



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED -
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
BRASILEIRA

ANA CLÁUDIA FERNANDES DE FREITAS

VALORES HUMANOS COMO PRÁTICA
EDUCATIVA NO COTIDIANO DA ESCOLA DE
APLICAÇÃO YOLANDA QUEIROZ-
COMUNIDADE DO DENDÊ

FORTALEZA-CEARÁ
2011

ANA CLÁUDIA FERNANDES DE FREITAS

VALORES HUMANOS COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO COTIDIANO DA ESCOLA
DE APLICAÇÃO YOLANDA QUEIROZ- COMUNIDADE DO DENDÊ

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção ao Título de Doutora em Educação.

Orientadora: prof.^a Dr.^a Ângela Bessa Linhares

FORTALEZA-CEARÁ
2011

Freitas, Ana Cláudia Fernandes de

Valores humanos como prática educativa no cotidiano da escola de aplicação Yolanda Queiroz-comunidade do dendê / Ana Cláudia Fernandes de Freitas. Fortaleza, 2011

162p.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Bessa Linhares.

Tese (Doutorado em Educação Brasileira). – Universidade Federal do Ceará.

1. Valores humanos. 2. Educação para paz. 3. Projetos em valores humanos. I. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação

ANA CLÁUDIA FERNANDES DE FREITAS

VALORES HUMANOS COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO COTIDIANO DA ESCOLA
DE APLICAÇÃO YOLANDA QUEIROZ- COMUNIDADE DO DENDÊ

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção ao Título de Doutora em Educação.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ângela Bessa Linhares (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Grayce Vitorino
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Prof. Dr. Henrique Cunha
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bonfim
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof.^a Dr.^a Kelma Socorro A. Lopes de Matos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

À Energia Divina que preenche minha vida com luz e força.

Aos meus pais pelo exemplo de força e alegria, pelo amor e cuidado.

À minha filha, Carol, por sua sensibilidade, força e amor.

Ao meu filho, Yuri, pelo afeto e cuidado.

Ao Pedro pelo amor, cuidado e por estar sempre ao meu lado nas horas mais difíceis.

Aos meus irmãos, Tan, Cris e Binho pela alegria e incentivo constante.

À Dr.^a Ângela Linhares, minha orientadora, por contribuir de forma significativa para o meu crescimento pessoal e profissional, acolhendo minhas angústias, desafios e erros.

Aos professores da banca examinadora, Dr.^a Kelma Matos, Dr. Henrique Cunha, Dr.^a Grayce Vitorino e Dr.^a Maria do Carmo Bomfim pela disponibilidade e pelas preciosas contribuições.

Às amigas irmãs, Regina e Rosane, por estarem sempre prontas a me apoiar.

Em especial, à Escola de Aplicação Yolanda Queiroz, aos professores, alunos, pais e funcionários por terem possibilitado amorosamente a realização da pesquisa

Ao Dr. Airton Queiroz, Dr.^a Fátima Veras e ao Prof. Randal Pompeu pelo respeito e confiança incondicional ao meu trabalho.

E a todos que contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Educação da Criança Indígena

Aprendi com meu povo o verdadeiro significado da palavra educação quando via o pai ou a mãe do menino ou da menina conduzindo-os passo a passo no aprendizado cultural: pescar, caçar, fazer arcos e flechas, limpar o peixe e cozê-lo, buscar água, subir na árvore... Em especial, minha compreensão aumentou quando, em grupo, deitávamos sob a luz das estrelas para contemplá-las, procurando imaginar o universo imenso à nossa frente, que nossos pajés tinham visitado em seus sonhos. Educação, para nós, se dava no silêncio. Nossos pais nos ensinavam a sonhar com aquilo que desejávamos. Compreendi, então, que educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar. Percebi que, na sociedade indígena, educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida.

Descobri depois que, na sociedade pós-moderna ocidental, educação significa a mesma coisa: tirar de dentro, jogar para fora. Mas decepcionei-me ao ver que os professores faziam o contrário: colocavam de fora para dentro. Os sonhos ficavam entalados dentro das crianças e dos jovens. Aprender, para o ocidental, é ficar inerte, ouvindo.

Não escolhi ser índio, essa é uma condição que me foi imposta pela divina mão que rege o universo. Mas escolhi ser professor, ou melhor, confessor dos meus sonhos. Desejo narrá-los para inspirar outras pessoas a narrar os seus a fim de que o aprendizado ocorra pela palavra e pelo silêncio. É assim que “dou” aula- com esperanças e com sonhos...

Daniel Munduruku

RESUMO

Este estudo objetivou investigar de que forma acontece o processo de construção de valores humanos no cotidiano da escola de Aplicação Yolanda Queiroz, bem como identificar os fatores que dificultam ações cotidianas pautadas nos valores humanos. As análises sobre valores humanos considerando mirar a educação para a paz, fundamentam-se nos estudos de Max Scheler (2008), Celso Antunes (2011), Xésus Jares (2007), Jean Piaget (1954) entre outros autores que surgem para amparar as análises realizadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, realizada com professores, funcionários, alunos e pais que toma a escola e sua cultura como ambiência que interconecta ações de variados matizes e que confluem e constituem o tecido onde se dá a ação com valores humanos em estudo. A coleta de dados se deu por meio de técnicas como observação participante e entrevista semi-estruturada, e alongou-se em descrições que eram suspensas criticamente pelas reflexões da pesquisadora, inclusas no *Jornal da Pesquisa*. Os dados, em parte, foram registrados no *Jornal da Pesquisa*, instrumental de registro do pesquisador, através de fotos, produções escritas e desenhos. Os resultados demonstraram que a construção e valores na escola requerem que se considere a interconectividade de todos os fenômenos no contexto escolar. Abordagem dessa natureza exige que os problemas da relação aluno e educador e de educadores e trabalhadores entre si, como também a gestão e o cotidiano de escuta sensível ao aluno em sala de aula e outras ambiências do espaço escolar, devam ser (re)vistos permanentemente, no contexto dos processos reflexivos que pensam a prática coletivamente, de maneira que produzir saber coletivamente sobre o vivido na escola seja o alicerce para essa construção de valores. Também, o lugar de educador conferido aos pais – a autorização da escola para os pais pensarem as questões educacionais que se vivencia coletivamente com o conjunto dos professores e que possui aspectos concretos de planejamento, avaliação, mas também de estudo (reflexão sobre a prática de transformar) – é aspecto fundamental nessa construção. Por outro lado, vimos que solicitar a participação dos pais na escola, por meio de mecanismos específicos como a Escola de Pais, canal de participação sistemática, autorizando-os como instância reflexiva importante na construção coletiva do pensamento escolar, leva-os a um movimento de deslocamento do olhar e dá-lhes um lugar de sujeito de sua educação e da escola, o que, por uma espécie de transferência de campo evidencia o dialogismo que passam a fazer entre o mundo da escola e outras esferas grupais de suas vidas. Viu-se que esse processo de reflexão e autorização sistemáticas junto à escola, tende a levar os pais a perceberem-se ativos na construção da relação com seus filhos e se colocando como parte dela. A disciplina de formação humana, ao levar os professores ao universo infantil e sua escuta, mediante linguagens expressivas diversas (em particular arte e literatura), torna o educador implicado pessoalmente na construção dos valores na escola – e não apenas o aluno. Isso se deveu em parte, também, pela Ciranda de Estudos: lugar de reflexão com todos os educadores e que estuda sistematicamente todos os âmbitos da realidade escolar, situando cada um como produtor de si e dos fenômenos que constituem a cultura escolar. Concluiu-se que a conexão dos fenômenos da escola não deve excluir momentos reflexivos e sistemáticos com cada segmento da escola, uma vez que a ação de construção de valores humanos exige uma leitura vigilante calcada nas tarefas da razão, mas uma razão alargada, que inclui a compreensão da dimensão afetivo-moral e do que capturam as linguagens estético-expressivas. Nossos estudos, portanto, apontam para que, na construção dos valores em educação, se considere os sujeitos como ser multidimensional e espiritual; e que se tente acessar seus mundos de vida por meio de diferentes linguagens expressivas como as da arte e da literatura, sem excluir a fala e escuta coletiva. A partir de tais resultados, pode-se dizer que em valores humanos a participação na escola, de todos os segmentos envolvidos, é solo fundamental de uma construção ético-moral que chama a si múltiplas dimensões do sujeito, em uma tarefa que é processual, ainda que calcada em projetos específicos, com tempo-espço marcados no âmbito do fazer pedagógico da escola. O estudo evidenciou ainda que haja uma interdependência profunda entre os modos de ser e conviver dos sujeitos, na cultura escolar, com os da vida comunitária de que participam, mas que quando se realiza transformações que assinalam seu caráter de reflexão sobre o vivido na escola, ocorrem *transferências de campo* e o que foi aprendido no universo da escola passa a ser levado como reposta, pergunta ou problema para o universo comunitário, implicando mudanças. Constatou-se que as experiências de colaboração na escola e de leitura do sentimento, amparadas na reflexão vivida nos projetos, que traziam implicações para a cultura escolar como um todo influía nas condições democráticas da escola, condicionavam o trabalho com valores e o próprio projeto político-pedagógico elaborado e praticado pelos seus sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Valores Humanos; Educação para Paz; Projetos em Valores Humanos.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how does the process of building human values in everyday Escola de Aplicação Yolanda Queiroz, as well as identify the factors that hinder daily guided by human values. Analyses of target considering human values education for peace, based on studies of Max Scheler (2008), Celso Antunes (2011), Xésus Jares (2007), Jean Piaget (1954) among other authors who appear to support the analysis performed. It is a qualitative research, like action-research conducted with faculty, staff, students and parents that the school takes as its culture and ambiance that interconnects various shades and actions that come together and form the tissue where the action takes place with human values in the study. Data collection was done through techniques such as participant observation and semi-structured interview, and lengthened into descriptions which were suspended by the critical reflections of the researcher, included in the Journal of Research. The data, in part, have been reported in the Journal of Research, instrumental record of the researcher, through photos, drawings and written production. The results showed that the values in school construction and need to consider the interconnectedness of all phenomena in the school context. Addressing such problems requires that the ratio of student and teacher educators and workers and between them, as well as the daily management and sensitive listening to the student in the classroom and other school ambiance of the space, should be (re) viewed permanently reflective processes in the context of the practice who think collectively, so that collectively produce knowledge about living in the school is the foundation for the construction of values. Also, the place given to parents as educators - to authorize the school to the parents think educational issues that are experienced collectively with all the teachers and has specific aspects of planning, evaluation, but also of study (reflection on practice transform) - is fundamental in this construction. On the other hand, we ask that parents' participation in school, through specific mechanisms such as the School of Parents, systematic channel for participation by allowing them as a body influences the collective construction of school knowledge leads them to a movement displacement of the eye and gives them a place as subject of his education and schools, which, in a kind of field evidence of the transfer of dialogism to make that pass between the world of the school group and other spheres of their lives. We have seen that this process of systematic reflection and authorization by the school tends to lead parents to perceive themselves active in building the relationship with your children and presenting themselves as part of it. The discipline of human development, the lead teachers to the world and your child listens through different expressive languages (especially art and literature), the teacher becomes personally involved in the construction of values in school - not just the student. This was due in part also by "Ciranda Studies": a place of reflection with all educators and systematically studying all aspects of school reality, each one standing as a producer of self and phenomena that constitute the school culture. It was concluded that the connection of the phenomena of school should not exclude systematic and reflective moments with each segment of the school, since the action of building human values requires a vigilant reading grounded in the work of reason, but because a broad, including understanding of moral and affective dimension of language that capture the aesthetic-expressive. Our studies thus indicate that, in the construction of values in education, to consider the subject as being multidimensional and spiritual, and try to access their life worlds through different expressive languages such as art and literature, without delete the conference speaking and listening. Based on these results, it can be said that human values in the school participation of all sectors involved, the ground is a fundamental ethical and moral construction that calls itself the multiple dimensions of the subject in a task that is procedural, even the sidewalk in specific projects, with marked time-space within the school to teaching. It was found that the experiences of collaboration in school and the feeling of reading, sustained reflection on lived in the projects, which has implications for school culture as a whole to influence the democratic conditions of the school, conditioned to work with their own values and political-developed and practiced by teaching their subjects.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo investigar cómo funciona el proceso de construcción de los valores humanos en la vida cotidiana de la Escola de Aplicação Yolanda Queiroz, así como identificar los factores que obstaculizan el diario guiados por los valores humanos. Los análisis de los objetivos teniendo en cuenta la educación en valores humanos para la paz, basada en estudios de Max Scheler (2008), Celso Antunes (2011), Xésus Jares (2007), Jean Piaget (1954) entre otros autores que se presentan para apoyar el análisis realizado. Se trata de una investigación cualitativa, como la investigación-acción realizada con el profesorado, personal, estudiantes y padres de familia que la escuela tiene como su cultura y el ambiente que interconecta varios tonos y las acciones que se unen y forman el tejido donde se desarrolla la acción con los valores humanos en el estudio. La recolección de datos se realiza a través de técnicas como la observación participante y entrevistas semi-estructuradas, y se alarga en las descripciones que fueron suspendidas por las reflexiones críticas de los investigadores, incluido en la Revista de Investigación. Los datos, en parte, han sido reportados en la Revista de Investigación, registros instrumentales de la investigadora, a través de fotos, dibujos y producción escrita. Los resultados mostraron que los valores en la construcción de escuelas y la necesidad de considerar la interconexión de todos los fenómenos en el contexto escolar. Abordar esos problemas requiere que la relación de los estudiantes y formadores de docentes y trabajadores y entre ellos, así como la gestión diaria y sensible escuchar al alumno en el aula y el ambiente escolar del espacio, se debe (re) visto permanentemente procesos de reflexión en el contexto de la práctica que pensar colectivamente, de manera que en conjunto producen el conocimiento sobre la vida en la escuela es la base para la construcción de valores. Además, el lugar dado a los padres como educadores - que autorice a la escuela que los padres piensan que los problemas educativos que se experimentan en conjunto con todos los profesores y tiene aspectos específicos de la planificación, la evaluación, sino también de estudio (reflexión sobre la práctica transformar) - es fundamental en esta construcción. Por otro lado, pedimos que la participación de los padres en la escuela, a través de mecanismos específicos, tales como la Escuela de Padres, el canal para la participación sistemática de lo que les permite, como un cuerpo influye en la construcción colectiva del conocimiento escolar les lleva a un movimiento desplazamiento de los ojos y les da un lugar como sujeto de su educación y las escuelas, que, en una especie de prueba de campo de la transferencia de dialogismo para hacer que pase entre el mundo del grupo de la escuela y otros ámbitos de sus vidas. Hemos visto que este proceso de reflexión sistemática y la autorización de la escuela tiende a llevar a los padres a sentirse activo en la construcción de la relación con sus hijos y que se presentan como parte de ella. La disciplina de desarrollo humano, los maestros llevan a todo el mundo y de su hijo escucha a través de distintos lenguajes expresivos (sobre todo el arte y la literatura), el maestro se involucra personalmente en la construcción de valores en la escuela - no sólo a los estudiantes. Esto se debió en parte también por los estudios "Ciranda": un lugar de reflexión con todos los educadores y estudiar sistemáticamente todos los aspectos de la realidad escolar, cada uno de ellos de pie como un productor de sí mismo y de los fenómenos que constituyen la cultura de la escuela. Se concluyó que la conexión de los fenómenos de la escuela no debería excluir a los momentos de reflexión sistemática y con cada segmento de la escuela, ya que la acción de la construcción de los valores humanos exige una lectura atenta basada en la obra de la razón, sino porque un amplio, incluyendo comprensión de la dimensión moral y afectivo del lenguaje que recuperar la estética y expresiva. Nuestros estudios indican que por lo tanto, en la construcción de valores en la educación, a considerar al sujeto como ser multidimensional y espiritual, y tratar de acceder a sus mundos de vida a través de diferentes lenguajes expresivos como el arte y la literatura, sin eliminar la conferencia para hablar y escuchar. Basándose en estos resultados, se puede decir que los valores humanos en la participación escolar de todos los sectores involucrados, el suelo es una construcción fundamental ética y moral que se llama las múltiples dimensiones de la materia en una tarea que es de procedimiento, incluso la acera en proyectos específicos, con marcado de tiempo y espacio dentro de la escuela a la enseñanza. Se encontró que las experiencias de colaboración en la escuela y la sensación de la lectura, la sostenida reflexión sobre la vida de los proyectos, lo cual tiene implicaciones para la cultura de la escuela en su conjunto para influir en las condiciones democráticas de la escuela, condicionado a trabajar con sus propios valores y políticas desarrollado y practicado por la enseñanza de sus asignaturas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 EM BUSCA DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	22
2.1 O que são valores e como são construídos?.....	22
2.2 Na cultura escolar aprendem-se uma cultura de paz e valores humanos? 30	
2.3 Amor: categoria silenciada na construção de um ambiente ético-moral na escola?	37
3 O CAMINHO METODOLÓGICO.....	43
3.1 Caracterização da pesquisa.....	43
3.2 O cenário da pesquisa: a Escola da Aplicação Yolanda Queiroz: aparições e ofuscamentos.	47
4 SITUAÇÕES DESAFIADORAS DA AMOROSIDADE PESSOAL E GRUPAL 61	
5 PROJETOS EM VALORES HUMANOS: UMA ESCOLA EM (TRANS) FORMAÇÃO.....	77
5.1 Cirandas de estudo como espaço de formação continuada.....	78
5.2 Disciplina curricular de formação humana na Escola de Aplicação Yolanda Queiroz	93
5.3 Escola de Pais.....	118
5.4 Algumas leituras das sementes deixadas no caminho	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	141

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar questões relacionadas à Educação em Valores Humanos surgiu ao longo da minha trajetória como professora de Educação Infantil e adquiriu conformações diversas e mutantes até chegar ao Ensino Superior. Nesse percurso, percebi que os desafios que a educação enfrenta em nossos dias não são diferentes dos problemas enfrentados há décadas: violência, evasão, repetência, desvalorização do trabalho docente, fragmentação do conhecimento, desarticulação teoria-prática, entre tantos, que comparecem sob novas faces, realizando apagamentos de alguns aspectos, ora evidenciando desafios e novas possibilidades de transformação. Nesse caminho formativo, em que eu me transformava, era constante uma pergunta que eu me fazia: em que estou me transformando quando trabalho valores em educação?

Assinalo, portanto, o aspecto primeiro de minhas preocupações, quando ainda nem era sonho chegar a uma pós-graduação: como posso me ver no que estudo? Na verdade, Boaventura Santos (2005) já observava: nos paradigmas emergentes, todo conhecimento é autoconhecimento. E, mais, “o saber enquanto solidariedade visa substituir o objeto-para-o-sujeito pela reciprocidade entre sujeitos” (SANTOS; 2005; p.83).

A ideia, portanto, de estar implicada no que busco me faz e refaz a cada passo. Em pesquisa, também isso foi se tornando imperioso: a pergunta pelas mudanças que em mim aconteciam, quando me detinha em estudar a esfera dos valores humanos em educação. Hoje, mais madura, continua, de uma forma mais aguda, a certeza de que: ao desejar pensar valores humanos em educação, também eu me transformo, realizo análises e desloco o olhar para poder ver, também a mim, melhor. Desafio permanente nessa tese.

Historicamente, discussões sobre Valores Humanos tem se colocado em conferências, simpósios e acordos internacionais, sendo pauta das lutas no âmbito dos movimentos sociais. Assim é que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - a Comissão Internacional de

Educação para o Século XXI - têm afirmado algo do clamor dos movimentos sociais e dos novos sujeitos históricos, propondo os quatro pilares do conhecimento sugeridos pelo relatório desta comissão: aprender a *conhecer* aprender a *viver juntos*, aprender a *fazer* e aprender a *ser*. O que parece novo nessa construção, Delors (1999, p. 32) assim anuncia: “é necessário não se iludir com uma visão imediatista e instrumental da educação. É importante abrir e construir espaços para considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.” Esse passo, porém, pode ser lido, também, como uma legitimação da flexibilidade do mundo do trabalho nesses tempos de capitalismo globalizado, o *aprender a aprender* sendo esta disponibilização dos trabalhadores para um leque amplo de solicitações, mudanças e perda de garantias de direitos no trabalho.

No que se refere a *aprender a ser e a viver juntos*, a grande preocupação que hoje se faz presente na educação é a violência no meio escolar. Várias iniciativas, como o Programa Paz nas Escolas, do Ministério da Justiça; o Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Juventudes e Docentes, da Universidade Federal do Ceará, coordenado pela professora Dr.^a Kelma Matos; o Programa Vivendo Valores na Educação, apoiado pela UNESCO, e a Escola que Protege, ação desenvolvida localmente também pela minha professora orientadora Dr.^a Ângela Bessa Linhares, entre outros projetos existentes, surgem na tentativa de modificar a realidade atual para expandir, cada vez mais, os Valores Humanos e a Educação para a Paz. Dispensar maior atenção ao processo de construção de Valores Humanos na educação, tarefa maior desta pesquisa, torna-se mais relevante, em razão, ainda, da violência vivida como sintoma de convulsão social e, em particular, como questão que requer a transformação da *cultura escolar*, como nomeia Bruner (1997; 2001), na direção de uma cultura de paz.

Para Jares (2005), Educar para a Paz é uma necessidade imprescindível, face à violação dos direitos humanos, a injustiça social, a precarização do trabalho e a pobreza, que se dá ante as imensas possibilidades que a ciência e a tecnologia têm de reverter quadros de penúria como os que se apresentam em escala mundial.

No âmbito escolar, como no plano social e político, a aprendizagem da cidadania e a transformação para a democracia revelam uma clara condição entre o que se determina (currículo oficial) e o que se pratica nos centros escolares (currículo na prática). Além do mais, quando se fala em “fracasso escolar”, costuma-se fazer referência exclusiva aos acontecimentos de tipo conceitual, mas em troca relegam-se totalmente tudo o que se relaciona ao aprendizado de atitudes e valores, em particular o que faz referência à aprendizagem da cidadania (JARES; 2007, p.93).

Quanto à Educação em Valores, Celso Antunes (2011) nos diz que os valores que uma pessoa professa não são herdados através dos genes, eles só podem ser cultivados através da educação, e que criança alguma desenvolve sentimentos positivos se não os aprende e percebe na prática. Na verdade, Matos (2006, 2007, 2008) já situavam com vigor a ideia da possibilidade de construções, em escola, baseadas na paz positiva, onde o conflito é considerado algo inerente às relações sociais, em suas construções, uma vez que os seres humanos possuem suas singularidades e diferenças.

Segundo Serrano (2002), a Educação em Valores é uma tarefa complexa, cheia de riscos e incertezas, para qual se necessita de uma formação permanente, assim como se necessita sensibilizar conscientemente os sujeitos para a ideia de que são possíveis transformações nos contextos societários, em um evidente elogio da esperança, como já propunha Freire (2000). Assim é que a escola é chamada a desempenhar um papel relevante e inovador por diversos motivos, entre eles, a possibilidade de análise e discussão por parte dos que fazem a escola sobre o papel que os Valores devem desempenhar no projeto educativo e curricular.

Nesta pesquisa, as fundamentações teóricas nas áreas da psicologia e da filosofia, além da educação, fornecerão elementos importantes para a compreensão do que são e como são construídos os Valores. Na psicologia tomaremos como referência o trabalho de Piaget (1954) que mostra a educabilidade dos sujeitos morais que somos e lança um olhar à construção do juízo moral – sua gênese e desenvolvimento. A visão piagetiana, em suas várias vertentes, nos auxilia a pensar os processos de heteronomia (ceder, em grande medida, a autoridade e responsabilidade dos nossos atos ao outro) e da autonomia (assumir, em grande medida, responsabilidade pelo que se é e faz), nos percursos do sujeito que se educa.

Piaget (1954) e Kohlberg (1981) trazem a exigência de um ser humano racional, capaz de utilizar a vontade não para fazer dos outros meios, como criticava Kant (1989), mas para conferir dignidade ao sujeito humano - sujeito de valores. Tanto um quanto o outro, no contexto discursivo kantiano, articula o trabalho da consciência moral à racionalidade humana em sua tarefa de busca da autonomia. Equacionando necessidade e liberdade, o pensamento de Kant também se faz necessário em nossa pesquisa, como matriz teórica para as análises sobre moralidade. As reflexões de Bárbara Freitag (1989) nos serão valiosas e servem para ampliar reflexões que se nutrem do pensamento kantiano para a educação.

Araújo (2007) define valor como sendo aquilo de que gostamos e que valorizamos e, por isso situa valores na esfera que pertence à dimensão afetiva constituinte do psiquismo humano. É importante esclarecer que o autor não se refere à construção de Valores Morais. Sobre esse esclarecimento, Araújo (2007, p.22) assinala:

É importante apontar que, do ponto de vista psicológico, é possível o ser humano construir valores que não sejam morais. Tanto é que o alvo das projeções afetivas positivas de uma pessoa podem ser o traficante de drogas, as formas violentas de resolução de conflitos, os espaços autoritários. Embora do ponto de vista moral possamos desejar que as crianças não construam tais valores, na realidade psicológica da pessoa isso é possível e até bastante comum: o traficante, a violência e o autoritarismo são valores para alguns.

Não desconhecendo esta visão de Araújo, valores para nós serão tomados como construções necessariamente positivadas; quando não, diremos o modo como se está tomando os valores naquele contexto discursivo.

É a ação do sujeito (representada pelo princípio de projeção afetiva) que nos ajuda a entender porque duas pessoas vivendo em um "mesmo" ambiente podem construir valores tão diferentes uma da outra. Se o processo fosse de simples internalização a partir da sociedade e da cultura, teríamos maior homogeneidade nos valores das pessoas, o que não se constata na realidade. Araújo (2007 p.20). Na direção contrária as pessoas também projetam sentimentos negativos sobre objetos, pessoas, relações ou sobre si mesmas, construindo, o que o autor denomina contravalores.

No campo da pesquisa filosófica utilizo a perspectiva de Scheler (2008), em que o mundo dos Valores “se acha entrelaçado com as emoções”. Para o autor (2008, p.21), no animal haveria a vida instintiva; no homem, se deve reconhecer uma determinação importante do espírito, pois é o único ser que possui intenção e, por isso, enxerga seus próprios processos anímicos e pode pensar sobre eles. E, ainda, tem-se que o homem é um eterno ser que transcende à simples realidade, essa transcendência marca no trabalho com valores a necessária reflexão sobre a esfera do sentir e, mesmo, a esfera espiritual.

Entre os educadores que pesquisam sobre Valores Humanos, Martinelli (1996) contribui, nesta pesquisa, com a proposta do Programa de Educação em Valores Humanos, que considera o humanismo junto aos valores ético-espirituais e, ambos, fundamentais a uma nova organização social. Vejamos, a seguir, o entrelaçamento conceitual supracitado:

Os valores humanos são fundamentos morais e espirituais da consciência humana. [...] a vivência dos valores alicerça o caráter, e reflete-se na conduta como uma conquista espiritual da personalidade. Não é possível encontrar o propósito da vida sem esses valores que estão registrados em nosso ser profundo, ainda que adormecidos na mente e latentes na consciência. Os valores são a reserva moral e espiritual reconhecida da condição humana (MARTINELLI, 1996, p. 15).

Freire (1982) fornecerá valiosas contribuições sobre os saberes necessários à prática educativa, centrados em sua pedagogia da autonomia, destacando que um trabalho educativo pautado na formação de professores deve proporcionar a ação- reflexão permanente das práticas pedagógicas para transformá-las na direção desejada. Também, Freire nos chama a situar o mundo escolar sempre em seus contextos históricos e culturais, assim vinculando as problemáticas escolares à problemática das famílias e à política pedagógica da área onde se insere a escola:

Os professores poderiam se reunir por disciplinas, por problemas gerais, e ao mesmo tempo tentar uma vinculação da escola, não apenas com as famílias, mas com as instituições da área, discutindo a problemática política e pedagógica dessa área (FREIRE, 1982, p.48).

Bruner (1997; 2001), nos auxilia a trabalhar com contextos culturais, quando traz a ideia de cultura escolar. O autor defende que o ensino e a aprendizagem não devem mais ser vistos como duas atividades ligadas de forma

causal, mas como uma forma especial de compartilhar ou vir a compartilhar crenças, objetivos e intenções, quer dizer, como uma díade finamente estruturada em uma cultura.

O pensamento de Maturana (1988) oferece à pesquisa uma reflexão sobre o espaço relacional na construção do conhecimento, além de considerar o amor como alicerce do conhecer e do “emocionar-se” em educação e do mundo social.

Em meio a esse universo discursivo inicial, Capra (1994) afirma que estamos diante de um processo de mudança, surgido a partir de uma crise causada pela visão mecanicista, que alicerça o modo de produção capitalista aviltado, o que acabou fragmentando várias esferas da vida humana, a saber: a do intelecto, a do emocional, a ético-moral e a esfera espiritual. Diante dessa crise, vai surgindo, de maneira progressiva, conceitos emergentes que tentam pensar de modo sistêmico, holístico ou complexo as questões educacionais, buscando recompor fragmentações geradas pela ciência e o seu modo de atuação nos últimos séculos.

Ao falar de Valores, nesse processo de mudança, vejo a importância da (re) conexão com o todo do qual fazemos parte e, assim, a necessidade dos sujeitos iniciarem um novo tipo de relação consigo mesmo, com a natureza e com nossos semelhantes, sondando nossos condicionamentos, certezas e convicções. Tem-se observado que os problemas sociais são cada vez mais alargados, chamando esferas de ação mais complexas, que requerem olhares multidisciplinares, transversais que conectem situações locais a contextos globais.

É importante atentarmos para o que, sobre o tema, Nicolescu (2001) considera:

Aprender a ser, parece, a princípio, um enigma insondável. Sabemos existir, mas como aprender a Ser? Podemos começar aprendendo o que a palavra “existir” quer dizer, para nós: descobrir nossos condicionamentos, descobrir a harmonia ou a desarmonia entre nossa vida individual e nossa vida social, sondar as fundações de nossas convicções para descobrir o que se encontra embaixo. Nesta construção, o estágio da escavação precede o da fundação. Para fundamentar o ser, é preciso antes empreender as escavações de nossas certezas, de nossas crenças, de nossos condicionamentos. Questionar, questionar sempre: aqui também o espírito científico é para nós um precioso guia. Isto é aprendido tanto pelos educadores como pelos educandos. (NICOLESCU; 2001, p.10)

Tais colocações acentuam que a educação deve questionar o fazer ciência hoje; que deve proceder a “escavações” das condicionantes de nossa vida pessoal em seu sentido íntimo e, também, social, de maneira a comportar a inteligência, a sensibilidade, o sentido ético e estético, a responsabilidade pessoal, a espiritualidade, o pensamento autônomo e crítico, a imaginação, a criatividade, adentrando em novas formas de pensar e considerar o humano. Segundo Morin (2000), tão importante quanto reconhecer e conhecer os problemas do mundo, no âmbito de uma reforma do pensamento - imprescindível, certamente - seria a tarefa de organizar o conhecimento, desconectado como ficou a partir da fragmentação das ciências na contemporaneidade. Dessa maneira é que, preocupado com a magnitude desses problemas, Morin (2000) distingue entre reformas programáticas e paradigmáticas no contexto das questões educacionais que articulam o global, o multidimensional e o complexo:

Como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o Global, o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessário a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda, e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (MORIN, 2000, p. 35-36).

Para dar conta, então, da complexidade dos problemas contemporâneos, há que se propor uma nova concepção do sujeito da educação: um sujeito multidimensional, que é um ser espiritual, em aprendizagens que o mobilizam por inteiro.

Partindo desse contexto de referências, a pesquisa desta tese foi desenvolvida na Escola de Aplicação Yolanda Queiroz, na comunidade do Dendê, em Fortaleza-Ceará, cujo problema de pesquisa foi assim formulado: Como acontece o processo de construção de Valores Humanos na Escola Yolanda Queiroz? Os objetos da investigação centraram-se, dessa forma, nos valores humanos e na escola. Os objetivos da pesquisa foram definidos desta forma:

Objetivo geral:

- Investigar o processo de construção de Valores Humanos na Escola de Aplicação Yolanda Queiroz.

Objetivos específicos:

- Identificar os fatores que podem dificultar o processo de construção de Valores Humanos na escola pesquisada;
- propor, a partir do resultado do objetivo anterior, o desenvolvimento de projetos em Valores Humanos, por meio de um trabalho conjunto com todos que fazem a escola, analisando esse processo.

A investigação fundamenta-se nos pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa que, segundo André (1999), surge para dar conta dos fenômenos humanos e sociais, com atenção focada no mundo dos sujeitos, nas suas experiências cotidianas e significados atribuídos às mesmas. A opção justifica-se por ser um tipo de pesquisa que se preocupa mais com os processos do que com os produtos; isso vai me permitir descrever as experiências de construção dos valores humanos na escola Yolanda Queiroz, as perspectivas que embasavam as práticas e os pontos de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Dentre os diversos tipos de investigação associados à pesquisa qualitativa, utilizarei a pesquisa-ação, na perspectiva de Barbier (1985), uma vez que nessa modalidade de pesquisa dever-se-á explorar as ações de um sujeito e grupo diante de desafios de transformação concretos, na intenção de compreender seu curso e sentido, colocando-se alternadamente na perspectiva de observador e na de sujeitos-atores e realizadores do percurso escolhido.

Nesse sentido é que a pesquisa-ação proposta decorre da identificação de uma problemática específica, situada dentro de um contexto determinado, cuja tarefa de consecução requer uma investigação abrangente das suas dificuldades e problemas e o traçado de um percurso de ação transformadora. É mister observar que tanto o percurso da ação – no nosso caso, o percurso educativo a ser vivido por todos da escola que eu dirigia e, portanto, propunha os parâmetros teórico-práticos a serem seguidos, como também a pesquisa, ocorriam paralelamente.

A pesquisa, então, foi desenvolvida na Escola de Aplicação Yolanda Queiroz, fundada em 1982 pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR, com o objetivo de *dar assistência educacional às crianças de uma comunidade chamada Dendê*. Atualmente, a Escola possui quinhentos e vinte alunos, distribuídos na Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo são apresentadas e discutidas as bases teóricas que fundamentam o trabalho investigativo.

No segundo capítulo, descrevo o caminho metodológico, destacando o tipo de pesquisa, os procedimentos de investigação utilizada na abordagem eleita, bem como aspectos relevantes sobre a Escola Yolanda Queiroz e o bairro do Dendê.

O terceiro capítulo descreve o que encontrei ao adentrar na Escola Yolanda Queiroz: situações do cotidiano escolar, nomeadas por mim como sendo “situações desafiadoras da amorosidade pessoal e grupal” e que configuram um movimento diagnóstico, que já fazia uma reflexão sobre a escola como um todo.

O quarto capítulo, por sua vez, apresenta os projetos baseados em valores humanos desenvolvidos na escola, mediante ação educativa realizada coletivamente pelo corpo docente e discente, funcionários e pais dos alunos, a saber:

- Cirandas de Estudos: reflexão sistemática da prática escolar, feita por todo o corpo docente sob minha coordenação como diretora da escola;
- Implantação da Disciplina de Formação Humana, que atingiu todas as crianças da escola através da contação de histórias e leitura de textos literários (literatura), produção de imagens com desenhos (arte), além das narrativas de vida que faziam dialogar os dilemas e situações da trama e dos personagens, com as situações do cotidiano dos alunos.
- Escola de Pais – que constou de encontros sistemáticos com os pais (chamamos pais também as mães, responsáveis pelos alunos ou pessoas que com eles constroem vínculos dessa natureza), refazendo uma constante leitura dos percursos da escola e do mundo dos filhos, enfocando também o sujeito que ali expunha visões e construía um caminho de grupalização. Na Escola de

Pais, compareciam e eram partícipes dos encontros os sujeitos da escola: docentes, equipe gestora e funcionários.

O significado das experiências vividas através das ações/projetos desenvolvidos aparece no corpo da pesquisa através dos depoimentos. Tais depoimentos, evocam a pergunta: o que mudou na escola?

Para finalizar, destaco reflexões elaboradas ao longo do trabalho sobre a importância da ação vivida na escola e, em especial, a dos projetos em valores humanos que perpassaram os fenômenos vividos em conjunto. Assim, chegaremos às principais construções teóricas da pesquisa, que acenam com recomendações capazes de elucidar alguns aspectos valiosos da construção dos valores humanos na escola.

EM BUSCA DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2 EM BUSCA DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar o suporte teórico que fundamenta as análises da pesquisa. Vale salientar que no decorrer do trabalho os fundamentos teóricos serão retomados e desenvolvidos junto às análises realizadas.

2.1 O que são valores e como são construídos?

Max Scheler, grande filósofo alemão, conhecido como o filósofo dos valores, publicou sua obra mais importante, fundada na teoria da percepção emocional dos valores, intitulada *O formalismo em ética e a ética material dos valores, produzida em 1916*, na qual estabelece não apenas a distinção, mas também a interdependência entre o caráter dos valores e sua realização material. O filósofo (2008) nos apresenta uma teoria do conhecimento dos valores junto a uma visão ética- que se refere tanto ao indivíduo isoladamente quanto à coletividade humana-, e aprofunda a noção de que toda formação social depende das realizações concretas de valores. Para ele, o contexto histórico é o produto de uma série de valores realizados, sendo que os valores diferem de uma sociedade para outra e de uma época para outra, sem que devam ser interpretados como subjetivos, apenas. Todo conhecimento produzido por toda e qualquer sociedade humana, portanto, se prenderia a valores que se transformam permanentemente. Logo, os valores mudam no tempo e nas culturas e influenciam e são influenciados tanto no processo de percepção social como na própria evolução biológica, nos mundos individuais dos sujeitos e nas práticas sociais onde engendram suas identidades.

Situando o ser humano no processo cósmico universal, Scheler (2008) compreende a espiritualização da vida como meta do ser humano, confluência de natureza e espírito. Retoma a reflexão sobre autonomia em bases que trazem a necessidade da (auto) percepção dos afetos e das emoções como via fundamental em um processo de realização do espírito e centro de um trabalho com valores em educação. O autor mostra que a intuição se desenvolve, afina-se e alimenta o trabalho de construção dos valores, por meio de um aprofundamento da percepção dos

estratos emocionais dos sujeitos. Essa compreensão alia-se às outras, no sentido de evidenciar que o ser que aprende valores em educação é um sujeito multidimensional.

É válido salientar que a percepção de sentimentos e emoções é desenvolvida, segundo Scheler, com base na intuição; essa percepção de si e do outro comporiam trilhas para a espiritualização do Ser Humano. É nessa ambiência compósita de percepção e afeto, razão e intuição, portanto, que ele situa nos trabalhos com valores aspectos diversos que compõem dimensões do ser que se educa.

O autor apresenta, ainda, uma teoria do conhecimento pessoal dos valores quando pesquisou o fundamento ontológico para a atividade social do ser humano, teoria do conhecimento que se baseia na noção de interdependência entre o real (que parte do instintivo) e o ideal (que alcança o espiritual) na produção dos fatos sociais. Scheler (2008) não nega a importância dos valores materiais, pois são efetivamente mais fortes e mais imperativos e é exatamente por isso que são inferiores dentro da escala hierárquica dos valores; mesmo sendo positivados nas práticas sociais, podem acabar se tornando eticamente negativos quando colocados acima dos valores vitais ou espirituais. A mudança de tais valores cabe à dinâmica material da vida do ser humano, que produz uma gama enorme de sucessivas realizações dos valores em um conflito permanente.

O ponto de partida para a ética de Scheler, segundo Mateus (2002), estudioso da obra do autor, reside na revisão do processo do conhecimento Kantiano. Kant, que adentra o campo da filosofia prática, tomada como ética, afirma que o homem possui a razão teórica e a razão prática, possui primazia sobre aquela e que tem sua racionalidade dirigida para a ação. Nesse sentido é que para o autor, a interrelação entre a razão teórica e a razão prática se efetiva por meio da liberdade, que por sua vez se corporifica na obrigação moral.

Para Kant, aquele que age por puro dever age moralmente, o dever sendo um imperativo categórico que se explicita como: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer ao mesmo tempo em que ela se torne universal”. E a máxima que decorre desta: “Age como se a máxima de tua ação devesse tornar pela tua vontade em lei universal da natureza.” Esse corolário requer que se tenha um solo capaz de

tornar factível a moralidade; um solo que para fecundá-la é preciso fazer comparecer os postulados da razão prática, quais sejam: a liberdade, a imortalidade da alma, Deus.

Por outro lado, se o imperativo categórico (com sua universalidade e a necessidade que ele impõe à ação) se funda na liberdade do homem para agir, para que uma vontade possa querer por puro dever, segundo Kant, será necessário que esta vontade seja *legisladora de si mesma*. Esta vontade significa que, para o sujeito agir por puro dever, ele não deverá estar obrigado por nenhuma lei estranha, o juízo ético vindo determinado por uma lei moral interna ao sujeito. É que, segundo Kant (2003), há duas vias de o conhecimento faze-se humano: a sensibilidade e o entendimento. A sensibilidade nos oferta os objetos do mundo; o entendimento, por sua vez, nos permite pensarmos estes objetos do mundo. A sensibilidade seria a faculdade das intuições; enquanto que o entendimento nos oportuniza a construção dos conceitos.

Haveria o conhecimento que advém dos sentidos e o que nos chega pela razão. Através dos sentidos, é possível atingir os objetos externos ao sujeito na medida em que estejam presentes na extensão do mundo e que possam ser representados pela mente. Através da razão, Kant (2003) admite que seja possível conhecer determinados princípios lógicos e determinadas categorias mentais, mas amplia essa possibilidade quando atribui à razão o papel de orientar a ação, enquanto *razão prática*. A esta cabe alcançar o princípio do *dever*, sobre o qual se funda não apenas sua regra de conduta para a moralidade como também o fundamento para uma ética aplicável a todo e qualquer ser humano, em qualquer tempo e lugar.

Nesse construto, a autonomia, representa o espaço da capacidade de autodeterminação dos sujeitos humanos, cuja vontade legisladora concebe finalidades ao mundo social, sendo o *preço* e a *dignidade* duas categorias de valores presentes neste mundo, tomado por ele como o “sistema dos fins”. É importante também atentarmos para o fato de que, para Kant (2203) o direito se vincula à doutrina dos costumes e que para ele há o *direito natural* (único direito nato, calcado na liberdade, que se funda em princípios *a priori*) e o *direito positivo* (que advém da vontade do legislador). E, para Kant, é mister observar, a liberdade é a independência do arbítrio frente à coação exercida pelos impulsos da sensibilidade. Estamos já em território discursivo que dará margem à compreensão de Scheler?

Scheler (2008) acrescenta o caráter intuitivo emocional, pois para ele, antes do sentido e da razão, o ser humano sente. Entende o autor, que a percepção emocional antecede e condiciona todas as formas e conteúdos do conhecimento. Objetivando construir uma ética sobre algum princípio de validade universal, o autor defende que os valores são objetos tão reais quanto os objetos percebidos sensorialmente e os objetos racionais, aplicando, aqui, o mesmo caráter que Kant atribuiu ao princípio de que só é material aquilo que é captado pelos sentidos – como, também, só é formal aquilo que é captado pela razão. Nessa perspectiva, Scheler (2008) afirma que no mundo dos valores a oposição entre o formal e material não ocorre, uma vez que os valores são igualmente objetos da intuição emocional, que também podem ser percebidas através da realização material.

Ao refletir sobre a natureza espiritual do homem, inserindo-a em um processo cósmico universal, o autor preocupa-se, ao estudar valores, com os temas como “energia vital e espírito, sentimentos e de nosso autogoverno e autonomia”, fazendo sobressair à questão dos valores humanos um intuicionismo que se baseia na “percepção dos afetos e da emoção”. Assumindo a ideia de que o ser humano vive um “drama metafísico”, uma vez que vive em processo de auto-realização, cujo fundamento é a natureza e o espírito, mostra que o ser deve ter como meta a espiritualização da vida e o revigoramento vital, conferindo ao espírito sua característica de infinitude. A partir disso, evidencia que espírito “se manifesta no seio das esferas finitas do ser pessoa” e que se caracteriza também por ter “desprendimento existencial do orgânico”, de modo que podem desprender-se do mundo objetual e alçar outros planos ao qual está aberto.

Como observa Volkmer (2006), ao se deter no pensamento de Scheler, “uma importante conexão essencial é que a intuição da hierarquia material dos valores está intimamente relacionada à profundidade de estratos emocionais”. Essa ideia dos estratos emocionais, da importância do sentimento na elaboração de valores será fundamental neste trabalho, uma vez que devo observar vivências concretas na escola, considerando os sujeitos em sua leitura e produção de si, no contexto da interconectividade dos fenômenos da escola e, pois, da transdisciplinaridade.

Vejamos outros autores e suas concepções sobre Valores, que dialogam conosco na pesquisa. Martinelli (1996), uma das principais divulgadoras do Programa de Educação em Valores Humanos no Brasil, apresenta a concepção de valores como sendo fundamentos morais e espirituais presentes em todo ser humano. Para a autora, não há como ter propósito na vida sem os valores que estão registrados no íntimo do nosso ser. Esse conceito serve de guia para O programa de Educação em Valores Humanos que aprofunda o humanismo¹, ao desenvolver o conhecimento intuitivo espiritual, cultivando o homem psíquico espiritual e assim permitindo a transcendência da razão e da estruturação do caráter pelo desenvolvimento integral da personalidade. (MARTINELLE, 1996).

Do ponto de vista de Araújo (2007), durante o processo de desenvolvimento psicológico do ser humano os valores vão sendo construídos e organizados em um sistema de valores que se “posicionam” de forma mais central e outros de forma mais periférica; o que determina esse posicionamento é a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor construído. Assim, um mesmo valor pode ser central e/ou periférico na identidade do ser, a depender do conteúdo e das pessoas envolvidas na ação. Exemplifiquemos, para uma melhor compreensão: uma pessoa pode ser extremamente honesta em relação à preservação de um determinado bem público e não ser honesto ao sonegar declaração de rendimentos para o governo. O valor é o mesmo, mas o posicionamento dele na estrutura da identidade do ser humano pode variar de acordo com o conteúdo e com as relações presentes nas ações. Isso faz com que, segundo o autor, o estudo dos valores e da moralidade seja complexo. Vejamos o que nos explicita o autor em questão:

[...] as características do nosso sistema de valores, relativos à dimensão afetiva, são bastante flexíveis e maleáveis ou, como tenho dito, fluidas. De fato, a construção do nosso sistema de valores e da nossa identidade está calcada em princípios de incerteza e de indeterminação que fazem com que o posicionamento mais central ou periférico dos valores dependa dos vínculos destes com os conteúdos específicos. (ARAÚJO, 2007, p. 27)

Temos um sistema de valores que é constituído por valores morais e não-morais, segundo o autor, é a circunstancialidade em que medram é valorada de tal modo, que a incerteza e a indeterminação do que seria o posicionamento central ou

¹ Tem por base a idéia do homem como manifestação do universo, sendo faculdades reconhecidas dele o corpo, a mente, o intelecto, e a razão

mais periférico dos valores, nos termos de Araújo (2007), modificam-se grandemente a cada passo. É importante, segundo o autor (2007), diferenciar o valor moral do valor psíquico. O valor moral depende de certa qualidade nas interações, vinculados à projeção afetiva positiva que o constitui, ligada ou não a conteúdos de natureza moral, enquanto que o valor psíquico é inerente à natureza humana. Assevera o autor, mesmo, que todos os seres humanos constroem seu sistema de valores com base nas interações no mundo.

Partindo dos primeiros valores construídos pela criança, à medida que ela for crescendo, interagindo de forma cada vez mais complexa com o mundo natural, social e cultural em que vive, inúmeros outros valores vão se construindo e, muitas vezes, se contrapondo. Na fase adulta, cada ser humano já construiu uma infinidade de valores que, organizados em um sistema, se combinam em uma intrincada e complexa rede de relações, motivando as condutas de acordo com o contexto em que são solicitados juízos e/ou ações (ARAÚJO, 2007, p.32).

Dessa forma, para o autor, se os valores construídos na identidade do ser humano forem de natureza ética, existe maior chance de que os pensamentos e as atitudes dessa pessoa sejam éticos. Ao contrário, se os valores construídos baseiam-se na violência, por exemplo, é provável que os comportamentos e pensamentos da pessoa não sejam éticos.

Ainda sobre valores, Gouveia (2003) apresenta, em seu estudo, um conjunto de vinte e quatro valores primários, que segundo ele representam as necessidades humanas e as pré-condições para satisfazê-las. Segundo o autor, os valores devem ser vistos como princípios que servem de guia e são disponíveis a todos os seres humanos, mas que podem ser assumidos em momentos distintos, uma vez que surgem associados às experiências de socialização e dependem do contexto sociocultural de cada pessoa.

Dessa forma é que, considerando as funções psicossociais, os valores básicos são divididos em: *valores normativos*, que enfatizam a vida social, a estabilidade grupal e o respeito por símbolos e padrões culturais que prevaleceram durante anos, como por exemplo, a obediência; e *valores Interacionais* que focalizam o destino comum e o compromisso com os demais (GOUVEIA, 2003, p.433).

Compreendendo valores de maneira a dar ênfase à sua transversalidade, observa o autor que os valores perpassam atitudes, crenças e necessidades socialmente desejáveis, de maneira que é nessa medida que servem de guia para a vida das pessoas. Segundo, ele, as pessoas associam valores a coisas valiosas, o que faz com que se possa pensar que os valores estão nos objetos ou nas coisas, como ressalta em seus estudos.

Sugere ainda, Gouveia (2003) que poderia ser mais conveniente identificar as necessidades humanas como sendo a fonte dos valores, e se adianta em afirmar que os valores são “representações cognitivas e transformações das necessidades” que desse modo se transmudam. Ainda comenta o autor, que Maslow (1954) concebe a natureza humana como benévola, não admitindo necessidades negativas ou destrutivas. No seu modelo, a agressão não é uma necessidade, mas o resultado da insatisfação das necessidades. Considerar os valores como representações das necessidades humanas pode, segundo o autor, ser um passo importante na direção de uma elaboração teórica. Alguns critérios são apresentados para identificá-los:

- as necessidades precisam ser expressas em termos de valores que deveriam ter uma aplicação geral;
 - os valores precisariam configurar um sistema fechado de maneira tal que qualquer necessidade pudesse ser por meio dele representada;
 - eles deveriam ser classificados de acordo com sua importância;
 - os grupos humanos precisariam realizar ou tentar encontrar tais valores;
 - eles deveriam representar as necessidades que existem em todos os grupos estudados;
 - toda sociedade precisaria realizar, com menor ou maior ênfase, o conjunto proposto de valores;
 - e tais valores deveriam ser adaptáveis às particularidades de cada estudo.
- Uma vez identificadas às necessidades, é possível reconhecer o conjunto de valores que atendem aos critérios descritos acima. Vejamos alguns dos valores básicos:

Sobrevivência. Representa as necessidades mais básicas, como comer e beber. Resulta letal a privação dessas necessidades por um longo período de tempo. Sua relevância é evidente como princípio-guia na vida daquelas pessoas socializadas em um contexto de escassez, como também daquelas que atualmente vivem sem os recursos econômicos básicos.

Sexual. Representa a necessidade fisiológica de sexo, constituindo um padrão de orientação para pessoas jovens ou para aquelas que foram ou são privadas deste estímulo. É usualmente tratado como um elemento ou fator dos valores morais ou religiosos

Prazer. Corresponde à necessidade orgânica de satisfação, em um sentido amplo (comer ou beber por prazer, ter diversão, etc.). Embora relacionado com o valor anterior, sua particularidade se fundamenta no fato de que a fonte da satisfação não é de um tipo específico. Este valor é incluído na maioria dos instrumentos .

Estimulação. Representa a necessidade fisiológica de movimento, variedade e novidade de estímulos. Enfatiza estar sempre em atividade e ocupado, e descreve alguém que é impulsivo e talvez consciencioso.

Emoção. Representa a necessidade fisiológica de excitação e busca de experiências arriscadas. Difere do valor anterior devido à ênfase dada ao risco, que necessita estar sempre presente. As pessoas que adotam este valor são menos conformadas às regras sociais.

Este é considerado como parte do valor estimulação ou estimulação social. Walsh e colaboradores (1996) sugerem a existência de um valor denominado risco, que provavelmente tem algo em comum com este valor.

Estabilidade Pessoal. A necessidade de segurança é parcialmente representada por este valor. Enfatiza uma vida planejada e organizada. As pessoas que assumem esta orientação tentam garantir sua própria existência.

Saúde. Este também representa a necessidade de segurança. A idéia é não estar doente. A pessoa que adota este valor lida com um drama pessoal originado em um sentimento de incerteza que está implícito na doença. Assim, o indivíduo é orientado a procurar manter um estado ótimo de saúde, evitando coisas que possam ameaçar sua vida.

Religiosidade. Este valor também representa a necessidade de segurança. Não depende de nenhum preceito religioso. É reconhecida a existência de uma entidade superior, através da qual as pessoas podem lograr a certeza e a harmonia social requeridas para uma vida pacífica.

Apoio Social. Este valor representa a necessidade de segurança. Expressa a segurança no sentido de não se sentir sozinho no mundo e receber ajuda quando a necessite. Está presente em vários instrumentos, recebendo diferentes etiquetas: amigos próximos que me ajudem, solidariedade com os demais (Chines e Culture Connection, 1987) e contato social .

Ordem Social. Com este valor se completa a lista daqueles que representam a necessidade de segurança. Implica uma escolha de alguém orientado a padrões sociais que assegurem uma vida diária tranqüila, um ambiente estável. Os seguintes itens podem representá-lo: ordem nacional, proteção da propriedade pública e segurança nacional.

Afetividade. Este valor e o seguinte representam a necessidade de amor e afiliação. As relações próximas e familiares são enfatizadas, assim como o compartilhamentos de cuidados, afetos e pesares. Está relacionado com a vida social (GOUVEIA, 2003, p.96).

Gouveia, como vemos, não se atém ao aspecto da educabilidade do juízo moral, nem vincula essa questão à questão da autonomia mas, vincula aos valores humanos e às condições para satisfazê-las. É como se nós não devêssemos deixar de considerar a esfera da necessidade junto à esfera da liberdade e suas escolhas.

Penso que o ser humano não se rende à necessidade bruta; ele adere à sua humanização como quem adere a uma necessidade evolutiva própria de sua humanidade. A humanidade dos sujeitos humanos é uma produção cultural, com certeza, mas parece também haver algo mais que faz com que se possa dizer que **é também universal a vocação ontológica de ser mais**, como diz o educador Paulo Freire.

2.2 Na cultura escolar aprendem-se uma cultura de paz e valores humanos?

Atualmente, temos observado que a escola e, nela, os (as) educadores (as) e educandos, como também a família estão submetidos a uma lógica de mercado, especificamente no tocante ao que se pode dizer como sendo um “aprender para vencer” ou ter de “aprender a ser um trabalhador” nas condições de trabalho e vida que as populações empobrecidas vivenciam. Essa orientação da educação tornou-se um canal para os propósitos expansionistas da produção capitalista, que, para manter a reprodução dos mercados na complexidade da lógica da acumulação, ao lado das queixas das populações por acesso à educação, resultou por construir uma escola denominada de “escola de massas”.

Sabe-se que, entre o fim da década de oitenta (80) e o início da década de noventa (90), observamos os processos de globalização - nomeação que vem a designar o caminho de internacionalização da economia, principalmente a financeira, mas também alcança a esfera da informação, da comunicação e responde por certa homogeneização das subjetividades vividas em escala mundial.

Para Jares (2004), a queda do muro de Berlim inaugurou uma nova ordem internacional, caracterizada pela primazia da economia sobre a política, generalização da informação (via eletrônica) e pelo poderio da mídia no mundo desenvolvido, que resultava por submeter os demais países a essa lógica. Segundo o autor, a globalização chamada de *globalização neoliberal* afeta diretamente a educação, que é pressionada para ser uma educação de mercado do modo como se apresenta hoje, deixando de ser um direito fundamental à humanização e ao saber produzido pelas gerações passadas, para hipertrofiar a adequação à lógica global acumuladora e excludente.

A Educação para a Paz, que Jares apresenta (2007), admite as contradições do capitalismo, mas não aposta na inevitabilidade dos confrontos como as guerras; como também não aposta em um idealismo social que supõe o “espontaneísmo” das transformações sociais. Acentuando o papel da infância, nestas transformações, ele propõe que a Educação para a Paz inclua uma educação com a necessidade de incorporar corpo, intelecto, sensibilidade e espírito e, ainda, situa essa perspectiva multidimensional do ser (que é um ser espiritual, também), junto à necessária afirmação coletiva da construção da moralidade e da liberdade. Para o autor (2005), educar para a paz não é nenhuma novidade histórica, é uma necessidade agora imprescindível, face à violação dos direitos humanos, a injustiça social, a precarização do trabalho e a pobreza – o chamado genocídio silencioso -, que se dá ante as imensas possibilidades que a ciência e a tecnologia têm de reverter quadros de penúria como os que se apresentam no mundo contemporâneo.

Observa Jares (2007) que parece que estamos a retomar agora, de certo modo, neste estágio do capitalismo mundializado, a ideologia polarizada e maniqueísta das “guerras frias”. E que parece, ainda, que estamos a ver nesse movimento, embutido que seja, um simplificado dualismo que diz “os que não estão comigo estão contra mim”, em um esquema que demoniza o Outro, na tentativa (que é encoberta) de não deixar claro os interesses do complexo militar-industrial em sua lógica acumuladora. Ao contrário dessa ideia o autor sai do nível da denúncia para o anúncio, para falar em linguagem freireana, e apresenta que:

A paz é um valor, um dos valores máximos da existência humana que, como ocorre com sua compreensão, está conectado com todos os níveis daquela. Por conseguinte, a paz afeta todas as dimensões da vida: interpessoal, intergrupar, nacional, internacional... Ou seja, não está associada unicamente ao plano internacional nem à política de Estado (JARES, 2002. p.131).

Junto a esse aspecto, observa-se o medo e a exclusão de imensos contingentes das populações e a tentativa de favorecer a militarização e mercantilização maior ainda da sociedade, junto à aprovação de novas intervenções militares da parte dos países que dominam a economia mundial, como os Estados Unidos. Em consequência desse processo de globalização, vivido dessa forma militarizada, também, se vê que nesse quadro insano se favorece a reprodução da violência e da coação que se dá em nível local nos micromundos e em nível global.

Desse modo é que, no âmbito escolar (que se situa em um contexto cultural específico) se vê movimentos de reprodução dessa lógica de mercado, mas se observa, contudo, resistências, as quais resultam por questionar a forma como o poder é exercido, quem participa dele, a participação em si (como acontece). Nesse conjunto, também, se reivindica o direito à diferença e se esboçam as lidas do princípio esperança. Vale salientar que, embora a escola esteja integrada num contexto cultural mais amplo, ela produz uma cultura interna que lhe é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da escola partilham. (NÓVOA, 1995; BRUNER, 2001).

Definindo a **cultura da escola** como um lugar particular onde acontece a cultura da educação, Bruner (2001; p.46) afirma:

Tentei mostrar no começo que a educação não é simplesmente uma atividade técnica de processamento de informações bem administradas, e nem uma simples questão de se aplicar “teorias da aprendizagem” à sala de aula ou de utilizar os resultados de “testes de aproveitamento” centrados no sujeito. Trata-se de uma atividade complexa adequar uma cultura às necessidades de seus membros e de adequar seus membros e suas formas de saber às necessidades da cultura.

Para o autor (2001), em educação sempre há “um problema que se apresenta”, um tema crucial que nos solicita entendimento; que nos solicita a aprendizagem. Para nós, que somos educadores, então, situar o problema da aprendizagem, o problema que nos solicita “aprender” em uma cultura, tornar visível esta cultura, viva, é uma questão importante. E, para o autor, a sala de aula tem essa função: a de conectar esse saber no seio e no diálogo com a cultura maior.

O autor ainda nos diz que, “O desafio é sempre situar nosso conhecimento no contexto vivo que causa o “problema que se apresenta”, para tomar emprestado um pouco de jargão médico. Esse contexto vivo, em relação à educação, é a sala de aula – a sala de aula situada em uma cultura mais ampla” (BRUNER, 2001, p.46).

Pensar valores nesse contexto seria devolver de algum modo – e inscrever – o que se vai conhecendo no contexto coletivo da escola, de maneira que o que vai sendo aprendido individualmente possa ser re-sintetizado, reconstruído e reorganizado pelos sujeitos que aprendem, em um movimento que seria o de fazer as teorias populares, os modos de ser e viver da cultura mais ampla, como ele diz acima, possa fazer uma síntese com o saber que está sendo trabalhado na cultura da escola.

Observava Bruner, ao referir-se à cultura mais ampla que “a melhor forma de descrever as culturas industrializadas contemporâneas pode ser pela referência aos procedimentos que elas possuem para absorver a mudança de forma razoável”. Diz ainda o autor (2007; p.97) que extrair sentido colaborativamente pode não ser um exercício de hegemonia, que faz com que apenas “a versão da história do mais forte seja engolida pelo mais fraco”. Na verdade, pode ser um trabalho que coloca em cena o que Bruner (2001; p.132) chama de “composição hermenêutica”, essa ideia de que “nenhuma história possui uma única interpretação exclusiva” e que se pode ir por caminhos que busquem uma consciência vívida de metas mais amplas – como liberdade, responsabilidade, igualdade de oportunidade e responsabilidade, e até mesmo igualdade de sacrifício – sendo que de acordo com o que cada cultura possui como riqueza singular.

Poderíamos pensar, partindo de Bruner - que parece advogar sempre uma espécie de metacognição a ser pensada junto ao fazer pedagógico com as crianças -, que o trabalho com valores, também, poderia ser tomado como esse trabalho de “pensar” o que se faz “na escola e na cultura mais ampla”, poderemos dizer. Bruner conferia essa ideia de pensar a ação como núcleo de um trabalho com professores, mas também propõe que se deva pensar isso com relação às crianças. Já dizia Bruner (2001; p.56): “Tenho argumentado há muito tempo que explicar o que as crianças fazem não é suficiente; o novo propósito é determinar o que elas pensam que estão fazendo e quais são seus motivos para fazê-lo.” Ao dizer isso,

Bruner queria enfatizar o papel de ator ao de conhecedor, de experimentador ao de colaborador e tentava anunciar que não se restringia à mente “racional” quando falava em aprender em uma cultura. Nas suas palavras (BRUNER; 2001; p.57):

... uma abordagem cultural enfatiza que a criança compreender apenas gradativamente que ela está atuando não diretamente no mundo, mas nas crenças que ela tem sobre tal mundo. Esta mudança crucial de um realismo ingênuo, provavelmente nunca termina. Mas assim que começa, há, frequentemente, uma mudança correspondente naquilo que os professores podem fazer para ajudar as crianças. Com tal mudança, por exemplo, as crianças podem assumir mais responsabilidades por sua própria aprendizagem e pensamento.”

Na realidade, pensar em valores não seria se apoderar da ideia de “pensar sobre o próprio pensamento” e sobre o que se faz e sente? Não seria levar o “aprender a aprender” a uma esfera para além de uma acomodação às sinalizações da “flexibilização do trabalho para o mercado”?

Neste sentido, Barroso (2004) apresenta diversas concepções quanto à cultura escolar. Na concepção *funcionalista*, a escola é uma simples transmissora de uma cultura definida e produzida exteriormente e que se traduzem nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina ao processo educativo. Numa concepção *estruturalista*, é produzida pela forma escolar de educação, principalmente através de modelos quanto ao plano de estudo, disciplinas, modo de organização pedagógica etc. Por fim, na concepção interacionista, a cultura escolar é a cultura organizacional da escola, ou seja, cada escola é única.

O fortalecimento da prática cidadã, pois, envolve a complexidade da cultura escolar e é bem certo que a vivência da cidadania não pode deixar de fora a escola, onde a infância vive grande parte de suas experiências de socialização. Observando que o fracasso escolar tem sido trabalhado apenas na dimensão intelectual, excluindo outras dimensões do ser que se educa, Jares observa:

Nesse aspecto (da cidadania, vivida a partir do mundo escolar), estamos convencidos de que o fracasso escolar é ainda maior, e não apenas pela responsabilidade que o sistema educacional tem sobre ele, mas também pelo entorno social em que vivemos, onde são cada vez mais escassos os espaços para exercer o direito à cidadania e somos arrastados para um sistema de democracia formal, mercantilizada e televisiva, dominada pelos grandes trustes econômicos. Nesse cenário, mais que cidadãos, queremos nos converter em espectadores-clientes, substituindo viver por consumir, decidir por delegar. (1996, p.93)

Questões desse tipo tornam-se ainda mais vívidas quando observamos de perto a cultura escolar e nela, conectado a processos societários maiores, o consumo se converte em um modo de se moldar subjetividades, tornando-as sustentadoras de uma lógica excludente e desumanizadora. O educador Paulo Freire já observava a gravidade da direção da economia de mercado e do processo acumulador agudizado, ao analisar a vocação ontológica de ser mais do ser humano. Assim se expressa o educador, ao referir-se à lógica capitalística nos contextos da globalização que, em seu tempo, já se anunciava:

[...] uma economia incapaz de programar-se em função das necessidades humanas, que convive indiferente com a fome de milhões, aos quais tudo é negado, não merece meu respeito como educador, nem, sobretudo, meu respeito como pessoa (FREIRE,1997, p.25).

Transformar a violação dos direitos humanos de populações inteiras; modificar a fratura da necessária unidade que deve existir entre os fins e os meios em toda tarefa educativa, como também em toda luta política e social, enfatizando uma cultura de paz, requer uma educação que construa essas perspectivas no cotidiano escolar, em sua concretude. Valores humanos, nesse sentido, tornam-se algo fundamental e pensá-los em seus contextos concretos deve nos auxiliar a fazer enfrentamentos ante essa lógica acumuladora, uma vez que o interesse da globalização na ótica neoliberal é o de criar meios de expansão crescente do capital.

É inegável, pois, que os processos de desumanização e humanização compõem esse campo tenso da reflexão-ação sobre valores na cultura escolar. Desse modo, o que as pessoas aprendem para sua realização pessoal, no âmbito dos valores humanos parece ser algo que tem sido aviltado e, em seu lugar, passa a se ver a “coisificação” das pessoas, elas mesmas sendo tomadas como mercadorias.

Divergindo dessa concepção mercadológica, Amartya Sen (2000), ganhador do prêmio Nobel de economia, questionou se a concepção de desenvolvimento material de bens e serviços produz realmente bem-estar ao Ser. Desenvolvendo questionamentos sobre o desenvolvimento humano, fundamento principal de sua obra, volta sua atenção ao ser humano e aos aspectos qualitativos que são parte da vida, segundo Sen, para que a mesma seja digna. Vejamos como ele situa a expansão dos serviços sociais como tarefa societária fundamental:

Uma concepção satisfatória de desenvolvimento deve ir muito além da acumulação de riqueza e do crescimento do produto interno bruto, e outras variáveis relacionadas à renda... A contribuição do crescimento econômico deve ser avaliada não apenas pelo aumento da rede privada, mas também pela expansão dos serviços sociais que o crescimento econômico pode viabilizar. (SEN, 2000, p. 60)

Sem adentrar a uma crítica estrutural mais escatológica, o autor observa que a modernidade possui suas contradições, mas também seus possíveis; ao mesmo tempo em que a ciência se põe articulada com as estruturas de acumulação, uma vertente outra faz a sua crítica e, por meio dela se podem entrever as possibilidades do diálogo que advém da necessidade de se produzir interpretações que acompanhem as transformações e descontinuidades produzidas no singular das culturas.

Nesse concerto de crítica social, não se deve negligenciar a riqueza das fontes culturais e as possibilidades de hermenêuticas diversas compreenderem o ser moderno, ou, ainda, a vida cotidiana das pessoas em formação e seus possíveis, aspectos igualmente relevantes no processo.

Um dos grandes objetivos da escola, esse universo de formação de sujeitos importantes, pode-se ver, é oportunizar uma cultura de valores humanos, na qual prevaleçam, em sua concretude cotidiana, aspectos de dignificação, respeito às diferenças, promoção e respeito à integridade física, moral e intelectual do ser humano. Pestalozzi (1982) considerava que possuímos uma inteligência afetivo-moral, que direciona as outras, a intelectual-intuitiva e a da percepção, que envolve o corpo e seus sentidos. Além da idéia de um ser de múltiplas dimensões, Pestalozzi nos leva a compreender que somos seres espirituais, na verdade, haveria uma divindade interior que como centelha divina está a ser desenvolvida em cada um de nós. O autor acrescentou longos estudos sobre o professor como modelo e a relação educativa como base de um processo permanente de busca de autonomia, que direciona o trabalho com múltiplas dimensões do ser, e se ergue no seio do conflito dialético entre a sociabilidade e o que se chamaria hoje de pulsões, bem como dos estratos biológicos dos sujeitos.

Nesse conjunto de tarefas geracionais, de cuidado societário, ressaltamos o aspecto formativo da escola como importante agência educacional – na verdade, o docente mobiliza, por ele mesmo, valores, uma vez que é figura de referência para os estudantes (FAGUNDES; 2001). Este aspecto do docente como referência em si, sua pessoa enquanto ser que pensa, sente, possui um modo de ser e conviver, em um momento em que os educandos estão em formação e constroem para si ideias do que querem ser, estava a ser negligenciado em educação.

... a escola é um espaço que propicia as relações humanas, que permite que os jovens possam conviver com as diferenças, aprender a respeitar os companheiros, compartilhar, aceitar derrotas, lidar com hierarquias. Sendo assim, a escola participa diariamente da formação dos cidadãos e das cidadãs. O professor contribui, interfere na formação dos seus alunos através de seu comportamento, da sua própria história de vida, das regras de convivência explícitas ou não que estabelece com eles, de acordo com sua maneira de ser e de pensar (FAGUNDES, 2001 p.17).

Nesse sentido, para pensarmos valores humanos no contexto cultural da Escola Yolanda Queiroz, faz-se necessário, não perder de vista que nossos alunos e todo corpo de atores da escola se vinculam de diferentes modos ao universo dos problemas locais e nacionais que nos afetam e que se inter-relacionam com o cotidiano da cultura escolar.

Dentro desse campo discursivo trabalharemos a leitura das ações que faremos com todos da escola.

2.3 Amor: categoria silenciada na construção de um ambiente ético-moral na escola?

Os espaços educativos constituem-se em ações sociais, vividas por um ser de múltiplas dimensões; as ações possuem também seu fundamento nas emoções; os pensamentos, os conceitos, as crenças sobre o educar, os objetivos do grupo, em um processo relacional, criam realidades que, nesta interação, recriam os sujeitos que dela participam.

Atualmente, o pensamento de Humberto Maturana, reflete sobre o espaço relacional na construção do conhecimento; para o autor, *o conhecimento é uma construção da linguagem* e essa linguagem é referenciada e construída nas

relações, que, para ele, são emocionadas. Lidam com a dimensão dos afetos junto à cognição e à biologia. O autor afirma que o amor é intrínseco à estrutura biológica dos seres vivos, pressuposto a partir do qual levanta uma série de reflexões sobre o comportamento humano. Questiona, por exemplo, a crença de que as crianças são o futuro da humanidade, atribuindo tal responsabilidade aos adultos que as educam. Em sua concepção, o comportamento de uma pessoa é continuamente reaprendido, como resposta ao meio em que vive.

A conversa, segundo o autor, é elemento central na ação educativa. Para ele: a palavra conversa vem da união de duas raízes latinas ‘cum’, que significa ‘com’, e versare”, que significa “dar voltas”, de maneira que conversar, em sua origem, significa dar voltas com outro (MATURANA, 1988, p.80) A conversa constitui-se, assim, em um espaço relacional por excelência na ação educativa.

Dessa forma, a noção de viver e conhecer estão diretamente vinculados com o modo de relacionar-se e de organizar-se na relação com o outro. O social é entendido como domínio de condutas relacionais fundadas na emoção originária da vida: o amor. O que a biologia mostra, é que a unicidade do ser humano, seu patrimônio exclusivo, encontra-se nessa percepção de um acoplamento socioestrutural em que a linguagem tem um papel duplo: por um lado, o de gerar as regularidades próprias do acoplamento estrutural social humano, que inclui, entre outros fenômenos, a identidade pessoal (unicidade como sujeito) de cada um de nós; por outro, o de constituir a dinâmica recursiva do acoplamento sócio-estrutural.

Esse acoplamento produz a refletividade que permite o ato de mirar a partir de uma perspectiva mais abrangente, o ato de sair do que até este momento era invisível ou intransponível, para ver que como seres humanos só temos o mundo que criamos com outros. E esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo – e reflexivo, pois - que sempre implica uma experiência nova, só podemos chegar pelo *raciocínio motivado pelo encontro com o outro*, pela possibilidade de olhar o outro como igual, em um ato que Maturana nomeia como amor e que implica a aceitação do outro ao nosso lado, no conviver (MATURANA; 1987: p.263).

Para o autor, sem amor, não há socialização, e sem socialização, não há humanidade. A concepção educacional de Maturana busca resgatar a vida como

centro de todos os processos sistêmicos; para ele, o ser humano enquanto sistema se forma na cultura, na convivência, na interação; assim, *a educação deve resgatar o lugar da vida e da amorosidade nos relacionamentos e ações das pessoas.*

A construção de um ambiente ético-moral deve permear todos os aspectos da experiência da criança na escola. Piaget (1948) salientou que o desenvolvimento cognitivo acontece por meio do exercício da vida social, que estimula que desafios sejam respondidos, tarefas de desenvolvimento sejam feitas. Na vida social, as crianças desenvolvem também seu mundo afetivo e sua moralidade: na verdade, o juízo moral é mesmo uma construção.

Piaget (1932) fundamenta sobre a formação de conceitos essenciais à consciência moral da criança, através da noção de regras social e da noção de justiça. Ao mostrar que a origem da moralidade se dá através de três estágios, Piaget verifica que inicialmente (no primeiro estágio) existe a ausência de qualquer consciência moral. A moralidade surge no segundo estágio quando a criança desenvolve uma compreensão simplória das regras sociais. A autonomia moral (terceiro estágio) surge quando o sujeito toma consciência da necessidade da regra como instrumento que regula as relações entre os seres. Assim, a regra torna-se um ato voluntário e consensual entre os participantes de um grupo.

Kohlberg continuou os trabalhos de Piaget através da ampliação dos sujeitos da pesquisa, para isso, além de crianças e adolescentes foram incluídos adultos. Através das histórias apresentadas aos seus entrevistados, ele procurou situações de conflito cotidiano, isso permitiu que metodologicamente o número de estágios da moralidade fosse ampliado.

Por que era é tão flagrante o *fracasso* das crianças na escola? A pré-escola e os anos primeiros da vida escolar representam um “lugar para a criança ficar e a gente ir trabalhar”, como dizem muitas mães, mas também se pode compreender esse primeiro momento de socialização e aprendizagens como um aceno de inserção social e inclusão escolar.

Kramer e Souza (1996, p. 51-52) em seu estudo intitulado História de Professores observava:

A crença na escola como meio de emancipação pela educação tem, porém, contrapartida na fragilidade dessa instrumentalização. O discurso da preparação para a vida vê seu limite na própria vida e no que dela é negado. A aprendizagem da leitura e da escrita, por sua vez, tem sido fortemente marcada pelo fracasso, ou seja, o que se caracteriza como porta de entrada ao mundo do saber vem sendo também o fator de exclusão deste. Contraditório, como a própria modernidade, o ingresso é também excludente, e, nesse contexto, o *analfabetismo* se acelera, tanto fora como dentro da própria escola.

Piaget (1994) e Kohlberg, dentro da matriz de pensamento de Kant, relaciona a consciência moral intimamente à razão. Piaget defende, ainda, com sua idéia da equilibração majorante, que é a do desenvolvimento cognitivo do ser humano se dar em direção à complexidade, que a moralidade também possui sua educabilidade. E que evolui da heteronomia (essa autoridade cedida ao outrem, majoritariamente; onde também se cede responsabilidades) para a autonomia (essa participação mais colaborativa, junto aos outros).

Em seu estudo sobre a pedagogia da vida cotidiana, Muñoz (2004; p.56) propunha, com clareza, uma maior rapidez e presteza em “chegar ao outro” alvo de nossa ação, trazendo ele para a ação que se sonhava:

Quando se intervém educativamente, sobretudo na infância, deve-se levar em conta, fundamentalmente, entre outros, o “sentimento de ausência”. Isto é: se é preciso organizar alguma atividade, preparar um planejamento, elaborar um relatório, fazer uma avaliação [...] deve-se viver ou, se não, provocar em si o “sentimento de ausência”, no sentido de incorporar, o mais cedo possível, a outra, o outro nessas atividades, como um elemento imprescindível (não só necessário, conveniente, positivo...). Entendo que os profissionais que não sentem a ausência do outro, da outra, quando sentem, pensam, escrevem, planejam, organizam algo para eles [...] também não necessitam do outro, da outra. Acho que acreditam que seus saberes e fazeres como profissionais são suficientes. Se assim é, estamos caindo num esquecimento de graves conseqüências educativas.

Como vimos, muito desse processo – de lidar com o Outro – estava a ser feito no cotidiano da Escola Yolanda Queiroz de um modo redutor, sem levar em conta a relação entre fatores mais estruturais - que agora começavam a ser analisados – e o mundo de interações que deveria comportar mais uma leitura das

relações dentro do que se poderia chamar de “grupo dos professores” (estaríamos a fundar o grupo?) e uma leitura do universo dos alunos, sempre tentando ver como se relacionam entre si e, também, inter-grupos (professores e alunos).

O CAMINHO METODOLÓGICO

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

3.1 Caracterização da pesquisa

Em todo trabalho científico, faz-se necessário identificar, cuidadosamente, o método e o tipo de pesquisa, levando-se em conta a natureza do problema e o planejamento de todas as etapas para o desenvolvimento da investigação (FREITAS, 2002, p. 49).

Considerando que *metodologia* é o conjunto de procedimentos e técnicas de que se lança mão no processo de investigação e *método* é a trajetória teórica da pesquisa ou do pesquisador, explicitada através da fundamentação teórica (DEVAIR, 1999, p.65), procurou-se, neste primeiro momento, caracterizar esta pesquisa.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa por permitir a coleta de dados, tomando como base referências e valores do fenômeno estudado. Na compreensão de Franco (2000, p.22), essa metodologia permite ao sujeito dialogar com a realidade vivida e interpretada, encarando com mais largueza de vistas e objetividade os mecanismos construtores da própria prática. Vejamos como Bogdan e Biklen conceitua a pesquisa qualitativa:

Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus pré-conceitos. Seria ambicioso, da sua parte, preestabelecer, rigorosamente, o método para executar o trabalho. Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação direta. Após a conclusão do estudo efetua-se a narração dos fatos, tal como se passaram, e é elaborado, em retrospectiva, um relatório detalhado do método utilizado. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83)

Acrescentando mais, vejo que a pesquisa qualitativa no ambiente da produção de saber em ciências mobilizou muitas reflexões na direção de ver-se que o pesquisador traz saberes e filtros, crenças e filiações teóricas nas suas posturas e na relação com o objeto de estudo. Desvendar que o pesquisador não

é neutro nessa observação e partir muitas vezes para deixar ver (e buscar enxergar) os vieses de seu olhar é algo que possui grande consenso entre os pesquisadores hoje. Inclusive, ao perceber o alcance e o movimento da pesquisa o pesquisador passa a ver, inclusive, que saberes estão na base de seu olhar; estudando isso passa a buscar outros ângulos também e o que há de produções que possam lhe ajudar a pensar sobre o assunto que estuda.

Portanto, define-se esta como uma pesquisa ideal, ao estudo apresentado, por considerar as crenças, atitudes, valores e significações dos partícipes da comunidade escolar envolvidos, na busca de investigar e compreender o processo de construção de Valores Humanos na Escola bem como identificar os fatores que podem dificultar o processo de construção dos referidos Valores. Para dar conta e atender as características da pesquisa qualitativa, foram privilegiadas as seguintes técnicas de coletas de dados:

1. Entrevista não estruturada, por consistir em uma conversa informal, com perguntas abertas. Andrade (1990, p.128) destaca que a entrevista constitui um instrumento eficaz no recolhimento de dados fidedignos para a elaboração de uma pesquisa, desde que seja bem elaborada, bem realizada e bem interpretada. Nesta pesquisa, as entrevistas dirigidas aos professores, pais e alunos, possibilitaram a descrição dos fatores que impedem o processo de uma educação baseada em valores humanos. Para resguardar o direito de anonimato, os nomes dos envolvidos na pesquisa foram substituídos por nomes de flores.
2. Observação participante, assim denominada porque implica a participação do pesquisador em todas as situações experienciadas pelos sujeitos investigados, além de permitir a descrição precisa das atividades e ações bem como a prática educativa do cotidiano da escolar pesquisada. Segundo Barbier (2007), entrar num processo de “troca simbólica” é necessário, para que o pesquisador seja aceito pelo grupo, desde o início, é fundamental que ele adote atitude de negociador. Assim, para investigar o processo de construção dos valores humanos na Escola de Aplicação Yolanda Queiroz, através da observação e entrevista, foi importante criar um vínculo afetivo baseado na confiança para que os depoimentos e atitudes dos profissionais fossem reais.

Quanto ao procedimento para registrar as observações da pesquisa, optei pelo *Jornal da Pesquisa* que segundo Barbosa e Hess (2010, p. 23) podem ser visto como uma instituição capaz de trabalhar, no sentido de elaborar, organizar e possibilitar, as potencialidades “instituintes” de quem se encontra na condição de aprendiz, de pesquisador, contribuindo efetivamente ante os problemas de um coletivo pesquisado. Isso significa a oportunidade de dispor da pesquisa em prol dos objetivos do grupo sob o qual a ação vai debruçar-se, aspecto que se punha para mim como caracterizador da pesquisa. Os dados foram registrados no *Jornal da Pesquisa* e evidenciados por meio de fotos e produções escritas.

O *Jornal da Pesquisa* devolve ao pesquisador “a postura interrogativa sobre a vida que o rodeia e sobre si mesmo” (BORBA, 2000; p.31), entendendo-se o *Jornal da Pesquisa*, então, e sua significação, “a partir dos questionamentos que a ciência faz sobre si mesma, referentes a seus fundamentos, processos e métodos”. Esta assertiva está próxima da ideia de implicação. Jacques Ardoino (1993; p.122):

... a implicação está igualmente ligada à autorização enquanto capacidade de autorizar-se, de fazer-se a si mesmo, ao menos, co-autor do que será produzido socialmente. Se o ato é sempre, mais ou menos, explicitamente, portador de sentido, o autor é fonte e produtor de sentido.

Dentre os diversos tipos de investigação associados à pesquisa qualitativa, para o desenvolvimento desta pesquisa, optei pela pesquisa-ação, que guarda todas as características da pesquisa participante, diferenciando-se desta quanto ao fato de estar voltada mais concretamente à transformação de aspectos da realidade sob investigação.

Sobre pesquisa-ação, Thiollent (2000) nos diz que toda atividade intencional, voltada para uma prática concreta, como diversa do ativismo, e engajada em uma transformação social, nos fornece produção de conhecimento. Vista como uma estratégia metodológica de pesquisa social em que se acompanham processos de atividades, decisões, ações e uma gama de atividades intencionais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, esta modalidade investigativa, tenta, ainda, aumentar o nível de consciência das pessoas e grupos das realidades estudadas. Devido a esse aspecto de compromisso sócio-político, afetivo e, mesmo, espiritual, com as realidades estudadas na Escola de

Aplicação Yolanda Queiroz me importa como perspectiva de ação transformadora, uma vez que me sinto comprometida com transformações da escola.

... a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2000, p.14)

Este tipo de pesquisa é decorrente, portanto, da identificação de uma problemática específica dentro de um contexto determinado, cuja solução requer uma investigação abrangente das suas dificuldades e problemas e o traçado de um plano para solucioná-las. Tanto o plano de ação como a pesquisa ocorrem paralelamente.

Como mencionado anteriormente, a obtenção dos dados da pesquisa ocorreu paralelamente às ações elaboradas a partir dos problemas surgidos, tais problemas foram nomeados, nesta pesquisa, como *situações desafiadoras da amorosidade pessoal e grupal*, isso implicou escolhas e ações coletivas, no grupo, com a participação dos professores e de toda a comunidade escolar, a saber, funcionários, secretária, coordenadora e por mim, que exercia a função de diretora pedagógica. É importante ressaltar que durante toda a pesquisa ação, desenvolvendo os papéis de diretora, e pesquisadora, mantive o foco nos objetivos da pesquisa. Assim, no âmbito escolar, ao longo de um ano e oito meses de convivência, foram utilizadas formas de escuta e observação em lugares habituais de encontro, como na sala dos professores, no refeitório dos alunos, no pátio, na sala da direção, nas salas de aula e principalmente, nas reuniões pedagógicas. Chamaria a atenção, desde já, para o aspecto formador da experiência, que articulou capacidade de resolução de problemas da prática – desde o início, a dificuldade dos professores e professoras de pensar coletivamente o que faziam pedagogicamente, por exemplo – com produção de saber de experiência.

Marie-Christine Josso já se pronunciava sobre o assunto:

Formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos. [...] Aprender designa mais especificamente, o próprio processo de integração. [...] A aprendizagem experiencial é utilizada, evidentemente, no sentido de capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização. Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma pluralidade de registros (O grifo é nosso.) (JOSSO, 2004, p. 39).

A seguir, abraço a tessitura de algumas reflexões sobre a comunidade onde a escola está inserida; em seguida apresento de modo sucinto a história da fundação da escola, sua organização e estrutura física, já adentrando, assim, no universo da cultura escolar.

3.2 O cenário da pesquisa: a Escola da Aplicação Yolanda Queiroz: aparições e ofuscamentos.

*Quando tudo se recompõe,
É saltitante que nos vamos
Cuidar de horta e gaiola.
A mala, a cuia, o chapéu
Enchem o nosso coração
Como uns amados brinquedos
reencontrados.
Muito maior que a morte é a vida.*

(ADÉLIA PRADO)

Pesquisar sobre valores humanos requer que lidemos com a idéia de que o ser humano possui múltiplas dimensões: estruturais (sócio-econômica e política), relacionais (afetivas) e a dimensão ético-moral e espiritual. A ambiência sócio-econômica e política, portanto, está relacionada com as outras dimensões do ser, pois constrói um conjunto onde as condicionantes da pobreza, junto a outros processos de construção das subjetividades, desafiam os educadores, em especial.

Assim, ao pesquisar uma Escola que atende parte significativa das crianças da comunidade do Dendê, denominada de comunidade “pobre”, percebo como parecem constituir uma malha densa, a problemática dos Valores Humanos, que devo situar, neste recorte de tese, no contexto desta escola onde assumo papel de diretora e pesquisadora. Para contextualizar a ambiência onde ela se insere, descrevo agora sobre a origem da Escola, mostrando-a também no bairro, essa

multifacetada realidade que, na Escola, constrói novas cenas de vida, com os mesmos atores.

A Universidade de Fortaleza, no ano de 1981, planejou como parte das atividades de extensão universitária, um programa de melhoria do ensino, destinada aos moradores da comunidade do Dendê ou bairro Edson Queiroz, através do desenvolvimento de subprogramas de apoio e preparação das crianças, na faixa etária de quatro a sete anos, objetivando seu ingresso no ensino fundamental.

No texto do Plano Nacional de Extensão (PNE), da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), a extensão é considerada como prática acadêmica que interliga a Universidade – por meios de suas atividades de ensino e de pesquisa – com as demandas da maioria da população.

Realizo uma breve reflexão sobre ciência, em seguida, retomo sobre o bairro do Dendê e a fundação da Escola. Dessa forma, torna-se de fundamental importância refletir sobre que ciência se quer fazer e quais diálogos interdisciplinares e interparadigmáticos se quer travar. Boaventura Santos, em seu texto intitulado “Um discurso sobre as ciências” já observava que toda ciência é social – e deve ter como objetivo um conhecimento prudente para uma vida decente. Acrescentava:

A distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais começa a deixar de ter sentido e utilidade. Esta distinção assenta numa concepção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe, com pressuposta evidência, os conceitos de ser humanas, cultura e sociedade. [...] O fato de a superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais ocorrer sob a égide das ciências sociais não é, contudo, suficiente para caracterizar o modelo de conhecimento no paradigma emergente. (SANTOS,2009,p.69)

Não basta, portanto, admitir que toda ciência é social, na intenção de conferir um paradigma de humanidade e admitir a complexidade das problemáticas humanas e do conhecimento necessário para mudá-las, mas é preciso ultrapassar uma visão mecanicista da natureza e uma visão positivista, calçada em uma racionalidade mutiladora:

É que, como disseram atrás, as próprias ciências sociais constituíram-se no século XIX segundo os modelos de racionalidade das ciências naturais clássicas e, assim, a égide das ciências sociais, afirmada sem mais, pode revelar-se ilusória. Referi, contudo que a constituição das ciências sociais teve lugar segundo duas vertentes: uma mais diretamente vinculada à epistemologia e à metodologia positivistas das ciências naturais, e outra, de vocação antipositivista, caldeada numa tradição filosófica complexa, fenomenológica, interacionista, mito-simbólico, hermenêutica, existencialista, pragmática, reivindicando a especificidade do estudo da sociedade, mas tendo de, para isso, pressupor uma concepção mecanicista da natureza. A pujança desta segunda vertente nas duas últimas décadas é indicativa de ser ela o modelo de ciências sociais que, numa época de revolução científica, transporta a marca pós-moderna do paradigma emergente. (SANTOS, 2009.p.69)

Não seria suficiente, agora, afirmar a inter-relação entre ciências da natureza e ciências da sociedade; não seria suficiente dizer que toda ciência é social. Seria preciso pensar o que estamos fazendo de nossa ciência: o serviço de que utopia e de que transformações sociais nós nos movemos? Seria possível valorizar mais ainda os estudos humanísticos, que apontam a necessidade de pensarmos em dimensões como a ético-moral e em construções educativas baseadas em Valores Humanos. Ver que o mundo “não é objeto que manipulo para mim” mudaria algo. Boaventura já observa:

A superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais tende assim a revalorizar os estudos humanísticos. Mas esta revalorização não ocorrerá sem que as humanidades sejam, elas também, profundamente transformadas. O que há nelas de futuro é o terem resistido à separação sujeito/objeto e o terem preferido a compreensão do mundo à manipulação do mundo (SANTOS, 2009, p.70).

Manipulação do mundo, quer dizer Boaventura, que se faz como domínio da natureza e do Outro; manipulação que faz o humano erguer seu saber científico como único legítimo – excluindo o da espiritualidade, da arte, o saber do senso comum quando eivado de sabedoria, o da filosofia. Tentativas de mudanças seriam buscar interfaces, penetrações, conexões entre saberes e entre os diferentes sistemas de produção de inteligência como a arte e a filosofia. Por outro lado, também, é preciso aprofundar o olhar no local e depreender as ligações do todo nesse singular das culturas, senão vejamos:

[...] No paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal de que fala Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohm. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por comunidades interpretativas concretas como projetos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces. (SANTOS, 2009, p.76)

Ora, a população da periferia apresentava-se como um grande desafio para os processos de reflexão-ação que a Universidade de Fortaleza fazia ao realizar seus projetos de extensão; e eu me observava pensando em como os processos de inclusão devem ser assumidos por todas as instâncias sociais, inclusive pela escola.

O grande desafio ético e político são os dois terços da humanidade, pobres, oprimidos, e excluídos [...]. São aqueles que estão à margem do sistema social [...] Este, pela forma como se organiza como produz e distribui os bens necessários e as responsabilidades, não consegue incluí-los; por isso, deixa-os excluídos como sobrantes e descartáveis, gerando um mar de sofrimentos, de humilhações e desestruturação das pessoas e das famílias (BOFF, 2000, p.120).

Saber que na comunidade do Dendê estava uma imensa população de excluídos e que, na Escola de Aplicação Yolanda Queiroz se poderia “transformar” essa realidade, não me tranquilizava, pois eu sabia que a escola não poderia reverter um quadro de exclusões. Tinha aprendido em minha vida, contudo, que valores humanos partem de construções processuais. E construções que começam em nós, em nossos micro-mundos.

Nesse contexto transformador eu propunha a pensar a espiritualidade como moralidade, como observava Rafael Yus (2002, p.124) “a espiritualidade é o meio com que uma pessoa se aproxima do mundo com seu juízo moral e valores, manifestando-se na atuação do professor, em como se trata a si mesmo e aos demais, no tipo de clima moral que cria na sala de aula”. Assim é que o termo “escola com alma” (YUS, 2002) deveria superar a exploração do mundo para o progresso econômico e tecnológico, e essa busca desenfreada de sucesso pessoal.

Para o autor, a espiritualidade como moralidade seria um aspecto importante. A escolha da metodologia qualitativa amparava meu olhar: eu queria e deveria atentar para processos – de construção de valores – e os resultados, os produtos seriam parte dele ou vistos como parte dos processos que eu poderia ver.

Na abordagem escolhida por mim, eu teria de investir em uma **visão “de dentro” dos fenômenos**, geralmente inacessível ao observador externo ou, pelo menos, uma visão que é quase sempre velada ao olhar mesmo dos que convivem com os fenômenos de que participam.

Apóio-me muito na ideia de sermos multidimensionais como seres humanos e isso não me deixa esquecer que em pesquisa se deve ter por base a ideia de que para entender o agir humano e social não se pode isolar o ser humano das referências que funcionam *sustentando* os indivíduos em seus pensamentos, sentimentos e ações - quer dizer, há significados manifestos e latentes que os indivíduos conferem ao que fazem, pensam e sentem que se deve considerar – são **aspectos (inter) subjetivos da pesquisa, aspectos que trazem o sentimento junto da palavra ou da ação, aspecto que Scheler (2008) insiste que se retome em educação dos sujeitos humanos e que devo examinar inquirir, tentar contemplar.**

Também eu deveria ler meus sentimentos junto com o discurso – ação e reflexão - sobre formação (de crianças, jovens e adultos docentes e trabalhadores da escola) que eu começava a desvelar e que advinha da minha prática e intervenção na escola Yolanda Queiroz. Havia um enorme acervo de documentos que eu deveria dominar me apropriar, um acervo de ações administrativas que vinham a me exigir um tempo sem fim e eu de início também tive de ler o meu pensamento e sentimento de impotência. Trabalhar em conjunto com docentes na perspectiva de semear valores, sem esquecer as demais competências da escola, mas tecendo-os em meio a elas era extremamente desafiador. Se eu transformasse o sentimento de desconfiança e receio que vinham em mim e se misturavam com o sentimento de impotência, eu mudaria não só o discurso – que compreendo como assentado em ações e pensamentos –, mas o que dava vida a ele; e mudava o que eu sentia por dentro, que era o que me alimentava, enfim. (JORNAL DA PESQUISA)

Minhas aprendizagens reflexivas estavam profundamente ligadas às emocionais no contexto da escola. No entanto, eu deveria propor – não impor; deveria conduzir processos, construir motivações, organizar participações e caminhos sistemáticos para fazê-las viver como “alma da escola”. Marie-Christine Josso me

orientava (2010; p.134) que seria básico para um caminho que pudesse ser formativo, a própria responsabilização dos aprendentes pela sua formação e, por outro lado, que essa formação pudesse auxiliar cada um a construir uma orientação de vida significativa. Ficava claro que um processo formativo que lida com valores não tornaria estanques o desenvolvimento pessoal e o sociocultural.

Isso posto, retornemos ao contexto do Dendê. Para uma prática acadêmica com a extensão, a Universidade de Fortaleza selecionou a comunidade do Dendê, no bairro Edson Queiroz – pela proximidade com a própria universidade e, pelo que se pode ver, por ser um desafio: considerada uma área de extensas problemáticas sociais, as casas foram ocupadas há mais de dez anos e se situam como uma faixa de densa pobreza, no mangue do Cocó, uma área de preservação ambiental.

Das primeiras vezes que eu passava na comunidade e ia conversando com um e com outro, tentando chegar a um estar à vontade no lugar, já que iria trabalhar com eles e elas do lugar, observava que era recorrente queixas que eu julgava estranhas [...] Assim é que quando eu perguntava em minha primeira ida à comunidade, antes de me dizer diretora da escola, como é o Dendê, nas minhas primeiras inserções no lugar, logo um morador mencionou o lixo que invade os seus ambientes de morada:” – Enfrentamos muitos problemas... o lixo fica espalhado pelas ruas e o pior de tudo é que quando chove, tudo fica alagado, entra água nas casas, no mercantil, em tudo. (JORNAL DA PESQUISA).

Convivendo mais, eu me perguntava: que fios ligavam a escola à comunidade: que ultrapassagens as visões dos que viviam a cultura da escola realizavam e que limites davam ao movimento de transformações dos contextos comunitários? Situar como estudo (o caso da Escola Yolanda Queiroz, da comunidade do Dendê), exige um olhar singularizado para a escola na comunidade.

A comunidade do Dendê se insere no bairro nomeado de Edson Queiroz¹, localizado no perímetro urbano que fica por trás UNIFOR (Universidade de Fortaleza). Situado em uma região de mangue, o bairro Edson Queiroz fica, portanto, às margens do Rio Cocó, de um lado e, de outro, faz fronteira com o Condomínio Residencial Village II.

Removidos do local onde moravam – favelas Verdes Mares, Dom Luiz, Cervejaria Brahma, Cidade 2000, Hospital Geral de Fortaleza e Praia do Meireles – para o espaço territorial da comunidade do Dendê ou, mais amplamente, do bairro Edson Queiroz, a maior parte dos moradores que hoje compõem este bairro chegou ao lugar na década de 1970. Essa região levava o nome de Água Fria (hoje apenas um trecho do lugar), pois originalmente o lugar abrigava uma extensa salina, que beirava toda a margem do Rio Cocó. Embora o número de habitantes deva ter aumentado os dados do IBGE (Pesquisa por Amostragem de Domicílios), do ano 2000, afirmam que os moradores do bairro Edson Queiroz compõem um contingente de mais de vinte e mil (20.000) pessoas, sendo 9.590 homens e 10.701 mulheres.

Pinheiro (2006), em seu estudo sobre a construção de subjetividades feitas no percurso educacional vivido por mulheres durante a construção dos programas da rádio comunitária da comunidade do Dendê, nos apresenta:

As famílias que passaram a constituir o bairro (Edson Queiroz²) ao longo desses anos tiveram suas vidas deslocadas de várias outras favelas [...]. Essas famílias foram “desterritorializadas” não apenas do seu espaço físico de morada. Nesse sentido é preciso compreender o lugar não apenas como um espaço de morada, mas como um ambiente onde se constroem relações, se estabelece laços e vínculos e, em consequência, se produzem subjetividades (PINHEIRO, 2006, p. 12).

Como menciona o autor, se no local das salinas se tinha uma região de sítios e chácaras, cujas terras predominantemente pertenciam ao empresário Patriolino Ribeiro, a nova conformação territorial e humana que abrigou os removidos de outros locais da cidade de Fortaleza, fez rapidamente a sua configuração urbana, que adquiriu feição complexa, passando a ser identificada muitas vezes como *favela do Dendê*.

O nome Dendê parece uma alusão ao fruto do dendezeiro, árvore que produz o azeite, bastante conhecido na Bahia e largamente utilizado para temperos na culinária. Os indígenas que habitavam o local, como dizem as pesquisas (PINHEIRO, 2006) utilizava-os largamente, daí o nome do lugar. A perspectiva

²O nome do bairro, Edson Queiroz, é uma referência ao empresário que fundou a Universidade de Fortaleza (UNIFOR), na década de 1970.

popular, colhida por Pinheiro (2006), situa o que menciono, com a riqueza do modo de contar histórias da população³.

A história do nosso bairro diz respeito a todos nós
 Pesquisei, falei com gente, que contou de viva voz
 Como foi que apareceu, valorizou-se e cresceu
 O bairro Edson Queiroz

[...] Vou caprichar em meus versos
 pra não confundir você
 Para melhor informar tudo o que queres saber
 Para ser bem coerente, vou falar especificamente
 Da Favela do Dendê

Você vai ficar sabendo como tudo começou
 Lembrar a grande salina que infelizmente acabou
 Grandes montanhas de sal, paisagem fenomenal
 Que só lembranças deixou

[...] Em meados de 70 já existia morador,
 Mas foi em setenta e dois que muita agente chegou
 Então da noite pro dia, o grande sítio Água Fria
 Numa favela virou

Veio gente da Verdes Mares,
 Cervejaria Brahma e Dom Luiz
 Cidade 2000, Praia do Meireles
 É isso que a história diz
 Hospital Geral de Fortaleza, toda gama de pobreza
 Veio aqui fincar raiz
 Essas famílias carentes sem ter aonde morar
 Dos bairros eram despejadas e jogadas a Deus dará
 Como última opção, sem a mínima organização,
 Vinham correndo pra cá

Enquanto a favela crescia, aumentava a população
 E toda fonte de problema, era feia a situação
 A coisa ficava séria, desemprego, fome e miséria
 E muita desnutrição.

Não tinha água nem luz, uma situação precária
 Resolveram então fazer a cacimba comunitária
 Com essa organização, nasce o espírito de união
 E consciência solidária

Na construção da cacimba houve uma grande união,
 Muita gente trabalhou em forma de mutirão
 E quando a água enfim brotou
 O povo disciplinou a sua utilização

Nosso bairro nesse tempo chamava-se Água Fria,
 Apesar de faltar tudo, todo mundo resistia
 Todos tinham esperança que uma nova mudança
 Em breve “aconteceria”

(FERREIRA, 2005, p.3-5)

³ Rima de redondilhas falando como se constituiu o Dendê

Parece claro, nesse olhar ao passado, feito pelo presente, uma tentativa de ver as precariedades da vida comum, mas também “uma grande união”; “muita gente trabalhou em forma de mutirão”, e o bairro foi se ampliando já que “apesar de faltar tudo, todo mundo resistia”. Pode-se ver, até, como a esperança acontece como uma preparação para mudanças e um acordo para que, a partir do vivido, se possa selar fidelidades na luta e prosseguir no espaço coletivo do bairro.

Observar como as ações da população do bairro produziram diferentes caminhos de organização comunitária implica admitir que também estas histórias construam sistemas de valor que constituem o que chamamos culturas, e fazem emergir dimensões que ficam sonegadas – como a ético-moral -, que lida com valores, e que são básicas nos exercícios de viver em comum e exercer cidadania.

Como primeiras impressões, como andarilha no lugar (a primeira vez que fui) eu percebia a organização espacial, o burburinho, o movimento de pessoas, como indicando ser o Dendê um lugar diferente do que havia a poucos metros, nos shoppings (Iguatemi, Salinas) e dos equipamentos sociais como o Centro de Convenções, o Fórum Clóvis Bevilacqua, o Colégio Ary de Sá Cavalcante (das Organizações Farias Brito). Como se fosse “duas cidades” que não se vêem?

O mundo agigantado e cheio de vitrines parece ficar para trás, quando entramos na comunidade do Dendê. O que se vê agora são casas, muitas de andares, fininhas, bem juntinhas umas das outras; não há praticamente calçadas e por isso as pessoas disputam com os carros a faixa estreita de asfalto. Os fios dos postes de energia elétrica revelam um enorme contingente de crianças: estão ali, emaranhados de linhas, rabos de arraia, esqueletos de pipa, alguns ainda com papel de seda desbotado, marcas das travessuras de meninos e meninas que buscam na amplidão do céu e na camaradagem do vento o espaço largo para a manifestação da sua meninice.

O ônibus é o Edson Queiroz – a comunidade se nomeia para os “de fora” assim; e para os “de dentro”, Dendê. Ao refletir sobre identidades e construção de subjetividades pensava a ideia de comunidade de um modo mais complexo, mais atinente ao tecido das realidades, em sua malha de relações culturais e sócio-

ambientais. A comunidade do Dendê, onde fica a escola de nosso estudo, é bom que a compreendamos como lugar de sujeitos que constroem diferentes identidades. Essa compreensão de identidade com seu sentido mais largo, que ultrapassa uma identidade fixa, imóvel, são apresentados para mim com a referência de Stuart Hall (2000). Para este autor, um negro jamaicano, o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa ou permanente; ela muda no tempo e espaço e parece não estar sempre unificada em torno de um eu coerente, senão vejamos:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes períodos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. [...] A noção de identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais (HALL, 2000 p.13).

Percebermos que na comunidade do Dendê temos sujeitos que estão a construir diferentes identidades, vistas como algo móvel e, portanto, passível de transformações contínuas; isso nos leva a nos aproximarmos da idéia de considerarmos o ser que se educa como um sujeito de múltiplas dimensões, que se situa em um mundo de vida complexo, onde as relações que travam os fazem modificar-se e modificar o ambiente onde vivem.

Desse modo é que, para França (2002), a reflexão sobre identidades ganha corpo quando associada à linguagem, que assinala a ideia de *posição* junto à *discursividade* sobre os lugares:

[...] A identidade tem a ver com discursos, objetos, práticas simbólicas que nos posicionam no mundo – que dizem nosso lugar em relação a outro (outros pontos de referência, outro lugar). Ao fazer isto, a identidade também marca e estabelece uma posição, o lugar que efetivamente construímos e no qual nos inserimos. Ela se constrói assim – nessa interseção entre discursos que nos posicionam e o nosso movimento de nos posicionarmos enquanto sujeitos no mundo. (FRANÇA, 2002, p.28)

Quando as pessoas se nomeiam como pertencendo ao bairro Edson Queiroz estão querendo dizer o quê? – eu me perguntava. Assinalam aí uma posição de pertencimento à cidade, que ultrapassa a sensação que poderiam ter de exclusão social? Quando se dizem do Dendê, demarcam fronteiras que dizem do que são uns ante outros.

Entrei na comunidade do Dendê por meio da Escola Yolanda Queiroz, onde trabalhei. Através da reitoria de graduação da Universidade de Fortaleza, fui convidada a participar de uma seleção e após duas entrevistas juntamente com a análise do meu currículo fui selecionada, entre cinco candidatas, a assumir o cargo de diretora pedagógica. A Escola confere um contorno claro às minhas indagações; nela, inscrevo a problemática dos valores humanos, objeto de meu estudo. Desse modo situo a escola na ambiência que a faz situada na comunidade do Dendê e, ainda, junto à Universidade de Fortaleza⁴.

A Escola Yolanda Queiroz, o estabelecimento educacional onde atuei, como diretora pedagógica, atende a quinhentas e sessenta crianças do bairro do Dendê, aliando-se ao trabalho de outras instâncias educativas, vinculadas à Universidade de Fortaleza- UNIFOR. Assim é que vemos a escola funcionando, junto também a atendimentos como os do Núcleo de Atenção Médica Integrada (NAMI), que mantém um conjunto de profissionais de saúde trabalhando e estagiando junto à população do bairro ou, ainda, por meio do Centro de Formação Profissional, organizado na comunidade, em parceria com a Associação dos Moradores da Água Fria, que oferece cursos técnicos e profissionalizantes nas áreas de instalações elétricas, cuidados infantis, consertos de eletrodomésticos, formação de bombeiro hidráulico, informática e outros.

Há na comunidade, ainda, atuações que envolvem grupos sociais do bairro, tais como a Rádio Comunitária do Dendê, a Associação de Moradores da Água Fria, a Associação de Mulheres do Dendê, estabelecimentos religiosos de diversas naturezas e outros órgãos voltados às problemáticas locais, como o Instituto Florestan Fernandes – Organização Não Governamental que desenvolve projetos ligados à promoção da qualidade de vida da população do lugar, em especial a ações de socioeconômica solidárias.

Para implantar o projeto Dendê, futura Escola Yolanda Queiroz, em 1982, a Universidade realizou uma pesquisa junto aos moradores da comunidade, objetivando, por meio de um diagnóstico, conhecer o contexto educacional do lugar. Verificou-se, então, que a maioria das crianças de quatro a seis anos não estava sendo assistida por qualquer ação educativa formal e as escolas próximas à

³Cf. www.unifor.br. Acesso no dia 15/05/2005

comunidade não dispunham de condições para recebê-las. Todo o processo de municipalização da rede de ensino fundamental ia sendo feito de um modo que parecia exigir empenhos das comunidades e de vários segmentos sociais para efetivá-lo.

É importante lembrar que as escolas públicas, na época, não possuíam educação infantil e nem disponibilizavam vagas para receber as crianças dessa faixa etária; isso era um embrião de ação que se estava a mover, mas ainda não chegava ao campo das realidades concretas. Como disse uma mãe que freqüenta a escola: *“Tem dia que a gente perde o serviço porque não tem quem fique com as crianças”*.

A UNIFOR, após analisar os dados do diagnóstico, em 1982, implantou o projeto que atendia inicialmente oitenta crianças, do Jardim I à primeira série do Ensino Fundamental. De 1982 a 1985, o referido projeto foi desenvolvido com o apoio financeiro da Secretaria da Educação e Cultura-PRODASEC/URBANO; havia, por meio dele, o fornecimento de material didático escolar para os alunos e alunas e bolsas de estudo para os estagiários que assumissem tarefas na Escola, denominada na época de Projeto Dendê. Com a extinção do referido órgão, a UNIFOR passou a assumir as despesas.

Inicialmente o corpo docente da Instituição era composto por alunos estagiários do curso de pedagogia da UNIFOR, da disciplina de prática de ensino. Os alunos e alunas eram selecionados e capacitados anualmente, para assumirem as salas de aula sob a orientação da coordenadora do projeto. Desse modo é que visando preparar os estagiários para atuarem como docentes, junto às particularidades locais da escola realizavam-se, então, uma capacitação básica que incluía os seguintes temas: educação popular, filosofia e funcionamento da escola, metodologia da escola, aspectos psicológicos e comportamentais da criança, programa curricular por série e planejamento escolar.

Em 1985, o Projeto Dendê passou a funcionar em outros blocos da própria Universidade, que foram cedidos e adaptados para receber um maior número de alunos: duzentos e oitenta e seis matriculados em apenas um dos turnos. Em 1986, o referido Projeto passou a denominar-se Escola de Aplicação Yolanda Queiroz.

Neste período, a estrutura administrativa sofreu modificações, com o desligamento da coordenadora geral do projeto, através de portaria, o reitor da universidade designou a professora Gérbera Amarela para dirigir a escola. Ainda nesta mesma época, o corpo docente conquistou minorar os problemas básicos de implantação e funcionamento da escola. Dessa maneira é que, tendo em vista as dificuldades enfrentadas para manter um quadro docente (antes substituído a cada semestre), o corpo docente posicionou-se, tentando a manutenção de um quadro fixo de professores, o que foi conseguido. Para isso, foi realizada, em 1990, uma seleção com todos os estagiários que já haviam lecionado na Escola. Os candidatos passaram a assumir a categoria de *professor primário* e foram contratados pela UNIFOR. Com o trabalho em pleno desenvolvimento, os educadores e educadoras que se vinculavam à escola foram selando um compromisso com a comunidade do Dendê.

Veremos, a seguir, o que encontrei ao chegar à escola, o que nomeio como sendo Situações da Amorosidade Pessoal e Grupal.

***SITUAÇÕES DESAFIADORAS DA
AMOROSIDADE PESSOAL E GRUPAL***

4 SITUAÇÕES DESAFIADORAS DA AMOROSIDADE PESSOAL E GRUPAL

Iniciei o trabalho como diretora pedagógica e pesquisadora da Escola no dia dez de setembro de dois mil e nove. Ao ser apresentada, deparei-me com um mal-estar entre os professores, pois, de um lado, alguns expressavam a insatisfação com a gestão da antiga diretora e, de outro, havia certa revolta contida, por parte dos que não aceitavam a demissão da mesma.

Acreditei que naquele momento inicial seria preciso deixar ver a perspectiva de ensino e gestão partilhada que eu intencionava implantar na escola e em uma apresentação formal, realizada por um membro da vice-reitoria de graduação da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), aproveitei para dizer que antes de estar diretora, sou uma pessoa, e que cargos passam, mas o vínculo afetivo, o respeito e registro de um trabalho bem feito dura uma eternidade.

Dessa forma, fui envolvendo-me nesse universo que é o ambiente de minha tese. As atividades educacionais com uma nova equipe administrativa e pedagógica iniciaram a partir do segundo semestre, mas precisamente eu, como diretora da escola, assumi o cargo no dia dezoito de setembro de 2009 e a coordenadora que atuou comigo, em outubro.

A transição das equipes – a antiga e a nova – suscitou na escola uma série de intercorrências (ocorrências que se relacionavam e que prejudicavam o que se julgava ser o bom andamento da escola) que, em um escala progressiva, modificou a rotina do trabalho docente, por parte da nova equipe, que ainda não conseguira, de certo modo, programar em sua totalidade seu projeto de revitalização e intervenção administrativa e pedagógica. É neste contexto que várias reuniões foram realizadas para que as decisões tomadas diariamente visassem solucionar os problemas emergenciais que se apresentavam na escola; assim eu, como diretora, juntamente com a coordenadora e professores, tentávamos minimizar os mais graves problemas que necessitavam de maior planejamento e estrutura.

Eu me recusava a pensar que determinações socioculturais pudessem ser definitivas e pudesse excluir a capacidade de transformação dos sujeitos da escola. Contudo, eu deveria saber que, em primeiro lugar, tratava-se de dar um lugar de sujeito a eles, meus companheiros docentes. Parecia-me que a uma das funções do diretor era a de mediador e que no exercício da função de mediador eu deveria deflagrar um processo coletivo de reflexão-ação e facilitar que as pessoas se pudessem pôr em situação de aprendizagem e mudança, como também de compromisso com as transformações que “nós” deveríamos realizar. (jornal da pesquisa)

Vale salientar que estas “intercorrências” (como são nomeadas pelos professores) foram (e são) continuamente detectadas pela equipe em todos os segmentos e espaços-tempos do trabalho: na secretaria; no trabalho docente de sala de aula, junto ao desempenho discente; com o grupo responsável pelos serviços gerais e com a comunidade, representada pelos pais e demais responsáveis pelos alunos. Elas (as intercorrências) estavam a ser designada como “desvios” – no entanto, contraditoriamente, parecia um suor que escorria do modo cotidiano da escola lidar com dificuldades: naturalizando-as. Ou tentando enfrentar o cotidiano corajosamente? Ou as duas coisas se misturavam? Seria isso. Na verdade, eu observava desde na minha entrada na escola, como os **aspectos relacionais são colocados predominantemente, de modo normatizador, (estabelecendo normas sem diálogo) e de modo redutor (como contenção a comportamentos, sem ver o ser em sua inteireza)**. Vejamos:

A gente manda os meninos se comportarem, mas a gente vê que a violência que eles trazem é de seu mundo, de famílias geralmente desestruturadas. O comportamento deles a gente fala todo tempo como deve ser, dá conselho, fala, mas é difícil, parece [...]. Que isso que a gente está dizendo não faz efeito na cabeça deles. (ROSA DÁLIA).

Parece que muitas das situações vividas na escola reafirmavam as dificuldades dos alunos e dos próprios educadores e que configuram reflexões sobre a prática, além de explicitar, por meio de suas ações, aspectos significativos da cultura escolar que eu desejava compreender. Contudo, estas mesmas reflexões que pareciam mostrar resistência à mudança, contraditoriamente clamavam por elas; eu tentava ver como eram explicitadas essas formas duplas de resistir e aderir ao que não se quer, tentando ver por meio de ações concretas, também, o que era ofuscado, muitas vezes, na fala, de modo a adentrar nos aspectos significativos da cultura escolar que eu desejava compreender.

Como ver as construções em valores humanos que ali existiam, e se davam junto aos conflitos do que os sujeitos nomeavam como violência. Poder-se-ia ver, assim, a escola como compondo uma cultura escolar que faz a vida ter sentido, uma vez que requer possibilitar construir valores. Isso, contudo, era delicado. O que eu via muito frequentemente era ainda um domínio racional que se apartava das emoções.

Na Escola Yolanda Queiroz, como disse uma professora, “temos uma massa disforme de estudantes anônimos” – como perceber movimentos de singularização e grupalização desses sujeitos? Vejo que professores e alunos parecem distantes, sem diálogo capaz de valorizá-los em suas respostas aos desafios da amorosidade comum, nesse conviver da escola. Maturana (1988) nos auxilia a perguntar: por que não podemos pensar a vida a partir da amorosidade? Do emocionar-se das culturas humanas?

O paradigma dominante em educação tem excluído, em grande medida, uma visão mais inteira dos sujeitos que se educam e dos educadores, dificilmente chegando perto de uma visão das potencialidades humanas que possa ir além de determinados aspectos cognitivos. Neste cenário, a educação deveria propiciar ao aluno o descobrir-se como pessoa e participante do conjunto da escola, como ajudaria cada sujeito a pensar-se em sua singularidade e ao mesmo tempo como poderia apoiar a sua constituição como sujeito coletivo, transformador das situações de opressão do lugar e dos contextos onde (com)vivem, capazes de lidar mais conscientemente com valores na cultura escolar.

Chegando à escola, eu refletia sobre o desafio a socializar: já que eu mesma me via como sujeito capaz de realizar transformações e criar contextos educativos para que os outros – alunos, educadores e família – também assim se vissem. Nessa intervenção, como transversalizar a reflexão-ação sobre valores humanos, na cultura escolar, uma vez que era toda a escola que queria mobilizar. Dentro dessa visão do ser humano como sujeito de múltiplas dimensões, trabalhando assim a idéia da complexidade do ser e das estruturas onde ele atua, eu deveria juntar pessoas, estimular e começar processo de cooperação, produção de saber coletivo e reflexão continuada. Sobre a função da escola, eu encontrava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) esse lugar de transformação:

... repensar sobre a função da escola, seu foco, sua finalidade, seus valores é uma necessidade essencial; isso significa considerar características, anseios, necessidades e motivações dos alunos, da comunidade local e da sociedade em que ela se insere. A escola tem de encontrar formas variadas de mobilização e de organização dos alunos, dos pais e da comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, e, sobretudo, ajudando a criar um ambiente que leve à participação do leque de opções e ao reforço das atitudes do cidadão. O confinamento das decisões ao interior da escola e a não previsão de espaço para a participação de alunos, pais, membros da comunidade e pesquisadores pode comprometer os projetos escolares (PCNs, 1998, p.87).

A comunidade do Dendê e nela, a Escola Yolanda Queiroz, apresentava-se como violenta – esse o aspecto que mais se sobressaía na fala dos professores. Eles percebiam que havia uma violência institucional e social? Ou se julgavam “de fora” do lugar e da cultura escolar, como também excluía da questão o universo social maior, o bairro.

Logo percebi que as situações escolares, ali no Dendê, eram de uma violência inaudita; e as escutas aos sujeitos eram pautadas muito em termos maniqueístas de “bem e o mal”, sem ver-se a mistura disso, os contextos e as dimensões diversas que a construção dos valores humanos exige.

Naquele mundo permeado pelo que tenho visto nomear como violência, as ações eram o guia que me importava considerar, para realizar escutas. De que lugar os professores falavam e a quem? O que diziam as situações, vistas em seu conjunto e como agiam e falavam as pessoas nesses contextos concretos da escola.

Ora, desta forma, diante da contextualização apresentada, eu me coloco nesta pesquisa como alguém que necessita integrar-se, fazer parte e manter, ao mesmo tempo, um olhar afastado. *A pesquisa de si* deveria ser parte do caminho de transformar o que era preciso na cultura escolar, e também eu me incluía nesse campo de busca. Assim, o primeiro semestre de meu trabalho teve como objetivo *escutar e conhecer* a escola, seus membros, sua maneira de funcionar e sua história. Foi um período dedicado à construção de vínculos de confiança e afetividade. Na tentativa de construir esse espaço democrático e lidar com os antagonismos da complexa realidade escolar, além dos meus próprios, utilizei a escrita no diário para compor o jornal da pesquisa e para servir de guia às futuras reflexões sobre a minha função de diretora.

A parceria com a coordenação, professores e funcionários foi sendo construída, inicialmente, através de encontros não-sistemáticos, com o objetivo de resolver os problemas que surgiam no cotidiano. Ainda não tínhamos uma rotina de encontros, nem entre direção e coordenação, nem entre coordenação e professores como também não tínhamos um espaço destinado à coordenação, como na escola não havia o cargo de vice-diretor (a), achei por bem alocar a coordenação na sala da direção.

Como iniciei o meu trabalho no fim do ano letivo, não havia muitas possibilidades de alterar tempos e espaços. Eu acabava agindo em função do que acontecia, sem conseguir me apropriar do meu fazer, pois as “emergências” no cotidiano eram muitas, dentre as quais destaco as freqüentes brigas entre os alunos, que viviam no clima agressivo, e as freqüentes faltas injustificadas dos professores, vividas comumente, de modo quase generalizado.

Aproveitei os três meses que restavam para conclusão do ano letivo, e iniciei várias reuniões coletivas com o objetivo de discutir os problemas emergentes, ouvir “as queixas”, além de construir metas para o ano letivo seguinte, incluindo a discussão da filosofia da escola e a construção do Projeto Político Pedagógico, que para minha surpresa, era um documento inexistente na escola.

Os valores humanos então, envolvem como observa Yus (2002), dimensões intra-psíquicas e ações, como também ambiências reflexivas que se inserem no cotidiano e na complexa conversação da vida concreta dos grupos humanos, compostas de construções de sujeitos multidimensionais. Sabia que um trabalho com valores humanos, que objetivasse a cidadania, a democracia e as práticas e reflexões com os direitos humanos se efetivariam, sobretudo, no diálogo e práticas presentes no cotidiano escolar. Era nesse mundo que eu adentrava, como estou a descrever, que a cultura escolar poderia ser transformada para transformar o que existia e que se mostrava pela fala dos professores, como sendo um cotidiano escolar composto de contra valores.

Tentando olhar de frente este problema e agindo com a finalidade de diagnosticar a real situação da escola, propus uma série de reuniões, tendo a primeira sido realizada no dia 18 de setembro de 2009, entre a direção, corpo

docente e funcionários, para ter uma idéia de como eles percebiam e *vivenciavam* a cultura escolar. Assim, os encontros me ofertaram um extenso e vário manancial perceptivo sobre o que sentiam os professores e funcionários, o que deu margem para que eu pudesse pensar e planejar, mas claramente quais seriam os meus próximos passos. Neste momento, também, busquei realizar uma avaliação com vistas a reorientar o processo educativo – que vivíamos entre nós, professores, e o que vivíamos na relação com os alunos, este duplo caminho sendo visado, também, em suas interpelações.

A escola passava por momentos de transformação; a direção assumida há vinte e sete anos fora demitida e alguns professores mostravam-se inconformados. Pesquisando os fatos das alocações de professores por salas, vi que mais de sete turmas estavam sem aulas, porque, em grande parte, os referidos professores destas turmas estavam com aulas simultaneamente em outros locais ou faltavam com freqüência. O fato da saída da diretora causou uma insegurança sobre a permanência dos professores na escola, visto que a Universidade já havia realizado, através de uma funcionária que trabalhava na reitoria de graduação, uma escuta cuidadosa sobre as dificuldades da escola. Nesse quadro de problemas se pensava em que termos se deu essa substituição da direção da escola pela UNIFOR, e assim, foi realizada uma seleção para compor o cargo. Inseguros com tais mudanças, alguns dos professores diziam:

... passamos do prazo de validade. Não podemos deixar de nos sentir em instabilidade profissional; após a demissão da direção, a qualquer momento nos colocam para fora. Vejo que estamos no deparando com nossa situação de instabilidade como professora [...] somos trabalhadoras sem segurança [...]. (FLOR DE LIZ).

A reflexão sobre os direitos do trabalhador docente estaria a *insular-se* do conjunto das questões da escola? Havia uma hierarquização de valores, feita pelos docentes, que mantinha uma hierarquia interna a gerenciar direitos? Ou existiria mesmo o conflito entre as necessidades e os valores, como apresentava Gouveia (2003)

Pelo que eu via, deveríamos sair de uma discussão de valores em abstrato, tão própria ao ideário liberal do direito, para adentrar em uma reflexão concreta. Desconfiava-se da justiça e dos valores meramente formais; a ideia de

neutralidade já não se sustinha; os enigmas não eram intocados, mas dissecados, em seu potencial simbólico de ofuscamento. Nesse jogo de (in)visibilidades começava-se a romper o silenciamento que impedia de ver os aspectos sociais e políticos junto aos do cotidiano escolar.

Eu não saberia conter meus sentimentos em vista desse estado de coisas. Por um lado eu me filiava aos professores em sua ânsia pela segurança no trabalho. Por outro eu sabia os “problemas” da escola não podiam continuar, era preciso transformar. Não era visível essa “transformação”, nem muito menos consciente – mas “afastar o fantasma dos problemas” significaria construir valores em um cotidiano reflexivo e que funcionasse como uma capacitação contínua. Isso, contudo, implicava um desvelamento de si que o trabalho de valores puxava – mas era sem dúvida algo novo para todos nós; para mim o era naquela circunstância especial e eu deveria pensar isso com o corpo docente de uma escola, sem deixar de lado todo o fazer da gestão. (JORNAL DA PESQUISA)

Após este trabalho de alocação de salas por professores, duas semanas de aula ocorreram, sendo possível a observação detalhada dos desafios que permeavam a rotina escolar – e a distância, ora aproximação entre o que fora nomeado inicialmente (na escuta que fiz aos professores individualmente e conjuntamente, durante vários dias), na apresentação coletiva que se fizera, foi intensificada, sedimentando minha percepção real.

De posse desse material (que também é minha vida), vejamos como as falas dos professores são agrupadas e nucleadas em torno do que nomeio como sendo **situações desafiadoras da amorosidade pessoal e grupal**. Observe-se como o coletivo dos docentes se refere ao que estavam vivenciando na escola, neste momento que nomeio em minha pesquisa como momento diagnóstico.

Para deixar ver como ocorreu, devo dizer que este momento diagnóstico aconteceu a partir de um convite à conversa com cada professor e funcionário; propus a reflexão sobre “Quais são os problemas que a escola enfrenta hoje?”.

No desenvolvimento das entrevistas, propositalmente, sem uma estruturação prévia, fui destacando alguns aspectos sobre os quais gostaria de ouvir o ponto de vista de cada um, sem romper com a espontaneidade, a informalidade, e abertura para a escuta de outros aspectos que aparentemente não se relacionavam à escola, pois queria manter na entrevista espaços para a subjetividade e para o

inesperado, para a conexão entre mundos escolar e de vida. As falas foram transcritas e articuladas em forma de texto-depoimento, vejamos:

.... “aqui acho que tem muita violência. Que impede de ver mais. A gente vive como se escapasse de uma violência que vem de todo lugar. A escola são os professores; são os alunos. O conviver violento. (JASMIM).

É elevado o índice de violência dentro da escola. Durante o recreio o excesso de conflitos entre as crianças é assustador; e como não bastasse a maioria das professoras não cumpre seu horário do plantão, ficando na sala dos professores, navegando na internet - sem nenhuma preocupação com as crianças, conversando com as demais (nada temos contra, pois todos precisam de um tempo para o descanso, mas se o plantão é um sistema de rodízio que possui uma alternância de professores na semana; se um não cumpre sua parte, desrespeitam os outros. Os professores se puderem botam o trabalho para os outros. Isso é violento. E as crianças são agressivas, agriem-se e nos agriem. (VIOLETA).

As brigas na hora do intervalo [...] O problema se instala na medida em que o professor plantonista não assume o acompanhamento do recreio e as crianças ficam à mercê de acidentes, agressões físicas, passam a ultrapassar o muro da escola para arrancarem as plantas dos arredores, quebram vidros dos carros estacionados próximo à escola, sobem na guarita do segurança, jogam pedras em pedestres na rua da escola, dentre outras situações com as quais se passa a conviver cotidianamente. Isso não é violência? (ROSA VERMELHA).

Eu começo pela infraestrutura – as paredes são sujas, os mobiliários da sala de aula estão desgastados, muitos estão enferrujados, há salas que não possuem nenhum armário para o professor, há areia por toda a escola, o que estimula as crianças a sujarem as salas de aula, pois ficam deitadas sobre a areia, a cozinha está sem as condições necessárias de higiene, as serventes trabalham sem touca, as crianças entram sujas de areia para comprar dim-dim e rodopiam assim, há uma movimentação grande de pessoas dentro da cozinha, a despensa é também utilizada como vestuário, dentro da cozinha os funcionários trocam de calçado...

No pedagógico, não há distinção no planejamento do I e II período; estudam crianças de quatro, cinco, seis anos juntas e desde 1982 a escola ficou até o segundo ano, não havendo um trabalho sério voltado para a produção textual com feedback, trabalho com vários gêneros textuais [...] Vejo a literatura zero na grande maioria das aulas... As crianças saem da escola sem conhecer a letra cursiva [...] Sem conhecer números em quantidades maiores, incapazes de solucionar probleminhas de cálculos aritméticos de adição sem reagrupamento e subtração sem reserva. Muitos saem do pré no nível pré-silábico e do fundamental analfabetos. Descrevo conseqüências; em hipótese alguma estou colocando em juízo as pessoas, mas percebo reflexos de comodismo e falta de compromisso. (BUGANVILE).

Podemos depreender no quadro esboçado pela professora, que ela faz uma reflexão capaz de problematizar questões graves do cotidiano escolar: um analfabetismo onde “se sai e se entra na escola com ele”; uma ausência de hábitos de produção textual e práticas leitoras, certo conhecimento da amplidão do termo

alfabetização (que inclui o letramento e, este, as práticas e representações da matemática), como também há a ideia da especificidade do planejamento de cada turma e sua necessidade. Os aspectos cognoscitivos são expressos com uma facilidade e como que em “torrentes de palavras”. Escutemos outros textos-depoimentos:

A secretaria é completamente desorganizada, a secretária não entende absolutamente nada do seu ofício, apesar dos seus vinte e oito anos na função, isso devido a ter tido nesse tempo todo pessoas que faziam o serviço por ela [...] (BONINA).

O corpo docente, em sua maioria, são descompromissados, ironizam na hora das reuniões [...] Há professores que fazem um bom trabalho, mas há os que chegam na hora da entrada e enrolam para entrar na sala de aula; juntam diversas turmas no mesmo horário para a sala de vídeo, sala apertada [...] (ROSA DÁLIA).

Tem professora que libera a sua turma uma hora antes de bater a saída, as crianças ficam correndo para lá e para cá, atrapalhando a aula das outras salas. Como modificar a forma de trabalho da colega se ela não se importa? (CRISÂNTEMO)

Não há planejamento diário, os relatórios avaliativos são feitos à revelia e a grande maioria dos professores não diagnostica (avalia) os seus alunos [...]. Na hora da aula é enorme o número de professores que correm para tirar Xerox da atividade que fará com seus alunos. (JASMIM).

A “liberação de uma turma antes da hora, com frequência; a falta de planejamento; a repetida ironia nas reuniões que poderiam resolver problemas conjuntos revela animosidade; a não avaliação, junto a outros procedimentos como o da secretária “não fazer nunca seu próprio serviço” poderiam ser considerados como ausência de valores vitais, no dizer de Scheler.

Aqui está caótico. Quem manda na escola é um grupo de professoras privilegiadas pela equipe gestora; há muitas fofocas, intrigas e perseguição para quem não é do grupo e o pior – um número excessivo de faltas das professoras [...]. E estas professoras têm dias que fazem voltar para casa cinco turmas de alunos por falta de aulas (BUGANVILE).

Nesse ambiente “caótico”, por que será que a professora Buganvile não se situava junto às outras para modificar o era preciso? É certo que a professora não concordava com os privilégios, a falta de compromisso de um grupo; mas havia outros grupos ou pessoas a quem ela poderia se vincular.

Cooperar com mudanças, fomentando outras alianças capazes de movimentar situações difíceis seria tão difícil nesse universo da escola? A professora que faz a crítica estaria se colocando dentro dessa realidade, querendo transformá-la, ou estaria se situando “fora” da realidade que ela vê e da qual participa. Havia sido uma estratégia de sobrevivência, ou não. Minha escuta sensível, como orienta o procedimento da pesquisa-ação, poderia me dar um retrato do estado da questão dos valores humanos na Escola de Aplicação Yolanda Queiroz, mas me deixava perplexa. Eu deveria continuar escutando o que “essa maré antiga e que trazia seus efeitos no agora”.

O horário do início de aula, recreio e término não é respeitado. Não há consensos claros sobre isso ou não se obedece ao que é combinado como horário a ser cumprido coletivamente? Os professores não obedecem a regras de convivência e divisão mínimas de trabalho. Por que não se aceita coordenação alguma? (ROSA BRANCA)

[...] Algumas professoras demoram muito para entrar em sala, mesmo para o retorno dos recreios. Quanto ao final da aula, algumas salas são liberadas quase uma hora antes do toque. Os pais reclamam; os meninos assistem isso e respondem com mais violência. (VERBENA).

Muitos dos professores não acompanham as crianças no refeitório, gerando um caos, sem horário determinado para o seu uso. Ao entrarem, os alunos não obedecem a nenhuma orientação quanto à higiene das mãos, quanto ao uso da mobília, à coleta dos pratos e copos... Não há intenção de promover uma vivência educativa nos espaços e tempos de convivência dos alunos? Se essa convivência quebra algo, o resto também fica assim. (RISO DO PRADO).

Foi detectado que o índice de reprovação não era alto, porém o índice de analfabetismo era por demais acentuados. Como explicar essa contradição? Isso é violência? Constatamos que as crianças são aprovadas sem os pré-requisitos básicos para o avanço de série. Crianças pré-silábicas passam para a alfabetização sem o mínimo “pesar” e assim sucessivamente. Empurra-se a criança para adiante: para que o “problema” seja do próximo professor. Hoje temos muitas crianças na IV (etapa do 2º ano) que não sabem escrever o nome completo; não lêem; são incapazes de criarem uma frase correta ou um pequeno texto. As próprias crianças se sentem prejudicadas com isso [...] Os pais nem se fala [...] E os professores, uns desrespeitam outros professores [...]. (AVENCA)

Em estudos de educação, para alguns autores, não se pode valorar apenas o indivíduo no processo de alfabetização, há o ambiente formador. A aprendizagem envolve troca de saberes, interações, deslocamentos. As problemáticas do analfabetismo envolvem elementos intra-escola, também trazem um mundo extra-escolar que muitas vezes não funciona como desafiador, mas incapacitante. Vejo, a partir das falas dos professores, o quanto de sua função a

escola deixa de realizar, a lecto escrita (aprender a ler e a escrever) é fundamental nas séries iniciais e nem isso, segundo eles, estava acontecendo de forma efetiva, vejamos:

Vejo a arrogância de uns sobre outros, as piadas dos colegas, junto da falta de valorização da profissão como educador; da falta de suporte psicopedagógico para apoio aos professores quando afloram mais as situações de violência na escola; tudo isso resulta em aspereza no convívio dos companheiros professores. (CAPIM DO VALE).

A agressividade dos alunos nos devolve a dor de vermos que também nós estamos extremamente agressivos uns com os outros. Como se poderia resolver a agressividade dos alunos sem pôr em questão a nossa? (MARGARIDA)

A gente compete todo tempo, os professores; isso impede da gente pensar nos alunos [...] Acho que se criou um ambiente de delação [...] Coisa de escola particular [...] É grave isso em escola onde o professor não é concursado [...] Você está trabalhando em um dia e no outro não está mais [...]. (HORTÊNCIA).

[...] A gestão não se preocupava em credenciar a escola, chegou ao ponto de não podermos emitir transferência devido às irregularidades no credenciamento. Acho que talvez mais participação e menos permissividade para que os professores não agissem de forma anárquica [...]. (Kalochoe).

Não houve por parte da antiga gestão uma abertura aos cursos da Instituição, o que influenciou na cristalização de um vínculo superficial. A escola ficou existindo sem evoluir, ano a ano, fechada em seus muros [...]. (PAPOULA).

Aqui podemos ver que não se poderia separar o que parece mais estrutural do que depende das políticas universitárias e dos contextos de administração da UNIFOR, como também das organizações socioeconômicas que valoram a profissão de professor. Percebia-se, conjuntamente que, no nosso caso, para sermos valorizados por nós mesmos e pela universidade era preciso mais do que a escola ser vista como uma escola de qualidade e que os valores humanos fizessem parte da nova cultura, que estava prestes a ser construída. Saber disso não mudava certo sentimento que nesse período dificultou uma percepção; o lugar e o sentido que eu dava ao que fazia não me consolava de ver tantas dificuldades onde se superpunham o plano das coações exteriores ao plano das relações humanas. Valores humanos, então, não eram construções que se faziam em abstrato, nem tampouco deixavam de carrear para si o *ethos* de um lugar, o costume impregnado de um passado que, então se queria devassar para mudar o que era tão urgente. Nas palavras de Menezes:

Importante atentar para as palavras intervir e construir, com valor semântico de atividade dinâmica, de prática discursiva, querendo dizer que os sujeitos, ao construírem suas práticas, são também constrangidos por tradições e práticas já existentes, o que torna sua ação social e histórica. (MENEZES, 2005, p.26)

Evidente que, como observa Bourdieu (2003; p.109), “os bens acumulados na história de cada sociedade não pertencem realmente a todos (ainda que formalmente estejam oferecidos a todos)”, mas pertencem, contudo, “àqueles que dispõem de meio para apropriar-se deles”. Se para Bourdieu a escola cria disposições para a cultura, apesar dessa cisão, poderíamos trabalhar na esfera dessa cultura escolar o âmbito dos valores, saindo desse formalismo e aproveitando o potencial emancipatório que o saber produzido coletivamente poderia suscitar.

*Um galo sozinho não tece uma manhã;
Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grupo dele
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia
tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto

A poesia diz; ensina. E a intuição, também ensina; é uma mestra. O trabalho com valores deve desenvolver a intuição, junto à tarefa de trabalhar os sentimentos, de um modo que não precisa excluir o movimento do conhecimento, mas que possa fazer uma suspensão crítica como propõe Scheler (2008).

Marilena Chauí, em um artigo seu intitulado “O que é ser educador hoje?” mostra que a pedagogia deve ser arte – deve comprometer-se com a criação do bem e do belo, como queria Platão. Segundo Chauí (1992; p.60): “Platão pretende afastar toda pedagogia que não esteja comprometida com o conhecimento simultâneo do verdadeiro e do justo, que para ele são o próprio bem e o belo.” Propõe que a pedagogia liberte o espírito das sombras da caverna de Platão, para pô-lo em contato “com a luz fulgurante do Bem/Belo” (CHAUÍ; 1992; p.60).

Milton Santos (1996) afirmava que havia uma dupla questão quanto ao lugar: o lugar “visto de fora” seria fruto de uma lógica capitalista, quase sempre; e o lugar “visto de dentro”, pelos que nele vivem impõe um sentido de movimento e de

vida. Também a escola poderia ser compreendida assim: de fora se poderia ver quase sempre uma racionalidade que determinava o lugar social dos sujeitos. E se poderia ver de dentro as oportunidades de uma outra lógica, capaz de trabalhar a autonomia e, portanto, a esfera da moralidade, que calça o trabalho com valores.

Eu pensava, então, que se era verdade tudo o que se dizia, também era verdade tudo que se poderia mudar. A “experiência” escolar tinha vida e vida tem energia vital, potência de sentir, como informava Scheler em sua reflexão sobre valores.

O lugar, a escola, por exemplo, poderia ser revisto, relido por meio de sensibilidades outras, onde a quebra da racionalidade instrumental (essa que mantém o “mando” e a operação capitalista de acumulação e exclusão em níveis globalizados) pudesse deixar ver valores em gestação.
(JORNAL DA PESQUISA)

Boff (2000) observa que a experiência-base para a vida humana não é o logos (penso, logo existo) e sim, o *pathos*, a capacidade de sentir, de ser afetado e de afetar; as estruturas axiais da existência, segundo o autor, circulam em torno da afetividade, do cuidado, da compaixão, da ternura, do desejo, da simpatia e do amor. É no âmbito do *pathos* que a dimensão espiritual pode emergir como profundidade do ser humano e do próprio universo. Refiro-me a valores humanos nesse sentido largo de virtudes como o amor, o respeito, a confiança, a paz, o cuidado e a verdade. Algo que não acontecia na escola, veja:

O desentendimento dos professores provoca uma falta de confiança que se reflete em tudo que se faz. Enfraquece o trabalho. O fato de não pensarmos no Outro faz com que não nos responsabilizemos por uma tarefa coletiva, como a da escola. Daí se falta muito, a gente se sente desmotivado para ações novas, perdemos amigos, traímos uns aos outros (houve cinco demissões por coisas assim. depois outras tantas), deixamo-nos levar por excesso de competições [...] Ah, as competições, delações, jogos de poder [...] Violências nas relações geram coisas mais nos atos de professor, nas salas de aula [...] Tudo se interliga [...]. (GERÂNIO).

O aspecto relacional não pode ficar, então, a reboque das reflexões macro-estruturais, poderíamos dizer. A situação da valorização do trabalho docente estava visceralmente ligada à forma como os docentes articulavam os aspectos políticos e sociais junto ao conhecimento comum do cotidiano, da avaliação, do planejamento e da relação uns com os outros e com os alunos.

A meu ver, criamos uma sociedade em que as pessoas acham cada vez mais difíceis demonstrar o mínimo de respeito de uns para com os outros e parecia ser urgente buscar fazer isso considerando as diversas dimensões do ser; como eu poderia religar conhecimento, respeito e cultura de paz, junto a aspecto ético-moral, atuando no contexto da escola que parecia fazer coro à forma como se aviltava a condição docente? .(JORNAL DA PESQUISA).

Em vez da noção de comunidade, que poderia ser gestada na escola (comunidade escolar) e da possibilidade de construção de grupos de ação, necessários para a forma de operar da escola tinham um “reclamo” dessa parte amorosa, mas um desligamento dela das ações que se realizava: um ofuscamento. Comecei a propor que nós nos colocássemos como sujeitos, no trabalho docente junto ao alunado.

Como quem deseja dirigir um barco, eu me via querendo encaminhar propostas; queria trabalhar valores [...] Mas o queria dentro de uma reflexão que permearia toda a constante aprendizagem do professor com as situações que ele cria e interfere. Não queria que se trabalhassem valores como se fosse uma coisa que se faz “antes” ou “depois” da aula e apenas isso; ou nos momentos festivos da cultura local. Queria que valores fosse nosso modo mais íntimo e mais externo também de ser; que fosse o novo modo mais consciente e que entremeasse nosso jeito de pensar; merendar; fazer fila; ouvir o outro e falar; mostrar-me ativo e transformador ante o que se conhece [...] Porque valores humanos é uma realidade que atravessa toda a prática escolar e a de vida. (Jornal da Pesquisa)

As dificuldades de funcionamento grupal eram sentidas. Uma característica que achamos tão reconfortante nas sociedades tradicionais, a afetividade e intimidade humana nos grupos sociais diversos, poderia ser reinventada. Encontrávamos um alto grau de solidão e perda de laços afetivos em grande parte dos espaços em que atuávamos na escola. E uma desconexão do que se tinha como ideia de educação com a prática que era vivida. Esse esgarçamento do laço ou do vínculo social parecia ser percebido pelos professores junto à problemática da sua insegurança e do desrespeito para com a profissão de professor; por que não se ultrapassava o lamento. Considerando que toda e qualquer escola constitui-se num corpo de ações e atitudes inter-relacionadas, passamos a refletir sobre como trabalhar nossa agressividade – que, para nós todos, professores, estava em questão quando a dos alunos e alunas vinha à tona.

Dissipar os antagonismos do aluno – no sentido modificar o estado de alerta e violência, nesse constante “ficar um contra o outro” como diziam, deveria nos ajudar a pensar os Outros – professores (inclui-se a diretora e coordenadora) e os pais. Se a agressividade do aluno remetia à dos professores, pensar adotando uma postura que levasse a uma percepção do todo seria necessário – refleti. Pensar ao modo de um holograma: nele há a concepção de que as partes estão no todo e o todo se reflete nas partes. Tornava-se urgente, assim, desencadear ações pautadas nos valores humanos que envolvesse toda a comunidade que atua na escola, a saber: serventes, porteiro, professores, alunos, pais e grupo gestor.

Assim pensando, criamos novos passos. O próximo capítulo descreve as ações e rotinas desenvolvidas bem como os projetos realizados conjuntamente por todos que fazem a Escola de Aplicação Yolanda Queiroz. Achei relevante acrescentar roteiros, planos de ação, fotos e depoimentos a fim de torná-la mais fiel possível, sem esquecer as análises do que se erguia como pesquisa-ação e vida escolar.

**PROJETOS EM VALORES HUMANOS: UMA
ESCOLA EM (TRANS) FORMAÇÃO**

5 PROJETOS EM VALORES HUMANOS: UMA ESCOLA EM (TRANS) FORMAÇÃO

5.1 Cirandas de estudo como espaço de formação continuada.

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

(PAULO FREIRE)

Como já foi dito, anteriormente, a partir de setembro de 2009, passamos a ter reuniões semanais de duas horas, para o encontro de toda a equipe de professores e funcionários. Minha proposta de trabalho como diretora, ao entrar na escola, não era de substituir ou anular o que estava em andamento por “novidades”, na verdade, tinha intenção de construir juntos, a partir das experiências de cada um que fazia a escola, um trabalho que calcado em valores. Por isso, procurei identificar o que já estava em andamento para a partir daí, acrescentar minhas contribuições.

Eram visíveis os sentimentos que os professores apresentavam: ansiedade, medo de coisas novas, impotência frente aos problemas e violência e muitas dúvidas.

Scheler (2008) nos ensina que as emoções estão presentes em nossas ações mais comuns; que deveremos trabalhar o laço que junta emoção e ação, como também o pensamento sobre ela. Partindo do que foi apresentado pelo autor, eu tentei observar o quanto de dúvida, insegurança e queixas se formavam no corpo docente - quando se falava que *mudanças começam em nós*. Ao lado, porém, dessas desconfianças em seus poderes de transformar contextos de vida comum, eu não deixava de ver que expectativas eram esperançosas, quando algum traço de modificação ia se erguendo.

Para que tais modificações fossem possíveis, foi preciso criar oportunidade para a discussão reflexiva. Propiciamos encontros que foram denominados de **Cirandas de Estudos**, pois pretendíamos contemplar a acolhida

das dúvidas, as limitações e os medos, a reflexão prática-teórica do professor sobre sua própria experiência; a socialização das experiências escolares e a união da formação a um projeto de trabalho coletivo; assim, poderíamos possibilitar um movimento reflexivo capaz de desencadear mudanças e norteamentos para ações pedagógicas e administrativas na Escola.

As Cirandas tinham uma rotina programada pela direção e coordenação: iniciávamos com uma sensibilização (dinâmica de grupo), depois entregávamos o roteiro com a pauta dos assuntos a serem discutidos, assuntos que foram selecionados a partir das situações desafiadoras da amorosidade pessoal e grupal e das sugestões de encontros iniciais. Seguíamos o roteiro, ouvíamos sugestões para o próximo encontro e ao final, fazíamos uma avaliação.

Os encontros foram, inicialmente, repletos de certa timidez, mas com o passar do tempo passaram a serem regados pela afetividade, comemorações “espontâneas” dos aniversariantes, comes e bebes partilhados, registros em papel madeira fixados na parede, conversas da vida particular. Comecei a perceber a cumplicidade na construção partilhada e como a dimensão formativa estava se constituindo a partir da confiança do grupo e do sentimento de pertença. Iniciávamos um trabalho que contemplava o *aprender a conviver* e conseqüentemente aflorava valores em grupo como estímulo intelectual (pensamento crítico), criatividade, afetividade, capacidade de partilhar e confiança em si e no outro.

Era preciso a participação efetiva, consciente. Sabia que não adiantaria “participar porque tem que participar”, por obrigação. Eu tinha certeza que a formação enquanto processo de mudança, geraria resistências, mas sabia também que elas podiam ser eliminadas quando professores e funcionários se sentissem abrigados, seguros de que podiam contar uns com os outros. (Jornal da Pesquisa)

As Cirandas possuíam uma dimensão pautada na formação dos professores, como nos diz Imbernón (2010) é importante que a formação seja baseada em situações problemáticas da escola, em que ela passa a ser um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras de treinamento. Para isso, é preciso ter autonomia e condições necessárias para a mudança almejada.

Como todo processo educacional, e aqui já dizemos algo fundante de nosso olhar (é processual e se move em todo o corpo escolar), requer uma atenção constante, tanto da administração que habita os espaços-tempos escolares, quanto do professor; exige planejamento de ações contínuas para isso, na tentativa de reverter hábitos, como também solicitar aos outros participantes da escola em suas práticas cotidianas diversas.

Imbernón (2010) propõe que as novas experiências para uma nova escola devam buscar alternativas, entre elas uma perspectiva que considera o trabalho com as situações problemáticas educacionais, surgidas da análise do grupo docente, como ponto de partida. Nesse sentido, seria importante unir a formação (docente, continuada) a um projeto de inovação e de mudança, fazendo com que a formação possa estar a serviço do projeto elaborado por um grupo.

Vejamos como anotei no *Jornal da Pesquisa* este momento de reflexão sistemática sobre a própria prática, vivido como formação continuada. Para que eu pudesse propor isso, deveríamos ter autonomia, e realizar as propostas combinadas, para não paralisarmos-nos na queixa e no descrédito. Na realidade, conquistávamos isso a cada passo; e eu não deixava de registrar tudo em relatórios, socializava com todo grupo, as leituras partilhadas do que se estava a viver.

Houve, nesse tempo, a pesquisa de uma jovem da graduação do curso de psicologia que investigava o *clima organizacional da escola* (ver em anexo). Isso garantia certo trânsito para a ação formativa que eu pensava ser o centro ou o motor de um processo de transformação. A ação formativa pensada em grupo e que se baseava em situações concretas problemáticas; em particular, uma ação continuada e formativa que começávamos a sonhar e vivê-la, era calçada nas possibilidades de transformação das experiências comuns dos professores e crescesse a partir delas.

Na escola, cada professor estava “cada um na sua”, como disseram, e as reflexões sobre a prática vivida eram realizadas de forma individual e solitária; os professores e professoras diziam sempre para mim que nunca se havia pensado” formação continuada e em grupo.

E foi o que começamos a fazer.

Lembro-me de um poema que foi escolhido para o nosso *Diário Pedagógico*, instrumento de registro das atividades docentes (instrumento surgido a partir da necessidade de registrar o planejamento pedagógico). O poema (de Lourdes Eustáquio Pinto Pinheiro), intitulado “Por onde começar”, dizia:

Mas onde devia começar? O mundo é tão vasto!

Por meu país, que é o que eu conheço melhor?
 Mas o meu país é tão grande!
 Seria melhor começar por minha rua [...] – Não! Minha casa...
 – Não! Minha família!
 – Não importa! Começarei por mim mesmo.

(JORNAL DA PESQUISA)

O estudioso Imbernón (2010), que se dedica a pensar formação continuada de professores, observa que “realizar uma formação genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores.” Na formação, os professores têm situações problemáticas e devem trabalhar a partir delas e – acrescento eu –, de suas possibilidades e potencialidades também. Vejamos:

Para ativar a análise dessas situações problemáticas, deve-se conectar conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática. A análise das situações problemáticas leva à promoção da inovação institucional como objetivo prioritário da formação continuada; à crença na capacidade dos professores de formularem questões válidas sobre sua própria prática e de definirem objetivos que tratem de responder a tais questões, partindo-se do pressuposto de que os docentes podem se propuser a uma pesquisa competente, baseada em sua experiência; à tendência dos professores de buscarem dados para responderem a questões relevantes e de refletirem sobre eles para obterem respostas a situações problemáticas do ensino; ao desenvolvimento dos professores de novas formas de compreensão, quando eles mesmos contribuem na formulação de suas próprias perguntas e recolhem seus próprios dados a fim de obter respostas. Assim, é possível que se gere um conhecimento válido mediante a formação. (IMBERNÓN, 2010, p.57).

Desse modo é que a formação que nomeamos Ciranda de Estudos foi acontecendo; pactuados os dias, os participantes se sentiram sujeitos da formação continuada, uma vez que tinham desejado isso. Precisávamos propiciar a interlocução entre os fazeres docentes, permitindo a partilha. Pensava que essa formação continuada e em grupo deveria se centrar nas situações problemáticas vivenciadas por nós. Por outro lado, quando se elaborou a ação da Ciranda de Estudos os professores sabiam que poderiam escolher a teoria que lhes ajudaria a colocar sua reflexão sobre a ação em prática.

Vejamos como os roteiros das Cirandas de Estudos propiciavam conhecimento, partilha e diálogo no cotidiano da escola:

Para operacionalizar As Cirandas de Estudos, portanto, precisávamos arranjar tempo e lugar: duas sextas por mês, programadas, previamente, no calendário geral da Escola. Os temas – problemas e potencialidades – eram sugeridos pelos professores, como mencionado anteriormente. O importante para mim era que o trabalho em grupo ia trazendo a amorosidade grupal para acontecer (nela, a compreensão e vivência dos valores humanos, principalmente a cooperação, o interesse pelo conhecimento, a amabilidade e a alegria), no seio mesmo do trabalho escolar.

Para mim, o trabalho com valores já tinha começado; e poderia ir sendo mais e mais consciente de aspectos não só cognitivos; por outro lado seria fundamental que o trabalho com valores atravessasse o trabalho com as competências, e assim também abarcasse aspectos da vida comum, relacionais e do sentir na esfera da convivência humana. Vejamos nas palavras de Boff:

Vivência deriva de conviver e de coexistir. Com-viver e co-existir são modos de agir globalizantes e inclusivos. É conseqüência da vida, tomada em sua plena complexidade, partilhada junto com os outros, coexistindo com eles e participando dinamicamente de suas vidas, de seu sentido de ser, de suas lutas, de suas buscas, de suas derrotas e de suas vitórias. Nessa convivência se dá o aprendizado real como construção coletiva do saber, da visão de mundo, dos valores que orientam a vida e das utopias que mantêm aberto o futuro. A convivência não apaga ou anula as diferenças. Ao contrário, é a capacidade de acolhê-las, deixá-las ser deferentes e, mesmo assim, viver com elas e não apesar delas. A convivência só surge a partir da relativização das diferenças em favor dos pontos em comum. Então surge a convergência necessária, base concreta para uma convivência pacífica, embora sempre persistam níveis de tensão por causa das legítimas diferenças. (BOFF, 2006, p.33).

Em busca das transformações, agora em grupo docente, composto pelos que faziam a escola, iniciamos diversas intervenções, entre as quais a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPPE).

A legislação de ensino, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) número 9394/96 estabelece que, à escola, cabe a definição de sua proposta pedagógica e as formas de concretizá-la, considerando contexto, limites e recursos, delineando seu caminho para promover educação de qualidade. Assim é que se tornou necessário concentrar as ações de formação e acompanhamento, para que fosse possível envolver todos os profissionais, de forma sistemática e contínua na elaboração do Projeto Político e Pedagógico da Escola (PPPE) Yolanda Queiroz.

Dessa forma, a construção do PPPE pretendeu consolidar-se na direção de avanços mais significativos, quanto ao rendimento escolar dos alunos, uma vez que a formação estaria articulada ao objetivo de organizar a escola como um todo e não apenas a prática pedagógica de professores isoladamente. Precisávamos agora focalizar os contextos educativos em que estávamos junto aos alunos e alunas que estavam vivendo seus percursos de ensino-aprendizagem.

Isso significou transformar a escola em um espaço de diálogo permanente, a construção coletiva fazia parte dos encontros das Cirandas de Estudo: discutíamos com todos que faziam a escola (funcionários, professores, coordenação, direção e pais) às possíveis soluções às problemáticas abordadas. Aqui é importante anotar que todos os segmentos da escola (todos os trabalhadores da escola e representações dos alunos) partilhavam desse percurso. Como nos diz, Jares:

O diálogo 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. (2008, p.33)

Após a reflexão sobre o conceito de Projeto e de Projeto Político Pedagógico da Escola, os professores foram desafiados a iniciar uma construção coletiva que refletisse a história da escola, os problemas e possibilidades de se encontrar caminhos para resolvê-los. Reunidos por segmentos, funcionários, pais, professores, direção e coordenação, passamos a, de forma coletiva, refletir sobre os problemas da escola.

Mesmo já sendo descrito no capítulo nomeado como Desafios da Amorosidade Pessoal e Grupal, (nos textos depoimentos) elenco o que era problema para os professores:

... falta de coleguismo entre os docentes;

- ausência de tempo para planejar e fazer deste momento um momento de reflexão sobre a ação escolar;

- dificuldade de lidar com alunos violentos;

- o fato da família não participar da vida escolar dos filhos;

- indisciplina como rotina; os alunos que não respeitam a ninguém da escola;

- a desmotivação financeira dos docentes;

- os alunos com idade adiantada nas séries iniciais;

- biblioteca sem funcionalidade, o mobiliário velho da escola;

- a falta de compromisso da comunidade com a escola e com os alunos;

- os pais só querem saber da bolsa família e fazem a violência do bairro.

Além de contraditórias são complexas o conjunto de questões trazidas, inicialmente, pelos docentes. Como diz Morin (2007; p.57):

Não se deve acreditar que a questão da complexidade só se coloque hoje em função dos novos progressos científicos. Deve-se buscar a complexidade lá onde ela parece em geral ausente, como, por exemplo, na vida cotidiana.

Observa Morin que na vida cotidiana a pessoa vivencia vários papéis sociais, na casa, trabalho, rua, grupo de vizinhança, amigos, desconhecidos, etc. É que para dar conta dessa complexidade deve-se buscar o tecido (complexo) que a institui, que a faz viver para, ante ele, contrapor-se em parte, em outra parte deixar viver o velho, de modo que se possam buscar nesses nichos, novas instâncias emancipatórias.

É parte do processo de alienação a questão de se ver de modo redutor a complexidade da violência – vendo-a como “doença do Outro” – como parecem dizer as professoras sobre os pais dos alunos da escola, quando atribuem simplesmente a eles a violência que há no Dendê, sem uma reflexão multicausal. Na realidade, colocar os docentes implicados seria minha tarefa – a heteronomia que se via no discurso dos professores se sobrepunha a tantos outros aspectos! Colocar a violência se eximindo de perceber-se no conjunto onde ela está; ver-se os pais como “só querendo saber do bolsa família” era uma redução da complexidade da vida cotidiana e um desconhecimento dos contextos de sofrimento pessoal e social das populações dali do Dendê.

Se desde as relações dos docentes entre si se via um discurso heterônomo, onde as pessoas se isentam de ver-se parte dos problemas que vivenciam, evidentemente que essa “transferência de campo” também ocorreria pra a visão dos pais e da comunidade do Dendê. Como dizia Paulo Freire:

As relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente. Que bom seria, aliás, se tentássemos criar o hábito de avaliá-las ou de nos avaliar nelas enquanto educadores e educandos também. (FREIRE; 2006; p.82).

Veja-se que Freire propõe que possamos “nos avaliar nas relações que vivenciamos”; como também propõe que nos situemos como educadores e educandos, em uma simetria e horizontalidade muito importante para um trabalho com valores. Lembremos que Piaget (1954) propõe a autonomia como devir do trabalho com a moralidade; e observa que ela só acontece com experiências de cooperação, modo de educar em juízo moral.

O grupo de pais ressaltou: falta dos professores; muitas turmas voltam para casa do portão; não são chamados para participar das festas da escola, não tem tempo para conversar com os professores sobre os filhos. Havia exclusões de parte a parte.

Por fim, o grupo de funcionários apresentou: desrespeito dos alunos, professores não reconhecem o trabalho, falta de curso para quem trabalha na escola, desunião, tem gente que se “encosta no outro” para não fazer o que é para fazer.

Dando continuidade às Cirandas, foram realizadas várias reuniões com o objetivo de discutir o processo de construção do PPPE, reunindo alguns pais, direção, coordenação, professores e funcionários da escola, quando pudemos pensar a missão para levantar os pontos fortes e fracos e estabelecer as prioridades, metas e planos de ação. As reuniões oportunizaram a reflexão sobre temas, como: gestão democrática, avaliação, reestruturação do currículo, conteúdos e organização através de projetos didáticos. As estratégias utilizadas para abordar os temas foram: leitura e discussão de textos, painéis coletivos, estudo de caso, partilhas de experiências, vivências corporais e avaliações diagnósticas. Concordamos com Gadotti (2000, p. 14) quando diz que:

... a escola precisa ter projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e em longo prazo, fazer a sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã. As mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática / experiência, dependerá o seu futuro.

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico é mais do que um documento que fica arquivado ou encaminhado à secretaria de educação como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. É que o Projeto Político Pedagógico busca um rumo, sendo uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso estabelecido coletivamente. Assim, todo Projeto Pedagógico é, também, político - por estar relacionado às necessidades coletivas e por compromissar-se com a formação do cidadão para um tipo de sociedade aonde se quer caminhar.

Esperava que com a construção do PPPE fosse possível instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico da escola em sua globalidade e que pudesse superar os conflitos e eliminar as relações competitivas, propondo a cooperação, entre os vários segmentos da escola, tão enraizadas gerando, assim, uma qualidade em todos os processos vividos na escola.

Era necessário suscitar a reflexão sobre o que fazíamos como educadores. Para que educarmos? A quem servimos? Que tratamento dará aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais? Eu via que, embora devêssemos aprofundar sempre, os valores (a não competição e a proposta de colaboração, por exemplo) já começava a ser trabalhada transversalizando a prática e a reflexão que estávamos a instaurar desse modo sistemático. (JORNAL DA PESQUISA).

Não se muda crenças, currículo e posturas de uma escola do dia para a noite; daí que nas Cirandas de Estudo tinham seu papel de reflexão sistemática, trabalho com valores na prática do conviver; onde se alinhava o sentimento como forma de começar-se a dar novo curso às relações interpessoais na escola.

Agora era a construção conjunta do Projeto Político Pedagógico. Nele, estávamos a inserir novas práticas que carregam valores. A percepção emocional antecede e condiciona todas as formas e conteúdos do conhecimento (SCHELER, 2008, p.16) . No trabalho cotidiano de remover a falta de esperança, a venda dos olhos, o “não tem jeito, sempre foi assim” que era repetido, em seu lugar se propunha fazer-se a proposta do que iríamos viver com a comunidade dos alunos, como vertente de trabalho com valores.

Na consecução do PPPE, estávamos a viver, no concreto, modos de interação que traziam a prática da cooperação, da alegria, da confiança, sem esquecer que o reflexionar sobre os sentimentos trazia seu valor – era a porta por onde o conhecimento entrava, como observava Scheler, já que a síntese expressiva-emocional precedia e guiava as tarefas da razão que se queria emancipadora.

Eu ouvira das professoras que “havia duas escolas: uma de manhã e outra à tarde; as professoras da manhã não se relacionavam com as professoras da tarde”. Havia um clima de competição e animosidade. E eu sabia que quando a gente tisa o olhar ao outro com muito elemento projetivo – coisas que não sei de ver e viver, mas que são eivadas de preconceitos -, o que se pode fazer para transformar isso é vivenciar experiências de cooperação, capazes de transformar as representações que temos dos outros com quem não nos relacionamos de perto.

Piaget já nos ajudava: a vivência concreta de cooperação é fundamental; apenas discursos não modificam práticas nem efetivam a educação do juízo moral. Foi isso que seguimos a fazer. (JORNAL DA PESQUISA).

Uma das primeiras conclusões práticas do contexto das Cirandas de Estudos foi à continuidade do próprio processo de formação que havíamos iniciado e, a elaboração conjunta do Projeto Político Pedagógico. Precisávamos analisar nosso fazer pedagógico, para permitir que as nossas dúvidas fossem compartilhadas e nossa produção de saber sobre o vivido pudesse ser refletida, nesse espaço formador onde o novo fazer pedagógico fosse cogitado e alimentado, também havia de atender agora coletivamente às tarefas que se costuma fazer às vezes burocraticamente, sem maior estudo da prática.

Assim é que o Projeto Político Pedagógico surge, inicialmente, como uma necessidade premente da prática escolar e foi utilizado para alimentar a análise da escola que estávamos a fazer, ao modo de grandes plenárias, a Ciranda de Estudos sendo vivida como uma grande conversação sobre a prática, seguida de momentos de aprofundamentos que se filiavam a tarefas específicas.

Na construção do Projeto Político Pedagógico há elementos essenciais: o histórico da escola, as metas, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar e a avaliação que se deve dar no percurso educativo.

Conhecer a história da escola [...] Observar a sua estrutura, o que já temos e o que queremos [...]. Envolve-me cada vez mais e nos deixa mais unidos para torná-la melhor. Agora eu vejo que muita coisa que eu pensava já não pensa mais e que a escola é um todo, um organismo vivo. E dia a dia a gente se reformula. Acho que a escola se faz com a prática, mas a gente vive a prática pensando, refletindo. E quando a gente muda em conjunto nossa reflexão nossa escola vai mudando junto. Mais lentamente, que é um processo coletivo [...] (CAPIM DO VALE).

Nóvoa (1992) nos diz que a autonomia é importante para a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a colaboração de um projeto próprio. Ou seja, há uma produção de saber que é científica e constrói um *ethos*, uma lei do costume que passa a reger a vida comum.

Vimos, contudo, que era preciso “saber desfrutar” a autonomia para construir esse processo. Naquele momento de reestruturação da escola parecíamos ter toda a autonomia – mesmo porque eu como diretora funcionava como avalista do percurso vivido. No entanto, o vínculo como escola de aplicação da UNIFOR dava-lhe um caráter diverso do mundo escolar público, pois a escola era mantida pela Fundação Edson Queiroz e por isso possuía caráter de escola particular.

Eu vinha de muitas experiências com educação, desde a Bahia. E me sentia útil aqui. Achava que era uma grande oportunidade para mim, fazer algo pelo Dendê. E aprender também. Sentia que mudava processos de violência ora predominantemente estrutural, ora predominantemente relacional também, que me pareciam por demais incrustados na vida escolar. E essa sensação de estar fazendo coisas que dava resultado era muito forte em mim. O sorriso das mães, o que elas me davam de retorno com a mudança que ia acontecendo na escola, sobretudo isso me confortava de uma maneira que eu apagava em mim qualquer pensamento de futuro que pudesse me deixar com receio de não dar continuidade ao que estávamos a fazer. E, de fato, se eu tinha agora autonomia para fazer o que estava fazendo, havia que aproveitar o tempo-espço e seguir. (JORNAL DA PESQUISA).

O modelo de sujeito que estávamos a formar foi uma discussão junto a essa: o que significava de fato o que estávamos a chamar de *formação integral dos alunos*? Tentamos ver como essa multidimensionalidade acontecia na prática escolar, no dia a dia, como diziam as professoras querendo ressaltar o *saber de experiência feita*.

Junto da questão, então do objetivo da escola, de sua visão de projeto social, de nossa compreensão da socialização do saber e das oportunidades sociais, estava a pergunta implícita sobre se éramos capazes de criar condições que pudessem propiciar não apenas a aquisição de um conhecimento baseado em competências, mas também a realização de um projeto coletivo escolar que pretendia desenvolver um conjunto de competências inerentes ao exercício de uma cidadania ativa. Problematizamos, então: de um lado o desenvolvimento das competências e, de outro, o desenvolvimento dos valores humanos naquele universo de limites – mas também de possibilidades.

Esses encontros nos aproximam [...]. E também o cotidiano simples, repartido: a hora do lanche [...]. O trabalho em grupos nas Cirandas e estudo e agora com o aprofundamento do PPP (Projeto Político Pedagógico), ao estudo dos casos que a gente conta e que vai nos sensibilizando de novo para olhar de um novo jeito nossa realidade [...]. tudo isso quando é repartido nos fortalece [...]. Quem era distante, passa a olhar o outro de outra maneira... E acaba criando laços de amizade. Isso é uma base. Como se vai pensar coletivamente se você não se envolver com o Outro, se não olhar com afeto para a comunidade dos alunos e o próprio Dendê? Acho que a gente pensou muito sobre valores humanos, mas o que funciona é esse pensar vir junto de um trabalho com a mudança real da escola. (RISO DO PRADO).

Após muito diálogo e estudo, iniciamos um movimento de adotar na Escola de Aplicação Yolanda Queiroz, alguns princípios que foram sendo delineados ao longo da construção do Projeto Político Pedagógico, de maneira que, no cotidiano, pudéssemos ter base para uma prática nova, quais sejam objetivar:

- O desenvolvimento das potencialidades do Ser que se educa: intelectual, emocional, social, física, artística e espiritual. O como se inclui o espiritual foi uma discussão que implicou em se tentar primeiro *a via dos valores humanos em educação*, como foi consensuado.
- O envolvimento dos alunos de maneira ativa nos processos de ensino e aprendizagem, incentivando-os a ter uma responsabilidade pessoal e coletiva. Criando canais para isso. A discussão sobre grêmio escolar não desaguou em algo muito concreto. Faltava uma discussão maior *com* eles. Na verdade, não se avançou muito nisso, porque continuávamos falando em nome deles, para eles e não com eles em momentos de decisão. Ao comentar isso, vi que não houve uma percepção maior do que eu dizia. Ficamos de começar algo *que*

os envolvesse, às crianças e aos jovens, em particular, dentro da própria dinâmica escolar das aulas. E isso me pareceu um ponto de partida razoável.

- O desenvolvimento de interconexão de todos os seres, exercitando um senso de tolerância e espiritualidade necessárias à construção da paz. Aqui vimos que isso é algo construído e que alguns projetos concretos assim alcançam arranjar tempo e espaço para acontecer. Quer dizer, a disciplina de Formação Humana e Educação para a paz, a Escola de Pais, a Ciranda de Estudos, apontavam para uma continuidade e para novos projetos que envolvesse mais as crianças e jovens como protagonistas. A interconexão com todos os seres vem que seria um aspecto de educação e ecologia profunda que deveria ter a atenção de começarmos com ações específicas, projetos que pudesse se vincular a estudos da UNIFOR e do Instituto Florestan Fernandes, do Dendê, foi mencionado.
- O reconhecimento de que todo conhecimento é criado a partir de um contexto cultural, e que a escola produz também sua *cultura escolar* como espaço que não deve se diluir em um contexto muito amplo, mas aproveitar suas possibilidades como espaço educativo. Para isso as aulas e os projetos da escola deveriam tentar também *se articular com a comunidade interna e externa* na intenção de incentivar a criticidade dos contextos culturais, morais e políticos da vida de cada um e do coletivo, sem deixarmos isso em grandes referências que ficam no discurso, mas trazendo para práticas que se ligassem ao mundo escolar. Essa articulação com a comunidade interna foi permitida através da participação dos diversos cursos de graduação da UNIFOR. Os professores realizavam estágios na Escola, ou seja, os alunos eram atendidos pelo curso de odontologia, nutrição, psicologia, educação física e fonodiologia.
- A busca de *significado e de propósito nas atividades desenvolvidas* deveria ser constante, respeitando os estágios de desenvolvimento da criança (aprendizagem como processo ativo). E para isso, *a troca de saberes, a produção coletiva de saberes deveria ser uma leitura da prática, que deveria acontecer como eixo permanente* de desenvolvimento na escola.

- O respeito profundo pelo ser humano em crescimento, oferecendo, dessa forma, um ambiente de aprendizagem coerente e amoroso. A relação interpessoal deveria ser retomada como base importante da vivência da cultura escolar; para isso se pensou que a *escuta* ao aluno deveria ser amis estudada.
- A conexão entre o ser humano e a Terra deveria ser pensada concretamente como uma *alfabetização ecológica*.

Foi assim que a Escola Yolanda Queiroz passou a ser um lugar de escuta e de ação. Os professores escutavam a si próprios (e aos alunos, também) que foi paulatinamente se transformando a autoformação do professor. Para tal, a autoformação, para ser consciente, autopossuída, necessitava problematizar, refletir como se dera a experiência formativa de cada um, para que se pudesse continuar com escolhas conscientes. Dar espaço para que essa consciência da própria formação pudesse emergir ou tornar-se visível aos professores era um trabalho imediato.

Comecei, portanto, a trabalhar nesse sentido: buscando uma intencionalidade que eu deveria aprofundar, ao conferir valor ao elemento humano do convívio entre professores, assim, destacavam-se sentimentos, valores, atitudes, símbolos como um manancial presente nas relações e, determinante da qualidade do diálogo. A atividade docente é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão. (TARDIFF, 2003. p.92).

Fazendo confluir interesses de estudos e planejamento de movimentos novos na escola – em especial os projetos com alunos e pais –, nós, os docentes da escola passavam conjuntamente a ver que os dilemas do homem e de sua educabilidade nos impunham a necessidade de entender o jogo do instituinte e do instituído à luz também de processos interpretativos envolvidos na extração de significados vividos “por dentro” quer dizer, localmente e pelos sujeitos históricos que fazem os percursos emancipadores.

Scheler (2008) nos mostrava a necessária clivagem do coletivo para o individual, na tarefa de pensar valores. Isso parecia significar, em nossas Cirandas de Estudo, que era irreduzível, no trabalho com valores que ali se transversalizava,

uma atenção mais pessoal que comportasse a esfera do sentir como dimensão a ser percebida e refletida em educação.

Penso que ao dar ao professor um lugar de construtor da reflexão sobre sua prática, em um tecido concreto de convivência amorosa; em um trabalho consciente sobre valores, em que sempre se trazia como texto situações dilemáticas, era dar-lhes a vivência de autonomia para, nesse contexto, exercitar-se a vontade. O contexto de compromisso consigo e com o outro seria fundamental em uma ação com valores; e o exercício da vontade, em um contexto reflexivo, ia trabalhando na direção da dignidade da vida humana. Com Linhares (*apud* MATOS, 2010; p.157)

A autonomia, nessa perspectiva de Kant, seria o que possibilita o exercício da vontade em um contexto de liberdade e compromisso consigo e com o outro. Assim é que, mesmo dentro de contingências ou necessidades, nos contextos concretos da vida, a razão sempre deverá mirar finalidades humanas. Em termos mais simples: para Kant seria imperioso (é um imperativo categórico) a exigência de que um ser humano jamais deva ser usado como um meio, mas seja tomado como um fim em si. Isso significa que nossa vontade, que se firma na liberdade e constrói suas leis, manifestando-se no mundo social, precisa ter como finalidade o ser humano: a dignidade da vida humana.

Sabia-se a Ciranda de Estudos ensaiando o potencial educativo de um trabalho com valores. O arbítrio pessoal e a liberdade do outro ali se punham face a face em meio aos dilemas do conviver. Se era importante uma discussão de regras – que horas os pais devem buscar os filhos; se eles adentram na sala de aula para conversar com docentes, etc. – eram aspectos que mostravam que um trabalho onde o livre arbítrio pudesse coexistir com a liberdade do outro ali se exercitava. Como se constantemente estivéssemos a discutir as leis, mas sem que deixássemos de ver as formas de subjetivação pelas quais as pessoas se norteavam em seu mundo interno. Na prática, fazia-se nas discussões dos dilemas morais um desvelamento que distinguia o que se apresentava como subjetivo, pessoal, guia de conduta interior - e o que era trabalhado como consenso, trabalho sobre a norma enquanto desejo coletivo.

Bárbara Freitag (1989, p.3), ao comentar a distinção entre máxima e lei, em Kant, mostrava a lei sendo “*um princípio objetivo, prescrevendo um comportamento que todo ser racional deve seguir. A máxima é um princípio subjetivo*”

que contém a regra prática que a razão determina de acordo com as condições do sujeito.” Para Kant, o sujeito humano é a fonte de toda moral. E é a sua “vontade legisladora” que, manifesta, dá forma a leis e normas de ação. Como lembrava Leite (2010, p.62), contudo, para Kant:

... enquanto a moral busca a liberdade interna, a independência do sujeito em relação a todo móbil que não seja o dever autônomo, o direito realiza a liberdade do agir externo na convivência com os demais. Isso porque no direito é fundamental que a ação se exteriorize, deparando-se com a instância do arbítrio de outro ser humano.

Para Kant, é por causa da liberdade que o direito externo vai se impor como forma de gerir a liberdade de todos. Vejamos um típico roteiro das Cirandas de Estudos; veja-se como neles se acolhe diagnósticos e desafios; problemas e reflexões; arte (apresentação do jogo dramático da escola como organismo) e texto sobre valores na convivência escolar. Não se pode ver neste roteiro a densidade (profundidade) das problematizações estudadas, mas pode-se ver que aspectos da convivialidade humana se aliam a reflexões que tratam do fazer pedagógico. Na prática se vivia uma construção que trabalhava consensos e um convite, também, para a reflexão mais interior sobre valores. Vejamos esta anotação de um diário de professor sobre um dia de encontro das Cirandas de Estudo

Como Scheler (2008) já observara, a percepção de sentimentos e emoções é desenvolvida também com assento na intuição; e o cotidiano escolar seria um chão valioso para essa experimentação. Por meio da intuição é que as pessoas iriam ensaiando, na escola, essa percepção de si e do outro que calçava-se em uma atenção concentrada, seletiva, intencional e construtiva na reflexão sobre valores.

Como ação que significava, contudo, o consenso de avançar no processo que tínhamos começado, vem à ênfase com que todos propuseram a inclusão, no projeto Político Pedagógico da escola, em seu currículo, a disciplina de Formação Humana. No próximo capítulo apresento sobre a implantação da referida disciplina bem como alguns dos projetos desenvolvidos na escola.

5.2 Disciplina curricular de formação humana na Escola de Aplicação Yolanda Queiroz

Denominada Formação Humana, a nova disciplina, proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, objetiva abordar a ética e os valores de um modo em geral para desenvolver a formação integral do aluno. Estabelece o artigo 26 da vigente Lei que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 2006)

Nessa perspectiva é que, dando sequência às transformações que são parte de suas tarefas, o Ministério da Educação- MEC, a partir de 1995, propôs os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, sendo que posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Depois de implantados estes referenciais e parâmetros curriculares, o MEC desencadeou em nível nacional ampla discussão para dar à elaboração de um documento que, como o texto assegura, “mais do que a distribuição de materiais, promova, por meio de uma estratégia dinâmica, a reflexão, o questionamento e um processo de discussão em cada uma das escolas e Secretarias de Educação sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos”

O MEC incumbiu-se de efetivar um processo de discussão em todo o país, chegando às escolas e seus sistemas de ensino a reflexão sobre qual concepção de currículo que queremos e como deve dar-se seu processo de elaboração. Como parte desse debate, o MEC sugere alguns eixos norteadores que embasariam as reflexões a serem alimentadas em âmbito nacional, objetivando envolver professores, gestores e demais profissionais da área, na tentativa de levar a reflexão a articular-se com os saberes produzidos pelas suas práticas e realidades concretas.

Historicamente, temos visto que essa discussão da complexidade e as extensas demandas solicitadas para a escola atender, resultam por ter de serem comportadas em novos construtos que chegam à escola, como estimulações de mudanças e que extrapolam os discursos das competências. Os temas transversais introduzem novos conteúdos no currículo, mas, sobretudo, reformulam e reintegram os existentes a partir de um novo enfoque integrador e interdisciplinar. Como afeta a ação educativa de todas as áreas e níveis da educação, exige planejamento e correspondente execução, avaliação e reflexão por parte de toda a comunidade escolar, especialmente a docente – esse é o dever do trabalho com os temas transversais.

A orientação do Ministério de Educação e Cultura, na verdade, propõe que os temas transversais possam estar presentes no projeto político pedagógico da escola, nos encontros curriculares e na programação que o professor realiza (MEC; 1992).

A contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Um projeto pedagógico com esse objetivo poderá ser orientado por três grandes diretrizes: posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente; não tratar os valores apenas como conceito ideais e inclinar-se perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar (Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais ético. 1997.p.27)

Os PCN's permitem que o currículo escolar abra um espaço para que temas como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual sejam priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades do contexto escolar, bem como a inclusão de temas relacionados à educação cidadã. Ora, se o cotidiano nos fala dos paradoxos educativos que nos remetem ao problema do papel da escola nos contextos de transformação sociais, onde há reprodução e mudança, estes aspectos contraditórios (em luta) que lidam com seleção e exclusão também se apresentam na cultura escolar, e se relacionam com os processos da sociedade maior.

Se a função da escola se refere ao desenvolvimento de um ser múltiplo em suas dimensões, capaz de projetar um horizonte pessoal e social mais justo, esse processo não é neutro, e está marcado por intenções individuais e coletivas, que tendem à reprodução conservadora da ordem social estabelecida. E, se há reprodução, também escola e mundo apontam esperanças.

Um dos conflitos que se observa mais e que obstaculiza o deslanche maior de formas emancipadoras de conhecimento, é que enquanto em nível político se proclama uma educação para desenvolver alunos autônomos, críticos e solidários, na prática, e principalmente pelo sistema econômico e sua lógica prevalece valores que calçam práticas e sintonizam com a exclusão, o egoísmo e a não cooperação, a heteronímia extremada, a submissão e a competitividade.

A lógica da emancipação se conflita com a da regulação – como observa Boaventura Santos (2002). Dessa forma, torna-se fundamental que os profissionais da educação conheçam as razões da inclusão, nos currículos, de temas que até a pouco quase não eram considerados, como educação em Valores, educação para a Paz, educação em Direitos Humanos. Isso porque tal inclusão responde aos desafios do momento (discriminação racial, violência, deterioração do meio ambiente) e a escola é também lugar de transformação e concepção de novos sujeitos e devires.

Toro (2000) faz referências às transformações necessárias para melhorar um sistema educacional, com implicações pontuais no desempenho docente. Para ele é imprescindível que os professores, guiados pela ética proposta pela Constituição Brasileira, redefinam a sua percepção de educação e a sua atuação na prática de sala de aula, num processo que envolva uma transformação no enfoque pedagógico, destinando maior tempo às aprendizagens significativas que permitam criar “uma cultura de qualidade, de precisão e beleza”.

É importante observar que a relação com os educandos possui em sua base algo que a sustenta e movimenta: a maneira como o educador interpreta os fenômenos educacionais que alimentam sua prática. Se o educador tem uma idéia de educando que se calça basicamente nas construções da inteligência, tomada como raciocínio lógico-verbal, não irá perceber ou trabalhar o mundo simbólico que envolve todos os gestos e falas do conviver na experiência educativa. Conseqüentemente, não irá perceber como os conflitos estão vinculados a esfera do saber e tampouco irá elevar a reflexão sobre moralidade como aspecto condutor das escolhas experienciais do sujeito que aprende (LINHARES, 2007, p.10).

A respeito destas considerações, é oportuno lembrar o pensamento do educador Paulo Freire, que mostra como a história pode ser refeita e o processo de desumanização revertido:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1992, p.99)

Assim é que, ao planejarmos a disciplina de Formação Humana, refletíamos sobre o que significaria trabalhar com valores humanos como paz, amor, respeito, diálogo, não-violência, afetividade, igualdade, solidariedade e cooperação. Visto que, isso tem sido trabalhado de modo abstrato, sem incluir o cotidiano da vida em seus contextos concretos na escola e comunidade, o que pode afastar ou aproximar a realização de maior justiça e solidariedade. Jares (2007, p.9) afirmava com precisão:

[...] a educação para a paz é um processo contínuo e permanente, ou seja, é mais do que preparar um “trabalho sobre a paz” ou celebrar campanhas pontuais totalmente descontextualizadas, de caráter burocrático, desinformadas e, inclusive, em ambientes organizacionais hostis ao que se pretende celebrar; isso costuma ter efeitos completamente contraditórios aos objetivos da celebração.

Sabia que tanto o trabalho com valores humanos como outras atividades desenvolvidas não poderiam ser uma tarefa improvisada nem sujeita a conselhos, ao contrário do que se imagina, necessitaria de planejamento, tanto para a sala de aula como para o espaço da escola, conhecimento sobre apreensão dos valores e mediação na resolução de conflitos. (JARES, 2008)

Na concepção de Marciano Vidal (1983) apreendemos valores:

- por connaturalidade (vivendo em ambiente onde esses valores são apreciados);
- através do exemplo;
- por recusa, rechaçando ou se opondo a valores desprezíveis;
- pelo apelo à razão e cognição, mediante processos lógicos e discursivos, processos de reflexão.

Evidente, observo, que nenhum destes modos de apreensão ou de educabilidade com valores podem vir em estado puro. O sentimento pode estar presente, assim como a reflexão (aspecto cognoscitivo), entre outros. No entanto, pode-se acolher a ideia de que há abordagens onde um aspecto predomina sobre outro, mas todos são incluídos de maneira a se considerar as múltiplas dimensões da pessoa; haveria, contudo, abordagens em que apenas um aspecto é trabalhado.

Para contemplar os aspectos citados anteriormente, resolvemos que o planejamento para aulas de Formação Humana seriam realizados semanalmente, às sextas feiras, a partir das 17 horas. Inicialmente foi preciso estabelecer um método para o trabalho com valores para posteriormente elaborar as atividades, selecionar os valores que seriam trabalhados, os textos literários e os recursos que seriam utilizados. Para guiar o nosso planejamento, questionávamos: de que forma podemos realizar práticas eficientes na formação do Ser baseada nos valores humanos? (Detalharemos a metodologia mais adiante)

Dessa forma, depois de pesquisar, ler e conhecer trabalhos exitosos em valores humanos, a saber, Valores Humanos em Cinco Minutos na Escola, O Programa Vivendo Valores em Educação, Programa de Educação em Valores Humanos Sri Sathia Sai Baba e diversos textos sobre o tema, resolvemos adotar a metodologia apresentada por Antunes (2011) que leva em conta a etapa de evolução da criança ao considerar que dos seis aos oito anos, temos o período de *heteronomia*, período que permite a descoberta da significação na aprendizagem de valores, a descoberta por regras, a participação de atividades coletivas e a crença das crianças de que as regras que aprendem são justas e tais regras valem pelo que expressam e não por sua intencionalidade. Esse período vai rapidamente se transformando por volta dos oito anos, surgindo um realismo moral denominado, por Piaget de *autonomia*. O autor (2011, p.9) denomina de pedagogia moral o desenvolvimento de tais etapas em que se deve levar em conta no trabalho com valores (classes de seis a oito anos):

- o exemplo: sempre mais importante que as idéias abstratas;
- a coerência: entre a ação do professor e os valores expostos existentes nas histórias lidas e trabalhadas;

- o elogio: sincero e autêntico na aferição das condutas dos alunos;
- a cooperação: não apenas verbalizada nas discussões, mas praticada em todos os atos solicitados.

Já para alunos de mais de oito anos a dez anos, é sempre importante que se leve em conta, além do que foi proposto acima, que:

- os alunos necessitam desenvolver experiências em proceder a julgamentos sobre as histórias que ouve, mas buscar consenso entre a maneira como julga e a maneira como seus colegas julgam;
- é importante que o professor proponha questionamentos/dilemas morais, por exemplo: o que você faria em seu lugar?
- é importante provocar sentimentos de empatia, levando o aluno a se colocar no lugar do outro e, na medida do possível, como diz o autor, sentindo o outro em si. Por outro lado, poderíamos analisar no que vem sendo analisado e tentado como prática na construção de valores na escola, sobre a participação, que é um aspecto que leva-nos a sair de processos mais heterônomos para autônomos. O modo como vivemos a participação, portanto, seria um aspecto fundamental de nosso movimento de saída de uma moralidade heterônoma para os avanços da autonomia. Vejamos o que outros autores abordam sobre o tema.

Xús Martín Garcia e Josep Maria Puig (2010; p.90-1), ao deterem-se no pensamento de Trilla e Novella (2001) observam que há quatro modalidades de participação: a participação simples, a consultiva, a ativa e a metaparticipação. Na participação simples os alunos realizam uma atividade proposta pelos adultos – esse parece ter sido o caso desta aula que registramos? Mesmo que isso possa gerar grande envolvimento e saber, em termos de participação isso não exige o auto-direcionamento dos alunos e também não oportuniza realizar transformações e conduções diferentes no decorrer das atividades. Parece que a professora, então, teria iniciado com essa participação. No entanto, na participação consultiva os professores pedem opinião dos alunos e alunas, e o interesse deles é considerado no decorrer das propostas de atividades. Neste caso acima, podemos ver que os professores pedem opiniões das crianças, mas sempre essa participação está muito vinculada aos “motes” dados pelos

professores e professoras. Por seu lado, a participação ativa leva os educandos ou os sujeitos com quem se faz a ação para um lugar de quem vai se comprometer a fazer um projeto e atuar nele do princípio ao fim. Como observam os autores (GARCÍA *et al.*, 2010; p.91), os “projetos de pesquisa em sala de aula e a organização dos outros acontecimentos pelos alunos podem ser incluídos nessa terceira modalidade de participação. Avançando mais nessa perspectiva de participação, temos a metaparticipação, que é o mais alto nível de participação: aqui os alunos, por exemplo, *criam novos espaços de participação*. A participação dos adultos é no sentido de apoiar e consolidar o *fazer com os educandos*.

Estudando com García *et al.* (2010, p.93), vemos que “só se aprende democracia vivendo democraticamente” e que as práticas morais devem ser construídas como experiências regulares, instauradas, no caso da escola, na própria dinâmica das aulas. Mesmo sugerindo também momentos ou aulas para esse fim de discussão e experimentação da cooperação e da vida comum (como no nosso caso, se pôde começar-se a pensar, concretamente, em termos de aulas de Formação Humana), onde se pode participar ativamente das construções do conviver, García observa (como também eu observei) que será preciso que não se crie ou cultive dicotomias como “na hora da aula de falar em valores humanos, se fala”, mas na prática das outras aulas e da convivência escolar como um todo se vive outra coisa. Claro que isso é uma construção gradativa, pois uma vez que se criam momentos para pensarmos isso na escola, estamos a problematizar essas questões na prática cotidiana.

Começamos a perceber algumas mudanças nos alunos, uma delas foi com relação ao término do intervalo: quando tocava a sirene, todos corriam para o bebedouro e alguns deles quando viam que a fila do bebedouro estava no maior empurra-empurra, saíam para chamar a coordenadora ou a diretora para “colocar ordem” e elas faziam a fila para que pudessem beber água de dois em dois sem pressa e sem violência...Até que depois de mais ou menos dois meses, a fila estava sendo respeitada, sem empurrar, sem invadir a frente do outro...A mesma coisa no refeitório, antes os alunos entravam pelas duas portas, não lavavam as mãos, pegavam a merenda e faziam o maior barulho, gritavam, era comida para todo lado, em uma das nossas reuniões resolvemos criar um circuito para que eles só pudessem entrar por uma porta, passar pela pia, lavar as mãos e depois pegar a merenda, colocamos música instrumental e conversamos sobre a importância do silêncio na hora de se alimentar, cada professora acompanhava sua turma até que o último saísse, então eles começaram a colocar a cadeira no lugar, pararam de jogar alimento no chão...a não mais desperdiçar. Não é que estávamos conseguindo mudar o comportamento? Começamos a perceber que tava surtindo efeito, os alunos tendo reações positivas, até os considerados problemas. E eu que era a mais descrente [...]. (JASMIM).

Como dizem García *et al.* (2010; p.94), seria preciso que os sujeitos da escola fossem mesmo protagonistas da vida institucional escolar e se percebem construindo transformações. Como dizem os autores (*idem*): “Se as práticas morais são experiências de participação intensas mas pontuais, fazer da escola uma comunidade democrática é uma aspiração de caráter global.”..

Seguindo este caminho, organizamos um roteiro que serviria de base metodológica aos planejamentos das aulas de formação humana. Não nos preocupamos, inicialmente, em estabelecer uma hierarquia de valores e nem quanto valores seriam trabalhados. Para nós, o que mais importava era o “como” trabalhar. Vejamos:

- 1- Sensibilização: momento inicial da aula que objetiva acalmar e relaxar o corpo e a mente.
- 2- Apresentação da idéia ou do valor a ser trabalhado: esta apresentação pode ser através de uma imagem, texto, poema, conto, cena de um filme, fotografia, fato ocorrido no bairro onde mora, uma palavra etc.
- 3- Discussão provocativa: estimulada pelo professor, visando construir uma conclusão a partir das idéias propostas pelas crianças. Nesta parte, o papel do professor é extremamente relevante, elaborando questões reflexivas que abriguem idéias controversas e não tenham respostas evidentes, mas induzam pensamentos e internalizem respostas. (Antunes, 2010).
- 4- Linguagem diversificada para apresentar as conclusões principais do texto trabalhado: desenhos, paródias, mímicas, colagens, dança, dramatização e outras formas. Essa é uma maneira das crianças expressarem suas conclusões sobre o valor trabalhado.
- 5- Retomada do tema: aproveitar todas as atividades da escola e todos os espaços para retomar os valores trabalhados, o transformando-os em espaços formativos de valores. Como nos diz, Antunes (2010), se for trabalhado o valor “honestidade”, é preciso verificar se essas ações foram internalizadas em todas as aulas, na saída e na chegada da escola, na fila do refeitório, no pátio, na relação entre os colegas. Professores e funcionários precisam sempre se valer de todas as oportunidades para “reforçar” o valor positivo.

Face ao exposto, a disciplina de Formação Humana partiu da concepção de que nossas vidas têm um significado e um propósito maior do que as leis mecanicistas, e maiores do que a consciência de consenso de toda uma cultura. Sobre isso observa Yus (2002) que as necessidades de comércio, de papéis impostos por vocação ou por classes sociais, de preconceitos que dividem os grupos de pessoas, obscurecem de maneira trágica o sentido de humanidade inerente em qualquer pessoa. As práticas se sucediam e sedimentava o que íamos escrevendo como proposta na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Parte da aula relatada, a seguir, foi realizada com crianças de seis anos, alunos da 1^o série do Ensino Fundamental. Ela iniciou-se quando a professora contou às crianças a história Os Dois Burrinhos:

Dois burrinhos que andavam juntos conversavam, enquanto levavam a carga para entrar na cidade. Um levava sal e o outro carregava esponjas. O burro que carregava sal começou a se sentir muito cansado, porque não aguentava mais o peso. Então, deu uma parada para poder descansar. O burro que levava nas costas as esponjas continuava caminhando, sem se importar. Algumas horas depois, o burro que tinha parado alcançou o outro, que lhe perguntou:

– Que é isso? Cansado? Tenha paciência e calma que logo chegaremos e aí você poderá descansar

– Ajude-me, por favor! Um dia vou recompensá-lo...

O outro seguiu, sem dar a mínima ao colega que suava tanto, tanto que as gotas de suor molhavam o caminho. Assim, chegaram à beira de um rio que tinham que atravessar.

– Pode me ajudar desta vez? Vamos dividir a carga! Assim conseguirei passar o rio, sugeriu o burro cansado.

Ambos entraram no rio, ao mesmo tempo, mas a situação se inverteu: a carga de sal foi se desfazendo na água e se tornando cada vez mais leve, enquanto que as esponjas se encharcavam de água, tornando a carga superpesada.

O burro que carregava esponjas pediu ao amigo:

– Por favor, me ajude a atravessar o rio; a minha carga de repente ficou muito pesada e não estou conseguindo atravessar!

O burro que carregava a carga de sal saiu do rio, dizendo ao companheiro:

– Agora o problema é seu, meu amigo.

A professora, após a dramatização do texto, questionou:

Gérbera – Aluno A, você achou justo que o burrinho que carregava o sal tenha deixado o amigo se afundar no rio?

Aluno A – Achei, porque ele não ajudou quando o outro precisou.

Aluno B – Agiu errado, se ele tivesse ajudado o outro burrinho, ele ficava bom para ele.

Gérbera: – Aluno C, se você fosse o burrinho que carregava o sal, teria deixado seu amigo afundar no rio?

Aluno C: – Teria, porque teve uma hora que eu falei assim: – Tô cansado me ajuda! – E ele disse não, eu num tô pesado, você é que tá.

Aluno D: – Eu também não ajudava, porque quando eu tava cansado de carregar o sal, o outro nem ligou...

A resposta, utilizada pelo Aluno A, B e C nos permite *analisar que há uma percepção da parte das crianças de que o burrinho que carregava esponjas deveria ter sido solidário e cooperativo para com o burrinho que carregava o sal*. Isso porque nossas ações, em relação ao outro, regulamentam o processo de interação entre pares e, conseqüentemente, definem a noção de reciprocidade quando já a percebemos – aqui, no entanto, se vê que se algumas crianças podem pensar cognitivamente em reciprocidade, não o fazem ainda em termos de ajuizamento moral de maneira a ultrapassar a forma da vingança.

Nesse caso, o burrinho que carregava esponjas, ao ter-se negado a ajudar o amigo, mereceu a punição – é esse o raciocínio dominante, em especial do Aluno B e C.

Prosseguindo mais na problematização da história, vemos que Gérbera elaborou questões em que as próprias crianças eram protagonistas:

Gérbera: – Aluno F, qual é o nome do colega com a qual você costuma brincar?

Aluno F: – Aluno H e Aluno I.

Gérbera: – Vamos imaginar que um dia H e I foram ao mercadinho. A sua sacola está muito pesada [...] As sacolas de H e I estão bem leves. No meio do caminho, você fica cansado e pede para que eles parem um pouco, para que você possa descansar. Eles não param, continuam andando e dizem a você que a sacola deles não está pesada.

De repente os dois caem e machucam o pé. A dor é tanta que elas não conseguem se levantar e gritam para você: – F, por favor, nos ajude! Caímos, machucamos o pé e não conseguimos nos levantar sozinhos! Você ajudaria a eles?

Aluno F: – Não, porque eles não me esperaram e não ajudaram, não ajudaram eu a descansar um pouco...

Gérbera: – E você, B?

Aluno B: – Eu ajudaria, porque se eu não ajudasse aí, ia *ficá doeno* o pé deles.

Aluno J: – Eu ajudaria, porque senão alguém ia botar a culpa *ni mim*, porque eles contavam para o pessoal lá de casa...

Gérbera: – Se você ajudaria Aluno B, então por que razão você acha que o burrinho que carregava o sal não deve ajudar o burrinho que carregava esponjas?

Aluno B: – Eu não sei responder (surpreso com a pergunta, ri).

Gérbera: – Por que você acha que eles devem ser ajudado, e o burrinho não?

Aluno G: – Por que o da esponja era burro de verdade!

Gérbera: – E os dois são o que?

Aluno G : – Gente!

Quais seriam os motivos pelos quais as crianças manifestaram julgamento moral diferenciado, em duas situações hipoteticamente semelhantes?

Ao questionar ao aluno B, sobre o modo de agir diferenciado, foi permitido que a criança percebesse a contradição existente na sua resposta. Quando se tratava de pessoas ligadas às crianças por um laço de afetividade, o conceito de reciprocidade passa a ser interpretado como ato de solidariedade e cooperação. De outras vezes, pode até ocorrer de se ajudar o outro por medo das consequências, como por exemplo, “o amigo ficar de mal”, “o adulto brigar por isso”, comportamento muito comum nessa idade.

As respostas das crianças evidenciaram a concepção da noção de reciprocidade como sendo uma espécie de vingança regulamentada; o princípio moral da solidariedade é entendido, então, como uma espécie de *ajuda interessada* e a noção de punição, como uma forma de *sanção expiatória*.

Ao verbalizar, argumentar e defender a sua maneira de pensar partiu do princípio de que o sujeito poderia compreender a visão do outro e coordenar as diferenças existentes entre as ideias dos colegas. Essa forma de intervenção pedagógica contribui para que as crianças possam ir adquirindo a oportunidade de refletir sobre os princípios morais, clarificando-os.

Aluno A: – Tia, paz para mim é não brigar...

Aluno B: – É não inventar mentira e nem “arengar” com os colegas...

Professora: – Fale o que seria arengar... (dirigindo-se ao aluno B).

Aluno B: – É assim: no intervalo, às vezes a gente tá quieto, aí vem um colega, puxa a roupa ou xinga, ou empurra [...] Aí a gente acaba arengando também [...]

Aluno C: – É obedecer, é não falar nome feio...

Aluno D: – É não matar, roubar e trocar tiros...

Professora: – Vocês acham que vivem em paz? Aqui na escola? Vocês acham que o recreio é um momento que vocês são tranquilos?

(Silênci) – Vocês sabiam que gestos simples com os colegas ajudam na construção da paz?

Como fazer com que a paz seja presente aqui na escola, no intervalo, na sala de aula, em casa, na rua. em todos os lugares?

Aluno E: – [...] Em casa tem muita briga, não tem paz. Não dá para ter paz em todos os lugares...

A professora conduziu a reflexão das crianças de maneira a oportunizar que os alunos pensassem sobre a participação deles nas ações que eles estavam a falar, a seguir, ela arremata seu diálogo com a ideia de que estamos em um presente que nos chama a agir; a de que há um futuro que se constrói a partir desse presente e, também, a de que muito da violência é “resposta” a outra violência. Quando a professora observa isso – que “não podemos responder a violência com outra violência” – a criança mostra a necessidade (segundo ela) de defender-se dos contextos onde se depara com a violência, senão vejamos:

Professora: – Quando cada um fizer um pouco, vai chegar o dia em que a paz estará em toda a parte, mas cada um tem que agir [...] hoje. E não podemos responder à violência com violência...

Aluno B: – Tia... Não dá pra ficar sem fazer nada, senão quem faz violência não vai parar de fazer [...] Quem não faz nada é chamado de medroso, besta...

Professora: – É por isso que têm tanta guerra, morte, brigas no mundo [...] Porque a gente **continua isso**. Seria possível a gente aprender aqui a dialogar, saber fazer as pazes com o outro e não entrar na briga? Porque quanto mais violência, menos existirá paz [...].

Poderíamos dizer que, aqui, a criança parece estar no que Kohlberg mostra ser um segundo estágio do pensamento *hedonismo instrumental relativista*. Como afirma Linhares ()

[...] Neste estágio, a ação moralmente correta é definida em termos do prazer ou da satisfação das necessidades da pessoa. Freitag observa que nesse estágio, que se caracteriza por uma orientação ingênua e egoística, a ação correta é aquela que atende às necessidades do Eu... e a reciprocidade é o “fez comigo, leva”. Já parece haver, contudo, certa consciência da relatividade do valor de uma necessidade.

Voltando ao registro feito, vimos que apesar de não ter sido contada uma história, uma canção ou um conto, esta aula que registramos foi iniciada esta aula de Formação Humana com a palavra PAZ, na intenção, pelo que se vê, de despertar para refleti-lo sobre o cotidiano, principalmente sobre os atos violentos presente no intervalo das aulas, na Escola e na comunidade onde viviam. Penso que a aula pode resvalar para o tom de conselho – que é compreendido em nossa cultura como algo inerente ao ser professor –, mas o problema é não focalizar o mundo de experimentações de si dos alunos e parecer que se está a levantar ideias que não escutam os contextos concretos nem se sedimentam neles seus diálogos. O fato da professora de vez em quando puxar para o aqui e agora da convivência escolar ajuda a não ficar-se em um *dever ser autorreferente*.

As aulas aconteciam e com elas o desejo de atingir os níveis de consciência: emocional, (quando iniciamos a aula com sensibilização e/ou práticas de harmonização interior); intelectual (quando contamos histórias ou tentamos diálogos que apelam essencialmente para uma compreensão da cooperação, como aponta Piaget. Também estaríamos a lidar com o nível de consciência espiritual (alcançado tanto através das atividades de interação grupal quanto de experiência de si mais interiorizada). O objetivo que parecia claro ao professor- como esta me confirmou depois da aula – seria “criar condições para que os alunos vivenciem e de algum modo se conscientizem de que o resgate dos valores humanos inerentes a cada Ser conduz ao autoconhecimento e às percepções internas resultantes desse

processo”. No nosso fazer cotidiano era certo que queríamos juntar vida e conhecimento – pelo que se pode ver nesse nosso caminho com as professoras da escola do Dendê, Yolanda Queiroz –, recolocando o lugar à experiência e da reflexão gerada por ela, como aspecto importante na cultura escolar. Nesse modo de pensar e fazer pode-se tentar pôr em prática também uma ideia de formação ampliada, que situa a multidimensionalidade dos sujeitos como devendo ser trabalhada nos contextos concretos da escola.

Diversos estudos sobre cultura de paz e educação em valores humanos, entre eles o Programa Vivendo Valores na Educação, têm mostrado o valor de técnicas de meditação e visualização criativa, mesmo em meio aos estímulos diversos do ambiente escolar. A audição da música traria também o hábito da escuta de novos estímulos musicais, uma vez que traz novas referências musicais e pode estimular recolhimento e atenção para a escuta. O silêncio proposto para essa vivência também é apaziguador, acalma e leva a uma introspecção que pode preparar a cada um individualmente e a classe como um coletivo, para novas reflexões e estimulações. Para atingir o nível de consciência emocional dos alunos, a sensibilização se fazia presente em todas as aulas de formação, como mencionamos anteriormente, no momento inicial da aula, realizávamos um momento de quietude e paz.

Começamos a praticar relaxamento com os alunos... Como eles chegavam agitados na sala de aula depois do intervalo, em uma das nossas Cirandas, surgiu a proposta de introduzir relaxamento com música, ou meditação dirigida como sensibilização das aulas de formação... E para minha surpresa, depois do relaxamento, os resultados foram fantásticos: concentração, calma e serenidade... Virou rotina, após o intervalo, em outras disciplinas, eles logo perguntam: vai ter relaxamento, professora? (FLOR DE LIZ).

O roteiro metodológico, também contemplava a expressão criativa. Assim, sempre solicitávamos que os alunos desenhasssem as cenas da história, formando uma história em quadrinhos. Depois, pensou-se (e assim fizemos) em solicitar que os alunos pudessem falar de novos exemplos de atitudes éticas, atitudes que achavam corretas, porque poderiam ser seguidas por todos e no interesse de todos.

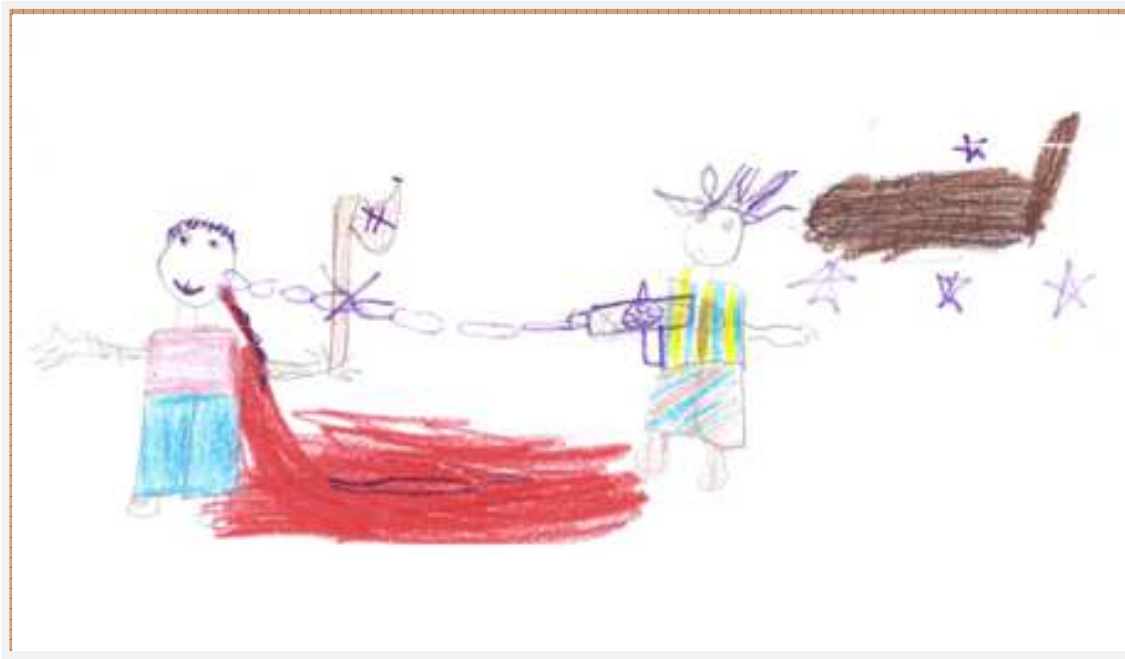
Brincamos de estudar junto o jogo: – Vamos ver como andam suas atitudes?

E foi então que trouxemos o que achamos que estava faltando: maior espaço para as narrativas de experiências dos alunos e alunas com os temas abordados. Como dizia Larrosa (2002) o sujeito da experiência se define também (e aqui já estamos a nos referir às crianças nas aulas da disciplina de formação humana) [...]. Por sua receptividade, disponibilidade, sua abertura. Nas “suas palavras Bondía (2002; p.25-6), o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto.” Nesse sentido: ele tem uma paixão, uma atenção, uma disponibilidade, receptividade que parece funcionar como uma “abertura essencial” para a experiência nova.

Em uma das aulas de formação, ao se falar da construção para uma escola, um bairro, um país e um mundo pacífico, questionamos aos alunos: o que mais nos entristece? O que existe na minha casa, no meu bairro e na escola que eu não gostaria que acontecesse? As respostas foram registradas em forma de desenhos. Aqui é preciso dizer que se faz muito necessário um diálogo após os desenhos das cenas, uma vez que eles costumam impulsionar sentidos para experiências vividas. As narrativas aqui são mais repletas de conteúdos emocionais. E precisam de tempo e lugar, bem como certo aprofundamento para saírem do abstrato discurso de um direito visto como direito no sentido jurídico, para uma formulação que chegue até a convocar docentes e discentes a conviverem e exprimirem sua emocionalidade em práticas de inter ajuda grupal.

Há aqui a importância da escuta dos professores, mas também há o valor de se selar entre iguais, novas bases de convivência. Evidente que havia que se alimentar o interesse dos alunos pelas atividades todas que se fazia; era preciso que a leitura de mundo e a vida entrassem pela sala.

Os alunos ao expressar os acontecimentos do dia a dia que, segundo eles causavam tristeza e medo; mostrava, muitas vezes, que os acontecimentos estavam relacionados à violência entre membros da família e/ou violência vivenciada por vizinhos no bairro onde residem e, mesmo, na cidade. Jares (2007, p. 34) nos dizia que um projeto de educação para a paz também precisava ‘tomar consciência das diferentes formas de violência para eliminá-las em maior ou menor medida. Vejamos:



Vemos no desenho o contexto concreto de violência no meio familiar das crianças:

... - ele matou o ome (homem) e a família dele ficou muito triste. Na manhã vai o enterro dele. (CRISANTEMO)

Evidente que não será importante averiguar se é verdade ou não, como foi que isso aconteceu; é provável que sim. O que será importante vermos que somos um ser de linguagem e que falar, comunicar-se, exprime um desejo de encontro com o outro, que é base de todo o afeto construído pelas crianças. Vejamos como François Dolto (1999; p. 17) se expressa sobre o assunto, ao apresentar seu livro “Tudo é linguagem”:

Era meu propósito despertar esse público de adultos, que convive com crianças para o fato de que o ser humano é acima de tudo um ser de linguagem. Essa linguagem exprime seu desejo inextinguível de encontrar um outro, semelhante ou diferente dele, e de estabelecer com este outro uma comunicação.

O que eu queria mostrar é que esse desejo é mais inconsciente que consciente. Que a linguagem falada é um caso particular desse desejo e que, muitas vezes essa linguagem falada desvirtua a verdade da mensagem, intencionalmente ou não. Que os efeitos desse jogo de máscaras da verdade são sempre dinâmicos – ou seja, vitalizantes ou desvitalizantes – para a pessoa em desenvolvimento, em particular a criança.

Sabe-se que a arte, e aqui focalizamos o desenho, representa a organização da experiência externa e interna. Vemos que coadunar esses âmbitos da vida é uma tarefa difícil para a criança e daí que será sempre vital para ela encontrar um ambiente acolhedor, um outro que a escuta e um campo expressivo como o do desenho (artes visuais) para que ela então tente organizar estas experiências. Analisemos mais um desenho:



Meu pai quando bebe bate na minha mãe. Ele ficou bravo e bate nas pessoas. Uma vez ele expulsou ela de casa. Fico muito triste, eu tenho tanto medo dele. Eu choro e fico quieto. (BEGÔNIA)

Vemos aqui a comunicação intensa da experiência que no desenho se organiza: a cena do pai batendo é comentada e a criança mostrando como se sente o que faz: chora, tem medo. Partindo da ideia de Scheler da necessidade vital de amor e de falar de sentimento, contactando-o, vemos a psicanalista francesa pronunciar-se sobre essa dimensão afetiva que se vincula ao trabalho com valores. Dolto mostra que é importante para a criança saber do que “não está sendo dito com palavras, mesmo que possa parecer duro. Por vários aspectos: trata-se de integrar esse ser humano aos acontecimentos que comovem sua família (DOLTO; 1999: p.59). E descreve inúmeros casos, com minúcias no modo de lidar com estes casos mais duros de dizer ou escutar a criança dizer. Segundo ela:

[...] as crianças começam lentamente a perder a vitalidade porque não dispõem das palavras para dizer onde está sua tristeza. Há nelas algo intenso que é desvitalizado. É preciso, pois, contar-lhes a verdade imediatamente. (DOLTO; 1999: p.59)



Eu estava com minha mãe no centro de fortaleza quando começou o arrastão, comecei a chorar e pedi a minha mãe para ir embora (menina flor)

Françoise Dolto nos ensina: “É preciso entender isso: quando alguma coisa é verdade, se é dita, libera a pessoa do sintoma” (DOLTO; 1999; p.95). A perda de energia vital é muito observada nos estudiosos de diversa natureza (SCHELER, 2008; DOLTO, 1999). O que Scheler chama de transcender a realidade que o rodeia, de *ideação progressiva*, segundo o autor, (2008; p.108) deverá nos levar ao “acto elementar do empenhamento pessoal do homem em prol da divindade, a auto-identificação com a orientação espiritual de seus actos” Este *acto de empenhamento* (vontade dirigida) à própria espiritualização seria importante caminho de evolução humana, uma vez que Scheler (2008; p.108-9) se ressentiu de que, “nas suas fraquezas e necessidades” nós sujeitos humanos, pretendemos transformar a divindade em *objeto* de nosso querer.

Sem definir uma proposta de espiritualização, Françoise Dolto, contudo, parece dizer que “é importante a criança amar” – e que isso seria importante em educação. O não ser amada – estranhamente – não parece adoecer a criança, pelo que ela diz, mas o pôr-se na relação com o outro de forma afetiva, ativa. É como se ela dissesse que ser amada é uma outra coisa. Cuidemos de ouvi-la:

Aí está como se pode ajudar uma criança marcada por um problema visível. O importante é o que ela vive, a forma como essa criança gosta das outras; a questão não é, de modo algum, que ela seja amada. Nem por isso é preciso ser “masoquista”, deixando de se defender das pessoas que lhe fazem mal. Mas isso sem se pôr a detestá-las, pois isso só serve para fazer com que se perca a energia. O mesmo se dá com a pessoa doente: como não tem energia para perder, que não perca com isso. É isso que é muito importante numa educação dinâmica. (DOLTO; 1999; p.95).

Entendamos realmente o que isso significa: a criança doente segundo ela seria as que têm comprometimento psíquico grave; mesmo nestes casos, trata-se de se pôr em relação de amor ao mundo – e isso significa que depende de um posicionamento nosso e não do Outro.

Como fica o egocentrismo de que Piaget fala e que caracterizaria a infância, em seus primeiros anos, quando progressivamente a criança vai conseguindo “ficar no lugar do outro”? Piaget diz que “não basta que a sociologia explique a guerra, é preciso explicar o guerreiro” (PIAGET; 1994; p.20). Dizendo isso, ele tenta explicar que o funcionamento heterônomo da criança se apóia nas suas estruturas mentais; e que quando a criança vai vivendo novas formas de relação e crescendo, seu funcionamento vai precisando de outro alimento, a cooperação – e é isso que muda suas estruturas mentais. Com as palavras de Piaget.

As primeiras formas de interpretação (assimilação) que a criança faz da moral adulta são decorrentes das estruturas mentais que possui. [...] Ora, mas por que “milagre” se desenvolverão estruturas mentais capazes de uma apreciação racional das “verdades” emitidas pelos adultos? Ora, por um novo tipo de interação social – a cooperação – para a qual as antigas estruturas serão insuficientes. (1994; p.18):

Será importante, portanto, ouvir a criança, fazer essa escuta sensível, oportunizando que a criança, ao expressar seu mundo nos desenhos, por exemplo, possa organizar seu mundo interno, falar do que sente, para não falar por sintomas. Que possa amar, porque isso assegura uma forma de relação viva, vital mesmo,

com o mundo. E viver, como fala Piaget, experiências de cooperação, para modificar suas estruturas de apreensão de si e do outro, uma vez que será preciso “ficar no lugar do outro” para percebê-lo melhor. Penso, contudo, que muitas vezes as professoras recorrem ao “as famílias das crianças são desestruturadas” – o que culpabilizaria as crianças, os pais e não ajuda a compreensão do que nos cabe fazer.

É certo que deveríamos avançar nas discussões de direitos sociais e solidariedade na própria comunidade do Dendê; que poderíamos caminhar junto a parceiros para que os direitos à vida digna pudessem ir sendo contemplados. No entanto, este foi meu limite – o tempo vivido. Nesta etapa eu já saía do trabalho e não tinha condições de continuar nessa direção que o estudo desta pesquisa apontava. Devolver ao sujeito a potência de criador de sentidos para suas experiências é algo fundamental, que poderíamos retirar de nossa exposição e descrição reflexionada, nesta pesquisa. Como mostrava Paulo Freire ao referir-se a uma aluna, do Chile, quando acessava a *palavra mundo*, após o desenho, que era a codificação de situações reais que iam sendo desveladas:

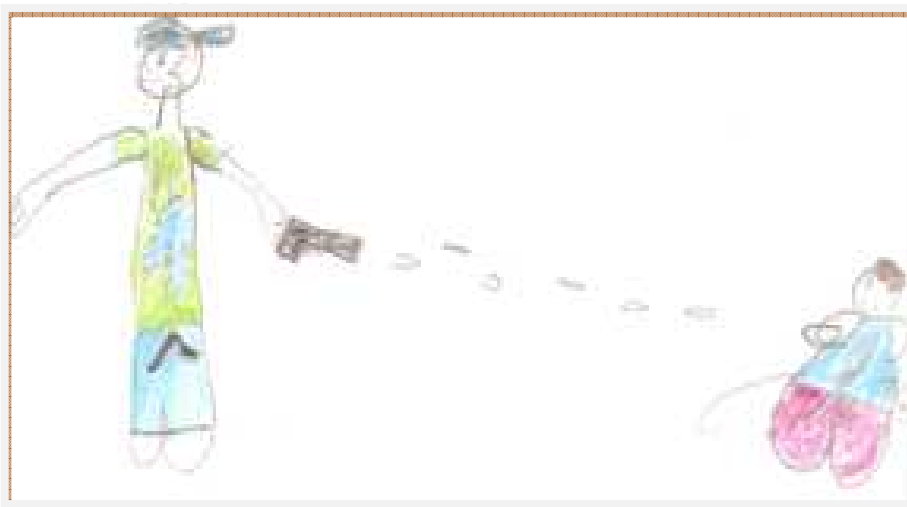
Gosto de discutir sobre isto, disse ela, referindo-se à situação representada, “porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo. (1989; p.150),

Vejamos mais um desenho que representa a violência presenciada pelo aluno que mora no bairro do Dendê



Teve tiroteio na minha rua, duas pessoas estiveram brigando e minha mãe gritou para que eu entrasse em casa. Fiquei com muito medo. Minha tia pediu para chamar a polícia e eles fugiram. (ARAÇÁ AZUL)

Quando a criança na aula de formação humana, após uma história que geralmente expõe um conflito (um dilema moral) e “expressa o que entendeu” contando algo de seu mundo no desenho, ela compartilha os medos, mas também os sonhos de um modo diferente de viver. Os desenhos reforçam a necessidade de vivenciar valores de afeto, cooperação, amor e não violência como forma de contrapor o sistema de contra valores que o bairro apresenta às crianças.





Coisa que eu vejo não gosto e me dá medo é ver gente de arma na mão, andando para todo lugar. (Cravo Branco)

As aulas de formação bem como as ações conjuntas, como a Gincana Grandes Amigos (em anexo) realizada com a participação de todos os alunos, faziam com que pudéssemos sensibilizar para um clima pacífico na escola. Segundo Chalita (2001), em educação seria importante se fazer presente através do afeto e compreensão, em um trabalho de individualização da atenção e respeito à diversidade, desse modo criando um campo para o aluno aparecer como indivíduo ímpar, singular, com uma história de vida rica. O afeto, segundo o autor, é o mecanismo de ativação de todo processo emocional, cognitivo e social que desemboca na construção do conhecimento.

Eles se sentem importantes quando paramos para ouvir as histórias de vida, dos acontecimentos e dos sonhos deles, acho importante que a escuta seja constante e não só na aula de formação. (ROSA VERMELHA).



Todo dia acontece uma coisa diferente, sempre tem brigas, mortes e a gente fica no meio disso tudo..O homem apertou o pescoço da mulher e disse: eu vou lhe matar...foi uma gritaria, muita gente foi olhar, até que conseguiram tirar o homem...a mulher estava toda machucada. (Crisântemo)

Nas Cirandas de Estudos, os professores comentavam e demonstravam uma preocupação com a violência presenciada pelos alunos, mas ao mesmo tempo mostravam uma tomada de consciência sobre a possibilidade de “transferir” à família, ao bairro os valores que já estavam sendo vivenciados:

Parece que estamos remando contra a maré, a violência no bairro cada vez aumenta e conseqüentemente aparece na escola. Quem sabe ao trabalhar com a paz a gente não consegue fazer com que a coisa inverta? Ou seja, a paz possa chegar ao Dendê? (Alecrim)

Sobre essa tomada de consciência, no estudo sobre o juízo moral na criança, Piaget observa o quão é importante o aspecto cognitivo na abstração e assegura-nos que elas decorrem do vivido pelas crianças. Quer dizer, a tomada de consciência de si e dos fatos do mundo, onde se inscrevem as questões dos valores, serão abstrações das relações sociais efetivamente vividas. Nas suas palavras:

Assim, no nível da inteligência, as operações mentais serão uma abstração do funcionamento efetivo das ações sensório-motoras. No nível moral, as concepções de Bem e de Mal serão abstrações das relações sociais efetivamente vividas (PIAGET; 1994; p. 19).

O trabalho de mudar, diz Scheler (2008), deve ter a força da “não resistência”, no sentido de que ao invés de combater os problemas, da orientação animal da vida, quando se adultera, se deveria proporcionar ao sujeito que se nega como sujeito, a vivência de experiências de valor para sua transformação e a “devolução” ao sujeito do que ele é. Não basta combater o que se acha pernicioso; muda-se isso com novos plantios que tenham valor para a mudança da pessoa. Nas palavras de Scheler (2008, p.82):

Importa, pois, que o homem aprenda a suportar-se a si mesmo e a tolerar até as inclinações que reconhece em si como más e perniciosas. Não deve assaltá-las num combate directo, mas aprender a vencê-las indirectamente, empregando a sua energia em tarefas de valor, que a sua consciência moral aprova e enaltece, e que lhe são acessíveis. Na doutrina da “não resistência ao mal dormita uma grande verdade, como já Espinosa tão profundamente elucidou, na sua Ética.

Ao buscar os alunos para que pudessem reavaliar suas próprias atitudes perante a vida, os outros e perante si mesmo, a professora disse ter a “intenção de acordar” ou “ajudar cada um a descobrir em si potencialidades latentes”, sem deixar de focalizar a importância de aceitar as próprias limitações. A ideia de transformação – estar em mudança e aprendizagem – parece ser algo que as professoras e os professores abordam com segurança.

Promover gradativamente uma transformação em sua própria vida – isso é algo que, se foi vivido pelos professores e professoras, durante o planejamento conjunto das aulas de Formação Humana, fica fazendo sentido para o educando. É que é preciso que o professor também vivencie os valores humanos que está a trabalhar em sua própria vida cotidiana; a função de mestre, assim, é a de quem reparte; a de quem assume como necessária a sua própria transformação, o seu contínuo aprender e, nesse quadro de mudanças, seus alunos seriam inspirados em sua própria experimentação.

Professora: – Vamos agora se comprometer a ser um ajudante ativo da PAZ. Cada um vai dizer de que forma se compromete a trabalhar a favor da Paz, seja na escola, no bairro, em casa em qualquer lugar onde vocês estejam. Eu me comprometo a ser tranquila onde eu estiver. E vocês? Um de cada vez...

Aluno D: – Eu me comprometo a não brincar de polícia e ladrão porque causa briga com o colega.

Aluno A: – Eu não vou arengar mais as minhas amigas.

Aluno E: – Não vou xingar e nem procurar briga com as pessoas que eu não gosto.

Aluno C: – Prometo parar de brigar com meu irmão pequeno.

Aluno F: – Eu vou ficar certinho na fila do lanche para não ficar no empurra-empurra e brigar.

Quando os alunos falam do que estão sentindo ou sobre o que percebem de algo que acontece, ocorre o que García (2010, p. 28) chama de “ser transparente com relação aos aspectos que configuram o próprio modo de ser, de pensar e de sentir”, a partir daí, ocorre à consciência de si mesmo. A escuta e a pergunta é fundamental para que se possa escutar a si e ao outro, de fato. E a partir da iniciar um processo de mudança quanto à prática dos valores humanos e resolução de conflitos.

Como fortalecimento das ações realizadas, achamos importante que os professores da Escola conhecessem outras experiências em Educação para a paz, assim, todos participaram do I Seminário Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade promovido pelo Grupo Juventudes, Cultura de Paz e Espiritualidade, através do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará e coordenado pela professora Dr^a Kelma Matos. Vejamos a fala das professoras:

Todas as professoras participaram do I Seminário de Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade que aconteceu na Universidade Federal do Ceará (UFC). Eu achei muito importante ter participado desse Seminário, pois foi possível conhecer as práticas de educação para a paz e saber que não é algo sem fundamento [...]. É realmente possível criar uma cultura de paz na escola. []. Além disso, foi muito bom sair desse espaço e saber que tem escolas que já fazem esse movimento. Quando a gente falava sobre Educação para a Paz e Valores Humanos, por mais que a gente lesse textos não tínhamos dimensão do que acontecia na prática. O seminário fortaleceu o desejo de continuar o trabalho aqui na Escola... A Oficina prática que eu participei falava sobre a prevenção do Bullying na Escola e foi muito interessante porque anotei várias sugestões de atividades que eu já penso em realizar com meus alunos... Outra coisa que eu achei de positivo foi que cada professor escolheu uma oficina diferente para depois compartilhar com os outros, essa socialização é base de tudo. (GÉRBERA).

Pensei: como estamos importantes, participar de um Seminário desse porte? Além de ouvir práticas com êxito de professores, ouvimos alunos que deram depoimento sobre o trabalho de cultura de paz na escola que estudam, participamos da Ciranda da paz e de Oficinas, tivemos momentos extra seminário que nos trouxe muita aproximação, pois foram dias que almoçamos juntas no Shopping, aproveitamos para comprar uma lembrança para uma das professoras que estava aniversariando, trocamos idéias sobre o que podia ser acrescentado ao que já fazíamos na Escola nas aulas de formação, e o mais importante foi saber que vários educadores em Fortaleza já fazem um movimento de Educar para a Paz. (JASMIM).

Quanto aos professores, percebemos que o fato de se debruçarem, de modo coletivo, sobre a realidade da Escola, e, sobretudo, de disporem de instrumentos para processarem o próprio diagnóstico, faria com que aflorassem posições por vezes divergentes, mas não antagônicas. As divergências foram paulatinamente vencidas no decorrer do processo, em consequência do rompimento de resistências; se não vencidas, ao menos enfraquecidas, diante do acordo da maioria dos colegas e das colegas.

Sentar com o colega da mesma classe e pensar juntos sobre as atividades, conversar sobre os alunos, falar as ideias, dar sugestões... Facilitou muito meu trabalho... Inclusive, o trabalho de planejar. São momentos de muita cumplicidade; estamos unidas, ajudamos umas as outras [...] Percebi que não há mais intriga e nem isso de cada um fazer suas coisas sem mostrar ao outro [...] Eu considero as Cirandas de Estudo como o maior projeto que a escola já teve. (FLOR DO CAMPO).

As resistências decorriam pelo que se observa nos relatos, além de uma natural reação ao novo e ao desconhecido, também pelo temor de uma avaliação, fosse ela externa, da gestão ou mesmo da própria comunidade escolar. Afinal, a proposta de coletivamente pensarmos a escola concedia um importante e destacado papel aos pais, funcionários e alunos, que poderiam manifestar suas opiniões, expor insatisfações, propor soluções, enfim, avaliar, mas, sobretudo construir junto o que se queria mudar.

5.3 Escola de Pais

Dentre as intenções traçadas no Projeto Político Pedagógico, pretendíamos fortalecer o vínculo entre família e escola para efetivar a participação e envolvimento da família na educação de seus filhos. A Escola de Pais surge, nesse

contexto, então, como um espaço de reflexão e orientação para pais, sendo ao mesmo tempo um lugar de autorreflexão da escola. Poderíamos dizer que a escola de pais era também uma forma de estreitar os laços da escola com a comunidade, as duas trabalhando o que tanto eu tentava adentrar: a cultura de paz possível, que se podia começar desde já.

As ações eram, inicialmente, direcionadas no sentido de sensibilizar aos pais, familiares e/ou responsáveis para participarem dos encontros e, neles, serem protagonistas do “fazer a escola”. Mesmo que a ideia de escola fosse ora a de ascensão social (“queria que meu filho arranjasse um lugar na vida, um empreguinho que desse pra viver decente”), ora a de educação ético-moral (“queria que aqui a gente encontrasse um jeito de levar meu filho pro caminho bom”). Um canto anti autoritário onde eu tentava fazer dialogar a escola com os pais – a comunidade, como eu dizia. Todo processo formativo – dos docentes, que viam nosso caminho como uma formação permanente – implica em escutarmos a quem servimos com nossa ação. De um modo continuado, também, como se a gente pudesse – era o que eu queria – repartir um diálogo formativo feito em várias frentes. Nesse espaço, pais e educadores compartilhavam dúvidas, trocavam ideias, encontravam apoio na resolução de desafios – e os docentes ganham mais autoconfiança de seguirem determinado caminho, a partir da escuta que faziam.

Desejando sair da clássica “aula” para pais, eu tentava organizar vivências, onde todos poderiam falar e trocar saberes que se construía nesse encontrar-se. No entanto, não achei dispensáveis as chamadas Palestras, que eram falas mais longas onde se poderia ver um pensamento completo sobre um tema vir dessa forma tão comum aos estudos. Dessa maneira, entre Vivências e Palestras, sendo que as duas eram formas que se interpenetravam também, fomos compondo nossos momentos.

De começo, propusemos uma reflexão sobre o papel formativo dos pais ao mesmo tempo em que fortalecíamos o vínculo família escola como esse lugar que os apoia na tarefa educativa. Vimos de partida, que seria necessário problematizar, então, nossa reflexão sobre o que é e pra que serve a educação escolar hoje e a educação da família e dos outros espaços e agências onde ela acontece.

A noção de cooperação inclui os pais e as mães dos estudantes. A escola deve reconhecer que os pais são co-criadores dos processos educativos, devendo ser incentivados a participar ativamente na vida da escola, como co-educadores, como ajudantes, como visitantes ou como observadores [...] isso significa que tanto os estudantes quanto os pais e professores têm voz e voto na tomada de decisões, favorecendo, com isso, um sentido comunitário. Yus (2002, p.44)

Certamente dar um sentido comunitário já tão dificultado pelos contextos vividos na relação da escola com a comunidade não era tarefa que se pudesse improvisar. Com relação ao aspecto da construção de valores, como observava Garcia & Puig (2010; p.94): “Se as práticas morais são experiências de participação intensas, mas pontuais, fazer da escola uma comunidade democrática é uma aspiração de caráter global.

Essa ideia da **escola como comunidade democrática** fazia com que trabalhar valores, no sentido de construir uma cultura de paz desde o agora de nosso tempo e em meio aos limites que tínhamos, fosse algo que perpassava todo o que fazer escolar. Com o suceder dos encontros da escola de pais, contudo, fomos observando que tantas frentes de transformações – desde o ambiente físico, à forma dos alunos acessarem materiais escolares, como também o processo de planejamento e avaliação, dentro do movimento reflexivo dos professores, incluindo a abertura de classes em turnos novos e diversos para atender demandas específicas, entre tantos outros aspectos, formava um novo momento na relação escola-comunidade. Provocar processos de encontro e reflexão gerava demandas novas, sem dúvida. Os pais se surpreendiam com o que vinham viver na escola de pais e traziam suas demandas, e não só a dos filhos, como se passassem a se perceber também como sujeitos *aprendentes*:

Pensei que a Escola de Pais fosse para ensinar a ler e a escrever, parei de estudar a tanto tempo atrás e sinto o maior aperreio porque não entendo as coisas... Queria seguir mais... Podia ter uma forma de ensinar aos pais a ler e a escrever. (Violeta - Mãe de aluno do 3º ano)

Um ponto que entristecia era ver como chegamos a um ponto dos pais na sua capacidade de ensinar aos filhos, sentirem-se desautorizados. A ideia de que “os pais já não sabem criar filho” era um conteúdo que praticamente não existia antes, nas gerações antigas. Uma mãe, por exemplo, a minha, costumava se sentir (isso em geral) em condições de criar seus filhos. Só eram questionados os pais de

conduta estigmatizada ou que não tivessem condições financeiras para “educar os filhos”, como se dizia. Era, portanto, sempre um começo de discussão, esse em que os pais se expressavam como impotentes para a tarefa educadora.

Eu gostei desse negócio de conversar sobre os filhos da gente, a gente não sabe como criar os filhos hoje em dia, com tanta coisa ruim acontecendo e com tanta gente que não presta no mundo, tudo que vier para ajudar... vai ser muito bom. (Gardênia - Mãe de aluna Educação Infantil).

Por isso era comum certo desabafo, que nos fazia ver como era importante, mas processual considerarmos a fidelidade ao nosso processo de reflexão docente e ao mesmo tempo nos abirmos para a colaboração comunitária. Era comum certo tom de desistência expresso em frase do tipo:

Eu acho que não adianta de nada... Cada mãe deve procurar resolver seu problema com seu filho, eu mesmo não vou falar o que acontece... O povo já gosta de disse me disse. (Orquídea – mãe de aluno 3º- Ensino Fundamental).

A tradição de escuta e de práticas democráticas precisava tempo para se instalar; ouvíamos, ainda, desconfianças do tipo: “Eu venho para ver como é [...]. Se for perca de tempo eu não venho mais” (Rosmaninho - mãe de aluna 1º ano do ensino fundamental). Podia-se ver claramente: os aspectos da valorização da participação da comunidade na escola, aspectos tão observado por García e Puig (2010), como também o aspecto da amorosidade, do carinho, que Scheler (2008) observava ser uma *vivificação do espírito*, que se faz com a ideação progressiva e a espiritualização da dor, quer dizer, com o *comando das ideias espirituais guiadas por valores sobre os impulsos da vida instintivas*.

Para Scheler o “inferior” é a aproximação com os estágios da animalidade primitiva e do reino vegetal; a evolução seria a superação das energias pulsionais mais primitivas em atividades espirituais. Não seria uma negação ou inibição da esfera pulsional e vital do ser, aspecto presente na história universal da vida, mas um devir processual do mundo onde “forças de uma esfera inferior do ser transitarium pouco a pouco para o exercício de uma forma mais elevada do ser e evolução, a sublimação e a hominização vistas, assim, como sublimação da natureza (2008; p.81)”. Vejamos:

Se for bom para saber e aprender mais coisas... Eu acho que vai ser bom, tem gente que gosta de tá na televisão ou na porta da vizinha fofocando a vida dos outros... Acho que toda mãe devia vir e ver como é... A escola mudou muito, a gente tá sendo chamado sempre para participar das coisas que acontecem, lembro que a gente nem podia entrar para tirar foto das festinhas, agora à escola é aberta... Somos recebidos com muito carinho, isso faz com que a gente sinta vontade de participar (Bétula - Mãe de aluno da Educação Infantil).

Como pensava Scheler, nunca na história o homem foi, tanto como hoje, um problema para si mesmo. Os docentes, que participavam dos momentos da escola comigo, observaram que alguns alunos da Escola continuaram demonstrando, durante o período de intervalo e em sala de aula também, atos violentos com os colegas. Combinamos fazer atividades que pudessem trazer uma escuta a esses motivos e essas situações. Assim, através das atividades em que os alunos podiam expressar suas queixas, constatamos que muitos apanhavam com frequência de tios, pais, avós e irmãos mais velhos. Como poderíamos trabalhar estes aspectos? – nós nos perguntávamos.

Com o objetivo de amenizar e prevenir a agressividade na comunidade e, em particular, nos contextos da família, começamos a refletir na Escola de Pais sobre a necessidade de afeto, de vínculos positivos e de proteção que todos os tempos. Como isso acontecia ante as dificuldades da vida? Ante o desamparo social que em muito acontecia a tantos que vinha o par com outras dores pessoais?

O aluno Y chegou à sala hoje com marcas roxas pelo corpo: ao ser perguntado, ele disse ter sido o tio, que bateu com o cabo de vassoura. O que vocês acham disso? Podemos juntos, discutir como fazer? (Gérbera docente da escola).

Para a escola cumprir seu efeito educativo ela teria de se vincular à colaboração do entorno, da comunidade, como dizíamos. No entanto, isso parecia requerer também relacionamentos com as instituições outras educativas do bairro. E aqui vejo um limite grave em nosso trabalho, que nessa etapa se mostrava difícil de lidar: o trabalho escolar era tanto, que não tínhamos condições de sair da escola, de contactar outras instituições que deveríamos conhecer. Foi dentre esses limites que vi como os “desvios” de caminhos podem ensinar, podem ser até necessários: trazer a comunidade para a escola já – foi um atalho, a partir de nosso limite de tempo e nosso esforço de cumprir os conteúdos que poderiam se refazer e modificarem-se em suas formas de trabalho, mas não se poderia faltar com a concretude do fazer

pedagógico. Em um convite para pais, a ser feito junto a tarefas de protagonismo dos alunos, outras parcerias institucionais começariam a comparecer.

Como dizia Manoel de Barros, em seu poema “Os delimites da palavra”, que é nos desvios que se encontram as melhores surpresas:

Descobri aos 13 anos
 Que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases,
 Mas a doença delas.
 Comuniquei ao padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito.
 Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.
 – Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o padre Ezequiel me disse.
 Ele fez um limpamento em meus receios.
 O padre falou ainda: - Manoel, isso não é doença,
 pode muito que você carregue para o resto da vida
 um certo gosto por nadas.
 E se riu.
 Você não é de bugre? – ele continuou.
 Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas.
 Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os araticuns
 maduros.

E eu perguntava: não poderíamos já agora começar a tecer a rede social de apoio à complexidade dos casos que se via e ouvia, e na escola dos pais as professoras (como também os pais) colocavam. Se não seria possível a rede social no local, poderíamos aprofundar essa escuta aos pais.

Havia, como se estava a ver, o risco de atropelarmos – os docentes -, a escuta à fala dos pais, com um tom de queixa professoral, cuja tradição na relação escola e pais-comunidade já tinha sido apontada por muitos estudiosos.

Esse momento era muito rico: víamos que nós estávamos a aprender com os pais; será que alguma vez antes tínhamos “sentido” suas dores como agora? *A produção de mim mesmo não era um projeto de formação alienado das demandas reais da escola onde se atuava.* Essa prática de si era algo singular em todo processo de formar-se, processo que encampava todo nosso universo existencial, dizia Marcos Villela Pereira, em sua tese de doutorado, intitulada “A estética da

professoralidade – um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor” (Doutorado em Supervisão e Currículo PUC/SP 1996; p.08). Com o autor:

Evidentemente, o ponto de partida e referência sempre foi a minha própria prática. A cada descoberta, a cada atropelamento sofrido (em virtude do atravessamento por alguma força vinda do contexto ou pelo brusco despertar de forças adormecidas em mim), havia que esperar a poeira baixar e tentar tomar as rédeas da minha vida. E isso não significava retomar: não voltava a ser o que vinha sendo. Todo momento desse tipo implicava uma transformação, uma produção de diferença, isto é, o abandono da formação existencial que vinha praticando, a conseqüente projeção no vazio de mim e o trabalho de constituição de uma nova formação existencial, que perduraria até um novo abalo. Essas experiências é que serviram de referência tanto para que eu entendesse e compreendesse como acontecia a produção de mim mesmo quanto para pensar proposições viáveis para a consecução do projeto de formação que eu pretendia. Ser professor/formador não estava separado de ser o que eu vinha sendo. Profissional ou pessoal, tudo dizia respeito a um único sujeito que experimentava a segmentaridade, a descontinuidade e a prática de si como algo singular.

A nossa formação como professores, vivida nesse percurso de trabalho escolar, não se separava de todo o “ser que se vinha sendo”. Seria queixa ou denúncia a fala das professoras. Na escola de pais e naquele momento seriam o fórum legítimo discussões dessa natureza ou não seria melhor alavancarmos a rede social e trabalhar sem o secular tom de reclamação que já se avizinhava de nosso discurso docente. Seria legítima a fala das professoras naquele lugar e tempo – daria limite aos pais, o que também teria valor educativo para todos nós?

O aluno T, estava com as pernas queimadas de cigarro; vocês não acham isso um absurdo? – Não seria o caso de denunciar ao Conselho Tutelar? (JASMIM – PROFESSORA)

Ele passa a noite toda na porta de casa, esperando o namorado da mãe sair da casa; dizem que ele usa droga e o menino (aluno H), só entra em casa lá pelas tantas da noite. Como ele pode aprender se não dorme? (MARGARIDA, - PROFESSORA)

Percebo que o aluno que é agressivo com os colegas é aquele que mais é agredido em casa, parece um ciclo que não termina nunca. Como evitar tanta violência? (ROSA VERMELHA - PROFESSORA).

Aqui nós chegávamos a um ponto chave: falar em violência pensando em ciclo – algo que se retroalimenta. A violência não poderia continuar. No entanto, como dizer que os pais são capazes de cuidar de si mesmos. Não estaríamos, sob o pretexto de atuar de modo contundente junto à esfera de valores em educação, a manter o estereótipo de pobres como seres “viciosos, ignorantes, miseráveis,

erradios, (vagabundos), promíscuos, turbulentos, pouco operosos e aseados, imprevidentes, conformistas, ressentidos, quiçá revoltados, sempre o pano vermelho dos agentes devotados á vigilância da sociedade e da ordem pública” – dizia Rizzini e Pilotto (2009; p. 325)? Não estaríamos a viver a derrapagem para este lugar da queixa e da presunção, que transforma diferença em inferioridade, miséria em culpa.

O aluno X é rejeitado pela mãe, foi jogado na cacimba quando era bem pequeno, quem cuida é a avó; os tios só faltam matar de tanto bater. Ele é muito agressivo com os colegas [...]. Não haveria aí um ciclo de violência? Não adianta só encaminhar para a psicologia do X (diz o nome de um serviço público do lugar), a família precisa ser trabalhada também [...]. E se não quiserem? Ele só tem seis anos e vive isso, é por isso que muitos saem de casa [...]. Acho que a escola hoje se preocupa muito com estas questões, antes não havia uma preocupação da equipe gestora com esses fatos, mas acho também que tem um sentimento de impotência diante de tantos casos de violência contra as crianças e entre elas... Um sentimento de impotência nosso. O plantão e as atividades de jogos e música que agora tem no intervalo diminuiram bastante as brincadeiras de polícia e ladrão... Aqui na escola a gente fica pensando e realizando ações para acabar com tanta violência [...] Mas [...] E em casa? O que fazer? (Rosa Amarela – professora).

Em sala, os professores realizaram um Projeto Didático que aconteceu assim: pensava-se, conjuntamente sala de aula como lugar de afeto, respeito e proteção. Conversou-se com os alunos e pais sobre isso. E aqui se tentou entrelaçar a escola de pais com a vida da sala de aula. Então, depois de ouvir aos pais sobre suas expectativas do que seria a Escola de Pais, realizamos o primeiro momento: Toda Criança Precisa de Afeto e Proteção.

Eu via que seria importante não derrapar para a queixa permanente, embora se devessem discutir os problemas levantados pelas professoras, de uma forma que ocasionasse uma construção coletiva e não culpabilização. (JORNAL DA PESQUISA).

Garcia e Puig (2010; p.154) constatavam depois de inúmeras experiências refletidas: “- *Admitir a interdependência funcional produzida entre as pessoas e seu entorno revela a necessidade de intervenções que superem a visão fragmentária de cada elementos educativo considerado separadamente.*” Evidentemente essa junção de docentes, discentes e pais não ocorre sem diálogos, mas também não é isenta de conflitos.

As crianças sentiam as novas propostas, entre elas, a presença dos pais de forma mais intensiva na escola, intuir o mundo dos valores que se queria trabalhar, embora com “voltas”, às vezes, aos velhos lugares de violência já acostumados. Realizamos dez reuniões com os pais, nela, realizávamos momentos livres de partilha e em seguida iniciávamos a exposição participada do tema e mais uma vez abríamos espaço para a fala livre. Nestes momentos surgiam falas sobre a vida pessoal, a vida da comunidade e a vida da escola. Momento considerado por mim como sendo o Contudo, como dizia Scheler, havia no ser humano mais que um raciocínio reprodutivo, havia uma inteligência *produtiva*, que se antecipava ao mundo, em um intuicionismo que fazia com que os dados da emoção fossem apreendidos não apenas pela razão, mas como uma *pro-videntia*. O desprendimento do orgânico, no sentido de o homem realizar escolhas e transformar-se, transformando o meio, faz com que se possa dizer que o homem é um ser espiritual e embora seja capaz de uma objetividade, não se restringe a ela. Desse modo é que Scheler (2010; 49) diz do ser espiritual que é o homem: Um ser espiritual já não se encontra, pois, sujeito ao impulso e ao meio, mas está “liberto do meio” e, como nos apraz dizer, “aberto a mundo”: semelhante ser tem “mundo”. Esta abertura ao mundo e a posse de mundos no eu, faz com que a criança apreenda valores – pela sua emocionalidade e intuição. E foi o que se pôde ver: poucas falas e muita arte; mais atos de conviver do que conselhos – eram essas as substituições que nós, docentes, fazíamos.

Como diz, Jares (2008 p. 204) família e escola estão fadadas a entender-se por quatro razões: educação dos seus filhos, a educação é complexa para um setor só ser responsável, família e escola precisam de equilíbrio perante a influência dos meios de comunicação e por fim a participação os pais nas escolas é um fator de qualidade. Por tais razões, o autor (2008) nos diz que escola e família devem romper a dinâmica destrutiva das acusações mútuas e fortalecer laços de co-responsabilidade na educação dos alunos.

5.2 Algumas leituras das sementes deixadas no caminho...

Pensar na construção do Projeto Político Pedagógico significou, para mim, refletir sobre as possíveis realidades e sobre os caminhos que pudemos traçar, ao longo da pesquisa, respaldados nas metas propostas. Construir essas metas exigiu “um olhar” diferenciado sobre a cultura da escola Yolanda Queiroz, e a abertura na construção de espaços internos (dentro do Ser) e externo (tempo no cotidiano escolar) onde todos que fazem a escola pudessem verbalizar medos, sonhos, inseguranças, sucessos e desejos.

Trabalhar Valores Humanos e realizar a construção do juízo moral trouxe muitos elementos para análise, mas acredito que o momento mais rico foi perceber que ao longo de um ano e oito meses, o “caos” transformava-se em ordem cooperativa.

Através das Cirandas pudemos realizar um planejamento que atingisse as metas definidas e principalmente o fazer pedagógico, socializar o planejamento, eliminar a violência entre os alunos, reduzir o índice de evasão e repetência, implantar aulas de dança e principalmente trazer a participação efetiva dos pais nas atividades que realizávamos. “A escola realmente se transformou, ganhou nova vida, foi visível... em todos os aspectos, como dizia, Cravo Vermelho, funcionário da extensão universitária da UNIFOR. Vejamos, outras falas:

Ao longo dos projetos que realizávamos principalmente as aulas de formação humana, nossos alunos começaram a perceber que nos importávamos com eles, que eles eram importantes: dia do banho no chuveirão, a campanha pente fino, apresentar um espetáculo de dança para 1200 pessoas, sair do espaço escolar e visitar outras instituições para pesquisar, sair no jornal na apresentação da Feira de Ciências fez com que a escola se transformasse num lugar prazeroso, não só para os alunos mas principalmente para nós professores, nos sentimos vistos também, valorizados, e não foi por fulano ou cicrano foi por todos, conseguimos dissolver as “frescuras”, as mágoas e pensar além do nosso mundo pequeno, ultrapassando os limites da qualidade em todos os espaços da escola e entre as pessoas que nela estavam. (Margarida)

Um grande problema que desestruturava toda a escola era a areia de praia que ficava em frente às salas de aula no pátio da escola, pense na confusão... as crianças faziam uma guerra, ficavam, literalmente, empanadas, as mães reclamavam, mas agora conseguimos...A areia foi substituída por blocos e podemos até utilizá-la para um pic nic, por exemplo.(Rosa Dalia)

A melhoria do ambiente físico da escola foi um dos impactos mais imediatos, as novas carteiras e o novo parque assim como a pintura das paredes externas, que eram cinza, devido ao “padrão da universidade” e passaram a ser decoradas com desenhos infantis foi uma loucura...quando no retorno das aulas as crianças viram, foi uma loucura...ficavam paradas olhando, as paredes e a escola toda decorada de balões e os professores à espera para realizar acolhida. Saber que participei desse processo me deixa realizada. (PAPOULA).

Graças à elaboração do Projeto Político Pedagógico, pudemos mostrar as nossas necessidades à prefeitura do Campus e assim através das Comunicações Internas (CIs) encaminhadas aos superiores, pudemos reestruturar todo o espaço escolar. Não foi mérito meu como diziam, mas da organização conjunta em busca das melhorias para todos. (JORNAL DA PESQUISA).

Sabia que as mínimas transformações seriam poderosas, pois quando eu mudo a forma de me relacionar com o Outro (aluno, professor, pais, amigos, família etc) interfiro na mudança da humanidade, como nos diz Capra () “tudo está interconectado”. Sinto-me grata por ter tido a grande oportunidade de experienciar essa grande lição que experienciei, durante o tempo trabalhado na Escola e que como por “osmose” sinto que os outros experienciaram também. Outra professora escreve sobre um dos projetos vivenciados na Escola:

O grande ápice para mim foi a realização da I Feira de Ciências porque foi muito visitada por funcionários da UNIFOR, pelos moradores da comunidade, escolas particulares e públicas. Considero como sendo o projeto mais envolvente... os alunos participaram ativamente da pesquisa e nunca eu tinha visto a escola toda envolvida no projeto. Sem falar na participação da Coelce e da EMBRAPA. Recebemos a visita ilustre do Chanceler Dr. Airton Queiroz, esposa e netos... Foi gratificante. (ROSA MENINA).

O Festival de dança foi lindo, fiquei emocionada, a história Talismã da Terra é fantástica, 260 crianças no Teatro Celina Queiroz com toda organização, educação, sem briga. Fiquei surpresa.... a repercussão foi tão grande que meus colegas de trabalho querem assistir. (ALECRIM, FUNCIONÁRIA DA UNIFOR, MÃE DE ALUNO)

A escola passou a fazer parte da minha vida quando eu entrei na alfabetização de adultos era um sonho antigo que eu tinha, aprender a ler. (GÉRBERA VERMELHA-MÃE DE ALUNO).

Alguns depoimentos mostraram a importância da formação continuada na escola.

No início eu achei que seria algo sem lógica, perda de tempo: estudar, partilhar, planejar, isso só é balela, pensava. Mas me surpreendi por que são produtivas, prazerosas, os lanches partilhados, as piadas, as brincadeiras e até as saídas depois do trabalho foram acontecendo... Hoje percebo o quanto eu aprendo e o quanto facilita o planejamento (KALOCHOE)

Antes, cada qual realizava seu planejamento; não existia esse negócio de mostrar o que você está fazendo e nem de emprestar material ao outro, até os poucos jogos que tem na sala as pessoas se apoderam como se fossem particulares... É bom perceber que é possível, mesmo que demore um pouco, aprender a partilhar e não ter medo de expor o que você pensa, planeja. (Bonina)

No processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola, intenções foram traçadas, como dito, anteriormente, ao tempo em que ações iam sendo concretizadas, em busca de ressignificação das práticas educativas. Havia uma necessidade de responder às necessidades priorizadas no diagnóstico, o que se deu com base em planejamentos nas Cirandas de Estudos em forma de projetos. Listamos ações e eventos administrativos, pedagógicos e culturais que foram realizados na escola no período de 17 de setembro a 02 de fevereiro de 2011.

- 1- Reunião Diagnóstica Inicial com professores e funcionários da Escola;
- 2- Semana da Criança- 05 a 09 de outubro de 2009: realizamos a Gincana Grandes Amigos, Oficinas Recreativas com O Clube da Criança, Filme na Videoteca, peça teatral dos Três Porquinhos e entrega de presentes e guloseimas;
- 3- Comemoração do Dia do Professor; almoço com música ao vivo e brincadeiras para sortear brindes
- 4- Implantação do 3º ano do Ensino Fundamental: há 28 que a escola estagnou no 2º ano;
- 5- Implantação da disciplina de Formação Humana, Escola de Pais e Cirandas de Estudos:
- 6- Avaliação Diagnóstica dos alunos: diagnosticar em que nível psicogenético estão os alunos que apresentam dificuldades na leitura e na escrita;
- 7- XI Mostra de Artes dos alunos da Escola de Aplicação Yolanda Queiroz: 08 a 11 de dezembro de 2009. Tema- Um Natal com Valores Humanos;
- 8- Visita de Ronald Mac Donald: apresentação sobre a evolução dos aparelhos musicais;

- 9- Campanha de Vacinação na Escola: ação realizada pelos alunos de enfermagem da UNIFOR sob orientação da professora da disciplina de Saúde Pública I- a vacinação compreendeu as seguintes etapas: sensibilizar pais e/ou responsáveis sobre a necessidade de deixar o cartão na escola e não deixar de levar os filhos no dia da vacinação;
- 10-Implantação do Sistema de informática Gestor Escolar: depois de passar muitos dias para cadastrar todos os alunos no Censo Escolar, percebemos que um sistema de informática facilitaria todo tipo de cadastro dos alunos e funcionários da escola, além do boletim escolar, declarações e transferências que eram feitas manualmente;
- 11-Cadastro do Censo Escolar e Regulamentação da Escola no Conselho Estadual de Educação: a escola estava funcionando se autorização desde 2006;
- 12-Semana Pedagógica dos Professores: oficinas pedagógicas e planejamento didático;
- 13-Reforma da Escola: pintura externa e interna com pinturas infantis, substituição dos ventiladores, vidros das janelas das salas, acrescentarem ventilador na cozinha, cortar grama da área externa, arrumação da quadra externa, iluminação das salas;
- 14-Reestruturação Salarial: reajuste de 30% nos salários dos professores.
- 15-Aquisição do Parque Recreativo: o parque antigo não era usado porque estava quebrado;
- 16-Compra do mobiliário das salas: carteiras, mesas, armários para as salas;
- 17-Criação do Diário Pedagógico: instrumento utilizado pelo professor para registro;
- 18-Utilização efetiva da biblioteca: Projeto de Leitura- lotação de um professor para a biblioteca.
- 19- Festa Junina: apresentação dos alunos;
- 20-Seleção de professores para acrescentar no currículo aulas de dança e de língua inglesa;
- 21-Elaboração das Apostilas Didáticas dos alunos;
- 22- I Feira de Ciências: Educar para a Sustentabilidade;
- 23-Projeto Pente Fino: Caça aos Piolhos

Com certeza, as sementes foram plantadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento final da tese, algumas questões mais seriam importantes apresentar como conclusivas e que foram indiciadoras desse olhar que o agora-aqui- assim expunha em cada gesto e trabalho escolar analisado no corpo dessa pesquisa-ação: a ideia de que a paz não é ausência de conflito; e a de que o ser humano não se “cola” simplesmente à imediatez das realidades; o ser humano é um “eterno protestante em face da simples realidade”, como diz Scheler (2008; p.67), quer dizer, ele pode dizer não, por ser o *asceta da vida*: pode modificar mundos internos e externos, em conexões e movimento fluente.

Dentro dessa matriz se vê a exata ideia de que a percepção e o trabalho com as emoções aliam-se à intuição (sem desprezar o trabalho com a razão) e que assim deve ser a base de um trabalho com valores. Tais conhecimentos levam, no trabalho com valores em educação, ao mundo concreto dos projetos pontuais, objetivando permear todo o cotidiano instituinte de um ambiente (o escolar) que se reconstrói à medida que mira a cultura de paz como alvo. Desse modo é que, mediante a ação-reflexão sobre valores humanos, na cultura escolar, se reconstrói também a produção de si dos sujeitos docentes, em um processo de formação que abarca a existência como um todo e não apenas o aspecto profissional.

O trabalho com o sentir, todavia, implica um movimento de espiritualização do ser, que ascende da imediatez do vivido à sublimação. Espiritualidade, assim, é superação da animalidade mais primitiva, em direção a uma condução das energias sob controle do sujeito e que é encaminhada para as atividades espirituais.

Como afirmava Scheler (2008; p.67):

O homem é o ser vivo que em princípio, graças ao seu espírito, pode ter uma conduta ascética em relação à vida que violentamente o percorre – reprimindo ou recalçando os seus próprios impulsos, isto é, recusando-lhes o alimento das imagens perceptivas e das representações. Comparado com o animal, que sempre diz “sim” à realidade – mesmo quando por ela tem aversão e lhe foge – o homem é aquele que pode “dizer não”, asceta da vida, o eterno protestante em face da simples realidade.

Tentando transcender a realidade que o rodeia, Scheler nos mostra que o ser humano como capaz de romper as fronteiras do que se põe em sua presença como realidade – ultrapassagem que se viu acontecer, dentre um tecido de conflitos, na escola estudada. Em sua transcendência constitutiva de si como ser espiritual, o homem quer conhecer com o coração e a intuição, com sua emocionalidade e, assim, alcançar chegar, sublimando-se, ao espírito – que para Scheler não é só uma essencialidade peculiar e autônoma, mas também força e atividade (*noûs poietikós*). E como seria essa sublimação, em Scheler?

O movimento de sublimação, para Scheler, é constitutivo do humano e sua evolução é o caminho por onde ele sublima (direciona) sua energia instintiva ao transformá-la em atividade espiritual. Com Scheler (2008; p.68):

Neste sentido também Sigmund Freud vê no homem “o repressor das pulsões”. E só por ser assim – em virtude deste “não”, que não é ocasional, mas constitutivo, ao impulso – é que o homem pode sobrepor ao mundo da sua percepção um reino inteligível ideal e, por outro lado, facultar assim progressivamente ao espírito que nele habita a energia que dormita nas pulsões recalçadas. Ou seja, o homem pode “sublimar” a sua energia instintiva em atividade espiritual.

Na pesquisa-ação (nesta tese) pudemos ver que a capacidade de ir utilizando o *sentir* de maneira a construir juntos caminhos para uma cultura de paz, trabalhando valores, teve o valor e a força de instituir muito do novo que a escola pôde produzir. Garcia e Puig (2010; p.135) observava em seus estudos que “uma comunidade comprometida com a formação moral dos indivíduos é necessariamente uma comunidade democrática.” E que “quando uma escola é capaz de encontrar o equilíbrio entre o ideal comunitário e o ideal democrático, ela está apta para contribuir significativamente com a formação moral de seus alunos”.

Ao contribuir para os relacionamentos de seus participantes, a comunidade escolar – assim nomeia Garcia e Puig (2010; p.134) – está trabalhando moralidade. E é nas práticas de projetos e ações que trabalham o convívio e os

objetivos coletivos – Piaget acentua, é na cooperação - que se constrói o espaço democrático para os encontros pessoais em um espaço educativo que exercita valores de maneira naturalística. Estes aspectos tiveram a força de ser caminho – o trabalho com a democracia e a participação na comunidade escolar e o projeto -, mas pode-se dizer que muito do que ele apontou – as redes sociais com a comunidade e os laços escola-entorno – ficaram como alvo a atingir e trabalhar mais.

Partimos de Piaget quando propõe a educabilidade do sujeito humano na esfera moral. Juntando essa perspectiva com a de Garcia & Puig, bem como com a de Scheler pudemos dar relevo, em nossa pesquisa-ação, à prática dialógica e participativa junto ao trabalho com a emoção - bases para um trabalho com o sentir, uma vez que não só com a razão, mas com o exercício dos sentimentos em uma escalada de espiritualização é que construímos valores.

Max Scheler (1847-1928) reconhece o caráter intencional-fenomenológico da consciência e, na sua análise das emoções, chega ao intuicionismo, concepção que aponta os valores como apreendidos pelo ser mediante uma intuição que seria como um sentir-intencional. Para Scheler, uma série de fenômenos - de um lado, os processos intelectivos da razão; de outro, os processos emocionais e espirituais – vão oportunizando o conhecimento e a vivência de valores.

Evoluindo na ultrapassagem das pulsões para a sublimação, sublimando a animalidade que nos domina – seguimos na educação moral como um caminho que exige o controle de nossa afetividade e sua expansão permanente; esse trabalho fundamentou-se em construir e lidar com situações desafiadoras da amorosidade grupal. Com essas matrizes costuramos o nosso alvo, na pesquisa-ação. Assim, pudemos ver que a democracia na comunidade escolar se conecta ao seu entorno, que possui limites dados pelas condicionantes sociais, mas que ambas se modificam e possibilitam aprendizados de valores quando produzem experiências concretas de cooperação em percursos de coletivização do trabalho escolar. Percursos que também consideram a ascensão das competências. Vimos, portanto, que o aprendizado de valores, em educação, lida especialmente com a dimensão do sentir e a intuição; que requer o exercício da reflexão sobre o sentir e, portanto, considerar o sujeito moral em um trabalho com valores é mirar a cultura de paz; é considerar, nos processos cognoscitivos em educação, o trabalho de evolução do ser espiritual que somos.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus.
- ANTUNES, C. **Trabalhando valores e atitudes nas séries iniciais**: para crianças de seis a dez anos de idade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J.G. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro editora, 2004.
- BARBOSA, J.G. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BIAGGIO, Â.M.B. **Desenvolvimento moral**: vinte anos de pesquisa no Brasil. **Reflexão e crítica**, v.1-2, p.60-69. 1988.
- _____. **Ética e Educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002
- _____. Kohlberg e a comunidade justa: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia Reflex. Crt**, v.10, n.1. Porto Alegre, 1997.
- BIANCO, L.; CARBONELL, S. **Jogos em família**: Ciranda Cultural. 2002
- BOACNIN, C. **O livro dos valores e das virtudes**. São Paulo: Pensamento, 2008.
- BOFF, L. **Espiritualidade**: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.
- _____. **Princípio-terra**: a volta á terra como pátria comum. São Paulo: Ática, 1995
- _____. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Virtudes para um outro mundo possível**. Convivência, respeito, tolerância. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, Jan./fev./mar./abr., 2002.
- BORBA, S.C. **Espaços de formação**. Maceió: cata-vento, 2000.
- BRUNER, J. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

- _____. **Realidade mental, mundos possíveis.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CAPRA, F. **A teia da vida:** uma compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1997.
- _____. **Alfabetização Ecológica** – a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo, Cultrix, 2006.
- CARTA DA TERRA. 1 ed, São Paulo: Gaia, 2010.
- CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem** – uma introdução a uma filosofia da cultura humana. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1994.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia.** São Paulo: Cortez, 2001.
- COSTA, A.C.G. **O professor como educador:** um resgate necessário e urgente: Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães. 2011.
- DELACOURS, L. **Linguagens, literatura e escola.** Fortaleza: Editora UFC. 2006.
- DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo; Brasília: Cortez; MEC; UNESCO, 1999.
- FAGUNDES, M.B. **Aprendendo valores éticos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FERNANDES, V. Filosofia, ética e educação na perspectiva de Ernst Cassirer. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2006.
- FRANCO, M.A.S. **História de vida:** Uma abordagem emancipatória aliando pesquisa e formação de professor reflexivo. Disponível em: <http://www.educaonline.pro.br/>>. Aceso em: 10 jan. 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.**
- _____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAG, B. **A questão da moralidade** - a razão prática de Kant a ética discursiva de Habermas. São Paulo: Tempo Social, 1989.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- INCONTRI, D. **Pastallozi:** educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997.
- JACOBI, P. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Educação da USP**, v118, p.189-205, março. 2003.
- JARES, X.R. **Educar para a paz em tempos difíceis.** São Paulo, Palas Atenas, 2007.

_____. **Pedagogia da convivência.** São Paulo: Palas Athena, 2008.

JOBIM-SOUZA, S. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vigotsky e Benjamin. 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

KANT, E. **A Metafísica dos Costumes,** SP, Edipro:, 2003

_____. **A crítica da razão pura.** São Paulo: Abril Cultural, 1980

LIMA, A.M.B. **Educação em valores humanos:** um a proposta de auto-transformação, São Paulo: Blucher Acadêmico, 2008.

LINHARES, Â.M.B. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade:** um estudo sobre arte e educação. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1999.

_____. **Três estudos sobre pedagogia espírita.** Mimeo. Texto escrito para a disciplina Educação e espiritualidade, da UFC. Mimeo. Ano: 2007.

_____. **Educação emancipadora e devir civilizatório.** Mimeo. Texto escrito para a disciplina Educação e espiritualidade, da UFC. Mimeo. 2010.

_____. **Espiritualidade e religião.** Texto escrito para a disciplina Educação e espiritualidade, da UFC. Mimeo. 2010.

LINS, G. **Manual de boas maneiras:** para crianças de todas as idades. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR: 1961

MARTINELLI, M. **Aulas de transformação:** o programa de educação em valores humanos. São Paulo: Peirópolis, 1996.

_____. **Conversando sobre educação em valores humanos.** São Paulo: Peirópolis, 1999.

MATEUS, C. **Max Scheler e a gênese axiológica do conhecimento.** São Paulo, Margem, n. 16, p.13-27, dez. 2002.

MATOS, K.S.L. **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais:** Ações com sensibilidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

_____.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Minas Gerais: Editora UFMG, 2002b.

MEDEIROS, M.B. **Delito e moralidade:** as narrativas de adolescentes em conflito com a lei. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós Graduação da Universidade Federal do Ceará. Orientadora: Ângela Bessa Linhares, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guião da educação para a sustentabilidade - Carta da Terra.** Educação para a cidadania. Brasília. Dezembro. 2006

MORIN, E. **O método 6:** ética. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação no futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MUÑOZ, C. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999.

OLIVEIRA, C. **Sobrevivendo no inferno: A violência Juvenil na Contemporaneidade**. Porto Alegre: Sulina, 2001

ORLANDI, E. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS MEC SEF 1998.

PEREIRA, M.V. **A estética da professoralidade** – um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Doutorado em Supervisão e Currículo. PUC/SP. Ano: 1996.

PESTALOZZI, J.H. *Cartas sobre educação infantil*. Barcelona: Humanitas, 1982..

PIAGET, J. **O julgamento moral da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

PROGRAMA CINCO MINUTOS, Disponível em: <http://www.cincominutor.org.br>. Acesso em: 20 dez 2008.

PUIG, J.M.; GARCÍA, X.M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

RATTNER, H. **Liderança para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Nobel, 1999.

REGO, K.S. **O Talismã da Terra**. São Paulo: Editora Caramelo, 2007.

RIZZINI, I. **A arte de governar crianças** – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência á infância no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

RIZZINI, I. **Vida nas ruas: crianças e adolescentes nas ruas - trajetórias inevitáveis?** Rio de Janeiro: Editora PUC/Rio, 2003.

SANTOS, BOAVENTURA. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto, Afrontamento, 2009.

SCHELER, M. **A Reviravolta dos Valores**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHELER, M. **A situação do homem no cosmos**. Tradutor: Artur Morão. Coleção Textos Clássicos de Filosofia. Universidade Beira do Interior- Portugal, Covilhã, 2008.

SCHERER, W.I. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SECCO, P.E. **A Semente da verdade**: um conto folclórico oriental sobre ética e honestidade, Melhoramentos. 2001

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DA BAHIA. Projeto pedagógico da Escola: orientações para a Elaboração. Salvador-1998.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SERRÃO, M. BALEEIRO; **Aprendendo a Ser e a conviver**. S.M.C. 2.ed São Paulo: FTD, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000

TILLMAN, D.; COLOMINA, P.Q. **Programa vivendo valores na educação** - Guia de capacitação do educador. São Paulo: Editora Confluência, 2004.

TORO, B. **Educador**: novo milênio, novo perfil? São Paulo: Paulus, 2000.

VIDAL, M. **Moral da atitude ética da pessoa**. São Paulo: Aparecida Santuário, 1983.

VOLKMER, S.A.J. **O perceber do valor na ética material de Max Scheler**. Dissertação (Mestrado) – PUC – Rio Grande do Sul, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Filosofia. Porto Alegre, 2006.

WILLIAM, B. **Ilustrações de Michael Hague**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira: 1997

YUS, R. **Educação integral**: uma educação holística para o Século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXOS

Ciranda de estudo I (16 horas)**Sensibilização...**

- 1- Kit do professor especial (mensagem e dinâmica)
- 2- Apresentação da nova coordenadora pedagógica

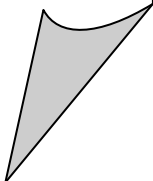
Reflexão...Ação...

- 1- A Janela de Johai (atividade diagnóstica em grupo)
- 2- Socialização do diagnóstico
- 3- Escola como um organismo (apresentação realizada pela diretora)
- 4- Intervalo: aniversariantes do mês
- 5- Problemas detectados durante a semana
- 6- Regulamento da escola e Censo Escolar (cadastro exigido pelo MEC)
- 7- Texto: A importância dos valores humanos na convivência escolar- Viviane Monteiro e Divaneide Paixão.

Coisas para Pensar e Planejar...

- 1- Elaboração do Projeto Político Pedagógico
- 2- Participação da Escola no Mundo UNIFOR (19 a 23/10)
- 3- Semana da Criança e Dia do Professor

Para Expressar...Avaliar e Reavaliar...

- 1- Sobre o dia de hoje
 - 2- E o que ocorrer
 - 3- Sugestões para a próxima ciranda
- 

CIRANDA DE ESTUDO V (16 horas)**Sensibilização...**

- 1- Navegar é preciso (dinâmica);
- 2- Dinâmica da auto-estima.

Reflexão... Ação...

- 3- Cultura Escolar – O que é? A cultura da Escola Yolanda Queiroz;
- 4- A Escola que temos (desafios)
 - 4.1 Escola que queremos ter (a cultura que formaremos)
 - 4.2 De que forma coopero com essa construção?
- 5- História para ler, contar e recontar...
Redescobrir a solidariedade.
- 6- Textos:
Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria - Renato Gil Gomes Carvalho

Coisas para pensar e planejar...

- 1- Aulas de Formação Humana (planejamento);
- 2 Reunião de Pais (pauta);
- 3 Campanha: Toda Criança precisa de afeto e proteção
- 4 Projeto: Pente fino: caça aos piolhos;

Para expressar... Avaliar e reavaliar

- 1 – Sobre ontem... (avaliar as ocorrências na escola desde o início das aulas);
- 2 – Sobre o dia de hoje.
- 3 – O que ocorrer.
- 4- Sugestões do próximo encontro

SEMANA PEDAGÓGICA I - janeiro de 2010

TEMAS:

- 1-Referencial Curricular de Educação Infantil;
- 2-Parâmetros Curriculares Nacionais;
- 3-Conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais;
- 4-Psicogênese da Língua Escrita;
- 5-A importância dos jogos no Desenvolvimento Infantil;
- 6-Vivência de Jogos e Brincadeiras;
- 7-Avaliação Escolar;
- 8-Valores na Educação;
- 9-Planejamento Escolar;
- 10-Projeto Político Pedagógico da Escola.



A entrada da escola anunciando a Feira de Ciências



Painel Coletivo da Feira de Ciências instrução coletiva dos alunos do 2º ano.



Apresentação de Dança- alunos do 3º ano



Stand sobre a Comunidade das Abelhas – o cooperativismo como vida comum (1º ano)



Stand: Água – não é mercadoria, é bem precioso. (Alunos do 2º ano)



Aquecimento global



Stand sobre Reciclagem do Lixo- alunos do 3º ano



Stand sobre Ecovilas: Comunidades Sustentáveis- alunos do 1º ano



Stand sobre Ecovilas: Comunidades Sustentáveis- alunos do 1º ano.



Mundo marinho



Palestra EMBRAPA



Oficina de material reciclado



Oficina de material reciclado



Pátio da Escola: Carta da Terra (produções coletivas dos alunos)



















