

# OS PROFESSORES E O TEMA TRANSVERSAL ÉTICA

## *TEACHERS AND THE TRANSVERSAL THEME ETHICS*

Helenice Maia GONÇALVES<sup>1</sup>

### RESUMO

Procura o conceito de ética implícito/explicito no texto produzido por diversos especialistas sobre o tema e que compõe o primeiro volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, 1º a 4º séries ou 1º e 2º ciclos, e o oitavo volume, Temas Transversais e Ética. Nesses documentos, o corpo docente é apontado, principalmente, como elemento difusor dos valores éticos e morais vigentes, tendo os professores que abordar assuntos relacionados à ética e aos valores morais a qualquer momento, em todas as aulas de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Como professores são profissionais essenciais na construção do conhecimento dos alunos, na mediação pedagógica entre conteúdos e formas de expressão, na elaboração e condução da experiência educativa, na vivência de situações didáticas e na construção da escola, contribuindo, para isso, com seus valores, saberes e competências, suas noções de ética estão contaminadas por suas ideologias, valores e contradições e impregnarão, por sua vez, as noções de ética construídas pelas crianças e pelos adolescentes, pois são também difundidas por meio de sua prática escolar.

**Palavras-chave:** Ética; Temas Transversais; Professores.

### ABSTRACT

*This paper has searched for the concept of ethics implicit/explicit in texts produced by several specialists on the topic that make part of the first volume of the National Curricular Parameters (NCP) for the first segment of Fundamental Education (1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> years – or 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycles), as well as those in the 8<sup>th</sup> volume, Transversal Themes and Ethics. In these documents, teachers are designated mainly as vectors for valid ethical and moral values, being in charge of broaching subjects related to ethics and moral values at any time, during the lessons pertaining to every subject contemplated in the school curriculum. Since teachers are essential professionals for the students' knowledge building, in pedagogic mediation between contents and forms of expression, in designing and conducting the educational experience, in the occurrence of didactical situations and in building the school, to which they contribute their values, knowledge and competence, their notions of ethics are*

---

<sup>(1)</sup> Professora do Mestrado em Educação, Coordenadora Acadêmica dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade Estácio de Sá. E-mail: <helemaia@uol.com.br>.

*contaminated by their ideologies, values and contradictions which, in turn, will impregnate the notions of ethics constructed by children and adolescents, since they are also disseminated in their school practice.*

**Key words:** *Ethics; Transversal Themes; Teachers.*

## INTRODUÇÃO

Por entendermos que o conceito de ética é construído pelas crianças e adolescentes sob a chancela de adultos, consideramos ser relevante analisar o texto produzido por diversos especialistas sobre o tema e que compõe o primeiro volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, 1ª à 4ª séries ou 1º e 2º ciclos, e o oitavo volume, Temas Transversais e Ética. Nossa intenção é verificar que noção<sup>2</sup> de ética está sendo enfatizada nesses documentos, uma vez que esses parâmetros são os orientadores das atividades a serem desenvolvidas nas escolas, cuja tarefa é, de acordo com o próprio documento, lidar com conteúdos para, por seu intermédio, contribuir para a formação de valores e atitudes do indivíduo.

Professores são profissionais essenciais na construção do conhecimento dos alunos, na mediação pedagógica entre conteúdos e formas de expressão, na elaboração e condução da experiência educativa, na vivência de situações didáticas e na construção da escola, contribuindo, para isso, com seus valores, saberes e competências. Suas noções de ética estão contaminadas por suas ideologias, valores e contradições e impregnarão, por sua vez, as noções de ética construídas pelas crianças e pelos adolescentes, pois são também difundidas através de sua prática escolar.

### Ética Superior e Ética polissêmica

A acepção de que existe uma “ética superior” considera que não há ética numa ou noutra situação e atribui sua falta às atitudes

consideradas fora da normalidade estabelecida pela sociedade. O *ético* é definido como expressão dos mecanismos de regulação da sociedade e os adultos (responsáveis e professores) devem ensinar valores morais ou éticos que estão para além dos grupos e das classes sociais. Em contrapartida, o entendimento da ética em sua extensão polissêmica, isto é, de que coexistem diversas acepções de ética, as quais possibilitam a discussão sobre qual é a “ética correta”, permite estabelecer acordos mais ou menos estáveis, mutáveis e provisórios entre as partes envolvidas. O ético é definido como expressão dos mecanismos de equilíbrio da sociedade, sendo perfeitamente plausível que ocorram debates sobre práticas, atitudes, regras e ações humanas. Nesses debates seriam, então, negociados padrões de conduta relativos a cada situação determinada, sempre sujeitos a mudanças, caso a comunidade as julgue necessárias.

Essa dimensão, entretanto, parece não ganhar fôlego nas salas de aula e nas escolas. Sem ter, muitas vezes, no mínimo, a garantia de espaços temporais destinados à reflexão e à discussão crítica sobre a moral estabelecida, parece que se fica ao nível do ensinamento verbal. Ao enfatizar que o ensinamento verbal da moral é insuficiente para asseverar a ação moral, La Taille (1998) aponta a desconexão entre a teoria e a prática como um obstáculo à eficácia dos discursos, embora considere que os discursos morais influenciem os homens.

Crianças e adolescentes estão sempre em contato com normas e regras que precisam observar. O que seus pais, familiares, professores e outros adultos que fazem parte do cotidiano das escolas pensam, contribui, significativamente, para que possam construir seus modelos

<sup>(2)</sup> Estamos assumindo a sinonímia entre *noção* (definida como conhecimento, idéia), *acepção* (definida como sentido, significado) e *concepção* (definida como noção, idéia).

representacionais a partir da realidade em que vivem. Eles têm idéias próprias a respeito dessa realidade, constroem conceitos e adotam padrão de comportamento que combinam com um ou outro esquema social. Se seu padrão de comportamento é aprovado pelos adultos, as crianças e os adolescentes sabem se é apropriado ou não.

Nos dias de hoje, quando se discute que valores éticos estão norteando os comportamentos e as atitudes das crianças e dos adolescentes, é necessário considerar que o meio cultural onde os indivíduos estão inseridos exerce as mais variadas influências sobre eles, pois é nos diversos espaços sócio-culturais e em diversos momentos que diferentes valores contribuirão para a construção de diferentes concepções de mundo e de homem.

Parece, portanto, ser evidente que as reflexões e discussões que deverão ser promovidas durante as aulas de todas as disciplinas do currículo escolar<sup>3</sup> devem conjugar a formação de atitudes (aquelas consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento moral do indivíduo) e de valores éticos (aqueles aceitos e cultivados pela sociedade) a uma nova ética e a uma nova moral que vêm sendo (re)construídas no cotidiano, em todo mundo.

### Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN, considerados o primeiro nível de concretização curricular e que se consolidam como organizadores curriculares, têm na ética um de seus eixos transversais, com o objetivo de orientar o trabalho das escolas no que se refere ao desenvolvimento da autonomia moral de seus alunos. Ao identificar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e a co-responsabilidade pela vida social como os princípios pelos quais a educação deve se orientar, os PCN enfatizam, em sua redação, que a

formação de atitudes e valores na escola é considerada condição fundamental para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente, uma vez que a escola deve “assumir-se como o espaço social necessário para a construção dos significados éticos necessários e constituintes de toda e qualquer ação de cidadania” (PARÂMETROS..., 1997a, p.34). A escola precisa ter claro para si que significados éticos são estes e quais aqueles que devem ser construídos para que os alunos possam ter atitudes reconhecidas socialmente e assumir valores considerados aceitáveis por toda a sociedade e, além disso, que permitam a construção dessa sociedade democrática.

A escola, comprometida com a formação da cidadania, deve, então, propiciar reflexões sobre as diversas faces das condutas humanas e possibilitar o desenvolvimento da autonomia moral. Tais reflexões devem fazer parte dos objetivos maiores da escola e devem abranger o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade - os quatro blocos de conteúdos eleitos como eixos de seu trabalho. O indivíduo criativo, autônomo e solidário é responsável por si próprio, pelo outro, pela comunidade, pelo planeta e pelo universo (PARÂMETROS..., 1997b).

Para buscar informações sobre que noções de ética estão implícitas no texto desse documento, tomamos como ponto de partida seus objetivos, uma vez que esses se referem não apenas ao desenvolvimento da autonomia intelectual e crítica dos indivíduos, como também à formação ética e ao desenvolvimento da pessoa, dois aspectos entendidos como essenciais para a formação da cidadania que, de acordo com Barros (1998), é uma exigência democrática indiscutível.

Procuramos, no volume introdutório dos PCN, argumentos referentes a cada palavra e/ou expressão que consideramos serem utilizadas

<sup>(3)</sup> Os PCN propõem a ética como eixo transversal, isto é, os professores das diversas disciplinas do currículo deverão proporcionar, em suas aulas, reflexões e discussões relacionadas à ética (PARÂMETROS..., 1997a; 1997b).

para persuadir<sup>4</sup> os professores da importância desse referencial para sua atualização e atuação profissional. Tais expressões, presentes em todo o texto de forma contínua, estão relacionadas aos princípios democráticos<sup>5</sup> que nortearam a elaboração dos seis documentos referentes às áreas de conhecimento e dos três documentos referentes aos Temas Transversais<sup>6</sup>.

Utilizando as palavras *referencial* e *parâmetros*<sup>7</sup> como equivalentes e informando que a proposta possui caráter flexível, natureza aberta, não se configurando nem como um modelo curricular homogêneo e impositivo, nem como regras a respeito do que se deve ou não fazer, nem como diretrizes obrigatórias, os PARÂMETROS... (1997a) são apresentados como o primeiro nível de referência nacional para o Ensino Fundamental<sup>8</sup>. O documento - definido ainda como referencial de qualidade para a renovação e reelaboração de uma proposta curricular articuladora dos propósitos mais gerais de formação de cidadania, os quais podem ser usados com objetivos diferentes, de acordo com a realidade, momento e possibilidade de utilização -, pretende responder às necessidades de referenciais a partir do quais o Sistema Educacional Brasileiro se organiza. Também

não deve ser identificado como um “modelo<sup>9</sup> que pretende resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no país” (PARÂMETROS..., 1997a, p.33), constituindo-se como referencial comum para a formação escolar, devendo propiciar oportunidades para o estudo de Língua Portuguesa (língua falada e escrita), Matemática (princípios da reflexão matemática), Mundo Físico e Natural (coordenadas temporais que organizam a percepção do mundo e princípios da explicação científica), Realidade Social e Política, enfatizando o conhecimento do Brasil, Arte (condições de fruição da arte e das mensagens estéticas), Língua Estrangeira (a partir da 5ª série) e Religião.

No entanto os responsáveis por sua divulgação e consolidação nas diversas unidades escolares parecem trocar indicação por imposição, o que pode ser confirmado não apenas pelo enfoque de inúmeros cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação, Municipais ou Estaduais, por Universidades, Faculdades e outras instituições de ensino que desenvolvem atividades prático-pedagógicas visando à implantação e implementação dos PCN nas escolas<sup>10</sup>.

<sup>(4)</sup> Persuadir é levar alguém a crer em alguma coisa (REBOUL, 1998, p.xv). Portanto, palavras persuasivas são aquelas que têm poder persuasivo, isto é, se referem à possibilidade de um discurso obter ou não a adesão do outro (RIZZINI, 1999, p.105).

<sup>(5)</sup> Nas Considerações Preliminares (PARÂMETROS..., 1997a, p.13) é apontado que “a educação deve atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos *princípios democráticos*” (grifo nosso).

<sup>(6)</sup> Na Introdução do volume 8 dedicado à Apresentação dos Temas Transversais e Ética, os autores afirmam que “no âmbito educativo [os princípios democráticos] são fundamentos que permitem orientar, analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia” (p.21).

<sup>(7)</sup> A palavra referencial remete à Física, a sistema rígido, em relação ao qual se podem especificar diferentes coordenadas. A palavra parâmetro remete à Matemática e se refere à variável ou constante, segundo a qual uma relação é determinada; ou ainda, a todo elemento cuja variação de valor modifica a solução de um problema sem lhe modificar a natureza (FERREIRA, 1980).

<sup>(8)</sup> O Sistema Educacional Brasileiro possui quatro níveis de estruturação curricular que constituem amplitudes distintas na elaboração de propostas curriculares: o primeiro nível se refere à referência nacional; o segundo às propostas curriculares dos estados e municípios; o terceiro à proposta curricular de cada escola e o quarto à sala de aula (PARÂMETROS..., 1997a).

<sup>(9)</sup> A palavra *modelo* remete às Artes e se refere àquilo que é tomado como padrão, que pode ser reproduzido por imitação, que é tomado como referência, para ser executado em grande escala; àquilo que serve de exemplo, norma ou molde (FERREIRA, 1980).

<sup>(10)</sup> Um exemplo é o programa Parâmetros em Ação que tem “como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a *implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais ...*” (grifo nosso), composto por 11 módulos com duração variável de 12 a 16 horas, totalizando-se 156 horas. Nos três primeiros módulos, propicia discussões sobre questões gerais da educação e nos módulos das áreas específicas, são analisados seus fundamentos à luz das discussões. Há, ainda, módulo destinado à gestão da sala de aula, que aborda aspectos da organização do trabalho do professor.” (Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 maio 2003).

Entendido como modelo a ser seguido e não como “elemento catalizador de ações na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira” (PARÂMETROS..., 1997a, p.33), o referencial ou parâmetro passa a ter sua intencionalidade de busca de melhorias na educação questionada, sobretudo no que se refere a investimentos na formação inicial e continuada de professores, política de salários dignos, planos de carreira, qualidade do livro didático e estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho do professor, aspectos apontados como aqueles que indicam, principalmente, a melhoria de qualidade do ensino (PARÂMETROS..., 1997a). O referencial, então, se torna padrão<sup>11</sup>, perdendo as características de flexibilidade alardeadas pelo próprio documento.

Os PCN apresentam-se como uma referência, não um modelo, mas a prática é outra, a da imposição: se assim os professores percebem, porque assim é feito. Como, então, esperar que procedam de outra maneira quando o tema transversal ética sugere a constituição de valores?

### O Tema Transversal Ética

Procuramos apresentar aqui a concepção ética assumida pela equipe de especialistas que elaborou o texto desse tema transversal - que deverá circular nas escolas brasileiras através da ação pedagógica dos “agentes transformadores” - e os argumentos utilizados para convencer os professores das razões que tornam a proposta de formação ética dos alunos - efetivada através do estabelecimento de “conteúdos relacionados a respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo” - inovadora e fundamental, não pelo tema em si, “que não é novo”, mas porque o documento

viabiliza “discussões sobre este assunto no contexto escolar” (PARÂMETROS..., 1997b, p.65). Entendemos que, a partir do conhecimento desta concepção e dos argumentos que a fundamentaram, é possível refletir sobre a possibilidade ou não de ensinar um tipo de ética que se supõe necessária.

Iniciando com definições de ética e moral, os autores do documento assumem a sinonímia entre as duas palavras e apresentam o objetivo da “educação moral” a ser desenvolvida pelos professores: “propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios [partindo] do pressuposto que é preciso possuir critérios, valores e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade” (PARÂMETROS..., 1997b, p.69).

Para persuadir os docentes da necessidade de “educar moralmente” os alunos, “ensinando-lhes” os princípios democráticos que regem a sociedade brasileira, os especialistas que desenvolveram o tema apresentam os Artigos 1º, 3º e 5º da Constituição da República Federativa do Brasil<sup>12</sup> para justificar a escolha dos conteúdos de ética e enfatizam três pontos para fortalecer esse argumento.

O primeiro se refere à necessidade de serem eleitos valores necessários ao convívio entre os membros da sociedade, o “núcleo moral da sociedade” ou “conjunto central de valores”, que nega qualquer perspectiva de relativismo moral e proíbe atitudes consideradas inadequadas com o intuito de não deixar a sociedade cair na anomia, “entendida seja como ausência de regras, seja como total relativização delas” (PARÂMETROS..., 1997b, p.71). O segundo ponto está relacionado ao caráter democrático da sociedade brasileira, explícito na Constituição Federal, e o terceiro, ao caráter abstrato dos

<sup>(11)</sup> *Padrão* se refere a qualquer objeto que serve de modelo para se fazerem outros; aquilo que serve de base ou norma (FERREIRA, 1980).

<sup>(12)</sup> Esses artigos se referem aos fundamentos do Estado Democrático de Direito: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político (Título 1 – dos princípios fundamentais, Art. 1º, Constituição Federal, 1988, edição atualizada de março de 2000. (Disponível em: <[http://www.tce.rs.gov.br/institucional/legislacao/pdf/const\\_fe.pdf](http://www.tce.rs.gov.br/institucional/legislacao/pdf/const_fe.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2003).



valores abordados, pois “ética trata de princípios e não de mandamentos” e “é preciso ter claro que não existem normas acabadas, regras definitivamente consagradas” (PARÂMETROS..., 1997b, p.72), o que vem ao encontro da compreensão de que “a realidade social, constituída de diferentes classes e grupos sociais, é contraditória, plural e polissêmica” (PARÂMETROS..., 1997b, p.25).

Após explicitar tais pontos (núcleo moral, caráter democrático e caráter abstrato dos valores sociais), para dar ainda mais força ao argumento da necessidade de aprender e refletir sobre diversas questões sociais, os autores do texto perguntam a seus leitores se a formação moral dos alunos cabe à escola. Para conduzir a respostas afirmativas, são incorporados fragmentos de documentos legais que vão desde o primeiro projeto de ensino público apresentado à Câmara dos Deputados, em 1826, até à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, os quais ratificam o empenho da escola na formação moral de seus alunos. Portanto os PCN assumem seu posicionamento a favor dessa função, afirmando que é nos espaços escolares que valores e regras são transmitidos “pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos próprios dos alunos” (PARÂMETROS..., 1997b, p.73).

Finalizados os argumentos que justificam a importância da implementação do tema nas escolas, o documento passa a focalizar a “educação moral”. A partir desse momento, os especialistas iniciam a defesa de seu ponto de vista afirmando que para saber educar moralmente é preciso conhecer os processos individuais de legitimação de valores e regras morais<sup>13</sup> e a argumentação utilizada para persuadir os professores da necessidade de ensinar atitudes e valores nas escolas se sustenta nos dois “processos psicológicos presentes na legitimação de regras morais” (PARÂMETROS..., 1997b, p.75): afetividade e racionalidade

No que se refere à dimensão afetiva da legitimação dos valores e regras morais, o texto recorre à noção de imperativo - aqui tomada como aquilo que exprime uma ordem, uma obrigação que deve ser instalada na consciência - enfatizando que seu conteúdo precisa ser desejado pelos indivíduos, deve tocá-los sensivelmente e estar incluído em seu projeto pessoal de felicidade; caso contrário, regras e normas são ignoradas. Precavendo-se de possíveis questionamentos acerca da variabilidade dos projetos de felicidade, pois cada projeto é singular, o argumento desenvolvido para dar continuidade à persuasão dos professores se baseia na noção de respeito, que é central na moralidade e remete a várias relações entre os homens.

Com relação à dimensão racional, os autores argumentam que as normas vigentes em determinado grupo social não são plenamente aceitas apenas por serem coerentes com os projetos de vida de seus integrantes, pois a legitimação de uma regra não existe sem juízo e reflexão sobre ela. Nesse sentido, o documento evoca três razões para legitimar racionalmente valores e regras: responsabilidade por atos ou agir segundo critérios e regras morais, que implica escolhas; apreensão racional dos valores, que pressupõe discussões e debates que conduzem à justificação, descarte ou construção de novos valores; e diálogo, indispensável à convivência democrática, porque viabiliza negociações e acordos sobre diferentes pontos de vista. Tais razões justificam racionalmente a legitimação dos princípios democráticos, não apenas porque tais princípios norteiam a Constituição Federal, a LDB 9394/96 e o referencial curricular nacional. Mas, evidentemente, porque também orientam a conduta humana e o processo de construção da cidadania (PARÂMETROS..., 1997a, 1997b).

Dando continuidade à exposição de argumentos em favor da formação moral dos alunos nas escolas, o texto dos PCN passa a focalizar o desenvolvimento moral e a socialização das crianças, enfatizando que a afetividade e a

<sup>(13)</sup> O documento deixa claro o que entende por legitimação de regras morais: são regras conhecidas, plenamente aceitas, consideradas válidas e necessárias (PARÂMETROS..., 1997b).

racionalidade “se desenvolvem a partir das interações sociais e representam a base da moral, que também se desenvolve” (PARÂMETROS..., 1997b, p.83). Esse capítulo, dedicado a informar os leitores sobre a construção do respeito próprio e da conquista da autonomia, tem sua matriz teórica explicitamente assentada nos estudos piagetianos sobre juízo moral e nos holbergnianos sobre níveis de desenvolvimento moral<sup>14</sup>, sendo esses últimos evidenciados principalmente quando os autores focalizam a reflexão e a experiência de “situações dilemáticas da vida” como essenciais para a formação moral dos indivíduos. As etapas do desenvolvimento moral propostas por Piaget ([1932]1994)<sup>15</sup> são utilizadas para convencer os professores da importância de seu papel na construção da moralidade de seus alunos, pois indivíduos moralmente educados são respeitosos das diferenças entre pessoas, procuram resolver conflitos pelo diálogo, solidarizam-se com os outros e conquistam o respeito próprio. São, portanto, indivíduos democráticos (PCN, 1997b).

Ao abordar o tema democracia, os PCN passam a defender a tendência da escola democrática<sup>16</sup> como a mais indicada para a o contexto histórico e social brasileiro contemporâneo, por ser aquela que possibilita o desenvolvimento do indivíduo democrático, meta da educação nacional. Tal tendência focaliza a qualidade das relações de cooperação e diálogo entre os agentes da instituição escolar; leva em conta a autonomia dos alunos e suas possibilidades de pensar; tem na reflexão e na experiência seus métodos de excelência; descarta o relativismo, mas respeita as diversas individualidades, estabelecendo regras comuns; e tem na afetividade e na racionalidade seus processos essenciais de legitimação das regras estabelecidas em conjunto (PARÂMETROS..., 1997b). Entretanto, para que os leitores não

tenham a sensação de terem sido conduzidos a essa conclusão, o texto aponta virtudes de outras tendências de formação moral, afirmando que não podem ser descartadas, mas que a proposta atual é mais adequada por se inspirar na idéia de transversalidade.

Para finalizar o oitavo volume, os três últimos capítulos focalizam conteúdos, avaliação e orientações didáticas relacionados ao tema transversal ética. O texto, agora, é destinado à instrução dos leitores, pois, após a defesa dos argumentos expostos até então, os professores foram convencidos da importância do tema e da legitimação dos princípios democráticos e certamente concordarão que cabe à escola educar moralmente os indivíduos, contribuindo para a integração de valores e regras decorrentes desses conceitos às personalidades dos alunos, instrumentalizando-os para realizar seus projetos de felicidade. Mais ainda, os docentes se identificarão como agentes transformadores da realidade escolar e social, entendendo que a escola se constitui um espaço propício para reflexão de questões éticas e desenvolvimento da arte de dialogar.

Para dar início ao didatismo dessa segunda parte, que está assentada nos argumentos desenvolvidos ao longo dos dois volumes do conjunto do documento, são levantadas algumas considerações sobre a composição dos conteúdos que serão desenvolvidos pelos professores nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Organizados em quatro blocos (respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade), os conteúdos estão referenciados no ideal democrático de convívio social e no princípio da dignidade humana e, para compô-los, “foram escolhidos temas morais que devem ser contemplados para que a formação moral tenha êxito” (PARÂMETROS..., 1997b. p.101). Uma listagem dos objetivos gerais de ética para o

<sup>(14)</sup> Esses estudos são indicados na bibliografia referente à ética: PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994 e KOHLBERG, L. **Essays on moral development**. São Francisco: Harper and Row, 1981, 1984, 1987.

<sup>(15)</sup> O texto dos PCN apresenta duas fases do desenvolvimento moral: heteronomia e autonomia (Ver p.84-85 do oitavo volume).

<sup>(16)</sup> Ao comentar algumas experiências de formação moral tentadas no Brasil, os autores do texto do documento denominam essas experiências de “tendências” (filosóficas, cognitivistas, afetivistas, moralistas e da escola democrática).

Ensino Fundamental (PARÂMETROS..., 1997b, p.97) assim como listagens relacionadas aos quatro blocos de conteúdos (PARÂMETROS..., 1997b, p.104-105; 108;111; e 112-113). que devem ser trabalhos para que o aluno evolua em sua formação, concluem esse item.

A prática pedagógica, desenvolvida à luz desses quatro blocos, tem, necessariamente, dois momentos complementares, aprendizagem e convívio escolar. Uma vez que a formação moral se constrói a partir de experiências vivenciadas, “a escola sensibilizará e instrumentalizará os alunos para o convívio cotidiano, articulando formação escolar e cidadania” (PARÂMETROS..., 1997b, p.133). Nesse sentido, a avaliação “deve balizar o trabalho do professor na criação de situações de aprendizagem que busquem garantir aos alunos o desenvolvimento das capacidades necessárias à construção progressiva de conhecimentos para uma atuação pautada por princípios da ética democrática” (PARÂMETROS..., 1997b, p.115).

Embora o texto do documento apresente exemplos de situações de aprendizagem que potencializam a capacidade ética<sup>17</sup>, a ênfase para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos é colocada nas reflexões sobre as diversas faces da conduta humana, inseridas nos objetivos maiores das escolas. Consideramos, assim como Aranha (2000)<sup>18</sup>, que a escola ainda não proporciona a prática da ética aos alunos, mas a proposta de começar a discutir valores e incentivar reflexões, conversações e debates sobre esse tema é um dos méritos dos PCN pois, conforme o próprio texto do documento registra, inovador é “ter um documento que possibilite abrir discussões sobre este assunto no contexto escolar” (PARÂMETROS..., 1997b, p.65).

Não podemos, entretanto, deixar de mencionar um saldo negativo da proposta que é o das discussões relativas à ética não garantirem

espaços temporais para que elas aconteçam. Nesses espaços, de acordo com Aranha (2000), deveriam ocorrer debates que levassem o aluno a identificar e clarificar valores, avaliar causas e conseqüências de comportamentos, argumentar para defender suas posições, verbalizar sentimentos, colocar-se no lugar dos outros e buscar alternativas possíveis de conduta, o que também parece não ser possível ainda.

Incitar discussões não é ensinar normas e regras, o que deve ou o que não deve ser feito, mas criar condições que valorizem o diálogo e, conseqüentemente, a troca de idéias, negociações e acordos entre as partes sobre problemas éticos surgidos na escola. Essa tarefa é difícil e se constitui num desafio, uma vez que é necessário estabelecer regras para a iniciação e o desenvolvimento dos debates. Caso contrário, as reflexões sobre as condutas humanas se tornarão mero ensinamento verbal da moral, sendo insuficiente para asseverar a ação moral, o que é enfatizado pelo próprio documento.

O que emerge da leitura do texto dos PCN é uma proposta de ensinar aos alunos uma ética que se supõe “correta” e que será alcançada por meio das reflexões propiciadas nas aulas de todas as disciplinas do currículo escolar, possibilitando que cada indivíduo assuma sua responsabilidade autônoma e universal. Em suas entrelinhas, o documento permite perceber que tal “ética” deverá ser observada por todos os grupos dentro da escola e da sociedade, pois “sem opção moral, uma sociedade democrática, pluralista por definição, é totalmente impossível de ser construída e o conceito de cidadania perde seu sentido” (PARÂMETROS..., 1997b, p.102).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto dos PCN e do Tema Transversal Ética estão fundamentados na visão socrático-

<sup>(17)</sup> São exemplos de situações didáticas: “construção coletiva de regras de convívio escolar, discussão coletiva de situações problemas na classe e na escola, projetos de intervenção no espaço escolar e extra-escolar” (PARÂMETROS..., 1997b, p.47) e outras.

<sup>(18)</sup> O depoimento de Maria Lúcia de Arruda Aranha foi registrado em mensagem eletrônica enviada ao <virtual-filosofia@groups.com> em 02/07/2000.



platônica de ética universal, o que pode ser ratificado, por exemplo, pela proposta do ensino de valores considerados comuns a todos os sujeitos e que se referem a determinados princípios, que devem reger a vida social e política e orientar a sociedade. Os PCN propõem a relatividade do relativismo, isto é, reconhecem a necessidade da pluralidade cultural, da inclusão dos diferentes, do respeito e do diálogo, mas afirmam que não pode haver relativismo absoluto, como proposto pelos sofistas, pois do relativo deve-se chegar ao absoluto, aquilo que vale para todos. Método dialógico e conceito universal se co-implicam na reflexão socrática (LARA, 1989), assim como no texto dos PCN.

Embora os dois documentos se baseiem no conceito de cidadania ativa<sup>19</sup> - que pressupõe prática e participação -, e apresentem o diálogo como um dos quatro blocos de conteúdo do trabalho pedagógico - que pressupõe exercício da comunicação, do debate, da negociação e da reflexão ética, sendo esta enfatizada como eixo norteador da atividade educativa -, o texto dos PCN institui uma certa ética, isto é, aquela que conduz ao ensinamento de normas e regras que orientam padrões de condutas aceitos como corretos pela sociedade e à negação daquelas definidas e compartilhadas pelos membros de um determinado grupo social. Tal posicionamento exclui, portanto, a pluralidade de pontos de vista e a polissemia de noções de ética, e enfatiza a concepção de uma ética universal, que é essencial a todos os homens e que estabelece regras válidas para todas as pessoas.

É possível perceber, nas entrelinhas, o posicionamento dos autores em defesa da “existência de valores sociais que se expressem como virtudes específicas passíveis de serem reputadas como características desejáveis em

distintas sociedades” (BOTO, 2004, p.2), principalmente quando é creditado à escola a função de intervir na realidade para transformá-la e de desbarbarizar a humanidade<sup>20</sup>, o que torna clara a adoção de uma perspectiva ética, o que pressupõe a aceitação de princípios e regras de validade universal (VALDÉS, 1997).

Mais ainda, tendo como pano de fundo a concepção platônica de “uma formação progressiva do conhecimento exigindo uma transformação de nossa forma habitual de pensar, todo o processo pelo qual passa o prisioneiro ao sair da caverna” (MARCONDES, 2002, p.74), o documento oficial sugere que os projetos educacionais devem estar comprometidos com a transformação individual e coletiva e, para que os professores possam colocá-los em prática, devem identificar-se com o papel de agentes transformadores que, tal como o filósofo de Platão, têm a missão pedagógico-política de voltar à caverna e libertar os homens que ali estão acorrentados, motivando-os a percorrer o caminho em direção à luz, símbolo do conhecimento. É esse modelo que norteia as práticas escolares e orienta o trabalho docente no que se refere ao desenvolvimento da autonomia moral dos alunos: ensinar aos alunos uma ética universal, superior e “correta” que possibilitará que cada indivíduo assuma sua responsabilidade autônoma e universal.

Por entendermos que ética é polissêmica, acreditamos que é perfeitamente plausível que ocorram discussões nas escolas sobre “qual a ética correta”. Isto por meio de um debate que substitua ou deixe de lado a afirmação de alguma filosofia, de alguma dogmática. O ético é sempre objeto de discussões, não existindo meios de susta-las a não ser por dois caminhos: acordos relativamente estáveis e por imposição, cada um

<sup>(19)</sup> De acordo com o texto do documento, a cidadania ativa “tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, mas que também o vê como criador de direitos participando na gestão pública” (PARÂMETROS..., 1997b. p.21).

<sup>(20)</sup> Imbert (2001, p.98-99) cita trecho de conferência proferida por Theodor Adorno em 1967, *Eduquer après Auschwitz*, na qual afirma que a escola na realidade presente, é a única instituição capaz de desbarbarizar a humanidade, com a condição de que esteja consciente de tal tarefa. “Por barbárie, entendo [...] os preconceitos insensatos, a repressão, o genocídio e a tortura. [...] As coisas sendo o que elas são atualmente, caberá, portanto, à escola lutar contra tal situação”.

deles apresentando uma certa maneira de representar a vida social. No primeiro caso, a sociedade funciona como um *pic nic* (tradução para *homonóia*, consenso, nos quadros da filosofia de Aristóteles e proposta por Cassin (1994); no segundo, temos a sociedade como um corpo que tem seu funcionamento caracterizado pela harmonia das partes, logo o ético é a expressão de seus mecanismos de equilibração.

As discussões coletivas de temas cotidianos permitem a estruturação de juízos éticos, uma vez que consideramos que a noção de ética é construída e implica decisões alternativas. Acreditamos que, por meio da vivência de situações-problemas (nas quais os diversos membros da comunidade escolar deverão ser os atores); da análise dos conflitos e de suas conseqüências; das negociações entre as partes envolvidas; dos acordos estabelecidos entre pessoas; das argumentações; dos pareceres; da tomada de decisão; e da avaliação dos resultados alcançados, a ética será praticada, pois só há sentido falar em ética nas escolas se ela for praticada. Caso contrário, o tema ética se tornará apenas mais uma disciplina de um currículo sobrecarregado, perdendo sua função de viabilizar um diálogo entre os diferentes atores escolares, o qual se relacionaria ao tratamento de valores que se referem a aspectos da vida na escola e na vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.L.A. Mensagem eletrônica. Disponível em: <virtual-filosofia@groups.com>. Acesso em: 02 jun. 2000.
- BARROS, R.S.M. "Fundamentos da educação". In: MENESES, J.G.C. (Org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Leituras, São Paulo: Pioneira, p.21-35, 1998.
- BOTO, C. "**A ética de Aristóteles e a educação**". Disponível em: <http://www.hottopos.com/index.html>. Acesso em: 23 mar. 2004.
- CASSIN, B. (Org.). **Nuestros griegos y sus modernos**. Estrategias contemporáneas de apropiación de la antigüedad. Buenos Aires: Manantial, 1994.
- FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- IMBERT, F. **A questão da ética no campo educativo**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LARA, T.A. **A filosofia nas suas origens gregas**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- LA TAILLE, Y. "Introdução". In: PUIG, J.M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.
- MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2002.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo; Summus, [1932]1994.
- REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- RIZZINI, I. **Pesquisando...** um guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.
- VALDÉS, E.G. "El problema ético de las minorias étnicas". In: OLIVÉ, L. (Comp.). **Ética y diversidad cultural**. Colombia: Fondo de Cultura Económica Ltda, p.31-57, 1997.