

ELISE BRITES



EDUCAÇÃO E COMPLIANCE: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE UMA CULTURA ÉTICA E DE INTEGRIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

SÃO PAULO | 2026



ELISE BRITES



EDUCAÇÃO E COMPLIANCE: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE UMA CULTURA ÉTICA E DE INTEGRIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

SÃO PAULO | 2026



1.^a edição

Autora

Elise Brites

**EDUCAÇÃO E COMPLIANCE: ESTRATÉGIAS PARA A
FORMAÇÃO DE UMA CULTURA ÉTICA E DE INTEGRIDADE NAS
ESCOLAS BRASILEIRAS**

ISBN 978-65-6054-288-4



Autora
Elise Brites

EDUCAÇÃO E COMPLIANCE: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO
DE UMA CULTURA ÉTICA E DE INTEGRIDADE NAS ESCOLAS
BRASILEIRAS

1.^a edição

SÃO PAULO
EDITORA ARCHÉ
2026

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença *Creative Commons Internacional* (CC BY- NC 4.0).



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

B862e Brites, Elise.
Educação e compliance [livro eletrônico] : estratégias para a formação de uma cultura ética e de integridade nas escolas brasileiras / Elise Brites. – 1. ed. – São Paulo, SP : Editora Arché, 2026.
184 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-6054-288-4

1. Compliance educacional – Brasil. 2. Ética – Ensino médio. 3. Educação – Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 4. Gestão escolar – Accountability. 5. Cultura ética – Formação de alunos. I. Título.

CDD 370.114

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Revista REASE chancelada pela Editora Arché.

São Paulo- SP

Telefone: +55 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

1ª Edição- *Copyright* © 2026 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 — Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 — São Paulo — SP.

Tel.: 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br/rease>

contato@periodicorease.pro.br

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos

Ilustrações: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

EQUIPE DE EDITORES

EDITORA- CHEFE

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL

Doutoranda Silvana Maria Aparecida Viana Santos- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS

Doutorando Alberto da Silva Franqueira-Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Me. Ubiranilze Cunha Santos- Corporación Universitaria de Humanidades Y Ciencias Sociales de Chile

Doutorando Allysson Barbosa Fernandes- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Doutor. Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kinhama- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Faijardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albardonedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bittencourt – MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFC

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora se responsabiliza publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. A autora declara não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Editora Arché declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art.º 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *ecommerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

RESUMO

O presente livro digital apresenta, como objetivo-geral, como princípios e institutos de compliance podem ser inseridos na grade curricular do ensino médio, de forma a fortalecer o ensino de ética a esses alunos. Para a elaboração de resposta a tal questão, as seções – objetivos específicos – foram elaboradas da seguinte forma: se à explicação da ética em vários de seus formatos, perpassando pela ética grega; aspectos éticos na contemporaneidade aspectos éticos na contemporaneidade e ética e educação; ética como disciplina para alunos do ensino médio; princípios e institutos ligados ao compliance e accountability na área da gestão escolar; e, por fim, exposição da adequação da inserção de conteúdos de compliance às regras da BNCC e controle da gestão democrática. O delineamento da pesquisa observou o método hipotético-dedutivo, por meio de pesquisa bibliográfica. A revisão de literatura foi essencial com autores como Goedert (2016), Libâneo (2001; 2007), Valls (1994); além de legislações brasileiras, como Brasil (1988; 1996; 2012; 2014). Como resposta à hipótese de que se princípios e institutos de compliance podem ser inseridos na grade curricular do ensino médio, de forma a fortalecer o ensino de ética a esses alunos, a resposta se revela positiva, com os seguintes delineamentos: A forma de apresentação dos conteúdos em cidadania, com princípios de compliance, por meio do tema transversal ética, para os alunos do ensino médio deve obedecer a algumas formalidades, quais sejam: Apresentação visando ao desenvolvimento de técnicas pedagógicas baseadas em competências e habilidades; observação do currículo nacional comum para o ensino médio na área de ciências humanas e sociais aplicadas; definição do próprio conteúdo e metodologia de apresentação; cruzamento do conteúdo a ser repassado aos temas transversais propostos pelo PCN à área de Ética; encaixe de seus conteúdos aos itinerários formativos da BNCC.

Palavras- chave: Compliance educacional. Ética no ensino médio. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

ABSTRACT

This digital book presents, as a general objective, how compliance principles and institutes can be inserted in the high school curriculum, in order to strengthen the teaching of ethics to these students. For the elaboration of an answer to this question, the sections - specific objectives - were elaborated as follows: whether to explain ethics in several of its formats, going through Greek ethics; ethical aspects in contemporary times ethical aspects in contemporary times and ethics and education; ethics as a discipline for high school students; principles and institutes linked to compliance and accountability in the area of school management; and, finally, exposure of the adequacy of the insertion of compliance content to the BNCC rules and control of democratic management. The research design observed the hypothetical-deductive method, through bibliographic research. Literature review was essential with authors such as Goedert (2016), Libâneo (2001; 2007), Valls (1994); in addition to Brazilian legislation, such as Brazil (1988; 1996; 2012; 2014). As an answer to the hypothesis that if compliance principles and institutes can be inserted in the high school curriculum, in order to strengthen the teaching of ethics to these students, the answer proves to be positive, with the following guidelines: citizenship content, with compliance principles, through the transversal ethics theme, for high school students must obey some formalities, namely: Presentation aiming at the development of pedagogical techniques based on competences and skills; observation of the common national curriculum for high school in the area of applied human and social sciences; definition of the content itself and presentation methodology; crossing of the content to be passed on to the transversal themes proposed by the PCN to the area of Ethics; fit its contents to the BNCC training itineraries.

Keywords: Educational compliance. Ethics in high school. National Common Curriculum Base (BNCC).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. modelo do método hipotético-científico com a pesquisa bibliográfica e levantamento de hipóteses ao tema abordado nesta pesquisa	24
Figura 2. Competências gerais da educação básica	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio, conforme a BNCC142

Quadro 2. Habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos do ensino médio, conforme conteúdo da BNCC, proposto para a área de ciências humanas e sociais aplicadas.....143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
MATERIAL E MÉTODOS	22
REVISÃO DA LITERATURA.....	26
CONCLUSÃO	152
REFERÊNCIAS.....	156
ÍNDICE REMISSIVO	169

INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Hoje, mais do que nunca, a ética e disciplinas correlatas devem ocupar um lugar importante em todas as áreas da vida, com destaque à área da educação, visto ser por ela que o ser humano alcança toda a sua completude moral, além do preparo para o mundo do trabalho e exercício da cidadania. Portanto, a ética é um assunto essencial na Educação.

Desde a Grécia antiga, algumas visões filosóficas da educação, como Sócrates, Platão e Aristóteles, contribuíram para o desenvolvimento dos sistemas e das teorias educacionais. Como herança dos filósofos gregos, a educação ainda é vista como uma função do Estado e seu objetivo é servir aos seus fins, assim como, também, atender às necessidades da sociedade e dos cidadãos. Portanto, a educação voltada para a ética constrói caráter, dá conhecimento e ajuda a progredir o Estado como um todo, visto auxiliar na completude humana.

Grandes pensadores sobre a ética, entretanto, nunca perderam de vista a efemeridade do conceito: o que é considerado ético hoje, pode não o ser, amanhã. Dessa forma, a busca por verdades basilares universais sempre foi o objetivo desses filósofos.

Nesse contexto, as escolas, como estruturas básicas de educação, auxiliam crianças e adolescentes a se tornarem bons cidadãos e seres humanos. Isso é possível apenas pela educação ética, portanto, ensinar ética em escola é importante.

Vários são os fatores que destacam a importância da aplicação de conteúdos voltados às ciências éticas, tanto pela vida pessoal e social,

frente a tantos acontecimentos aterrorizantes do dia a dia, quanto pela onda de corrupção que assola o Brasil. Dessa forma, para entender a importância da ética, esta deve ser apresentada em seus diversos formatos disciplinares. Um dos mais atuais é a aplicação de princípios e institutos de *compliance*.

Compliance envolve o ato e o processo de garantir a fiel observância aos regulamentos. Seu conceito significa que empresas e organizações devam cumprir suas obrigações legais e observar procedimentos internos. Torna-se, assim, uma questão de garantir que todos os envolvidos cumpram com os regulamentos legais e comerciais.

Embora se possa supor, com respeito à orientação para o *compliance*, que para a maioria esmagadora, o respectivo cumprimento das regras e normas pode ser transmitido por meio de sanções; no caso de integridade, refere-se à questão de se ensinar que a ética como uma atitude interior para uma reflexão moral e pode ser transmitida como um objetivo a ser alcançado. Portanto, a educação revela-se como o meio ideal para esse alcance de atitudes morais elevadas por parte de estudantes que estejam terminando o ensino médio.

Diante dessas colocações, o presente projeto apresenta, como questão a ser respondida: como princípios e institutos de *compliance* podem ser inseridos na grade curricular do ensino médio, de forma a fortalecer o ensino de ética a esses alunos?

Para o alcance do objetivo-geral desta dissertação, as seções desta dissertação organizam-se da seguinte maneira: a seção 3.1 destina-se à explicação da ética em vários de seus formatos, perpassando pela ética grega – o berço filosófico do bem agir humano, com Sócrates, Platão e

Aristóteles -; pela ética moderna – com Hobbes, Locke, Rousseau e Kant -; e a ética no século XIX – com Hegel e Dewey.

A seção 3.3 discorre sobre os aspectos éticos na contemporaneidade, fixando o individual x o social; a relação estreita entre ética, aspectos éticos na contemporaneidade; a ética na relação Estado x cidadão; e, por fim, a necessária relação entre ética e educação – com a exposição do histórico da Educação até alcançar o status de direito fundamental.

Na seção seguinte, a 3.4, discorre-se sobre a ética como disciplina para alunos do ensino médio. Para isso, mister se fez explicar essa etapa escolar como aquela que prepara para a cidadania por meio de sua grade curricular, conforme proposta pela BNCC, mas com espaço a temas transversais e inserção de conteúdos correlatos, como explicitado nos itinerários formativos da BNCC. Por fim, nesta seção, são apresentadas as competências e habilidades próprias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Na seção 3.5, adentra-se na apresentação dos princípios e institutos ligados ao *compliance* - conformidade, desde as suas bases históricas, adentrando-se em seus pontos de destaque: a *accountability* – prestação de contas – e suas consequências na realidade brasileira: a edição da Lei Anticorrupção.

A seção 3.6 elenca os princípios e institutos de compliance na área da gestão escolar: melhor demonstração de como a conformidade é importante para o cumprimento da democracia. Por meio da gestão democrática em ambiente escolar, no Brasil e a legislação correlata.

Por fim, na seção 3.7, adentra-se na discussão proposta neste trabalho, com a exposição da adequação da inserção de conteúdos de compliance às regras da BNCC e controle da gestão democrática, com a apresentação de conteúdos em cidadania, com princípios de compliance, por meio do tema transversal ética, para os alunos do ensino médio.

JUSTIFICATIVA

A sociedade brasileira, como um todo, tem presenciado, rotineiramente, no cenário jurídico e noticiário inúmeras publicações acerca dos mais variados escândalos sobre fraude e corrupção nas instituições públicas nacionais, delações premiadas e acordos de leniência, condenações e prisões de gestores públicos e executivos de grandes entidades e corporações, principalmente depois da deflagração da operação "lava jato" e de seus mais de 30 desdobramentos que ocorreram, inclusive, no âmbito do sistema de aprendizagem.

Tendo em vista o quadro atual do Brasil, verifica-se que instituições de ensino públicas necessitam adotar e incorporar, ainda mais, conteúdos voltados ao ensino de atitudes éticas pelos alunos. Pois só pela educação, desde a base, tais comportamentos podem ser completamente retirados da realidade do país.

As preocupações mundiais com o ajuste do comportamento humano às regras de conduta, tanto no plano individual, quanto no moral, ético, legal e social, vêm numa crescente que, desde a década de 1990, se refere a um dever de cumprir, de se estar em conformidade e em se fazer cumprir os regramentos próprios de um certo empreendimento.

O *compliance* encontrou fundamentação no ordenamento jurídico brasileiro com a Lei nº 12.846/2013 (BRASIL, 2013), denominada Lei Anticorrupção, que dispõe sobre a responsabilização administrativa e civil de pessoas jurídicas pela prática de atos contra a administração pública.

Nota-se que a aplicação da referida Lei já é denotativa da sua não

observância por gestores escolares, tanto no que tange à administração de recursos providos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), quanto à aplicação do conteúdo previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Entretanto, tal não afasta que os princípios de compliance não possam ser estendidos ao cumprimento de regras de cunho pedagógico.

O que se vê atualmente, em escala global, é a incorporação dos comportamentos, das diretrizes e dos preceitos gerais de *compliance* às mais diversas corporações, desde o plano empresarial, ambiente em que nasceu, alcançando governos e, claro, o ambiente escolar.

HIPÓTESE

Se princípios e institutos de compliance podem ser inseridos na grade curricular do ensino médio, de forma a fortalecer o ensino de ética a esses alunos.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Estudar conteúdos para que princípios e institutos de compliance possam ser inseridos na grade curricular do ensino médio de escolas públicas brasileiras, de forma a fortalecer o ensino de ética a esses alunos.

Objetivos Específicos

- Realizar breve histórico da construção da filosofia ética humana;
- Elencar pensadores em educação com destaque ao enfoque ético;

- Verificar o histórico e a conceituação de *compliance*;
- Identificar os principais princípios e institutos de *compliance* nas áreas de gestão estudantil e acadêmicas;
- Verificar a adequação da inserção de conteúdos de *compliance* às regras da BNCC.



MATERIAL E MÉTODOS

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia envolve o conjunto de métodos que consistem em “em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica” (PRODANOV, 2013, p. 14).

Primeiramente, o delineamento da pesquisa observou o método hipotético-dedutivo, conforme proposto por Karl Popper, segundo o qual

inicia-se com a formulação de um problema e com sua descrição clara e precisa, a fim de facilitar a obtenção de um modelo simplificado e a identificação de outros conhecimentos e instrumentos, relevantes ao problema, que auxiliarão o pesquisador em seu trabalho. Após esse estudo preparatório, o pesquisador passa para a fase de observação. Na verdade, essa é a fase de teste do modelo simplificado. É uma fase meticulosa em que é observado determinado aspecto do universo, objeto da pesquisa. A fase seguinte é a formulação de hipóteses, ou descrições-tentativa, consistentes com o que foi observado. Essas hipóteses são utilizadas para fazer prognósticos, os quais serão comprovados ou não por meio de testes, experimentos ou observações mais detalhadas. Em função dos resultados desses testes, as hipóteses podem ser modificadas, dando início a um novo ciclo, até que não haja discrepâncias entre a teoria (ou o modelo) e os experimentos e/ou as observações (PRODANOV, 2013, p. 33).

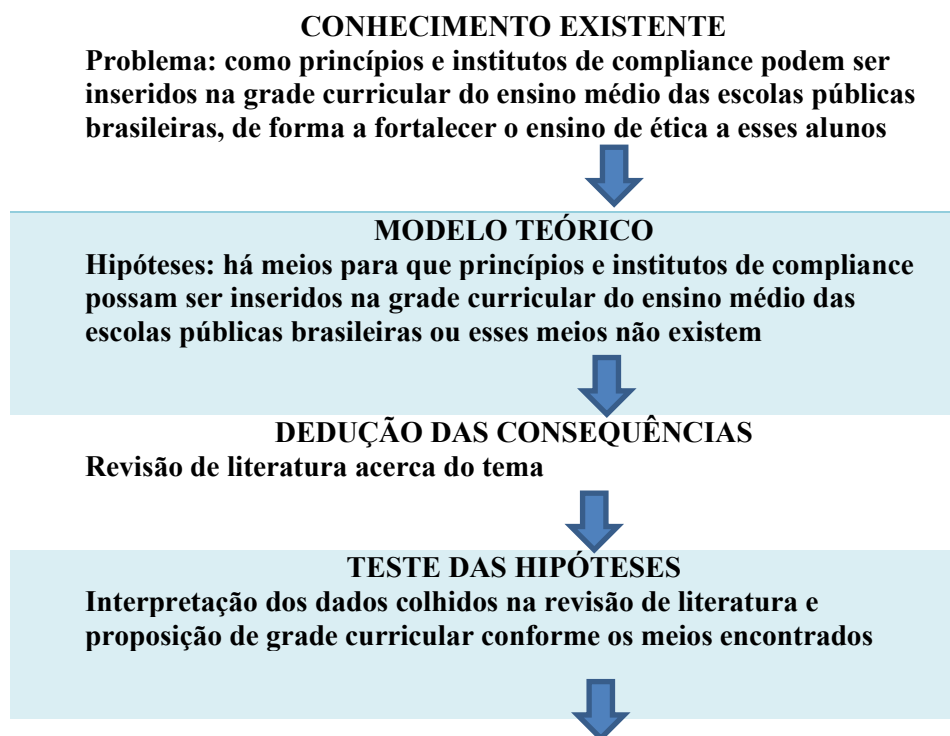
Neste intuito, a pesquisa bibliográfica reflete-se como a mais acertada, visto, por se propor à análise de diversas proposições para a elaboração de uma tese a ser defendida, esse tipo de exame seja o que melhor se encaixe, exatamente por basear-se “em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, P. 44)

A hipótese levantada classifica-se como uma daquelas em que há o estabelecimento de uma relação de dependência entre duas ou mais variáveis, sendo que o grupo influi em cada parte do todo (GIL, 2002).

É comum tentar atribuir a um único acontecimento a condição de causador de outro. Todavia, na ciência moderna, especialmente nas ciências sociais, tendese a acentuar a multiplicidade de condições, que, reunidas, tornam provável a ocorrência de determinado fenômeno. [...] O que geralmente o pesquisador busca é o estabelecimento de relações assimétricas entre as variáveis. As relações assimétricas indicam que os fenômenos não são independentes entre si (relações simétricas) e não se relacionam mutuamente (relações recíprocas), mas que um exerce influência sobre o outro. (GIL, 2002, p. 33)

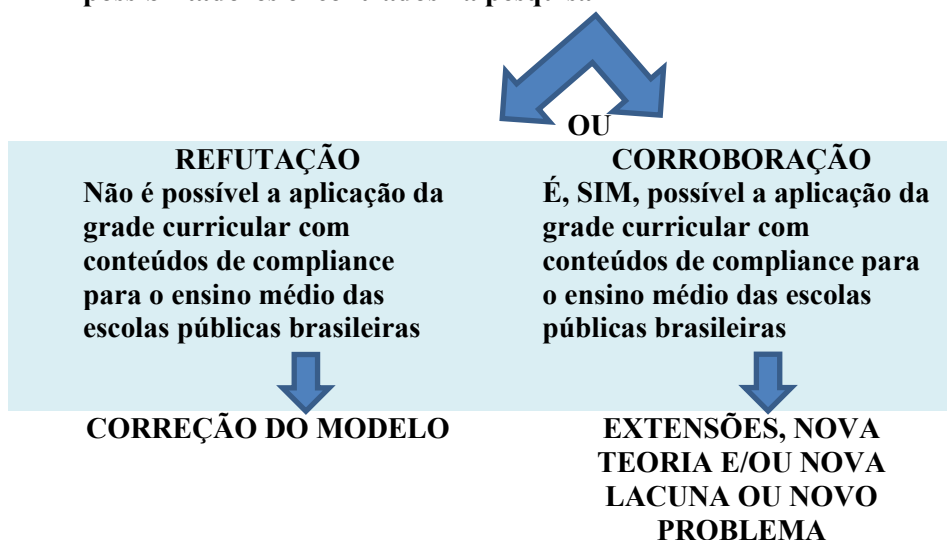
Aplicando-se o modelo do método hipotético-científico com a pesquisa bibliográfica e levantamento de hipóteses ao tema abordado nesta pesquisa, chega-se ao seguinte esquema:

Figura 1. modelo do método hipotético-científico com a pesquisa bibliográfica e levantamento de hipóteses ao tema abordado nesta pesquisa



COTEJAMENTO OU AVALIAÇÃO

Montagem da grade curricular com conteúdos de compliance para o ensino médio das escolas públicas brasileiras conforme os meios possibilitadores encontrados na pesquisa





REVISÃO DA LITERATURA

REVISÃO DA LITERATURA

A Ética

Dentre as várias definições de Houaiss e Villar (2001) para o vocábulo ‘ética’, destacam-se

1. Parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, refletindo esp. a respeito da essência das normas, valores prescrições e exortações presentes em qualquer realidade social. [...] 2. P. ext. conjunto de ordens e preceitos de ordem valorativa e moral de um indivíduo, de um grupo social ou de uma sociedade (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1.271).

A palavra vem do grego *éthikos* que significa ‘de ou para moral’. A moral é descrita pelo mesmo dicionário como preceito daqueles que seguem “princípios socialmente aceitos [...]”; que denota honestidade, correto” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1.958). Isso vem do latim *mos*, que se liga a aspectos mais práticos concernentes ao agir eticamente, visto que “dessa reflexão sempre permanece preso à perspectiva pessoal de um determinado indivíduo” (HABERMAS, 1989, p. 10).

A maioria das sociedades também possui regras legais que governam o comportamento, mas as normas éticas tendem a ser mais amplas e mais informais do que leis. Como as regras usam conceitos semelhantes, é importante lembrar que ética e direito não são os mesmos. Uma ação pode ser legal, mas antiética; ou ilegal, mas ética. Também é possível usarem-se conceitos e princípios éticos para criticar, avaliar, propor ou interpretar leis.

A importância da ética para o presente estudo encontra-se na devida

coadunação do agir humano e a um conjunto de regras que o levem a agir pelo seu bem e o bem de toda a sociedade em que está inserido. Dessa forma, o assunto será mais aprofundado nas seções seguintes.

Breve Histórico da Construção da Filosofia Ética Humana

As questões centrais da ética filosófica são: O que queremos ou devemos dizer com "bom" e "ruim"? Quais são os padrões certos para julgar as coisas como boas ou ruins? Como os julgamentos de bons e maus (julgamentos de valor) diferem e dependem de julgamentos de fato neutro em valor?

Mas quando essas perguntas são respondidas, é importante descobrir as diferenças entre tipos específicos de julgamentos de valor que são caracterizados por adjetivos como úteis, corretos, morais e justos.

Dessa concepção e do entendimento de que ações humanas podem ser abordadas por uma perspectiva psicológica, biológica ou filosófica, se deduz que a “ética” se ocupa da reflexão filosófica sobre a conduta humana sob o prisma dos atos morais. Ela vai examinar a natureza dos valores morais e a possibilidade de justificar seu uso na apreciação e na orientação de nossas ações, nas nossas vidas e nas nossas instituições (FIGUEIREDO; GUILHEM, 2008, p. 35).

Portanto, o assunto pode ser dividido na busca pelo significado e padrões do bem em geral e do bem-estar, conduta correta, caráter moral e justiça em particular, de forma a se perceber que tais conceitos não são compartimentos estanques.

O termo ética é usado de três maneiras diferentes, mas relacionadas, significando (1) um padrão geral ou modo de vida (2) um conjunto de regras de conduta ou código moral e (3) investigação sobre

modos de vida e regras de conduta (VALLS, 1994). No primeiro sentido, falamos de ética budista ou cristã; no segundo, falamos de ética profissional e de comportamento antiético. No terceiro sentido, a ética é um ramo da filosofia que recebe frequentemente o nome especial de metaética.

Nesta dissertação, a discussão será limitada à história da ética filosófica ou "meta", por duas razões: primeiro, porque é impossível cobrir, com algum grau de detalhamento, a história da ética em qualquer um dos dois primeiros sentidos.

Segundo porque, embora a filosofia ética seja frequentemente entendida de uma maneira ampla como incluindo todo pensamento significativo sobre a conduta humana, ela pode muito bem ser confinada dentro de limites administráveis, separando o pensamento puramente filosófico dos conselhos práticos, pregação moral e engenharia social. Essa distinção, embora um tanto artificial, dá sentido à opinião comum de que a filosofia em geral e a filosofia ética em particular foram inventadas pelos gregos.

Ética e história interagem entre si de duas maneiras: primeiro, pode-se estudar a história da ética, examinando as maneiras pelas quais o pensamento ético / moral mudou ao longo do tempo. Segundo, pode-se estudar a ética da história, ou a maneira como a história é estudada e apresentada ao público.

Os filósofos e pensadores sobre ética apresentados neste trabalho, nas seções seguintes, são aqueles que, sob o ponto de vista da aplicação de conceitos sobre ética, apresentam o assunto abordando tanto o homem,

entendido singularmente; quanto ao seu caráter social, constituindo, em último grau, o Estado, espaço em que age para o alcance do bem comum.

A Ética Grega

A história conhecida da ética pura ou das teorias éticas (morais) começa com os antigos Filósofos gregos (sofistas, Sócrates, escolas socráticas, Platão, Aristóteles, Epicurus, Stoics) e depois de recuperado pelos primeiros positivistas ingleses, foi o principal tópico de discussões na época medieval na Europa.

A filosofia ética começou no século V aC, com o aparecimento de Sócrates, um profeta secular cuja missão autodesignada era despertar seus semelhantes para a necessidade de críticas racionais às suas crenças e práticas.

A sociedade grega do século V estava em um estado de rápida mudança da monarquia agrária para a democracia comercial e industrial. Novas regras de conduta eram exigidas por uma economia de mercado em que o dinheiro contava mais que um nascimento nobre e em que os homens tinham que ser considerados iguais como compradores e vendedores. “A maioria das doutrinas gregas colocava, realmente, a busca da felicidade no centro das preocupações éticas” (VALLS, 1994, p. 25).

Desde a Grécia antiga que a discussão acerca de ética no espaço público é uma realidade constantemente explorada. Aristóteles distingue dois tipos de virtudes: um sendo o *dianoético* (raciocinar) virtudes, e o outro sendo as virtudes *ethico* (hábito). Segundo Aristóteles, as virtudes *dianoéticas* são perceptíveis pela razão, enquanto as virtudes éticas já

podem ser encontradas na tradição, na ordem política, na união. O homem deve lidar com eles e praticá-los por meio de familiarização. Em outras palavras: existem virtudes derivadas do conhecimento e existem virtudes que resultam da prática de certas ações (DIETZFELBINGER, 2017).

Sócrates

Sócrates estava no meio do caminho entre os valores tradicionais não examinados da aristocracia e a praticidade cética da classe comercial. Como os sofistas, ele exigiu razões para regras de conduta, rejeitando a reivindicação autojustificativa da tradição, e por esse motivo foi denunciado como sofista por escritores conservadores.

Sócrates, o filósofo que aparece nos Diálogos de Platão, usando o método da maiêutica (interrogar o interlocutor até que este chegue por si mesmo à verdade, sendo o filósofo uma espécie de "parteiro das idéias"), foi condenado a beber veneno. Mas por quê? A acusação era a de que ele seduzia a juventude, não honrava os deuses da cidade e desprezava as leis da polis (cidade-estado) (VALLS, 1994, p. 17).

Mas, diferentemente dos sofistas, Sócrates acreditava que, pelo uso da razão, o homem poderia chegar a um conjunto de princípios éticos que reconciliariam o interesse próprio com o bem comum e se aplicariam a todos os homens o tempo todo.

Sócrates foi chamado, muitos séculos depois, "o fundador da moral", porque a sua ética (e a palavra moral é sinônimo de ética, acentuando talvez apenas o aspecto de interiorização das normas) não se baseava simplesmente nos costumes do povo e dos ancestrais, assim como nas leis exteriores, mas sim na convicção pessoal, adquirida através de um processo de consulta ao seu "demônio interior" (como ele dizia), na tentativa de compreender a justiça das leis (VALLS, 1994, p. 17).

As questões centrais da filosofia ética foram levantadas pela primeira vez por Sócrates e pelos sofistas, mas somente Sócrates percebeu a dificuldade, quase impossível de encontrar respostas adequadas. A esse respeito, Sócrates pode ser considerado o primeiro filósofo, no sentido mais estrito do termo.

Enquanto os sofistas, depois de expor a impraticabilidade das regras de conduta tradicionais, ofereceram fórmulas simplistas em seu lugar, Sócrates aplicou a mesma crítica lógica com resultados igualmente devastadores à moralidade aristocrática e do mercado.

O conhecimento sobre Sócrates é derivado principalmente dos diálogos de Platão, de modo que não é possível traçar uma linha nítida entre as ideias dos dois homens. Mas como os diálogos iniciais de Platão são consideravelmente diferentes em estilo e conteúdo daqueles que ele escreveu mais tarde na vida, pode-se considerar o início como bastante representativo de Sócrates e os posteriores como mais expressivos do próprio pensamento de Platão. Como afirma Valls (1994), “o grande sistematizador, entre os discípulos de Sócrates, foi Platão (427-347 a.C.)” (VALLS, 1994, p. 25).

Em cada uma de suas discussões sobre conceitos éticos, como coragem ou justiça, Sócrates refuta todos os esforços para defini-los em termos de fatos eticamente neutros. A generalização para a qual Sócrates aponta o caminho, embora não chegue a ele, é que os conceitos éticos nunca podem ser adequadamente definidos apenas em termos de fatos observáveis.

Parece mesmo que Sócrates abandonou até o estudo das ciências da natureza (as famosas cosmologias), para se ocupar exclusivamente consigo mesmo e o seu agir. Sócrates seria então, para muitos, o primeiro grande pensador da subjetividade (VALLS, 1994, pp. 17-18).

Muitos filósofos, começando pelos sofistas, acreditavam que esse princípio leva ao ceticismo ético. Platão tentou escapar de tal ceticismo por meio de sua teoria das Formas.

De fato, todas as teorias éticas desenvolvidas desde Sócrates podem ser consideradas explicações alternativas da relação entre fatos e valores, teorias naturalistas enfatizando sua interdependência e teorias não naturalistas enfatizando suas diferenças. Sócrates, ao exigir bases racionais para julgamentos éticos, chamou a atenção para o problema de traçar as relações lógicas entre valores e fatos e, assim, criou a filosofia ética.

Mas, embora os gregos não gostassem dos questionamentos socráticos, Sócrates foi chamado, muitos séculos depois, "o fundador da moral", porque a sua ética (e a palavra moral é sinônimo de ética, acentuando talvez apenas o aspecto de interiorização das normas) não se baseava simplesmente nos costumes do povo e dos ancestrais, assim como nas leis exteriores, mas sim na convicção pessoal, adquirida através de um processo de consulta ao seu "demônio interior" (como ele dizia), na tentativa de compreender a justiça das leis (VALLS, 1994, p. 17).

Platão

O pensamento de Platão pode ser considerado um esforço para responder às perguntas colocadas por Sócrates. Da República até os diálogos e epístolas posteriores, Platão construiu uma visão sistemática da natureza, Deus e homem, a partir da qual ele derivou seus princípios éticos. "Platão parece acreditar numa vida depois da morte e por isso prefere o

ascetismo ao prazer terreno” (VALLS, 1994, p. 25).

Assim, a ética é o tipo de conhecimento mais alto e mais rigoroso, superando até a matemática, mas também é o mais difícil de obter. “Para Sócrates e Platão, [...], o problema ético era, no fundo, um problema da teoria: a única coisa importante para o homem seria "conhecer o bem", porque daí se seguiria necessariamente um "agir bem" (VALLS, 1994, p. 60).

O procedimento de Platão segue o que, atualmente, é denominado de dialética ascendente, um processo de generalização por meio da troca e devolução de conversas e pela consideração de casos típicos, um processo projetado para culminar em uma visão intelectual da estrutura da realidade, da qual, por um " dialética descendente "ou dedução de princípios gerais, julgamentos particulares de valor podem ser deduzidos.

O principal objetivo de Platão em sua filosofia ética é liderar o caminho em direção a uma visão do bem.

Nas pesquisas efetuadas dialeticamente nos diversos diálogos, Platão vai organizando um quadro geral das diferentes virtudes. As principais virtudes são as seguintes: - Justiça (dike), a virtude geral, que ordena e harmoniza, e assim nos assemelha ao invisível, divino, imortal e sábio; - Prudência ou sabedoria (frônesis ou sofia) é a virtude própria da alma racional, a racionalidade como o divino no homem: orientar-se para os bens divinos. Esta virtude, que para Platão equivale à vida filosófica como uma música mais elevada, é aquela que põe ordem, também, nos nossos pensamentos; - Fortaleza ou valor (andréia) é a que faz com que as paixões mais nobres predominem, e que o prazer se subordine ao dever; - Temperança (sofrosine) é a virtude da serenidade, equivalente ao autodomínio, à harmonia individual (VALLS, 1994, p. 27).

A teoria ética socrático-platônica identifica bondade com realidade e realidade com forma inteligível e, portanto, conclui que a busca de valor

deve afastar a percepção sensorial e o prazer corporal. Isso sugere um modo de vida ascético e intelectualista que é descrito detalhadamente na República, na descrição do treinamento dos guardiões.

Aristóteles

Pode-se esperar que Aristóteles, que estudou na Academia de Platão por muitos anos, tenha a mesma visão da natureza e da conduta humana que seu mentor. Mas as diferenças entre Platão e Aristóteles são mais fundamentais do que as semelhanças.

Platão foi, além de grande filósofo, também um grande poeta ou literato. A maioria de seus escritos tem a forma de diálogos, que são lidos com muito prazer e interesse intelectual e moral. Já o seu discípulo Aristóteles, filósofo da mesma estatura de seu mestre, tem um outro estilo em seus escritos (VALLS, 1994, p. 28).

Embora Aristóteles usasse naturalmente uma terminologia semelhante e compartilhasse com Platão certos princípios e atitudes expressivos da racionalidade de sua cultura, seu método de investigação e sua concepção do papel dos princípios éticos nos assuntos humanos eram suficientemente diferentes dos de Platão para estabelecer uma tradição filosófica rival.

Platão era a fonte da ética religiosa e idealista, enquanto Aristóteles engendrava a tradição naturalista. Ao longo da história subsequente da civilização ocidental, visões éticas que buscavam uma fonte supranatural, como Deus ou razão pura, de padrões de avaliação surgiram da metafísica de Platão, enquanto filósofos naturalistas que encontraram padrões de valor nas necessidades, tendências básicas, e as capacidades do homem

foram guiadas por Aristóteles.

Enquanto Platão foi guiado pela matemática como um modelo de conhecimento científico, Aristóteles modelou seu sistema em biologia, enfatizando a importância da observação de padrões recorrentes na natureza.

Assim, o objetivo de Platão para a ética filosófica era tornar a natureza humana conforme um plano ideal, enquanto Aristóteles adaptou seus princípios éticos às exigências da natureza humana.

Assim, enquanto Platão desenvolvia sua especulação mais teórica, Aristóteles colecionava depoimentos sobre a vida das pessoas e das diferentes cidades gregas. Isto não quer dizer que ele fosse um empirista sem capacidade especulativa, mas mostra o seu esforço analítico e comparativo, quando ele se punha a comparar, por exemplo, mais de uma centena de constituições políticas de cidades gregas (VALLS, 1994, pp. 28-29).

Os escritos éticos de Aristóteles, consistindo na *Ética Eudemiana*, na *Ética Nicomachean* e na *Política*, todos editados por seus discípulos a partir de suas notas de aula, constituem a primeira investigação sistemática dos fundamentos da ética.

Neste último trabalho, o principal objetivo de Aristóteles era definir o assunto e a metodologia da ética filosófica. Ao fazer isso, ele se baseou e revisou as crenças e valores da sociedade grega de seu tempo.

Aristóteles conclui que existem muitos sentidos diferentes de "bom", cada um dos quais deve ser definido separadamente para a área limitada em que se aplica. No nível individual, essa ciência abrangente é ética; no nível social, é política. "Aristóteles valoriza, então, [...], a vontade humana, a deliberação e o esforço em busca de bons hábitos. O homem

precisa converter suas melhores disposições naturais em hábitos, de acordo com a razão: virtudes intelectuais” (VALLS, 1994, p. 33).

Dessa forma, o fim da ética é a felicidade pessoal e o da política é o bem-estar geral, e como o bem do todo está acima do da parte, a ética pessoal está subordinada à política.

No entanto, esse princípio não implica, para Aristóteles, que o indivíduo deva sacrificar seus interesses aos da comunidade, exceto em condições incomuns, como a guerra, porque ele supôs que as necessidades de ambos normalmente coincidem.

Aristóteles identifica o bem supremo com "felicidade", que ele define como o exercício das faculdades humanas naturais de acordo com a virtude. Sua próxima tarefa é definir virtude como uma habilidade apropriada a uma faculdade específica, e ele distingue duas classes de virtudes - intelectual e moral.

Ética Moderna

Os séculos XVI e XVII, que viram o fim do feudalismo medieval e inauguraram a era moderna da democracia industrial, foram, como os séculos V e IV aC, um período de intensa fermentação filosófica.

O período anterior testemunhou a demolição de crenças tradicionais, enquanto o século seguinte foi de reconstrução sistemática. O desenvolvimento do comércio e da indústria, a descoberta de novas regiões do mundo, a Reforma, as revoluções copernicana e galileana na ciência e a ascensão de fortes governos seculares exigiram novos princípios de conduta individual e de organização social.

Em el seno de la filosofía y política contemporánea nos encontramos com um renovado interés por la teoría del contrato, bajo formas más o menos complejas del contrato social, cuya formulación clásica se desarrolla em los siglos XVII y XVIII em los escritos de Hobbes, Locke, Rousseau y Kant (ROMERO, 2004, p. 247) .

Hobbes

A teoria ética moderna começou com Thomas Hobbes (1588-1679). O advento da ciência natural da Galiléia desafiou as noções tradicionais, apoiadas pela autoridade, de propósito, plano e valor no mundo físico; pôs em dúvida a doutrina do direito natural e anulou os pressupostos antropomórficos da teologia.

Novos padrões de julgamento ético tinham que ser encontrados, não no plano cósmico da natureza ou nas revelações das escrituras da vontade divina, mas no próprio homem, seja em sua estrutura biológica, ou em seus acordos com seus semelhantes, ou nas relações sociais e sociais, instituições políticas que ele cria. Assim nasceram, simultaneamente e para o mesmo pai, as filosofias éticas do naturalismo, relativismo cultural e subjetivismo, respectivamente.

De modo que parece coerente aceitar que o homem é um ser determinado principalmente pela paixão. E a ética, segundo a divisão hobbesiana, é a área que trata das consequências das paixões humanas. Dessa forma aqui se assume que, na ordem lógica, a ética precede à política e que, contudo, a condiciona, se se entende a política não apenas como exercício do poder e soberania, mas também, como relações interpessoais permeados por interesses tão diversos quanto o número de pessoas que integrem a coletividade (SANTOS, 2018, p. 11).

Nascido em uma época de conflitos internacionais e domésticos, Hobbes considerava a preservação da vida o objetivo primordial da ação

humana e construiu seu sistema de ética e ciência política em sua principal obra, *Leviatã*, com o princípio da autopreservação como sua pedra angular.

A Renascença, ou Renascimento, é a época histórica que abrange os séculos XV e XVI e que se caracteriza pela transição entre a Idade Média e a Idade Moderna. Por ser um período de transição, o Renascimento aparece como o ponto de encontro e, porque não dizer, de embate das ideias e ideais tradicionais e daquelas inovadoras (GOMES, 2003, p. 8).

Hobbes concebeu o homem como um sistema complexo de partículas em movimento e tentou deduzir as leis éticas do princípio da autopreservação. A tendência à autopreservação, de acordo com Hobbes, se expressa na busca de harmonia social por meio de instituições e práticas de manutenção da paz ou, alternativamente, no agressivo impulso ao poder sobre os semelhantes.

Assim, Hobbes formula seu princípio "primeiro e fundamental" em duas partes, a "lei da natureza", segundo a qual "todo homem deve procurar a paz na medida em que tenha esperança de obtê-la" e o "direito da natureza", sendo que, quando ele não pode obtê-lo, ele pode procurar e usar todas as ajudas e vantagens da guerra. "

Qual dessas duas formas do princípio de autopreservação deve ser aplicada depende, para Hobbes, de saber se o agente se encontra em uma sociedade bem organizada ou em um "estado de natureza", no qual não pode esperar um comportamento cooperativo no parte de seus companheiros.

Por conseguinte, o conceito de lei ética se aplica a acordos e compromissos sociais, enquanto o de direitos se aplica ao exercício de poderes naturais. No estado de natureza, a pessoa tem o direito de fazer o que tiver poder para fazer. "Isto ocorre porque o homem tomado como um

ser agente e, logo, construtor do mundo, utiliza-se da ciência como uma arma para subjugar a natureza e, assim, poder ir vencendo a luta pela sobrevivência” (GOMES, 2003, p. 13).

De sua lei fundamental da natureza, Hobbes deriva uma série de regras específicas que prescrevem os meios de estabelecer e manter uma sociedade pacífica, sendo o principal o desejo de fazer ou, se já o fez, manter o contrato social no qual os direitos individuais ou os poderes são entregues a um soberano em troca da garantia de segurança pessoal.

Mas, se o medo da morte violenta tem, como mostramos, o poder de fazer o homem rumar para a paz ou para a guerra, então, nos vemos obrigados a concordar com a teoria de Ribeiro que une o medo à esperança, haja vista que é só associado à esperança de uma vida tranquila, onde há lugar para indústria, arte, ciência e conforto que o homem opta pelo contrato social. (GOMES, 2003, p. 37).

O Estado é, portanto, a criação artificial de homens razoáveis, um "leviatã" que mantém a paz por meio do poder que lhe é entregue por seus cidadãos. Depois que essa comunidade é estabelecida por contrato ou conquista, outras regras gerais de conduta seguem a teoria da psicologia de Hobbes.

Para restringir as tendências humanas naturais de inveja, desconfiança, auto engrandecimento e agressão, as virtudes da acomodação, gratidão, clemência, obediência à autoridade e respeito pelos direitos iguais dos outros são recomendadas pelas "leis da natureza" como meios eficazes de garantir harmonia social.

As principais partes da filosofia são duas. Para os dois principais tipos de corpos, muito diferentes um do outro, no que toca às suas gerações e propriedades, aquele que existe pelo trabalho da natureza é chamado corvo natural, o outro é chamado Estado e é feito pela vontade e consentimento dos

homens. E daí se originam as duas partes da filosofia chamadas natural e civil. Mas, visto que para o conhecimento das propriedades do Estado, é necessário primeiro conhecer as disposições, afecções e costumes do homem, a filosofia civil é novamente dividida em duas partes, uma que trata das disposições e costumes do homem e é chamada ética, e a outra que trata dos deveres civis e é chamada política, ou simplesmente, filosofia civil (HOBBS Apud TUCK, 1996, pp. 178-17).

Razão e leis éticas

Para Hobbes, o homem, como o restante da natureza, é um sistema de partículas que se movem e colidem perpetuamente, de acordo com as leis físicas, em que a direção e a intensidade do movimento são determinadas apenas pela preponderância da força.

No entanto, a razão desempenha um papel na ação humana que distingue o homem do resto da máquina do mundo. Regras éticas são preceitos, descobertos pela razão, pelos quais um homem é proibido de fazer aquilo que é destrutivo de sua vida ou tira os meios de preservá-la.

Já a ideia de lei natural parece apontar mais claramente para o que Hobbes vai entender e definir como moralidade. No estado de natureza, [...], não há consenso quanto ao que é o bem e o mal, pois que estes são relativos ao prazer e ao desprazer dos homens. Não havendo bem e mal por natureza, podemos, no máximo, falar de morais tão variáveis quanto o número de homens. As leis naturais, no entanto, são comuns a todos os homens, tendo em vista que são regras da reta razão (GOMES, 2003, p. 60).

Assim, para Hobbes, a virtude moral consiste em conformidade com os costumes e a lei, em oposição à agressividade natural que equipa um homem para a sobrevivência no estado natural, mas os preceitos descobertos pela razão fornecem uma base natural para o estabelecimento de costumes e leis.

Locke

John Locke (1632-1704) é geralmente considerado o fundador do utilitarismo moderno, embora suas da ética utilitária à teoria social e política tenham sido mais influentes do que sua análise dos padrões de conduta individual.

Locke está consciente de que sua abordagem sobre a propriedade não pode ser direcionada apenas por uma concepção utilitária, já que fundamentar a justificativa para a propriedade apenas no interesse e satisfação pessoal constitui uma ideia que centraliza o indivíduo e esquece o aspecto social da propriedade, mas o autor também percebe a necessidade do interesse pessoal enquanto aquilo que de alguma maneira deve obrigar o Estado a garantir a propriedade e a preservação dos indivíduos (SOUSA, 2018, pp. 46-47).

Dessa forma, Locke, então, um tanto paradoxalmente, oferece um relato da ética como uma ciência dedutiva, na qual regras específicas de conduta são passíveis “de demonstração como a matemática [...]. Desta maneira, na medida em que se puder divisar os hábitos dos homens (porque eles agem assim) e suas relações em sociedade, obteremos verdades certas, reais e gerais” (ARNDT, 2007, p. 30).

O aparecimento do paradoxo dissolve-se, no entanto, ao observar que, para Locke, a formação das ideias de bondade e justiça se deve às sensações de prazer e dor, e, portanto, conceitos éticos são derivados da experiência, embora suas relações lógicas sejam então descobertas por análise reflexiva.

Como Hobbes, Locke define virtude moral como conformidade com costumes e leis, mas difere de Hobbes ao sustentar que costumes e

leis podem, por sua vez, ser avaliados pelos padrões mais fundamentais de utilidade e direitos naturais.

É em termos desses padrões mais básicos que Locke justifica o governo representativo e a liberdade civil. “Locke é quem vai defender por meio de suas proposições filosóficas o valor da liberdade do indivíduo, e este princípio se tornou o fundamento do iluminismo que será pautado pelo lema: igualdade, liberdade e fraternidade” (ARNDT, 2007, p. 23).

A principal contribuição de Locke para o esclarecimento do significado dos conceitos éticos estava na distinção entre princípios "especulativos" e "práticos". O conhecimento especulativo é independente da ação, enquanto os princípios práticos (incluindo os princípios éticos) podem ser considerados criados e conhecidos como verdadeiros apenas na medida em que são adotados.

Percebemos que Locke ao tratar da vontade e do entendimento, deixa claro que o homem é o senhor da sua vontade. Neste caso, como cabe a ele tanto o querer como o concretizar de suas ações de acordo com sua vontade e seu entendimento, o homem, portanto deve ser responsabilizado por seus atos, pois seu entendimento lhe assegura luz suficiente para que ele saiba o que quer, porque o quer, bem como as consequências do seu querer (ARNDT, 2007, p. 23).

O Iluminismo Francês

O grande pensador da burguesia e do Iluminismo, Kant, demonstrou a correlação do ideal ético ligado ao ideal da autonomia individual. Enquanto isso, na França, Voltaire (François-Marie Arouet, 1694-1778) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) lideraram a revolta contra o racionalismo cartesiano, bem como contra a superstição política e religiosa, transformando a filosofia em ideologia, tanto que *idéologue*, se

tornou um sinônimo popular francês para o filósofo (ROVIGHI, 2004).

Rousseau

Rousseau considerou o costume e a lei como restrições arbitrárias aos impulsos naturais, em vez de métodos racionais de canalizar o interesse próprio para o bem comum.

Qualquer justificativa que possa ser dada ao controle do indivíduo pelas instituições sociais está, para Rousseau, na reivindicação de representar a "vontade geral", isto é, os desejos da maioria, independentemente de se o que é desejado é bom (SOETARD, 2010).

Embora o misticismo religioso de Rousseau e sua preferência por se sentir acima da prudência racional fossem contrários ao tom geral do Iluminismo, sua contribuição mais duradoura à filosofia ética foi a insistência de que as tendências do bem e do mal são devidas a causas sociais.

O grande problema é que o homem do humanismo, aquele que vivia em harmonia com a natureza e com seus semelhantes, no seio de instituições cuja tutela não discutia, sobreviveu. Agora a necessidade se libertou da natureza, engendrando no homem uma paixão de possuir e um espírito de ambição que alimenta, por sua vez, a corrida ao poder. Transbordando os limites da necessidade natural, o interesse prolifera e contamina rapidamente todo o tecido social. As instituições que tinham tradicionalmente a tarefa de contê-lo se apresentam, contudo, como os instrumentos de uma vasta manipulação, tendendo a manter o poder dos mais fortes (SOETARD, 2010, p. 14).

O Iluminismo alemão: Kant

O ataque do Iluminismo à tradição e autoridade em favor da razão

individual assumiu uma forma não-utilitária na filosofia de Immanuel Kant (1724-1804). Os utilitaristas identificaram a razão com inteligência prática na busca da felicidade. Ao formular uma teoria ética que se tornou a principal rival do utilitarismo, Kant combinou o senso interno de obrigação moral com o ideal racionalista do conhecimento como sistema dedutivo.

[...] como um representante do Iluminismo, Kant nunca buscou negar o lugar essencial, na ética, de um estudo empírico do homem. Ele criticou prontamente outros moralistas que ignoraram a natureza humana, como outros assim também o criticaram (OLIVEIRA, 2004, p. 449).

Em seu trabalho mais influente sobre ética, *Os fundamentos da metafísica dos costumes*, Kant fez a tentativa mais completa que qualquer outro filósofo para esclarecer e explicar a diferença entre princípios éticos e leis da natureza. A diferença está no senso subjetivo de obrigação em obedecer às leis morais, em contraste com as leis da natureza, para as quais não há sentimento de tal obrigação.

Como explica Ricoeur (1990), na “herança kantiana [...], a moral é definida pelo caráter de obrigação da norma e, portanto, por um ponto de vista deontológico (deontológico significando precisamente “dever”) (RICOEUR, 2011, p. 4).

Assim, para Kant, a ética articula as “leis da liberdade” que um ser racional impõe sobre suas próprias ações e espera que outros seres racionais reconheçam e obedeçam. A justificativa para essas regras reside no fato lógico de que ser racional significa agir de acordo com regras gerais e que regras morais são aquelas que podem ser seguidas consistentemente por todos os seres racionais.

Assim, na medida em que o homem é moral, ele é racional e, nesse

sentido, livre; na medida em que é imoral, ele é um escravo irracional de suas inclinações naturais. A recompensa da virtude não é felicidade, mas dignidade e liberdade (HERRERO, 2001).

Ética do século XIX

No pensamento ético do século XIX, houve o embate de duas redes de pensamento: o utilitarismo, decorrente de Locke, Hume e os enciclopédicos franceses, que dominou a filosofia britânica e francesa, enquanto a ética idealista era presente na Alemanha e na Itália.

Ambas as tradições se enraizaram nos Estados Unidos, com o idealismo apelando para uma visão religiosa, enquanto o utilitarismo respondeu à crescente fé na tecnologia que encontrou expressão filosófica no final do século na ética pragmática de James e John Dewey.

Hegel

G. W. F. Hegel (1770-1831) desenvolveu a base social da ética. Para Hegel, o valor, a moralidade e a lei estão entre as formas mais elevadas de autorrealização do espírito absoluto. A doutrina iluminista dos direitos abstratos é apenas o primeiro estágio no desenvolvimento da consciência ética.

Um estágio mais alto é alcançado no sentido kantiano de dever moral, que reconhece o conflito entre direitos individuais e responsabilidades sociais, subordinando o primeiro ao segundo.

Mas o estágio mais alto de autorrealização da "mente objetiva" envolve a incorporação de direitos e deveres em um sistema racional de

instituições sociais e políticas que o cidadão individual reconhece como a personificação da vontade nacional.

Esse mesmo é o conceito hegeliano de liberdade. Por isso, Hegel considera que o Estado é “o reino da liberdade realizada”. Não se pode ter liberdade fora do Estado, não considerado este como um aparato, mas sim como a totalidade dos sujeitos que o compõem, os que juntos conformam o grande sujeito coletivo. Esse sujeito é “o mundo do espírito produzido a partir dele mesmo como uma segunda natureza”. O sujeito é um ser natural-antinatural, ele rompeu com a natureza e criará uma segunda natureza, a que veremos aparecer como “eticidade” (DRI, 2006, p. 219).

Dessa forma, a perfeita liberdade que consiste na autodeterminação racional é alcançada quando a consciência individual coincide com o costume e a lei, de modo que vontade e razão, motivação subjetiva e necessidade objetiva, se tornam idênticas.

Mas isso é possível, segundo Hegel, apenas na era moderna do Estado nacional, na consciência cristã e no direito constitucional. Nos estágios iniciais da história humana, o que fosse necessário para o progresso histórico era, para aquela época, necessário e, portanto, correto, como, por exemplo, a instituição da escravidão era necessária e correta na Grécia antiga. "A história do mundo", declarou ele, "é a justiça mundial" (DRI, 2006)

Dewey

A descrição mais sistemática da ética pragmática de Dewey pode ser encontrada no livro “Ethics”, escrito em conjunto com James Hayden Tufts, que apareceu pela primeira vez em 1908.

A característica da abordagem ética de Dewey é seu esforço para

encontrar uma posição intermediária entre as abordagens absolutista-transcendentalista e relativista-subjetivista. Ele rejeita a tentativa de estabelecer normas e princípios a priori e universais que precedem a "experiência" concreta e são impostos a ela de fora, por assim dizer.

Para John Dewey, a filosofia moral tinha uma função ética normativa definida. Dewey queria criticar padrões normativos e esperava indicar objetivos morais mais razoáveis.

Sua ética expressa o mesmo princípio, entendendo que o homem é a um só tempo movido pelo desejo e pelo impulso e conduzido pela reflexão, que discerne qual fim precisa ser efetivamente perseguido por construir um bem mais duradouro e inclusivo (TRINDADE, 2014, p. 30).

Como qualquer reflexão para Dewey, a reflexão moral começa no contexto da "experiência primária", ou seja, no contexto de uma situação específica, única e inicialmente não analisada, na qual um problema moral surge e, por exemplo, força uma decisão entre duas reivindicações mutuamente incompatíveis. Esse contexto situacional deve sempre ser levado em consideração para que a vivacidade e a diversidade da vida moral sejam levadas em consideração.

No coração da filosofia social de Dewey está seu conceito de democracia, descrito de forma sistemática e abrangente em "Democracia e Educação" (1916) e é consideravelmente expandido e complementado nos escritos políticos subsequentes.

A visão democrática de Dewey apresenta dois aspectos centrais: a ideia de democracia participativa, que implica que a democracia é mais do que apenas uma forma de governo ou uma estrutura institucional, mas um modo de vida baseado na participação mais ampla possível de todos os

bens e interesses de uma sociedade, a saber em igualdade de condições e em todas as áreas relevantes da vida; a ideia de democracia plural, que significa que uma variedade de diferentes grupos, comunidades, culturas e sociedades não é uma ameaça ou uma perda, mas um ganho para uma comunidade democrática, na medida em que os requisitos institucionais para o intercâmbio mais livre e abrangente possível entre os diferentes Formas de coexistência são garantidas (WESTBROOK, 2010).

Ética na contemporaneidade

Colocar os aspectos da filosofia ética atualmente requer situar-se a disciplina segundo aspectos ligados tanto ao indivíduo quanto às instituições em que atua – empresas e escolas – tudo isso frente à sua organização social, o Estado. Logo, a ética encarada na contemporaneidade liga-se ao seu aspecto interdisciplinar, como afirma Agosto (2008), a ética.

Inserir-se num mundo de linguagens e tangências que impossibilitam respostas finais, mas, e aí está o seu grande valor, a ética entra como norteadora e condutora nestas relações tão vivas e mutantes porque sociais. E daí, a sua complexidade que não nos deve assustar, e sim, desafiar, colocar-nos na emergência de formulações sobre o novo que se instala em nossas vidas, desentando-nos (AGOSTO, 2008, p. 19).

Ética contemporânea: individual x social

A ética individual se opõe à ética social, pois esta última lida com os relacionamentos da pessoa com os outros e com a sociedade. A coincidência entre o objetivo de uma pessoa, da sociedade e da organização, encontra-se no conceito de bem comum, como um conjunto

de condições que estabelecem essas relações e ajudam a alcançar um objetivo específico.

No momento em que falamos em ser humano, o entendemos como um ser humano resultado de milhões de relações. Esse ser humano é sempre pessoal e socialmente ético. Quando falamos de ética, falamos de ética de relações, pois é somente às relações (conosco, com os outros seres humanos, com a natureza) que se pode aplicar o adjetivo ético; um ser humano é ético porque as relações que ele estabelece são éticas. Não existe, é incompreensível o puro indivíduo, isolado e separado de tudo. Nós nos fazemos e nos constituímos através de relações, e a essas relações se atribui especificamente o adjetivo ético. Alguém é ético ou antiético se age bem ou mal em relação a algo ou a alguém (GUARESCHI, 2008, p. 7).

Os valores e comportamentos éticos não são apenas termos abstratos, mas são refinados e conceituados por experiências da vida real.

O contexto social em que as ações humanas podem ser analisadas pela tomada de decisões éticas é inteiramente relevante para deliberar sobre o que é certo e o que o agente moral deve fazer, uma vez que os valores e princípios éticos respondem às práticas reais da vida. e às necessidades dos seres humanos na sociedade. Essa elaboração nos leva ao campo da ética social.

Arnsperger e Parijs (2000) definem a ética social como a divisão da ética que

tem por objeto, antes, as instituições sociais mais do que o comportamento individual; a maneira pela qual devemos organizar coletivamente nossa sociedade (local, nacional, continental e planetária), de preferência ao modo como cada um de nós se deve comportar dentro dela. Nesse sentido, a ética social é simplesmente a filosofia política, entendida como parte da filosofia moral ou da ética (ARNSPERGER; PARIJS, 2003, pp. 10-11).

Dessa forma, a ética social liga-se às teorias e princípios éticos, concentrando-se no cenário social e público, levando-se em conta aspectos sociais e comunitários.

Nesse contexto, a tensão entre individualismo e necessidades comunitárias pode ser conciliada com a perspectiva da ética social, respeitando a autonomia individual sem desconsiderar o bem comum e a justiça social, esta última entendida como o “conjunto de princípios que regem a definição e a repartição equitativa dos direitos e dos deveres entre os membros da sociedade”, ou seja, as obrigações institucionais devem se compatibilizar às institucionais, em decisões coletivamente definidas (ARNSPERGER; PARIJS, 2003, p. 15).

Uma pessoa pode contribuir para o bem comum como cidadão, mas também como membro de uma organização e, dessa perspectiva, a organização deve colocar ao seu alcance todos os meios necessários para lidar com a rede de normas, leis, regras e costumes que contribuir para atingir o objetivo dessa instituição.

Importa entender por instituição, neste nível prévio de investigação, todas as estruturas do viver-em-conjunto de uma comunidade histórica, irreduzíveis às relações interpessoais e, todavia, a elas ligadas num sentido importante que a noção de distribuição [...] permite iluminar. Podemos com efeito compreender uma instituição como um sistema de partilha, de repartição, implicando direitos e deveres, rendimentos e patrimônios, responsabilidades e poderes, numa palavra benefícios e encargos (RICOEUR, 2011, pp. 7-8).

A ética individual e organizacional, portanto, não pode ser separada e a questão principal é encontrada na integração de valores, critérios e prioridades individuais como uma soma de valores, aceitos por consenso,

assumidos pessoalmente e criados e compartilhados organizacionalmente.

Ética, cidadania e direitos humanos

No contexto atual, com a ampliação de direitos, resta clara uma interdependência jurídica e política em relação aos direitos próprios relativos à cidadania. A visão atual não pode ser apartada do seu processo histórico que diferencia de cada rol de direitos, mas que, como denominador comum, revela a definição de uma cidadania contemporânea.

Não se pode perder de vista que os direitos da cidadania, como se configuram atualmente, apresentam suas características exatamente pelo caráter constitucional que alcançaram.

Com a Constituição de 1988 e sua busca por objetivos fundamentais, restou mais clara a intenção legislativa de plena integração e incorporação dos cidadãos menos providos de recursos ou, até, excluídos da sociedade de consumo. Tanto que a cidadania, na Carta de 1988, configura-se como um dos fundamentos da República atual.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

II - a cidadania; [...] (BRASIL, 1988).

Logo, do exposto, percebe-se que, na atual Constituição brasileira, a cidadania insere-se na categoria de princípio: um princípio jurídico-constitucional. Conforme Tezoto e Oliveira (2014), “tratam-se de princípios gerais formadores da ordem jurídica nacional, decorrentes de determinadas normas constitucionais e, muitas vezes constituem o que é

denominado de princípio derivado dos fundamentos” (TEZOTO; OLIVEIRA, 2014, p. 4).

Tavares (2013) explica que os princípios constitucionais são regramentos, de reconhecimento doutrinário, com a conceituação de normas abertas, ou seja, que possuem tessitura indeterminada com relação à sua aplicabilidade imediata e material. Assim, constituem-se como orientadores de apreensão das demais regras constantes na Carta Magna.

Daí resulta o que se denomina sistema constitucional, que impõe a consideração da Constituição como um todo coeso de normas que se relacionam entre si (unidade da Constituição). Os princípios constitucionais, portanto, servem de vetores para a interpretação válida da Constituição (TAVARES, 2013, p. 1.030).

Tavares (2013) prossegue lecionando que os juristas associam a definição de princípio a três acepções de abrangência diversa. A primeira os define como ‘supernormas’, o que os eleva ao patamar de regramentos gerais ou generalíssimos, os quais manifestam preceitos morais, tornando-se, dessa forma, referências, protótipos para as demais regras que lhes são vinculadas.

Uma segunda acepção se refere ao seu caráter como preordenadores do conteúdo de normas legais. Por último, igualam-se a generalizações, alcançadas por meio de normas reguladoras de determinado conteúdo ou conteúdos. “Nos dois primeiros sentidos, pois, o termo tem uma conotação prescritiva; no derradeiro, a conotação é descritiva: trata-se ao seu caráter de uma ‘abstração por indução” (TAVARES, 2013, p. 127).

Não se deve, entretanto, encarar a cidadania, ou qualquer outra norma principiológica como autossuficiente. Exatamente pela sua

generalidade é que a cidadania, mesmo mantendo isonômico grau hierárquico com as demais normas constitucionais, funciona como vetor, um caminho a ser seguido quando da aplicação de outros preceitos que lhe sejam correlatos.

Isso posto, sob enfoque político, pode-se verificar que a cidadania se constitui numa consciência coletiva a população de um Estado, de forma que as políticas públicas sejam voltados à organização e às bases deste Estado. Essa visão decorre do fato de que nas sociedades hodiernas, voltadas à abertura para a pluralidade, o Estado deve, também, agir sobre as diferenças, regulando e resolvendo conflitos que nasçam das diversas configurações de seus cidadãos.

Logo, a Constituição revela-se o meio ideal para a composição da unidade necessária à própria existência do Estado em si. É a Carta Magna que deverá estabelecer,

os princípios fundamentais do ordenamento jurídico, e não só da vida estatal em sentido estrito. Positiva princípios e critérios para estabelecer e aplicar as normas do ordenamento. Ordena todas as esferas de vida essenciais à convivência (HESSE, 2009, p. 4).

A cidadania, nesse contexto, revela-se como uma norma constitucional programática, ou seja, insere-se no rol das,

normas definidoras de fins sociais o que, por si mesmo (critério material), propõe uma específica conclusão acerca da incompletude dessas normas quanto aos elementos (estruturais internos) capacitadores de uma plena e imediata aplicação ou quanto à sua capacidade de investir o indivíduo em posições jurídicas subjetivas imediatamente (TAVARES, 2012, p. 122-123).

Silva (2002) afirma que o,

fator cidadania é *conditio sine qua non* à realização do Processo Constitucional, sendo certo que não haverá razão de se conceber instrumentos constitucionais se não há usufruto. O (não) uso do Processo Constitucional é fator político, por conseguinte, democrático, que afeta sensivelmente o Estado hoje. E, “democratizado, o Estado percebeu que se impunha, também, democratizar a sociedade

Dessa forma, por constituir-se o Estado em um ente imaterial, entretanto, com existência política e jurídica, sua existência imprescinde do reconhecimento e respeito de outras nações com status semelhante; assim como sua população revela-se essencial, por meio de seu legado político, jurídico e processual. “Quanto às regras que se apresentem como integrantes da noção de “preceitos fundamentais”, é preciso insistir que todas elas, igualmente, possuem suficiente força normativa” (TAVARES, 2013, p. 151).

A configuração política e constitucional da cidadania brasileira envolve o fortalecimento da unicidade e responsabilização dos cidadãos, que pode ser verificada nos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Dessa forma, resta clara a associação proposta por Dantas (1995, p. 59), ao afirmar a logicidade e universalidade dos princípios, sendo que,

quando incluídos em um sum sistema jurídico-constitucional positivo, acabam por deslindar todas as posições ideológicas do Estado ao qual se vinculam, pondo em destaque o valores em voga da nação à qual se vinculam.

Do exposto, deduz-se que a cidadania é intimamente ligada ao respaldo dos direitos humanos. O histórico acerca de direitos humanos e cidadania nem sempre cumpriu um caminho harmônico entre si. Apenas no final da Idade Média, após o absolutismo e com a instalação do Estado de Direito, a cidadania atrelou-se ao histórico do desenvolvimento dos direitos humanos.

Dessa forma, a partir do Estado moderno¹, o indivíduo adquiriu papel ativo na realidade participativa ativa e passiva do Estado. Nesse contexto, a realização dos direitos humanos se torna uma realidade.

A concepção popular acerca de cidadania considera esta relação somente como o indivíduo, sujeito de direito e capaz de fazer valer estas garantias por si próprio. Entretanto, a condição vai muito além de tal conceituação. A cidadania aqui apresentada deve ser a auto emancipação do homem, por meios que não mais que a razão pertinente de seu ser próprio. É cidadão, então, aquele que consegue a liberdade intelectual no meio social, e alcança a concretude racional de seu próprio entendimento, ou seja, que pela própria razão consiga compreender o contrato social, e não repetir a letra escrita, mas que chegue a compreensão plena de tal fato (NOVO, 2017).

¹ “O Estado Moderno surgiu a partir da fragmentação do sistema feudal. É marcado por quatro fases: o estado moderno, estado liberal, crise no estado liberal e estado democrático liberal.

Nasceu no século XV, com o desenvolvimento do capitalismo mercantil registrado em Portugal, na França, Inglaterra e Espanha. Nas quatro nações, o Estado Moderno surge a partir da segunda metade do século XV e, posteriormente, é registrado também na Itália” Disponível em <https://www.todamateria.com.br/estado-moderno/> Acesso 29 jul. 2018.

Os direitos humanos, entretanto, como visto em capítulo anterior, originaram-se e fundamentaram-se no pensamento jusnaturalista, com destaque à dignidade humana, a qual justificou uma enumeração de direitos intrínsecos à condição humana, devendo ser resguardados frente a abusos estatais e possíveis transgressões de qualquer tipo, pelo fato inerente de o indivíduo ser uma pessoa humana.

Como explicitado anteriormente, após cadeia de transformações históricas e culturais, as definições acerca de direitos humanos e cidadania, que seguiam de forma independente, tiveram sua análise verificada de forma una, afluindo para uma singular linhagem de juízos arrolados na proposição de que as pessoas, por sua condição própria, possuem prerrogativas essenciais para uma vida digna, além do fato de que esses direitos precisam ser ampliados continuamente. Nesse contexto, baseado na dignidade humana, houve o estreitamento dos discursos acerca do direito internacional dos direitos humanos e o da cidadania.

Relembrando apontamentos anteriores deste estudo, após a Revolução Francesa, houve grande acréscimo à concepção de cidadania, principalmente na abrangência acerca dos direitos humanos. Com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, a cidadania ganhou os contornos modernos e caráter universal que apresenta até os dias atuais, visto conter, em seu texto, a declaração de que todo homem dispõe de direitos intrínsecos à sua essência, cujo exercício se efetiva por meio da cidadania.

Torres (2006) explica que o indivíduo era considerado em seu

aspecto universal, mas de forma abstrata, visto não haver o aspecto internacional relacionado aos direitos humanos. Entretanto, o histórico dos direitos humanos revela sua contínua ampliação, com a consequente positivação em vários tratados, acordos, pactos internacionais, de forma universal e regional, ultrapassando as fronteiras nacionais, atuando como prerrogativas dentro e fora das nações.

Importante lembrar que os direitos de primeira geração acautelam as liberdades públicas, como o direito vida, à liberdade e à propriedade, entre outros, limitando dessa forma, a atuação estatal. Dessa forma, no Estado liberal, os direitos de primeira dimensão contribuíram para o conceito de cidadania.

São os direitos da liberdade, os primeiros a constarem do instrumento normativo constitucional, a saber, os direitos civis e políticos, que em grande parte correspondem, por um prisma histórico, àquela fase inaugural do constitucionalismo do Ocidente (BONAVIDES, 1996, p. 517).

Politicamente, a liberdade se exerce pelo direito de atuar diretamente nas escolhas de gestão do país, com a escolha direta ou indireta de representantes.

Com o advento dos direitos de segunda geração, o Estado passou a ter obrigações de ordem econômica e social, numa realização positiva, de forma a garantir os direitos dos cidadãos, pautados na igualdade.

Dessa forma, tornaram-se encargos estatais a oferta e garantia de direitos trabalhistas, saúde, educação, entre outros, sempre visando à manutenção de seus cidadãos com o mínimo existencial à sobrevivência, em condições dignas. O conceito de mínimo existencial integra o de cidadania, na medida em que o Estado deve garantir as condições básicas

de vida e dignidade aos seus cidadãos.

Destarte, em tese, seria o caso de os poderes públicos assegurarem o respeito por um núcleo essencial, um patamar de conteúdo mínimo, com ações e projetos definidos, desde logo, no orçamento do governo. Tal patamar proibiria a insuficiência de direitos fundamentais básicos, a fim de garantir a dignidade humana (ISMAIL FILHO, 2016).

Como preceito fundamental, a cidadania insere-se no rol de princípios constitucionais, assim como se acrescenta como regra definidora dos fins pretendidos por um sistema constitucional que, em última *ratio*, buscam assegurar, essencialmente, a defesa dos direitos humanos. A própria limitação das atividades e dos poderes conferidos ao Estado são definidores de uma cidadania baseada nos direitos essenciais da humanidade.

Ou seja, a Constituição de 1988 inovou ao incorporar uma visão mais contemporânea de cidadania, pautada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo XXI 1. “Todo ser humano tem o direito de fazer parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes” (BRASIL, 1988).

A participação social é um desses importantes mecanismos políticos de ampliação da cidadania e dá materialidade e concretude à declaração constitucional de que o povo deve exercer o seu poder não só por meio de representantes escolhidos, mas de forma ativa por cada cidadão.

Assim, a cidadania, como direito humano de natureza política, não se confere à totalidade da população desde que o indivíduo nasce, visto imprescindir de escolhas conscientes e intrincadas, não condizentes ao cerne de uma criança, por exemplo.

Por isso o direito ao voto não é conferido senão aos que possuem o mínimo de desenvolvimento intelectual que confira a faculdade de discernir entre as diversas opções que se apresentam e optar por uma delas. Mas não é em virtude dessa restrição por idade que o direito deixa de ser uma das espécies de direitos fundamentais do Homem (TAVARES, 2013, p. 499).

Com efeito, os Estados democráticos modernos a fim de manterem sua legitimidade, devem assegurar a tutela de todos os aspectos ligados à cidadania, indo além da visão unicamente política do instituto, incluindo o necessário elo de tutela que o Estado deve aos seus nacionais. Dessa forma, o Estado cumpre o seu papel, elevando os valores universais de sua sociedade e do mundo, considerado uma aldeia global. Nessa nova realidade, a promoção e defesa dos direitos humanos, harmoniza-se ao princípio da dignidade humana como bens a serem preservados por toda a humanidade.

Ética contemporânea: ética na relação Estado x cidadão

Desde o surgimento da polis ateniense, há mais de dois milênios, a cidadania vem desempenhando um papel central na autocompreensão e organização interna das sociedades ocidentais.

Aristóteles iguala o cidadão àquele que goza de prerrogativas à participação nas deliberações legislativas e políticas, livremente decididas ou jurídicas, com liberdade para gerir e ser gerido, igualando-o ao marinheiro:

[...] podemos comparar os cidadãos aos marinheiros: ambos são membros de uma comunidade. Ora, embora os marinheiros tenham funções muito diferentes, um empurrando o remo, outro segurando o leme, um terceiro vigiando a proa ou desempenhando alguma outra função que também tem seu nome, é claro que as tarefas de cada um têm sua virtude própria, mas sempre há uma que é comum a todos, dado que todos têm por objetivo a segurança da navegação, à qual aspiram e concorrem, cada um à sua maneira. De igual modo, embora as funções dos cidadãos sejam dessemelhantes, todos trabalham para a conservação de sua comunidade, ou seja, para a salvação do Estado. Por conseguinte, é a este interesse comum que deve relacionar-se a virtude do cidadão. (ARISTÓTELES, 2006, p. 32).

No Brasil atual, conforme Mendes e Branco (2012), “o termo cidadania, entendido tecnicamente, significa exercício de direito de participação da vontade política do Estado e o controle da Administração, por meio, sobretudo, do voto, da ação popular e do direito de petição” (MENDES; BRANCO, 2012, p. 1.223).

Entretanto, como a cidadania está intimamente unida à evolução humana, e suas redes sociais inserem-se na realidade estrutural de um Estado, seu conceito exato não é delimitado, visto seu entendimento estar em constante variação, de acordo com o contexto temporal e espacial em que se encontrar a sociedade na qual a pessoa está inserida.

A cidadania em Rousseau se distingue da grega e romanas por não a considerar direta, como na Grécia Antiga; e por advir de uma convenção, provinda da lei. Para um aprofundamento do assunto, mister se faz adentrar no conceito de contrato social proposto pelo filósofo.

Pierobon (2012) retoma o conceito de estado de natureza, conforme apresentado por Rousseau, como aquele em que a humanidade encontra-se em situação inicial, sem organização social e sem o “ente jurídico que

se chama Estado para limitar as condutas humanas, as liberdades individuais são mantidas pela força, pela natureza, como acontece com os animais” (PIEROBON, 2012, p. 274).

Assim, a liberdade humana prevalece na vida em sociedade, pois o contrário seria uma afronta à condição humana. Entretanto, a vida em sociedade exige limites ao exercício dessa liberdade, o que é alcançado por meio do pacto social, que legitima a convivência em sociedade, não por ser uma imposição estatal, mas por basear-se em um acordo dos próprios indivíduos entre si e para si mesmos, pela sua comunidade.

Assim a análise deste pacto é de fundamental importância para o estudo da cidadania e do cidadão rousseauiano, pois o pacto não será de um indivíduo para com os outros da mesma sociedade, mas será consigo mesmo, ou seja, este pacto é legítimo, pois forma um ser moral, que nasce da pactuação de cada indivíduo consigo mesmo, é, pois, a partir deste pacto que surge no lugar do indivíduo o cidadão, um ser moral, que dará vida a um corpo moral maior: o povo. Este cada membro do qual Rousseau trata é exatamente o cidadão que surge como um ser moral, existente a partir do momento em que surge a forma de vier orientada por uma condição civil, posta por leis e princípios mínimos de convivência (PIEROBON, 2012, p. 275-276).

Isso posto, para Rousseau, o instante de surgimento do cidadão ocorre quando o indivíduo se torna um ser moral, que aprimora seu grupo social ao lhe apresentar tudo o que possuía de melhor na construção de sua sociedade. E, ao mesmo tempo, recebe de volta exatamente o que foi apresentado.

A partir desse momento, o indivíduo passou a ser encarado como sujeito formal, detentor de direitos relativos à política do Estado ao qual pertencesse, além de garantir a legitimidade na escolha de seus representantes políticos.

O conceito atual de cidadania ultrapassa a ideia de que cidadão é apenas aquele habilitado a votar e ser votado. Abarca, agora, a concepção voltada ao indivíduo apto ao exercício da gestão política e social de seu país, de forma consciente e participativa.

Logo, atualmente, não se trata mais de incluir o conceito de cidadania na dicotomia simplista que a condiciona à mera condição de uma população com direitos ativos e passivos em matéria política, mas sim, de conferir um rol mínimo e irreduzível de direitos (fundamentais) que devem ter a proteção obrigatória do Estado.

Assim, chagou-se, na atualidade, a uma visão mais apurada da prestação jurisdicional a seus cidadãos, pautada na ética e na real consolidação do Estado como provedor de serviços públicos de qualidade, por meio de atitudes pautadas na legalidade e na inovação.

Ética e educação

Hoje, a ética ocupa um lugar importante em todas as áreas da vida. A educação também é um processo fundamental da vida humana. Portanto, na educação, a ética tem um papel muito importante e eficaz. Para ser um bom humano, a ética deve ser colocada como um curso no sistema educacional. Nesta seção, será discutida a importância de conteúdos ligados à educação nas escolas. Antes de discutir esta questão, é necessário definir o que é educação para, após, associar os conteúdos ao seu ensino institucionalizado.

Educação

Na busca de uma definição sobre o que seja educação, não se poderia iniciar sem o berço etimológico da palavra: vocábulo de origem latina, deriva dos verbos *educare*, com significação atrelada a criar, alimentar, amamentar; e *educere*, que leva à concepção de “conduzir para fora” (JAEGER, 1995).

A Filosofia, entendida como “um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo” (LUCKESI, 1994, p. 22), assemelha-se e, até se confunde com o conceito de educação. Assim como a Filosofia oferece ao homem uma significação, um rumo a seguir, a educação se preocupa com o alcance de um fim, qual seja, o conhecimento que leve o ser humano à sua plena realização.

Entretanto, deve ser claro que, por não se ocupar de um objeto específico, a Filosofia trata a educação como mais um dos tópicos do mundo a serem encarados em profundidade, numa atitude crítica, problematizadora e questionadora.

O vínculo entre ambas as ciências se encontra na Grécia Antiga, no século IV a.C., quando os ideais de razão e liberdade assumiram caráter de instrumentos ao desenvolvimento humano e social.

É da concepção grega de educação que deriva o anseio de que a realização pessoal dos indivíduos levasse à democratização dos procedimentos educativos, visto que o bom desempenho social, na Grécia Antiga, estava ligado ao bom desempenho frente a assembleia dos cidadãos.

Giles (1987) cita Aristóteles que reconhecia a racionalidade como caractere próprio humano, daí a educação ser um fim para a realização de todo o potencial humano e, como o Estado é o promotor da realização de todas as potencialidades humanas, a ele é incumbida a função de prestação da atividade educativa, de caráter público, financiado, universal e uniforme.

Para Platão, a educação visava a uma forma de construção intelectual, moral e física do ser humano, sendo que os conhecimentos adquiridos deveriam oferecer um retorno à esfera pública, de modo a contribuir à formação integral dos cidadãos da *Polis*.

Em seu *República*, Platão apresenta a *Alegoria da Caverna*, segundo a qual o mundo sensível – realidade – é comparado a uma caverna, na qual, homens acorrentados visualizavam sombras de objetos reais que acreditavam ser a verdade. Entretanto, a verdade, iluminada pelo sol, encontrava-se fora da caverna e livre dos grilhões que os prendiam.

O homem no interior da caverna simboliza, pois, o seu próprio estado de ignorância. No entanto, se um destes conseguir esquivar e atingir a verdadeira realidade, a educação, que consiste em aplicar todos os meios possíveis para dar boa direção à alma do homem, tem o dever de regressar para instruir os seus antigos companheiros, sobre a existência de um mundo superior àquela realidade. [...] Mas, no entanto, ao retornar à caverna, ofuscado pela luz do sol, seus ‘antigos amigos’ consideraram-no desvairado (LASCH; SANTOS; SOMAVILLA, 2014, p. 2).

Luckesi (1994) reafirma os ensinamentos de Platão ao afirmar que a Filosofia visa à compreensão do ser humano acerca de si mesmo, de sua existência e significação no mundo, o que permite seu posicionamento de forma organizada e coerente em suas ações, tenham elas finalidades

restritas – para a obtenção de benefícios imediatos -, ou amplas – voltadas ao benefício de toda a sociedade.

A prática educacional dos educadores também se vincula à suas convicções filosóficas. Novamente, Luckesi (1994) apresenta a reflexão de que, nas relações que cercam a Filosofia e a Educação, restam apenas duas possibilidades: a realização de uma educação consciente, por meio de um raciocínio crítico e engajado; ou se oferece uma prática pedagógica mais ou menos obscura, sem levar em conta a realidade e sem despertar nos alunos um senso analítico.

Dessa forma, os procedimentos filosóficos aplicados à educação devem direcionar a prática educacional em busca de sua melhor aplicação para os fins a que se presta, levando em conta o contexto cultural, político, econômico e social da comunidade em que se insere, ou seja, a educação, como objeto de estudo de filosófico, também engloba a pedagogia empregada pelo educador.

Grandes pensadores já tentaram uma conceituação acerca do que seria educação. Para os fins pretendidos, serão citados Jean-Jacques Rousseau, Émile Durkheim e John Dewey, de forma a apresentar as perspectivas pedagógicas, sociológicas e psicológicas adotadas nesta dissertação.

Para Rousseau (1712-1778), a educação se pauta nas formas de direcionamento do senso comum, de forma a construir uma liberdade autônoma.

Rousseau critica de início toda a forma de educação fundada sobre o princípio de uma autoridade que submeta a vontade da criança à de seu mestre. Há que deixar, então, a criança entregue à sua própria vontade? [...] é preciso, ao contrário,

conquistar a própria liberdade e autonomia pessoal além do encontro conflituoso com a dura realidade do mundo, com a realidade do outro, com a da sociedade. É, então, que o educador recupera um papel decisivo, favorecendo a experiência formadora, acompanhando a criança ao longo de todo o seu itinerário, pleno de provas e de emboscadas, enfim e sobretudo, estimulando-o no momento em que se deve esforçar-se por reconstituir-se, por meio da ruptura de seu desejo. A arte do pedagogo consiste em atuar de maneira tal que sua vontade não substitua jamais a vontade da criança (SOËTARD, 2010, p. 17).

Apesar de emprestar um aporte psicológico à sua visão de educação, ao citar a imprescindibilidade de o educador conhecer a fundo o sujeito a quem está repassando conhecimentos, as constatações de Rousseau não apresentavam nenhuma base científica, como as apresentadas atualmente. Ao pensador “interessa certamente que o educador conheça bem o sujeito que deve educar, quer dizer, a criança e as Ciências Humanas, então nascentes, poderiam contribuir para essa investigação” (SOËTARD, 2010, p. 20).

No campo da pedagogia, Rousseau também teve participação importante em uma conceituação acerca da educação. Ao filósofo, a pedagogia também se liga à liberdade, no sentido de permitir ao educando uma experimentação prévia do mundo antes de o apresentar aos livros.

O que quer dizer Rousseau é que caso se apresente, prematuramente, à criança, textos já elaborados, juízos estabelecidos e abstrações sem sentido, encerra-se ela em um mundo pré-fabricado, no qual só se pensa por intermédio de outros (SOËTARD, 2010, p. 20).

Para Aranha (2006), Rousseau pode ser encarado como o pai da pedagogia moderna, visto ter inovado na concepção de infância e, consequentemente, na atitude pedagógica dos professores de sua época.

Durkheim (1858-1917) apresenta a observação histórica e

sociológica, de modo que o sistema educacional aplicado em qualquer sociedade leva em consideração o momento histórico de seu desenvolvimento, de forma que há um ideal de ser humano a ser alcançado por todos. Assim, a escola assume o papel de transformar o ser individual no ser social.

Essa “socialização metódica”, que é a educação, corresponde à necessidade para toda sociedade de assegurar as bases de suas “condições de existência” e de sua perenidade. Ela se opera, não resta dúvida, desde o nascimento, no seio da família, porém, é na escola que é sistematizada, de modo que a escola se torna o lugar central da continuidade social, quando se trata da transmissão dos valores, das normas e dos saberes (FILLOUX, 2010, p. 16).

Tem-se, em Durkheim, a ideia de que educação corresponde a um processo de socialização metódica, de forma que gerações adultas repassam, aos mais jovens, todas as bases e condições de existência da sociedade em que estão inseridos, sempre levando em consideração o contexto histórico mutável em toda e qualquer agrupamento humano.

Dewey (1859-1952) conceitua a educação como o processo contínuo de reformulação e de reconstrução da experiência humana. Dessa forma, a educação é um fenômeno vital e natural, na qual o fim identifica-se com os meios – a vida identifica-se com o processo de viver.

Segundo Dewey, as pessoas conseguem realizar-se, utilizando seus talentos peculiares, a fim de contribuir para o bem-estar de sua comunidade; razão pela qual a função principal da educação em toda a sociedade é a de ajudar as crianças a desenvolver um “caráter” – conjunto de hábitos e virtudes que lhes permitam realizar-se plenamente desta forma (WESTBROOK, 2010, p. 19).

O pensador também associa o conceito de educação à democracia, ao pretender que a escola se torne uma “instituição que seja,

provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua” (DEWEY, 1895, p. 224).

Na era medieval, o controle da Igreja sobre a educação, além da descentralização social e política, levou a um desinteresse pela educação. A retomada, na Europa, ocorre a partir dos séculos X e XI, com a ascensão monárquica e da burguesia, com o afastamento da Igreja de sua administração.

O século XVII traz um rompimento com a lógica aristotélica, baseada em proposições abstratas e distantes da realidade social. Na França, o ensino encontra-se relegado aos espaços das universidades, voltado às classes mais privilegiadas. A burguesia, em ascensão, defendia o fim dos sistema de prerrogativas autorizado pelo sistema feudal, além de exigir maior participação política.

No século XVIII, os ideais do Iluminismo – resistência ao despotismo político e religioso, às diferenças sociais e aos privilégios de classe – promovem a razão humana, a ciência e a própria essência humana como pontos de uma educação mais inclusiva.

A Revolução Francesa proporcionou a criação de um sistema de instrução pública gratuita e universal, em 1792, abarcando todos os cidadãos.

O século XIX, a burguesia assume o status de classe dominante e os ideais Iluministas que seguiam. Entretanto, o direcionamento das instituições vigentes ao atendimento exclusivo dessa classe social, levou o ensino a uma postura de manutenção do *status quo*, de forma a impedir a

mobilidade social das classes operárias.

Traços dessa concepção de educação subsistem até os dias atuais, Dewey (2007) defende que,

O processo educativo tradicional cria uma situação de dependência [... de forma a combater-lo] a s bases de toda educação democrática devem ser rigorosamente científicas. A escola deve ser um laboratório social, onde o aluno aprende a submeter as tradições à prova de pragmatismo. [...] O homem consegue manter-se no contexto da sociedade. O processo educativo é fundamental para a realização dessa vocação social, pois inculca nos indivíduos as técnicas da sobrevivência e do crescimento, a partir da acumulada experiência de seu grupo (DEWEY, 2007, p. 20).

Dessa forma, conforme Lessa e Tonet (2011, p. 83), “todas as relações humanas são convertidas em instrumentos de luta pela acumulação privada de capital”, ou seja, a educação necessita de uma postura, tanto estatal quanto dos cidadãos que realmente promova a universalidade de seu acesso, assim como a realização dos ideais de igualdade, calcados na dignidade da pessoa humana.

Com a industrialização e expansão urbana, no período da Revolução Industrial, a escola, no sentido de estabelecimento de ensino institucionalizado, desenvolveu-se a partir daquelas voltadas ao ensino técnico, visto a necessidade de mão-de-obra que atendesse às especializações imperativas que as novas tecnologias exigiam.

Dessa forma, a educação familiar, frente à complexidade da nova realidade social, tornou-se obsoleta e insuficiente aos fins pretendidos ao mercado de trabalho emergente. Nos períodos seguintes, os estabelecimentos de ensino proliferaram. Entretanto, sua grade curricular

visava à manutenção dos contextos sociais já estabelecidos.

A partir do século XX, a educação se destaca como direito humano e social. Para Machado e Oliveira (2001), além de seu caráter social, o direito à educação apresenta-se como uma premissa que permite o alcance pleno de todos os outros direitos civis, políticos e sociais. Logo, a educação revela-se como um dos principais direitos fundamentais essenciais à condição humana. Por conseguinte, a rubrica de um Estado em declarações, acordos, protocolos e tratados internacionais voltados à educação, realça a importância da ampliação e da garantia desse direito fundamental.

Destaca-se que o investimento internacional das nações em educação visa, também, à diminuição das gritantes diferenças econômicas e sociais dentro de um mesmo Estado e entre países distintos.

O artigo 205 da CF/1988 afirma ser dever conjunto do Estado e da família a promoção do ensino.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

Desse modo, a Constituição de 1988 incorpora os feitos políticos e o aspecto público do direito à educação, além da declarada atenção aos aspectos democráticos, buscando conferir efetividade à sua aplicação. Na Carta de 1988, o direito à educação se configura como um direito fundamental, cuja caracterização social consta do artigo 6º de seu texto, e cujas garantias constam por diversos artigos do texto constitucional.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 18).

Constando do rol dos direitos fundamentais, o direito à educação possui a peculiaridade de ser subjetivo, isto é, viabiliza ao seu detentor a possibilidade “de fazer valer judicialmente os poderes, as liberdades ou mesmo o direito de ação ou às ações negativas ou positivas que lhe foram outorgadas pela norma consagradora do direito fundamental em questão” (SARLET, 2001, p. 152).

Assim, caso o Poder Público não cumpra o dever de oferecer o ensino, será responsabilizado, conforme o § 2º do artigo 208 da Constituição: “§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988, p. 123).

A concretização do direito à educação no Estado democrático brasileiro, ainda conforme a CF/1988, no artigo 208, será realizado com a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- I - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- V - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, 124).

Precisamente por possuir apresentar afinidade com os fundamentos da República Federativa do Brasil, o direito à educação revela-se ser um mecanismo de aplicação e defesa de cada um deles.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 11).

A educação também representa o principal meio de realização dos objetivos fundamentais do país, tanto que cada um dos propósitos constantes do art. 3º da Constituição Federal vigente compõe os currículos escolares, ou sejam, influenciam, de forma direta a teoria e a prática pedagógica das escolas nacionais.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, p. 11).

Por meio de um paralelo traçado entre os objetivos fundamentais pretendidos pelo Brasil no artigo 3º da Constituição supracitado e algumas das finalidades gerais a serem alcançadas pelo ensino fundamental, conforme constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais, fica mais clara a compreensão do que se busca alcançar com a educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; [...] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998, p. 7).

Neste ponto, nasce a seguinte indagação: como medir a qualidade da educação? É isso que o artigo 205 da Constituição de 1988 apresenta como resposta: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tem-se, a partir daqui, de compreender um conteúdo da própria educação, como direito fundamental. Não se trata mais de qualquer direito à educação, mas daquele cujas balizas foram construídas constitucionalmente. Isso significa que o direito à educação é o direito de acesso, mas não um acesso a qualquer educação, e sim àquela que atende às preocupações constitucionais (TAVARES, 2012, p. 876).

Entretanto, variados dispositivos acerca do direito à educação na CF/1988 apresentam-se sob a forma de princípios, visto não haver como colocar-se as obrigações estatais relativas aos direitos sociais como regras objetivas cujo não cumprimento sempre enseje uma sanção. Como normas principiológicas, o artigo 206 apresenta:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, p. 123).

Outro ponto constitucional referente à educação refere-se ao fato de permitir, aos seus interessados, uma grande parcela de liberdade no que toca ao aprendizado, ao ensino, à pesquisa, à divulgação do pensamento, da arte e do lazer.

Assim é que o art. 206, em seu inc. II, da CB, estabelece a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento. Na liberdade de ensinar encontram-se diversas liberdades: i) liberdade de cátedra propriamente dita; ii) liberdade de escolha, inclusive dos pais [...], quanto a certos

conteúdos e estabelecimentos de ensino. Considere-se, ainda, que, no Brasil, o ensino é expressamente aberto à livre iniciativa privada (TAVARES, 2012, p. 879).

Por fim, assegurando o direito constitucional à educação, o Brasil acaba assegurando a efetivação dos fundamentos e objetivos constitucionais, o que, por sua vez, assegura o acesso dos cidadãos à democracia. Para a materialização dos propósitos acima elencados, o Estado deve garantir igualdade de oportunidades, oferecendo gratuidade e obrigatoriedade do acesso ao ensino.

Um dos marcos em tratados internacionais sobre educação é o Pacto Internacional de direitos econômicos, sociais e culturais, de 1966. No Brasil, sua ratificação consta do Decreto nº 591/1992 (BRASIL, 1992).

O artigo 13 do Pacto (BRASIL, 1992) reconhece a essencialidade da educação, de forma que todos os Estados que o assinaram devam universalizá-la. O artigo prossegue afirmando que

a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (BRASIL, 1992).

A elaboração do Pacto Internacional de direitos econômicos, sociais e culturais, como ensina Comparato (2003), deu-se em pleno ápice da Guerra-Fria, o que obstava politicamente a garantia dos direitos fundamentais em um tratado único.

Na época, as potências ocidentais concediam espaço apenas às liberdades individuais clássicas, de forma a proteger a pessoa humana de

eventuais agravos e ingerências estatais na vida privada dos cidadãos. Enquanto os países de ideologia comunista, assim como os emergentes africanos, davam maior garantia aos direitos sociais e econômicos, que favoreciam o implemento de políticas públicas às classes menos favorecidas, deixando de lado as liberdades individuais (COMPARATO, 2003).

Os acordos elaborados no ano de 1966 atenderam à determinação do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas que, em 1946, criou a Comissão de Direitos Humanos responsável pela elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, concluída em 1948 e a elaboração posterior de documento que lhe auferiu força de tratado ou convenção nacional, juridicamente protegido (COMPARATO, 2003). Em dezembro de 1991, o Brasil assinou ambos os pactos, mediante o Decreto Legislativo nº 226.

Na Declaração Universal de 1948 (ONU, 1948), o artigo 26 assegura o direito à educação, determinando a obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar, a universalização do ensino técnico-profissional e a igualdade de condições para o acesso ao ensino superior.

O artigo 26 (ONU, 1948) ainda coloca como diretriz da educação o integral desenvolvimento da personalidade humana, de forma a capacitar os indivíduos à defesa de seus direitos e liberdades fundamentais.

No Pacto Internacional de direitos econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 1991), o direito à educação consta nos artigos 13 e 14.

ARTIGO 13

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação

deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. [...]

ARTIGO 14

Todo Estado Parte do presente pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou territórios sob sua jurisdição a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecidos no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos (BRASIL, 1991).

Como inovação à Declaração de 1948, a o item b da alínea 2 do artigo 13 trouxe a “progressividade do ensino gratuito”, o que obriga os Estados signatários ao cumprimento de metas que visem tanto à universalidade do ensino secundário quanto ao não retrocesso desse entendimento.

Prosseguindo na análise dos preceitos internacionais que tratam da educação como direito humano, o Protocolo Adicional à Convenção Direitos Humanos sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - Protocolo de San Salvador – ratificado pelo Brasil por meio do Decreto nº 3.321/1999 (BRASIL, 1999), incluiu, em seu artigo 13, a possibilidade de impor petição individual caso o direito à educação esteja ameaçado.

Essa petição será analisada pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, também instituída pelo Protocolo Adicional (BRASIL, 1999) e, caso a Comissão verifique que houve transgressões aos preceitos

do Protocolo, remeterá o feito à Corte Interamericana de Direitos Humanos, que julgará as ocorrências.

Dessa forma, nota-se a criação de um duplo grau de jurisdição, o que aumenta a garantia de exigibilidade e justiciabilidade que as regras de acordos internacionais impescindem. Destarte, indivíduos e organizações da sociedade civil podem recorrer a um tribunal internacional visando à aplicação obrigatória de políticas públicas que concretizem os meios para o usufruto dos direitos econômicos, sociais e culturais. Importante frisar que, antes do Pacto, apenas os direitos civis e políticos gozavam de amparo internacional para a sua plena defesa.

O Protocolo, ainda, revalida a obrigação dos Estados-membros em investirem o máximo de recursos possíveis, nas áreas econômicas e técnicas, “e levando em conta seu grau de desenvolvimento, a fim de conseguir, progressivamente e de acordo com a legislação interna, a plena efetividade dos direitos reconhecidos neste Protocolo” (BRASIL, 1999).

A averbação dos direitos referentes à educação em regulamentos representou um significativo marco para a universalização tão ansiada desses direitos, visto o tema ultrapassar os limites dos Estados nacionais, além da relação entre sociedade civil e governos, tornando-se um compromisso mundial, assumido entre Estados, sendo sujeito, inclusive, à aplicação de sanções.

Entretanto, a redação desses tratados pode ser interpretada de forma que a obrigatoriedade de oferta, pelos Estados, do direito à educação, resume-se apenas aos anos iniciais, ou seja, ao ensino fundamental.

Mesmo havendo, no preâmbulo do Protocolo, diretriz que demande que a Declaração de 1948 deva incluir “progressivamente no regime de proteção da mesma outros direitos e liberdades” (BRASIL, 1999), isso apenas veda que haja retrocessos e não que a universalização seja aplicada de maneira obrigatória.

Artigo 13

3. Os Estados Partes neste Protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação:

[...]

b) O ensino de segundo grau, em suas diferentes formas, inclusive o ensino técnico e profissional de segundo grau, deve ser generalizado e tornar-se acessível a todos, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito;

[...] (BRASIL, 1999).

Merece destaque o fato de que, no Brasil, a educação básica - obrigatória e gratuita -, engloba a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio, conforme as alíneas *a*, *b* e *c* do inciso I do artigo 4º da LDB (BRASIL, 1996). Logo, na legislação pátria, a oferta de universalização do ensino médio já se faz presente, entretanto, problemas como a falta de estabelecimentos escolares deste nível de ensino em todos os municípios do país. Como percebe Leite (2014),

a universalização do direito à educação gratuita vem sendo relativizada dentro da própria ordem constitucional. Principalmente porque o significado da universalização fica restrita à garantia de acesso à educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio nos estabelecimentos oficiais de ensino. E onde não houver vagas, e os jurisdicionados não puderem recorrer ao sistema privado de ensino restarão sem a devida tutela de seu direito à educação (LEITE, 2014).

Enfim, uma das maneiras de ampliar, resguardar e promover o direito à educação em nível mundial foi a interferências de Organismos de alcance internacional, além da criação da Unesco.

A fim de promover o direito à educação, a Onu criou a pasta destinada à Educação, à Ciência e à Cultura – Unesco, em 16 de novembro de 1945, logo após a II Guerra Mundial. Entre seus objetivos, destaca-se a promoção da paz, mediante a cooperação intelectual entre as nações. Atualmente, a Unesco conta com 193 países-membros. A Organização atua nas áreas de educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura, comunicação e informação.

No setor de Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países (ONU, 2018).

Outros organismos internacionais, não voltados exclusivamente à promoção da educação, também foram decisivos ao lançamento desse direito como uma prerrogativa fundamental humana. Silva (2002) leciona que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Nacional, ambos criados em 1944, visavam à defesa dos interesses de credores internacionais. A partir de 1980, essas entidades passaram a realizar acordos monetários com países que estivessem em risco econômico e social, sob a promessa de que essas nações cumprissem metas, de forma a diminuir riscos, desequilíbrios e manter o sistema financeiro em ordem.

Para alcançar as metas de cobrança da dívida externa, obter empréstimos lucrativos e monitorar moedas, exigiram dos governos a árdua tarefa de fazer ajustes estruturais e reformas socioeducacionais, condicionando, ainda, os seus empréstimos ao cumprimento desses ajustes (SILVA, 2002, p. 13).

Gadotti (2005) define essa a educação formal como aquela cujos fins são claros e específicos, sendo aplicado em escolas e universidades, ou seja, se apresenta por meio de diretrizes educacionais centralizadas, em forma curricular, mediante tópicos hierarquizados burocraticamente, com base nacional unificada e cuja aplicação é fiscalizada pelo Ministério da Educação.

Já a educação não-formal, prossegue Gadotti (2005), é aquela não vinculada, necessariamente, a um sistema sequencial, com hierarquia e sistematização próprios.

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade (GADOTTI, 2005, p. 2).

Outro ponto que não poderia passar despercebido em uma análise acerca da educação no mundo contemporâneo se refere à globalização e suas consequências para a educação.

A partir da década iniciada em 1980, desenvolve-se um processo de produção global de uma cultura de massa, iniciado em meados do século XX. Essa cultura incorpora-se a outras, desencadeando uma realidade que envolve o sistema político-econômico, a qual resulta de um processo denominado globalização. Zanardini e Deitos (2008) explicam que

se recorrermos a uma definição que se aproxime do significado econômico do termo globalização, podemos associá-lo à universalização das atividades econômicas, sociais e culturais. Assim sendo, referenda uma determinada inserção econômica, política e social de todos os países no mercado internacional, nas trocas econômicas, políticas e sociais (ZANARDINI; DEITOS, 2008, p. 60).

Assim, políticas educacionais no contexto da globalização serão aquelas em que “a educação é condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital” (CRUZ, 2003, p. 16). Nessa lógica, a igualdade de oportunidades, a participação e a autonomia se subordinam à mercantilização do ensino, e as modificações propostas para as escolas públicas brasileiras acabam por reduzir-se à execução dos objetivos impostos pelos poderes econômicos.

Conforme Ribeiro e Albuquerque (2014, p. 14),

essas perspectivas indicam um posicionamento adaptativo às condições impostas pelo sistema capitalista, implicado numa sustentação ideológica determinada pela complexidade econômica instituída pela modernização dos meios produtivos.

No contexto educacional, principalmente no tocante ao Ensino Médio, isso significou a adaptação de currículos e de estratégias pedagógicas, de forma a melhor atenderem às exigências do mercado: o ensino por competências.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC² indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno

² Base nacional comum curricular.

exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Enfim, ética e valores da educação (também educação ética) permitem uma variedade de interpretações. A fim de apreciá-las adequadamente, deve-se primeiro contemplar várias outras dimensões gerais da ética e dos próprios valores. Estes últimos estão inerentemente conectados com a concepção de um ser humano, que inclui uma abordagem multidimensional e profunda aspectos antropológicos da natureza de uma pessoa humana. Toda estrutura educacional, processo ou método deve reconhecer isso. No processo educacional formal, todos os aspectos da natureza da reflexão ética e da consciência ética exige, assim, uma abordagem integrativa, quais tópicos éticos são abordados na maioria, senão em todas as disciplinas da escola, transcurricular e infundindo a vida escolar como um todo, como será visto na seção seguinte.

Ética como disciplina para alunos do ensino médio

Como já extensamente apresentada neste trabalho, a ética é o ramo mais importante e funcional da filosofia atualmente. A ética é dividida em duas partes: ética teórica e ética aplicada; a primeira, correspondendo ao seu caráter filosófico e, a segunda, conforme Bonilla (2008), corresponde à

ética orientada à aplicação deve conceder igual importância à reflexão ética fundamental e ao delineamento dos problemas práticos, ofertados em sua conexão mútua. Ele interpela, além do mais, a um trabalho interdisciplinar de índole particular e indispensável (BONILLA, 2008, p. 25).

Na escola, os alunos aprendem o que é certo e o que está errado. Esta é uma educação de valor ou educação de caráter. Dentro dos sistemas educacionais, geralmente a ética está associada à religião. Portanto, em vez de estudantes de curso de ética, curso religioso. “À pesquisa em filosofia da educação cabe justamente compreender o sentido da educação e sua relação com as questões normativas e éticas e justificar as pretensões de validade de determinadas orientações” (HERMANN, 2014, p. 62).

No entanto, os alunos devem aprender a esclarecer os valores e a tomar decisões éticas. Além do que, a escola promove para que os alunos se tornem confiantes, responsáveis e justos. A ética na escola pode se beneficiar disso. “Viver sob parâmetros éticos requer a eleição de princípios do agir, em consonância com os quais se possa pautar a trajetória da vida” (BOTO, 2001, p. 122).

Esses valores são definidos diferentemente em diferentes partes do mundo, mas são transculturais e esperados entre todos os grupos de pessoas, mas devem se estender além das fronteiras e ser ensinados e esperados em casas e salas de aula também.

A educação ética – podemos dizer – supõe um certo disciplinar das vontades, um controle continuado dos instintos e da expressão das determinações externas. A ética é firmada no discernimento necessário entre o possível e o sonhado, na busca escrupulosa de construção de uma vida equilibrada, valorosa e justa, que resiste e recusa o voluntarismo das paixões (BOTO, 2001, p. 129).

Vygotsky (1929/1986) correlacionou ética e educação em sua abordagem histórico-construtivista dos métodos de ensino/aprendizagem. Sobre o psicólogo, Delari Jr (2013) destaca que

Vigotski questiona a possibilidade de uma “educação moral”, já que tentativas de agir “diretamente” sobre a moral das crianças mostraram-se infrutíferas. Tal educação só é viável mediante a influência organizada da escola como coletividade (DELARI JR, 2013, p. 58).

Isso porque, para Vygotsky, antes do estabelecimento de códigos e regramentos, é necessário o engajamento por meio de valores éticos, alcançados por meio de uma “reflexão crítica do homem sobre os valores relativos ao caráter bom ou ruim de suas ações, pelas consequências que venham a ter para nós e nossos semelhantes” (DELARI JR, 2013, p. 46).

Comte (1798/1857), fundador do Positivismo, do Humanismo e do termo sociologia. Em Comte, se encontram as bases para a cientificidade necessária à apresentação de conteúdos escolares, inclusive aqueles ligados à ética. “Quando Comte falou da importância do conhecimento científico, não estava apenas defendendo uma orientação epistemológica, estava apresentando uma maneira de pensar e de realizar as transformações sociais” (DELARI JR, 2013, p. 46).

O ensino médio como a etapa escolar de formação para a cidadania

O ensino médio, como componente final da educação básica, está inserido na LDB (BRASIL, 1996), nos artigos 35 e 36, possuindo, como missão precípua, a capacitação dos alunos para a vida e para a cidadania, ou seja, visa ao preparo de cidadãos conscientes de seus deveres e obrigações, familiarizados aos trâmites da República Federativa do Brasil e com senso de responsabilidade social.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Inovadora, a LDB apresentou um conceito de educação ainda não presente na legislação pátria, por meio da extensão de seu alcance para além do ambiente escolar, englobando, os aspectos políticos, sociais e familiares.

O § 2º do artigo 1º apresenta um princípio basilar ao desenvolvimento do processo ensino\aprendizagem: a integração da escola com o mundo do trabalho e a prática social (BRASIL, 1996). Dessa forma, os ensinamentos devem apresentar utilidade prática, de forma que

qualifique os alunos a ingressarem no mercado de trabalho, além de estarem aptos a terem voz ativa na gestão de assuntos de suas comunidades e do país.

Resta claro que as mudanças apresentadas pela LDB visam ao estímulo e que as escolas participem e influenciem a vida de suas comunidades, assim como articulem para a implementação de programas e políticas públicas que promovam efetiva inclusão.

Outro ponto de destaque é a prática educacional voltada ao ensinar a pensar, sem a aceitação cega, pelos alunos, do que está sendo repassado. Assim, a aplicação de atividades curriculares e extracurriculares, dando importância ao capital cultural do aluno, numa tentativa de efetivar o vínculo com a prática social, busca levar o discente a apreender ferramentas que o capacitem a se comunicar e a se relacionar eficazmente.

A Lei de Diretrizes encontra, na interdisciplinaridade, a relevante diferença na reorganização do currículo básico feito pelo Ministério da Educação. Seu currículo está estruturado num processo de incentivo e aperfeiçoamento dos alunos na participação na sociedade brasileira. Conforme Silva (2003),

a questão central do ensino médio é a da definição da sua função social, dos seus objetivos e da consequente concepção curricular adotada. Sempre se esperou do ensino médio a formação da pessoa humana, do cidadão, do trabalhador e do futuro universitário. E tudo isso coincidindo com a etapa final da consolidação da educação básica, na faixa etária ideal da adolescência. Período justamente em que o jovem estrutura valores e conceitos e faz escolhas essenciais. Trabalho, profissão, família, grupo social, esporte, política, enfim, modo de viver, constituem opções fundamentais dessa fase da vida humana [...] (SILVA, 2003, p. 109).

No Brasil, o sistema educacional público se organiza por meio de órgãos administrativos e instituições de prestação direta de educação básica (infantil), fundamental, ensino médio e ensino superior. Conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988), os municípios encarregam-se das escolas de educação infantil e ensino fundamental. Já os Estados, prioritariamente, devem zelar pelo ensino fundamental e as escolas de ensino médio.

Já as instituições privadas, conforme o art. 209 da Constituição, têm assegurada a “livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, segundo seu art. 1º, § 1º, “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996). Esses estabelecimentos contam com reconhecimento oficial e organizam seus currículos disciplinares em grades que são apresentadas por nível, grau e programa.

As peculiaridades da grade curricular de cada escola é um direito de todos os estabelecimentos de ensino, apesar de deverem seguir um currículo que preze pela linearidade dos conteúdos em todas as escolas. Como estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, há uma generalização das.

disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio. Manteve, porém, uma parte diversificada a fim de contemplar as peculiaridades locais, a

especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1997).

Dessa forma, as metodologias para o processo educativo ficam a cargo de cada estabelecimento, levando em consideração os fatores intrínsecos e externos de cada escola.

Por ocorrer nos diversos meios em que os indivíduos estão inseridos, a educação não pode ser vista como algo próprio, apenas, da sala de aula. As pessoas aprendem, educam-se em eventos de letramento, nos quais, segundo Kleiman (2005), incluem-se,

atividades que têm características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Nota-se, do exposto, que há meios de aplicação de cada tipo de educação, sendo ela mediada pelo ambiente familiar, pela sociedade, ou por instituições governamentais ou privadas, criadas exatamente para tal fim: as escolas e universidades. Dessa forma, pode-se separar o ensino, o ato de educar, em concepções informais e formais.

No contexto educacional, principalmente no tocante ao Ensino Médio, isso significou a adaptação de currículos e de estratégias pedagógicas, de forma a melhor atenderem às exigências do mercado: o ensino por competências.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC³ indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os

³ Base nacional comum curricular.

alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

O currículo escolar

Currículo, do latim *curriculum*, apresenta definições polissêmicas, sendo que Houaiss e Villar (2009, p. 894) o definem, em contexto escolar, como a “programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada”.

Como explicitado por Borges (2008), o currículo escolar representa um “instrumento estruturante que dá sentido e materialidade ao processo pedagógico. É uma espécie de amálgama sedimentador da cultura mais ampla e dos conhecimentos veiculados nas instituições educativas” (BORGES, 2008, p. 10). Por essa acepção, fica clara a importância de um estudo mais aprofundado acerca das maneiras de análise que envolvem a construção e o desenvolvimento de um currículo escolar.

As teorias envolvendo os estudos acerca do currículo remontam ao início do século XX, época em que foi publicado Franklin John Bobbit escreveu a obra tecnicista, *The curriculum*, influenciado pela institucionalização da educação de massas, que teve início nos EUA, elevando as pesquisas acerca do assunto ao campo científico, como explica Silva (2009).

Dessa forma, indagações sobre como o sistema educacional deveria

estabelecer com eficácia seus objetivos começaram a ser colocados de forma metodológica, sendo, entretanto, elaboradas propostas de funcionamento escolar tal qual aquele voltado a uma empresa comercial ou industrial.

O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo [...] estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa (SILVA, 2009, p. 23).

Seguindo-se a essa, outras vertentes progressistas sobre a teoria do currículo surgiram. Um dos expoentes foi John Dewey, autor que, segundo Silva (2009), “estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o conhecimento da economia [...levando em consideração], no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens” (SILVA, 2009, p. 23). Entretanto, a abordagem científica do método anterior prevaleceu.

A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas (SILVA, 2009, p. 24).

O paradigma proposto por Bobbit foi aprimorado por Ralph Tyler, em 1949, ainda sob a ótica tecnicista, centrado em conceitos como organização e desenvolvimento e, introduzindo, ao modelo anterior, definições ligadas à psicologia e às disciplinas acadêmicas. Entretanto, as teorias críticas formuladas por Henry Giroux, no início da década de 1980,

representaram uma reação às perspectivas tecnicistas e empíricas sobre o currículo escolar que até então ainda imperavam à época.

Na análise de Giroux, as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento. Como resultado desse apagamento do caráter social e histórico do conhecimento, as teorias tradicionais sobre currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais (SILVA, 2009, pp. 51-52).

Assim, Silva (2009) prossegue explicando que, para Giroux, o currículo deveria emancipar e libertar alunos e professores, por meio do processo pedagógico, o currículo deve refletir o esforço da escola em dar voz aos estudantes, de modo a exercerem, democraticamente, sua participação e discussão acerca das disciplinas a serem ministradas; ou seja, o currículo torna-se um para a construção de significados e valores culturais.

O currículo escolar no Brasil

Conforme o artigo 6º da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015), “as propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, devem ser elaboradas e executadas com efetiva participação de seus docentes, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas”. Assim, as propostas pedagógicas e os currículos deverão levar em consideração a multiplicidade de variantes das realidades dos discentes, de forma a se alcançar seu pleno desenvolvimento.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi instituída e implementada em dezembro de 2017. “explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017).

O BNCC é definido como o,

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017).

Como objetivos, o BNCC visa ao desenvolvimento de aprendizagens essenciais, essas definidas como “conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (BRASIL, 2017).

Assim, a Constituição Federal de 1988 inseriu no artigo 210 a definição de formação básica comum, que abrange o estabelecimento de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental.

Os artigos 26, 26-A e 27 da LDB estabelecem as disciplinas da base nacional comum que precisam constar dos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, levando-se em conta, “em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”, (BRASIL, 1996).

O currículo para o ensino médio

É importante que o currículo esteja ajustado para a realidade das escolas e alunos. E, para que essa adaptação de torne possível, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC disponibilizam, aos educadores, os temas transversais e os itinerários formativos, respectivamente.

Áreas e temas transversais nos PCN

Elaborados como “um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental [e Médio] em todo o País” (BRASIL, 1997, p. 13), os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam-se em 10 volumes que envolvem: uma introdução que justifica e fundamenta as opções dos temas transversais; 6 volumes sobre as áreas de conhecimento; e mais 3 volumes com a explicação detalhada de cada um dos temas transversais.

É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional (BRASIL, 1997, p. 28).

Assim sendo, atrelados às áreas de conhecimento para o Ensino Médio, conforme o artigo 36 da LDB⁴, devem estar os temas transversais - Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual.

⁴ I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (BRASIL, 1996, p. 26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos (BRASIL, 1997, p. 25).

Consequentemente, o que os PCN buscam com os temas transversais é a apresentação desses assuntos em abordagens correlacionadas às demais áreas de conhecimentos obrigatórias.

A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável. Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos. (BRASIL, 1997, p. 26).

Nota-se a preocupação com uma real integração, além de maior proporção e penetrabilidade entre as diversas áreas de conhecimento e temas relevantes à realidade dos alunos. E a ética é uma área vital. Sobre ela, os PCN destacam que “a Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. A pergunta ética por excelência é: “Como agir perante os outros?” (BRASIL, 1997, p. 26)

Logo, falar-se em ética no ambiente escolar envolve as relações entre todos os atores escolares – alunos, professores, servidores, colaboradores e pais -, assim como a apresentação da matéria nos currículos. E um dos espaços iniciais para a construção de atitudes

reflexivas sobre a ética é a comunidade em que se está inserido é a escola.

Dessa forma, as condutas humanas, aplicadas no ensino escolar, devem ter como objetivo, além dos conteúdos científicos, a formação para a cidadania. Nesse contexto, a Ética auxilia a escola na realização de um trabalho que desenvolva a autonomia moral dos alunos, por meio da reflexão acerca de seus institutos.

Os itinerários formativos na BNCC

Nas escolas, a educação relaciona-se ao ensino sistematizado, aplicado segundo uma pedagogia que intervenha, de forma efetiva, na realidade social, contribuindo para a implementação de políticas públicas, por meio do conhecimento científico, voltado ao pleno desenvolvimento da sociedade em que é aplicada. Ou seja, a educação formal deve servir à sociedade e à cidadania de modo a promover seu desenvolvimento.

Por conseguinte, os currículos do Ensino 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.

Segundo Brasil (2018), o currículo escolar representa a “forma de organização dos conteúdos a serem abordados no processo de ensino” (BRASIL, 2018, p. 66). A LDB impõe, em seu artigo 26, que os currículos para a educação infantil, ensino fundamental e médio, deverão possuir uma base curricular comum, que será aplicada em cada sistema de ensino e em cada escola oficial, “por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, p. 19).

Dessa forma, além das disciplinas obrigatórias de língua portuguesa e matemática, o § 1º do artigo 26 da LDB estabelece que “o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1996, p. 19) deve ser componente curricular essencial também.

Com relação aos aspectos próprios do currículo do ensino médio, o artigo 36 da LDB estabelece que, além da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, ele será composto “por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 26).

Por conseguinte, com a finalidade de o Ensino Médio promover o aprimoramento do educando como pessoa humana, “considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2019, p. 466), a escola precisa ajudar o estudante a “conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais [...]” (BRASIL, 2019, p. 467).

A organização curricular em áreas de conhecimento permite a integração de dois ou mais componentes do currículo, de forma que uma intertextualidade e flexibilidade na forma como os conteúdos podem ser apresentados.

A BNCC para o ensino médio, dessa forma, se estrutura de forma

que haja o desenvolvimento de competências gerais da educação básica, com as “aprendizagens essenciais definidas nesta BNCC, sejam aquelas relativas aos diferentes itinerários formativos – cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas” (BRASIL, 2019, p. 469). Isso está ilustrado na figura 1, a seguir.

Figura 2. Competências gerais da educação básica



Fonte: Brasil (2019, p. 468).

E, como competências específicas de cada área de conhecimento para o ensino médio, a BNCC explica que devem ser efetuadas as,

adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas (BRASIL, 2019, p. 470).

Prosseguindo, essas competências específicas do ensino médio atrelam-se a habilidades que os estudantes devem apresentar ao final da carga horária de 1.800 horas desta etapa. Enfim, “as competências e

habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável [...]” (BRASIL, 2019, p. 470).

Os itinerários formativos, por sua vez, representam pontos estratégicos que permitem a flexibilização da organização do currículo para o Ensino Médio, visto possibilitarem opções de escolha aos estudantes.

Art. 12. A partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando: [...]

§ 1º Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino (CNE, 2018, pp. 6-7).

Dessa forma, os itinerários formativos podem “ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados” (BRASIL, 2019, p. 477).

Assim, o artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualizou as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, os itinerários formativos devem se organizar da seguinte forma⁵:

⁵ Para os fins pretendidos nesta dissertação, foram incluídos apenas a organização dos itinerários formativos que se referem a conteúdos mais próximos à atuação de enfermeiras escolares como educadoras em sala de aula.

III – aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino [...] (CNE, 2018, pp. 477-478).

E, para a realização de cada intersecção entre os itinerários e cada área de conhecimento, encontram-se os eixos estruturantes, como constam do art. 12, § 2º da Resolução CNE/CEB nº 3:

I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;

III – mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (CNE, 2018).

Isso posto, no rol de interesses do presente exame, as adequações que se apresentam de forma mais premente aos fins que se buscam, referem-se a adequações curriculares de forma que haja efetiva assimilação

dos conteúdos que se referem à ética para o efetivo exercício da cidadania. Conforme Garcia (2012), a finalidade da educação é,

formar para a liberdade que vem pelo conhecimento, pela possibilidade de opções ou alternativas; formar para a cidadania, a plenitude dos direitos e, por último, formar para a dignidade da pessoa, princípio fundamental do Estado brasileiro, conforme estabelece o art.1º da Constituição (GARCIA, 2012, p. 57).

Por conseguinte, uma grade curricular que vise ao cumprimento da função estatal de educar para a cidadania deve apresentar conhecimentos que qualifiquem os alunos a terem voz ativa e se reconheçam como sujeitos de direitos e obrigações no Brasil.

Para isso, essencial se faz adaptar o currículo às necessidades especiais dos estudantes que precisem, além do aporte de insumos externos, já comentados.

Nesse contexto, o desafio da moldagem curricular para a inserção de matérias ligadas à ética aos alunos do ensino médio, para além das matérias, perpassa pelo desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania.

Como já explicitado, o conceito atual de cidadania atrela-se à concretização dos direitos e garantias individuais e coletivos, sendo sua efetivação um dos pilares do Estado Democrático de Direito, por meio da participação popular ativa, pela democracia direta, pela iniciativa popular e outros institutos. Diante disso, para os conteúdos do ensino médio, os currículos escolares devem promover “a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética” (BRASIL, 2019, p. 561).

Assim, com base no BNCC (BRASIL, 2019), é proposto o seguinte

grupo de conteúdos para o ensino médio, voltados à apreensão da cidadania e, de modo comparativo, são elencadas ações que facilitem o processo de ensino/aprendizado voltado às matérias ligadas aos aspectos da ética, conforme o artigo 36 da LDB:

[...]

IV – ciências humanas e sociais aplicadas [...];

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Os conteúdos propostos pela BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõem, como uma de suas competências específicas, que os alunos consigam “participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2019, p. 578).

Dentro desse rol de matérias, o que a BNCC busca é a percepção, pelos educandos, de que a cidadania é um fim que não se extingue em si mesmo, visto ser, também, um meio para que a participação de todos, conforme preceituação constitucional, seja cumprida, assim como todos os direitos sejam assegurados, e todas os deveres cumpridos.

Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos (BRASIL, 2019, p. 578).

Isso posto, um programa de conformidade e ética pode ajudar a garantir que escolas operem dentro da lei e permaneçam fiéis aos seus próprios princípios éticos que são importantes para o currículo escolar e gestão da própria instituição. E de maneira igualmente significativa, um programa de conformidade pode demonstrar aos diretores, funcionários, professores, alunos e à comunidade que a escola está comprometida em cumprir seu papel pedagógico e de gestão da maneira certa. O assunto será adequadamente aprofundado na seção a seguir.

Histórico e conceituação de *compliance*

O agir humano, mesmo frente às suas inerentes contradições, sempre buscou pautar-se, para o Direito e instituições públicas, com base na ética. Entretanto, a devida observação de regras de conduta nunca foi estritamente seguida pela humanidade. Daí a importância da criação de regras. Contudo, inclusive as regras – leis – não têm sua observância seguida fielmente, o que pode trazer consigo diversos problemas.

Programas de *compliance* são uma tendência no mundo dos negócios cada vez mais regulamentado e complexo. Toda organização, independentemente do escopo ou setor, está investindo em m programas de conformidade eficaz.

Para explorar os aspectos da conformidade com a ética e a educação, primeiro é preciso entender o que é *compliance* e como as regulamentações se transformaram, desde iniciativas públicas destinadas a proteger os consumidores no início dos anos 1900 até as regras complexas impostas às organizações atualmente.

Compliance é um slogan que foi adotado nos EUA no final do século XX. Em um contexto amplo, a *compliance* é o ato de obedecer. Assim, além do cumprimento legal pelas empresas. A etimologia do termo *compliance* pode ser atribuída ao verbo latino *complere* (com todas as partes ou elementos; sem nada).

Complere também é a fonte da palavra em inglês “complete”. A conformidade consiste em ser receptivo, obediente à outra parte e atender plenamente às demandas. Em um contexto jurídico, isso significa obedecer a ordens legais e realizar plenamente o estado de direito.

Dentro do conceito de conformidade corporativa, o estado de direito (um princípio de governança política) é aplicado à governança corporativa, com o objetivo de aumentar a eficiência dos negócios, reduzir riscos e aumentar a confiança do mercado. Tudo isso se baseia em forte confiança na lei.

O que significa *compliance*? O termo *compliance* tem origem no verbo em inglês *to comply*, que significa agir de acordo com uma regra, uma instrução interna, um comando ou um pedido, ou seja, estar em “compliance” é estar em conformidade com leis e regulamentos externos e internos. Portanto, manter a empresa em conformidade significa atender aos normativos dos órgãos reguladores, de acordo com as atividades desenvolvidas pela sua empresa, bem como dos regulamentos internos, principalmente aqueles inerentes ao seu controle interno (LIRA, 2013, s/p).

O mercado moderno é apoiado pelo comportamento de indivíduos autônomos que se legislam como membros soberanos da sociedade e tomam a iniciativa de cumprir a lei. Leis que as empresas devem obedecer também são criadas nesse ambiente. Embora existam leis que restringem as atividades corporativas, essas leis não vinculam injustamente as

atividades corporativas; antes, estabelecem requisitos mínimos exigidos pela sociedade para proteger a dignidade humana. Antes de serem membros de uma corporação, gerentes e funcionários são, antes de tudo, indivíduos com dignidade humana. A escolha de uma empresa para desafiar a lei é impensável.

Assim, a *compliance* pode ser definido como o ato de obediência consciente a um conjunto de regras ou parâmetros estabelecidos pelo coletivo ou pelo poder. A *compliance* é frequentemente vista como um desafio para as organizações, pois é uma função que não gera valor na empresa, sendo que as barreiras entre comportamento ético e não ético nem sempre são bem definidas. O envolvimento ativo de todos os membros em um programa de conformidade é essencial, pois as organizações são tão complacentes quanto seus membros menos colaborativos.

Origens dos procedimentos de Compliance

Toda sociedade possui regras e convenções estabelecidas para definir comportamentos adequados e impróprios, geralmente sublinhados por valores morais. As organizações e os programas de *compliance* viram seu início como uma maneira de proteger os consumidores e definir uma supervisão governamental centralizada sobre as preocupações de segurança pública durante o início do século XX.

Observamos que o *compliance* evoluiu conforme foi sendo percebida a necessidade de regular o funcionamento das instituições a partir de diversos acontecimentos. Inicialmente relacionado ao setor financeiro, o *compliance* surgiu como resultado de acordos internacionais e resoluções, e da criação de instituições como o FMI e o BIRD, em 1944, que tinham, entre vários propósitos, o objetivo de monitorar o Sistema

A pedra angular do direito na sociedade moderna é a imagem ideológica de um ser humano adotado na Europa contemporânea; em outras palavras, um indivíduo livre e igual que é independente dos outros. Os sistemas jurídicos específicos diferem dependendo se a ênfase é colocada unicamente na liberdade, como os EUA se baseiam nas ideias de Locke ou igualmente na liberdade e na igualdade, como ocorre na França e na Alemanha, que seguem os princípios de Rousseau. No entanto, a posição de defender a dignidade humana de acordo com o estado de direito é comum entre quase todos os países ocidentais.

O sistema empresarial foi criado na Europa moderna. Na era do direito romano, havia parcerias, mas não empresas.

Antes do surgimento e fortalecimento da grande empresa, a riqueza era proveniente, em sua maior parte, do trabalho familiar realizado no campo. O excedente desta produção começou a ser vendido e, com este dinheiro, os agricultores passaram a adquirir novas mercadorias (COSTA, 2004, p. 3).

Depois de passar pela Revolução Francesa e suas ideias de igualitarismo, o sistema da empresa nos países ocidentais mudou para um mecanismo legal eficaz para melhorar o bem-estar da sociedade como um todo. Em resumo, este sistema utiliza o espírito empreendedor livre dos cidadãos para fornecer com eficiência bens e serviços ao mercado, criando assim uma vida próspera para todos os cidadãos. Este sistema foi liderado pelos princípios acima mencionados da Europa moderna, que priorizavam o indivíduo. Nessa perspectiva, as empresas não são o único domínio de acionistas, gerentes e funcionários; ao contrário, eles existem para todos os cidadãos que participam do mercado.

Os primeiros programas de conformidade concentraram-se em iniciativas de segurança pública e preocupações do público e adotaram uma abordagem pública de conformidade.

Porém, foi no início do século XX, com Frederick W. Taylor, conhecido também como pai da “administração científica”, que se atribuiu maior confiabilidade à atividade de inspeção, detalhando melhor o processo de produção e atribuindo profissionais especializados para cada etapa do processo. Com o início da produção em larga escala, o intercâmbio das peças na linha de montagem passou a ser considerado fundamental e, para tanto, tornou-se necessário o desenvolvimento de uma série de gabaritos e acessórios baseados em um modelo padrão das peças, que eram utilizados no alinhamento das ferramentas, das máquinas de corte e na inspeção final (VELAC; ROTH, 2008, p. 2).

À medida que os EUA experimentavam crescimento de capital durante as décadas de 1950 e 1960, começaram a surgir as modernas culturas organizacionais e de gestão.

A partir da década de 60, a demanda por controles internos em instituições financeiras deu início a mecanismos que acompanhamento e monitoramento que foram fortalecidos. Em 1992, o COSO, da Comissão Nacional sobre Fraudes em Relatórios Financeiros, dos Estados Unidos, apresentou um modelo denominado “Internal Control – Integrated Framework”, conhecido como COSO I, que englobava meios de aperfeiçoar mecanismos de controle interno (GOEDERT, 2016, p. 40).

Durante a década de 1970, nos EUA, eventos como a aprovação da Lei de Práticas de Corrupção no Exterior (criada para restringir pagamentos ilegais por empresas acima de US \$ 300 milhões a funcionários estrangeiros) e a criação da EPA e DEA levaram a uma mudança na estrutura dos programas de iniciativas públicas a funções internas nas organizações.

Na mesma década de 1970, em virtude dos escândalos de Watergate, foi aprovada pelo congresso americano a FCPA (Foreign Corrupt Practice Act), principal referência americana em termos de anticorrupção. A partir daí, o governo americano passou a intensificar o controle sobre as atividades das empresas não apenas internamente mas também ao redor do mundo. Qualquer companhia que negociasse suas ações em bolsas americanas ou empresas locais com operações fora do país poderiam ser alvo de investigações e, consequentemente, punições pela FCPA (COLARES, 2014, p. 61).

Em 1991, a Comissão de Penas dos EUA criou as primeiras diretrizes federais de condenação para organizações em resposta a sentenças criminais inconsistentes por não conformidade. Essas diretrizes foram as primeiras publicações a descrever os principais elementos de um programa de conformidade eficaz e foram a base dos princípios que todas as organizações devem seguir hoje.

A evolução das regras de compliance, em termos mundiais, associa-se à necessidade percebida pelas empresas privadas – inicialmente – da observância de regras que garantissem confiança aos seus setores financeiros.

Inicialmente relacionado ao setor financeiro, o compliance surgiu como resultado de acordos internacionais e resoluções, e da criação de instituições como o FMI e o BIRD, em 1944, que tinham, entre vários propósitos, o objetivo de monitorar o Sistema Monetário Internacional e garantir sua estabilidade (GOEDERT, 2016, p. 39).

Um dos pontos que as práticas de *compliance* buscam combater com maior afincio diz respeito à prática da corrupção; esta que pode ser entendida sob três perspectivas:

a) as explanações personalísticas, pelas quais a corrupção é vista “más ações de gente ruim”, como vinda do povo, da fragilidade da natureza humana. Seu foco está na

investigação psicológica ou na ganância e racionalização humanas como causas;

b) as explicações institucionais, para as quais a corrupção decorre de problemas de administração, que podem ser de, pelo menos, dois tipos, o decorrente de estímulo exercido por líderes corruptos, que levam a corrupção a se reproduzir intra e interinstitucionalmente, e o advindo dos “gargalos” criados por leis e regulamentos que trazem rigidez à burocracia; e

c) as explicações sistêmicas, para as quais a corrupção emerge da interação do governo com o público, constituindo parte integrante do sistema político, como uma das formas de influência (GRECO FILHO, 2016, p. 19).

As leis que devem ser observadas pelas empresas diferem dependendo das nações ou épocas. Mesmo assim, os valores de defender a *compliance* legal e a dignidade humana são geralmente compartilhados pelas empresas ocidentais modernas.

As empresas que descartam resíduos de forma inadequada, enganam os consumidores ou ignoram as leis trabalhistas estão sujeitas a represálias no mercado. Sem *compliance* legal, as empresas não podem ganhar confiança no mercado. Em outras palavras, existe um incentivo inerente para as empresas cumprirem a lei.

No entanto, em alguns países, há casos em que as empresas violam a lei devido a uma variedade de razões. Consequentemente, é especialmente necessário avançar no conceito de *compliance* e trabalhar para eliminar as causas da não conformidade.

No Brasil, o problema da corrupção é tema recorrente. Seja nas esferas pessoais, nas instituições ou sistemicamente, envolvendo os órgãos e entidades públicas.

Taylor e Brunelli (2005) destacam que o alastramento de atos de corrupção é visto desde a redemocratização – 1986. E isso acaba

prejudicando o crescimento econômico e a oferta eficaz de serviços públicos, o que, por sua vez, acaba por privar os cidadãos de seus direitos e garantias fundamentais básicas, além da sua dignidade.

Dessa forma, o termo *compliance*, emprestado das atividades empresariais, no Brasil, teve início com a Lei nº. 9.613/1998 (BRASIL, 1998) - que, em 2012, foi alterada pela Lei nº 12.683 (BRASIL, 2012) -, que prevê, em seu artigo 10, a implantação obrigatória de procedimentos e controle internos pelas pessoas físicas e jurídicas sujeitas às sanções da lei. “Portanto, a noção de *compliance*, e até mesmo a existência de seus mecanismos de controle interno de riscos, estão presentes no cenário brasileiro há aproximadamente vinte anos” (ARAÚJO, 2016, p. 19).

Compliance e Accountability

Não há como se falar em prestação de contas – *accountability*. Esse é um dos pilares de uma boa gestão; no entanto, pode ser difícil para estudiosos e profissionais para navegar pela miríade de diferentes tipos de *accountability*.

No entanto, de forma ampla, existe *accountability* quando existe um relacionamento em que um indivíduo ou instituição, e o desempenho de tarefas ou funções por indivíduo ou instituição, estão sujeitos a supervisão, direção ou solicitação de outra pessoa eles fornecem informações ou justificativas para suas ações. “O termo *accountability* traz em seu significado a responsabilização pessoal de agentes pelos atos praticados e exige que seja apresentada prestação de contas referente a eles, tanto no âmbito público quanto privado” (GOEDERT, 2016. p. 22).

Por que a *accountability* é importante à gestão de instituições e empresas, além de ser essencial à governança? Avaliando a eficácia contínua de funcionários de empresas privadas, servidores públicos ou instituições públicas garante que eles estão realizando todo o seu potencial, fornecer valor ao dinheiro na provisão serviços públicos, inculcando confiança ao governo e ser responsivo à comunidade às quais devem servir.

A prestação de contas é mobilizada através do uso de relatórios, recompensas, incentivos e mecanismos disciplinares para responsabilizar os funcionários e alinhar suas ações aos objetivos organizacionais. “Uma noção mais restrita de *accountability* considera somente os mecanismos de controle formalizados e institucionalizados como capazes de exigir a responsabilização dos agentes públicos pelos atos praticados” (RAUPP; PINHO, 2013, p. 772).

Entretanto, esses mecanismos formais operam juntamente com mecanismos informais, como normas de grupo, lealdade e normas culturais corporativas e responsabilidade individual, tudo baseado em preceitos éticos.

Existe uma obrigação por parte do ator para justificar sua conduta e há uma oportunidade para o grupo apresentar perguntas e julgar essa conduta. O ator então enfrenta consequências (recompensas ou sanções) com base em seu desempenho.

Os requisitos de relatório e as consequências associadas ao atendimento ou não às expectativas podem ser descritas como o mecanismo de *accountability* - ou seja, essas são as ferramentas empregadas para manter uma parte responsável perante outra em um

relacionamento de prestação de contas.

A visão normalmente associada à *accountability* e à responsabilização dos agentes públicos, como parte do modelo da Administração Pública Tradicional, refere-se a uma atuação focada nos padrões tradicionais de controle, restritos à verificação da conformidade das despesas públicas, que determina a atuação da maioria dos órgãos de controle. Os autores entendem que o ser humano é um ser político que age na comunidade, que a comunidade politicamente articulada requer a participação do cidadão para a construção do bem comum e que o bem comum precede a busca do interesse privado. Dadas as características desse modelo, os administradores públicos devem ser responsáveis e obrigados a prestar contas. Entende-se que esse novo processo de governança é um ato democrático, de transparência e equidade social (RAUPP; PINHO, 2013, pp. 772-773).

Taylor e Brunelli (2007) associam à *accountability* 3 fases: a) a supervisão dos agentes públicos, com destaque à detecção de comportamentos desconformes e rendimento abaixo das metas compactuadas; b) investigação de denúncias contra os agentes; c) sanção, em caso de comprovação do delito pelo agente.

A Lei nº 12.846/2013: Lei anticorrupção – inovação e ética

A administração pública vê-se cercada de princípios que devem nortear toda a sua atuação frente ao público. O princípio da legalidade dita que sua atuação só pode acontecer em conformidade a previsão legal expressa. Tal enfoque poderia soar como um limitador ao processo inovativo dentro de órgãos, entidades, empresas e fundações públicas. Entretanto, não é isso o que ocorre.

Desde a década de 1960, estudos como os de Mohr (1969) vêm demonstrando que a administração pública não só pode, como vem

realizando ações de inovação. Esta época, inserida na realidade do estabelecimento do *welfare state* no Brasil, foi campo profícuo ao início de produções científicas que visassem ao aumento da qualidade da prestação pública aos cidadãos.

Assim, a partir de meados dos anos 1980, o movimento tendente à nova administração pública, dentre outros, foi responsável pela procura de maior investimento no aprimoramento dos serviços prestados pelo Estado.

Entretanto, os estudos iniciais sempre tiveram o contexto das indústrias privadas como modelo de prática de inovações (FERREIRA et. al, 2015). Dessa forma, apesar das claras distinções entre os objetivos e clientela, o setor de serviços, em sua configuração geral, e o setor de serviços públicos guardam, entre si, diversas similaridades, visto ambos contarem com encargos referentes à produção e à entrega de um produto final.

Sousa et al (2015) elaboram as seguintes perguntas sobre o assunto: “Mas no que o setor público pode inovar? É possível que organizações predominantemente de serviços consigam inovar?”⁶ (SOUSA et al, 2015, p. 462).

Como resposta, a própria visão da prestação de serviços como um valor percebido pelo cliente resolve o caso: o que se visa é “promover a melhoria dos serviços públicos e a aproximação dos gestores públicos às necessidades do cidadão, por meio da implementação de uma visão sistêmica e consistente dos relacionamentos entre governo e cidadãos no

⁶ Do original: “*But in what can the public sector innovate? Is it even possible for organizations that are predominantly service providers to innovate?*” Tradução da autora.

tocante à prestação de serviços públicos” (LARA; GOSLIN, 2016, p. 336).

Esse ponto envolve a própria prestação de serviços devida pela administração, tanto aos cidadãos quanto ao setor empresarial e industrial; logo, a inovação representa uma forma de alcance dos fins visados pelos governos, qual seja, o alcance do bem comum. Por fim, políticas que visem processos inovativos ao setor público acabam por influenciar seu fomento também no setor privado.

Dessa forma, para além de apenas possibilitar a inovação no setor privado, por meio de aparatos estatais que incentivem a criação e o compartilhamento de recursos tecnológicos para o bem de toda a sociedade, o próprio Estado transpassa seu papel de mero regulador do mercado e se torna autor em atividades de inovação requeridas, no âmbito interno da administração, pelas falhas governamentais, pelos problemas estruturais cada vez mais complexos e pela demanda social de maior participação na gestão estatal, resultando em melhores serviços. Dessa forma, nesse contexto, foi editada a Lei nº 12.846/2013 - Lei Anticorrupção.

Principais aspectos da Lei Anticorrupção

Antes da edição da Lei nº 12.846/2013 (BRASIL, 2013), havia a Lei nº Lei nº 8.429/1992 – Lei de Improbidade Administrativa – sendo que seu artigo 3º fazia menção à responsabilização de terceiros, que não fossem agentes públicos.

Art. 3º As disposições desta lei são aplicáveis, no que couber, àquele que, mesmo não sendo agente público, induza ou concorra para a prática do ato de improbidade ou dele se

beneficie sob qualquer forma direta ou indireta (BRASIL, 1992).

Entretanto, vários entraves, presentes na própria Lei de Improbidade, dificultavam esse enquadramento, como por exemplo, dar destaque à punibilidade do agente público – em detrimento de terceiros, pessoas físicas ou jurídicas comuns – e a necessidade de prova de culpa ou dolo na ação prejudicial para o surgimento da necessidade de reparação do dano.

Frente a isso, a Lei nº 12.846/2013 surgiu com aspectos mais veementes para a responsabilização objetiva das pessoas jurídicas, todas elencadas no parágrafo único do artigo 1º:

sociedades empresárias e às sociedades simples, personificadas ou não, independentemente da forma de organização ou modelo societário adotado, bem como a quaisquer fundações, associações de entidades ou pessoas, ou sociedades estrangeiras, que tenham sede, filial ou representação no território brasileiro, constituídas de fato ou de direito, ainda que temporariamente (BRASIL, 2013).

Por meio da Lei Anticorrupção, as pessoas jurídicas foram expressamente elencadas como sujeitos ativos do ato lesivo contra a Administração Pública, sendo que a sua responsabilização passa a ser independente de ato ou omissão das pessoas naturais que a formam. Além disso, a responsabilização se torna objetiva, não havendo mais necessidade de prova de culpa ou dolo da conduta da pessoa jurídica.

Responsabilidade Civil

A definição de responsabilidade civil engloba a obrigação de reparação de eventuais danos causados a terceiros, sejam eles morais ou patrimoniais, conforme artigo 927 do Código Civil:

Art. 927. Aquele que, por ato ilícito, causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo.

Parágrafo único. Haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem (BRASIL, 2002).

Pinto (2017) informa que o instituto envolve o dever de indenização, em caso de danos a terceiros, ocorrendo um ato ilícito, conduta ou culpa – responsabilidade subjetiva -, por parte daquele que tivesse o dever de resguardo do item lesado.

Para a Lei nº 12.846/2013, ainda é mais preciso que a responsabilidade civil seja objetiva, ou seja, o tipo de responsabilidade em que não seja preciso provar a culpa. Nascida no campo do direito do trabalho, para a sua prova,

passou-se a exigir, para a responsabilização do empregador em casos de acidentes de trabalho, apenas os elementos nexos causal e dano à vítima, sendo irrelevante a culpa do patrão, uma vez que, se esta fosse exigida, em diversos casos, dada a dificuldade da prova, a vítima ficaria sem a merecida indenização (BERTOTTI, 2014, p. 111).

Essencialmente, a responsabilidade civil objetiva se diferencia da subjetiva pela por não haver a imposição da prova do dolo ou da culpa daquele que causou o dano, o que já autoriza a obrigação de indenização.

Responsabilidade Civil Objetiva da Pessoa Jurídica

A responsabilidade civil objetiva da pessoa jurídica já constava da Constituição Federal de 1988, no artigo 37, § 6º

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: [...]

§ 6º As pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa (BRASIL, 1988).

O Código Civil de 2002 também elencou aspectos da responsabilização civil objetiva da pessoa jurídica no artigo 931.

Art. 931. Ressalvados outros casos previstos em lei especial, os empresários individuais e as empresas respondem independentemente de culpa pelos danos causados pelos produtos postos em circulação (BRASIL, 2002).

Legislações infraconstitucionais também regulamentam a responsabilidade civil das pessoas jurídicas, tais como a Lei nº 6.938/1981 (BRASIL, 1981), que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, com fundamento no art. 225 da Constituição Federal.

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. [...]

§ 2º Aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com solução técnica exigida pelo órgão público competente, na forma da lei.

§ 3º As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, a sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados (BRASIL, 1988).

Já na Lei nº 6.938/1981, o § 1º do seu artigo 14 versa que

Art 14 - Sem prejuízo das penalidades definidas pela legislação federal, estadual e municipal, o não cumprimento das medidas necessárias à preservação ou correção dos inconvenientes e danos causados pela degradação da qualidade ambiental sujeitará os transgressores: [...]

§ 1º - Sem obstar a aplicação das penalidades previstas neste artigo, é o poluidor obrigado, independentemente da existência de culpa, a indenizar ou reparar os danos causados ao meio ambiente e a terceiros, afetados por sua atividade. O Ministério Público da União e dos Estados terá legitimidade para propor ação de responsabilidade civil e criminal, por danos causados ao meio ambiente (BRASIL, 1981).

A responsabilidade Objetiva da Pessoa Jurídica na Lei nº 12.846/2013 enquadra esses entes por ações de corrupção, nas esferas administrativa e civil, como colocado em seu artigo 2º: “As pessoas jurídicas serão responsabilizadas objetivamente, nos âmbitos administrativo e civil, pelos atos lesivos previstos nesta Lei praticados em seu interesse ou benefício, exclusivo ou não” (BRASIL, 1981).

Essa imputação ocorre independentemente da comprovação de culpa da pessoa jurídica, de forma a dar maior facilidade à sanção por atos de corrupção, e buscando o incentivo à adoção de medidas que dificultem a prática dessas ações pelos dirigentes e colaboradores da pessoa jurídica, visto não poderem alegar culpa ou desconhecimento em casos como esses. Assim, o artigo 5º da Lei prescreve, como atos lesivos à administração pública:

Art. 5º Constituem atos lesivos à administração pública, nacional ou estrangeira, para os fins desta Lei, todos aqueles praticados pelas pessoas jurídicas mencionadas no parágrafo único do art. 1º, que atentem contra o patrimônio público nacional ou estrangeiro, contra princípios da administração pública ou contra os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, assim definidos:

I - prometer, oferecer ou dar, direta ou indiretamente, vantagem indevida a agente público, ou a terceira pessoa a ele relacionada;

II - comprovadamente, financiar, custear, patrocinar ou de qualquer modo subvencionar a prática dos atos ilícitos previstos nesta Lei;

III - comprovadamente, utilizar-se de interposta pessoa física ou jurídica para ocultar ou dissimular seus reais interesses ou a identidade dos beneficiários dos atos praticados;

IV - no tocante a licitações e contratos:

a) frustrar ou fraudar, mediante ajuste, combinação ou qualquer outro expediente, o caráter competitivo de procedimento licitatório público;

b) impedir, perturbar ou fraudar a realização de qualquer ato de procedimento licitatório público;

c) afastar ou procurar afastar licitante, por meio de fraude ou oferecimento de vantagem de qualquer tipo;

d) fraudar licitação pública ou contrato dela decorrente;

e) criar, de modo fraudulento ou irregular, pessoa jurídica para participar de licitação pública ou celebrar contrato administrativo;

f) obter vantagem ou benefício indevido, de modo fraudulento, de modificações ou prorrogações de contratos celebrados com a administração pública, sem autorização em lei, no ato convocatório da licitação pública ou nos respectivos instrumentos contratuais; ou

g) manipular ou fraudar o equilíbrio econômico-financeiro dos contratos celebrados com a administração pública;

V - dificultar atividade de investigação ou fiscalização de órgãos, entidades ou agentes públicos, ou intervir em sua atuação, inclusive no âmbito das agências reguladoras e dos órgãos de fiscalização do sistema financeiro nacional (BRASIL, 1981).

Dessa forma, a edição da Lei Anticorrupção na realidade brasileira pôde abarcar, além das empresas privadas, as instituições públicas, tais como as escolas, o que será mais detalhado na seção seguinte.

Principais princípios e institutos de *compliance* nas áreas de gestão escolar

Pode-se elencar duas formas de os estabelecimentos escolares promoverem melhorias em suas gestões: controle ou compromisso. Ambas as orientações correspondem a duas opções de *compliance* para a gestão educacional: aumentar o controle burocrático do trabalho de professores e estabelecimentos; ou, ao contrário, promover a autonomia dos professores na tomada de decisões para aumentar seu compromisso com tarefas de ensino.

Se, por um lado, um maior controle ou burocracia acentua a desmotivação e a insatisfação no trabalho docente, ela ainda pode promover uma implicação nos objetivos da organização e trabalho cooperativo entre professores, demonstrando ser uma ponte para se obter desenvolvimento organizacional e profissional. Embora ambas as rotas tenham como objetivo aumentar o aprendizado de alunos e alcançar a coordenação necessária da tarefa educacional, os modos de regulação para alcançá-la eles são opostos, dependentes - em grande parte - de uma concepção do exercício do ensino e da Governança na educação.

A associação entre Democracia e gestão escolar remete, como já mencionado no capítulo anterior, à *Demokratía* grega, que era exercida, por sua vez, na Ágora da Polis, local onde “se poderia exercer a liberdade de expressão, a igualdade de presença e a possibilidade de se tornar governante, sempre sob o signo do diálogo e da rotatividade” (CURY, 2002, p. 165).

A filosofia democrática participativa pressupõe participação e propriedade, e baseia-se no ideal grego de cidadania e na importância da ágora, um cenário municipal em que os cidadãos se reúnem para decidir questões importantes [...]. a democracia é vista como a mais profundamente realizada quando todos os residentes adultos estão envolvidos no debate e na determinação de questões-chave. Sob essa concepção, as escolas "pertencem" a uma comunidade local identificada que é responsável por determinar a finalidade e o processo. Democracia participativa valoriza a capacidade de resposta local, e as políticas em muitos países apoiam o direito de pais e outros grupos a desenvolver escolas com financiamento público que atendam a objetivos locais (LOUIS, 2003, p. 95).

Assim, o meio de alcance dessa liberdade e capacidade de se expressar, podendo-se eleger e ser eleito como representante da gestão do país, se dá por meio da cidadania; e esta, por meio da educação, como dita o artigo 205 da Constituição Federal, replicado, novamente:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL).

A redemocratização brasileira encontrou seu ápice, após o período militar, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL/1998), impactando nos órgãos e entidades estatais, assim como nos procedimentos de gestão e nas formas de participação ativa dos cidadãos nas decisões do Estado. “As políticas participativas são atos interativos e baseados em pares, através dos quais indivíduos e grupos buscam exercer voz e influência em questões de interesse público⁷”

⁷ Do original em inglês: “Participatory politics are interactive, peer-based acts through which individuals and groups seek to exert both voice and influence on issues of public concern.” Tradução do autor.

(KAHNE et al, 2016, p. 2)

Essa posição corresponde a uma composição estatal que não se realiza apenas por meios coercitivos, mas, também, por uma aceitação de diversas ideologias nos quais a heterogenia deve ser respeitada e, até, incentivada. Para isso, conforme Coutinho (1980) foi construída uma malha de instituições cujas atividades apresentassem afetividade no aspecto político do Estado e dos cidadãos, o que reproduzia as condições da sociedade de maneira global.

Dessa forma, a sociedade política precisa acatar decisões advindas da sociedade civil, essa entendida como uma rede das organizações encarregadas pela composição ou transmissão de ideologias. Essas organizações são representadas pelo sistema escolar, as casas parlamentares, os partidos políticos, as Igrejas, as associações profissionais, os sindicatos, a mídia, as organizações com escopo científico e artístico, dentre outros (COUTINHO, 1980).

Esse tipo de reexame e proposta de mudança está firmemente as tradições da educação cívica. Quando confrontados com a transformação social em larga escala, os educadores cívicos há muito reconhecem a necessidade de modificar a prática. [...] Acadêmicos e praticantes comprometidos com a educação cívica repensaram seu trabalho em relação à evolução dos conceitos de democracia nas áreas agrária, industrial e condições sociais pós-modernas⁸ (KAHNE et al, 2016, p. 3).

⁸ Do original em inglês: “This kind of re-examination and proposal for change sits solidly within the traditions of civic education. When faced with broad scale social transformation, civic educators have long recognized the need to modify practice [...] Scholars and practitioners committed to civic education have re-envisioned their work in relation to evolving concepts of democracy across agrarian, industrial, and post-modern social conditions”. Tradução da autora.

Como espelho das instituições públicas e privadas da sociedade em que está inserida, a escola percebe, como essas entidades, a importância da administração voltada ao alcance de consecução de objetivos, avaliação de processos e de resultados. Dessa forma, administrar, gerenciar e adotar uma gestão eficiente são meios de as organizações conseguirem melhorias em seus espaços. “O mesmo se aplica à escola; quando ela se institucionaliza, torna-se necessário administrá-la” (FREITAS, 2000, p. 48).

Assim, adentrar efetivamente na discussão acerca da democracia participativa envolve o pensamento de Bobbio acerca do assunto:

O único modo de se chegar a um acordo quando se fala de democracia, entendida como contraproposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelece quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos (BOBBIO, 1986, p. 18).

Logo, fica claro que, ao se presumir um Estado democrático, deve-se ter em mente as peças que o movem, ou seja, suas regras e os procedimentos que a legitimam. As regras ligam-se às atividades do ordenamento jurídico que estabelece a autorização aos cidadãos a tomarem decisões que levem em conta o bem comum, enquanto que os procedimentos voltam-se aos aspectos formais com relação às decisões efetivadas.

Portanto, o regime democrático se realiza pela submissão dos cidadãos às regras democráticas, assim como pela legalidade da escolha de seus representantes e da participação ativa de parte da população na

tomada de decisões.

Essa realidade, de submissão de uma maioria às regras estabelecidas por uma minoria eleita entre seus pares, também se repete no espaço escolar, por meio da eleição de diretores e gestores escolares; membros de conselhos e fóruns permanentes escolares regionais, estaduais e municipais; associação de pais e mestres; grêmios estudantis.

Gestão Democrática no Ambiente Escolar

Gestão, conforme Houaiss e Villar (2001), vem do latim *gestio*, com o sentido de ação de administrar, dirigir, gerenciar.

O entendimento do conceito de gestão, portanto, por assentar-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças, já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos (LUCK, 2017, p. 23).

Assim, para Libâneo (2001) o termo gestão e direção, voltados ao ambiente escolar, em alguns momentos são encarados como sinônimos; assim como gestão, em outros momentos, confunde-se com administração, e direção, com um dos passos dos procedimentos administrativos.

Certo é que a gestão democrática escolar envolve a participação ativa de diversos agentes na administração dos assuntos escolares em um todo – como já mencionado anteriormente – para a efetiva participação democrática, também dentro das instituições escolares públicas.

Com relação à gestão escolar democrática, a instituição escola representa seu núcleo de gestão, apresentando liberdade para gerir seus

gastos, assim como elaborar suas normas internas e plano pedagógico.

Para isso, elabora metas ao alcance de objetivos elaborados conjuntamente. Também operam de maneira de maneira conjunta para a efetivação das políticas públicas voltadas à educação na realidade da escola e da comunidade em que atua.

Os processos de liderança democrática são desejáveis para as escolas, não apenas porque refletem compromissos éticos exigidos socialmente com o processo coletivo. Eles podem ser profissionalmente justificados como uma abordagem necessária para liderar escolas efetivamente nas comunidades cada vez mais culturalmente diversas e em um mundo transformado pelos efeitos da tecnologia e pelas forças da globalização. As justificativas profissionais racionais para a liderança democrática nas escolas incluem a natureza do papel de liderança da escola, os contextos sociais das comunidades, bem como um mandato social ideológico⁹ (BEGLEY; ZARETSKY, 2004, p. 640).

Dessa forma, a gestão da educação, conforme o objeto em estudo, assume dupla conceituação: a gestão da educação, atrelada às alçadas e atribuições dos entes federativos nas quais se inserem, e cujas competências são subsidiárias às instâncias do poder público – secretarias de educação, órgãos normativos e conselhos; e a gestão escolar, com as atividades inerentes a cada escola regionalmente situada, o que envolve o desenvolvimento e aplicação da proposta pedagógica, a administração de seu pessoal e patrimônio, assim como os contatos com a sociedade

⁹ Do original em inglês: “*Democratic leadership processes are desirable for schools not only because they reflect socially mandated ethical commitments to collective process. They can be professionally justified as a necessary approach to leading schools effectively in the increasingly culturally diverse communities and a world transformed by the effects of technology and the forces of globalization. Rational professional justifications for democratic leadership in schools include the nature of the school leadership role, the social contexts of the communities, as well as an ideological social mandate.*” Traduzido pela autora.

(BATISTA, 2013).

A concepção democrático-participativa envolve o enfoque crítico, de fundo sócio político, da concepção da organização escolar, conforme Libâneo (2001): a escola é considerada como um complexo agregador de pessoas, com destaque às intenções, nas relações sociais entre essas pessoas e no contexto sócio-político vigente.

Dessa forma, a organização escolar não se apresenta com fundamento apenas na objetividade, funcionalidade, neutralidade das metas a serem alcançadas, mas se situam num desenvolvimento social construído por professores, alunos, responsáveis e sociedade em geral.

O enfoque crítico, de fundo sócio político, da concepção da organização escolar, por sua vez, leva à concepção democrática-participativa de gestão escolar (LIBÂNEO, 2001), segundo a qual o método de gerenciamento escolar deve dispor da cooperação de professores, diretores, profissionais da educação, conselheiros, alunos, pais e responsáveis, em busca do comprometimento global com as tarefas que precisam ser desenvolvidas, por meio da discussão dos propósitos e com a necessária adaptação do projeto de gestão às peculiaridades culturais e regionais que cercam a realidade do estabelecimento escolar.

Uma visão sócio crítica propõe considerar dois aspectos interligados: por um lado, compreende que a organização é uma construção social, a partir da Inteligência subjetiva e cultural das pessoas, por outro, que essa construção não é um processo livre e voluntário, mas mediatizado pela realidade sociocultural e política mais ampla, incluindo a influência de forças externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais, sempre contraditórios e às vezes conflitivos. Busca relações solidárias, formas participativas, mas também valoriza os elementos internos do processo organizacional- o planejamento, a organização e a gestão, a direção, a

avaliação, as responsabilidades individuais dos membros da equipe e a ação organizacional coordenada e supervisionada, já que precisa atender a objetivos sociais e políticos muito claros, em relação à escolarização da população (LIBÂNEO, 2007, p. 322).

Um dos preceitos democráticos basilares é a garantia de que as leis e as regras serão elaboradas com a participação de toda sociedade, com isonomia entre todos os envolvidos e respeito aos direitos humanos. Esses entendimentos enquadram-se totalmente à gestão democrática voltada ao Ensino Público brasileiro, como será visto a seguir.

Gestão Escolar Democrática No Brasil

Como já mencionado, a educação é um direito em constante construção. Em relação à gestão democrática nas escolas, Azevedo (2006) destaca o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, já no ano de 1932, instava que a escola apresentasse meios de realização da energia de observação, experimentação e criação por parte dos alunos, oferecendo um espaço que, por meio da sua reorganização, fosse capaz de naturalizar o mundo, de forma dinâmica e em conexão com a região e comunidade.

A Constituição Federal de 1988, além obrigatoriedade, da gratuidade, e da liberdade conferida à educação no território brasileiro, inseriu em seu artigo 206, inciso VI, o preceito da gestão democrática para o ensino público. Entretanto, até a sua efetividade, diverso rol legislativo foi desenvolvido para a sua efetiva aplicação.

Nesse ponto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) representou um dos marcos legais voltados à garantia da gestão democrática no “ensino público do país” – termo escolhido tanto

pela CF/1988 quanto pela LDB.

Dessa forma, além das escolas públicas, o termo “ensino público” permite incluir todo o sistema de ensino oficial brasileiro, o que envolve as redes de ensino estaduais e municipais e as Secretarias de Educação, logo, é permitido falar-se em gestão dos sistemas de ensino. Portanto, ao ser mencionado o processo de gestão escolar democrática, está-se englobando escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2013)..

A gestão democrática da educação nas instituições educativas e nos sistemas é um dos princípios constitucionais do ensino público, segundo o Art. 206 da Constituição Federal de 1988. O pleno desenvolvimento da pessoa, garantia da educação como dever de Estado e direito do cidadão, conforme o Art. 205 da mesma Constituição, ficará incompleto se não se realizar em práticas concretas no espaço da escola. Por sua vez, a LDB (Lei nº 9.394, de 1996), confirmando esse princípio e reconhecendo a organização federativa, no caso da educação básica, repassou, aos sistemas de ensino, a definição das normas da gestão democrática, de acordo com o inciso VIII do Art. 3º. Além disso, a mesma lei explicitou dois outros princípios a serem considerados no processo de gestão democrática: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (CONAE, 2010).

Nesse sentido, a gestão escolar democrática na realidade das escolas públicas brasileiras envolve um rol de legislação que visam a tornar sua realização real e efetiva. Essas leis configuram-se na LDB, no Fundeb e na PNE, conforme constam a seguir.

Ao continuar a discussão acerca do Direito à educação no Brasil, inserida aí a Gestão Democrática Escolar, é necessário estabelecer a essencial inserção de normas acerca desse direito na legislação infraconstitucional, na qual constam pormenores sobre a estruturação e

organização do sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, apesar do fato de que cada Estado e Município do país possui grau de liberdade para a fixação dos pontos importantes para a implantação da gestão democrática do ensino público de sua competência, deverá, entretanto, ter em mente as diretrizes básicas interpostas pela legislação nacional sobre o tema.

Legislação Brasileira e Gestão Democrática Escolar

Ao continuar a discussão acerca do Direito à educação no Brasil, inserida aí a Gestão Democrática Escolar, é necessário estabelecer a essencial inserção de normas acerca desse direito na legislação infraconstitucional, na qual constam pormenores sobre a estruturação e organização do sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, apesar do fato de que cada Estado e Município do país possui grau de liberdade para a fixação dos pontos importantes para a implantação da gestão democrática do ensino público de sua competência, deverá, entretanto, ter em mente as diretrizes básicas interpostas pela legislação nacional sobre o tema.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB

A norma que regulamenta a organização das instituições educacionais oficiais no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, promulgada em 1961 – Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961).

A LDB é a responsável, em âmbito nacional, pela elaboração das diretrizes e bases da educação, de forma que haja a possibilidade da

implantação do sistema nacional de ensino, com normas gerais e de observância comum a todas as escolas do país.

Após o golpe militar de 1964, houve uma revisão da LDB, que foi reeditada sob o nº 5.692, em 1971. Mesmo tendo mantido os objetivos gerais no tocante às finalidades educacionais, tais como o desenvolvimento das capacidades do aluno, como forma de atingir a sua autorrealização, além de prepara-lo para o mercado de trabalho e ao exercício plena da cidadania (BRASIL, 1971), essa LDB, produto de um governo ditatorial, foi severa quanto a questões relativas ao trabalho escolar, com o estabelecimento obrigatório do de ensino profissionalizante no ensino médio, a todos os alunos.

Por fim, a Constituição de 1988 alçou a Educação ao rol dos direitos fundamentais, realizado como direito social. Nesse cenário, a atual LDB (BRASIL, 1996) surgiu durante o período de redemocratização da educação, significando acesso universalizado e permanência de todos nas instituições escolares oficiais, oferecendo um ensino que preze pela qualidade.

Além desses aspectos, a redemocratização do ensino brasileiro também percebeu a importância de os procedimentos educativos estarem inseridos em espaços propícios ao exercício da Democracia, nos quais a Gestão Democrática se configura como uma das realizações de tal fim.

Dessa forma, a LDB insere a Gestão Democrática do ensino público como um dos princípios e fins da educação nacional, conforme consta de seu artigo 3º, inciso VIII: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino

público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...]” (BRASIL, 1996).

A LDB prossegue demonstrando a necessária liberdade de ação que cada sistema de ensino terá ao propor as normas da gestão democrática, conforme suas particularidades e necessidades.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 15).

Assim, nota-se que a LDB opera por meio da delegação da autonomia, visto, em seu texto, conter apenas princípios acerca da gestão democrática, apontando, para tanto, a participação coletiva de todos os atores educacionais e a comunidade. Entretanto, tal autonomia ocorre em deliberação articulada com o Estado, tanto nacional quanto estadualmente.

O Plano Nacional de Educação - PNE

Como princípios a serem alcançados, o Brasil visa a uma educação de qualidade e à democratização da gestão escolar. Isso envolve a garantia de universalização de oferta de ensino implementada por políticas públicas que, por sua vez, se realizam por meio de programas e ações conectadas.

Esses programas e ações devem primar pela transparência de sua implementação, de forma que possam ser acompanhadas e avaliadas pela sociedade, o que favorece o constante aprimoramento dos procedimentos organizacionais e de gestão dos sistemas e de educação e escolas públicas.

Organizado em formato de programa¹⁰, o Plano Nacional de Educação apresenta conjunto de metas a serem alcançadas nos dez anos de sua vigência – 2014/2024, de maneira que ações conjuntas entre os entes federativos alcancem a eliminação das desigualdades históricas que imperam no país. Publicada em 25 de junho de 2014, a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) confirmou o PNE em vigor.

Segundo o artigo 214 da Constituição Federal, o PNE objetiva:

articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Enfim, pode-se encontrar a educação ética como parte do processo

¹⁰ “Para atender as diferentes necessidades da sociedade, o governo precisa organizar seu trabalho de forma detalhada. [...]. O governo articula as ações em programas. Eles podem ser divididos em três tipos: temáticos, de gestão, manutenção e serviços do Estado, e os especiais. Temáticos são aqueles que retratam os objetivos mais amplos das políticas públicas, como o Programa de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, Defesa Nacional ou Educação de Qualidade Para Todos. Já os programas de Gestão, como o Programa de Gestão e Manutenção da Presidência da República, representam os gastos necessários para o funcionamento do Estado: servidores, prédios, veículos, serviços de telefonia e limpeza, etc. Há ainda programas de operações especiais, que tratam dos gastos com a dívida brasileira” (CGU, 2018).

formal de educação (em programas oficiais da escola) ou como parte da educação não formal (projetos especiais, programas etc.). Existem vários currículos existentes sobre valores e educação ética com vários graus de detalhes disponíveis para diferentes níveis de ensino.

Do ponto de vista da formação educacional - em particular devido ao fato que ética e educação valorizada devem ser incorporadas ao currículo - é crucial que o conhecimento, a compreensão e as habilidades correlatas da ética e educação em valores devem ser incluídas no ensino médio. Detalhes sobre essa abordagem serão explicados na seção seguinte.

Adequação da inserção de conteúdos de *compliance* às regras da BNCC e controle da gestão democrática escolar

Em geral, as políticas a melhoria educacional oscilaram entre uma estratégia de controle, de uma tutela e dependência do regulamento administrativo, para promover compromisso e envolvimento, maior autonomia escolar e maiores poderes de decisão para a escola.

Se a regulação por meio de um controle regulamentos das escolas e do currículo deixaram de ser uma estratégia desejável, pois causam a perda da profissionalização da educação e impede o desenvolvimento organizacional, por outro lado, estaria localizado aqueles que querem ver a solução na formação de escolas e professores, com margens mais altas de autonomia.

Entende-se que a melhoria não pode ser imposta verticalmente, porque - afinal - as experiências mostram que, no final, é a escola que "filtra" as reformas. Na política curricular, em que se pretendam "implementar" mudanças, elas não se tornarão uma parte viva das escolas

e promoverão uma melhoria, se os professores não forem colocados como agentes de desenvolvimento curricular; e provocar um desenvolvimento organizacional interno das escolas, em vez de relacionamentos hierárquicos.

Outro ponto da implementação de mecanismos de *compliance* em gestão escolar é caracterizado pelo pensamento de que é necessário reestruturar escolas e a própria política curricular.

Para isso, uma estratégia de compromisso, aumentando a autonomia das escolas, reconhecendo um papel relevante na melhoria da escola, por meio da promoção de comunidades profissionais com valores e objetivos compartilhados: pontos da gestão escolar democrática.

Esse compromisso, como padrão organizacional de uma escola, é expresso em trabalho colaborativo e equipe, em vez de estruturas hierárquicas e isoladas e estruturais de relacionamentos que permitem autonomia profissional aliada à integração dos membros da organização, além do desenho e desenvolvimento local do currículo que podem, com efeito, levar a um maior comprometimento e capacidade de estabelecer princípios de *compliance* na escola.

O comprometimento, como padrão organizacional de uma escola, é expresso em trabalho colaborativo e em equipe, em vez de estruturas hierárquicas e isoladas e estruturais de relacionamentos que permitem autonomia profissional aliada à integração dos membros da organização.

Tal compromisso apoia o trabalho diário e a agenda comum de atividades, fornece um conjunto de valores compartilhados e a integração de professores por meio de relacionamentos com colegas e alunos, além de

espaço de sala de aula privada.

Pelo contrário, a lógica do comprometimento e da autonomia profissional pressupõe que a incerteza é inato com a organização, portanto não pode ser eliminado por uma definição racional ou especificação da relação entre meios e fins. O papel dos professores nas organizações Educacional, dessa forma, é uma manifestação do lugar concedido por cada tipo de lógica de ação.

De acordo com uma lógica burocrática de controle, de acordo com uma ideologia de excelência ou qualidade, a O corpo docente adquire um papel fundamental a serviço dos regulamentos. De outra parte, uma lógica de comprometimento e autonomia profissional é congruente com uma ideologia da equidade, como igualdade de oportunidades, paralelamente apoiadas pela participação de pessoas em que eles são reconhecidos como um profissionalismo para tomar decisões.

Isso posto, adentra-se, nesta seção, na discussão que embasa esta dissertação. O ponto central refere-se à educação voltada ao ensino de todos os aspectos relacionados à condição de cidadão, o que deve perpassar, obrigatoriamente, pelo ensino da Ética, com o auxílio dos princípios de *compliance*, conforme descrito em seções anteriores, mas sem esquecer da autonomia concedida aos estabelecimentos escolares, por meio da gestão escolar democrática. Não se pode olvidar que o texto constitucional destina o direito ao preparo dos educando para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania.

Compliance também significa agir legalmente. Assim, é dever de todos os atores escolares zelarem pela reputação da instituição, pautando,

tanto os aspectos da gestão escolar à ética e regras de conformidade, quanto preparar os alunos para agirem da mesma forma, agindo como verdadeiros cidadãos.

Como já explicitado, o conceito hodierno de cidadania atrela-se à concretização dos direitos e garantias individuais e coletivos, sendo sua efetivação um dos pilares do Estado Democrático de Direito, por meio da participação popular ativa, pela democracia direta, pela iniciativa popular e outros institutos. Esses institutos, por sua vez, para a sua total observância, necessitam de uma postura ética por parte dos elaboradores e dos destinatários finais. É neste ponto que os princípios de *compliance* devem ser aplicados.

Nesse contexto, verifica-se que, para gozar dessas prerrogativas, torna-se imprescindível ter pleno conhecimento dos assuntos que cercam o direito à cidadania.

Assim, a educação, como um direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser universalizada de maneira que seu acesso seja possível a todos os indivíduos. Como preceito fundamental, deve ter sua relevância aliada à escolha de conteúdos que possibilitem a total inclusão dos estudantes no papel de cidadãos.

A escola possui papel essencial no que diz respeito à civilidade, visto apresentar um conteúdo sistematizado que leve os discentes ao conhecimento empírico, tanto de matérias relacionadas às ciências da natureza, às ciências humanas e suas tecnologias, às linguagens, às ciências da natureza, à matemática e, também, ao conhecimento de todos os deveres e direitos, além da organização do Estado em que vivem.

Dessa forma, o conhecimento acerca dos institutos que cercam a cidadania deve ser verdadeiramente repassado nas instituições de ensino básico, a partir do ensino médio. A fim de se verem cumpridas as legislações que assegurem uma prestação estatal efetiva, é essencial que os alunos efetivamente tenham conteúdos voltados ao seu direito de representatividade, com o cumprimento das regras que cercam essa prerrogativa.

E, para que essa atuação se efetive, o conhecimento basilar sobre os princípios fundamentais, os direitos e garantias fundamentais, a organização estatal, a separação dos Poderes, a defesa do Estado e das instituições democráticas, a ordem econômica e financeira e a ordem social devem ser matéria curricular obrigatória nas escolas brasileiras; pois, para cobrar a realização de princípios de *compliance*, mister se faz saber exatamente como funciona o Estado brasileiro.

Dessa forma, a necessidade de implementação de certos mecanismos formais de controle, por exemplo, o aumento do controle burocrático sobre o currículo, de forma a garantir que os professores ensinem o conteúdo prescrito, de acordo com técnicas metodológicas e formas padronizadas de trabalho, com espaço a temas transversais de interesse global; assim como uma gestão em que a democracia seja a base, mas com participação efetiva de todos os interessados.

Conteúdos para a Cidadania aos Alunos do Ensino Médio, conforme propostos pela BNCC

O currículo é geralmente definido como uma espécie de plano organizado, sistemático e estruturado que conecta experiências de

aprendizagem, métodos e resultados de aprendizagem pretendidos e os coloca em um contexto mais amplo que leva em consideração a perspectiva de professores / educadores, alunos e a sociedade como um todo, com o objetivo de os alunos adquirirem conhecimento, competências e seu crescimento em geral.

A BNCC (BRASIL, 2019) se trata da norma que contém o rol de aprendizagens essenciais e progressivas que os alunos brasileiros devem desenvolver no curso de todas as etapas e modalidades da educação básica. Corresponde, dessa forma, à “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2019, p. 8). Em relação ao tema da ética, a BNCC afirma que os currículos

se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2018, p. 18).

No desenvolvimento curricular, principalmente quando se busca implementar alterações na filosofia da aprendizagem, um dos elementos principais de volta ao desenvolvimento de competências e habilidades pelos alunos. Tais competências e habilidades devem ser incorporadas à aprendizagem ao longo de suas vidas.

Perrenoud (1999) associa o conceito de competência à capacidade de se conseguir agir de maneira eficaz frente a uma situação definida, com a mobilização de conhecimentos prévios, mas sem uma limitação a esses conhecimentos.

Pode-se representar a evolução de uma pessoa como a construção pragmática e intuitiva de tipologias de situações, sendo que cada tipo ou conjunto apela para competências específicas. As competências de uma pessoa constroem-se em função das situações que enfrenta com maior frequência (PERRENOUD, 1999, p. 32).

Fica claro que Perrenoud (1999) associa o desenvolvimento de uma competência às práticas sociais, quando cita que as competências de uma pessoa se constroem frente às situações que enfrenta com maior frequência. Frente a isso, impossível seria não mesclar tal constatação ao ensino institucionalizado.

Para escrever programas escolares que visem explicitamente ao desenvolvimento de competências, pode-se tirar, de diversas práticas sociais, situações problemáticas das quais serão "extraídas" competências ditas transversais (PERRENOUD, 1999, p. 38).

Assim, para o desenvolvimento das competências que se visam alcançar, é importante o desenvolvimento de algumas capacidades intelectuais que se encaixem a situações e práticas sociais: as habilidades.

Em um certo sentido, a habilidade é uma "inteligência capitalizada", uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que "inserem" a decisão (PERRENOUD, 1999, p. 33).

Enfim, para Perrenoud (1999), a forma de se proporem as competências nas escolas pode ser pela sua inserção nos currículos escolares, por meio de um bloco de competências, o qual representa um "documento que enumera, de maneira organizada, as competências visadas por uma formação".

Entretanto, o autor destaca que “um bloco de competências não é um programa clássico, não diz o que deve ser ensinado, mas sim, na linguagem das competências, o que os alunos devem dominar” (PERRENOUD, 1999, p. 53).

O modelo de currículo para professores e educadores leva em conta os aspectos integrativos e estruturais, tais como:

- os objetivos e metas da ética e valores da educação,
- os sujeitos / alunos / alunos como foco central e ponto de orientação para a instrução,
- o conteúdo / componentes / tópicos de ética e educação em valores,
- os métodos / abordagem da ética e valores da educação
- e os processos de avaliação e resultados de aprendizagem e depois organizar o currículo de acordo com esses aspectos.

A forma de apresentação dos conteúdos em cidadania, com princípios de compliance, por meio do tema transversal ética, para os alunos do ensino médio deve obedecer a algumas formalidades, quais sejam:

- Apresentação visando ao desenvolvimento de técnicas pedagógicas baseadas em competências e habilidades
- Observação do currículo nacional comum para o ensino médio na área de ciências humanas e sociais aplicadas
- Definição do próprio conteúdo e metodologia de apresentação
- Cruzamento do conteúdo a ser repassado aos temas transversais propostos pelo PCN à área de Ética
- Encaixe de seus conteúdos aos itinerários formativos da BNCC.

Assim, de forma a alcançar todas as formalidades propostas neste trabalho para a associação da atuação da enfermeira escolar com o desenvolvimento das competências e habilidades correlatas à área curricular das ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio, conforme propostas pela BNCC, são apresentadas formas de apresentação de conteúdo em sugestão de atividades para o ensino médio.

Nesse contexto, os conteúdos a serem apresentados em sala de aula se encaixam nas habilidades próprias a serem desenvolvidas pelos alunos para o alcance da competência descrita acima.

Quadro 3. Competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio, conforme a BNCC

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO
1 Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2 Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3 Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4 Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5 Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: BRASIL (2019, p. 570)

Para os fins pretendidos neste trabalho, a competência específica que se relaciona à competência específica 6: “Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2019, p. 578).

Por conseguinte, as habilidades a serem desenvolvidas representam um mix de todas as competências acima citadas, com destaque a essas que se encontram no quadro 2, a seguir:

Quadro 4. Habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos do ensino médio, conforme conteúdo da BNCC, proposto para a área de ciências humanas e sociais aplicadas

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO, CONFORME CONTEÚDO DA BNCC, PROPOSTO PARA A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva..
Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.
Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.
Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo

A seguir, são apresentados os conteúdos propostos, conforme cada habilidade, de forma a aplicar conteúdos de ética e compliance.

Habilidade: Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

O Estado rege a vida de todos os seus nacionais, e o poder que exerce só vai aumentando, chegando ao ápice na idade adulta. De forma a evitar qualquer espécie de tirania, é essencial que todos os cidadãos tenham voz ativa na gestão estatal, o que começa na gestão escolar.

Assim, aos jovens educandos inseridos em algum ano da educação básica, revela-se essencial aprender acerca do direito constitucional, internalizando conceitos relacionados à cidadania, ao funcionamento das instituições democráticas, ao rol de direitos e deveres que a condição de cidadão lhes outorga.

Expor o conteúdo constitucional, de forma gradual e por meio das melhores práticas pedagógicas, levará ao aperfeiçoamento dos alunos como cidadãos, pois terão, desde muito jovens, contato com matérias relacionadas às garantias de legalidade, igualdade, liberdade e demais princípios que balizam os direitos inerentes às pessoas.

A doutrina jurídica elenca os três tipos de Constituição – formal, substancial e material –, de acordo com a visão adotada por aquele que a

estuda. Aqui, será adotado o conceito de Constituição substancial, visto ser o que engloba definição que mais se aproxima de uma sugestão de apresentação sistematizada dos conteúdos constitucionais em escolas.

Substancialmente, a Constituição é o conjunto de normas organizacionais de determinada sociedade política. É o que ocorre, na concepção constitucionalista moderna, com as normas de organização do Estado, as normas de limitação do poder e os direitos humanos, enfim, os componentes estruturais mínimos de qualquer Estado. Juridicamente, esse conceito identifica algo que há de estar presente em todo Estado, uma vez que remete a elementos mínimos de sua estruturação (TAVARES, 2012, p. 88).

Conteúdos propostos:

- Direito Constitucional refere-se ao ramo do Direito que verifica a organização do Estado. O objeto do Direito Constitucional é a própria Constituição Federal.
- Regras relativas à gestão escolar democrática, conforme propostas no PNE e demais legislações pertinentes;
- Aprofundamento nessas regras por meio da criação de grêmios estudantis – uma das realizações da gestão democrática nas escolas;
- Verificação do cumprimento das normas referentes às eleições dos diretores escolares, assim como da destinação dos recursos governamentais e suas aplicações conforme as determinações governamentais.

Habilidade: Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis

A forma de apresentação dos conteúdos pode ser inserida nas relações de apresentação – marketing – na aquisição, uso e descarte de bens de consumo, em relação à conscientização para o uso consciente dos bens. A ética normativa do marketing, por outro lado, é projetada para advogar e estabelecer diretrizes para prática ética de marketing, em vez de tentar perceber o que os profissionais dizem ou fazem.

Deve haver debate e avaliação sobre o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

O cuidado com o meio-ambiente natural também faz parte de perspectivas de cuidados em saúde que as enfermeiras podem pôr em ação junto aos alunos. É fácil tornar a reciclagem em sua sala de aula uma atividade diária. Pela implementação de algumas atividades de reciclagem na rotina regular, logo a reciclagem será uma segunda natureza para os alunos. É também uma ótima maneira de criar um hábito de criar sustentabilidade ao longo da vida, além de mostrar a eles que até as menores ações são importantes.

O Compliance ambiental significa estar em conformidade com leis, regulamentos, normas e outros requisitos ambientais, como licenças de operação. Nos últimos anos, as preocupações ambientais levaram a um aumento significativo no número e no escopo dos imperativos de

conformidade em todos os ambientes regulatórios globais.

Conteúdos propostos:

- Aspectos de responsabilização em casos de desastres ambientais, como propostos na Lei nº 6.938/1981.
- Forma de funcionamento de órgãos e entidades da administração públicas relacionadas ao assunto: Ministério do Meio Ambiente; Acordos e Convenções nacionais que o Brasil ratificou sobre o assunto;
- Legislação acerca do correto descarte de resíduos – domésticos e empresariais.

Habilidade: Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

Tais conteúdos educacionais devem ser fortemente integrados a outros conteúdos e / ou cursos já existentes, em especial pedagogia, treinamento didático, psicologia (incluindo conhecimento e compreensão do desenvolvimento moral), filosofia / sociologia da educação e cursos relacionados à não discriminação, inclusão e tópicos semelhantes. Somente assim professores e educadores sentirão conhecimento, preparado e totalmente à vontade para abordar questões sobre ética e valores nas salas de aula e nos grupos educacionais.

Neste tópico, entre a importância da observação da observação da alteridade – respeito às diferenças -, ponto que a ética e a *compliance* observa e apoia em seus institutos.

Conteúdos propostos:

- Apresentação dos conteúdos sobre Filosofia e Ética;
- Uso de dilemas éticos, casos de conflito, experimentos de pensamento;
- Histórias e aprendizado biográfico
- Estratégias de prevenção de conflitos
- Tomada de decisão moral
- Educação sobre virtude e ética
- Entendimento sobre as diferenças

- Ação ética: atividades do projeto relacionadas à ética e educação de valores

Habilidade: Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

Neste ponto, os princípios e institutos da compliance ganham o maior destaque na aplicação de conteúdos relacionados à ética para alunos do ensino médio.

O ensino médio desempenha uma função vital no desenvolvimento cognitivo e moral dos adolescentes; suporta a transição entre o mundo focado no lar da criança e o mundo focado no exterior do adulto. O estudo da história e das ciências sociais constitui um elemento-chave de qualquer ensino médio de qualidade. Permite que os alunos desenvolvam um contexto intelectual e cultural que sirva de estrutura para o futuro crescimento intelectual, cívico e ético e a participação na sociedade civil.

Dado o volume de conhecimento em história e ciências sociais, o currículo precisa se concentrar no desenvolvimento de uma perspectiva histórica e das ciências sociais através do estabelecimento de um conjunto de perguntas essenciais, cujas respostas permitirão que os alunos analisem eventos e culturas históricos.

Outro objetivo é equipar os alunos para sua responsabilidade de manter a república e se tornarem participantes ativos e conhecedores de nossa sociedade democrática em constante mudança. Além disso, a história e as ciências sociais, por sua própria natureza, servem como uma estrutura única para a integração do conhecimento entre as disciplinas acadêmicas. Essa oportunidade permite que a história e as ciências sociais sirvam como

uma força essencial para promover o currículo integrado.

Além disso, a participação oferece aos alunos oportunidades externas para estabelecer conexões e aplicar conhecimentos, habilidades, pensamentos e valores. Finalmente, a história e as ciências sociais pretendem buscar o desenvolvimento de unidades de aprendizagem significativas e relevantes e práticas de ensino inovadoras, e compartilhá-las com instituições de ensino do país.

Conteúdos propostos:

- Fundamentos sobre processo legislativo infraconstitucional brasileiro;
- Institutos de *compliance*, como *accountability*, e procedimentos correlatos;
- Histórico sobre as instituições nacionais contemporâneas, motivações do comportamento do brasileiro e raízes culturais sobre corrupção;
- Detalhamento sobre a Lei Anticorrupção.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

A educação em ética e valores direciona crianças ou alunos para a busca e o compromisso de valores fundamentais, significado e propósito em suas vidas. A ética e a educação em valores também são preocupadas com a atitude respeitosa em relação aos outros (indivíduos e comunidades) e colocando as crenças, atitudes e valores em prática e na vida cotidiana.

Se os valores forem considerados de maneira ampla como compreendendo princípios, convicções fundamentais, ideais, padrões, consciência moral ou posição de vida que guiam os indivíduos, suas avaliações e comportamento, tanto na vida pessoal quanto na social, e incluem isso também é uma reflexão mais ampla sobre eles e, em certo sentido, um campo da educação ética se sobrepõe com valores de educação. Num sentido mais restrito, a educação de valor refere-se a um processo de educação transmissão de valores sociais dominantes aos indivíduos para, de alguma maneira, incorporá-los à sociedade.

A educação em ética e valores converte especificamente esse objetivo implícito em um objetivo explícito, um reconhecimento de que a presença central de dimensões morais e de valor não pode ser negada sensatamente e a idéia de um processo de educação sem valor provou ser uma ilusão.

Muitos desafios foram levantados em relação à ética e valores da educação. No contexto da educação escolar, um desafio é como situá-lo dentro do currículo, especialmente em relação a abordagens mais explícitas que promovem ética e dedicação especiais valoriza as aulas de

educação, dadas cada vez mais demandas de tempo prementes do currículo e uma possível falta de sensibilidade à idade específica maturidade moral. Outro desafio é o mundo global, plural e multicultural em que vivemos que pressiona a questão de qual valores a serem escolhidos no início. Aqui ética e valores educação pode apelar para alguns valores comuns fundamentais ou incluem especificamente educação para uma cosmopolita inclusiva sociedade.

Quando passamos da educação infantil para a educação ética em instituições a ênfase na teoria ética do curso aumenta, mas no sentido de que a teoria ética forma a base da educação ética (não é o seu conteúdo principal, é o conhecimento sobre teorias éticas o principal objetivo da ética e valorizado Educação). Nesse sentido, a confiança na teoria ética pode aumentar compreensão dos alunos sobre normas regulamentares ou avaliativas para aumentar sua capacidade de formular justificativas morais convincentes, aumentar sua consciência ética, sua capacidade de reflexão para a boa tomada de decisão e, finalmente, sustentar um código ético específico relevante para a formação de cidadãos conscientes.

E cidadãos conscientes de princípios éticos, atuam em conformidade com as regras impostas, observando sempre a forma correta de agir, inclusive no tocante aos regimentos das instituições das quais fizerem parte. Há sempre que se ter em mente que as instituições – pessoas jurídicas e até o Estado – são formados por cidadãos, e, por essa razão, a educação em ética com conteúdos baseados na realidade, são essenciais para a sua formação e evitar problemas, tais como atos de corrupção ou desrespeito aos consumidores finais dos serviços públicos ou privados.

Dessa forma, em resposta à hipótese levantada nesta tese de que se princípios e institutos de *compliance* podem ser inseridos na grade curricular do ensino médio, de forma a fortalecer o ensino de ética a esses alunos, a resposta se revela positiva. Por meio da flexibilização proporcionada pelos itinerários formativos da BNCC, junto aos temas transversais elencados nos PCN, além da liberdade constitucional e replicada na LDB da gestão escolar democrática, a inclusão de conteúdos de ética, realizados por meio de matérias correlatas aos princípios e institutos de *compliance* são efetivamente possíveis.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTO, Maria Teresinha Abs da Cruz de. Ética e relações sociais um enfoque filosófico. In JACQUES, Maria da Graça Correa; NUNES, Maria Lucia Tiellet; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli; GUARESCHI, Pedrinho A. orgs. **Relações sociais e ética**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Bruno Soares Santos. **A Lei 12.846/13 e os incentivos aos mecanismos de compliance: uma análise da lei federal e seus regulamentos**. Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Direito pela Universidade de Brasília – UnB. Universidade de Brasília: 2016.

AZEVEDO, Fernando de et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: 1932. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p.188-204, ago. 2006.

ARNDT, Eva Maria Gomes Soares. **Da moral na liberdade individual em John Locke**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico de Filosofia do Centro de Humanidades - CH da Universidade Estadual do Ceará - UECE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Fortaleza, 2007.

ARNSPERGER, Christian; PARIJS, Philippe Van. **Ética econômica e social**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BATISTA, N. C. **Políticas públicas para a gestão democrática da educação**: um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação. Jundiaí: Paco, 2013.

BEGLEY, P.; ZARETSKY, L. Democratic school leadership in Canada's public school systems: professional value and social ethic. **Journal of Educational Administration**, Vol. 42 No. 6, pp. 640-655. 2004.

BERTOTTI, Monique. A responsabilidade civil objetiva no âmbito trabalhista. R. Fórum Trabalhista – RFT | Belo Horizonte, ano 3, n. 11, p. 109-124, mar./abr. 2014.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

BONAVIDES, Paulo. Do Estado Liberal ao Estado Social. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

BONILLA, Alcira B. Ética: questões e problemas contemporâneos. **Dissertatio**, UFPel [27-28, 2008] 11 – 32. 2008.

BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

BOTO, Carlota. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, Outubro/2001

_____. **Constituição da república Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 22 out. 2019.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto Legislativo nº 226, de 1991**. Aprova os textos do Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos e do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos aprovados, junto com o Protocolo Facultativo relativo a esse último pacto, na XXI Sessão (1966) da Assembleia-Geral das Nações Unidas. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1991/decretolegislativo-226-12-dezembro-1991-358251-publicacaooriginal-1-pl.html>

_____. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Ato Internacional. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm

_____. **Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999.** Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm Acesso em 18 fev. 2019.

_____. **Lei nº 5.672, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm Acesso em 16 fev. 2019.

_____. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981.** Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm Acesso em 22 jan 2020

_____. **Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992.** Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8429.htm Acesso em 22 jan 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 21 out. 2019.

_____. **Lei nº 9.613, de 3 de março de 1998.** Dispõe sobre os crimes de "lavagem" ou ocultação de bens, direitos e valores; a prevenção da utilização do sistema financeiro para os ilícitos previstos nesta Lei; cria o Conselho de Controle de Atividades Financeiras - COAF, e dá outras

providências. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19613.htm Acesso em 27 nov. 2019.

_____. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm Acesso em 11 dez 2019.

_____. **Lei nº 12.683, de 9 de julho de 2012.** Altera a Lei nº 9.613, de 3 de março de 1998, para tornar mais eficiente a persecução penal dos crimes de lavagem de dinheiro. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12683.htm Acesso em 12 out 2019.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em 1º mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_veraofinal_site.pdf Acesso em 24 out 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Gestão democrática nos sistemas e na escola.** 4ª ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2013

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

COLARES, Wilde Cunha. **Ética e compliance nas empresas de outsourcing**. Orientador Daniel Martins Boulos. – São Paulo: Insper, 2014.

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

CONAE. Conferência nacional da educação. **Construindo o Sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Documento referência. 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf Acesso em 20 dez. 2019.

COSTA, Armando Dalla. História e historiografia empresarial: acesso e utilização de arquivos e fontes. in: DALLA COSTA, A. e GRAF, M. **Estratégias de desenvolvimento urbano e regional** (orgs.). Curitiba: Juruá, p. 121-141, 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. In **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 18, n. 2, jul-dez. 2002.

DANTAS, Ivo. **Princípios Constitucionais e Interpretação Constitucional**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1995.

DELARI JR., Achilles. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 45-63, jan./abr. 2013.

DIETZFELBINGER, Daniel. Integrity Culture as a Forward-Looking Success Factor: A Practical Example. **Compliance Elliance Journal** (CEJ). Volume 3, Number 2, 2017. P. 53-68.

DRI, Rubén R. A filosofia do Estado ético. A concepção hegeliana do Estado. En publicacion: **Filosofia política moderna**. De Hobbes a Marx

Boron, Atilio A. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; DCP-FFLCH, Departamento de Ciencias Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, Universidade de São Paulo. 2006

FERREIRA, J. L.; RUFFONI, J.; CARVALHO, A. M. Dinâmica da difusão de inovações no contexto brasileiro. In **Rev. Bras. Inov.**, Campinas (SP), 17 (1), p. 175-200, janeiro/junho 2018

FIGUEIREDO, Antônio Macena; Guilhem, Dirce. **Ética e Moral**. R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.5, p. 29-46, jan./jul. 2008.

FREITAS, Katia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. Em **Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

GADOTTI, Moacir. **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** In Institut international des droits de l'enfant (IDE). Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em <http://www.ceap.br/material/MAT26052010212813.pdf>

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GILES, Thomas Ramson. **História da educação**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária Ltda., 1987.

GOEDERT, Letícia Tegoni. **Compliance enquanto mecanismo de accountability horizontal no combate à corrupção**. Monografia apresentada para obtenção do grau de bacharel em Ciência Política na Universidade de Brasília. Professora orientadora: Prof.^a Dr.^a Graziela Dias Teixeira Examinador: Prof. Dr. Paulo Du Pin Calmon. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

GOMES, Rita Helena Sousa Ferreira. **A concepção de Lei Natural e a ética em Thomas Hobbes**. Belo Horizonte, 2003.

GRECO FILHO, Vicente. O combate à corrupção e a lei de responsabilidade de pessoas jurídicas (Lei nº 12.846, de 1º de agosto de 2013). **Revista Jurídica ESMP-SP**, V.9, 2016: 15-30.

GUARESCHI, Pedrinho A. Ética e relações sociais entre o existente e o possível. In JACQUES, Maria da Graça Correa; NUNES, Maria Lucia Tiellet; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli; GUARESCHI, Pedrinho A. orgs. **Relações sociais e ética**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

HABERMAS, Jurgen. **Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática**. Texto apresentado na Conferência do Mês (IEA/USP): "Zum pragmatischen, ethischen und moralischen Gebrauch der praktischen Vernunft", realizada em outubro de 1989.

HERMANN, Nadja. **Ética e educação: outra sensibilidade**. São Paulo: Autêntica, 2014

HERRERO, F. Javier. A ética de Kant. **Síntese – Rev. de Filosofia**. V. 28 n. 90 fl 17-36, 2001.

HESSE, Konrad. **Temas fundamentais do direito constitucional**. Tradução de Carlos dos Santos Almeida et al., São Paulo: Saraiva, 2009,

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISMAIL FILHO, Salomão. Mínimo existencial: um conceito dinâmico em prol da dignidade humana. In Consultor jurídico. Disponível em <https://www.conjur.com.br/2016-dez-05/mp-debate-minimo-existencial-conceito-dinamico-prol-dignidade-humana> Acesso em 3 dez. 2019.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.

JAEGER, Werner. Paidéia. **A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995

KAHNE, Joseph; HODGIN, Erica; EIDMAN-AADAHL, Elyse. Redesigning Civic Education for the Digital Age: Participatory Politics and the Pursuit of Democratic Engagement. **Theory & Research in Social Education**, 44:1, 1-35, 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? CEFIEL - Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL/ UNICAMP, setembro, 2005.

LARA, R. D.; GOSLIN, M. de S. Um modelo de gestão do relacionamento entre os cidadãos e a administração pública. **REAd** | Porto Alegre – Edição 84 - Nº 2 – Maio / Agosto 2016 – p. 333- 362. 2016

LASCH, Rudinei; SANTOS, Marcos André dos; SOMAVILLA, Luciano. **A importância da educação na formação do indivíduo em Platão.** Curso de Filosofia da FAPAS – Faculdade Palotina, 2014.

LEITE, Gisele. Considerações sobre a universalização da educação básica no Brasil. In **Jusbrasil**. Disponível em <https://professoragiseleite.jusbrasil.com.br/artigos/140020378/consideracoes-sobre-a-universalizacao-da-educacao-basica-no-brasil>

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001

_____. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. Coleção Docência em Formação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIRA, Michel Pereira de. O que é compliance e como o profissional da área deve atuar? **Jusbrasil**. Disponível em <https://michaellira.jusbrasil.com.br/artigos/112396364/o-que-e-compliance-e-como-o-profissional-da-area-deve-atuar> Acesso em 8 set 2019.

LOUIS, Karen Seashore. Democratic Schools, Democratic Communities: Reflections in an International Context. **Leadership and Policy in Schools**, June 2003, Vol. 2, No. 2, pp. 93–108.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

MEIRIEU, Philippe. Enseigner, scénario pour un métier nouveau, 1990. In: **Recherche & Formation**, nº8, 1990. Les professions de l'éducation: recherches et pratiques en formation. pp. 138-141.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional**. – 7. ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2012.

MOHR, L. B. Determinantes of innovation in organization. **The American Political Science Review**, 63(1), 111–126. 1969.

NOVO, Benigno Nunez. **Direitos humanos e cidadania**. InJus.com.br Disponível em <https://jus.com.br/artigos/62052/direitos-humanos-e-cidadania> Acesso em 20 ago. 2019.

OLIVEIRA, Mário Nogueira de. A educação na ética kantiana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 447-460, set./dez. 2004

ONU. **The Universal Declaration of Human Rights**. Paris, 1948 Disponível em: Acesso em: 13 jun. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Ed. Artmed, 1999.

PIEROBON, Flávio. A cidadania e o cidadão no contrato social de Rousseau. In **ARGUMENTA** - UENP JACAREZINHO Nº 17 P. 267 – 282. Programa de Mestrado em Ciência Jurídica da UENP. 2012

PINTO, Cristiano Vieira Sobral. **Direito Civil Sistematizado**. 8 ed. São Paulo: Editora JusPodium, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAUPP, Fabiano Maury; PINHO, José Antonio Gomes de. *Accountability* em câmaras municipais: uma investigação em portais eletrônicos. **R.Admi.**, São Paulo, v.48, n.4, p.770-782, out./nov./dez. 2013

RIBEIRO, Maria Rosânia Mattioli; ALBUQUERQUE, Ricardo Leite de. **A sociedade contemporânea e os desafios da educação superior**. Publicação revista e atualizada. Paraná: UniCesumar, 2014.

RICOEUR, Paul. **Ética e Moral**. Tradutor: Antônio Campelo Amaral. Universidade da Beira Interior Covilha, 2011

ROMERO, Maria José Agra. *Ética neocontratualista*. In GUARIGLIA, Fernando Salmerón. **Concepciones de la ética**, Volume 2. Espanha: Editora Trota, 2004.

ROVIGHI, Sofia Vanni. **História da filosofia contemporânea**. E ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SANTOS, Elias Lino dos. **A ética em Hobbes**. 97 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2001.

SILVA, Eurides Brito da. **A Educação Básica Pós-LDB**. São Paulo: Pioneira Th A Educação Básica Pós-LDB. Thompson Learning, 2003.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. tradução: Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUSA, Luis Henrique da Cruz. **A propriedade como direito natural na filosofia política de John Locke**: Subjetividade como fundamento de uma teoria da apropriação. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia do departamento de Filosofia da Universidade de Brasília para obtenção de título de Mestre em Filosofia. Brasília: 2018.

SOUSA, M. de M., Ferreira, V. da R. S., Najberg, E., & Medeiros, J. J. (2015). Portraying innovation in the public service of Brazil: frameworks, systematization and characterization. **R. Adm.**, São Paulo, v. 50, n.4, p.460-476, out./nov./dez. 2015

TAVARES, André Ramos. **Curso de direito constitucional**. 10. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012.

TAYLOR, Matthew; BURANELLI, Vinicius. Ending Up in Pizza: Accountability as a Problem of Institutional Arrangement in Brazil. **Latin American Politics & Society**, v.49, N. 1, Spring 2007, p. 59-87.

TEZOTO, Edenise Leite; OLIVEIRA, Renata Rodrigues de. O princípio da Cidadania na Constituição de 1988. In **Revista científica eletrônica de ciências aplicadas da FAIT**. 16\4\2014.

TORRES, Ricardo Lobo. A cidadania multidimensional na era dos direitos. In: **Teoria dos direitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

THUMS, Jorge. **Ética na educação**: Filosofia e valores na escola. Canoas: Ed Ulbras, 2003.

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Ética e educação em John Dewey**: o homem e a imaginação moral na sociedade democrática. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: 2014.

TUCK, R. Hobbes's moral philosophy. In: **The Cambridge Companion to Hobbes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996

VALLS, Álvaro L. M. **O Que é Ética**. Coleção Primeiros Passos - Nº 177 ISBN 85-11-01177-3 - Editora Brasiliense. Ano: 1994

VELAC, Antônio Thiago Ignácio; ROTH, Thais. **Revisitando a história para compreender a evolução do conceito de qualidade total**. Programa de Iniciação Científica. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2008.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; DEITOS, Roberto Antonio (Orgs.). **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE; Fundação Araucária, 2008.

ÍNDICE REMISSIVO

A	Alunos, 86, 142, 151
Academia, 36	Ambiente, 119
Ação, 44	Ampla, 154
Acertada, 24	Análise, 43
Ações, 120	Anticorrupção, 117, 152
Acordo, 44	Antiético, 30
Adequação, 22	Aparece, 32
Adjetivos, 29	Aperfeiçoamento, 145
Administrativa, 20	Aplica, 37
Agenda, 136	Aplicabilidade, 54
Agir, 17	Aplicação, 21, 72
Agosto, 50	Apontamentos, 58
Ajudas, 40	Aprendizado, 122
Alcançados, 133	Aprendizagem, 95
Alemanha, 108	Apresenta, 66
Aliada, 138	Apresentação, 143
Alíneas, 81	Apresentação, 142

Apresentada, 17

Apresentadas, 90

Aprimoramento, 99

Aprofundado, 105

Aprofundamento, 62

Aristóteles, 36, 37, 38

Aspecto, 72

Assegura, 77

Assegurados, 104

Assimilação, 102

Assunto, 29, 148

Ataque, 45

Autojustificativa, 32

Autonomia, 122

Autopreservação, 40

Autoridade, 39

B

Base, 20

Bases, 34

Básicas, 16, 112

Bibliográfica, 24

Bloco, 142

Bncc, 22

Bonilla, 85

Brasil, 17, 115

Britânica, 47

Burocraticamente, 83

Burocrático, 139

C

Capacidade, 136

Capítulo, 58

Características, 53

Casos, 120

Cátedra, 76

Cenário, 52

Centrais, 33

Cidadania, 16

Cidadão, 61

Cidadãos, 41, 155	Conferida, 129
Ciências, 151	Confiança, 110, 113
Científico, 87	Configurações, 55
Clássico, 142	Conformidade, 18, 106
Coexistência, 50	Confrontados, 124
Começa, 145	Conhecimento, 101, 139
Competências, 100, 104, 141	Conhecimentos, 97
Complexo, 40	Conjunto, 24
Compliance, 18, 142	Consciência, 70, 104
Comportamento, 20, 28, 106	Consequências, 18, 83
Comportamentos, 20	Conservadores, 32
Compreender, 24	Consideração, 69
Comum, 62	Considerado, 33
Comunidade, 67, 113, 127	Considerar, 33
Conceituação, 67	Constantemente, 31
Concepção, 65	Constatações, 68
Conduta, 20, 30, 43, 113, 117	Constitucionais, 146
Condutas, 97	Constitucional, 60
Conduzir, 65	Constitucionalista, 146

Constituição, 55, 74

Construir, 67

Construtivista, 86

Consumidores, 111

Conteúdo, 143

Conteúdos, 22, 87, 90, 149, 156

Contexto, 106, 140, 143

Corporações, 21

Corrupção, 111

Criação, 41

Criado, 108

Culturais, 77, 113

Cumpridas, 139

Cumpridos, 104

Cumprimento, 21, 139

Cumprir, 20

Curricular, 98, 156

Currículos, 140

D

Declaração, 58

Defendia, 70

Definição, 137

Definições, 93

Definidos, 33

Delineamento, 24

Democrática, 49, 129

Denotativa, 20

Dentro, 126

Denunciado, 32

Descendente, 35

Descrição, 36

Desenvolvimento, 135, 149

Destrutivo, 42

Detalhadamente, 36

Detalhado, 121

Devida, 28

Dewey, 49

Dialética, 35	Educar, 103
Diferentes, 41, 50	Efetivação, 103
Dinâmica, 129	Efetivamente, 156
Direcionamento, 70	Efetivar, 89
Discípulos, 37	Elaboração, 51
Discorre, 18	Elaboradas, 94
Discriminação, 149	Elaborados, 127
Discussões, 33	Eleito, 123
Distrito, 140	Elencados, 156
Diversificada, 95	Emoções, 99
Dividido, 29	Empírico, 138
Documento, 141	Empreendedor, 108
E	Empresariais, 148
Economia, 95	Empresarial, 21
Econômicos, 77, 78	Empresas, 106, 108, 113
Edição, 18, 121	Emprestar, 68
Educação, 16, 65, 66, 69, 72, 83,	Encarado, 68
85, 154	Enfatizando, 34
Educacionais, 84	Enquadramento, 117

Ensinaamentos, 66	Estado, 55, 60
Entender, 17	Estatais, 76
Entregue, 41	Estendidos, 21
Escola, 127	Estilo, 33
Escolar, 122, 128, 154	Estrutura, 109
Escolar, 130	Estruturais, 136
Escolares, 126	Estudantil, 22
Escolas, 146	Estudantis, 126
Escolha, 59	Europa, 70
Espaço, 126	Exemplo, 139
Espaços, 132	Exercício, 39, 63, 75
Específicas, 41	Experiência, 49, 69
Específico, 51	Experiências, 93
Específicos, 83	Expressão, 122
Espírito, 108	Extensamente, 85
Essencial, 145	F
Estabelecidos, 68, 107	Fatos, 34
Estabelecimento, 98, 128	Federais, 110
Estabelecimentos, 81	Filosofia, 34, 86, 149

Filosóficas, 44

Finais, 155

Força, 152

Funcionamento, 145

Funcionários, 109

Fundamentais, 36, 139, 154

Fundamental, 40, 95

Fundamento, 119

G

Garantias, 112

Generalização, 33, 35

Geração, 59

Geral, 135

Gerir, 61

Governança, 106

Gratuidade, 77

Grega, 31

Grupos, 50

H

Habilidades, 18, 141

Hierarquia, 83

Hierárquicas, 136

Hipotético, 24

Histórica, 151

Hobbes, 40

Humanas, 51

Humanas, 18

Humanizado, 24

Humano, 65

I

Iluministas, 70

Ilustrado, 100

Importante, 29, 64

Importantes, 60

Imposição, 63, 118

Incentivo, 111

Incluídos, 57

Inclusão, 149	Interesse, 32
Incorpora, 83	Internas, 109
Incorporação, 21	Intersecção, 102
Independentemente, 45	Inúmeras, 20
Individuais, 103	Isonomia, 129
Individual, 50	Itinerários, 102
Indivíduo, 60, 112	J
Indivíduos, 63, 91, 154	Julgamentos, 29, 34
Ingressarem, 89	Jurídica, 56
Inserido, 29	Jurídicas, 20, 119, 120
Inseridos, 17	Jurisdição, 80
Institucionais, 50	Justiça, 33
Instituição, 105	Justificativa, 45
Instituições, 91, 121	L
Institutos, 149	Ldb, 130, 156
Insuficiente, 71	Lecionando, 54
Integração, 97	Legal, 114
Intensidade, 42	Legislação, 148
Interamericana, 79	Lei, 106

Lembrar, 28

M

Maior, 122

Mal, 45

Maneira, 127

Maneiras, 29

Manter, 41

Manutenção, 40, 59, 70

Material, 145

Máximo, 80

Meados, 83

Mecanismos, 113

Medida, 44

Médio, 18, 101

Meio, 35

Meios, 42

Melhores, 38

Menção, 116

Mercado, 106, 108

Mestres, 126

Metodologia, 24

Miriade, 112

Moldagem, 103

Momento, 51, 63

Morais, 29

Moral, 16

Mudança, 151

Mudanças, 135

Mundo, 42

Mutável, 69

N

Nacionais, 145

Nacional, 21

Naturais, 40

Natural, 41

Necessária, 128

Necessário, 87, 111

Necessidades, 103

Norma, 55

Nunca, 16

O

Objetivas, 76

Objetivo, 50, 140, 151

Objetivos, 95

Obrigação, 118

Observação, 68

Obstava, 77

Oferecendo, 129

Omissão, 117

Ordenamento, 20

Organização, 131

Organizacionais, 109

Organizacional, 135, 136

Orientações, 122

P

Padrão, 136

Pagamentos, 109

Países, 108

Palavra, 28

Paradoxo, 43

Parágrafo, 117

Participação, 152

Participativa, 64

Particular, 29, 135

Pautada, 64

Pcn, 97

Peculiaridades, 90

Pedagógica, 68, 74

Pedagógico, 94

Pensador, 44

Pensamento, 47, 136

Período, 71, 132

Permite, 130

Permitido, 130

Personificação, 48

Pesquisa, 24, 25

Pessoa, 52, 119	Presente, 28
Pessoa, 120	Presumir, 125
Plano, 139	Pretendidos, 75
Platão, 33	Primeiro, 47
Platônica, 35	Principais, 110
Plena, 65	Princípio, 53
Pluralidade, 55	Problematizadora, 65
Pne, 134	Procedimentos, 152
Política, 64	Processo, 53, 85, 91, 130, 152,
Político, 55	154
População, 56	Processos, 125
Possíveis, 156	Professores, 105, 136
Possível, 28	Profissional, 30
Postura, 70	Profissionalização, 135
Praticados, 112	Programática, 55
Prazer, 36	Progressistas, 93
Preceitos, 56, 129	Progressivas, 140
Prerrogativa, 100	Progressividade, 79
Presenciado, 20	Projeto, 104

Promover, 82, 135

Propor, 133

Propostas, 94

Própria, 55

Próprios, 20

Prosseguindo, 100

Protocolo, 79

Psicológicas, 67

Públicos, 20

Q

Queremos, 29

Questão, 17

Questionadora, 65

R

Realidade, 35

Realizações, 132

Realizados, 156

Recebe, 30

Reconhecimento, 154

Recursos, 53

Reflexão, 28

Reivindicações, 49

Relação, 18, 140

Relacionadas, 145, 148

Relacionamentos, 136

Relativas, 132

Relatórios, 113

Repassado, 139

Representativo, 33

República, 53

Resguardados, 58

Resíduos, 148

Respeito, 129

Respeitosa, 154

Responsabilidade, 113, 118

Responsabilização, 116

Responsável, 115

Resposta, 156

Revolução, 108	Sociedades, 50
Romano, 108	Sócrates, 33
Rotatividade, 122	Sofistas, 34
Rousseau, 108	Subordinando, 47
S	Supracitado, 75
Seção, 17	T
Seduzia, 32	Tema, 131
Seguem, 28	Terceiros, 117
Seguintes, 115	Termo, 112
Sentido, 130	Texto, 58, 133
Sentidos, 37	Trabalho, 94
Serviços, 115	Transformando, 44
Sistema, 20, 40, 47, 90	Transmissão, 154
Sistemas, 100, 130	Transversais, 139
Sistemática, 49	U
Sistematizada, 146	Ultrapassa, 64
Sobrevivência, 42	Unidades, 152
Sociedade, 37, 50, 62, 88, 98,	Universalidade, 71
107, 140	

V

Valor, 47

Valores, 51, 142

Vigência, 134

Virtude, 42

Virtudes, 31

Visão, 35, 53

Vontade, 48

EDUCAÇÃO E COMPLIANCE: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE UMA CULTURA ÉTICA E DE INTEGRIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Revista REASE chancelada pela Editora Arché.
São Paulo- SP.

Telefone: +55(11) 5107- 0941
<https://periodicorease.pro.br>
contato@periodicorease.pro.br

ISBN: 978-65-6054-288-4

CDL



9 786560 542884