir com proveito as antigas teorias do bem e que a teoria das normas poderia substituir, com a mesma vantagem, as antigas teorias do dever e da obrigação.” (OGIEN, 2003, p. 260).

Além disso, o autor apresenta um breve histórico das teorias do valor, explicando que a partir do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, os conceitos de valor e norma teriam tomado o lugar que antes era ocupado pelo bem e pelo dever. Desse modo, teorias gerais do valor foram elaboradas, na tentativa de dar conta das propriedades dos valores, independente da sua ordem (econômica, social, estética, cognitiva, ética, etc). Entretanto, é na Áustria, “com Brentano e Meinong, que nasceria uma verdadeira ‘filosofia dos valores’ que Moore na Inglaterra, e depois Scheler e Hartman na Alemanha, teriam desenvolvido em direções bastante diferentes.” (OGIEN, 2003, p. 260).

Diante dessa sucinta descrição geral, é interessante destacar a definição ou concepção de valores abordada pela filosofia clássica, com a finalidade de apresentar um panorama teórico acerca do referido tema. Sem aprofundar em outros autores que também têm uma ampla bagagem a este respeito, focar-se-á em Max Scheler e sua teoria sobre valor.

Contanto, primeiramente, torna-se importante apresentar a definição de valores compreendida na concepção de Nietzsche para fazer um contraponto com a concepção

scheleriana, para após, revelar a teoria apresentada por Max Scheler, um filósofo contemporâneo que retrata um diferente viés diante da temática.

Para apresentar uma definição clássica de valores, o autor Friedrich Nietzsche¹⁰ pode contribuir para uma melhor compreensão da temática em questão, sendo que, a intenção é apenas estabelecer uma reflexão sobre uma teoria clássica dos valores, aqui representada pelas idéias de Nietzsche.

Há uma forte crítica de Nietzsche com relação aos filósofos que o precederam, especialmente os da Antiguidade, clássica e medieval, à metafísica, à moral cristã e à política iluminista. Para Nietzsche, a moral cristã e o projeto iluminista da modernidade estabeleciam valores que limitavam a vida do homem e faziam com que a vida fosse julgada, medida, limitada. Tornou-se um dos maiores críticos do racionalismo, que consistia nas ações do homem, às quais deveriam ser orientadas pelo uso da razão. Segundo Nietzsche, a filosofia anterior remete ao devir e não encontra a verdade do valor. “Para Nietzsche, todos os problemas da filosofia são problemas do valor.” (FINK, 1988, p. 138). Nas suas obras, ele defendia uma discussão a respeito do homem, das forças vitais do espírito humano e do valor dos valores estabelecidos pelo racionalismo e pela moral cristã.

Necessitamos de uma crítica dos valores morais e, antes de tudo, deve-se discutir o valor desses valores e por isso é totalmente necessário conhecer as condições e os ambientes em que nasceram, em favor dos quais se desenvolveram e nos quais se deformaram [...]. (NIETZSCHE, 2007, p. 18).

Nietzsche considera que os filósofos encontraram dificuldades em encontrar os fundamentos da moral. Conheciam apenas os fatos da moralidade de seu meio, de sua época, de sua região. Não se interessavam em pesquisar os verdadeiros problemas da moral, apenas repetiam a moral dominante.

Os filósofos sem exceção, [...] exigiam de si mesmos algo de bem mais elevado, de mais pretensioso, de mais solene, logo que deviam se ocupar da moral como ciência. Pretendiam encontrar os *fundamentos* da moral – e todos os filósofos acreditaram até o presente que haviam fundado a moral. Mas a moral, por si mesma, era considerada como coisa “dada”. [...] Aquilo que os filósofos chamam “fundamento da moral” e aquilo que pretendiam não era, visto em verdadeira grandeza, mais que uma forma sapiente da boa-fé na moral dominante, um novo meio de *exprimir* essa moral, por conseguinte um estado de fato nos limites de uma moralidade determinada ou ainda, em última análise, uma espécie de

¹⁰ Friedrich Nietzsche nasceu em Röcken, Alemanha, em 1844 e faleceu em 1900, atingido por crises de loucura. Durante sua vida, publicou várias obras, colocando interrogações no caminho percorrido pelo homem europeu, determinado pela herança da Antiguidade e por dois milênios de Cristianismo. O nome de Nietzsche está ligado a uma crítica radical da religião, da filosofia, da ciência e da moral. (Cf. FINK, 1998).

negação que essa moral pudesse ser concebida como problema. (NIETZSCHE, 2007, p. 97-8). [grifos do autor].

Além de questionar a moral, Nietzsche busca a interpretação da vontade da verdade, requerendo uma crítica que esclareça a origem dos valores e os pressupostos que levam às valorações. Por isso, procurou desvendar a moral que realmente existiu, procurando a direção da história da moral real (NIETZSCHE, 2007, p. 19).

Na sua obra *Genealogia da moral*, Nietzsche se refere aos juízos de valor bom e mau, interrogando-se sobre em que condições estes juízos foram inventados e se esses valores possibilitaram o crescimento ou a degeneração do homem. Coloca em questão o valor dos valores morais. Mais adiante, faz a solicitação de um desejo que alguma faculdade de filosofia fizesse uma história da moral, enfatizando todos os quadros dos valores que foram revelados na história, sendo que, para isso, seria necessária a unificação de várias ciências sobre este aspecto, preparando os filósofos para a tarefa de resolver o problema do valor e determinar a hierarquia dos valores. (NIETZSCHE, 2007, p. 51-2). Salienta-se aqui, que a hierarquia dos valores será detalhada por Scheler, em seus estudos.

Nietzsche defendia que o juízo de valor *bom* não provém daqueles que fazem o bem, mas foi inventado tão-somente pelos homens nobres, aristocráticos que, nas suas perspectivas, julgaram as suas ações como “boas”. “Foram os próprios ‘bons’, os homens nobres, os poderosos, aqueles que ocupavam uma posição de destaque e têm a alma enlevada que julgaram e fixaram a si e a seu agir como ‘bom’, ou seja, ‘de primeira ordem’[...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 25). Portanto, o juízo de valor *mau* é oposto daquilo que são os homens nobres, ou seja, são perspectivas da plebeia, do povo mesquinho, pois a linhagem inferior não inventa valores. Diante disso, foram os sentimentos que determinaram a hierarquia dos valores e não o princípio da utilidade dos valores. “[...] o sentimento geral, fundamental e constante de uma espécie superior e dominadora, em oposição a uma espécie inferior e baixa, que determinou a origem da oposição entre ‘bom’ e ‘mau’.” (NIETZSCHE, 2007, p. 25). Através destes conceitos, Nietzsche diz que existem concepções de valores diferentes dependendo da condição da vida. Existem concepções de valor provenientes daqueles que possuem uma vida pródiga e outras concepções provém da necessidade daqueles que são miseráveis, doentes, fracos.

Contudo, Nietzsche revela o *ressentimento*, o qual deriva da aceitação da submissão do homem, da debilidade, da piedade que é atitude imposta pelo Cristianismo. O ressentimento deriva dos escravos, da plebe, dos seres desprovidos de poder. Os

ressentidos não possuem personalidade criadora de valores; o ato criador de valores se dá na submissão, da aceitação à sua condição. Entretanto, não consegue fazer a transmutação dos valores.

A rebelião dos escravos na moral começa com o fato de que o próprio *ressentimento* se torna criador e gera valores; o *ressentimento* desses seres, aos quais a verdadeira reação, aquela da ação, é interdita e não se contenta senão com uma vingança imaginária. Enquanto toda a moral aristocrática nasce de uma triunfante afirmação de si mesma, a moral dos escravos opõe um “não” a tudo o que não é seu, a um de outro modo, a um não ele mesmo; esse “não” é seu ato criador. (NIETZSCHE, 2007, p. 34-5) [grifos do autor].

Para Nietzsche, os valores não são essências, não possuem origens, mas são inventados, sendo resultado de perspectivas avaliadoras e de procedimentos históricos. Os valores são construídos por pessoas e tem como base o inconsciente, relacionados à personalidade daqueles que os professam. Diz Nietzsche: “*se devemos* propriamente possuir virtudes, temos apenas aquelas que melhor souberam se adequar a nossas inclinações mais secretas e mais íntimas, a nossas necessidades mais intensas.” (2007, p. 137) [grifo do autor].

No decorrer da história, muitas tábuas de valores já se desfizeram e foram criadas novas. A vida humana é que estabelece os valores. Então, Nietzsche procura desvelar essa atividade humana inconsciente de estabelecer tábuas de valores. Considera que cada comunidade, cada cultura possui o seu “a priori” dos valores, no qual se situa a sua existência. Esse “a priori” não constitui uma axiologia inata e estável, pois possui a sua história e com isso a sua mobilidade (FINK, 1988, p. 131). A existência da humanidade vive sob um sistema de valores, desse modo, são objetivos. É nesse sistema que os valores ligam todos os homens e no qual se manifesta a relatividade dos valores a cada indivíduo.

Nietzsche crê que o homem deve seguir seus instintos naturais, não se deixando condicionar pelas decisões que lhe são impostas. Pelo contrário, segundo ele, o homem deve reencontrar os valores na condição de ser que possui vida e, por isso, possui uma potência instintiva que remete à criação de novos valores, não na perspectiva de escravo, aceitando a sua condição e sendo condicionado às determinações alheias, mas na perspectiva de homem aristocrático, de definir os valores em conformidade com seus instintos, seu vigor, suas forças vitais.

Ele ainda propõe a destruição de todos os pressupostos e todos os valores que a cultura ocidental, baseada no racionalismo, consagrou. E, para isso, é necessário exprimir

as forças vitais do espírito humano. Essa força refere-se à vontade de potência, que é a força criadora de novos valores (NIETZSCHE, 2007), ao contrário da servidão do espírito, da coação dos pensamentos, “disciplina que o pensador se impunha de acordo com uma regra da Igreja e da corte, [...] a persistente vontade intelectual de explicar tudo o que acontece segundo um esquema cristão [...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 100). Todos estes procedimentos levam o homem à sua mobilidade sutil, à curiosidade ilimitada e, por isso, impossibilitam a criação de novos valores. As morais que dizem ao indivíduo aquilo que ele “deve” fazer são, para Nietzsche, um perigo em que o indivíduo vive consigo mesmo, são remédios contra as suas paixões e contra sua vontade de potência. (p. 108). Essas morais generalizam e se expressam de modo absoluto.

Costa (1996) oferece um breve resumo do que Nietzsche entende por sistema de moral, fazendo relação com a chamada “vontade de poder” que resulta nos valores criados pelo homem, na forte crítica ao cristianismo no ocidente:

Nietzsche insiste que todo sistema de moral resulta da vontade de poder, do impulso e desejo que o homem sente em auto-afirmar-se. Se é forte, nobre, saudável, seus valores correspondem à vida em ascensão e poderosa. Se é fraco, plebeu e enfermo, os seus valores refletem a vida decadente e impotente. [...]. O que ocorreu no Ocidente cristão, ainda segundo Nietzsche, foi a vitória da moral dos escravos (os fracos, plebeus e enfermos) sobre a moral dos senhores (os fortes, nobres e sadios). (COSTA, 1996, p. 09).

Desse modo, Nietzsche pressupõe que houve uma inversão dos valores realizada pela tradição filosófica ocidental que reprimiu o instinto vital. Daí surge a busca necessária de contrapor essa tradição, fazendo desabrochar a vontade de poder. Ou seja, Nietzsche acredita que todos têm uma força vital inerente ao homem que se transforma em vontade de poder, capaz de defender sua condição de criar a história e buscar a felicidade. Para isso, ele ressalta que o homem é um ser livre para exercer sua vontade de poder, considerando seus dinamismos emocionais e instintivos. A vontade de potência é determinada a partir da pulsão das forças vitais. A vida, a existência humana impulsiona a curiosidade e torna o homem o verdadeiro criador. Nesse propósito, Nietzsche também defende a autonomia, no sentido da verdadeira emancipação, do crescimento que são impulsionados pela vontade de poder.

A proposta de Nietzsche é realizar a transavaliação de todos os valores, ou seja, subverter todas as tábuas de valor consagradas pela cultura ocidental, podendo exprimir as forças vitais: as emoções, as paixões, os instintos. Dessa maneira, Nietzsche influenciará o

todo o pensamento contemporâneo acerca dos valores e que, na sequência, poderá ser mais bem compreendido na filosofia de Scheler.

Na continuação de abrir o horizonte de compreensão sobre os valores, toma-se em consideração outros autores, ainda que não clássicos como Nietzsche, mas que, nos seus escritos, apontaram reflexões e definições acerca dos valores e, que, o único propósito é auxiliar na melhor compreensão sobre a concepção scheleriana.

Assim, Falcão (1997, p. 18) descreve: “Ao cogitarmos dos objetos do conhecimento e, no particular, quando tratamos dos objetos culturais, fizemos referências diversas a valor.”. Ele explicita que os filósofos existencialistas consideram importante a vida humana, a existência. Desse modo, o homem “está sendo” no mundo e, enquanto vive, é dono de sua liberdade de escolha, liberdade que orienta suas condutas. Suas decisões tornam-se importantes para suas ações. Por isso, escolher é valorar. Sua conduta é indissociável do valor.

Em conformidade com este pensamento, a obra que apresenta também definições de valores é a obra de Hessen (1980, p. 39), intitulada *Filosofia dos valores*. Cabe ressaltar brevemente o que este autor apresenta como conceito de valor, sendo que valor, no sentido mais simples, é dado da nossa “consciência dos valores”, de nossa vivência, de nossa forma de vida. Volta-se a referenciar aqui que dependem das nossas vivências, experiências, ligando-se às características que advém do ser humano. No conceito de valor está imbuída a relação com um sujeito. “Valor é sempre valor para alguém. Valor – pode dizer-se – é a qualidade de uma coisa, que só pode pertencer-lhe em função de um sujeito dotado com certa consciência capaz de a registrar.” (HESSEN, 1980, p. 47). Os valores pertencem à classe dos objetos não sensíveis, apontando que estes têm como características: a irrealidade (têm ser, mas não tem existência); a atemporalidade (estão para além do devir e da extinção temporais) e a objetividade, ou seja, os valores independem da subjetividade do sujeito ou grupo de sujeitos.

Já para Martinelli (1998), o conceito de valor é vasto, podendo ser definido em três ângulos de visão e avaliação da natureza: visão subjetiva, visão objetiva e visão relativista, sendo que, os valores que permeiam os demais são os valores humanos, aqueles que são o denominador comum de todas as culturas, constituindo a legítima manifestação da condição humana, sendo os valores éticos, morais ou sociais os ramos dos valores humanos.

De acordo com estas definições, referencia-se novamente Falcão:

O valor não se confunde com bem. Pelo contrário, é por causa do valor que surge a idéia de algo como sendo um bem. O valor é primário. O bem é decorrência, é algo que vem em seguida. (1997, p. 20).

Além disso, apresenta uma classificação de valores que, quanto à amplitude, podem ser universais, sociais, nacionais, populares e particulares. Quanto ao tempo, são permanentes, duradouros e efêmeros. Quanto à legitimidade, positivos ou negativos e, quanto à matéria, podem ser classificados de maneira quase ilimitada, lembrando os valores morais, jurídicos, éticos, políticos, econômicos e, assim, por diante.

É importante ressaltar que, ao explicitar sobre um determinado tema, existem teorias ou correntes que questionam as ideias, colocando-as em dúvida, como por exemplo, o ceticismo. Esta corrente defende a ideia da impossibilidade do conhecimento de qualquer verdade, adquirindo uma postura de neutralidade. Outro exemplo é o niilismo, na qual nada tem e ganha valor, prevalecendo à ausência de finalidade e de resposta ao por quê. Este não é o foco principal, no entanto, é preciso ter consciência destas correntes para que se possam acompanhar as discussões em torno do tema.

Após este sucinto panorama de definições sobre valor, é importante ressaltar que a teoria de Max Scheler será relevante para contribuir nesta definição. Scheler, por ser um filósofo contemporâneo, considera a relação dos valores com os interesses e emoções do homem. É o que podemos conferir em Ogien (2003, p. 258): “Segundo Scheler, por exemplo, o valor de um objeto ou de uma ação não é função dos interesses ou das emoções do agente, mas o agente pode conhecer ou descobrir este valor por meio de seus interesses ou de suas emoções”.

Diante das definições apresentadas, cabe destacar que, no desdobramento do trabalho, os valores terão uma relação íntima e paralela com o processo educativo escolar, tendo como complemento as características da sociedade contemporânea, importante fonte de influência neste processo. Salienta-se que toda a ênfase dada aos valores terá como ponto de partida a teoria de Max Scheler sobre o tema.

2.2 MAX SCHELER

2.2.1 Algumas reflexões sobre a filosofia de Max Scheler

O intuito principal aqui não é apresentar uma análise detalhada da filosofia e das obras de Max Scheler (1874-1928)¹¹, mas poder situar alguns aspectos pertencentes à sua filosofia que se fazem necessários para o entendimento do principal tema aqui estudado: os valores. O propósito é expor alguns aspectos de sua vida, destacando alguns estudos do filósofo que foram expostas em suas obras e apresentar sinteticamente a maneira como Scheler percebia a filosofia no seu tempo e seu lugar na história.

Max Scheler é considerado um filósofo contemporâneo e no “pensamento contemporâneo são dois temas culminantes: o valor e a pessoa” (SOUZA, 1953, p. 07), sendo que o valor da pessoa é superior a todo valor de coisas. Assim, Scheler dedicou-se, principalmente, a aprofundar estes dois temas oferecendo um amplo estudo sobre os mesmos. “Dos filósofos contemporâneos poucos encaram com mais vivência, com mais concretude prática esses dois temas como Max Scheler.” (SOUZA, 1953, p. 07). De início, cabe destacar que sua vida foi dedicada a escrever para filosofar. A filosofia, para Scheler, caracterizava-se pelo amor ao saber; amor àquilo que nos toca, que é percebido e sentido. Para Scheler, o saber realiza o homem.

Nesse sentido, Scheler era um filósofo questionador, reflexivo, procurava o sentido da vida e o lugar do homem no mundo. Max Scheler viveu num momento conturbado, de tensões na Alemanha. Ao final da Guerra, entre 1914-1918, ficou encarregado pelo Ministério das Relações Exteriores de representar a Alemanha durante as negociações de paz em Haia e Genebra (MATHEUS, 2010, p. 16). O capitalismo crescia aceleradamente e havia um crescente processo de industrialização na Alemanha. Neste cenário, foi escrita a sua obra mais importante, entre 1913 e 1916, sustentada na teoria da percepção emocional dos valores. Intitula-se *O formalismo na ética e a ética material dos valores*, no qual faz a distinção entre o caráter *a priori* dos valores e sua materialidade, sendo que o *a priori* material é definido como o princípio de todo conhecimento possível. “[...] existem qualidades axiológicas autênticas e verdadeiras que constituem um domínio próprio de objetos que guardam entre si relações e correlações válidas *a priori*.” (COSTA, 1996, p. 41). Nesse sentido, os valores são objetivos e materiais, como qualquer outra classe de objetos, pois independem do sujeito que os percebe.

Em, *O formalismo na ética e a ética material dos valores*, Scheler desenvolve uma vastíssima investigação sobre o fenômeno do valor, das essências em geral, entre as

¹¹ Max Ferdinand Scheler nasceu em 1874 em Munique, na Alemanha. Morreu aos 54 anos em 1928. É considerado um filósofo contemporâneo e dedicou-se a vários temas da filosofia, entre eles: valores, ética, homem, saber.

quais se situa o valor com primeira intuição pura de essência, anterior a toda posição de existência e de qualquer delimitação de objetos; as relações entre os conceitos de a priori, formal e material; os fundamentos antropológicos da intuição sentimental do valor, situada entre os vários estratos da vida perceptiva do espírito, as relações de grau e hierarquia dos valores entre si, comparativamente, com o que desenvolve uma antropologia da pessoa, o seu ‘personalismo ético’. Também a relação de fundamentação do valor com os objetos chamados bens, com os deveres e finalidades, enfim, com uma ampla teoria do preferir e do agir humanos, e da caracterização da pessoa moral. Scheler desenvolve esta investigação fazendo ao mesmo tempo uma crítica comparativa aos fundamentos de várias éticas propostas na história do pensamento, como a ética dos bens, a ética imperativa e formalista, a ética utilitarista. É a partir deste confronto com as demais proposições de fundamentação ética que vai se delineando o primado do valor como fundamento de qualquer conhecimento, entre os quais o conhecimento da razão prática ou ética (VOLKMER, 2006, p. 89).

Entendendo a filosofia como fundamentação necessária a todas as áreas do conhecimento humano, Scheler tematiza muitos assuntos relativos à filosofia. Sua metodologia adaptava-se a diversos temas, contando com o conhecimento de outras ciências, mas sempre aprofundando seus interesses temáticos na filosofia. Entendia que a filosofia deveria servir ao homem para este compreender a vida e o mundo e, por isso, necessitava de um enfoque para investigar. A obra scheleriana conta com uma multiplicidade de temas. Nesse sentido, a fenomenologia¹², para Scheler, não se caracteriza como método, mas como enfoque. É um olhar mais atento a um determinado objeto.

O pensamento de Max Scheler é profundamente marcado pelo fato de receber o seu impulso e orientação mais das coisas e dos problemas do que propriamente

¹² Fenomenologia é um enfoque metodológico das ciências humanas. È considerada a escola do pensamento contemporâneo por buscar ênfase ao mundo da vida cotidiana, um retorno à totalidade do mundo vivido. Não se apega totalmente às coisas observáveis, mas corresponde às questões de natureza não-fáticas. A fenomenologia teve como precursor Franz Brentano, sendo, no entanto, o filósofo Edmund Husserl o formulador das principais linhas dessa abordagem, abrindo caminhos para outros pensadores contemporâneos. O método fenomenológico busca relacionar os fenômenos e a essência. Tem como objeto de investigação o fenômeno, o que se mostra a si e em si mesmo tal como é. Exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à consciência, enfatizando a experiência do sujeito. (Cf. COLTRO, 2000, p. 37-9). A Fenomenologia entende que “A Consciência não é mais, consequentemente, uma parte do mundo, mas o lugar de seu desdobramento no campo original da intencionalidade. Isso significa que o mundo não é em primeiro lugar e em si mesmo o que explicam as filosofias especulativas ou as ciências da natureza, já que essas explicações são posteriores à abertura do campo primordial, mas sim que ele é em primeiro lugar o que aparece à consciência e a ela se dá na evidência irrecusável de sua vivência. O mundo não é assim nada mais que o que ele é para a consciência. ‘O mundo na atitude fenomenológica, não é uma existência, mas um simples fenômeno’” (Cf. DARTIGUES, 2008, p. 25).

das filosofias e dos pensadores. Nele a vida se confundia com a filosofia e a filosofia com a vida. Apesar disso, é necessário levar em conta o contexto filosófico e cultural da época, pois seu pensamento foi por ela condicionado, senão em termos de conteúdo, pelo menos no que se refere a temática e método. [...]. Se situa no centro do movimento que marcou mais profundamente a filosofia e a cultura contemporânea: o movimento fenomenológico. Embora seu pensamento reflita as preocupações da época, não perde, por isso, o alcance universal das abordagens autenticamente filosóficas. (COSTA, 1996, p. 10).

Scheler, ao lado de Husserl, inicia o movimento da Fenomenologia. “Max Scheler era um ‘gênio’ vulcânico. Duas coisas o ligaram à fenomenologia: ‘a aversão pelas construções abstratas e a capacidade de captar intuitivamente a verdade da essência’.” (REALE, 1991, p. 567). Entretanto, havia uma diferença entre a filosofia de Husserl e a filosofia de Scheler: “Enquanto Husserl se ocupava das coisas como entes essenciais acessíveis à consciência, Scheler se ocupa dos valores como essências valiosas acessíveis aos conhecimentos” (VOLKMER, 2006, p. 16), ou seja, com a objetividade das coisas, possibilitando descrever vivências subjetivas da consciência. Para Scheler, a percepção das essências se dá intuitivamente e não são produzidas pelo sujeito.

Portanto, a fenomenologia não estabelece um fim. Ela deve estar aberta a qualquer caminho que se apresenta para atingir seu objetivo. Scheler acredita que a filosofia baseada na fenomenologia deve ter um contato vivencial com o mundo, com os objetos em questão. “Esse contato deve ser vivo, intensivo e imediato no mais alto grau com os objetos tal como se oferecem de forma imediata na vivência, ou seja, no ato da vivência, e tal como eles mesmos existem nesse ato e somente nele.” (COSTA, 1996, p. 85).

Como fenomenólogo, Scheler parte do dado primário da realidade, fazendo uma investigação do valor, sendo que o dado primário é apreendido antes de qualquer sensação ou qualquer pensar. Desse modo, o que interessa é o dado *a priori*, ou seja, aquilo que é intuído, não constituído. É sempre dado na experiência e nunca é anterior a ela. Esse dado *a priori* é um objeto que intuímos na experiência de intuição do espírito, podendo ser emocional ou racional. Nesta filosofia, o ato emocional intui o conteúdo que ainda não nos é acessível pela razão. O sentimento de amor ou de ódio é que vai nos direcionar a este conteúdo. “O primeiro objeto da filosofia nos é dado por uma intuição emocional.” (VOLKMER, 2006, p. 34). Além disso, investigou os fundamentos epistemológicos do processo de construção social dos valores, pois acreditava que os valores não se apreendem por questões universais, mas se constituem através do grupo social, ao qual o indivíduo pertence. Dependendo da sociedade e da época vivida, os valores diferem. São objetos reais, que podem ser percebidos através da sua realização ou partir da intuição emocional.

Na fenomenologia, novos objetos surgem para investigação. Então, Scheler, com a fenomenologia

encontra a possibilidade de elucidar as vias de conhecimento de objetos que foram progressivamente desprezados pelas emergentes ciências positivas, ou mesmo nunca foram adequadamente distinguidos, como os valores, os afetos, os fatos culturais, por serem considerados pouco objetiváveis. (VOLKMER, 2006, p. 16).

Na sua filosofia, ele procura explicar aquilo que a fenomenologia somente descreveria, pois a filosofia tem a função de criar, construir, criticar, investigar, analisar, funções assumidas pelo homem, em cada época. Esta atitude filosófica permeia todas as etapas das obras de Scheler e carrega um sentido ético.

Seguindo sua postura fenomenológica, Scheler enfatiza que as diversas visões filosóficas servem para descrever os fenômenos em questão. Ele não descarta as definições de outras visões filosóficas. Ao contrário, em todos os seus estudos, ele coloca sua visão, lado a lado, com essas outras perspectivas filosóficas.

Considerando seus temas de interesse, além de apresentar uma importante teoria dos valores, destacam-se, também, os estudos sobre a vida cotidiana do homem e suas ações, referenciando sempre a ideia de um homem total. Desse modo, a antropologia também se torna um tema de bastante relevância nas suas obras, sempre associado com a temática da ética.

Poderíamos dizer, no entanto, que Scheler foi um dos primeiros filósofos a utilizar temas transdisciplinares para elaborar uma completa antropologia de caráter filosófico, porém sustentada pela efetividade das diversas esferas de ser presentes no homem e suas relações internas. Teve por isto que dialogar com o método e os conhecimentos adquiridos nas diversas ciências particulares sobre o homem, como a medicina, a biologia, a psicologia, e a sociologia. (VOLKMER, 2006, p. 47).

Juntamente com a questão do homem, o saber também ocupa destaque nos estudos de Scheler e, a partir deste tema, ele articula a questão da educação, tema em que se discorre mais adiante.

Sobre suas obras e sobre sua vida de filósofo, Schaefer (1995) enfatiza que há grupos de teóricos que sustentam que, durante os estudos de Scheler, não há uma divisão em fases, mas uma continuidade e unidade da sua obra. Outros, porém, enfatizam que há duas fases bastante distintas, havendo uma ruptura na sua filosofia. Mais precisamente, em

1922, haveria uma fase de decadência de seus estudos. Há ainda outro grupo de teóricos que aponta a divisão de três fases na filosofia scheleriana, não havendo rupturas. Schaefer concorda com a última posição, destacando que, após 1922, há uma mudança de orientação, mas, por sua vez, havendo manutenção dos temas anteriormente desenvolvidos. Após 1922, Scheler preocupa-se com a questão do homem, construindo seus estudos na antropologia como ciência filosófica fundamental. Esta ciência objetiva definir a “essência do homem, suas relações com a natureza e sua situação no ser.” (SCHAEFER, 1995, p. 33).

Scheler tornou-se crítico de Kant por entender que antes da razão, o ser humano possui sentimentos que não são condicionados pela mesma. Scheler reconhece que a razão pura não compreendeu os atos espirituais como intencionais, nem os objetos destes atos. Colocou-as fora da cognoscibilidade. A razão pura, para Scheler, está ligada a vivências e relações. Kant exclui o material do fundamento de todo o conhecimento, confundindo-o com o *a posteriori*. Relaciona o *a priori* somente com o formal. Rejeita o dado material *a priori*, sendo que o formal é dado como constituído e o material, ao contrário, é autodado, dado por si mesmo anterior a toda constituição de objeto constituído. Scheler destaca que os valores serão, pois o *a priori* material e objetivo de todo conhecimento teórico. É com a fenomenologia que Scheler descobre um *a priori* diferente de Kant.

O equívoco fundamental da ética kantiana está configurado no que Scheler denomina formalismo, ao qual opõe a ética material fundada na objetividade dos valores. O apriorismo que caracteriza toda filosofia e garante a universalidade e necessidade do conhecimento filosófico não se identifica, segundo Scheler, com o formalismo proposto por Kant, pois existe o mundo dos valores que também goza de uma validade a priori e, no entanto, é absolutamente objetivo e material. (COSTA, 1996, p. 42).

Da mesma maneira, Scheler procurava descrever as dimensões do pensamento, nas intuições de caráter emocional e na materialidade do conhecimento desenvolvido nas bases sócio-culturais. O conhecimento, para Scheler, parte da experiência, tanto a experiência emocional quanto a experiência vivida na sociedade. Nessa perspectiva, os valores são intuídos através da experiência emocional e social.

Dentre suas principais obras, além da obra já citada *O formalismo na ética e a ética material dos valores*; destacam-se: *Da Reviravolta dos Valores*; *Posição do homem no cosmo*; *Visão Filosófica do Mundo*; *Essência e formas de Simpatia*.

A sucinta descrição da vida e obras de Max Scheler serve para auxiliar na compreensão e entendimento sobre alguns pontos de vista e ideias pertinentes à sua filosofia, aos seus objetos de estudo, suas preocupações enquanto filósofo e enquanto pesquisador da vida do homem e suas relações com o mundo, bem como, outros interesses como a cultura, o saber, a educação, os valores e a ética, detalhes esses que auxiliam no conjunto do texto.

2.2.2 Concepção de valor

Os valores irão tecer as relações com o processo educativo escolar e com a sociedade contemporânea em que se vive. Para definir os valores e suas relações com o homem, os estudos de Max Scheler são tanto valorosos como também valiosos na compreensão desta relação. Lembra-se que o objetivo do trabalho não é fazer comparações entre sua teoria com outras teorias sobre valores, ética, moralidade e temas afins, nem tampouco fornecer aspectos para possibilitar críticas sobre seus estudos. A teoria apresentada por Scheler sobre os valores tomará importância, em seu conjunto, e terá como intuito a possibilidade de tecer uma relação com os processos educativos escolares e com os objetivos elencados no Projeto Político-Pedagógico da escola.

De início, apresenta-se a definição de valor, atribuídas por Scheler, para, em seguida, aprofundar as características subjacentes a essas definições. As definições apresentadas são referenciadas, principalmente pela obra *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético* (2001), tradução espanhola de *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik: neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus* (1913-1916) (*O formalismo na ética e a ética material dos valores: novo ensaio de fundamentação de um personalismo ético*). Também, com o intuito de maior compreensão serão referenciados alguns comentadores das ideias de Max Scheler, sem, contudo, deixar de buscar o apoio no principal referencial teórico.

É preciso entender como os valores foram concebidos por Scheler através da fenomenologia. Já dito anteriormente, o movimento da fenomenologia busca a essência, o ser das coisas, pois o fenômeno se dá por intermédio dos sentidos ou de uma essência. Pode-se dizer que descreve o fenômeno como ele é, incluindo o conhecimento que vem da experiência. Portanto, todo fenômeno tem uma essência, quer dizer, um fenômeno “se traduzirá pela possibilidade de designá-lo, nomeá-lo, [...] não se pode reduzi-lo à sua única

dimensão de fato, ao simples fato que ele tenha se produzido. Através de um fato é sempre visado um sentido.” (DARTIGUES, 2008, p. 19). É através da intuição, segundo Dartigues (2008, p. 20), da essência que é possível ver o sentido ideal que se atribui ao fato materialmente percebido, permitindo identificá-lo. É tarefa da fenomenologia, segundo Husserl, elucidar o reino das puras essências segundo os diversos domínios que elas permitem pensar, independente da própria existência desses domínios (natureza, espírito, consciência). A fenomenologia busca o *a priori* do ser (DARTIGUES, 2008, p. 20-1). O *a priori* na experiência fenomenológica se traduz como

todas aquelas unidades ideais significativas e as proposições que prescindindo de toda classe de posição dos sujeitos que as pensam e de sua real configuração natural, e prescindindo de toda índole de posição de um objeto sobre o que sejam aplicáveis, chegam a ser dadas por si mesmas no conteúdo de uma *intuição imediata*.¹³ (SCHELER, 2001, p. 103, tradução nossa) [grifo do autor].

Nesse viés da fenomenologia, Scheler afirma que, seguindo a doutrina husserliana, a intuição das essências é um mundo *a priori*, portanto, formal. Exemplifica: “A essência ‘vermelho’ está dada, por exemplo, tanto no conceito geral ‘vermelho’ como em dada matiz perceptível desta cor.”¹⁴ (SCHELER, 2001, p. 104, tradução nossa). Quer dizer, a cor vermelha existe em sua essência, independente da percepção individual de cada pessoa de um objeto vermelho. Por outro lado, o objeto é um objeto da intuição, sendo uma matéria para o conhecimento (DARTIGUES, 2008, p. 125).

Portanto, Scheler defende um *a priori material*, ou seja, a intuição da essência se dá através da experiência sensível. “[...] tudo o que é dado *a priori* descansa sobre a ‘experiência’, tanto como o que nos é dado pela ‘experiência’ (no sentido da observação e da indução).”¹⁵ (SCHELER, 2001, p. 107, tradução nossa) [grifos do autor]. Scheler entende que há uma acentuada diferença entre o *a priori* formal e o *a priori* material, principalmente na sua teoria de valores, sendo que o *a priori material* é todo conjunto de proposições que, em relação a outras proposições aprióricas, por exemplo, da lógica pura, tem validade para uma esfera mais especial de objetos (SCHELER, 2001, p. 110).

¹³ “todas aquellas unidades significativas ideales y la proposiciones que, prescindiendo de toda clase de posición de los sujetos que las piensan y de su real configuración natural, y prescindiendo de toda índole de posición de un objeto sobre el que sean aplicables, llegan a ser dadas por sí mismas en el contenido de una *intuición inmediata*.” (SCHELER, 2001, p. 103) [grifo do autor].

¹⁴ “La esencia ‘rojo’ está dada, por ejemplo, tanto en el concepto general ‘rojo’ como en dada matiz perceptible de este color.” (SCHELER, 2001, p. 104).

¹⁵ “[...] todo lo que es dado *a priori* descansa sobre la ‘experiencia’ tanto como lo que nos es dado por la ‘experiencia’ (en el sentido de la observación y de la inducción).” (SCHELER, 2001, p. 107) [grifos do autor].

Scheler segue este viés fenomenológico, entretanto, traz um conceito novo, o da vida emocional, apresentando um enfoque diferente de Husserl (o enfoque será contemplado adiante), preocupando-se com as questões da afetividade, do campo emocional do homem, entendendo que a atitude do homem em face do mundo, não ocorre só em face do mundo exterior, mas também em face do mundo interior. Então, ocorre a atitude emocional que implica uma apreensão de valores.

Nesse sentido, para Scheler, os valores são matéria de uma percepção intencional. São intuídos através do emocional, do sentir. “O sentir tem exatamente a mesma relação com sua correspondência de valor que existe entre a ‘representação’ e o ‘objeto’, ou seja, uma relação intencional.”¹⁶ (SCHELER, 2001, p. 361, tradução nossa).

A percepção sentimental não está unida exteriormente ao objeto por uma relação imediata ou por intermédio de uma representação, mas o sentimento se dirige a uma classe própria de objetos: os valores. Na realização do perceber sentimental, não temos consciência objetiva do sentir. Necessitamos de um novo ato de reflexão, a fim de que se torne objetivo este perceber sentimental. Neste perceber sentimental, abre-se um mundo de objetos, mas somente pelos valores. Portanto, o perceber sentimental é por si mesmo um ato objetivador, não necessitando de nenhuma representação mediadora. Em síntese, o domínio das essências cognoscíveis pode ser acessível através do emocional e não somente através do racional.

Entretanto, não se pode confundir a percepção sentimental com os sentimentos ou os estados sentimentais. Os estados sentimentais estão relacionados com objetos, graças ao ato de referência posterior ao sentimento. Os estados sentimentais, para Scheler,

São, pois, os estados sentimentais radicalmente distintos do sentir (o perceber sentimental): aqueles pertencem aos conteúdos e fenômenos, e este às funções da apreensão dos conteúdos e fenômenos.¹⁷ (SCHELER, 2001, p. 359, tradução nossa).

Assim sendo, o perceber sentimental não é um estado passivo, relacionado com o objeto por qualquer associação, mas é uma referência direta com o valor (SOUZA, 1953, p. 47). Nesse sentido, toda pessoa é capaz, é-lhe possível de ter acesso ao mundo objetivo dos

¹⁶ “El sentir tiene exactamente la misma relación con su correlato de valor que la que existe entre la ‘representación’ y el ‘objeto’, es decir, una relación intencional.” (SCHELER, 2001, p. 361).

¹⁷ “Son, pues, los estados sentimentales radicalmente distintos del sentir (o percibir sentimental): aquellos pertenecen a los contenidos y fenómenos, y éste a las funciones de la aprehensión de contenidos y fenómenos.” (SCHELER, 2001, p. 359).

valores, salvo esteja ela impedida pelo orgulho ou interesse. A experiência ou vivência pessoal parte do espírito através da sensibilidade de natureza superior que Scheler destaca como “emoção pura”. Quando Scheler se refere ao conceito objetivo é porque tudo pode ser intuído dando-se como objeto para um ato do espírito e, portanto, o é em função de um valor (SOUZA, 1953, p. 64). Ou seja, para se chegar ao mundo dos valores objetivos, cada pessoa terá que vivenciar uma experiência axiológica. Os valores somente são compreendidos como objetivos, porque o perceber sentimental é um ato objetivador.

Para o espírito, há dois tipos de atos: emocional ou racional, sendo que os atos emocionais (amar, odiar, sofrer, gozar, preferir, postergar, querer), intuem essências de modo imediato e os atos racionais intuem essências de modo mediado, pois será acessível reflexivamente. Desse modo, quando intuímos um valor, este é evidente para o espírito, mas ainda não é evidente para o ato racional do espírito. Então, o valor é autodado, reconhecido como objeto de amor ou de ódio, sem que, neste momento, se defina a causa ou a razão deste valor. No campo emocional, é apenas algo valioso. A razão reconhecerá este valor somente quando relacioná-lo com um depositário do valor. Salienta-se que tudo que pode ser conceituado e reconhecido pela razão (atos, coisas, atitudes, bens), serão constituídos como objetos racionais, após serem reconhecidos como portadores de valor para um ato emocional. O perceber sentimental é anterior à intenção racional.

Neste caso, trata-se, *na* realização do perceber sentimental, não temos consciência, objetivamente, do sentir, “enfrentamos” simplesmente uma qualidade de valor, desde fora ou desde dentro. Precisamos de um novo ato de reflexão a fim de que nos torne objetivo o “perceber sentimental de” e afim de que, posteriormente, possamos ver, reflexionando, *o* que “sentimos” no valor já dado objetivamente.¹⁸ (SCHELER, 2001, p. 362-3, tradução nossa) [grifos do autor].

O sentir tem a mesma relação com o valor que existe entre a representação e o objeto, ou seja, uma relação intencional. (SOUZA, 1953, p. 47). O sentir dos valores difere do sentir dos sentimentos (sofrer, alegrar-se) e do sentir de conteúdos emocionais exteriores (a serenidade do céu, a tranquilidade de um rio). Esses três tipos são modalidades de sentir do ato do espírito. A percepção do valor não necessariamente ocorre

¹⁸ “En este caso, quiere decirse, *en* la realización del percibir sentimental, no tenemos conciencia, objetivamente, del sentir; ‘enfrentásenos’ simplemente una cualidad de valor desde fuera o desde dentro. Precisamos de un nuevo acto de reflexión a fin de que se nos torne objetivo el ‘percibir sentimental de’ y a fin de que, posteriormente, podamos mirar, reflexionando, *lo* que ‘sentimos’ en el valor ya dado objetivamente.” (SCHELER, 2001, p. 362-3) [grifos do autor].

com a realização concreta de um valor, mas o perceber é um ato de intuição e, por isso, não é observado por si mesmo e nem causa os mesmos estados emocionais seja na pessoa em si ou em pessoas diversas. O perceber sentimental é uma essência *a priori* que se revela na experiência do sentir, antes de qualquer outro ato espiritual.

O valor é imediatamente evidente somente para o ato do puro perceber do espírito, que percebe este sentir, mas não o é ainda para a razão teórica, porque a consciência do espírito é anterior e fundamento dos atos da razão teórica, isto é, esta é apenas um dos modos de consciência intencional. (VOLKMER, 2006, 54).

Nessa perspectiva, Scheler contrapõe-se a Nietzsche, pois, para Scheler, os valores não são constituídos por determinações da vontade, mas são apreendidos por intermédio das emoções e sentimentos. Eles são objetivos, e por isso, essências puras, sendo, assim, objetos de um ato intencional do espírito e de uma percepção sentimental. Eles são objetivos no sentido de que os valores são objetos de um ato intencional e não como objetos reais. A essência do valor se dá na experiência vivida da intuição sentimental. Como enfatiza Volkmer (2006, p. 64): “não é passível de uma observação empírica.” Os valores são descobertos por intuições e são hierárquicos. Desse modo, os valores são materiais e *a priori*; não são produzidos pelo homem, mas sim reconhecidos e descobertos nas coisas, através de seus sentimentos, de sua intuição emocional. Ainda, “o termo ‘material’ equivale a ‘objetivo’, isto é, que tem uma realidade e uma validade independentes do sujeito, constituindo um mundo em si.” (COSTA, 1996, p. 42).

Ao enfatizar que os valores são objetivos, Scheler também considera a relação entre os interesses e emoções com os valores. Nessa linha de raciocínio, Ogien (2003, p. 258) ressalta: “Segundo Scheler, por exemplo, o valor de um objeto ou de uma ação não é função dos interesses ou das emoções do agente, mas o agente pode conhecer ou descobrir este valor por meio de seus interesses ou de suas emoções”.

Os valores são essências e diferem de bens. Os bens, para Scheler, são fatos. Os valores, essências, é que dão vida aos bens (fatos). Reale (1991) auxilia na compreensão, explicando a distinção entre valores e fatos:

[...]. Os bens são *coisas* que tem valor. E os valores, por seu turno, são essências no sentido husserliano, isto é, são aquelas qualidades pelas quais os bens são coisas boas: por exemplo, uma máquina é um bem e o seu valor é a utilidade; uma pintura é um bem, mas o é pelo valor da beleza; um gesto é um bem, pelo valor de sua nobreza; uma lei é um bem, mas pelo valor da justiça. Substancialmente, *os bens são fatos e os valores são essências*. (REALE, 1991, p. 567-8) [grifos do autor].

Os valores não podem ser igualados aos bens, pois os bens, assim como foram pensados por Kant, são coisas valiosas que dependem do valor moral da vontade para conservar ou fomentar esse mundo de bens. De acordo com as constantes mudanças no mundo, através da história, modifica-se o sentido de bem e mal. A sua validade fica restrito ao empirismo, pois depende do curso das coisas, dos acontecimentos, pois a bondade ou a maldade moral de uma pessoa ou de uma ação dependem da relação com o mundo real, com bens e males presentes (SCHELER, 2001, p. 53). Os valores, portanto, não são propriedades das coisas. Ainda:

Todos os valores (incluídos os valores ‘bom’ ou ‘mau’) são *qualidades materiais* que tem uma determinada ordenação mútua no sentido de “alto” e “baixo”, e isto acontece com independência da forma de ser em que se apresentam, seja, por exemplo, como qualidades objetivas puras ou como membros de estados de valor (tal o ser agradável, ou o ser belo de algo), ou como momentos parciais dos bens, ou como o valor que uma coisa possui.¹⁹ (SCHELER, 2001, p. 63, tradução nossa) [grifo do autor].

Para Scheler, os valores são qualidades autênticas e verdadeiras, que representam um domínio dos objetos, possuindo relações e conexões, podendo ser qualidades superiores ou inferiores. Portanto, há uma escala, uma hierarquia dos valores, independente do mundo dos bens em que se manifestam, bem como das modificações e movimentos que esse mundo de bens sofra através da história, sendo que os valores e sua hierarquia são *a priori*. (SCHELER, 2001, p. 60).

Nesse sentido, os valores são qualidades que independem das coisas, dos bens ou dos fins. Do mesmo modo, eles independem da forma que assumem em objetos ou nos membros de estado de valor. Os objetos e as coisas são tão-somente suportes de valor. “Há objetos, coisas, e há os valores dos quais os objetos e as coisas são meros sujeitos ou suportes.” (COSTA, 1996, p. 40). Por sua vez, os valores sensíveis podem ser caracterizados por alegria, tristeza, dor, alegria, pena. Correspondem à modalidade da série do *agradável* e *desagradável*, correspondendo à função do *perceber afetivo sensível* (prazer e dor). Há nesta modalidade um valor de coisa, de função ou de estado. Os valores sensíveis são perceptíveis em si mesmos, independente da percepção dos suportes.

¹⁹ “Todos los valores (incluso los valores ‘bueno’ y ‘malo’) son *cualidades materiales* que tienen una determinada ordenación mutua en el sentido de ‘alto’ y ‘bajo’; y esto acaece con independencia de la forma de ser en que se presenten, sea, por ejemplo, como cualidades objetivas puras o como miembros de estados de valor (tal el ser agradable o el ser bello de algo), o como momentos parciales de los bienes, o como el valor que “una cosa tiene.” (SCHELER, 2001, p. 63).

Nesse sentido, para Scheler, existem conexões aprióricas entre os valores e os depositários de valores. Porém, somente as pessoas podem ser originalmente boas ou más e os valores éticos são valores cujos depositários não podem ser dados nunca como objetos. (SCHELER, 2001, p. 150). O que pode ser objetivável são coisas, bens ou fins, sendo que os valores: “agradável” ou “útil” são essencialmente valores de coisas. Não existem coisas moralmente boas ou más. “[...] nunca se pode ser uma pessoa ‘agradável’ ou ‘útil’, por exemplo. *Estes valores são essencialmente valores de coisas e sucessos*. E, inversamente: não existem coisas nem sucessos moralmente bons ou maus.”²⁰ (SCHELER, 2001, p. 150) [grifos do autor].

Volkmer, no intuito de esclarecer esta questão, enfatiza:

Quando chamamos as coisas de ‘boas’ somente o fazemos em relação mediada à pessoa, mas não que as coisas tenham um valor moral. Somente podemos dizer que determinada coisa ou fim é bom no sentido de que através dele se realizam valores materiais, da mesma forma que o ato moral da pessoa é aquele que realiza valores materiais, e surge portanto daí, por analogia, o valor moral da pessoa. [...] o valor moral do ato pode ser bom ou mau; o valor da pessoa, no entanto, é sempre positivo, bom. (2006, p. 99).

Nesse sentido, Scheler contrapõe-se à concepção ética Kantiana. Segundo Kant, só é material aquilo que é captado pelos sentidos e só é formal aquilo que é elaborado pela razão. Scheler afirma que, no mundo dos valores, essa oposição entre formal e material não ocorre, de vez que os valores são igualmente objetos a priori da intuição emocional, que também podem ser percebidos através de sua realização material. Mais ainda, os valores não pertencem ao formalismo da razão, como também não perdem seu conteúdo apriorístico pelo fato de se realizarem materialmente. Ao contrário, necessitam de sua realização material para serem conhecidos, embora permaneçam como objetos ideais. (MATHEUS, 2002, p. 20). O modo como Scheler critica e desmonta o formalismo da ética Kantiana constitui uma parte importante de *O formalismo na ética e a ética material dos valores*. Scheler atribui o equívoco fundamental da filosofia Kantiana em geral, e de sua ética em particular, a dois fatores, a saber: 1. Sua atitude de conjunto em relação ao mundo, típica do homem burguês, caracterizada pela hostilidade e pela desconfiança fundamentais, acompanhadas de angústia e medo ante a realidade vista como um caos que

²⁰ “[...] nunca puede ser una persona “agradable” o “útil”, por ejemplo. *Estos valores son esencialmente más bien valores de cosas y sucesos*. E, inversamente: no existen cosas ni sucesos moralmente buenos o malos.” (SCHELER, 2001, p. 150).

deve ser ordenado e um inimigo a ser dominado. 2. O desconhecimento, por parte de Kant, da experiência fenomenológica, a única que lhe daria acesso ao *a priori* material constituído pelos valores. [...]. Contra o formalismo Kantiano, que reduz as noções de “bom” e “mau” moral à mera conformidade ou não-conformidade com a lei, Scheler afirma que “bom” e “mau” são valores materiais, objetivos e autônomos, que podem ser apreendidos mediante a percepção emocional pura. (COSTA, 1996, p. 43).

Captar e reconhecer os valores independe da vontade, assim como pensa Nietzsche, tampouco do dever, em conformidade com Kant. Para Scheler, para o reconhecimento do valor é necessário o sentimento, o sensível, uma intuição emocional do homem. Ao contrário de Kant que, na sua ética formal, concebe como único critério de moralidade de um ato, a conformidade ou sua não conformidade à lei e não de saber se ele produz o bem-estar ou o sofrimento, ou seja, para Kant, é em conformidade com a lei que um ato pode ser considerado *bom* ou *mau*. (DARTIGUES, 2008, p. 125).

Portanto, a ética de Scheler não se fundamenta sobre os bens e fins, pois os valores não são fins. Os fins têm relação com o valor moral do querer, não dependendo do sujeito que o realiza, pois se justifica em si mesmo. Para Scheler, não existem “bons fins” ou “maus fins”, pois independem dos valores que se fazem realizar em seu propósito. A proposição do fim é que pode ser considerada boa ou má e não o modo como o fim é realizado. A conduta de uma pessoa não deve ser relacionada a um fim, pois a pessoa boa realiza bons fins.

Scheler ressalta que é dever da Ética constituir uma ordem dos valores, fundada na essência dos mesmos, independentemente de qualquer sistema de bens e fins. Nesse sentido, apresenta duas ordens. Uma dispõe os valores hierarquicamente juntamente com seus depositários (pessoas, coisas atos, funções, reações), chamada de ordem formal. A outra dispõe uma ordem puramente material, realizando-se nas chamadas “modalidades de valor”, ou seja, nas suas qualidades valorativas. E nas modalidades de valor, apresenta as relações aprióricas de hierarquia entre elas. Essas modalidades formam um autêntico *a priori* material para a intuição dos valores. Essa, por sua vez, apresenta-se da seguinte maneira.

Em primeiro lugar, encontra-se a modalidade da série do agradável e desagradável, correspondendo à função do perceber afetivo sensível (prazer e dor). Há nesta modalidade um valor de coisa, de função ou de estado. Os valores, agradável e desagradável, segundo Scheler (2001, p. 173) possuem uma diferença absoluta, claramente

perceptível antes do conhecimento das coisas agradáveis ou desagradáveis, ou seja, não é um princípio apoiado na observação e na indução de que o agradável seja preferido ao invés do desagradável, mas apoia-se na essência desses valores e na essência do perceber afetivo sensível.

A segunda modalidade são os valores do perceber afetivo vital (SCHELER, 2001, p. 175), qualidades compreendidas na antítese nobre-vulgar. Situam-se aqui todos os valores do bem-estar e modos de sentimento vital (saúde, doença) e reações sentimentais (alegrar-se, afligir-se, angústia, vingança). Os valores vitais são independentes da modalidade do “agradável-desagradável”, também independem dos valores espirituais.

A terceira modalidade são os valores espirituais (SCHELER, 2001, p. 176), os quais se distinguem dos valores vitais. Os atos e funções do perceber sentimental espiritual diferenciam-se das funções e atos vitais, ou seja, são irreduzíveis a qualquer tipo de leis biológicas. As principais classes desses valores são: os valores de “belo” e “feio” e todo o reino dos valores estéticos; os valores de “justo” e “injusto” (independentes da ideia de lei, de Estado e de qualquer legislação); os valores de puro conhecimento da verdade que, segundo Scheler (2001, p. 177), é a pretensão da filosofia em contraposição à ciência positiva. Os valores da ciência dizem respeito aos valores do conhecimento, que se referem aos valores dos bens (tesouros artísticos, instituições científicas, legislação positiva, etc.). Eles variam também independentemente dos estados de sentimento vital e dependem imediatamente da variação dos valores dos objetos mesmos, com respeito a leis próprias. A esta terceira modalidade, pertencem algumas reações peculiares: agradar e desagradar; aprovar e desaprovar; apreciar e menosprezar; simpatia espiritual – amizade.

Por fim, há a modalidade dos valores religiosos (sagrado, profano), relacionados aos sentimentos de felicidade e desespero, fé ou incredulidade. São os valores absolutos (SCHELER, 2001, p. 178). Esta modalidade de valor é independente por completo de todas as épocas ou povos sobre sua avaliação do que é “santo”.

Essas modalidades de valor mantêm uma hierarquia apriórica aplicável aos bens desses valores assim constituídos. Scheler destaca que os valores de nobre-vulgar é uma série mais alta que a série dos valores agradável-desagradável. Os valores espirituais são mais altos que os valores vitais e os valores sagrados são mais altos que os valores espirituais. Essas modalidades são a matéria da intuição ética do valor moral (VOLKMER, 2006, p. 106). Essa hierarquia é a matéria do ato moral. Por isso, nessa hierarquia não constam valores morais, porque consistem na realidade de outros valores relativamente

superiores ou inferiores, sendo que os valores superiores são caracterizados como mais consistentes, menos divisíveis, servindo de fundamento aos outros. O sentimento de preferir marca a superioridade de uns sobre outros.

[...] mediante um ato especial de conhecimento de valor, chamado “*preferir*” se apreende a “superioridade” de um valor sobre outro. Não se pode dizer que a superioridade de um valor se “*percebe sentimentalmente*” exatamente como é o mesmo valor separadamente, e que *logo* o valor superior é “preferido” ou “postergado”. Antes bem, a superioridade de um valor, é “dada” necessária e essencialmente tão somente no preferir.²¹ (SCHELER, 2001, p. 152, tradução nossa) [grifos do autor].

Exemplificando, Scheler relata que o valor do agradável não existe para a pessoa que não tem sentimentos sensíveis. Ele existe apenas para aquele que é dotado de sentimentos sensíveis. Desse modo, há valores relativos que dependem do sentir da pessoa. Por outro lado, há valores absolutos, os quais existem para um puro sentir, independente da essência da sensibilidade ou da essência da vida. Esses valores, segundo Scheler, são os valores da pessoa, os valores morais, dados nos atos bons e maus, em um puro sentir.

Em um *puro* sentir, podemos “compreender”, desde logo, o sentir desses valores (e, naturalmente, segundo as leis do sentimento), sem exercitar as funções do sentimento sensível, mediante as quais nós mesmos (ou outros) apreciamos o agradável – mas não poderemos nunca perceber sentimentalmente esses valores *mesmos*.²² (2001, p. 165, tradução nossa) [grifos do autor].

Scheler destaca que não é possível uma existência dos valores se não estiverem relacionados aos atos, “não podemos supor, tão pouco nenhuma existência objetiva de valores ou classes de valor [...] em que não se permanecem os atos e funções *correspondentes* para viver essa classe de valor.”²³ (SCHELER, 2001, p. 164, tradução nossa) [grifo do autor]. A experiência e vivência do homem descobrem os valores através

²¹ “[...] mediante un acto especial de conocimiento del valor, llamado ‘*preferir*’, se aprehende la ‘superioridad’ de un valor sobre otro. No puede decirse que la superioridad de un valor se ‘*percibe sentimentalmente*’ exactamente como lo es el valor mismo separadamente, y que *luego* el valor superior es ‘preferido’ o ‘postergado’. Antes bien, la superioridad de un valor es ‘dada’ necesaria y esencialmente tan sólo *en el preferir*.” (SCHELER, 2001, p. 152) [grifos do autor].

²² “En un *puro* sentir podemos ‘comprender’, desde luego, el sentir de esos valores (y, naturalmente, según las leyes del sentimiento), sin ejercitar las funciones del sentimiento sensible, mediante las cuales nosotros mismos (u otros) gozamos lo agradable – pero no podremos nunca percibir sentimentalmente esos valores *mismos*.” (SCHELER, 2001, p. 165) [grifos do autor].

²³ “no podamos suponer tampoco ninguna existencia objetiva de valores o clases de valor [...] en que no se hallen los actos y funciones *correspondientes* para vivir esa clase de valor.” (SCHELER, 2001, p. 164) [grifo do autor].

dos atos de preferir e postergar e, por isso, não se submete aos instintos, assim como Nietzsche acreditava.

Desse modo, os atos de preferir e postergar são atos relacionados à percepção sentimental, considerando que todos os valores existem em uma escala hierárquica. Os valores inferiores e superiores serão captados apenas através dos atos de preferir e postergar.

Também “a percepção sentimental” dos valores mesmos se baseia necessária e essencialmente em um “preferir” e “postergar”, já que todos os valores existem essencialmente numa ordem hierárquica; portanto, são inferiores e superiores numa relação mútua, e isso só é percebido precisamente “no” preferir e postergar.²⁴ (SCHELER, 2001, p. 154, tradução nossa).

Nessa perspectiva, a superioridade de um valor dá-se no ato de preferir. Portanto, o ato de preferir não pode ser comparado ao ato de eleger. O ato de preferir se realiza sem nenhuma tendência. “Assim dizemos: ‘prefiro a rosa ao cravo’.”²⁵ (SCHELER, 2001, p. 152, tradução nossa), sem pensar em uma eleição. O preferir é apriórico, ou seja, está entre os valores mesmos, independente dos bens e das coisas. No ato de preferir não é preciso ter uma variedade de valores, nem tampouco que seja dado um fundamento para este preferir. A hierarquia dos valores surge no ato de preferir, ou seja, se dá no momento do ato.

Posteriormente, os valores ocorridos nos atos podem ser percebidos pelo sentimento. Por isso, Volkmer (2006), ressalta que há dificuldade de Scheler dar sustentação entre a hierarquia dos valores e os atos sentimentais. Entretanto, Volkmer afirma que a hierarquia se refere à profundidade do sentir, sendo que não há uma hierarquia profundamente organizada e dada antes do ato do sentir, “o que está ordenado de modo *a priori* é a funcionalidade dos estratos de sentir, donde decorre a hierarquia dos objetos correspondentes de cada estrato intuitivo.” (VOLKMER, 2006, p. 100).

Ao determinar a escala entre os valores, ou seja, uma hierarquia, distinguindo os valores superiores e inferiores, Scheler (2001) destaca que esta hierarquia encontra-se na essência mesma dos valores, na sua mútua relação:

²⁴ “También ‘la percepción sentimental’ de los valores mismos se basa necesaria y esencialmente en un ‘preferir’ y ‘postergar’, ya que todos los valores existen esencialmente en un orden jerárquico; por tanto, son inferiores y superiores en una relación mutua, y esto es sólo captable precisamente ‘en el’ preferir y postergar.” (SCHELER, 2001, p. 154).

²⁵ “Así decimos: ‘prefiero la rosa al clavel’.” (SCHELER, 2001, p. 152).

Uma ordem peculiar de *todo* o reino dos valores é que estes possuem na sua mútua relação uma “*hierarquia*”, em virtude da qual um valor é “*mais alto*” ou “*mais baixo*” (superior ou inferior) que outro, respectivamente. Esta hierarquia, como a diferença de valores “positivos” e “negativos”, reside na mesma *essência* dos valores e não é aplicável meramente aos “valores conhecidos” por nós.²⁶ (p. 151, tradução nossa) [grifos do autor].

De acordo com esta hierarquia é possível julgar se um ato é bom ou mau, belo ou feio, levando-se em conta a preferência de quem o pratica. A ordenação dos valores passa a ser então a tarefa mais importante da reflexão ética. Essa hierarquia é referenciada por Volkmer, na tentativa de explicitar a existência da mesma:

[...] as percepções sentimentais, como as percepções em geral, são atos objetivadores da razão, e portanto seus objetos intencionais são ‘objetivos’, e a hierarquia dos valores também é objetivamente intuída a partir de certos atos do espírito. Estes atos são os atos de preferir e de postergar. Se preferimos ou postergamos um valor em relação a outro, é porque intuímos imediatamente uma diferença de magnitude valorativa entre eles, e que portanto, há uma hierarquia entre os valores. (2006, p. 65).

Nessa ética material fundamentada, em virtude da hierarquia dos valores, pode-se determinar a classe de realizações de valor que constituem o “bom” e o “mau”. Essa ética assim está fundada:

A existência de um valor positivo é, por sua vez, um valor positivo. A não existência de um valor positivo é, por sua vez, um valor negativo. A existência de um valor negativo é, por sua vez, um valor negativo. A não existência de um valor negativo é, por sua vez, um valor positivo.²⁷ (SCHELER, 2001, p. 74, tradução nossa).

Em conformidade com esta ética, “bom” é o todo valor que se manifesta no ato intencional que visa à realização de um valor positivo ou vinculado a realização de um valor mais alto (superior), dado no ato de preferir. “Mau” é todo valor que se manifesta no ato intencional que visa a realização de um valor negativo ou a realização de um valor mais baixo (inferior). (SCHELER, 2001, p. 73). Todo o “bom” e “mau” está relacionado aos atos de realização que estão vinculados aos atos de preferência, são valores unicamente de

²⁶ “Un orden peculiar de *todo* el reino de los valores es que éstos poseen en su mutua relación una ‘*jerarquía*’, en virtud de la cual un valor es ‘*más alto*’ o ‘*más bajo*’ (superior o inferior) que otro, respectivamente. Esta jerarquía, como la diferencia de valores ‘positivos’ y ‘negativos’, reside en la *esencia* misma de los valores y no es aplicable meramente a los ‘valores conocidos’ por nosotros.” (SCHELER, 2001, p. 151) [grifos do autor].

²⁷ “La existencia de un valor positivo es, a su vez, un valor positivo. La no existencia de un valor positivo es, a su vez, un valor negativo. La existencia de un valor negativo es, a su vez, un valor negativo. La no existencia de un valor negativo es, a su vez, un valor positivo.” (SCHELER, 2001, p. 74).

pessoas. “Mau” e “bom” são valores éticos fundamentais, sendo que se manifestam e se realizam através da hierarquia material dos valores. Na ética, o valor preenche materialmente a intenção formal.

O conceito de ato permeia as obras de Scheler, sendo que o homem tem em sua essência a realização de atos unidos à vida. Dentro desta dimensão, o valor moral reside na pessoa como ato. Assim, a filosofia é ato espiritual em sentido amplo. Os atos podem ser intenções do espírito ou se concretizar em ações.

Nesse sentido, salienta-se que os atos só podem ser realizados pelas pessoas e, portanto “somente as *pessoas* podem ser, originalmente, boas ou más; e tudo o mais é bom e mau unicamente *em relação às pessoas*, por mediata que seja esta ‘relação’.”²⁸ (SCHELER, 2001, p. 150, tradução nossa) [grifos do autor]. Desse modo, há uma distinção entre valores éticos e estéticos. Enquanto os valores estéticos só podem ser de objetos (aparência, forma), os valores éticos são valores cujos depositários não são os objetos, pois estão nas pessoas. Os atos de vontade e as ações são boas ou más enquanto praticadas pelas pessoas (virtude ou vício). O único suporte dos valores éticos é a pessoa. Os valores “bom” e “mau” são valores unicamente da pessoa. “[...] os valores *éticos*, em geral, são primeiramente, valores cujos depositários não podem ser dados nunca como ‘objetos’ (originalmente), porque estão na *pessoa* (e no ato).”²⁹ (SCHELER, 2001, p. 150, tradução nossa) [grifos do autor]. Desse modo, a manifestação dos valores éticos dar-se-á somente pelo ato intencional presente em toda realização de valores.

Na perspectiva dos depositários de valores, Scheler distingue as pessoas das coisas. Valores de pessoa são aqueles que pertencem imediatamente à própria pessoa. Valores de coisas são valores de coisas valiosas, que se apresentam nos bens (tanto materiais quanto valiosos). Ainda, o autor destaca que os valores podem se apresentar nos atos, por exemplo: atos de conhecimento, amor e ódio, vontade. Também podem se apresentar nas funções (ouvir, sentir, ver). Consequentemente, os valores das pessoas são superiores aos valores das coisas.

A essência dos valores morais depende da percepção sentimental, sendo que a mesma se encontra no homem, do mesmo modo, que todos os atos perceptíveis de valores:

²⁸ “Sólo las *personas* pueden ser (originariamente) buenas y malas; y todo lo demás es bueno y malo únicamente *en relación con las personas*, por mediata que sea esa ‘relación’.” (SCHELER, 2001, p. 150) [grifos do autor].

²⁹ “[...] los valores *éticos*, en general, son, primeramente, valores cuyos depositarios no pueden ser dados nunca como ‘objetos’ (originariamente), porque están en la *persona* (y el acto).” (SCHELER, 2001, p. 150) [grifos do autor].

preferir, amar, odiar, etc., ou seja, são atos do homem (SCHELER, 2001, p. 377). No entanto, os valores podem ser depositários nas reações das pessoas frente aos outros (vingança, compaixão), contrapondo-se aos atos espontâneos. Destaca-se, todavia, que os valores de atos são superiores aos valores de função e ambos superiores aos valores de reação, e, compreendendo, por sua vez, que os modos de conduta espontânea são superiores aos modos de conduta reativa.

Nessa mesma perspectiva, Scheler destaca que os valores provenientes de vivências intencionais são superiores aos valores de simples vivências de estado, por exemplo, os estados afetivos sensíveis ou corporais. Contudo, compreende-se que, para Scheler, os valores são absolutos e somente o processo subjetivo reduz os valores ao homem, à sua vida, os descobrindo através da intuição emocional ou na realização do ato intencional. Nesse sentido, existe variação do sentimento de valores, através das ações, dos juízos de valor ou dos costumes estabelecidos no mundo sócio-cultural. Entretanto, os valores morais são intactos, imutáveis, absolutos.

Compreende-se que Scheler interessou-se pela esfera afetiva e pela ética material dos valores, uma ética com conteúdo, que se fundamenta na materialidade da experiência, ou seja, os valores não são criados pelo homem, mas são descobertos através da sua experiência humana. Ao mesmo tempo em que os valores possuem sua objetividade, ou seja, na medida em que eles têm valor objetivo, são desvendados através da subjetividade do homem, através da experiência de cada num determinado contexto sócio-cultural. Os valores possuem valor objetivo. A objetividade do valor transcende, isto é, vai além da dimensão cultural, histórica e subjetiva, ou seja, ela não se restringe tão-somente a tais aspectos. Desse modo, a ética dos valores tem um fim, a saber, a partir da dimensão dos valores enquanto qualidades, quem dá vida ao valor é o homem, através da sua experiência, da sua subjetividade. Assim, a descoberta do valor pelo ser humano torna-se uma busca subjetiva, na medida em que o valor vai além de uma mera valoração subjetiva ou cultural, não obstante o valor não desmereça ou não se mostre totalmente independente de tais caracterizações.

2.2.3 Concepção de homem e mundo e suas relações com a educação

Diante do exposto sobre os valores, torna-se importante compreender a concepção scheleriana de homem e de educação, já que o trabalho levará em consideração o processo

educativo, sendo o homem compreendido como o principal sujeito desse processo. E a educação, mesmo sendo, aqui, referenciada no seu aspecto formal, mais especificamente, educação escolar, haverá de se construir uma relação com a formação humana e, nesse sentido, o homem terá um significado importante enquanto sujeito da formação.

Cabe destacar que os estudos de Scheler a respeito do homem vêm enriquecer este trabalho, visto que o homem, enquanto sujeito em formação, é o principal agente de todo o processo educativo. Portanto, cabe aqui ressaltar que os estudos de Scheler a respeito das concepções que descreve do homem tomarão ênfase na medida em que o homem é quem valoriza, dá significado e contemporiza os valores. Entretanto, a breve apresentação sobre a perspectiva de Scheler quanto à sua ideia de homem e educação será importante, pois, posteriormente, dará suporte às relações que serão vinculadas ao processo educativo escolar. A ênfase, neste momento, é trazer à luz de Scheler, as cinco ideias de concepção sobre o homem que foram sendo formuladas através da história e das concepções subjacentes a cada época. Essas concepções de homem trazem consigo, neste trabalho dissertativo, uma relação com os valores na medida em que apresentam, nos seus argumentos, também algumas concepções de valor, dependendo da concepção histórica específica e das bases que as fundamentam.

Inicialmente, o problema sobre a essência e origem do homem foram preocupações de Scheler nos seus escritos. No quarto capítulo do livro *Visão filosófica do mundo*, intitulado *O homem e a história*, Scheler (1986, p. 73-100) coloca o homem como problema a ser resolvido pela ciência a respeito de sua origem, sua essência, sua relação com a natureza, forças e poderes que o movem, seus estados físico, psíquico, biológico, espiritual e social. O estudo o corpo e da alma do homem. Para ele, seria necessária uma ciência que pudesse desvendar essa essência, bem como a relação do homem com a natureza, seu estado físico, psíquico, biológico, espiritual e social. Essa ciência Scheler denomina de antropologia filosófica, pois entende que, em época alguma, foram vistas tantas opiniões incertas e indeterminadas a respeito do homem. Para encontrar a essência do homem, é essencial que as concepções até aqui consideradas sejam anuladas e que o olhar dirigido ao mesmo seja feito com rigor e método para que se possa chegar a conceitos sólidos. Scheler vê de forma integrada o homem e sua história, bem como as formas de saber e a cultura. Nesse sentido, Scheler afirma: “[...] em nenhum momento da

história o homem se tem tornado tão *problemático* para si mesmo como na atualidade.”³⁰
(2000, p. 34, tradução nossa) [grifo do autor].

Para Scheler, o homem é um microcosmo na medida em que representa em si uma parte do mundo, ou seja, a totalidade do mundo está contida no homem, pois o homem não é um problema apenas da antropologia, mas de diversas ciências (psicologia, biologia, filosofia, história, etc.). Afirma a esse respeito Schaeffer:

Ele (o homem) é verdadeiramente, em um sentido essencial, tudo – ‘microcosmos’, [...]. Ele é tanto um caso de mecânica, física, química, biologia, psicologia, noologia, história e etnologia, quanto, em certo sentido, um caso da Teologia, na medida em que há nele um aspecto da divindade. (1995, p. 45-6) [grifo do autor].

Ainda, Scheler destaca a tarefa da antropologia filosófica na medida em que deve mostrar como, a partir da estrutura fundamental do homem (nas esferas, física e psíquica), se originam todos os estudos sobre o homem, a linguagem, a consciência moral, as ideias de justo e injusto, o Estado, o governo, as artes, a religião (SCHELER, 2000, p. 122). Enfim, todas as formas que derivam da vida do homem no mundo, destacando a atenção para a relação metafísica do homem com o fundamento das coisas. A antropologia filosófica busca, em outras palavras, a relação da existência do homem, enquanto ser, com a possibilidade de tornar-se consciente de si mesmo e do mundo, compreendendo seu lugar neste mundo, no mesmo momento em que é parte do mesmo.

Nesse sentido, Scheler (1986) sintetiza que a *consciência de si* do homem perpassou vários séculos, passando pelas teorias míticas, religiosas, teológicas e filosóficas. No decorrer da história, esta consciência de si vem avançando. O fundamental de uma antropologia filosófica, segundo Scheler, é encontrar o significado destes avanços da consciência de si do homem.

Um dos problemas fundamentais de uma antropologia filosófica é sabermos o que significam na realidade estes desenvolvimentos, em saltos, da consciência de si no homem. Colocando a questão na forma de uma antítese rigorosa: significam eles um processo no qual o homem apreende, de uma forma cada vez mais profunda e verdadeira, sua situação e sua posição objetivas na totalidade do ser? Ou significam o crescimento e ao aumento de uma ilusão perigosa – sintomas de uma crescente enfermidade? (SCHELER, 1986, p. 76).

³⁰ “[...] en ningún momento de la historia el hombre se ha tornado tan *problemático* para sí mismo como en la actualidad.” (SCHELER, 2000, p. 34) [grifo do autor].

A ênfase apresentada é que, a cada teoria histórica, correspondem diversas concepções sobre a essência e origem do homem. Seu fundamento, conforme Scheler, está apoiado numa determinada espécie de antropologia. Entretanto, com o avanço da história, atualmente, não se encontram opiniões sólidas sobre a origem do homem. Desse modo, Scheler apresenta as cinco ideias mais apreensíveis sobre o homem, as quais continuam predominando na cultura ocidental e cada uma delas corresponde à sua concepção histórica específica.

A primeira delas define-se por conceituar o homem através da fé religiosa, não sendo resultado da filosofia ou da ciência. É a história conhecida e escrita no Antigo Testamento em que o homem é criado, em corpo e alma, por obra de Deus. A história de Adão e Eva, sua permanência no paraíso, bem como a tentação que seduziu o homem, gerando o pecado. A sua redenção através da filiação com Deus e, assim, o surgimento da imortalidade da alma. Nesse cenário, movimentaram-se antropologias religiosas, teológicas e históricas a respeito de Deus, do homem e da criação do mundo. Para Scheler, este mito é muito poderoso entre os homens, apesar de não ser aceito por uma ciência autônoma. A fé fundamenta o sentimento da dignidade humana. Libertar-se dessa culpa hereditária do pecado e libertar-se das coisas terrenas torna-se, desse modo, o principal objetivo do homem enquanto ser.

A segunda ideia que ainda permanece na cultura ocidental vem da história dos gregos. É a ideia do *homo sapiens*, supondo a distinção entre o homem e os animais. “[...] eleva-se aqui pela primeira vez a consciência de si humana acima de todo o resto da natureza.” (SCHELER, 1986, p. 79). O fator responsável pela espécie humana é a razão. Através dela, o homem é capaz de conhecer o mundo, a divindade, a si próprio, transformar a natureza e conviver com seus semelhantes corretamente. O homem é definido ao longo da tradição ocidental como o ser racional, sua principal característica ontológica, principalmente, até a modernidade, sobretudo Rousseau, que define o homem como um ser livre e de contínuo processo de aperfeiçoamento.

A terceira concepção sobre o homem pode ser chamada de *homo faber*, distinguindo-se da teoria do *homo sapiens*. Ela nega a razão específica do homem. Desse modo, não há diferença de essência entre homem e animal. Há só diferença de grau, ou seja, o homem possui os mesmos elementos, forças e leis que atuam sobre os outros elementos da natureza. Porém, esses elementos, forças e leis são mais complexas no homem. Conforme esta teoria de *homo faber*, o homem é um ser instintivo. Suas

faculdades de pensar, de agir, de compreender os valores são relacionados aos seus instintos. Portanto, a razão é um prolongamento das faculdades psíquicas e corresponde ao próprio ser.

Ou seja, é a evolução da faculdade de adaptar-se ativamente a situações novas atípicas, sem experiência prévia, por antecipação às estruturas objetivas do meio ambiente, com o fim de satisfazer, por este caminho indireto e cada vez mais indireto, os mesmos instintos fundamentais da espécie e do indivíduo que são próprios também ao animal. (SCHELER, 1986, p. 84).

De acordo com essa concepção, o espírito faz parte dos processos vitais, sendo um aspecto interior da psique dos mesmos. As emoções instintivas formam o espírito. No intuito de apresentar uma sucinta compreensão sobre o espírito, Scheler (2000, p. 67) enfatiza que o espírito tem a função de fornecer um tipo de saber que desvincula o ser existencial do orgânico, ou seja, um ser espiritual é um ser que não está ligado aos impulsos ou ao meio, ao contrário, é um ser “aberto ao mundo”, capaz de elevar-se ao mundo dos objetos.

Ainda, no sentido desta terceira concepção, a relação entre o estímulo e a reação do organismo gera o conhecimento, através de imagens e signos, ou seja, o movimento gerado pelo homem, as suas ações e reações causadas pelas imagens e signos constituem o objetivo do instinto, fixando-se no indivíduo e na espécie ao longo dos tempos. Conforme esses movimentos geram-se ações boas ou ações más.

A quarta e a quinta ideias de homem distinguem-se das três primeiras. A quarta concepção repousa no fato de afirmar a decadência do homem na história, pois é caracterizado como o *desertor da vida* (SCHELER, 1986, p. 90), exalta seu próprio ser, desmerecendo seus valores fundamentais, evitando e substituindo as qualidades essenciais de seu desenvolvimento, porque se encontra indefeso no seu meio, menos adaptado do que os animais. Nessa perspectiva de anulação do desenvolvimento, a tendência é banir a ação dos seus órgãos, substituindo-os por outros instrumentos que tornam desnecessários o aperfeiçoamento dos mesmos. Por isso, esta teoria causa estranhamento e, ao mesmo tempo, medo por parte do mundo ocidental.

O espírito do homem torna-se uma doença da vida. “O homem é o beco sem saída da vida em geral!” (SCHELER, 1986, p. 90). O homem é um ser individual. O espírito, se comparado à inteligência, é um princípio que destrói a vida e os valores supremos, sendo que a última ideia sobre o homem vem contrapor-se a esta destruição e coloca o homem

como o construtor da vida, assumindo a responsabilidade de dar continuidade à vida no mundo.

Scheler ressalta que, na perspectiva da quarta concepção de homem, é possível a extinção da espécie humana, pois a civilização cresce cada vez mais para além da força e do limite da vontade do homem, sendo que este não consegue mais controlá-la. Desse modo, enxerga o mundo mecanicamente, atribui técnicas positivas, institui religiões, divide a sociedade em classes, organiza soberanamente o Estado, cria as máquinas, cria procedimentos técnicos específicos para sentir-se único no mundo, etc. É importante ressaltar aqui que, para Scheler, esta teoria é falsa, mas possui argumentos bem fundamentados.

A quinta e última ideia sobre o homem nos nossos dias contraria a ideia anterior de rebaixar o homem. Esta ideia forma um *ateísmo postulante*, o qual enfatiza o homem como uma pessoa que possui possibilidade de existência, enquanto vive num mundo não construído teleologicamente. Isso gera a responsabilidade do homem, pois, num mundo criado por uma divindade exterior ao homem, este se sente impotente em relação ao futuro. A responsabilidade é somente atribuição sua, fazendo uso de sua liberdade.

Notemos bem: pela primeira vez, nesta forma do “ateísmo postulante”, a negação de Deus não é sentida como uma exoneração da responsabilidade e como uma diminuição da independência e da liberdade do homem, mas precisamente como o maior *aumento* imaginável da *responsabilidade e da soberania*. (SCHELER, 1986, p. 98) [grifos do autor].

Noutras palavras, significa dizer que o homem torna-se responsável por assumir a construção de sua vida. O homem se encontra no domínio da ordem objetiva dos valores que não foi estabelecida por uma divindade exterior. O seu pensamento e a sua vontade não são determinados por ideias construídas por alguma divindade. A história se faz, nesta teoria, pelos exemplos da espécie humana. Essa quinta ideia remete a relacionar a existência do ser humano com os valores, pois o homem, na sua liberdade de existência, constrói a vida no mundo, não com a ideia de destruir o mundo, de acordo com a quarta ideia de homem, nem de guiar-se pelos seus instintos, conforme a terceira ideia de homem. Ao contrário, ele deve assumir a responsabilidade de dar continuidade ao mundo através de atos responsáveis que levem à plenitude humana. Dessa maneira, é possível remeter a perspectiva da existência de valores, na medida em que o homem é um sujeito ativo, autônomo nas suas ações. O homem, por conseguinte, não enxerga o mundo de modo

mecânico, mas a ser construído com sua colaboração responsável. Também a partir de modelos exteriores, ele precisa fazer-se homem, ou seja, ele é um ser capaz de ter consciência sobre as coisas do mundo, buscando sua realização, sem deixar de considerar o outro e as formas de vida existentes no mundo, estimando os valores fundamentais da vida humana.

Em conferência realizada em 1925 em Berlim, na Lemsing Hochschule, intitulada *As formas de saber e a cultura*, publicado como segundo capítulo do livro, *Visão filosófica do mundo* (1986, p. 19-58), Scheler enfatiza que costumava dizer aos seus alunos a seguinte frase: “Aprendei a conhecer os animais, para perceber como é *difícil* ser um homem.” (p. 34). Nessa referida conferência, Scheler não deixa de fazer comparações entre o homem e os animais, enfatizando que os animais seguem seus instintos e impulsos próprios de sua espécie. Já, o homem é o único ser que coloca a si mesmo a consciência frente ao mundo. Os instintos dos animais não se guiam pela experiência, aprendizagem ou hábito, ao contrário do homem que, “é capaz de apreender o objeto como ‘o mesmo’ mediante conteúdos de percepção provenientes de sentidos diferentes.” (SCHELER, 1986, p. 35). O homem possui uma consciência do mundo, por isso, é um ser material e espiritual ao mesmo tempo. Nesse sentido, ele pode preferir escolher um valor independente de bens concretos determinados, conforme a sua posição na escala de valores. Pode ele preferir realizar um valor espiritual em detrimento de um valor vital.

Scheler apresenta determinações fundamentais que caracterizam as funções espirituais e racionais que derivam do homem: a determinação do sujeito pelo conteúdo de um objeto, sem ser determinado pelos instintos e necessidades do organismo; o amor ao mundo, livre de desejo e da relação dos objetos com os instintos; a capacidade de distinção entre a essência e a existência da coisa. Apreender a essência significa atribuir a ela um saber *a priori*. É importante lembrar que, para Scheler, o homem possui formas de pensar, de intuir, preferir um valor em detrimento de outro, amar, etc., que são atributos *a priori*, ou seja, *a priori* significa intuição primária e imediata do espírito, de caráter cognoscitivo. Nas palavras de Scheler:

Designamos como ‘*a priori*’ todas aquelas unidades significativas ideais e as proposições que, prescindindo de toda classe de posição dos sujeitos que as pensam e de sua real configuração natural, e prescindido de toda índole da posição de um objeto sobre o que sejam aplicáveis, chegam a ser dadas por si mesmas no conteúdo de uma *intuição imediata*. Por conseguinte, se faz prescindir de toda sorte de *posição*. Como também a posição “real” e “não real”, “aparência”, “realidade”, etc. Ainda quando, por exemplo, nos *enganamos*

tomando por vivo algo que não é, deve ser-nos dado também no conteúdo da ilusão a *essência* intuitiva “da vida”. Ao conteúdo de uma ‘intuição’ de tal índole, chamamos “fenômeno”; assim, pois, o “fenômeno” não tem a ver o mínimo com “aparência” (de algo real) ou com “aparência”. Uma intuição de tal índole é a “*intuição de essências*”, ou também – como nos apraz chamá-la – “*intuição fenomenológica*” ou “*experiência fenomenológica*”.³¹ (2001, p. 103, tradução nossa) [grifos do autor].

O homem tem sentido no seu processo de humanização. Ou seja, o homem não é um objeto em si mesmo, mas a possibilidade de tornar-se homem. Ele busca combater seus instintos e suas paixões, amor para com o próximo, ou as coisas ou para com o Estado, ao mesmo tempo, buscando sua divindade, sua co-realização com Deus.

Para Scheler, a história se faz com o *ser* do homem que resulta na cultura de uma sociedade. Esta cultura exige uma aprendizagem que objetiva a formação do homem enquanto ser. A cultura é o processo da vida do homem no mundo, o seu trabalho, as suas ações, suas forças, seus resultados. Em sua obra *Visão Filosófica do Mundo* (1986, p. 42) especifica o conceito de cultura, relacionando-a a todas as formas de ser do homem. Destaca que cada homem, cada grupo, cada profissão, cada época tem sua própria estrutura, seu próprio modelo de cultura. O modelo já existente que Scheler apresenta foi o modelo de “humanidade” no sentido abstrato e unilateral comum em todos os homens (século XVIII).

Desse modo, cada homem, cada grupo e cada sociedade constroem a sua cultura, possuem seus próprios modelos de cultura, pois os modelos já existentes ou pré-determinados servem, conforme Scheler, para tornarmos consciência de nossa verdadeira vocação e exercer a pessoa que é única no homem.

A pessoa no homem é uma *autoconcentração individual e única* do espírito divino. Por isso os modelos não são objetos de imitação e submissão cega – como é o caso tão freqüente na nossa pátria alemã, sedenta de autoridade. Eles são apenas os preparadores do caminho que nos faz ouvir o apelo da *nossa* própria pessoa, eles são apenas o alvorecer do dia ensolarado da nossa consciência e da nossa lei *individuais*. Aqueles personagens exemplares devem

³¹ “Designamos como ‘*a priori*’ todas aquellas unidades significativas ideales y las proposiciones que, prescindiendo de toda clase de posición de los sujetos que las piensan y de su real configuración natural, y prescindiendo de toda índole de posición de un objeto sobre el que sean aplicables, llegan a ser dadas por sí mismas en el contenido de una *intuición inmediata*. Por consiguiente, se ha de prescindir de toda suerte de *posición*. Como también de la posición ‘real’ y ‘no-real’, ‘aparencia’, ‘realidad’, etc. Aun cuando, por ejemplo, nos *engañamos* tomando por vivo algo que no lo es, debe sernos dado también en el contenido de la ilusión la *esencia* intuitiva de ‘la vida’. Al contenido de una ‘intuición’ de tal índole lo llamamos ‘*fenómeno*’; así, pues, el ‘fenómeno’ no tiene que ver lo más mínimo con ‘aparición’(de algo real) o con ‘aparencia’. Una intuición de tal índole es ‘*intuición de esencias*’, o también – como nos place llamarla – ‘*intuición fenomenológica*’ o ‘*experiencia fenomenológica*’.” (SCHELER, 2001, p. 103) [grifos do autor].

libertar-nos e eles nos libertam [...]; libertam-nos para a nossa vocação e para o uso total da nossa energia. (SCHELER, 1986, p. 43) [grifos do autor].

Conforme esse panorama apresentado sobre o homem pode-se fazer uma relação com a educação, pois a tarefa educativa dá-se em razão deste homem, que não apenas pode ser definido de maneira estática, mas que é compreendido de maneira dinâmica e de *ultrapassamento*.

Scheler, nesse sentido, destaca que o homem, ao contrário dos animais, pode superar seus impulsos, ou seja, pode transformar a realidade que o cerca, não apenas imitando aquilo que o ambiente proporciona, mas superando o estado de realidade das coisas, do mundo, sendo capaz de configurar novas formas de amar, pensar e valorar. Desse modo, “[...] o homem [...] é ser que não se conforma com a realidade que o cerca, sempre desejoso de romper as barreiras de seu ser-assim-aqui-e-agora, aspirando sempre a *transcender* a realidade que o rodeia – incluída sua própria realidade pessoal.”³² (SCHELER, 2000, p. 87, tradução nossa) [grifo do autor]. Dessa maneira, a tarefa educativa pode colaborar para que o homem não fique limitado àquilo que a realidade impõe ou apresenta, mas, para a possibilidade de transformar a sua realidade, buscando ser aperfeiçoamento pessoal.

Conforme mencionado, Scheler destaca o homem como um ser total, resumindo em si a totalidade do mundo em que vive. Neste aspecto, a educação cumpre uma função essencial na medida em que deve estar voltada para este homem total, apresentando-se como uma tarefa contínua. É uma tarefa constante, não se caracterizando como tarefa findada.

A educação é um processo de humanização. Essa humanização, porém, não se refere a um processo evolutivo, sendo o homem o resultado complexo deste processo, mas enquanto essência, ou seja, o homem é um ser natural, tendo em si as formas de vida próprias do mundo humano e também é um ser espiritual. É como ser espiritual que pode participar da tarefa da educação. Diferencia-se do animal por ter consciência de si e do mundo. Esta característica diz respeito sobre a capacidade do homem não estar submetido somente às tendências e interesses vitais, mas superar todo o meio possível da vida e se elevar ao reino do ser e do valor (SCHAEFER, 1995, p. 49). A dimensão espiritual assume maior importância na educação, no sentido de formação do homem, assim o espírito é

³² “[...] el hombre [...] el ser que no se conforma con la realidad que lo cerca, siempre deseoso de romper las barreras de su ser-así-aquí-y-ahora, aspirando siempre a *transcender* la realidad que lo rodea – incluida su propia realidad personal.” (SCHELER, 2000, p. 87) [grifo do autor].

considerado a abertura ao mundo, o tornando livre dos condicionamentos externos (ambientais).

Portanto, para Scheler, a destinação fundamental da educação é a realização individual e singular do homem. Para isso, é necessária a realização do projeto humano, a partir de si mesmo. Nesse sentido, a educação é um “fazer-se”. Fazer-se no sentido de um construir-se, tornar-se, ou seja, no alemão: *werden*. É a busca do homem em direção ao seu projeto de vida. “A educação é um caminho para a liberdade.” (SCHAEFER, 1995, p. 129).

A educação assume, neste sentido, como a realização individual e singular do homem e não pode ser vista apenas como aquisição de formas externas que se impõem ao homem. Desse modo, a educação não é um modelo a ser seguido. Ao contrário, ela é a realização de um projeto humano em busca de sua destinação.

Scheler não desconsidera as influências externas sobre a educação, pois o homem é um ser de relações em contato com os outros homens, com a sociedade e que, muitas vezes, essas relações acabam condicionando as suas ações, tendo que se adaptar à realidade, à sociedade. Nesse sentido, Scheler enfatiza que, nestas condições, é difícil uma educação autêntica, pois muitas influências negativas acabam sufocando o processo de educação. Entretanto, não nega que há influências positivas as quais favorecem este processo.

Contudo, os modelos externos não servem para subestimar o homem, torná-lo um objeto de imitação, mas eles servem para clarear, revelar o mundo, pois o homem é um ser livre capaz de autoeducar-se, não se tornando a cópia do modelo, mas fazendo-se a si mesmo a partir deste modelo.

É por esta razão que o autor considera como erro fundamental do século 18, o fato de só ter reconhecido um único ideal de humanidade: a humanidade entendida no sentido de ser racional. Segundo Scheler, este único modelo tornou-se “objeto de imitação e de cega submissão” e era responsável pelo destino do ideal de humanidade do século 19. Toda educação, pelo contrário, é necessariamente diferencial. (SCHAEFER, 1995, p. 59).

O agente principal da educação não é quem educa, mas aquele que se educa. Aquele que educa (o modelo) tem a função de despertar um novo mundo e de conceder a liberdade daquele que educa, sem desconsiderar que, nesse processo, há obstáculos e desafios devido aos fatores negativos presentes na sociedade e no mundo. Por isso, a

educação tem um papel fundamental: instaurar uma sociedade em que o homem enquanto pessoa seja o valor fundamental.

Nesse processo de educação, o saber deve ser considerado. Mas não é o saber pelo saber, pois esse não se justifica. Esse tipo de saber pelo saber é utilizado com o objetivo de transformação do mundo. É um saber utilizado pelas ciências positivas da civilização ocidental.

Scheler (1986) propõe uma nova interpretação do saber, abandonando o conceito de saber orientado apenas para o trabalho, para a dominação e para as possíveis realizações de transformação prática do mundo. Scheler preocupa-se com o tipo de saber que faz crescer o espírito, tornando-se a chamada “cultura”, ou seja, neste processo há a transformação do saber objetivo em uma nova força e uma nova função de procura pelo conhecimento e, assim, incorporar este novo conhecimento ao saber já existente. “É uma transformação da *matéria* do saber em força para saber – portanto um *verdadeiro crescimento funcional do próprio espírito* no processo de conhecimento.” (SCHELER, 1986, p. 45) [grifos do autor].

Conforme Scheler, as teorias filosóficas erram na intenção de definir o que é saber, pois não se interrogam sobre a verdadeira essência do saber, preocupando-se apenas em apresentar um conceito geral do mesmo. Para tanto, Scheler apresenta uma definição de saber o definindo como:

uma relação do ser que pressupõe as formas ontológicas do todo e da parte. É a relação da *participação de um ente no modo* de ser de um outro ente, sem que este modo de ser sofra por isto qualquer alteração. O “sabido” torna-se “parte” daquele que “sabe”, mas sem deslocar-se por isso do seu lugar, sob qualquer ponto de vista, ou alterar-se de uma forma qualquer. (SCHELER, 1986, p. 49) [grifos do autor].

O saber, portanto, não é função da consciência, pois desse modo, seria somente a posse de um saber estático. É necessária uma reflexão sobre os atos que fornecem o saber (SCHELER, 1986, p. 50). Para Scheler, os atos de intuir e pensar que levam a formação de imagens e significados, através dos sentidos (visão, audição, etc.) e que remetem às experiências e recordações não equivalem ao saber. Caracterizam-se somente como operações que levam ao saber, mas não são o próprio saber.

O saber possui um valor na medida em que tem como objetivo o devir, a transformação. Por isso, o saber pelo saber é vão. Deve, ao contrário, levar ao pleno desenvolvimento da pessoa, sendo este o “saber cultural” o qual Scheler se refere. Este

saber não pode ser comparado ao saber da ciência positiva que tem a função de dominação, da possível transformação prática do mundo, mas deve servir à realização do ser, sendo assim caracterizado como pelo entendimento do mundo, das coisas, dos sentimentos.

Segundo Paes (2008, p. 04), “esse processo se realiza na história da vida humana, com o desenvolvimento das ideias e valores morais que adquirem lentamente poder, entrelaçando esses poderes e repousando em todas as instituições que cercam o ser humano”. Dessa forma, o ser humano inquieta-se com o seu destino e busca no saber cultural a sua sustentação.

Portanto, o saber deve servir a uma verdadeira formação cultural, na medida em que objetiva o desenvolvimento do ser da pessoa, enquanto participação no fundamento das coisas do mundo, compreendendo, refletindo sobre as formas de tratar o mundo e apropriando-se de uma estrutura pessoal própria, construindo esquemas anteriores à experiência e que se incorporam à totalidade de sua pessoa.

Perante o exposto, faz-se importante compreender o homem como um ser que pode desenvolver-se através desse saber cultural, a que se refere Scheler, ou seja, o ser humano pode desenvolver-se através de um saber que objetiva o desenvolvimento da pessoa, na compreensão e no entendimento do mundo, buscando seu aperfeiçoamento e sua plenitude. A partir desta busca, os valores vão sendo descobertos na sua objetividade, na medida em que o homem realiza sua experiência no mundo, ou seja, no processo do saber cultural que serve para o entendimento do mundo, da vida, das coisas, dos sentimentos.

Na relação entre homem, saber e valores, não é possível conceber a escola alheia ao entendimento de que o ser humano é um ser capaz de desenvolver-se através do saber e da compreensão diante do mundo e da vida e que descobre os valores através da sua experiência humana, cultural e histórica. A partir disso, a escola como um espaço de formação, torna-se um importante objeto de análise, no desenvolvimento de seus processos educativos, na busca de compreender se a instituição escolar considera a relação entre o processo de vida do homem, no seu contexto sócio-cultural, seu saber e a descoberta dos valores.

3 ESCOLA

3.1 PROCESSO EDUCATIVO ESCOLAR

Diante do cenário apresentado sobre o pressuposto de educação defendido por Scheler, tomando em consideração, em primeiro lugar, o ambiente em que se encontra a escola, em segundo, a proposta de Scheler para a valorização dos valores e, por fim, o Projeto Político-Pedagógico da Escola, em confronto com os aspectos anteriores, torna-se imprescindível, neste momento, avaliar se a escola deve ou não educar para valores.

Recorrendo a um recorte da história da educação, sabe-se que a escola surge na sociedade para oferecer um ensino mais formalizado, com o intuito de fornecer o ensino do letramento, da cultura e das artes. Segundo Teixeira (2005, p. 86), a escola, até o século XVIII, ocupava-se em formar o intelectual, o especialista do saber, preparando, pois, os alunos para profissões de base científica e técnica. Desse modo, a escola não formava o caráter, o cidadão, o trabalhador, mas sim o intelectual para fins de manutenção da cultura intelectual, distinta, então, da cultura geral do povo. Com o avanço da ciência, há toda uma transformação da vida do homem e das sociedades, exigindo uma nova forma de escolarização que formasse o homem comum para o trabalho ou para o ofício. Ela estaria destinada a dar, por conseguinte, treinamento aos novos níveis que iriam surgindo na sociedade.

Essa nova escola, já agora para todos ou, pelo menos, para muitos, não tinha por objetivo preparar os especialistas das letras, das ciências e das artes, mas o homem comum, para o trabalho ou o ofício, tornado este, pelo desenvolvimento da civilização, suficientemente técnico para exigir também treinamento escolar especial. (TEIXEIRA, 2005, p. 86-7).

No Brasil, no período da monarquia, o sistema escolar avançou lentamente. Isso porque, de certo modo, o desenvolvimento do país também acontecia de maneira lenta, estável. O país não sentia a necessidade de um sistema educacional. A maior parte da elite era formada na Europa. Com a Abolição da Escravatura e com a República, há um período de mudanças sociais que a escola deveria acompanhar. Com isso, o sistema escolar se expande, sem nenhuma reflexão. Esta expansão representava apenas um esforço para elevar o progresso do país. Dessa maneira, em pouco tempo, as escolas deformavam-se e se reduziam às condições do ambiente.

Além disso, não existiam métodos especializados para oferecer o ensino exigido pelo progresso. Então, a escola utilizava a tradição e os métodos das antigas escolas, copiados de modelos europeus, tendo, de certo modo, aspecto simbólico e irreal. A escola possuía um caráter livresco, sendo uma expansão da escola tradicional. Só por volta do final do século XIX, surge a chamada educação nova que procura rever os métodos de ensino da escola tradicional que formava apenas um grupo de alunos, isto é, tão-somente uma classe especial de estudiosos, considerados eruditos, intelectuais ou cientistas.

As escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna. (TEIXEIRA, 2005, p. 87).

Atualmente, com a obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar exigida pelas leis educacionais, a escola passou a receber uma demanda maior de alunos e, desse modo, não mais se concebe a formação de um grupo heterônimo, ao contrário, passou a ser frequentada por diferentes grupos, classes sociais, gêneros, etnias. Nesse sentido, pode-se dizer que a escola ocupa uma posição importante na sociedade.

Um dos aspectos fundamentais das sociedades democráticas, por ser se transformado em fator de legitimação social, é a extensão da escolarização pública, obrigatória e gratuita para todos os membros da comunidade, sem ser considerados sua condição social, raça, religião ou gênero. (GÓMEZ, 2001, p. 132).

Com toda esta demanda, muitos autores e educadores, em geral, acreditam que a escola incumbe-se, além de desenvolver competências exigidas pelo contexto social e cultural, pela formação de crianças e jovens com o objetivo de participarem da sociedade como cidadãos autônomos, críticos, ativos, que respeitem as diferenças e possam exercer a cidadania e a prática social de forma coerente. Para Teixeira (2005, p. 88), a formação comum dos homens não é uma formação propriamente intelectual, mas “é uma formação prática, destinada a dar ao cidadão, em uma sociedade complexa e com o trabalho extremamente dividido, aquele conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida em comum”.

Como exemplo, Enguita (2004) entende que a escola está mudando, passando por um processo de transformação, tornando-se o lugar onde muitas crianças e jovens passam

uma boa parte do seu tempo, não só adquirindo conhecimentos, mas formando-se como um todo:

A escola, por sua vez, também mudou. Se antes ocupava apenas um lugar discreto na vida das pessoas (4 a 6 anos para a maioria, menos ou nada para muitos, e mais do que isso apenas para alguns poucos encaminhados às profissões liberais e burocráticas), passou a absorver praticamente a infância, a adolescência e boa parte da juventude; [...]. É desnecessário dizer que este tempo a mais na escola é tempo a menos na família, na comunidade e no trabalho, o que, por si só, já justifica um papel maior da escola na moralização das crianças. (ENGUIITA, 2004, p. 66-7) [grifo do autor].

A escola passa a assumir, assim, um lugar de destaque, uma vez que ocupa uma boa parte do tempo das crianças e jovens e, nesse sentido, assume uma importante posição diante do propósito de formação de crianças e jovens, sendo que cada instituição possui uma determinada cultura³³. Assim sendo, a cultura escolar acaba transmitindo, muitas vezes, implícita ou explicitamente, valores que contribuirão para a formação de crianças e jovens, que, para Martinelli (1999, p. 21), “estão vivos e presentes no pensamento humano a todo momento [...]. Na escola, estão presentes na apreciação e assimilação do conhecimento de todos os conteúdos a serem ensinados”.

Gómez (2001), por sua vez, enfatiza que a escola atende, na atualidade, a muitos níveis escolares e ocupa um tempo considerável na vida das crianças e jovens e, por isso, não pode deixar de desempenhar papéis que antes eram reservados somente à família. Assim, responsabiliza-se pelo processo de socialização dos mesmos:

A escola, que na atualidade atende desde idades tão precoces o desenvolvimento das novas gerações, deve assumir funções e desempenhar papéis que anteriormente estavam reservados à vida familiar; portanto, também suas formas de organização e seus modos de interação devem amparar e estimular as atenções afetivas tradicionalmente desprezadas na instituição escolar. [...] Levando em conta tanto a transformação da instituição familiar como a presença precoce dos meninos e meninas na instituição escolar, esta deve assumir inevitavelmente, com todas suas consequências, responsabilidades claras na socialização primária das novas gerações. (GÓMEZ, 2001, p. 136).

³³ Para Viñao Frago, a escola é considerada como espaço de cultura escolar, enquanto conjunto de aspectos institucionalizados que a caracterizam como organização, possuindo modalidades e níveis. Cada estabelecimento possui suas distinções, conforme sua organização, práticas e condutas, modos de vida, ritos, etc. “Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que la conforman y definen.” (Cf. VIÑAO FRAGO, 1995, p. 07).

A escola, nesse sentido, torna-se uma instituição ativa, passível de revelar ao aluno, conforme Scheler, o mundo em miniatura, para que ele viva experiências do mundo e vá descobrindo as formas de vida em sociedade. Nesse contexto, a formação do sujeito também vai sendo construída por meio da colaboração da escola.

Para Rios (2010), a escola deve se preocupar com a formação de pessoas para o mundo, sendo que o conhecimento transmitido aos alunos deve contribuir para o respeito e a valorização do outro e colaborar na construção da cidadania. Nesse sentido, a escola torna-se um elo entre o contexto social e cultural do aluno e as práticas escolares influenciadas por este contexto real, afirmando o reconhecimento do outro nas práticas sociais e em todas as formas de relações.

Cada vez mais os debates em torno da função da escola passam a enfatizar que esta instituição assume a formação de potencialidades humanas, tomando em consideração os valores necessários no âmbito das relações consigo e com o outro.

Salienta-se que a escola, apesar da crise destacada por alguns autores, dentre os quais pode ser destacado Rui Canário (2006). A escola, construída, através dos tempos, e que hoje marca sua existência, é um espaço que possibilita a transmissão das culturas, no sentido em que proporciona a mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade escolar. Sabe-se que a escola, enquanto condicionada a regras, normas e planos, assume, também, uma posição de permitir a interlocução das culturas. É um espaço que recebe diversas formas culturais, diversos grupos com seu conjunto de princípios e valores, e assim possibilita o cruzamento e a interação entre elas. Nesta perspectiva acerca da escola, Gómez (2001, p. 17) destaca:

[...] já propus considerar a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar seu desenvolvimento educativo.

Nesse sentido, a escola, apesar de oferecer um ensino formalizado, dependente de normas, regras e legislações e, portanto condicionada também aos fatores externos provenientes da cultura social, destaca-se como uma instituição que potencializa o cruzamento das culturas que se produzem nela, permitindo a construção de significados, valores, sentimentos, que permeiam as atividades coletivas na escola.

Nessa mesma perspectiva, Gómez (2011) enfatiza a seguinte tese. Aquilo que o aluno aprende resulta do complexo cruzamento das culturas que se produzem na escola. Dentre elas estão a *cultura crítica*, presente nas disciplinas científicas; a *cultura acadêmica* estabelecida no currículo; a *cultura social* imbuída de valores do cenário social; a *cultura institucional* constituída de normas e regras e a cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência com o meio. Para Forquin (1993, p. 10), a cultura na escola pode ser caracterizada por toda a forma de moldura, suporte e toda a forma de experiência individual possível em relação ao conteúdo que se transmite, ultrapassando, precedendo e instituindo os sujeitos.

Pode-se afirmar, então, que a escola caracteriza-se como um ambiente propício à difusão e interlocução das diversas formas de cultura, proporcionando, assim, um maior desenvolvimento das potencialidades, criatividade, coletividade e socialização, que requer, num sentido mais formal, comunicação, transmissão, aquisição de conhecimentos, competências, hábitos, valores, constituindo, assim, a formação do homem.

É importante ressaltar que, por ser um espaço em que muitos atores sociais, culturais e políticos estão inseridos, a escola deve ser vista como a instituição responsável por construir um processo de desenvolvimento individual, sem desconsiderar o conjunto das coletividades, das culturas, dos grupos sociais, das transformações sociais e culturais, vistas no capítulo primeiro. Cabe-lhe, portanto, cumprir sua missão de informar, revelar o conhecimento, possibilitar a construção de significados, potencializar os sujeitos, possibilitar a interlocução das culturas e considerar os valores como parte subjacente de todo o processo educativo e de todas as suas formas de desenvolvimento, sejam elas individuais ou coletivas, cumprindo, assim, sua função socializadora, instrutiva e formadora.

As ideias de Scheler sobre educação, descritas anteriormente, tomando relação com o processo educativo escolar, podem fornecer subsídio importante à construção de uma proposta educativa coerente com a ideia de formar o indivíduo, assumindo a perspectiva de que a educação é, sobremaneira, o processo de “autoeducar-se”. A escola precisará, pois, transformar o saber objetivo em uma nova disposição de procura pelo conhecimento, objetivando o desenvolvimento do ser pessoa e, desse modo, promovendo a cultura, ou seja, construindo o saber cultural. Saber cultural que possibilita o entendimento sobre as coisas do mundo, a reflexão e a compreensão sobre o mundo.

3.2. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

3.2.1. Instrumento de ação e transformação

De acordo com o foco desta pesquisa, cabe destacar a missão da escola frente à formação de valores. Para tanto, urge ocupar-se com dados concretos para validar os aspectos que circundam a concepção, as teorias, os pressupostos que fazem parte das práticas realizadas no processo educativo escolar, uma vez que, como dito anteriormente, a escola está condicionada, não só, mas também, a normas e planos.

Desse modo, a escolha do documento chamado Projeto Político-Pedagógico (Doravante: PPP) é válido para compreender esses dados, já que é a partir deste documento que a escola organiza-se pedagogicamente e é neste documento no qual explicita e define a sua meta em relação à formação dos sujeitos. Isso envolve a explicitação de alguns valores, bem como a concepção de homem e de sociedade, sendo estes dados interessantes ao desenvolvimento deste trabalho.

Neste momento, o trabalho dissertativo terá o intuito de apresentar alguns aspectos gerais acerca da definição de um Projeto Político-Pedagógico e o conjunto de aspectos que o tornam um documento importante da escola na medida em que é um instrumento de operacionalização para, após, analisar aspectos importantes na formação de valores. Descrever-se-á aqui definições gerais em torno da existência deste documento.

O PPP escolar tem a função de especificar as ações da escola frente ao seu contexto, à sua realidade, aos seus problemas e, ainda, as ações pretendidas para resolvê-los. A partir de seus dados reais a escola elabora sua proposta educativa, compreendendo todos os aspectos necessários para a construção, a ação e a avaliação do seu fazer pedagógico. A escola considera no seu PPP as mudanças, as transformações de sua comunidade local, relacionando-as às transformações da sociedade em geral, procurando então educar para esta realidade. Por isso, a importância deste documento ser considerada como fator importante no desenvolvimento do trabalho da escola. No PPP, há uma dimensão de planejamento, de participação, de sistematização, de registro, de diagnóstico, de análise, de metas e ações.

Supera, deste modo, a concepção de plano como documento elaborado a priori, com finalidade de direcionar e determinar as ações, para concebê-lo como registro da intencionalidade pedagógica e das ações que buscam alcançá-la. Será

um documento que se constitui na processualidade das práticas, indicando rumos e analisando resultados através de avaliações sistemáticas vistas, também, como elemento mediador entre os propósitos assumidos e a tomada de decisões. (SANTIAGO, 1995, p. 18).

O PPP surge no final do século XX com o intuito de apontar a necessidade de reestruturação da escola, contextualizando-a com a sociedade atual, com a nova ordem mundial de mudanças políticas, sociais e econômicas, que acabam por atingir todos os âmbitos da sociedade. Nesse sentido, a escola precisa se reorganizar, estrutural e pedagogicamente, em coerência com as novas demandas da sociedade contemporânea, procurando superar a fragmentação do conhecimento, estabelecendo conexão com a realidade. Essa maneira de pensar a escola implica formatar novos objetivos, novo currículo, novas propostas de formação dos sujeitos para que sejam capazes de acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo, sendo cidadãos co-responsáveis na construção da sociedade. Nesse sentido, unem-se as dimensões política e pedagógica das ações escolares.

Nesse viés, o documento possui o conceito *político* por cumprir a função de redefinir a quem ensinar, bem como, que sociedade formar. É por estar situada no âmbito de uma sociedade composta por cidadãos que a escola possui uma dimensão política, do mesmo modo de que define a sociedade que ela queira formar para que nela possam viver os sujeitos formados pelas aprendizagens almeçadas. Salienta-se também que, para a construção e efetivação do PPP é necessária a participação de todos os envolvidos da comunidade escolar, isto é, professores, alunos, pais, funcionários. Todos devem participar das discussões sobre *como, o que e para quem* ensinar com vistas a um objetivo em comum, construído pelas partes envolvidas.

O PPP também possui o conceito *pedagógico*. Este conceito é sumamente importante no sentido de que, para atingir os propósitos, é essencial elaborar ações pedagógicas com a finalidade de alcançar os mesmos. Noutras palavras, necessita-se de uma operacionalização de instrumentos e elementos pedagógicos capazes de atingir as capacidades cognitivas dos alunos com uma linha curricular que atenda a base nacional comum e também a parte diversificada que será elencada no projeto. Percebe-se, então, com clareza que o PPP contém, nas suas entrelinhas, teorias pedagógicas implícitas, enfoques teóricos, concepções de educação, de conhecimento, de aprendizagem e de ensino.

O PPP é referência para as ações, no intuito de atender a comunidade em que está inserida sem desligar-se, ou melhor, desconsiderar o contexto mais amplo das transformações, das inovações, das mudanças. Desse modo, exige-se, sempre que necessário, retomá-lo, avaliar as ações que foram realizadas, ou seja, se estas foram capazes de atender as demandas da comunidade atendida, na formação dos sujeitos. Por isso, não é um documento pronto, permanente e estático. Ao contrário, ele necessita ser discutido, repensado, no intuito de propor novas ações em suprimimento daquelas que já foram realizadas e em detrimento de novos propósitos, objetivos e metas.

Muito mais do que a idéia de um plano-documento pronto, acabado, vive a concepção de uma proposta em construção, que há de ser retocada, sempre que necessário, porque **discutível**; questionável, porque **em obra** e, principalmente, porque envolve pessoas e educação de pessoas. (BLOIS, 1995, p. 31) [grifos do autor].

É no PPP que se compreende a real proposta de educação que a escola defende e, a partir da sua proposta, analisar se a concepção de homem e de formação está contemplando a perspectiva de valores. Será necessário também avaliar se esta proposta educativa está coerente com a sociedade na qual a escola está inserida e para a qual oferece o seu trabalho educativo. Portanto, o PPP precisa ser flexível e, sempre que necessário, adaptado às novas realidades e situações que se apresentam.

3.2.2 Análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar

3.2.2.1 Aspectos subjacentes

Referente ao processo educativo, considerou-se como instrumento de análise o Projeto Político-Pedagógico (PPP)³⁴ da Escola Estadual de Ensino Fundamental Jardim América³⁵, do município de Vacaria, na qual a pesquisadora exerce suas atividades profissionais.

³⁴ Alguns autores descrevem o Projeto possuindo a nomenclatura “Projeto Pedagógico” extinguindo o termo “Político”. Entretanto, neste trabalho, será considerado a nomenclatura existente no documento em análise.

³⁵ O PPP desta instituição escolar foi reelaborado em 2007, devido às exigências de sua mantenedora, visto que este documento necessita ser revisto sempre que necessário. Em 2010, quando se iniciou esta pesquisa, não houve e não havia alterações no PPP. Para esta análise foi considerado o documento datado de 2007. Além disso, salienta-se que houve autorização por parte da Direção da Escola à utilização do PPP, conforme autorização em anexo.

Sendo assim, é essencial o distanciamento entre a pesquisadora e a Escola que será referência para a pesquisa, pois como local de trabalho, está penetrada nas vivências da pesquisadora, na cultura escolar que presencia cotidianamente e também de que faz parte, pois, conforme Viñao Frago (1995, p. 69), cada instituição possui a sua cultura escolar, enquanto conjunto de aspectos institucionalizados que a caracterizam como organização, possuindo modalidades e níveis. Cada estabelecimento possui suas distinções, conforme sua organização, práticas e condutas, modos de vida, ritos, etc. O distanciamento se fará na medida em que, analisando o referido documento, a pesquisadora procura não se deixar influenciar pela vivência de que faz parte, enquanto professora daquela instituição. Do mesmo modo, quando da elaboração do documento, não houve sua participação e também não ocorreram mudanças significativas na redação do documento até o período da análise. Nesse sentido, o único intuito será analisar o documento, sem relacioná-lo com a cultura existente na Escola³⁶.

Entretanto, o distanciamento tornou-se indispensável para que a análise pudesse considerar o tipo de sociedade e de cultura que influencia a Escola, bem como as interpretações que decorrem das práticas educativas, principalmente, no que concerne ao principal tema da pesquisa: os valores no âmbito educacional, já que a Escola é freqüentada por diversos grupos e, através destes, os valores se explicitam e marcam a cultura escolar.

Atravessada pela cultura da sociedade e produtora de uma cultura original que se desfolha sobre o social [...], a escola, por ser freqüentada por um conjunto cada vez maior de pessoas, tem se tornado mais e mais invisível, o que a torna palco de interpretações que acentuam sua distância ou incongruência em relação aos saberes técnicos ou às leis e reformas educativas. (VIDAL, 2005, p. 63).

A escolha do PPP como documento acrescentará dados importantes para esta relação entre valores e educação, sendo que o PPP tornou-se um documento referência para nortear as práticas pedagógicas na escola. Dessa maneira, os aspectos que perpassam o cotidiano da escola, de alguma forma, estão baseados neste documento, que apresenta seus objetivos e suas finalidades na busca de formação dos indivíduos. Assim, fica evidente que o PPP, como documento, revelará aspectos importantes para a análise proposta. Além disso, ele revelará as características subjacentes à sociedade que perpassa a escola, as

³⁶ O termo “Escola” (com letra maiúscula) será referenciado quando se tratar da Escola em análise, sendo que o termo “escola” (com letra minúscula) será referenciado quando se tratar de escola, no âmbito geral.

características do alunado, levando em consideração o contexto social, os aspectos inerentes à sua construção e, talvez, aspectos ocultos que não são revelados no documento, mas que apresentam implicações importantes para a compreensão dos dados que são mencionados.

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmitificando-lhe o seu significado aparente. (LE GOFF, 1996, pp. 547-8).

Optou-se analisar o PPP pelo fato de que é, a partir deste instrumento, que a escola projeta seu trabalho, estuda suas ações, estabelece princípios e detém concepções de educação, de ensino, de sociedade, relacionadas ao seu contexto social. Cabe salientar que, ao ser construído, o PPP da escola, torna-se imbuído de concepções acerca do homem, da sociedade e da educação. Subjaz, nas entrelinhas, aspectos e posicionamentos ideológicos e políticos, mesmo que isto não esteja clarificado nas proposições. Este fator deve ser compreendido pelo leitor ao deparar-se com tal documento.

Destaca-se que a descrição e análise do referido documento não objetiva avaliar se o mesmo é coerente ou apresenta defasagens quanto à escrita, estrutura e concepções. Neste trabalho, o PPP tomará relação com o tema apresentado – valores – e tem o único intuito de fornecer subsídios empíricos para a análise da escola quanto às suas funções e objetivos no que se refere à formação de valores. Do mesmo modo, nesta análise, pode-se avaliar e compreender como as questões da modernidade e contemporaneidade contribuem para o desenvolvimento do processo educativo nas escolas, assim como os aspectos que configuram o tipo de sociedade que a frequenta, para então, compreender os valores que se inserem na escola como parte da cultura atual.

Além disso, um documento tem a função de revelar a história do seu tempo, a cultura que o rodeia e, neste caso, o documento em análise apresenta o que a legislação escolar apresenta para a comunidade de que faz parte. Como enfatiza Le Goff (1996, p. 535), os materiais da memória podem apresentar-se na forma de documentos. A escolha dos mesmos depende do historiador. O PPP torna-se importante como norteador e também como legislador que ampara as práticas da escola. Segundo Faria Filho (1998, p. 99), “é fundamental relacionar toda a prática legislativa e os produtos da mesma, as leis, com as

relações sociais mais amplas nas quais elas estão inseridas e as quais elas contribuem para produzir”.

O referido documento em análise é estruturado da seguinte forma: não contém capítulos, mas apresenta itens em formas de subtítulos que se desenvolvem em toda a sua escrita e que serão descritos detalhadamente no decorrer do texto. Em primeiro lugar, em sua capa, apresenta uma epígrafe, a qual nos indica certas hipóteses subjacentes ao documento, por exemplo, a ideia de que é importante uma formação acerca de valores para a convivência humana. A epígrafe salienta a grande tarefa que a Escola deve propor-se a realizar. A epígrafe de um trabalho ou de um texto revela algumas perspectivas acerca daquilo que se acredita ou que se relaciona com as ideias do autor ou do texto. Mesmo não mencionando a palavra “escola”, a passagem refere-se ao “ensinar”, “estudante” as quais nos reportam a uma prática propriamente escolar:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque assim poderá tornar-se uma máquina útil, mas não uma especialidade harmoniosamente desenvolvida. É necessário que o estudante adquira uma compreensão dos valores éticos, um sentimento daquilo que vale a pena ser vivido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. Sem cultura moral, não há solução para os grandes problemas humanos. Albert Einstein (PPP, 2007, capa).

Quanto a questões estético-formais, o documento em análise apresenta uma linguagem de fácil entendimento e uma formatação legível e coerente. Para quem não trabalha com educação escolar, o PPP oferece uma interpretação simples, com objetivos claros, expondo as características da Escola, os atos legais de criação e de autorização de funcionamento e, ainda, cita os nomes de quem participa da equipe diretiva. Além disso, em suas páginas iniciais, expõe os cursos que a Escola oferece, bem como o número de alunos que atende. Apresenta breves características da formação dos professores, da comunidade escolar e destaca os principais problemas que a instituição Escolar enfrenta no desenvolvimento de suas atividades.

O PPP salienta algumas necessidades as quais são imprescindíveis para a melhoria do ensino, entre eles: ampliação do ensino médio, permitindo a continuidade para os alunos já matriculados, oportunizando ingresso para alunos de bairros próximos que necessitam deslocar-se longe de suas residências para cursar o ensino médio; ampliação da sala da biblioteca; ginásio para prática da educação física, esportes e eventos; adequação da Escola para alunos portadores de necessidades especiais, materiais de uso didático e alguns profissionais (psicopedagoga, monitor).

Diante desse panorama, o PPP destaca que a indisciplina torna-se fato corriqueiro no dia-a-dia e que, algumas vezes, por dificuldade de resolvê-la, os profissionais que ali trabalham não sabem como agir em determinadas situações com receio de ferir o Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse Estatuto, por sua vez, é uma Lei Federal instituída em 1990 que dispõe de uma série de princípios, enfatizando os direitos e as medidas protetivas para a infância e juventude.

Após esse panorama, o PPP apresenta a sua organização pedagógica e curricular, enfatizando que a proposta pedagógica é elaborada com vistas ao desenvolvimento dos alunos, na medida em que os mesmos sejam partícipes de uma sociedade mais justa e mais produtiva, sendo que, para isso, a Escola abre espaço para a participação da comunidade escolar.

A proposta pedagógica foi construída, desde o início, através de uma caminhada conjunta para aperfeiçoar e colocar em ação metas para o desenvolvimento integral do indivíduo como co-participante de uma sociedade mais produtiva e mais justa. (PPP, 1997, p. 06).

O rol de ações que a Escola pretende desenvolver aparece por tópicos, enfatizando o desenvolvimento de habilidades, potencialidades, criatividade e cidadania. Nesses tópicos, pode-se perceber que não se valoriza somente aspectos cognitivos dos alunos, mas há a preocupação com a socialização dos mesmos no espaço e no lugar em que vivem, mantendo diálogo e respeito aos demais. Os objetivos do processo ensino-aprendizagem estão listados logo após os tópicos referidos anteriormente e realçam com muita clareza a função da instituição quanto à formação integral dos alunos. A partir daí, a prática metodológica adotada pela Escola aparece juntamente com os demais projetos que se realizam durante o ano letivo.

Da mesma forma, o PPP relata como se dá a organização curricular na educação infantil, nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como os critérios e formas de avaliação realizadas na referida instituição escolar.

Ao final do documento, aparece um estudo baseado em gráficos que se referem ao desempenho dos alunos nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006, apresentando a taxa de aprovação e reprovação dos anos referidos. À Escola cabia o propósito de analisar os dados e avaliar seus resultados obtidos, em consonância com o trabalho proposto pelo PPP.

Diante do exposto, pode-se perceber que o PPP apresenta-se como um documento elaborado pela equipe diretiva e por uma representação de professores, pais,

alunos e funcionários. É uma referência para as ações pedagógicas, visando à formação integral do aluno, valorizando a aprendizagem, mas sobretudo o desenvolvimento da cidadania e o apreço à princípios e regras bem elaboradas. Salienta-se que é composto por concepções e embasado por teorias pedagógicas que, por ora, não são explícitas, mas que se revelam através de diretrizes, conceitos, definições e aspectos ideológicos.

Fica evidente que ao elaborar um documento como o PPP torna-se difícil uma neutralidade diante dos objetivos já que as metas baseiam-se em pressupostos e necessidades que o contexto escolar apresenta. Os ideais que a Escola se dispõe a desenvolver e a cultivar também estão expostos a pressupostos e necessidades, concepções de mundo, de sociedade, de homem e de valores.

Dessa maneira, é essencial que a análise deste importante documento considere as concepções que permeiam o conjunto de ideias, objetivos, estratégias, ações que a Escola expõe no texto e que desenvolve com significativa importância na constituição do documento.

3.2.2.2 Concepção de Homem, Sociedade e Valores

Em um PPP deve conter, necessariamente, a concepção de homem, de sociedade e de educação, pois mesmo tendo caráter pedagógico, também possui caráter político e por isso envolve questões de interesses e necessidades, tanto no âmbito escolar como no âmbito social.

Como concepção de ser humano, o PPP apresenta um sujeito capaz de participar da sua comunidade, sendo autônomo nas suas decisões, portador de habilidades, potencialidades, criatividade e cidadania, visando o bem-estar social. A partir desta concepção, seria interessante retomar aquilo que Scheler entende como “homem” no contexto da educação: um ser livre capaz de autoeducar-se, não se tornando a cópia de um modelo, mas fazendo-se a si mesmo a partir deste modelo. A concepção de ser humano apresentado no PPP faz relações a um ser autônomo, mas ainda não se compreende claramente se o documento leva em consideração a autonomia, aquela capaz de fazer o indivíduo autoeducar-se, defendida por Scheler, por exemplo.

A Escola, para atingir o pressuposto de formar um sujeito participante, autônomo, cidadão, portador de habilidades e competências, visando ao convívio social, procura solidificar a sua proposta pedagógica, entendendo o processo de educar como aquele que

favorece a formação dos alunos mediante a um processo dinâmico e de qualidade, desenvolvendo integralmente o aluno. A partir deste objetivo, a Escola desenvolve algumas ações. Estas ações pressupõem situações de aprendizagem que favoreçam sua observação, reflexão, julgamento e decisões para uma ação coerente e transformadora. É evidente, neste documento, a valorização da formação de alguns valores, entre eles: “Contribuir para a formação do cidadão que saiba dialogar e adotar atitudes de justiça e solidariedade.” (PPP, 2007, p. 08).

De acordo com essa afirmação, pode-se perceber a presença dos valores como resultados das ações pedagógicas. A Escola tem como objetivo formar um indivíduo que possa conviver em sociedade, já que isso demanda alguns requisitos essenciais, dentre eles, saber dialogar, ser justo e solidário. As ações devem ser voltadas para este propósito. Entretanto, as dúvidas ainda persistem diante dos educadores: que ações tomar para formar este cidadão capaz de possuir valores como o diálogo, a justiça e a solidariedade, a cidadania e o respeito?

Nessa perspectiva, Tognetta; Vinha (2009) apontam alguns caminhos possíveis de se adotar na escola para este tipo de formação de valores. Afirmam eles:

[...] faz-se necessário oferecer nas instituições educativas oportunidades freqüentes para a realização de propostas de atividades sistematizadas que trabalhem os procedimentos da educação moral. Procedimentos estes que favoreçam a apropriação racional das normas e dos valores, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e a expressão dos sentimentos, a aprendizagem de formas mais justas e mais eficazes de resolver conflitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia. (TOGNETTA; VINHA, 2009, p. 39).

Conforme a interpretação referente ao PPP pode-se compreender que a escola existe não só para desenvolver competências e habilidades técnicas, mas ela também possui a tarefa de oferecer uma formação de valores, envolvendo questões de cidadania, convivência em sociedade, e, para tal propósito, o aluno necessita entender quais são os meios essenciais para esta convivência, já que precisará se autoconhecer, ou seja, saber que tipos de valores influenciam a sua conduta e também conhecer o outro, implicando para isto o respeito e o diálogo.

Aqui, uma vez mais, faz-se necessário referenciar Scheler quanto à tarefa da educação e suas relações com o saber. Scheler (1986, p. 51) destaca que o saber pelo saber não se justifica, servindo apenas para dominar, transformar o mundo, mas o saber deve servir para uma transformação no próprio ser, um dever. Ele enfatiza:

Já que o saber é uma relação do ser, neste caso o seu *fim* objetivo, aquilo “para que” o saber existe e é procurado, não pode ser ele próprio por sua vez um saber, mas tem que *ser* – de qualquer maneira – *um devir, uma transformação*. (SCHELER, 1986, p. 51) [grifos do autor].

Observando ainda o PPP da Escola, percebe-se que as ações apoiam-se na ideia de estruturar novos caminhos para a construção e organização de uma sociedade, embasada nos valores e no fortalecimento das propostas coletivas, abrindo um canal permanente de comunicação com a comunidade, facilitando o trabalho na direção dos objetivos comuns. Nesta proposta em comum, pode-se formar uma parceria entre Escola e pais. Os pais, por sua vez, tornam-se co-responsáveis pela formação que a Escola oferece. Percebe-se esta preocupação da instituição em várias passagens pelo PPP. No capítulo referente à organização pedagógica e curricular encontra-se a seguinte afirmação: “A proposta pedagógica foi construída, desde o início, através de uma caminhada conjunta [...]” (p. 06). Pode-se compreender com esta afirmação, que há uma possível relação com os pais e os demais envolvidos na comunidade escolar.

No que diz respeito aos tópicos que delineiam as ações, o primeiro deles enfatiza: “Abrir um canal permanente de comunicação com a escola e a comunidade, facilitando, aperfeiçoando o trabalho de cada um, numa construção seletiva e direção comum.” (PPP, 2007, p. 06). O sexto tópico do documento enfatiza: “Socializar, informando e discutindo com os pais a filosofia, projetos existentes, fazendo com eles se integrem no trabalho, ocupando seu espaço no processo.” (p. 07). Mais uma vez, a escola realça a necessidade de participação dos pais diante do processo de formação.

Quanto aos objetivos do processo ensino-aprendizagem, o aluno é colocado como o centro de todo o processo, vivenciando situações que o levem à aprendizagem, mas, sobretudo que o levem à reflexão sobre o conhecimento, sendo este o instrumento para assumir uma postura de observação, julgamento e decisão na transformação e na convivência em sociedade.

[...].

2. Oportunizar vivências na escola, preparando o aluno para assumir responsabilidade da transformação da comunidade em que está inserido;
3. Promover situações em que todos os envolvidos no processo sintam-se sujeitos e agentes podendo analisar, compreender e transformar a realidade;
4. Vivenciar a participação, entendendo a Escola como espaço coletivo, de exercício, de direitos e deveres, capazes de contribuir para formação do cidadão que saiba dialogar e adotar atitudes de justiça e solidariedade;

[...]. (PPP, 2007, p. 08).

Diante disso, pode-se compor uma possível relação com aquilo que Scheler (1986) destaca quanto ao saber. Para ele, o saber só se realiza quando é refletido, quando se pensa sobre os atos que levaram a este saber. Aquele que sabe deve romper as fronteiras do próprio ser e assumir uma posição de participação de outras formas de saber. Essa relação só pode ocorrer na medida em que a escola proporciona a reflexão diante do saber, ou seja, de que modo esse saber servirá para o desenvolvimento da pessoa. Em outras palavras, de que modo o conhecimento adquirido pode transformar-se em benefício da formação humana, dos pensamentos, das decisões, das ações do indivíduo.

A consciência ou o saber do saber pressupõe a posse do saber extático (crianças, homens primitivos, animais); ele só pode chegar à sua realização por meio de um ato reflexivo, dirigido ele próprio aos atos que fornecem o saber. Não há em absoluto “saber” possível sem que haja no ente que “sabe” uma tendência para sair de si mesmo e participar de outro ente. (SCHELER, 1986, p. 50).

Retornando à análise do documento, entende-se, com esses objetivos, anteriormente citados, que a Escola compreende o aluno como agente ativo na aprendizagem utilizando seus conhecimentos para transformar sua comunidade, analisando e compreendendo a realidade local em um contexto mais amplo. Para isso, o seu espaço é concebido como um espaço que valoriza atitudes de respeito, solidariedade e diálogo e, ainda, como espaço de reflexão sobre as ações realizadas e o conhecimento adquirido.

A Escola prima por uma educação calcada nos valores. Em todas as metas, procura ela estabelecer uma ligação com aspectos que sejam capazes de formar os sujeitos para a convivência em sociedade. E, para esta convivência, são necessárias ações que levem a refletir sobre os valores que a Escola acredita ser importante nesta convivência. Cita o diálogo, a responsabilidade, o respeito, a não-violência. Neste momento, pode-se entender como não-violência o processo que conduz ao processo de paz. Entretanto, em nenhum momento, a palavra paz é referida. A não-violência está referida como uso do respeito com os demais e a manutenção do patrimônio da Escola.

Ainda, na análise do PPP, percebe-se que esta instituição defende a educação como um processo que valoriza situações de aprendizagem, de observação, de reflexão, de julgamento e ações, misturando-se a estas situações a compreensão, novamente, da importância de alguns valores, os quais são referenciados em muitas passagens do texto do documento: respeito, diálogo, justiça, solidariedade, e responsabilidade. Desse modo, todo o processo de ensino-aprendizagem, o qual a Escola se propõe a realizar, está embasado

nesses valores, tanto as situações que levam à aprendizagem, observação, reflexão, bem como, o processo de decisões e ações que os alunos terão de desenvolver.

A partir do exposto, pode-se, ou melhor, precisa-se pensar em quais meios a instituição Escolar utiliza para realizar os desígnios traçados. No entanto, todos esses desígnios levam em consideração a formação de cidadãos capazes de exercer seus deveres, respeitando os demais, sabendo utilizar o diálogo como meio para resolver situações de conflito e, além disso, sendo solidários, justos e responsáveis.

Salienta-se também que, possivelmente, na prática, o processo educativo e as ações que ocorrem no cotidiano Escolar não aconteçam metodicamente conforme o exposto no documento. Neste momento, a avaliação e a análise não consideram a prática que é realizada na Escola e sim aquilo que o PPP apresenta no seu texto, tendo em vista que este norteia e embasa todas as ações que se desenvolvem no espaço escolar.

Além disso, para que a Escola possa desenvolver seu trabalho, ela precisa tanto ter em consideração o contexto em que está inserida, como também ter presente as questões integrantes do contexto mundial. A sociedade, por assim dizer, acaba por influenciar as metas e projetos da Escola como também, influencia na formação dos sujeitos que nela atuam. Desse modo, faz-se necessário também avaliar as transformações sociais e culturais que resultam na formação da sociedade contemporânea que, necessariamente, não pode ficar alijada do processo educacional. Nesse pressuposto, observa-se que no PPP não há referências, no que se refere ao processo educativo, às questões do contexto social, nem mundial, tampouco regional. Entretanto, em alguns trechos ressalta-se a formação do sujeito atuante e agente da transformação da comunidade a qual está inserido. Do mesmo modo, destaca o desenvolvimento de um indivíduo co-participante de uma sociedade mais justa e igualitária (PPP, 2007, p. 06). Mas isso é ainda muito pouco. Salienta-se, por isso, que, para formar um indivíduo que possa atuar na sociedade, é necessário que o mesmo tenha conhecimento do contexto em que vive em análise e reflexão das transformações, sejam elas, no âmbito local ou mundial. Nesse sentido, mesmo que não explicitamente, a Escola considera as características presentes no contexto social.

Nesse aspecto, conforme Scheler (1986), os fatores externos da sociedade podem influenciar a educação (considera-se, neste momento, a educação escolar) e, por isso, é necessário que o homem não seja apenas um modelo, uma imitação dos processos externos, estando submetido ao que a sociedade impõe para o progresso e para o sucesso.

Ao contrário, deve estar consciente do mundo, do contexto social e cultural para poder refletir e agir, fazendo-se a si mesmo a partir deste.

Após a análise apresentada, cabe destacar a missão da escola diante do cenário social descrito no primeiro capítulo do texto e frente aos valores que se apresentam na sociedade e que se refletem nos processos educativos escolares, sem deixar de considerar a teoria dos valores de Max Scheler. Enfatizar a missão da escola faz-se necessário no intuito de fortalecê-la como uma instituição importante na formação dos sujeitos, implicando, nesse processo de formação, a presença de valores, aspecto significativo neste trabalho dissertativo.

3.3 A MISSÃO DA ESCOLA

Diante do exposto acima, especialmente, no que se refere tanto à sociedade contemporânea com as transformações sociais e culturais subjacentes ao cenário social, à concepção de valor apresentado por Max Scheler, como também às características inerentes ao PPP da instituição escolar, cabe ressaltar a missão imprescindível da escola na formação e educação dos seus alunos. Desse modo, é urgente compreender sua missão como instituição educativa que, assim como outras instâncias, desempenha um papel importante na formação dos sujeitos.

3.3.1 A missão da escola frente às transformações sociais e culturais

Compreender a missão da escola perante as novas configurações da sociedade atual torna-se essencial para avaliar a sua tarefa quanto à educação para valores, diante das transformações sociais e culturais e de suas implicações no processo educativo atual. Desse modo, compreender estas transformações e relacioná-las ao processo educativo escolar faz-se inerente para entender qual é a principal contribuição da escola frente aos valores presentes na sociedade.

Nesse sentido, diante dos processos sociais que se desencadeiam na atualidade, surgem algumas questões que se referem ao processo educativo escolar, tais como: qual é o papel da escola? A escola está preparada para formar sujeitos oriundos da sociedade com as características descritas por Bauman? A educação escolar dá conta de compreender

esses processos de transformação e a partir do contexto atual ter espaço para uma formação de valores?

Essas questões remetem à reflexão sobre a missão da escola frente aos processos de mudança e ao contexto atual. Para tanto, a análise do PPP e sua proposta de formação precisa ser tomada em consideração com seriedade, pois a instituição escolar, como meio importante para a formação da sociedade, sofre, de maneira geral, as influências das mudanças que ocorrem, passando a adquirir novos pressupostos, novas metas, novos objetivos, novas concepções. Porém, a escola também, por sua vez, pode influenciar na formação de novos valores na sociedade. Diante dos temas que perfazem a realidade, a educação é vista como um meio indispensável na constituição da sociedade e passa a ocupar um papel fundamental.

Nestes tempos de mutações profundas e de incerteza acentuada, deve-se investir muito na educação, facilitando assim o emprego, despertando as mentes e as consciências diante dos novos desafios, facilitando o acesso à cultura e reduzindo a exclusão. A educação é o melhor investimento social. (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 46).

Sabe-se que, entre outros fatores, pontos, movimentos e tendências, o cientificismo positivista impôs a fragmentação do conhecimento, sustentando a ordem econômica e social da modernidade. Atualmente, não se pode mais conceber que esta fragmentação dê conta de formar e desenvolver o homem na nova ordem social vigente. Como se vê, muitas transformações têm surgido ao longo dos tempos: as novas tecnologias, as comunicações, a preocupação com o meio ambiente, a produção econômica cada vez mais crescente e diversificada com novos produtos no mercado, demandando novos cursos de capacitação e aperfeiçoamento, entre tantas outras mudanças as quais a escola deveria acompanhar e produzir reflexões acerca destes novos elementos.

Daí porque, a dimensão política imbricada nas práticas educativas escolares precisa hoje, ultrapassar o reducionismo das questões ideológicas, muitas vezes mascaradas na discussão provocada pela queda do socialismo real, a crise capitalista e as relações de poder, abarcando a compreensão de que é necessário redimensionar a instituição escolar na sua totalidade, operando uma nova lógica que conduza à produção de conhecimentos e condutas adequadas aos novos tempos. (SANTIAGO, 1995, p. 15).

Além disso, a escola, mergulhada neste contexto, não pode ficar alheia às transformações sociais e culturais advindas da sociedade. Mas, pelo contrário, a escola

pertence ao meio social e, por isso, sofre as influências advindas deste meio. “A escola é uma comunidade. Como parte da sociedade, ela está normalmente estruturada de forma a reproduzir a estrutura social.” (GALLO, 2010, p. 145). Nesse sentido, Bauman destaca que, muitas transformações estão permeando a sociedade contemporânea e essas acabam por invadir todos os contextos, inclusive a escola. O processo educativo escolar, de acordo com as novas estruturas e em conformidade com seu PPP (considerando o PPP em análise), procura desenvolver um currículo que considera as mudanças e atenda aos novos conceitos, novos pressupostos e novas demandas.

Pensar sobre o reflexo desta sociedade presente na escola, considerando alguns aspectos, como por exemplo, de civilidade, convívio com as diferenças, relações entre tempo e espaço, sendo que estas relações estão diretamente vivenciadas nos espaços escolares, na medida em que a escola deve, ou então, deveria possuir um potencial para acompanhar todas estas transformações e movimento acelerado marcado pelos novos tempos.

Relacionando os conceitos apresentados à escola, pode-se dizer que a mesma, na sociedade sólida, fazendo referência ao conceito de Bauman, era aquela que educava para toda a vida. A escola era um espaço que tinha como propósito estabelecer a ordem. A formação dos indivíduos era responsabilidade de toda a sociedade, dos governantes e do Estado, com vistas a formá-los para um comportamento correto e moralmente aceitável. Desse modo, somente os professores eram capazes de fornecer esta formação para uma integração social, destacando uma vida correta e moral, disciplinada e eficiente. Além disso, o conhecimento era um produto duradouro e a qualidade da escola era medida pela transmissão deste conhecimento de valor adaptado ao mundo sólido (ALMEIDA, 2009, p. 63). As pessoas se ajustavam ao mundo pela educação, entendendo que este mundo era imutável e consideravelmente manipulável. O professor detinha o poder de transmitir o conhecimento ao aluno, compreendendo este conhecimento como justo e confiável.

Para Pourtois e Desmet (1999, p. 36), a escola contemporânea continua a repetir os princípios defendidos pela escola moderna, na qual enfatizava o modelo de que o aluno deveria aprender as regras da vida em sociedade e o pensamento racional, sendo disciplinado por meio de recompensas ou castigos, sendo que a personalidade individual deve ser ocultada atrás da moral do dever. Para esses autores, a pedagogia moderna ainda está fortemente enraizada nas práticas escolares.

Na passagem da modernidade sólida para a líquida, de acordo com a visão de sociedade de Bauman (2001), a escola assume outras características, sendo que a ordem social, sólida e imutável não é mais aceita na chamada modernidade líquida. O mundo é diferente daquele em que a escola estava preparada para formar os alunos. “Em tais circunstâncias, preparar para toda a vida, essa invariável e perene tarefa da educação na modernidade sólida, vai adquirir um novo significado diante das atuais circunstâncias sociais.” (ALMEIDA, 2009, p. 65). O conhecimento não será mais considerado como um produto conservado, pronto e acabado para toda a vida, assumindo, muito mais agora, um caráter inconcluso, podendo ser substituível. O conhecimento passa a ter o objetivo de oferecer eficiência, criatividade, competitividade, habilidades básicas para o mundo do trabalho. Em síntese, o conhecimento se transforma em informação que logo será substituída, por considerar que rapidamente estará ultrapassado.

A escola então, transmissora deste conhecimento, passa agora a não ser a detentora do saber, pois as novas tecnologias oferecem as informações em um rápido espaço de tempo, no qual todos têm acesso ao “conhecimento”. Os professores perdem a autoridade sobre o domínio exclusivo dos saberes. A nova dinâmica do mercado passa a ter autoridade, decidindo sobre as formações de opiniões, verificação de valores, definindo o que é bom ou mal, belo ou feio, verdadeiro ou falso. Os alunos passam a dar atenção àqueles que oferecem várias possibilidades de experiência, prazer e proveito (geralmente a mídia – televisão, internet), os seduzindo para a arte de saber viver. O professor, desse modo, não é mais aquele conselheiro que orientava os alunos a seguirem, de modo seguro, sua vida, através de seus estudos e saberes. Nesse sentido,

a não mais inquestionável autoridade do professor em orientar a lógica da aprendizagem compete, [...], com as sedutoras e muito mais atraentes mensagens das celebridades, sejam jogadores de futebol, artistas, frequentadores de *reality shows* ou políticos oportunistas. (ALMEIDA, 2009, p. 70) [grifo do autor].

Diante de todos esses desafios, Almeida (2009) enfatiza que, ao mesmo tempo em que Bauman apresenta tais aspectos, o próprio autor também oportuniza uma solução para a escola poder enfrentá-los, destacando o poder da escola de facilitar a socialização entre os indivíduos e de promover uma sensibilização acerca do mundo atual e conscientizar para a busca de novas formas de relações em suprimento das relações individualistas. Almeida afirma:

[...] além de promover a socialização, ou seja, preparar as pessoas para o mundo cambiável em que vivemos, a individualização pressuposta nos mecanismos educacionais, ao mesmo tempo em que evita decretar o que é certo ou verdadeiro e provocar sua manifestação, consiste no exercício de “agitar” os estudantes e incitar-lhes a dúvida sobre a imagem que têm de si e da sociedade em que estão inseridos e, nesse movimento, desafiar o consenso prevalecente. Os professores seriam, assim, intelectuais que ajudam a assegurar que a consciência moral de cada geração seja diferente da geração anterior. (ALMEIDA, 2009, p. 74).

A escola, articulada como uma instituição, em harmonia com a preparação de indivíduos adequados a habitar um mundo ordenado, não se configura nos tempos atuais. Configura-se hoje como um espaço destinado a dar oportunidades iguais a todos, inclusive às minorias e aos excluídos, sendo um ambiente no qual se recebe uma pluralidade de culturas e valores de uma mesma sociedade, respeitando diferenças e enfatizando os princípios de solidariedade.

Nesse enredo, Gadotti enfatiza que esta época de rápidas transformações acaba por demandar uma nova configuração da educação na busca de um melhor desempenho do sistema escolar:

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa *dupla encruzilhada*: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da *universalização da educação básica de qualidade*; de outro, as *novas matrizes teóricas* não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações. (GADOTTI, 2000, p. 06) [grifos do autor].

Para esse propósito, é necessário que a escola fortaleça seu PPP, relacionando-o com o contexto social e suas características, sendo este um princípio da educação contemporânea, no mesmo modo que esta educação possa sempre superar os limites impostos pelo mercado, buscando a transformação social.

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma *educação voltada para o futuro* será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a *transformação social* (GADOTTI, 2000, p. 07) [grifos do autor].

Nesse sentido, a educação na era contemporânea deve apropriar-se das informações e refletir sobre elas. O contexto deve ser de um agir comunicacional, ou seja, comunicação intersubjetiva em que os outros constituem uma forma de mediação entre

saberes existentes e os saberes de base do sujeito. O ato educativo deve ter sentido no contexto social atual e deixar transparecer seus objetivos.

Além disso, com as novas configurações da sociedade, a escola passou a aceitar todas as visões de mundo que chegam até ela, sem desconsiderar os direitos de propriedade das mais diversas comunidades. Na modernidade, a construção da ordem era estabelecida pelos intelectuais, ou seja, professores e teóricos educacionais detinham a função de “legislar acerca do modo correto de separar a verdade da inverdade das culturas [...]” (ALMEIDA, 2009, p. 54). Atualmente, a escola enfrenta o desafio de acolher a multiplicidade de culturas e verdades que perpassam os saberes escolares, pois a verdade do conhecimento torna-se questionável nesse novo contexto.

Nesse panorama, o professor necessita estar preparado para interpretar os novos saberes, as novas verdades, possibilitando novos olhares acerca do conhecimento, no reconhecimento de todas as diferenças e concepções. Por sua vez, a escola assume sua posição, assim como destacado anteriormente, como instituição que privilegia a interlocução das culturas, a multiplicidade de diversos modos de vida, de posição no mundo e de valores. Almeida (2009), parafraseando Bauman, destaca esta nova configuração da escola em detrimento de um espaço multicultural que aposta na pluralidade de culturas, no intuito de compreendê-las, fortalecê-las e relacioná-las com outras culturas, assinalando-as como parte de um diálogo que enriquece os saberes educativos:

Diante dos inúmeros “textos” que escrevem o mundo, a arte da conversação civilizada é algo que o espaço da escola necessita de maneira urgente. Dialogar com as distintas tradições que chegam até ela, sem combatê-las; procurar entendê-las, sem aniquilá-las ou descartá-las como mutantes; fortalecer sua própria perspectiva (a do professor, por exemplo) com o livre recurso à experiências alheias (a dos alunos e suas culturas, por que não?). Levando isso em conta, extraímos da posição de Bauman o seguinte imperativo para a educação escolarizada na sociedade líquida: conversar ou perecer! (ALMEIDA, 2009, p. 56).

Visto sob esse aspecto, pode-se perceber, após a análise do PPP, que os princípios defendidos pelo mesmo estão de acordo com essa perspectiva (qual exatamente? Mundo líquido ou sólido?), já que defende uma prática que valoriza o mundo e o conhecimento da criança e do jovem, em respeito ao seu meio. O PPP valoriza as dimensões cultural, social e pedagógica. Valoriza também o sujeito e sua cultura. Em conformidade com este aspecto, a escola contemporânea deve se preocupar com o sujeito que aprende e que também

ensina, já que interage com diferentes ferramentas acerca das informações e que convive em diferentes contextos espaciais e temporais. “Todas as pessoas, todas as culturas, participam inexoravelmente de outras, inclusive com relações de conflito e dominação. O ser humano é fundamentalmente multicultural.” (JARES, 2008, p. 39).

A escola deve valorizar o aluno como alguém que é capaz de participar da sociedade, o tornando responsável por suas escolhas e seus projetos de vida, que seja capaz de acompanhar as mudanças e as transformações e, por fim, deve oferecer situações de aprendizagem que façam o aluno pensar, refletir sobre o conhecimento e usufruir do mesmo para sua vida, já que as novas configurações exigem do indivíduo fácil adaptação ao mundo em constante mudança.

Do mesmo modo, é necessário que a escola organize um currículo capaz de oportunizar análise, crítica e reflexão acerca das transformações espaciais e temporais da sociedade contemporânea. Ela deve, assim, assumir novas configurações curriculares em detrimento das novas formas de saberes. Esse novo formato deve ser estabelecido no PPP com o intuito de refletir sobre os aspectos subjacentes à sociedade e buscar um novo currículo, novas metodologias, novas disciplinas capazes de suprir a fragmentação do conhecimento, a fluidez, a instantaneidade, a velocidade e a flexibilidade da vida contemporânea, termos usados de maneira muito expressiva, sobremaneira, por Bauman.

De acordo com essa nova forma curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais³⁷ (PCN's, 1997), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394/96), destacam a valorização dos temas transversais, os quais possuem a intenção de responder aos novos pressupostos e novas configurações da educação escolar. Dentre os temas transversais salientam-se a Ética e a Pluralidade Cultural. De acordo com o enredo apresentado, entende-se que a educação escolar deve preocupar-se com as condutas humanas e não só com o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, mas referenciar valores que considerem a relação com o outro, já que ética e valores estão imbuídos no currículo escolar e nas relações entre os indivíduos.

Na escola, o tema Ética encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas disciplinas

³⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial para a construção dos currículos e programas educacionais das escolas. Não se constituem como um modelo curricular homogêneo, mas se caracterizam como referenciais para a organização do sistema educacional brasileiro, a fim de garantir a diversidade cultural, regional, étnica, religiosa e política da sociedade atual. Desse modo, os PCN's são um conjunto de diretrizes que servem para nortear os currículos escolares, em respeito aos conteúdos mínimos.

do currículo, uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo. Finalmente, encontra-se nos demais Temas Transversais, já que, de uma forma ou de outra, tratam de valores e normas. (PCN's, 1997, p. 32).

Já o tema pluralidade cultural alimenta a existência de uma sociedade plural, assim como já explicitado no texto e, nesse sentido, respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem torna-se indispensável no currículo escolar. “Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.” (PCN's, 1997, p. 32).

Segundo Gómez (2001), a função educativa da escola deve cumprir não só o processo de socialização, mas oferecer às futuras gerações a possibilidade de questionar a validade dos conteúdos, de elaborar alternativas e tomar decisões autônomas acerca das transformações sociais e culturais. O conjunto de conhecimentos adquiridos na escola só será válido se oferecer ao indivíduo um modo consciente de pensamento e ação. Afirma o autor que:

A formação de cidadãos autônomos, conscientes, informados e solidários requer uma escola onde possa-se recriar a cultura, não uma academia para aprendizagens mecânicas ou aquisições irrelevantes, mas uma escola viva e comprometida com a análise e a reconstrução das contingências sociais, onde os estudantes e os docentes aprendem os aspectos mais diversos da experiência humana. (GÓMEZ, 2001, p. 264).

Nesse sentido, salienta-se que a existência da escola perante a todas as transformações culturais e sociais, deve assumir uma postura, não só de transmissão de conteúdos sem significados, de aprendizagens mecânicas, sem sentido, somente para atender às influências do mercado competitivo, mas assumir a condição de um espaço no qual valorize as experiências trazidas pelas culturas e assim, construir uma interlocução entre elas, permeadas pela reflexão, pela socialização, pela relação de valores indispensáveis à formação de um sujeito capaz de desenvolver atividades coletivas, em respeito às diferenças, valorizando a solidariedade e o diálogo, pois conforme Fagundes (2001, p. 17)

Educar não é somente informar, transmitir conhecimentos, mas também integrar o educando em uma cultura com características particulares, como a língua, as tradições, as crenças e os estilos de vida de uma sociedade. (FAGUNDES, 2001, p. 17).

A escola, nesse sentido, deve ser pensada e construída, através de seu PPP, como um espaço de diálogo, de interlocução de culturas, de respeito à cultura dos alunos (e a do professor), na medida em que considera suas formas de vida e seus saberes. Além disso, pensada como uma instituição não apenas instrutiva, mas uma instituição educativa no seu sentido geral, contribuindo para a formação humana dos sujeitos, na análise e reflexão sobre o contexto e as características da sociedade, buscando novas formas de convivência, considerando os valores como indissociáveis ao processo educativo.

3.3.2 A missão da escola frente aos valores

A partir do PPP analisado e da concepção de valor em Max Scheler, elencam-se cinco valores que se podem considerar como fundamentais e imprescindíveis à formação dos sujeitos, bem como, inerentes ao processo educativo escolar, pois se entende que todo ato educativo está permeado de valor. “Não há educação sem valor”. (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 171). Da mesma forma, a escola caracteriza-se como uma das instituições em que se desenvolvem as relações humanas, e, por isso, os valores se revelam nos processos educativos, nas ações dos indivíduos, na cultura escolar e demais processos que ocorrem no cotidiano escolar.

Perante o pressuposto de formação para valores, a qual é explícita em vários trechos do PPP, pode-se tecer uma relação com alguns princípios acerca da teoria de valores apresentada por Scheler. Se para Scheler (2001), a materialidade dos valores se realiza nos sentimentos, no ato emocional e no mundo sócio-cultural, a escola deve levar em consideração, que não existe pessoa que não valere ou que não emite juízos de valor e que, como ressalta o autor, somente as pessoas são depositárias de valores éticos.

É importante considerar que os valores, mediante a teoria de Scheler, não são construídos pelo ser humano e sim descobertos através de seu mundo sócio-cultural, ou seja, o autor não afirma e não aceita serem os valores simplesmente subjetivos, ou seja, valor só para um indivíduo, em um sentido privativo, mas é uma descoberta à luz de um contexto. Nesse sentido, de acordo com o que foi apresentado por Bauman, diante das características apresentadas na sociedade contemporânea, são necessários que se descubram valores que possam contribuir para o desenvolvimento dessa sociedade, sem desconsiderar que o homem encontra-se no domínio da ordem objetiva dos valores e, portanto, coloca a si mesmo a consciência frente ao mundo. “Unicamente a *pessoa* não é

nunca uma ‘parte’, mas sempre o *correlato* de um mundo: do mundo no qual ela vive.”³⁸ (SCHELER, 2001, p. 525, tradução nossa) [grifos do autor].

Essa consciência se dá através dos atos de preferência, conforme aquilo que Scheler revela. Então, se o homem tem consciência do mundo, ele pode preferir escolher um valor independente dos bens concretos, conforme a sua posição na escala dos valores. Desse modo, a tarefa educativa deve ocorrer em razão desse homem consciente do seu mundo, dos valores que prefere, realizados a partir de sua intuição emocional. Também, a tarefa educativa deve contemplar o entendimento de que a essência dos valores éticos, dados nos atos preferenciais levam a realizar os valores na hierarquia conforme o sentimento, ou seja, realizar valores positivos em detrimento dos negativos.

Portanto, os cinco valores aqui elencados tomarão relação exclusiva com o processo educativo escolar, compreendendo que são fatores essenciais para a convivência em sociedade e, o mais importante, que sejam, entre os demais valores, os preferidos pelo indivíduo. Do mesmo modo, por serem, diversas vezes, enfatizados no PPP como necessários à formação do indivíduo, ou seja, esses valores podem ser presumidos do PPP, na medida em que o documento discorre suas concepções acerca do homem, da sociedade e da educação.

Nesse sentido, faz-se necessário anunciá-los, defini-los e o mais importante, ressignificá-los, apesar de já estarem presentes no PPP, implícita ou explicitamente. No mesmo sentido, considerá-los como valores éticos, que dentre os demais existentes, podem contribuir para a formação humana e que, segundo Scheler, são depositários somente as pessoas. São eles: Respeito e dignidade humana; Diálogo; Justiça; Autonomia e Cidadania. A escolha destes valores dar-se-á por reconhecê-los como parte integrante do mundo sócio-cultural, por estarem enraizados na cultura construída através da história e por, estarem presentes no PPP analisado, tomando aqui, outra ressignificação.

3.3.2.1 Respeito e dignidade humana

Tomando em consideração as características, presentes na sociedade atual, ou seja, a existência de uma sociedade plural, com diferentes grupos, culturas, diversas crenças, religiões e grupos culturais, torna-se imprescindível à escola, no seu processo

³⁸ “Únicamente la *persona* no es nunca una ‘parte’, sino siempre el *correlato* de un mundo: del mundo en el que ella se vive.” (SCHELER, 2001, p. 525) [grifos do autor].

educativo, enfatizar o respeito como um valor a ser engajado na formação do ser humano, já que a escola configura-se como um ambiente permeado por grupos heterogêneos.

A escola, sobretudo a escola pública, costuma receber um público heterogêneo. Para muitas crianças, a escola é a primeira oportunidade de conviver com pessoas diferentes. Uns são brancos, outros negros, outros mestiços, há meninos e meninas, pessoas de renda familiar desigual, oriundos de famílias de diversas religiões e opiniões políticas, etc. (PCN's, 1997, p. 119).

Além disso, os PCN's enfatizam que o respeito é um tema impregnado na prática cotidiana da escola e entendido como importante na prática de atitudes e valores, pressupondo o convívio social. Ainda, apresentam conteúdos que devem ser trabalhados na escola na valorização do respeito na formação humana, dentre eles: respeito ao outro, independente de sexo, raça, etnia, cultura, opinião, religião, origem social; respeito às manifestações culturais, étnicas e religiosas; repúdio a qualquer forma de humilhação ou violência na relação com o outro, luta contra o preconceito e respeito aos bens alheios.

Espera-se que o aluno seja capaz de perceber e respeitar o fato de existirem, num grupo, diferentes opiniões, desejos e idéias; diferentes formas de expressão e participação e diferentes processos de aprendizagem, sendo o seu próprio um deles. (PCN's, 1997, p. 115).

Nesse sentido, o convívio na escola é uma excelente oportunidade para praticar o valor do respeito, pois é na convivência com o outro que se estabelecem as relações respeitadas com os demais. A convivência, para Jares (2008), está permeada por todas as relações humanas e pressupõem determinados valores, forma de organização, sistemas de relação, normas para enfrentar conflitos, etc. A convivência “é inerente a qualquer processo educativo” (JARES, 2008, p. 15). Nesse sentido, para o autor, educar para a convivência deve ser questão prioritária da educação, do mesmo modo que ressalta o respeito como uma “qualidade básica e imprescindível que fundamenta a convivência democrática em um plano de igualdade e contém implícita a ideia de dignidade humana. Ademais, supõe a reciprocidade no trato e no reconhecimento de cada pessoa.” (JARES, 2008, p. 31).

Percebe-se, pois, que o respeito está imbricado à dignidade humana. Um dos autores que mais claramente expressou-se acerca da dignidade do ser humano foi Kant, em sua obra, *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Este trabalho dissertativo não tem o propósito de desenvolver as ideias de Kant referente à obra citada, mas apenas afirmar que

o autor traz uma contribuição excelsa sobre a dignidade humana. Para Kant, o ser humano não pode ser tratado simplesmente como meio. Deve ser tratado como fim e, por isso, tem dignidade. Enquanto as coisas têm valor, o ser humano tem dignidade, sendo, por isso, que cada um deve sentir em si como que representada a humanidade toda. Afirma Kant:

O homem e, duma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas acções, tanto nas que se dirigem a ele mesmo como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre de ser considerado simultaneamente como fim. Todos os objectos das inclinações têm somente um valor condicional, pois, se não existissem as inclinações e as necessidades que nelas se baseiam, o seu objecto seria sem valor. [...] Os seres cuja existência depende, não em verdade da nossa vontade, mas da natureza, têm contudo, se são seres irracionais, apenas um valor relativo como meios e por isso se chamam coisas, ao passo que os seres racionais se chamam pessoas, porque a sua natureza os distingue já como fins em si mesmos [...]. (KANT, 2009, p. 72).

Por isso, todo ser humano pelo fato de o sê-lo merece respeito, tem dignidade, pois é concebido como um ser racional, diferenciando-se dos seres irracionais. Os seres irracionais, para Kant, são coisas que possuem valor relativo, pois os mesmos deixam-se guiar pelos instintos e inclinações e avaliados de acordo com a sua utilidade. Por sua vez, o ser humano, considerado fim em si mesmo e não simplesmente um meio, possui a consideração e atribuição absoluta quanto à sua dignidade.

O ser humano, considerado como fim em si mesmo, possui dignidade. A dignidade é-lhe atribuída como absoluta, na medida em que ele, estando submetido à lei moral, torna-se também legislador universal, de acordo com a sua vontade racional. O ser humano age de tal maneira que reconhece a si e aos outros como fins em si mesmos. “*Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.*” (KANT, 2009, p. 73) [grifos do autor]. Nesse sentido, de acordo com Kant (2009, p. 75), a ação do ser humano deve estar de acordo com a humanidade na pessoa como fim em si mesmo. Esse princípio da humanidade e toda natureza racional ser um fim em si mesma se aplica a todos os seres racionais e se representa como um fim objetivo, “o qual, sejam quais forem os fins que tenhamos em vista, deve constituir como lei a condição suprema que limita todos os fins subjectivos [...]” (KANT, 2009, p. 76).

Desse modo, a dignidade torna-se um valor interno absoluto, que advém ao ser humano antes de todas as realizações individuais, subjetivas, pois o ser humano sendo um fim em si mesmo possui um valor intrínseco. Como esse valor não é produzido e nem

negligenciado, chama-se dignidade humana. A dignidade humana pode ser considerada como um princípio válido para todos, independentemente, da cultura, ou seja, é válido interculturalmente em todos os tempos.

Neste contexto, o respeito deve prevalecer como um valor que considera a dignidade humana pertencente a cada indivíduo. Cada ser humano possui sua dignidade independente de sua classe social, religião, sexo, cultura. Assim sendo, o respeito torna-se um valor de extrema essencialidade na medida em que valoriza o ser humano com suas diferenças e dignidade própria.

Nesse sentido, cabe à escola também trabalhar de acordo com esta perspectiva, já que se encontra no PPP, em primeiro lugar, a prevalência do respeito às iniciativas pessoais dos alunos, em seu processo ensino-aprendizagem. Percebe-se aqui, que a escola, no seu processo educacional, procura respeitar o processo de construção do aluno e entende-se que, dessa maneira, o aluno vá assimilando e compreendendo a importância desse valor para com os demais. Sendo respeitado em sua construção do conhecimento, em sua capacidade, em sua criatividade, em sua cultura, o aluno também aprende a respeitar, pois o respeito é a condição fundamental da convivência.

3.3.2.2 Diálogo

A comunicação entre os indivíduos pode ocorrer de diversas maneiras. O ato de dialogar está presente em várias situações cotidianas do ser humano. Em todas as formas de relações, o diálogo é imprescindível e necessário. Cabe salientar que a linguagem, no século XX, se tornou paradigma. Alguns afirmam que não há salvação sem ela e, por isso, o diálogo, imprescindivelmente, é fundamental.

Neste momento, o diálogo será estabelecido como um meio importante na resolução de conflitos, na capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender. A escola, nesse sentido, torna-se um local privilegiado na efetivação desse valor, pois o processo educativo decorrente na escola, em todos os seus aspectos, é permeado pela disposição de ouvir, argumentar, expressar, entender, resolver conflitos e problemas, e todo esse processo ocorre, muitas vezes, através do ato de dialogar.

Desse modo, a escola tem a missão de fazer do diálogo um valor presente no seu processo educacional e um importante instrumento na resolução dos conflitos. Colocá-lo como uma alternativa de solução dos problemas pode ser uma forma significativa de

inibição da violência, pois nessas situações, o diálogo deve ser entendido como a busca de uma solução justa para ambos os lados, em respeito aos direitos de cada um.

Muitas situações de conflito ocorrem na escola e, nesses momentos, é necessário estabelecer o diálogo como forma exclusiva de resolvê-los. É importante salientar que o diálogo está intimamente relacionado ao valor do respeito, pois o “diálogo só é possível quando as pessoas envolvidas se respeitam mutuamente.” (PCN’s, 1997, p. 130).

No PPP, percebe-se um viés que valoriza o diálogo como forma de resolução de conflitos, como integração com os alunos em momentos e situações formais e informais e como parte importante no processo educacional, já que, através do diálogo dá-se a comunicação necessária para socializar, informar, debater, refletir, integrar.

O diálogo também colabora para a importância de escutar o outro, ou seja, valorizar aquilo que o outro tem a dizer, refletir, compreender sua posição e, a partir disso, entender diálogo como parte da convivência humana.

Para Jares (2008), o diálogo configura-se como um conteúdo essencial da pedagogia da convivência, juntamente com o respeito e os direitos e deveres que encarnam os direitos humanos. O autor compreende o diálogo como um meio de melhorar as relações e resolver os conflitos.

O diálogo também é um fator essencial para dar e melhorar a qualidade de vida das relações humanas. Com efeito, naquelas organizações humanas – famílias, escolas, empresas, cidades, países etc. – em que este seja um conteúdo e uma estratégia habitual, aumentam as possibilidades de melhorar as relações, assim como as condições de abordar e resolver os conflitos. Quando se rompe o diálogo, se está inviabilizando a possibilidade da convivência em geral e de poder resolver os conflitos, em particular. (JARES, 2008, p. 33).

Ainda, o autor destaca que não há outra forma de resolver os conflitos senão por meio do diálogo, sendo um aspecto indispensável nas relações humanas, não havendo possibilidade de convivência com os demais sem o diálogo.

A prática do diálogo em conformidade com o respeito anula a violência e reforça a resolução de conflitos de uma forma não-violenta. A partir desta perspectiva, deve-se educar para o diálogo e construir uma proposta educativa que garanta a valorização dos valores indispensáveis à convivência, entre eles o diálogo e o respeito.

Sabe-se que, segundo Scheler (2001), os valores são matéria de uma percepção intencional. Nesse sentido, são intuídos através do emocional, do sentir, ou seja, os valores não podem ser pensados sem relação com as emoções do homem. Nesse sentido, o diálogo

não pode ser praticado de maneira só racional, pois é provido de emoções. O indivíduo que dialoga é um ser que sente, pensa e age conforme suas emoções. Entretanto, dialogar envolve respeito e tolerância aos sentimentos, pensamentos e ações alheias. A escola, sendo um ambiente que propicia as relações humanas, tem forte influência para permitir que as crianças e os jovens possam conviver com as diferenças e, desse modo, aprender a respeitar os demais, compreendendo o diálogo como importante meio de comunicação. Comunicação que envolve abertura ao outro, acolhimento, respeito e escuta.

3.3.2.3 Justiça

A justiça é um tema bastante debatido na sociedade contemporânea, pois pode ser compreendida de formas diferenciadas dependendo de cada cultura, cada contexto social ou situação. Destaca-se que a justiça está ligada diretamente ao agir. A palavra justiça traz consigo uma longa tradição e o peso de um dos conceitos mais trabalhados ao longo da história ocidental.

No PPP encontram-se alguns aspectos que desencadeiam a formação de um sujeito que valorize a justiça. Para tanto, é necessário compreender o que se entende por justiça, aqui elencada como um valor essencial. Para esse propósito, cabe destacar a teoria de John Rawls, um, entre muitos, dos autores que trabalham mais diretamente sobre a justiça. A referência a Rawls se dá na tentativa de apresentar uma definição sobre justiça e por caracterizar-se como uma dos autores mais estudados na atualidade no que se refere à justiça. Sua obra principal intitula-se, inclusive, sugestivamente, *Uma teoria da justiça* (*A Theory of Justice*). Cabe salientar que, independente de sua linha filosófica, as ideias trazidas por Rawls serão válidas para ressaltar a justiça como um valor de essencial importância.

Para Rawls (1993, p. 27), a justiça é “a virtude primeira das instituições sociais, tal como a verdade o é para os sistemas de pensamento.” Cabe salientar que a teoria de Rawls leva em consideração o princípio de equidade, ou seja, a concepção de um princípio de justiça em uma sociedade de iguais. Desse modo, aqui, a justiça tomará relação com a escola e os processos educativos, independente do princípio de equidade. Faz-se, nesse momento, importante explicar, porque Rawls busca conceituar a justiça como princípio de equidade. Para Stanescu (2001)

A denominação Justiça como Equidade tem lugar devido as pessoas escolherem os princípios da justiça numa posição original de igualdade. Em sua teoria, Rawls nos lembra que a estrutura básica da sociedade está ligada a diferentes situações sociais que, aqueles que estão em cada uma dessas situações têm diferentes expectativas de vida. Assim, lança mão de dois momentos para a consecução de sua teoria. No primeiro momento está a escolha dos primeiros princípios. Tal escolha deve basear-se na interpretação da situação inicial e num conjunto de princípios passíveis de serem aceitos pelos membros da comunidade. No segundo momento encontra-se a elaboração da carta fundamental da sociedade. Depois de escolhida uma concepção de justiça, dever-se-á escolher a constituição, um sistema de produção de leis e assim por diante. (STANESCU, 2001, p. 178).

Para Rawls (1993) para construir uma sociedade justa, a igualdade de liberdades e direitos entre os cidadãos é considerada como definitiva; os direitos garantidos pela justiça não dependem de negociação política ou interesses sociais. Rawls destaca que a justiça e a verdade são as virtudes primeiras da atividade humana. Do mesmo modo, tenta contextualizar a justiça inserida na sociedade que, por sua vez, é marcada por conflito de interesses. Na tentativa de anular essas influências, ele ressalta os princípios de uma justiça social, os quais “fornecem um critério para a atribuição de direitos e deveres nas instituições básicas da sociedade e definem a distribuição adequada dos encargos e benefícios da cooperação social” (RAWLS, 1993, p. 28).

Em uma sociedade, nem todos os membros possuem um consenso sobre as concepções de justiça (o que é justo ou injusto) e desse modo, fica mais difícil para os sujeitos coordenarem seus planos de forma eficiente, preservando os acordos que beneficiam a todos. Porém, para Rawls, uma concepção de justiça preferível é aquela, cujas consequências forem as mais desejáveis.

A justiça só existe em razão da existência da sociedade. “[...] pelo nascimento estamos todos situados numa sociedade concreta e numa posição determinada [...]”. (RAWLS, 1993, p. 34). Por isso, a justiça depende essencialmente da forma como são atribuídos os direitos e deveres fundamentais, bem como das oportunidades econômicas e condições sociais nos diferentes setores da sociedade. A estrutura básica da sociedade é o objeto primário da justiça, porque as consequências são profundas. Por exemplo, a família, entendendo-a como uma instituição social conforme sua estruturação vai definir os direitos e deveres de todos e influenciar nas perspectivas de vida de todos os membros da mesma. Não se pode deixar de ressaltar que as circunstâncias econômicas e sociais acabam também por influenciar as instituições sociais. Nesta perspectiva, há desigualdades. É no contexto

dessas desigualdades que os princípios de justiça devem se aplicar (RAWLS, 1993, p. 30). E, por isso, uma concepção de justiça é um valor em si mesmo. Afirma o autor que:

Uma concepção da justiça social deve pois ser encarada como fornecendo, em primeiro lugar, um padrão que permita avaliar os aspectos distributivos da estrutura básica da sociedade. Este padrão não deve ser, no entanto, confundido com os princípios que definem as outras virtudes, já que a estrutura básica – e, em geral, as estruturas sociais – pode ser eficiente ou ineficiente, liberal ou não liberal, bem como muitas outras coisas, além de, evidentemente, ser justa ou injusta. (RAWLS, 1993, p. 31).

Desse modo, existem várias concepções de justiça, dependendo das diferentes concepções de sociedade, considerando as diversas posições frente às necessidades e oportunidades naturais da vida humana. Tomando em relevância os aspectos descritos por Rawls, acima, brevemente, descritos, pode-se compreender que, para definir o princípio de justiça, faz-se necessário uma profunda reflexão e análise da sociedade em que se vive, ou seja, do contexto social, ponderando as necessidades dos indivíduos, para que se possa avaliar o que é justo ou injusto. Entretanto, é importante ter presente que o critério para definir o que é justo ou injusto não pode ser exclusivamente o contexto, pois seria muito restritivo e simplificado. Porém, a escola, por sua vez, possui o dever de analisar as características do contexto social presente em relação a outros contextos sociais e inserir em seus debates, as concepções de justiça, tendo em vista a justiça como um valor integrante da sociedade.

Os princípios da justiça, segundo Rawls, regulamentam e especificam as formas de cooperação social, levando em consideração que estes princípios são aceitos por pessoas livres, colocadas em uma situação de igualdade e interessadas em prosseguir seus objetivos. Desse modo, são os sujeitos que determinam as formas de cooperação e os princípios que devem orientar a atribuição de direitos e deveres básicos e a divisão dos benefícios da vida em sociedade.

Nesse sentido, em uma escola, já nos primeiros anos da educação básica, determinar em conjunto, os direitos e deveres de cada um, pensando no benefício de todos, é uma forma de revelar o que é a justiça, bem como, o que todos devem fazer para resolver as situações que exigem uma decisão conjunta. Partindo para um âmbito mais complexo – a sociedade – cada um terá consciência do seu papel na sociedade e a consideração do que é justo ou injusto. É importante, nesse sentido, lembrar que Rawls destaca ser a base da igualdade constituída pela similitude entre a situação dos sujeitos. Desse modo, na escola,

todos, na condição de aluno, gozam dos mesmos direitos e deveres e, por isso, podem escolher os princípios de justiça considerando o bem de todos.

Todos gozam dos mesmos direitos no processo para a escolha dos princípios; todos podem apresentar propostas, submeter argumentos em seu favor, e assim por diante. É óbvio que o objectivo destas condições é representar a igualdade entre os seres humanos enquanto sujeitos morais, enquanto criaturas com uma concepção do seu próprio bem e capazes do sentido da justiça. (RAWLS, 1993, p. 38).

Segundo Rawls, após adotar uma concepção de justiça, pode-se supor que serão escolhidos os princípios, será criado um sistema de produção de leis e assim por diante, para que o sistema de leis esteja de acordo com os princípios de justiça inicialmente adotados. Repensando, pois, a escola nesse contexto, pode-se compreender que, além das normas e regras a que escola está submetida, é possível, juntamente com os alunos, escolher os princípios de justiça no contexto escolar, considerando o processo educacional que ocorre no seu cotidiano, bem como, construir propostas ordenadas de acordo com a situação dos sujeitos inseridos no contexto escolar. É necessário, para tanto, definir os direitos e deveres igualmente praticáveis por todos. Porém, essa é uma característica, mas não a única, pois se poderia, por meio do consenso, encontrar situações absurdas e características bastante subjetivas, egoístas, não se configurando como justiça. Esse elemento não pode ser considerado como único meio de conceber princípios de justiça. Seria importante definir no PPP elementos que se configurem como justos dentro do contexto escolar e que possam servir de modelo para a convivência extraescolar, considerando o respeito às diferentes culturas existentes nesse contexto.

No PPP em análise não há clareza sobre o princípio de justiça adotado pela Escola ou ênfase no que se refere ao conteúdo. Entretanto, em várias passagens do documento, percebe-se que, dentre os objetivos e organização pedagógica e curricular, existe uma possível relação com o desenvolvimento de situações que levem o aluno a refletir sobre o justo e o injusto.

Rawls (1993, p. 63) especifica que o objeto primário dos princípios da justiça social é a estrutura básica da sociedade, ou seja, a articulação das principais instituições sociais num sistema único de cooperação. No entanto, há princípios aplicáveis às instituições e aos indivíduos. Considerando a escola como instituição, entende-se que há um sistema de regras, determinando funções e posições, fixando os direitos e deveres. Para o autor, de acordo com as regras estabelecidas, há ações que são permitidas e outras

proibidas. Nesse sentido, os alunos necessitam compreender quais são essas regras e quais ações é permitido realizar. Portanto, o processo educacional deverá respeitar o sistema de regras adotado e assim direcionar as ações em conformidade com as mesmas. A partir desse aspecto, é necessário apresentá-lo aos alunos, levando-os a refletir sobre suas ações e sobre os princípios que formam esse sistema de regras.

Em relação aos princípios aplicáveis aos indivíduos, é importante compreender o que Rawls especifica como princípio de equidade. Esse princípio diz respeito às exigências que constituem obrigações em contraposição aos deveres naturais. Conforme o princípio da equidade:

A obediência à regras de uma instituição é exigível quando estão satisfeitas duas condições: em primeiro lugar, a instituição deve ser justa (ou equitativa), isto é, satisfazer os princípios da justiça; em segundo lugar, devem ter sido livremente aceites os benefícios que o sistema fornece ou ter-se beneficiado das vantagens que ele oferece no que respeita à prossecução dos interesses próprios. (RAWLS, 1993, p. 103).

A escola, à luz dessa perspectiva, de acordo com seus princípios da justiça, organiza seu sistema de forma justa quando, por outro lado, todos cooperam, ou seja, aceitam o sistema de regras e o respeitam, entendendo a existência do mesmo e sua importância para a realização do princípio da equidade. Desse modo, as obrigações e os deveres são iguais para todos.

Para Rawls (1993), as obrigações implicam uma dívida para com os sujeitos concretos, cooperando na manutenção da estrutura da instituição. Novamente referenciando a escola, os alunos devem compreender que as obrigações a que devem respeitar são essenciais para a organização e estrutura da escola e também para seu próprio benefício. Enquanto na situação de aluno, os sujeitos possuem certas obrigações que são imprescindíveis para a realização do processo educacional e para a existência da instituição escolar. Um sistema educacional não pode existir sem um sistema de regras e obrigações. É essencial compreender que as obrigações não são forçadas aos indivíduos, mas existem porque são necessárias, assim como, em qualquer outra instituição, haverá também seu sistema próprio de regras e obrigações.

Portanto, os alunos têm tarefas e responsabilidades a serem cumpridas em respeito ao sistema de regras existente, em vinculação com o princípio de equidade, ou seja, todos os alunos possuem as mesmas tarefas e obrigações (respeitar o horário da aula, realizar as tarefas solicitadas, participar das atividades escolares, entre outras). Dubet (2004) afirma

que é duvidosa a ideia de uma escola justa, onde todos têm as mesmas oportunidades, pois acredita que a escola valoriza os alunos bons e desqualifica aqueles que não alcançam bons resultados. Acrescenta, ainda, que uma escola realmente justa seria aquela que criaria maior igualdade de oportunidades e trabalharia, para que as desigualdades escolares não produzissem desigualdades sociais.

O trabalho dissertativo não tomará, aqui, esse viés de definição de uma escola justa ou injusta, apesar de ser um aspecto que não pode deixar de ser considerado. O importante, nesse momento, é apresentar a justiça como um valor a ser observado em todos os momentos do processo educativo, a fim de levar o aluno a refletir sobre os princípios do justo e injusto.

Jares (2008), nesse sentido, afirma que, num contexto social (pensando aqui a escola), existem diferentes formas de relações e códigos valorativos, fazendo com que existam diferentes maneiras ou modos de conviver, ainda que dentro de um mesmo grupo social. Frisa-se, enfim, que, para conviver democraticamente, é preciso apostar em uma sociedade assentada sobre valores democráticos e justiça social, dimensões que se chocam frontalmente, quando os interesses em benefício particular se tornam sobressalentes. Dessa maneira, para apresentar aos alunos a melhor forma de convivência, seja na escola, seja em outros âmbitos em que ele circula, é necessário ter um princípio de justiça que não apresente prejuízo nas relações sociais, configurando, pois, a importância de que as relações sejam baseadas na igualdade e na dignidade das pessoas.

Sabe-se que, numa sociedade plural como a qual se vive atualmente, com diferentes modelos de relações e convivência, diferentes classes sociais, diferentes crenças e hábitos, é bem complexo pensar a justiça como um princípio de igualdade. Entretanto, a escola pode favorecer a reflexão acerca dessa pluralidade, levando os sujeitos a pensarem sobre as formas de injustiça, ou seja, aquelas que são possíveis de análise e transformação. O importante é compreender que ser justo é tratar de forma igual. Isso é fundamental.

Agir segundo uma norma é dar um tratamento igual a todos a todos aqueles que a norma agrupou como iguais. Ou seja, a norma deve ser aplicada em todos os casos que caem sob seus supostos e em nenhum caso que não caia sob eles. Aplicar corretamente uma norma é tratar de forma igual a todos os que a norma agrupa. (VELASCO, 2009, p. 51).

Do ponto de vista educativo, é necessário pensar a justiça como parte das diferentes instâncias sociais, devendo ser um aspecto considerado em todas as relações e, o

mais importante, que se saiba a diferença entre o justo e o injusto, perante uma sociedade diversificada. Às vezes, o que é justo para um é injusto para outro, em conformidade com os princípios e crenças que segue. Entretanto, é fundamental estabelecer um sentido de justiça que prevaleça no processo educacional e que, através de suas ações e propósitos, possa adotar uma concepção de justiça que defina o que é justo ou injusto e esclareça as diferentes posições sobre justiça das diferentes culturas e sociedades.

3.3.2.4 Autonomia

Nos espaços educacionais, muito se discute sobre a autonomia e a formação de sujeitos autônomos. No PPP, o conceito de autonomia perpassa por grande parte dos objetivos e fins que a escola se propõe a realizar. Mas o que significa formar um sujeito autônomo? Ou o que se espera de um indivíduo autônomo, sem desconsiderar a convivência com os demais e com o contexto social no qual está inserido?

Jares (2008, p. 63) oferece uma pequena distinção acerca da formação de pessoas autônomas: “A primeira necessidade para formar pessoas autônomas é torná-las conscientes das coordenadas que explicam seu entorno.” Ou seja, a questão da autonomia está relacionada com o conhecimento, bem como a consciência sobre os aspectos que perfazem o contexto da sociedade em que faz parte. Dessa maneira, é possível compreender que os atos autônomos de uma pessoa não podem prejudicar os demais, considerando o conjunto de uma sociedade.

Podem-se encontrar diversas conceituações sobre a autonomia, mas para defini-la com maior sustentação, é imprescindível referenciar Kant, um dos principais autores que fundamentaram a autonomia em seus estudos. Salieta-se que, nesse momento, a intenção não é defender a teoria de Kant, muito menos enfatizá-la como a teoria que deve embasar os processos pedagógicos. O único propósito é fundamentar a autonomia de acordo com a filosofia clássica. A referência à Kant se dá pela importância dada pelo autor referente ao tema da autonomia e, também, porque Scheler faz uma crítica ao próprio Kant. Nesse sentido, a referência faz-se importante.

De início, é importante posicionar a filosofia de Kant, para em seguida, tratar ainda que de maneira breve o tema da autonomia, o qual está intimamente relacionado com os aspectos pertinentes aos seus estudos filosóficos, bem como aos conceitos subjacentes à época histórica de seus escritos.

Kant pertence ao período moderno e destaca-se no advento do chamado Iluminismo, o qual se alicerça na metáfora das Luzes, ou seja, na ideia de esclarecimento do homem³⁹. Na perspectiva do Iluminismo, a razão do homem torna-se um aspecto importante nesse processo de esclarecimento, havendo nela princípios *a priori* que estão contidos na própria razão humana. Kant, no texto da primeira edição da *Crítica da razão pura*, afirma: “A razão humana tem um sentido singular: sente-se importunada por questões a que não pode esquivar-se, pois elas lhe são propostas pela própria natureza da razão.” (KANT, 2011, p. 13). Sendo assim, a razão é inseparável do espírito humano, permitindo a descoberta do conhecimento e a libertação das tradições impostas pela religião e pelo autoritarismo político. “Guiados pela razão os homens abandonarão os erros do passado, reformarão as instituições e chegarão gradativamente a uma ordem social harmoniosa.” (GILES, 1987, p. 172).

No sentido de valorização da razão, Kant chega ao conceito de lei moral e dever. A filosofia moral, para Kant, “ressalta com evidência da ideia comum do dever e das leis morais.” (2009, p. 15). A lei moral, entretanto, é intrínseca a todo ser racional, sendo que ela se distingue das coisas empíricas, baseadas na experiência, mas fornece ao ser racional leis *a priori*. A lei moral é pura e autêntica.

Nesse sentido, a vontade do homem é altamente posta em evidência, sendo que essa vontade dá-se conforme uma lei própria, a lei da razão. A vontade é a própria razão prática. Kant enfatiza que tudo na natureza age segundo leis, entretanto, apenas o ser dotado de razão é capaz de agir conforme as leis, tendo uma vontade, sendo que somente a razão determina a vontade.

Só um ser racional tem a capacidade de agir *segundo a representação* das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma *vontade*. Como para derivar as acções das leis é necessária a *razão*, a vontade não é outra coisa senão razão prática. Se a razão determina infalivelmente a vontade, as acções de um tal ser, que são conhecidas como objectivamente necessárias, são também subjectivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher *só aquilo* que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer como bom. (KANT, 2009, p. 50) [grifos do autor].

Desse modo, a razão ordena as ações e independe dos fenômenos externos e, assim, determina a vontade por motivos *a priori*, considerando somente o que é necessário.

³⁹ Em nível geral, salienta-se, que se compreende aqui por *Metáfora das Luzes* não apenas um acontecimento, nem um movimento intelectual e tampouco um modismo de certa época, mas como processo de *esclarecimento* do homem, isto é, como contínuo processo progressivo de os homens serem capazes de pensar por si mesmos (Cf. FALCON, 1994, p. 8).

(KANT, 2009, p. 44). Ao que se refere a vontade, Kant denomina o chamado imperativo categórico que se caracteriza pela máxima da vontade do homem podendo valer como princípio de legislação universal. “*Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.*” (KANT, 2009, p. 62) [grifos do autor]. É um dever interior que não se submete a forças e mandamentos exteriores, é a sua própria vontade, considerando-a como legisladora universal. As leis exteriores não emanam da vontade do homem, mas o obrigavam a segui-las:

pois o que se obtinha não era nunca o dever, mas sim a necessidade da acção partindo de um determinado interesse. [...]. Mas então o imperativo tinha que resultar sempre condicionado e não podia servir como mandamento moral. (KANT, 2009, p. 79-80).

O imperativo categórico faz com que nossas ações sejam moralmente boas. “*Age segundo máximas que possam simultaneamente ter-se a si mesmas por objecto como leis universais da natureza.*” (KANT, 2009, p. 85) [grifos do autor].

Kant distingue a autonomia da heteronomia. Heteronomia é considerada, por Kant, como uma vontade ditada pelos objetos externos, do desejo, que não esteja vinculada ao uso da razão.

Quando a vontade busca a lei, que deve determiná-la, *em qualquer outro ponto* que não seja a aptidão das suas máximas para a sua própria legislação universal, quando, portanto, passando além de si mesma, busca essa lei na natureza de qualquer dos seus objectos, o resultado é então sempre *heteronomia*. (KANT, 2009, p. 91) [grifos do autor].

A autonomia, por sua vez, torna-se fundamental para o desenvolvimento da razão e da moralidade. A autonomia caracteriza-se como o princípio de que todo ser racional deve considerar-se como legislador universal por todas as máximas de sua vontade (KANT, 2009, p. 80), vontade conforme uma lei própria, a lei da razão. Assim, pode-se julgar a si mesmo e às suas ações, sempre considerando a si mesmo e os outros como fins em si mesmos e não simplesmente como meios (KANT, 2009, p. 80-1). Esse pressuposto relaciona a autonomia com o princípio de moralidade. “A moralidade consiste pois na relação de toda a acção com a legislação, através da qual somente se torna possível um reino dos fins” (KANT, 2009, p. 81). A vontade, nesse sentido, nunca pode se realizar em uma acção senão de acordo com uma máxima que se saiba poder ser uma lei universal.

Scheewind (2001, p. 527) auxilia a compreender o significado da autonomia para

Kant:

No cerne da filosofia moral de Immanuel Kant (1724-1804) está a declaração de que a moralidade se centra em uma lei que os seres humanos impõem a si próprios, necessariamente se proporcionando, ao fazê-lo, um motivo para obedecer. Os agentes que são desse modo moralmente autogovernados Kant chama de autônomos. (SCHEEWIND, 2001, p. 527).

Kant, nesse sentido questiona: O que faz com que a intenção seja moralmente boa? Ao mesmo tempo, apresenta a resposta e confere legitimidade à autonomia quando a mesma fundamenta-se na dignidade da natureza humana racional.

Nada menos do que a possibilidade que proporciona ao ser racional de participar na legislação universal e o torna por este meio apto a ser membro de um possível reino dos fins, para que estava já destinado pela sua própria natureza como fim em si e, exactamente por isso, como legislador no reino dos fins, como livre a respeito de todas as leis da natureza, obedecendo somente àquelas que ele mesmo se dá e segundo as quais as suas máximas podem pertencer a uma legislação universal (à qual ele simultaneamente se submete). (KANT, 2009, p. 83).

Partindo dessa perspectiva de autonomia defendida por Kant, cabe relacioná-la à educação. Se a vontade determina a escolha moral do homem, esta é sempre condicionante das influências da razão e da sensibilidade (PINHEIRO, 2007, p. 111). Para Kant, sabemos que, se a vontade é determinada pela razão, então ela é livre, autônoma. Por outro lado, se basear-se no subjetivo sensível, ou seja, nas emoções e nos sentimentos, essa vontade é heterônoma, ao contrário da autonomia. “Os sentimentos, segundo Kant, [...], variam demais de pessoa para pessoa e de época para época para serem a fonte da ordem moral. Somente a razão está apta para produzir as necessidades requeridas nas leis de um mundo.” (SCHEEWIND, 2001, p. 548).

Portanto, para Kant, a educação, no intuito de valorizar a autonomia, deve efetivar-se na moralidade, ou seja, “a educação moral deve originar-se de um exame crítico da razão prática, destinada a fundar o ser racional para além dos desejos e das necessidades” (PINHEIRO, 2007, p. 108). Desse modo, é necessário construir uma proposta educativa que leve à formação de um sujeito capaz de viver em sociedade, tornando-se responsável e consciente de suas ações. Desse modo, a educação direciona a criança a sair do estado de minoridade, considerando as regras fundamentais que comandam a sociedade. Menoridade, para Kant, é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.

A criança apropria-se de um pensamento próprio, julgando a razão em função de um dever. “Ela se dá suas próprias leis e cumpre as ações por dever e não por inclinação.” (PINHEIRO, 2007, p. 109). A autonomia, nesse sentido, relaciona-se com a responsabilidade dos atos da vontade, sendo bom moralmente, segundo Kant, somente o ato que vincular-se à razão.

Entretanto, de acordo com os estudos de Scheler, há um equívoco na teoria de Kant e, desse modo, a autonomia não poderia ser relacionada ao princípio de moralidade. Para Scheler (2001, p. 642), a autonomia não deriva da razão, na medida de participação de uma legalidade racional, mas um predicado da pessoa enquanto tal. Ainda, para Scheler, há duas classes de autonomia: a autonomia da intuição pessoal do bem e do mal em si e a autonomia do querer da pessoa que é dado como bem ou mal. Nesse duplo sentido, somente a pessoa autônoma e os atos derivados da mesma possuem um valor de um ser e um querer com relevância moral.

Desse modo, para Scheler, isso não quer dizer que toda pessoa autônoma é somente uma pessoa boa (enquanto ser moral): “A autonomia é simplesmente o suposto da *altura* moral da pessoa e de seus atos, em quantos estes são atribuídos a essa mesma pessoa.”⁴⁰ (SCHELER, 2001, p. 643, tradução nossa) [grifo do autor]. Os atos dotados de valor moral são unicamente atos autônomos da pessoa. Dessa maneira, todos os atos individuais correspondem à própria responsabilidade da pessoa, além de que, torna-se também co-responsável de todos os demais atos. A realização de um ato que repercute no bem pessoal da própria pessoa deve repercutir também no bem das outras pessoas.

Para Scheler, esse princípio de solidariedade foi omitido por Kant, pois a autonomia para esse, funda-se na subjetividade da própria pessoa em respeito de si mesmo e à própria dignidade. Scheler afirma que, o respeito ao próximo deve ser colocado como valor, sendo que a autonomia da pessoa, na realização de seus atos, deve considerar um querer bom intuitivo (em consideração às duas classes de autonomia já descrita anteriormente).

Diante dessas diferentes perspectivas há de questionar: Qual teoria se adapta melhor aos processos educativos escolares ao formar um ser autônomo? Diante desta questão, pode-se compreender que ambas as teorias oferecem especificidades que podem preencher um processo educativo que vise à formação de um ser autônomo.

⁴⁰ “La autonomía es simplemente el supuesto de la *altura* moral de la persona y de sus actos, en cuanto éstos son atribuídos a esa misma persona.” (SCHELER, 2001, p. 643) [grifos do autor].

Pois bem, a primeira, de Kant, pode-se considerar o que afirma quando ressalta a importância de sair do estado de menoridade, ou seja, “fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.” (KANT, 2011, p. 63). Ou seja, pensar por si mesmo fazendo uso de sua razão através da liberdade. É importante, contudo, que é preciso não deixar-se simplesmente levar pelos instintos e paixões. Além disso, não ser uma espécie de marionetes, ou seja, levado pela onda.

Todavia, para fazer uso de seu entendimento próprio, faz-se necessário observar aquilo que Scheler, assim como Kant, diz quanto à autonomia, sendo ela um querer da pessoa. É preciso ter responsabilidade sobre os atos desse querer, pois é essencial que a autonomia seja um predicado da pessoa enquanto aperfeiçoamento e crescimento pessoal e não atos que possam prejudicar as relações com os demais ou atos que desrespeitem a si mesmo ou ao próximo.

Para tanto, é indispensável que a escola permita espaços nos quais os alunos possam exercer sua autonomia, mas, do mesmo modo, oferecendo condições para os quais possam tomar consciência de seus atos, responsabilizando-os por eles. Se a escola, conforme o seu PPP está pensando em formar um sujeito autônomo levando em consideração o contexto social e suas características subjacentes, então, pode-se afirmar que a autonomia realizada na escola terá implicações na autonomia realizada na prática social. Sem dúvida, nessa prática, o aluno terá consciência que a autonomia servirá para um “fazer-se”, no seu processo de vida no mundo (SCHELER, 1986). “Não podemos esquecer que atitudes e valores são transmitidos não tanto pelo que se diz mas pelo que se pratica.” (JARES, 2008, p. 100).

Nesse sentido, pensar a autonomia como um valor importante para o desenvolvimento da sociedade, mas, sobretudo, como um atributo da pessoa que se questiona perante as transformações da sociedade, sendo capaz de demonstrar um comportamento reflexivo e consciente, agindo com liberdade e responsabilidade. Se aqui se fizer um contraponto com Bauman (2008), assim como Kant dizia em outra maneira, se dirá que um ser autônomo é um ser que pensa e age por si próprio, não sendo meramente um ser passivo perante às determinações da sociedade consumista e individualista, que busca o consumo e que oferece infinitas oportunidades, transformando a liberdade de escolha em estado de ansiedade.

3.3.2.5 Cidadania

O valor da cidadania é várias vezes citado no PPP em análise e, por isso, merece ser definido para que possa permitir uma melhor compreensão acerca de sua importância.

Diante do PPP, percebe-se que se torna importante construir uma proposta educativa que valorize a cidadania, do mesmo modo, que se encontra, em alguns teóricos essa afirmação da importância do processo educativo considerar a cidadania. A democracia exige a educação e, mais particularmente, educação para a cidadania. (JARES, 2008, p. 57).

A cidadania pode ser considerada, num aspecto geral, como análise da sociedade, não bastando aceitá-la como está, mas refletir sobre as transformações e, conforme Scheler (1986), possuir uma consciência do mundo. Nesse sentido, compreender os processos de mudanças da sociedade, implicando consciência e reflexão pode estar relacionada ao valor da cidadania.

No PPP (2007, p. 09) percebe-se a presença de objetivos os quais a escola deve realizar, enfatizando o incentivo à integralidade cidadã, sendo que o aluno deve aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. Nesse sentido, se pode compreender que a cidadania envolve questões de conhecimento, de ação e reflexão.

Cidadania implica igualdade entre os homens, significando igualdade de direitos e deveres.

É direito de todos poder expressar-se livremente, [...], o direito de ter uma vida digna de ser homem. [...]. Ele também deve ter deveres: ser o próprio fomentador da existência dos direitos de todos, ter responsabilidade em conjunto pela coletividade, cumprir as normas e propostas elaboradas e decididas coletivamente [...]. (COVRE, 1995, p. 09).

Para Covre, a cidadania é a estratégia para a construção de uma sociedade melhor. Isso significa que os indivíduos devem trabalhar para conquistar os direitos e serem sujeitos ativos, não sendo apenas meros receptores de ações governamentais ou políticas. “Penso que a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno.” (COVRE, 1995, p. 11).

Gallo (2010), no intuito de apresentar o conceito de cidadania, questiona: “Cidadania é um atributo de todo ser humano ou uma condição política?” Na mesma frase, responde a questão, dizendo:

Afirmarei aqui que ela é ambas ao mesmo tempo. Por um lado, podemos definir a cidadania como a relação de pertença a uma comunidade. [...]. Por outro lado, a cidadania nada é se não a exercitamos. Sendo inerente à condição de humano, ela depende de nossas ações. (GALLO, 2010, p. 135).

Nesse sentido, ser cidadão é agir, expressar-se na sociedade, cumprir os deveres e fazer valer os direitos cabíveis aos indivíduos. Ou seja, ser cidadão não significa ser passivo diante dos fatos pertinentes ao contexto social ou do que a sociedade impõe sobre o que desejar, o que consumir, como agir ou o que pensar. Ser cidadão é agir como um sujeito político, exercitando a condição de participante da sociedade. Vai além da condição de cumprir deveres sociais e reivindicar direitos formalmente reconhecidos, mas ser parte da comunidade, agindo coletivamente e assumindo as responsabilidades que lhe são inerentes, participando da construção política. Em conformidade com esse discurso, Valle (2010, p. 234) destaca que a sociedade não resulta de um modelo pronto e acabado, mas se constrói na medida em que se formam os cidadãos.

Para isso, a educação, em especial, a educação escolar, exerce um importante papel no desenvolvimento da consciência sobre a sociedade, suas mudanças e transformações e pensar na responsabilidade de cada cidadão nos processos coletivos e nas ações políticas.

Preocupamo-nos, enfim, em fazer a escola participar da construção coletiva dos sentidos da cidadania, porque voltamos a acreditar que ela pode ser uma das principais agências chamadas a encarnar e dar visibilidade às exigências democráticas de participação social. (VALLE, 2010, p. 217).

Nessa perspectiva, constatam-se no PPP referências sobre a cidadania e a formação de cidadãos perante os objetivos da escola no seu processo ensino-aprendizagem:

[...].

Oportunizar vivências na escola, preparando o aluno para assumir responsabilidade da transformação da comunidade em que está inserido;

3. Promover situações em que todos os envolvidos no processo sintam-se sujeitos e agentes podendo analisar, compreender e transformar a realidade;

4. Vivenciar a participação, entendendo a Escola como espaço coletivo, de exercício, de direitos e deveres, capazes de contribuir para formação do cidadão que saiba dialogar e adotar atitudes de justiça e solidariedade; (PPP, 2007, p. 08).

Em conformidade com o exposto no PPP acerca da ênfase na promoção de situações que favoreçam a formação de um sujeito ativo diante da realidade, sendo a escola um espaço de convívio coletivo, propício ao exercício da cidadania, Gallo (2010), por sua vez, enfatiza que há uma relação entre educação e cidadania. E essa relação se dá especialmente no “âmbito da formalização do ensino, em que o exercício da construção da cidadania deve fazer-se no cotidiano da atividade pedagógica.” (GALLO, 2010, p. 143).

Para ele, a ação pedagógica voltada para a cidadania é aquela que destaca o sujeito como um indivíduo livre, criativo e autônomo que tome em suas mãos o destino de sua vida e de sua comunidade.

Cidadania se aprende construindo-a coletivamente no desenvolvimento das ações pedagógicas. Gallo (2010) enfatiza que de nada adianta belos discursos de conscientização, mas a prática de atos de cidadania que educa para tal. Esses atos ocorrem no cotidiano escolar, nos seus processos educativos. Ele destaca, além disso, que uma educação voltada para a cidadania

deve necessariamente ser capaz de articular a identidade na diversidade, a individualidade na comunidade, a liberdade na solidariedade. Se ficarmos no contexto da subjetivação, estaremos condenados à reprodução e à passividade, a uma cidadania talvez *de direito*, mas não *de fato*. Só formando indivíduos que pensem por si mesmos, desejem por si mesmos, podemos construir uma cidadania ativa. (GALLO, 2010, p. 147).

A escola, nesse sentido, precisa auxiliar ao aluno perceber a sua responsabilidade perante a comunidade, bem como fazê-lo perceber que a sociedade é composta pelo conjunto de indivíduos. A sociedade é o coletivo. Nessa perspectiva, cada um é responsável pela manutenção dos direitos e cumprimento dos deveres, sendo estes aspectos um exercício que se dá na vida cotidiana, instituindo a cidadania como um valor.

Jares (2008, p. 62-3) destaca, no conjunto de seu texto sobre convivência, a importância de instituir na escola uma educação para a cidadania e direitos humanos, fazendo referência sobre a sociedade, sensibilizando e refletindo para a convivência e o exercício da cidadania na própria escola e no seu entorno. Nesse sentido, o conhecimento deveria dar lugar à compreensão das diversas formas de convivência, incluindo alguns valores como: respeito, participação, o enfrentamento não-violento dos conflitos, a aceitação da diversidade, etc. Do mesmo modo, dar luz à compreensão do que é um Estado de Direito e o que o regula, entendendo os direitos e deveres fundamentais da vida em sociedade.

Parece claro que a cidadania, dada aqui como valor inerente à sociedade, mostra-se como inerente à educação, no sentido em que produz conhecimento, consciência e atitudes. E, por isso, tornar-se cidadão vai além da capacidade de receber os direitos que lhe são reconhecidos, mas conhecer as condições subjacentes à constituição do cidadão enquanto um ser capaz de agir coletivamente, considerando os direitos e deveres da vida

em sociedade, bem como, relevando os valores que estão relacionados com a prática da cidadania: participação, respeito, diálogo, responsabilidade e justiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o conjunto apresentado aqui, faz-se essencial tecer uma relação entre os capítulos dissertados acerca da problemática anunciada: “A escola deve educar para valores?” Desse modo, quer-se salientar alguns pontos essenciais.

O primeiro capítulo teve como objetivo descrever as principais características e a dimensão da sociedade contemporânea com o propósito, em última análise, de situar a escola neste contexto. Para tanto, buscou-se a contribuição e o aporte do sociólogo Zygmunt Bauman, já que, além de caracterizar a sociedade, apresenta uma contextualização acerca das principais peculiaridades sociais existentes atualmente.

Bauman traz aspectos importantes que servem de base para uma reflexão mais acentuada no que diz respeito aos processos de transformação social e cultural em que se vive atualmente. Tem-se a impressão, às vezes, de que a descrição da sociedade explicitada por Bauman aponta alguns processos negativos diante do desenvolvimento da sociedade, tais como, a competitividade, o individualismo, o consumismo exacerbado, a instantaneidade. Entretanto, esses aspectos não devem ser vistos apenas como fatores negativos, mas características dos processos os quais a sociedade foi se moldando e que necessitam ser reavaliados de uma forma mais reflexiva (que significa de uma forma mais reflexiva? Talvez pormenorizada, aprofundada, detalhada?), ou seja, compreendê-los como situações que, de alguma forma, existem para atender as necessidades que foram e continuam surgindo em um mundo contemporâneo, como por exemplo, o acesso rápido às informações, a exigência perante o mercado de trabalho, as novas formas de comunicação, etc. Ao mesmo tempo, além de compreender a existência dessas características, faz-se necessária uma consciência crítica inquieta que cause indignação em puramente aceitar como as coisas são postas.

Sabe-se que a escola não está alheia a esses processos de transformação, já que, os atores sociais a que atende (os alunos) trazem consigo essas novas formas de convivência e, de alguma forma, explicitam valores que, tanto o processo histórico atual e o contexto contribuem para a existência dos mesmos. Nesse sentido, abre-se a possibilidade da escola, enquanto espaço privilegiado da formação dos indivíduos, educar para valores, sem desconsiderar o cenário social e cultural existente. Diante dessa possibilidade, buscou-se, no segundo capítulo, um referencial teórico que pudesse fomentar uma teoria acerca dos valores, a fim de dar sustentação à possível relação entre escola e educação para valores.

O capítulo em questão teve a contribuição do filósofo Max Scheler, apresentando, ainda que de maneira um tanto abrangente, sua teoria acerca dos valores. Segundo ele, os valores são descobertos na sua objetividade por meio do empenho e tarefa da subjetividade do homem, dos seus sentimentos e intuições emocionais. Portanto, os valores, para Scheler, são objetivos, existem independentemente deste ou daquele homem. O homem não os cria, descobre-os por via de sua experiência. Por isso, por meio da experiência, pode-se chegar ao reino dos valores. Não obstante sua relação à objetividade há de se afirmar existir sempre a influência do espaço sócio-cultural na descoberta dos valores e na respectiva confecção da ordem hierárquica.

Os valores estão ordenados de uma forma hierárquica que é determinada pelo próprio sujeito, através de seus atos de preferência, dados a partir do perceber sentimental. Os valores são objetos reais que se materializam na realização dos atos das pessoas. Desse modo, a partir do mundo sócio-cultural em que se vive, os valores podem ser percebidos diante dos fatos, das situações e dos atos realizados pelas pessoas, de acordo com aquilo que intuem emocionalmente.

Scheler ainda destaca que a concepção de homem, nos tempos atuais, faz-se necessário, já que é o principal agente da formação da sociedade, enquanto constrói sua história e participa do processo de desenvolvimento da sociedade, nos aspectos social, cultural, político, ambiental. Nesse entendimento, é necessário que o homem seja o responsável por assumir a busca de seu aperfeiçoamento e encontrar-se no domínio da ordem objetiva dos valores, contribuindo para a construção e/ou transformação da sociedade. O homem é livre e na sua liberdade há a possibilidade de construir sua vida no mundo, buscando a continuidade do mundo através de atos responsáveis e de realização de valores que possam contribuir para a sua formação enquanto homem e a formação da sociedade, considerando o outro e as demais formas de existência no mundo.

Nesse viés, o terceiro capítulo vem, basicamente, destacar a missão da escola diante do contexto apresentado por Bauman, que, consideravelmente, explicita valores e a missão da escola frente a tais valores. Nesse intuito, para compreender as funções e as concepções da escola frente a estes aspectos, buscou-se analisar um documento que norteia as práticas pedagógicas e apresenta aquilo que a escola propõe-se a realizar, a partir de suas concepções de educação, homem, sociedade e valores. Analisou-se o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição escolar pública, intitulada Escola Estadual de Ensino Fundamental Jardim América no intuito de analisar se, no PPP, se verifica a preocupação

com a formação integral, privilegiando também a educação para valores, considerando o contexto social atual.

A partir dessa análise, considera-se que a escola tem, como um de seus princípios norteadores, a formação do indivíduo, apesar de não ser o único ambiente que contribui para a formação humana. A escola precisa de auxiliar ao indivíduo, dentre outros aspectos, a conviver na sociedade. Para tanto, precisa considerar alguns valores, tais como autonomia, cidadania, respeito, diálogo, justiça, responsabilidade, entre outros. Salienta-se que no PPP os valores estão presentes na maioria dos objetivos da Escola, mesmo que não explicitamente e, também, na medida em que a Escola discorre sobre suas concepções.

As principais concepções em destaque discursam sobre a concepção de homem, de educação e de sociedade. A concepção de homem está intrinsecamente relacionada com a concepção a qual Scheler defende, enquanto a Escola busca a formação de um ser capaz de buscar seu aperfeiçoamento através do saber e do conhecimento. Quanto à concepção de sociedade, a Escola tem consciência, de forma geral, de que é preciso considerar as atuais características do contexto social para planejar sua proposta pedagógica. Desse modo, compreende-se que a escola não pode estar alheia aos processos de transformações sociais e culturais, se assim quiser formar um indivíduo que possa refletir sobre estes processos e a partir daí, ser capaz de atuar autônoma e criticamente. Quanto à educação, a Escola compreende a educação escolar, mais precisamente, como um meio de promover o desenvolvimento do aluno através de algumas práticas. Estas práticas correspondem desde um processo disciplinar através de normas e regras gerais até o desenvolvimento de situações de aprendizagem, de observação e reflexão acerca do conhecimento.

Diante dessa concepção, verifica-se que, a Escola, ao atribuir seus objetivos e propostas educativas, sustenta-se em alguns valores, mesmo que os mesmos não estejam explícitos, desde a construção de suas regras gerais até o processo de aprendizagem que se desenvolve no seu cotidiano. Isso leva a compreender que a Escola influencia na formação do aluno, na medida em que traz nas suas concepções e práticas cotidianas, a existência de alguns valores ou, conforme Scheler, a descoberta de alguns valores.

De acordo com esses pressupostos, cinco valores foram salientados. Esses são mais citados no PPP, seja explícita ou implicitamente. São eles: diálogo, respeito e dignidade humana, justiça, autonomia e cidadania, sendo que respeito e dignidade humana não são considerados distintos, mas como um único valor. O trabalho dissertativo procurou

defini-los, através de referenciais teóricos, na busca de uma ressignificação acerca de sua existência.

Esses valores constituem-se como fundamentais à época atual. Considerando a sociedade apresentada por Bauman, é importante compreender que a escola também é responsável pela formação dos indivíduos. Ela contribui para a realização e à descoberta dos valores, principalmente, os valores acima elencados, pois o ser humano não está alheio ao processo de educação e, nesse sentido, a escola participa fundamentalmente neste processo de educar o homem. Nesse mesmo viés, é impossível negar a existência de valores, pois não existe pessoa que não valore ou que não emita juízos de valor diante das muitas situações cotidianas, dadas em diferentes espaços.

Nesse sentido, chega-se ao resultado de que a escola deve educar para valores, considerando o homem como o sujeito da relação entre sociedade, educação e valores. Considerando, pois, as contribuições acerca dos valores e da concepção de homem e o processo de educação referenciado por Scheler, é possível enfatizar que a escola, enquanto uma instituição importante no processo de formação contribui para a formação de um ser capaz de compreender o seu contexto, refletindo e agindo autonomamente e, desse modo, preferindo determinados valores.

Nesse viés, torna-se urgente repensar a escola, no seu processo pedagógico, na formação dos sujeitos, levando em consideração os valores da humanidade. É impensável perceber a escola alheia às características subjacentes da sociedade contemporânea, e, por isso, é impossível a escola não estabelecer objetivos que visem à formação de um ser que está incluído neste contexto.

Reportando-se a Bauman, pode-se compreender que o “sólido” sempre foi mais preponderante. Pode-se dizer que a educação, por sua vez, tem dificuldade de formar o homem diante da “liquidez” da sociedade. No mesmo sentido, o PPP se configura em um aspecto mais sólido, apesar de delimitar ações em um contexto mais fluido. Scheler e Bauman, nesse sentido, podem apresentar divergências, na medida em que Scheler enfatiza que os valores são absolutos e, portanto, sólidos, uma vez que não são construídos, mas descobertos pelo homem. Já Bauman anuncia uma sociedade líquida que, por sua vez, tende a ser caracterizada por transformações instantâneas e instáveis. Dessa maneira, os valores trazidos por Scheler encontram dificuldades de se justificarem nesta sociedade líquida.

Entretanto, para que se possa tecer uma relação entre o líquido e o sólido, toma-se em uso a metáfora do rio e da pedra (cena do romance *A Cidade do Sol* - 2007). A pedra (sólida) mergulhada ao fundo do rio vai sendo polida na medida em que a água (líquida) vai fazendo seu percurso. Desse modo, polir a pedra pode significar formar o aluno para valores, mesmo que a liquidez da sociedade seja uma presença constante.

Diante disso, é inegável afirmar que a instituição escolar não eduque para valores já que, ao considerar o contexto, transmite valores de acordo com a crença de suas concepções. Portanto, os valores citados e definidos neste trabalho tomam um sentido de ressignificação na medida em que devem ser avaliados como valores indispensáveis, não desmerecendo outros possíveis, na formação dos indivíduos e como valores a serem descobertos na prática educativa, proporcionando a sua realização na experiência humana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; GOMES, Ivan Marcelo. *Bauman e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução: Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução: Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BLOIS, Maria Dias. Projeto Pedagógico de Escola – proposta em construção. In: CÓSSIO, Maria de Fátima (Coord.). *Projeto político-pedagógico: da intenção à decisão*. Bagé: EDIURCAMP, 1995.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CASTILLO, Monique. KANT, Immanuel, 1724-1804. In.: CANTO-SPERBER, Monique. *Dicionário de ética e filosofia moral*. Vol. 2. São Leopoldo: UNISINOS, 2003, p. 05 -11.
- COLTRO, Alex. A Fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v.1, n. 11, pp. 37-45, 1º trim. 2000.
- COSTA, José Silveira da. *Max Scheler: o personalismo ético*. São Paulo: Moderna, 1996.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania*. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- DARTIGUES, André. *O que é a fenomenologia?* Tradução: Maria José J. G. de Almeida. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set/dez 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>> Acesso em: 12 de janeiro de 2012.

ENGUITA, Mariano Fernández. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JARDIM AMÉRICA. *Projeto político-pedagógico*. Aprovado pela 23ª CRE. Vacaria, RS, 2007.

FAGUNDES, Márcia Botelho. *Aprendendo valores éticos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FALCÃO, Raimundo Bezerra. *Hermenêutica*. 1. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1997.

FALCON, Francisco José Calazans. *Illuminismo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FINK, Eugen. *A Filosofia de Nietzsche*. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, v.14, n. 2, p. 03-11. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>>. Acesso em: 12 de setembro de 2011.

GALEFFI, Dante Augusto. O que é isto — a fenomenologia de Husserl? *Revista Ideação*, Feira de Santana, n.5, p.13-36, jan./jun. 2000.

GALLO, Sílvio. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (org.). *Filosofia, educação e cidadania*. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.

GÓMEZ, A. I. Pérez. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HESSEN, Johannes. *Filosofia dos valores*. 5ª ed. Coimbra: Arménio Amado, 1980.

HOSSEINI, Khaled. *A cidade do sol*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

JARES, Xesús. *Pedagogia da convivência*. Tradução: Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 2009. (Textos filosóficos; 7).

_____. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: KANT, Immanuel. *Immanuel Kant: textos seletos*. Introdução: Emmanuel Carneiro Leão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 63-71.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LYON, David. *Pós-modernidade*. São Paulo: Paulus, 1998.

MARTINELLI, Marilu. *Conversando sobre educação em valores humanos*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1999.

_____.; DISKIN, Lia; MIGLIORI, Regina de Fátima; SANTO, Ruy Cezar do Espírito. *Ética, valores humanos e transformação*. 4. ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.

MATHEUS, Carlos. Max Scheler e a gênese axiológica do conhecimento. *Revista Margem*, São Paulo, n. 16, p. 13-27, dez. 2002. Disponível em: <www.pucsp.br/pdf/m16cm/pdf.> Acesso em: 05 de maio de 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Genealogia da moral*. 2. ed. Tradução: Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal).

_____. *Além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do futuro*. 2ª ed. Tradução: Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal).

OGIEN, Ruwen. Normas e Valores. In: CANTO-SPERBER, Monique. *Dicionário de ética e filosofia moral*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003, p. 255-267. 2v.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Antropologia filosófica contemporânea*. Subjetividade e inversão teórica. São Paulo: Paulus, 2012.

PAES, Fabiano Pures. Considerações sobre a filosofia da cultura e formação de valores em Max Scheler. *Revista Intuitio [online]*. Porto Alegre, n. 02, v. 1, p. 106-118, nov. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/4203>.> Acesso em: 02 de junho de 2010.

PINHEIRO, Celso de Moraes. *Kant e a Educação: reflexões filosóficas*. Caxias do Sul: Educs, 2007.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. *A Educação pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1999.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Tradução: Carlos Pinto Correia. Lisboa: Fundamentos, 1993.

REALE, Giovanni. *História da filosofia: Do Romantismo até nossos dias*. 4ª ed., São Paulo: Paulus, 1991. 3v.

RIFKIN, Jeremy. *O fim dos empregos*. O contínuo crescimento do desemprego em todo o mundo. São Paulo: M. Books, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Que qualidade é essa? *Revista Nova Escola Gestão Escolar*. São Paulo, n. 10, p. 54, out/nov. 2010.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Escola Básica, Projeto pedagógico e a crise de paradigmas. In: CÓSSIO, Maria de Fátima (Coord.). *Projeto político-pedagógico: da intenção à decisão*. Bagé: EDIURCAMP, 1995.

SCHAEFER, Osmar Miguel. *Antropologia filosófica e educação: perspectivas a partir de Max Scheler*. Pelotas: EDUCAT, 1995.

SCHELER, Max. *Visão filosófica do mundo*. Tradução: Regina Winberg. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. *Da Reviravolta dos Valores: ensaios e artigos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *El puesto del hombre en el cosmos: La idea de la paz perpetua y el pacifismo*. Tradução: Vicente Gómez. Barcelona: Alba Editorial, 2000.

_____. *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de um personalismo ético*. Tradução: Hilario Rodriguez Sanz. Madrid: Caparrós, 2001.

SCHNEEWIND, J. B. *A Invenção da autonomia: uma história da filosofia moral moderna*. Tradução: Magda França Lopes. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

SOUZA, Conego Hélio Lessa. *A axiologia e o personalismo de Max Scheler*. Alagoas: Ramalho Editoras, 1953.

STANESCU, Alex de Oliveira. A concepção de justiça de John Rawls. *Revista FARN*, Natal, v.1, n.1, p. 175-183, jul/dez. 2001. Disponível em:
<<http://www.revistafarn.inf.br/revistafarn/index.php/revistafarn/article/viewFile/31/34>>
Acesso em: 15 de janeiro de 2012.

TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. 5v.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE. Yves de; MENIN, Maria Suzana De Stefano. (orgs.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

VALLE, LÍlian de Aragão Bastos do. Modelos de cidadania e discursos sobre a educação. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

VELASCO, Marina. *O que é justiça? O justo e o injusto na pesquisa filosófica. Um exemplo: as cotas raciais universitárias*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

VIDAL, Diana. *Culturas escolares: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED. Set/Out/Nov/Dez, 1995. p. 63-81.

VOLKMER, Sérgio Augusto Jardim. *O perceber do valor na ética material de Max Scheler*. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://tese.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?CodArquivo=23> Acesso em: 14 de abril de 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Autorização da Escola quanto à utilização do Projeto Político-
Pedagógico





Secretaria da Educação
Estado do Rio Grande do Sul
23ª Coordenadoria Regional de Educação
Escola Estadual de Ensino Fundamental Jardim América

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a professora Viviane Catarini Paim a utilizar o Projeto Político-Pedagógico da Escola para fins de pesquisa para elaboração de sua dissertação de Mestrado.

Vacaria, 22 de junho de 2010.


Rosane Paim Maciel
Diretora


Diretora
Id. Func. 1412050/01

E. E. DE E. F. JARDIM AMÉRICA
Decreto 33475 14/03/1990
D. O. 16/03/1990 Parecer 341/97
Portaria 00264 - D. O. 10/09/2001
Av. Loureiro da Silva, 806 - B. J. América - Vacaria/RS

Projeto Político Pedagógico

“Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque assim poderá tornar-se uma máquina útil, mas não uma especialidade harmoniosamente desenvolvida. É necessário que o estudante adquira uma compreensão dos valores éticos, um sentimento daquilo que vale a pena ser vivido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. Sem cultura moral, não há solução para os grandes problemas humanos.”

Albert Einstein

VALIDADO - 23ª CRE
Autorização nº 01/2006
Amf CEED nº 288/06

Mara Moura
Comissão Especial
Id. Func. Nº 1449125/01

2007

Histórico da Escola:

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Jardim América tem como filosofia “que a Escola seja o local de busca na formação de indivíduos reflexivos, autônomos, empreendedores, solidários, capazes de acompanhar a evolução do mundo, proporcionando um ambiente o menos restritivo possível para as crianças com necessidades educativas especiais, mantendo os níveis instrucionais e a conquista do exercício pleno da cidadania.”

A escola está localizada na Avenida Loureiro da Silva, nº 806, no município de Vacaria/RS, foi inaugurada no dia 21 de março de 1998, com a presença de autoridades Estaduais e Municipais, direção, professores, funcionários, alunos e a comunidade.

Na ocasião, a mesma contava com a direção da professora Vera Regina Boldo, na vice-direção, o professor José Sebastião do Amaral Peruchin, na coordenação pedagógica, a professora Marlene Aguiar, com vinte professores, oito funcionários e trezentos e quinze alunos distribuídos em dez turmas, com dois turnos de funcionamento: manhã e tarde.

Nossa Escola, graças ao empenho e dedicação de toda a comunidade escolar foi contemplada com a ampliação da Educação Infantil em março de mil novecentos e noventa e nove. Sendo que em 01/11/2000 obtivemos a aprovação oficial para o funcionamento do Pré-Escolar, níveis A e B com a parecer de autorização nº 881/2000. A proposta pedagógica foi construída, desde o início, através de uma caminhada conjunta para aperfeiçoar e colocar em ação metas para o desenvolvimento integral do indivíduo como co-participante de uma sociedade mais produtiva e mais justa.

Atos Legais da Escola:

DECRETO DE CRIAÇÃO: nº 33.475 de 14/03/90 – D.O. de 16/03/90

PARECER DE CRIAÇÃO: nº 333/90 de 09/03/90

PARECER DE AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO: nº 341/97 de 07/03/97.

PARECER DE AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DA EDICAÇÃO INFANTIL – quatro a seis anos: nº 881/00 de 01/11/2000.

Atualmente a equipe diretiva da Escola Jardim América é composta por:

Diretora: Rosane Paim Maciel

Vice-Diretora:

TURNO DA MANHÃ: Marlene Aguiar

TURNO DA TARDE: Vanderlene de Andrade C. Vicentini

Coordenador Pedagógico:

Manhã: Viviane Catarini Paim

Tarde: Gilmara Boechel Barcelos

A escola oferece os seguintes cursos:

Educação Infantil

Ensino Fundamental

Anos Iniciais – 1º ao 5º ano

Anos Finais – 6º ao 8º ano

O corpo discente é constituído por 21 alunos na Educação Infantil, 24 no 1º ao, 178 de 1ª a 4ª séries e 190 de 5ª a 8ª séries.

O corpo docente é formado por 30 professores muito bem qualificados, a maioria possui ensino superior, a minoria que não possui está em processo de conclusão.

A equipe de funcionários é composta por 11 pessoas, sendo essas, duas secretárias, uma monitora, quatro serventes e três merendeiras.

A comunidade escolar é bastante participativa, contamos com o Grêmio Estudantil, CPM e o Conselho Escolar que nos apoiam em decisões e realizações da escola.

O Grêmio Estudantil exerce muitas atividades como forma de colaboração da escola, está sempre auxiliando nas festividades e eventos realizados.

Hoje, a escola é composta por professores preocupados com o desenvolvimento dos alunos, comprometidos e em busca de novos conhecimentos. Resultado esse que se percebe nos baixos índices de evasão e repetência.

Os principais problemas enfrentados hoje pela escola são de ordem financeira, apesar de receber verbas estaduais e auxílio da comunidade, essas são insuficientes, sendo necessário depender de promoções.

A escola procura desenvolver o pedagógico voltado para o cotidiano do aluno e, conseqüentemente, atingir as famílias, influenciando, assim, a sociedade a buscar alternativas de mais sucesso pra viver melhor, de enfrentar e competir de maneira justa e igualitária a vida lá fora.

Sabemos que estamos nos enquadrando dentro de um processo onde todos são responsáveis pela educação e nos propomos a trabalhar por que acreditamos que só um povo bem educado e bem orientado é capaz de mudar o mundo.

Para que haja melhoria da qualidade de ensino em nossa Escola, precisamos de uma ação conjunta entre SE (Secretaria de Educação), CRE (Coordenadoria Regional de Educação), Equipe Diretiva, Conselho Escolar, CPM, professores, funcionários e alunos para resolver as dificuldades diagnosticadas:

- Necessidade de ampliação do Ensino Médio, permitindo a continuidade para os alunos já matriculados e abrir ingresso para os alunos dos bairros próximos;
- Necessidade de espaço físico: ginásio para prática da educação física, esportes e eventos;
- Ampliação para sala da Biblioteca;
- Construção da ala administrativa (já prevista na planta de construção da escola) para liberação das salas ocupadas pelos setores;
- Aproveitamento das salas liberadas para:
 - Laboratório de Ciências;
 - Laboratório para atendimento a alunos com problemas de aprendizagem
 - Laboratório de informática (necessidade de espaço físico e pessoa habilitada);
- Ampliação do acervo literário e projetos que promovam interpretação;
- Adequação, na medida do possível, dos espaços da Escola para Inclusão de crianças;
- Carência de profissionais, como: psicopedagoga, monitor (a);
- Carência na área de segurança (policimento);
- Carência de material e recursos financeiros para administração da Escola (a verba destinada para a Escola é reduzida e ainda nos finais de governo não acontecem os pagamentos, ex: final de 2002 – 4 meses sem pagamento; final de 2006 – 5 meses sem pagamento) e 2007 recebimento de 75% da verba para manter a escola;

- Aprimoramento do programa de formação contínua do corpo técnico-administrativo e pedagógico.

Dificuldades enfrentadas pela Escola:

Na questão pedagógica a indisciplina é um dos problemas corriqueiros da escola onde encontramos dificuldades para resolvê-los, pois, muitas vezes, não sabemos como agir, para não ferir o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O tipo de falta ou inobservância dos deveres dos alunos, bem como a gravidade ou reiteração das mesmas, o aluno é passível das seguintes medidas pedagógicas:

1. Advertência oral;
2. Advertência escrita comunicativa à família;
3. Afastamento por três dias, para reflexão de sua postura no ambiente escolar;
4. Comunicação ao Conselho Tutelar para as devidas providências legais, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Cabe lembrar que o professor deve encaminhar o aluno à direção somente quando ocorrer faltas graves, como por exemplo: desrespeito ao professor, brigas em sala de aula, uso de palavrões, destruição de patrimônio.

O professor deve compreender que se o aluno for levado por fatos corriqueiros, dentro de um mês já assinará todas as advertências e não teremos mais como controlá-lo causando assim sérios problemas, pois não será permitido aconselhar o aluno a sair da escola por tais fatos.

Dentro da sala de aula o professor é quem conduz o processo de aprendizagem. Não cabe a direção interferir no andamento das aulas, ressaltando que a supervisão poderá interferir e alertar o professor, caso perceba que as aulas não estejam contemplando o aproveitamento desejado pelo aluno. Portanto, problemas como: atirar bola de papel, não fazer tarefas, não entregar trabalhos, falar mal do colega, levantar do lugar, pedir pra sair, etc.... não caracterizam faltas graves e devem ser administradas e resolvidas pelo professor dentro da sala de aula. Quem mantém disciplina dentro da sala de aula é o professor, que deve procurar maneiras ou criar regras com seus alunos para evitar este tipo de problemas.

A interferência da direção a cada fato, como relacionados acima, somente irá desautorizar o professor e os problemas ao invés de serem resolvidos, tendem a aumentar.

Temos que ter em mente o cumprimento das regras combinadas entre colegas e equipe diretiva. Somente seguindo uma mesma linha de ação atingiremos nossos objetivos.

Quanto aos atos infracionais ou indisciplina mais graves praticados nas dependências da escola, seguindo as orientações da Promotoria Publica da Infância e Juventude e do Conselho Tutelar de Vacaria, definiu as seguintes medidas pedagógicas:

- a. O ato infracional (conduta descrita na lei como crime ou contravenção penal), praticada por adolescentes entre 12 e 18 anos no interior da escola, deve ser analisado pela Direção com base na sua gravidade, a fim de que seja realizado o encaminhamento correto.
- b. Verificados os casos de maior gravidade, deve estes ser levados ao conhecimento da autoridade policial, para que esta providencie a elaboração do Boletim de Ocorrência e a requisição dos laudos necessários à comprovação da materialidade do fato, requisito imprescindível no caso de instauração de processo contra adolescente, visando aplicação de medidas sócio-educativas;
- c. Os casos de comportamento irregular ou indisciplina apresentada pelos alunos devem ser apreciados na esfera administrativa da escola, aplicando as sanções previstas no Regimento Escolar, ou em último caso, encaminhamento ao Conselho Tutelar ou a Promotoria da Infância e Juventude;
- d. Em qualquer hipótese, os pais ou responsáveis pela criança ou adolescente deverão ser notificados e orientados;
- e. A escola deverá abrir um livro próprio para o registro de todas as ocorrências;
- f. A prática de atos infracionais ou de indisciplina não pode resultar na aplicação por parte das autoridades escolares, de sanções que impeçam o exercício do direito fundamental à educação por parte das crianças ou adolescentes que deverão ser submetidos pelos órgãos competentes a uma complexa avaliação sob os pontos de vista pedagógicos e psicológicos, de modo apurar as necessidades especiais que por ventura apresentem, com posterior encaminhamento aos programas de orientação, apoio, acompanhamento e tratamento adequados à sua peculiar condição;

- g. Tendo em vista a necessária preocupação em prevenir a ocorrência de atos de indisciplina ou infracionais, a direção da escola e os professores deverão procurar a todo o momento, orientar os alunos acerca de seus direitos e deveres com a finalidade da formação da cidadania.

Hoje a escola é composta por uma direção e professores preocupados com desenvolvimento do aluno.

Organização Pedagógica e Curricular:

A proposta pedagógica foi construída, desde o início, através de uma caminhada conjunta para aperfeiçoar e colocar em ação metas para o desenvolvimento integral do indivíduo como co-participante de uma sociedade mais produtiva e mais justa.

Concretizando o plano no ano de 2007, a escola pretende solidificar cada vez mais a participação da Comunidade na Construção da Escola Democrática, que forme para vida, impulsionada pelas necessidades de:

- Adequação da Escola à Legislação vigente;
- Atendimento as normas do sistema;
- O envolvimento de todos com maior responsabilidade na participação.

Trabalhar a escola que temos transformando-a na que queremos.

“A escola precisa aprender a mover-se em outros espaços, sem fazer da sala de aula a única passarela que desfila o conhecimento.”

Educar para favorecer a formação de nossos alunos mediante a um processo dinâmico e de qualidade, em que os professores atuam como coordenadores desse processo e os pais como grandes parceiros.

Nossa escola se propõe a desenvolver em nossos alunos as habilidades, as potencialidades, a criatividade e a cidadania, visando o bem-estar social e o desenvolvimento integral, através das seguintes ações:

- Abrir um canal permanente de comunicação com a escola e a comunidade facilitando, aperfeiçoando o trabalho de cada um, numa construção seletiva e direção comum;

- Respeitar as iniciativas pessoais e garantir a continuidade de aproveitamento para todos os envolvidos;
- Organizar as atividades administrativas e pedagógicas em forma de planejamento e/ ou projetos, determinando ações num processo constante de trabalho;
- Realizar atividades que permitam o auto-conhecimento e a demonstração da aprendizagem adquirida, dinamizando o processo, despertando a valorização e interesse dos alunos e comunidade escolar como: apresentações, recitais, exposições, amostras, shows, entre outros;
- Buscar assessoria para elaboração, execução dos projetos específicos, aproveitando conhecimentos, experiência e pesquisa de profissionais da educação;
- Socializar, informando e discutindo com os pais a filosofia, projetos existentes, fazendo com que eles se integrem no trabalho, ocupando seu espaço no processo;
- Manter um constante diálogo e integração com os alunos em momentos e situações formais e informais, interferindo na sua promoção;
- Promover a busca e o resgate de valores através de normas estabelecidas com participação comum para organização disciplinar e identificação da escola e do aluno;
- Exercer cidadania através de rotinas como participação em: eleições (Direção, Conselho Escolar, CPM, Grêmios Estudantis, Liderança na Sala de Aula), cursos e eventos promovidos pela Escola e, ainda, na avaliação final do processo ensino-aprendizagem;
- Promover encontros de formação contínua aos trabalhadores de educação;
- Qualificar o Ensino Fundamental através da ampliação e melhoria dos recursos humanos, físicos e técnico-pedagógicos, tendo em vista a implantação do Ensino Médio;
- Incentivar as práticas esportivas como meio de integração social e desenvolvimento físico e mental através da participação em jogos interativos.

O Processo Ensino-Aprendizagem se dá baseado nos seguintes objetivos:

1. Proporcionar ao educando situações de aprendizagem, de observação e reflexão, de julgamento e decisões para uma ação coerente e transformadora;
2. Oportunizar vivências na escola, preparando o aluno para assumir responsabilidade da transformação da comunidade em que está inserido;
3. Promover situações em que todos os envolvidos no processo sintam-se sujeitos e agentes podendo analisar, compreender e transformar a realidade;
4. Vivenciar a participação, entendendo a Escola como espaço coletivo, de exercício, de direitos e deveres, capazes de contribuir para formação do cidadão que saiba dialogar e adotar atitudes de justiça e solidariedade;
5. Orientar o educando a compreender sobre a importância do trabalho democrático e, portanto, solidário e cooperativo no interior da escola;
6. Compreender os alunos responsabilizando-os e conscientizando-os da necessidade de estudos diários e frequência regular à escola, diminuindo os índices de evasão e repetência.

A prática metodológica se faz de forma diversificada com base nos objetivos propostos:

- Debates;
- Pesquisas;
- Montagem e execução de projetos permanentes (música, dança, esporte, xadrez, leitura) e interdisciplinares (educação étnico-racial e cultura afro-brasileira e africana, meio ambiente e outros);
- Trabalhos em grupo;
- Exposição de trabalhos na escola;
- Palestra de conscientização da necessidade de escolarização para inclusão no mercado de trabalho;
- Campanhas para a conscientização e preservação do meio ambiente em apoio à Ecologia;
- Formação continuada de professores;
- Estímulo às atividades práticas;

VALIDADO - 23ª CRE
Autorização nº 01/2006
Amf CEED nº 288/06

Maria Moreira

Comissão Especial

- Participação ativa dos professores, pais, alunos e funcionários nas atividades realizadas pela escola;
- Reunião de pais (geral e por ano);
- Apoio às iniciativas dos alunos e exigências de sua participação na programação e execução das atividades sugeridas por eles;
- Comprometimento da Escola no que se refere à limpeza do prédio e comprometimento dos pais e alunos quanto à higiene pessoal, física e mental;
- Incentivo quanto à integralidade cidadã: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com outros e aprender a ser;
- Incentivo na promoção do bem comum e do zelo pelo patrimônio da Escola;
- Diálogo com alunos e pais;
- Conscientização dos alunos da importância do estudo para a vida;
- Controlar a frequência dos alunos comunicando os pais, encaminhar se necessário ao conselho tutelar através da ficha FICAI;

No ano de 2007 a Escola Jardim América realizou projetos diversificados, como:

- “A importância do Leite na Alimentação de Crianças e Adolescentes”
- “Projeto Sala de Leitura”
- “Projeto Alimentação Saudável”
- “Projeto de Combate a Dengue”
- “Projeto Higiene”
- “Projeto Preservação do Meio Ambiente”

VALIDADO - 23ª CRE

Autorização nº 011/2006

Amf CEED nº 288/06

Mara Moreira
Comissão Especial
Id. Func. Nº 1449425/01

Processo Ensino-Aprendizagem se dá com a seguinte organização curricular:

O desenvolvimento do currículo na Educação Infantil se dá em forma de atividades e, na medida do possível, sendo complementado com projetos de melhoria curricular conforme plano de trabalho do professor em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola e os Planos de Estudos.

O currículo dos anos iniciais desenvolve-se através de atividades com professor único. O professor dos anos iniciais poderá desenvolver projetos de acordo com as necessidades da turma, sendo que os mesmos deverão estar em consonância com o P.P.P.

O currículo dos anos finais desenvolve-se em consonância com a base nacional comum e parte diversificada, por nove Componentes Curriculares conforme Matriz Curricular.

É organizado por anos, com progressão anual, através de aprovação, conforme avaliação prescrita neste documento e Regimento Escolar.

Da mesma forma que nos anos iniciais, a Escola preocupa-se em desenvolver um currículo voltado para a vida, o professor dos anos finais poderá desenvolver projetos de acordo com as necessidades da turma em consonância com o P.P.P.

Nossa escola distribui sua organização pedagógica no Calendário Escolar, onde o mesmo determina o início e o fim do período letivo, os períodos escolares em que o ano se divide, as férias, os períodos para avaliação, para os Estudos de Recuperação, para reuniões, para cursos e feriados cívicos e religiosos.

Visando uma melhor qualidade de trabalho, a comunidade escolar estabeleceu períodos de estudo e reflexão aos profissionais de educação, para que coletivamente possam construir uma Escola Pública Democrática, onde ela assuma seu verdadeiro papel de agente provocador de mudanças sociais.

Crterios de Avaliao:

O ato de avaliar, e avaliar bem, constituem-se na grande preocupao dos docentes desta Unidade Escolar. Difcil na medida em que serve como ponto de referncia para aprovar ou reprovar, medir o que os alunos sabem, deparar-se com situaes classificatrias.

A avaliao necessita ser contnua, dinmica, pois envolve a personalidade global do aluno, faz-se necessrio a utilizao de diversos instrumentos e situaes para possibilitar a avaliao das diferentes capacidades de assimilao do contedo curricular. No deve ser considerada funo exclusiva do professor. Os alunos devem proceder auto-avaliao para que aprendam a auto-conhecer-se, a auto-avaliar-se e a buscar novos caminhos para sua realizao.

Entendemos que a avaliação é uma forma de detectar falhas e corrigi-las, e isso se aplica à ação docente. Portanto, a avaliação proposta será realizada de forma a verificar como o aluno aferiu o conhecimento, elaborando seus próprios conceitos.

Para tal, a Escola, através da Coordenação Pedagógica, orienta os professores:

- Da Educação Infantil: a avaliação do aluno dar-se-á valorizando todos os desempenhos no aspecto quantitativo e qualitativo, sob a forma de parecer descritivo, realizado no final dos semestres letivos.
- Do Ensino Fundamental: Anos iniciais do 1º ao 5º ano
 - a. No 1º ano do Ensino Fundamental com duração de nove anos, a avaliação é diagnóstica, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento da criança em seu processo de alfabetização de forma contínua e sistemática, **expressa trimestralmente por Parecer Descritivo**, vetada a retenção do aluno, sendo que a expressão de resultados finais ao término do ano letivo, far-se-á a menção A (aprovado).
 - b. Nos anos iniciais – 2º ao 5º ano, o aluno é avaliado na sua totalidade, observando-se os aspectos quantitativos e qualitativos e não, só na área do conhecimento. A avaliação é **expressa trimestralmente por Parecer descritivo**, evidenciando, ao final do ano letivo, aptidão ou não para o ano seguinte.
 - c. Nos anos finais – 6º ao 8º ano, a avaliação é somatória e expressa trimestralmente, valorizando os desempenhos nos aspectos quantitativos e qualitativos, aferindo peso 30 (trinta) para o primeiro trimestre, 30 (trinta) para o segundo trimestre, 40 (quarenta) para o terceiro trimestre, totalizando 100 (cem) o final do período letivo.
 - d. Considera-se aprovado o aluno que no final do período letivo do Ensino Fundamental obtenha aproveitamento igual ou superior a 60 (sessenta).
 - e. Alunos com necessidades educacionais especiais – incluindo nas classes de ensino comum, são avaliados trimestralmente por Parecer Descritivo, enfocando as competências individuais, sendo que a expressão do resultado final, ao término do ano letivo far-se-á A(aprovado) ou EP (em processo), caso o aluno necessite cursar ao longo de mais um ano letivo.

O processo de recuperação merece ser bem pensado, pois rotineiramente acaba ocorrendo uma simples “recuperação” da nota e não do fundamental que é a “aprendizagem”.

Recuperar a aprendizagem não é “repetir a explicação” trata-se de conceber e organizar situações que possa favorecer a efetiva construção do conhecimento; é procurar outras formas de abordagem do mesmo assunto junto ao aluno, respeitando o seu ritmo e suas experiências de vida, adequando os conteúdos e métodos aos seus estágios de desenvolvimento.

Após detectar as lacunas, falhas ou a não obtenção da aprendizagem, o professor proporciona momentos de estudos de recuperação, durante o processo:

- a) A superação de dificuldades de aprendizagem na medida em que as mesmas forem sendo detectadas pelo professor.
- b) Se a superação de dificuldades não for sanada, o professor, acompanhado pela supervisão, incumbe-se de estabelecer estratégias de recuperação paralela na sala de aula, provendo meios diferenciados para alcançar o rendimento satisfatório por parte dos alunos.
- c) Aos que, ainda assim, não desenvolverem as habilidades necessárias, oportunidades adicionais deverão ser oferecidas ao longo do período letivo.

A superação das dificuldades, o avanço do aluno na construção do conhecimento será o resultado das intervenções pedagógicas do professor, evidenciado através da expressão de resultados, ou seja, na nota, do 6º ao 8º ano e no parecer descritivo, do 1º ao 5º ano.

O professor titular é responsável pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação no processo ensino-aprendizagem, com o suporte da supervisão, não podendo delegar estas atribuições.

O processo da aprendizagem na qual a Escola se volta e se justifica a sua existência é complexo, intrínseco e de difícil avaliação.

Avalia-se a escola:

1. Pelo produto que dela emerge na sociedade;

2. Pela seriedade e forma como se trabalha o Currículo;
3. Pela conduta diretiva dos profissionais que nela atuam;
4. Análise das normas estabelecidas do bem viver social, possibilitando reajustes ou alterações;
5. Anualmente, pela avaliação de toda a comunidade escolar.

Para orientar e ter resultados específicos e possíveis, ao final de cada ano, realiza-se a Avaliação distribuindo formulários, fazendo reuniões que levem a comunidade a analisar os aspectos trabalhados, de que forma e com que finalidade foi realizada.

Esses instrumentos de avaliação são respondidos ou preenchidos por Pais (amostras de 10 pais de cada turma), Alunos (nas turmas com seus líderes e seus professores orientadores), Grêmios Estudantis, Professores, Pessoal do Administrativo, Funcionários, Conselho Escolar e Círculo de Pais e Mestres. Analisam-se os dados e registram-se através de documento conclusivo que servirá de base para elaboração do novo planejamento e/ou reajustes necessários da melhoria da Ação Escolar.

O processo de Avaliação da Escola é também realizado através da observação sistemática da análise de produções para que se definam prioridades, localizam-se os aspectos que precisam de apoio, tanto no material quanto no pedagógico.

Nas fichas abaixo estão as respostas da Análise dos Gráficos de Desempenho dos Alunos, realizadas como forma de avaliação pelos professores.

RESPOSTAS DAS PERGUNTAS: ESTUDOS DOS GRÁFICOS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS – 2003/2004/2005 e 2006 DAS ESCOLAS ESTADUAIS PERTENCENTES A 23ª CRE.

Professores do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série

1. Fazer comparativo da Aprovação, reprovação e evasão nos quatro anos consecutivos: 2003, 2004, 2005 e 2006.

A aprovação manteve-se no mesmo nível devido à continuidade da aplicabilidade com os projetos inseridos na metodologia da escola. Os índices de reprovação variam de acordo com a variação da clientela, em questão, do problema de disciplinas e problemas familiares. Os índices de evasão, embora continuem sendo um baixo índice se deve a problemas familiares e falta de incentivo da sociedade.

2. Qual foi a taxa de aprovação em cada ano?

a) Se somar os índices de reprovação e evasão de cada ano que percentual obterá?

2003 – 9%

2004 – 10%

2005 – 10%

b) Faça um comparativo entre o índice de aprovação com a soma dos outros dois índices:

O comparativo é de 90% aprovação, contra 10% de reprovação e evasão.

c) A que você atribui estes resultados?

Este resultado é de extrema importância devido ao empenho da escola, incluindo desde a direção, pais, professores e funcionários bem como, os alunos.

d) O PPP atende as necessidades da escola?

O PPP é aplicado de acordo com a necessidade da escola, embora exista um pequeno percentual que ainda está sendo estudado.

e) Quais as medidas a serem tomadas pelos gestores e corpo docente para mudança destes resultados?

Fazer que o trabalho se transforme mais qualitativamente para diminuir o índice de evasão e reprovação.

3. O investimento financeiro do estado na sua escola está gerando resultados positivos?

Não é suficiente, mas geralmente, garante resultados positivos, como merenda, xérox, material permanente, etc.

4. Em que momento você considera oportuno o estudo dos gráficos de aproveitamento na escola?

No final do ano letivo para que os docentes possam rever seus métodos de ensino, procurando sempre melhorá-los.

RESPOSTAS DAS PERGUNTAS: ESTUDOS DOS GRÁFICOS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS – 2003/2004/2005 e 2006 DAS ESCOLAS ESTADUAIS PERTENCENTES A 23ª CRE.

Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries

1. Fazer um comparativo da Aprovação, Reprovação e Evasão nos quatro anos consecutivos: 2003, 2004, 2005 e 2006.

Aprovação: nos três primeiros anos houve pouca diferença no índice, já em 2006 houve uma queda de 10% devido às transferências.

Reprovação: houve diminuição no índice.

Evasão: baixo nível de evasão.

2. Qual foi a taxa de aprovação de cada ano?

a) Se somar os índices de reprovação e evasão de cada ano, que percentual obterá?

2003 – 4,5%

2004 – 5%

2005 – 5%

2006 – 3%

b) Faça um comparativo entre o índice de reprovação com a soma dos outros dois índices:

Em todos os anos a aprovação foi bem maior que a reprovação e evasão.

c) A que você atribui os resultados?

A boa qualidade de ensino e o desempenho do aluno.

d) O PPP atende as necessidades da escola?

Sim.

e) Quais as medidas a serem tomadas pelos gestores e corpo docente para a mudança desses resultados?

Os professores reverem suas metodologias de ensino, procurando suprir as dificuldades dos alunos.

3. O investimento financeiro do estado na sua escola está gerando resultados positivos?

O pouco que vem está sendo bem empregado.

4. Em que momento você considera oportuno o estudo dos gráficos de aproveitamento na escola?

No momento de avaliação da escola como um todo.

O Projeto Político Pedagógico é o documento que sistematiza o processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada do dia-a-dia.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Jardim América preocupa-se em colaborar na formação de cidadãos pensantes, que estejam aptos para analisar o contexto onde estão inseridos, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos para ressignificar e resolver situações no meio onde vão atuar, sendo criativo, crítico, participativo, responsável e transformador.

Os casos omissos deste Projeto são solucionados pela Equipe Diretiva, Conselho Escolar e partes envolvidas.

O Projeto Político Pedagógico está à disposição de toda Comunidade Escolar (Pais, Alunos, Professores e Funcionários), sendo que a publicação oficial do mesmo deve ser submetida à Autorização do Diretor.

“Temos de aprender a fazer das contradições uma fonte de energia para enfrentarmos os desafios postos por estas micro-experiências inovadoras, passos necessários para macro-experiências revolucionárias”.

(Paulo Freire)

VALIDADO - 23ª CRE
Autorização nº 0112006
Amr CEED nº 288106

Marcelo Caetano Nogueira
Comissão Especial
Id. Func. Nº 1449125/01