

ISSN 1519-3993

**Revista
de**

FEED

**Educação
PUC-Campinas**

n. 22 - Junho 2007

ÉTICA E EDUCAÇÃO

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista semestral da PUC-Campinas

Editor

Maria Eugênia Castanho

Editor adjunto

Patrícia Vieira Trópia

Comitê Editorial

Elizabeth Adorno de Araujo

Luzia Siqueira Vasconcelos

Newton César Balzan

Conselho Editorial Nacional

Dulce Maria Pompêo de Camargo (PUC-Campinas)

Jairo de Araujo Lopes (PUC-Campinas)

Katia Regina Moreno Caiado (PUC-Campinas)

Vera Lúcia de Carvalho Machado (PUC-Campinas)

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)

José Carlos de Araújo (UFU)

José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)

Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)

Menga Lüdke (PUC-RJ)

Olinda Maria Nogueira (UNISAL)

Valdemar Sguissardi (UNIMEP)

Vera Candau (PUC-RJ)

Conselho Editorial Internacional

Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa)

Bernard Charlot (Universidade Paris 8 e Universidade Federal de Sergipe)

Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires)

José Félix Ângulo Rasco (Universidade de Cádiz, Espanha)

Capa

Cláudia Lúcia Trevisan (Mestre em Educação - PGE - PUC-Campinas)

Revisão

Ana Helena Cizotto Belline

Apoio Administrativo

André Gustavo Tomaz dos Santos

Editoração: TOQUE FINAL - Editoração Eletrônica

R. Mário Mazzottini, 411 – J. Estoril - Campinas – SP – Tel.: (19) 3276-0298
n.marcola@terra.com.br

Impressão: Gráfica e Editora Flamboyant Ltda.

R. Dr. João Quirino Nascimento, 493 - Campinas, SP - Tel. (19) 3242-6835
grafica@garficaflamboyant.com.br

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas

Campinas

n. 22

p. 1-136

junho 2007

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. - Campinas, SP, n.1 (1996)-

n.22 jun. 2007

Semestral

Resumo em Português e Inglês

ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas

Permuta:

Sistema de Bibliotecas e Informação

Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro

Campinas - SP - CEP: 13020-904

Fone/Fax: (19) 3735-5806

C. Eletrônico: sbi-spdi@puc-campinas.edu.br

Endereço para correspondência:

Núcleo de Informática e Publicação - CCSA

Rua Marechal Deodoro, 1099 – Centro

CEP 13020-904 Campinas – SP

Fone: (19) 3735-5812 – Fax: (19) 3735-5853

E-mail: revistas.ccsa@puc-campinas.edu.br

Editorial 5

ARTIGOS / ARTICLES

A Moral, a Educação Moral e Cívica e a Ética como Temas Transversais na Educação Brasileira
The Moral, Moral and Civic Education and Ethics as Transversal Themes in the Education in Brazil
Enrique Viana Arce 7

Um Olhar Ético Sobre o Valor de Educar
An Ethical Approach on The Value of Educating
Maria Luiza Guedes & Terezinha Azerêdo Rios 17

Da Ética da Certeza à Ética dos Valores Pós-Modernos
From the Ethics of Certainty to the Ethics of the Post-Modern Values
Ernesto Candeias Martins 25

Ética e Profissionalização Docente
Ethics e Teaching Profession
Ilma Passos Alencastro Veiga & José Carlos Souza Araújo 41

Os Professores e o Tema Transversal Ética
Teachers and the Transversal Theme Ethics
Helenice Maia Gonçalves 57

A Educação como Caminho da Reconquista dos Valores Éticos da Sociedade Atual
Education as a Way Of Re-Acquiring the Ethic Values in the Current Society
Mauro Henrique dos Santos 67

“Ética e Educação: Referências Críticas”
“Ethics and Education: Critical References”
Alípio Casali 75

O Desenvolvimento Moral: Análise das Relações de Cooperação e Coação Promovidas no Interior de um Ambiente Virtual de Aprendizagem
The Moral Development: a Study of the Relations of Cooperation and Coercion Promoted in a Virtual Ambient od Learning
Dilmeire Sant’anna Ramos Vosgerau & Alcione Mazur 89

Ética e Educação: a Questão Ambiental <i>Ethics and Education: the Environmental Issue</i> Sônia Maria Marchiorato Carneiro	97
Ética, Estética e Educação Ambiental <i>Ethics, Aesthetics and Environmental Education</i> Andreia Aparecida Marin	109
PONTO DE VISTA / SIGHT OF POINT	
Educação e Educação Ambiental: uma Conexão Necessária <i>Education and Environmental Education: a Necessary Connection</i> Fabiana Panetto de Almeida	119
Mais Cética do que Entusiasmada <i>More Sceptical than Enthusiastic</i> Patrícia Vieira Trópia	123
RESENHAS / REVIEWS	
Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos Sílvia Cristina Salomão & Kátia Regina Moreno Caiado	127
A Gerência do Pensamento: Gestão Contemporânea e Consciência Neoliberal Sérgio Eduardo Vieira Fazanaro & Maria Eugênia Castanho	131

EDITORIAL

A Revista de Educação da PUC-Campinas 22 publica artigos em torno do tema Ética e Educação. Atual, complexa e polêmica, a relação entre Ética e Educação é tratada de diferentes perspectivas. O leitor encontrará textos que buscam enfrentar a relação entre Ética e Educação de uma perspectiva histórica, filosófica, política e pedagógica. O tom dominante dos textos é provocativo - o que pode levar o leitor a refletir criticamente sobre a abordagem pós-moderna do tema, hoje em evidência. Ao instigar a reflexão crítica dos temas educacionais, a Revista de Educação da PUC-Campinas procura consolidar sua política editorial.

Tratada de uma perspectiva histórica, a relação entre Ética e Educação é o tema do artigo “A Moral, a Educação Moral e Cívica e a Ética como Tema Transversal na Educação Brasileira” de autoria de Enrique Viana Arce. Nesse artigo, o autor discute a trajetória dos estudos e das disciplinas de Moral, Moral e Cívica e Ética, como tema transversal, em alguns momentos históricos da educação brasileira, tais como o período jesuítico, a fase pombalina, a primeira república, a era Vargas, a ditadura militar e a época atual.

“Um olhar ético sobre o valor de educar” é o texto de autoria de Maria Luiza Guedes e de Terezinha Azeredo Rios. As autoras tratam os valores como constituintes da ação humana transformadora do mundo e destacam o espaço da prática moral e da reflexão ética. Propõem uma reflexão sobre a presença dos valores morais na ação dos educadores e sobre a necessidade do olhar ético sobre a educação. Trazem para o debate uma questão filosófica fundamental: que relações sociais se pretende construir com a contribuição do trabalho educacional?

O artigo de autoria de Ernesto Candeias Martins, “Da ética da certeza à ética dos valores pós-modernos”, trata do conceito de ética no contexto da modernidade e da pós-modernidade. O autor analisa a ética do dever ou da “certeza absoluta” em contraste com a ética do pós-dever ou da “incerteza moral” da pós-modernidade. Questões filosóficas importantes e atuais como o relativismo, a suposta impossibilidade de análises da totalidade, entre outras, são expostas pelo autor.

Ética e profissionalização docente é o artigo de autoria de Ilma Passos Alencastro Veiga e José Carlos Souza Araújo. Os autores discutem a ética nas seguintes perspectivas: ético-profissional, do código de ética profissional e, por fim, da profissão docente. Os autores procuram evidenciar que a ética é uma construção social, fundada na sociabilidade e inerente a todo exercício profissional.

“Professores e o Tema Transversal Ética” é o artigo de autoria de Helenice Maia Gonçalves que tem como objetivo discutir o conceito de ética implícito/explicito no primeiro volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e o oitavo volume, Temas Transversais e Ética.

O tema do artigo de autoria de Mauro Henrique dos Santos é “A educação como caminho da reconquista dos valores éticos na sociedade atual”. Nesse artigo, o autor desenvolve uma reflexão sobre o papel dos valores éticos no relacionamento entre indivíduos e entre indivíduo e sociedade, cuja retomada seria, hoje, urgente.

Alípio Casali é o autor do texto “Ética e Educação: referências críticas”. Nesse artigo, o autor considera que o educador ético não é o que “dá bons conselhos ou que na sua vida pessoal cultiva a caridade ou filantropia”, mas aquele que realiza sua atividade pedagógica desenvolvendo as potencialidades de criação e reprodução dos educandos.

A questão da Ética nos ambientes de aprendizagem virtuais é enfrentada por Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau e Alcione Mazur em “O desenvolvimento moral: análise das relações de cooperação e coação promovidas no interior de um ambiente virtual de aprendizagem”. Para as autoras, as tecnologias de informação e comunicação implicam formas de relacionamento e interação entre alunos, professores e o conhecimento. Os ambientes virtuais de aprendizagem instituem também relações de coação e de cooperação que devem ser exploradas pelos professores com vistas à formação moral do indivíduo.

A relação entre ética e a educação ambiental é o tema do artigo de Sônia Maria Marchiorato Carneiro. A autora pretende contribuir com o debate sobre bioética ao abordar a Ética da Responsabilidade e a Política nacional de Educação Ambiental, que seria, para a autora, um instrumento legal importante para o avanço da formação profissional de educadores comprometidos com a cidadania. “Ética, estética e educação ambiental” é o artigo de Andréia Aparecida Marin, para quem as questões ambientais demandam uma educação ambiental que instigue o sentido ético e estético.

No presente número a Revista de Educação da PUC-Campinas volta a publicar artigos encaminhados para a seção *Ponto de Vista*. Em “Educação e educação ambiental: uma conexão necessária”, Fabiana Panetto de Almeida discute as interfaces entre a Educação e a Educação Ambiental, mais precisamente a visão relativamente corrente segundo a qual a inclusão da educação ambiental nos currículos escolares seria em si transformadora das práticas sociais ambientais. A autora adverte que a questão ambiental não pode ser descontextualizada das relações e contradições sociais. Patrícia Vieira Trópia expõe seu ponto de vista sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado pelo governo Lula em maio de 2007. Em “Mais cética do que entusiasmada”, a autora escreve sobre as ações que considera mais polêmicas, que contradições elas revelam e quais são os pressupostos do PDE. Como o próprio título de seu texto denota, sua opinião é de ceticismo em torno do Plano de Desenvolvimento da Educação.

Publicamos também duas resenhas. O livro *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*, organizado por Teresa E. Mantoan (e outros) foi resenhado por Silvia Cristina Salomão e Kátia Regina Moreno Caiado. Sérgio Eduardo Vieira Fazanaro e Maria Eugênia Castanho resenharam o livro intitulado *A Gerência do Pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal*, de autoria de Cláudio Roberto Marques Gurgel.

Com a publicação do presente número da Revista de Educação da PUC-Campinas, espera-se contribuir para a discussão sobre a relação entre Ética e Educação e para o avanço do pensamento acadêmico crítico em Educação.

Patrícia Vieira Trópia
Editora Adjunta

A MORAL, A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E A ÉTICA COMO TEMAS TRANSVERSAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

THE MORAL, MORAL AND CIVIC EDUCATION AND ETHICS AS TRANSVERSAL THEMES IN THE EDUCATION IN BRAZIL

Enrique Viana ARCE¹

RESUMO

Este trabalho é uma contribuição ao estudo da Moral, Educação Moral e Cívica e Ética como temas transversais, em alguns dos principais momentos históricos da educação brasileira, tais como o período jesuítico, a fase pombalina, a primeira república, a era Vargas, a ditadura militar e a época atual. Nele fazemos uma reflexão histórica sobre a continuidade e a ruptura da influência do Estado e da Igreja no ensino da Moral e da Ética.

Palavras-chave: Ética; Igreja; Estado.

ABSTRACT

This paper intends to be a contribution to the studies of the Moral, Moral, Civic and Ethic education during the most important moments of the Education in Brazil, such as the Jesuitic and Pombalina periods, the First Republic, the

⁽¹⁾ Doutor em Educação. Professor da FATEC-ID (Centro Paula Souza – Indaiatuba/SP). Email: <enrique_viana_arce@yahoo.com.br>.

Artigos

Vargas era, the military dictatorship, and the present moment. We make a historic consideration on the continuity and rupture of the influence of the State and of the Catholic Church on the teaching of Moral and Ethics.

Key words: *Ethics; Catholic Church; State.*

INTRODUÇÃO

A principal motivação que nos incitou a escrever este artigo reside na observação, ainda que decorrente de pesquisas preliminares, da não existência de estudos sistemáticos, no campo da história e filosofia da educação, que tratem de maneira articulada da Moral, Educação Moral e Cívica e da Ética como temas transversais. Pensamos essa articulação nos contextos históricos onde se desenvolveram esses assuntos, seus conteúdos, suas motivações e os reais objetivos daqueles que os propuseram. É preciso salientar também, apesar de não havermos discutido neste artigo esses campos, que a questão da Moral e da Ética foi tratada, notadamente ao longo do século XX, pela sociologia, antropologia, literatura e psicologia, que trataram notadamente esses assuntos do ponto de vista cultural e comportamental.

Dessa maneira, nosso objetivo, respeitando os limites de um artigo científico, foi fazer um estudo sinóptico de caráter introdutório sobre as relações de permanência ou ruptura das bases teóricas da Ética e sua utilização pelos governantes em prol de suas políticas. Para tanto, fizemos um breve levantamento dos principais momentos em que se destacaram a Moral, a Educação Moral e Cívica e a Ética como temas transversais, ao longo da história da educação no Brasil.

Devemos observar que nos iremos demorar mais em alguns períodos, como o da era Vargas, por exemplo, e menos em outros. Isso se deve à existência, ou não, de estudos mais pormenorizados sobre as épocas em questão.

A primeira Moral

Podemos apontar inicialmente que a primeira Moral introduzida nos conteúdos da educação brasileira foi a moral tomásica, ou seja, aquela derivada dos ensinamentos de Tomás de Aquino, a qual chegou ao Brasil com os jesuítas e seu *Ratio Studiorum*, e permaneceu como componente educativo durante duzentos e dez anos, de 1549 a 1759, quando parte desses religiosos foi expulsa, dando início ao período pombalino (1760-1808).

Os homens da Companhia de Jesus, preocupados inicialmente com o ensino de ler e escrever, ministravam a Gramática (Latim ou Humanidades) com a finalidade de captar potenciais alunos para tornarem-se padres. Os estudos versavam principalmente Literatura Clássica, Artes - que incluíam toda a Filosofia, Ciências Naturais e Dialética -, as Matemáticas, e a Física de Ptolomeu e Aristóteles, a qual, aos poucos, conforme as ciências experimentais avançavam, foi sendo substituída pela Física de Newton e Boscovich (LEITE, 1993). É nesse contexto que, desde 1559, a Moral ensinada como Teologia Moral, também denominada de Casos de Consciência, era transmitida como lição pública para os da Companhia e os de fora². Segundo Serafim Leite (1993) a eficiência da educação e do ensino da Companhia de Jesus estava assentada sistematicamente, sobretudo, em elementos de ordem moral relacionados à persuasão, emulação e repreensão, condição que incluía castigos físicos. A Moral, como era ensinada e praticada pelos jesuítas, tinha o apoio

⁽¹⁾ Segundo Serafim Leite havia também o ensino da Teologia Dogmática ou Especulativa, ensinada desde 1572 no Colégio da Bahia, inicialmente para os da Companhia e, a partir de 1575, para alunos externos, que "não tardou a repartir-se em dois cursos, o longo ou acadêmico e o breve ou de seminário. O primeiro para os que tinham feito com brilho o curso das Artes e dele sairiam os futuros professores da Companhia; o segundo para os que desde logo se destinavam ao sacerdócio no grau de coadjutores espirituais e pouco mais aprendiam então que a Teologia Moral (Casos de Consciência)" (LEITE, 1993, p.49).

dos governantes portugueses e possuía como principal objetivo evitar a corrupção dos costumes da nova cristandade que aqui se formava (LEITE, 1993). Dessa maneira o ensino e a prática da Moral transformaram-se, com a aprovação do governo, numa forma de conduta pessoal e coletiva marcada essencialmente pela doutrina cristã, condição que se tornou, como veremos, recorrente ao longo da história do ensino dessa disciplina na educação brasileira.

A reforma de Pombal

Com a expulsão dos jesuítas começou a reforma pombalina do ensino no Brasil. Esta inicia-se com dois passos distintos que apenas são convergentes, na medida em que ambos se dirigem intencionalmente a eliminar os jesuítas e, quanto possível, a curto prazo, os religiosos em geral, substituindo a sua ação educativa por nova dinâmica racionalista, que ainda respeita a hierarquia eclesial, mas subordinada ao Estado (ANDRADE, 1978, p.4).

Essa nova condição, à qual estará submetido o ensino, contém dentro de si uma situação que foi comentada acima: apesar da retirada do ensino das mãos da Companhia e de outras ordens religiosas, a educação, particularmente das elites, ainda obedecerá, praticamente até o século XX, aos cânones da doutrina cristã, e conseqüentemente de uma moralidade cristã. Nesse cenário é preciso notar que, em plena intervenção racionalista³, era costume, até o século XIX, utilizar o catecismo para ensinar a ler, mesmo nas escolas oficiais, o qual aos poucos foi substituído pela introdução de conceitos de civilidade, urbanidade e decência e o novo método

de aprender a ler de Pestalozzi. Mas a moral, não mais ensinada como disciplina (Teologia Moral), mas transmitida como conduta⁴ será ainda aquela derivada da doutrina cristã (ANDRADE, 1978, p.16-19).

Destarte, podemos observar que a desagregação do sistema educacional que se sucedeu à saída dos jesuítas - juntamente com as várias tentativas, de pouco sucesso, dos governos que se seguiram, em estabelecer um sistema educacional -, contou com o ensino de uma Moral não mais estritamente tomásica, mas ainda oriunda da doutrina cristã.

A partir do século XIX o Iluminismo tornou-se a principal referência do universo cultural na Europa. A conseqüência para a educação no Brasil foi o quase abandono das bases humanísticas e a concentração em um cientificismo traduzido em um ensino cada vez mais profissionalizante, notadamente para as elites. Foi o modelo aristocratizante-profissionalizante (TOBIAS, s/d, p.155-156; 169). Nesse quadro podemos incluir a forte influência que o positivismo teve nas lides dos formuladores das políticas educacionais do país.

Nesse cenário o ensino da Moral transformou-se, principalmente nas academias reais, em Lógica e Ciências físicas e matemáticas, restando, a partir de março de 1809, a cadeira de Teologia Dogmática e Moral circunscrita ao bispado de São Paulo.

A moral e o civismo no século XX

No começo do século XX, devemos observar que o ensino da moral se manteve no âmbito das

⁽³⁾ Segundo José Antonio Tobias, no centro da reforma da educação de Pombal estavam as idéias pedagógicas de Ribeiro Sanches e as ideais filosóficas de caráter cientificista de Luis Antonio Verney. (TOBIAS, s/d, p.112-131).

⁽⁴⁾ Antonio Alberto Banha de Andrade (1978, p.13) comenta que "Os princípios do novo Estado impregnavam, pois, os primeiros passos guiados da criança, na mais direta e generalizada intervenção do poder civil, até esse tempo, no setor da educação cívica. Isto não quer dizer secularização do ensino, porque embora se substitua a orientação pedagógica da Companhia de Jesus e das Ordens ou Congregações Religiosas que se julgava serem-lhes afetas, a verdade é que nada se passava fora do conhecimento da autoridade eclesiástica e sempre se estimulou o ensino religioso".

relações entre a Igreja e a Educação, em razão da forte influência da doutrina cristã na formação cultural, via educação ou não, das sociedades instaladas nas principais capitais, e apesar do crescente predomínio da racionalidade científica e da plena separação da Igreja e do Estado, garantida pela Constituição de 1891, que estabeleceu o ensino leigo nas escolas públicas de ensino básico.

Para reverter essa perda de influência no ensino básico,

a Igreja procura estabelecer uma estratégia de “reforma pelo alto”, voltando-se prioritariamente para a formação das elites e dos filhos das classes dominantes através da implantação de uma rede de estabelecimentos de ensino médio em todo o país (HORTA, 1994, p.94).

A ampliação dessa estratégia tem início em 1916 quando D. Sebastião Leme, na publicação da Carta Pastoral da posse da Arquidiocese de Olinda, denomina os católicos de “maioria asfixiada”, e propõe uma “reação católica” para sanar o que ele denomina de “crise moral” pela qual passava o país⁵. A “reação católica”, preconizada por D. Leme, inicia-se realmente com a sua transferência para a Arquidiocese do Rio de Janeiro, em 1921, reunindo então ao seu redor um grupo de intelectuais católicos, sob a liderança de Jackson de Figueiredo”(HORTA, 1994, p.95). Esse cenário de reorganização, preocupação e conservadorismo, possuía também como referência o crescimento da classe operária nas grandes cidades, decorrente do surto industrial

que o país havia passado durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). A década de 20 será marcada pela exigência de uma política nacional de educação, articulada a projetos de homogeneização cultural e moral com forte marca autoritária (CARVALHO, 1998). Nesse sentido o principal foco de atenção será a ameaça dos costumes sociais e práticas de lazer do operariado que eram vistas como uma anormalidade social pelas elites, que propunham uma moralização de costumes (CARVALHO, 1998, p.53-54; 60). Houve nessa década, particularmente no Rio de Janeiro, o que Marta Maria Chagas de Carvalho (1998, p.60)⁶ chamou “intersecção de uma leitura católica da urbanização e de um projeto de matriz positivista de reforma moral da sociedade”.

Foi ainda na tumultuada década de 20, em janeiro de 1925, que ocorreu a Reforma Rocha Vaz, elaborada pelos professores do Colégio Pedro II, e promulgada por Artur Bernardes, a qual incluía a instrução moral e cívica no programa do ensino secundário⁷, “como forma de garantir o cumprimento da lei” (HORTA, 1994, p.138) contra as manifestações sociais que marcaram esse governo. Do programa, no Art.55, parágrafo 2, constavam noções de civilidade, sociabilidade, trabalho, verdade, justiça, equidade, amenidade no trato, gentileza, asseio, higiene, amor à família e à Pátria, altruísmo etc. (HORTA, 1994). Segundo Jorge Nagle

nesse momento (...) o oficialismo encampa a tese católica de que o processo histórico se faz por meio do combate entre as forças do Bem e do Mal, que inclui o princípio doutrinário de que as questões políticas, econômicas e sociais são essencialmente questões morais (NAGLE, *apud* HORTA, 1994, p.138).

⁵ Segundo José Maria Bello, durante o governo Artur Bernardes “conspirava-se abertamente, tanto nos meios políticos como nos militares”(BELLO, 1983, p.256), condição que levou o presidente a governar boa parte do seu mandato sob estado de sítio.

⁶ A pesquisadora no seu livro *Molde Nacional e Fôrma Cívica* analisa as questões da higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação de 1924 a 1930.

⁷ Segundo Horta “quanto ao ensino primário, as diferentes reformas educacionais realizadas pelos ‘profissionais da educação’ nos primeiros anos da década de 20 incluem a instrução moral e cívica como disciplina em todas as séries” (HORTA, 1994, p.139) Podemos citar como exemplo a Reforma Sampaio Dória de 1920 em São Paulo, O Regulamento da Instrução Pública do Ceará de Lourenço Filho de 1923 e a Reforma baiana realizada por Anísio Teixeira em 1925 (HORTA, 1994, p.139).

O começo dos anos 30 será caracterizado pela utilização da educação, via moral e civismo, nos projetos políticos de Getúlio Vargas, por meio de seu ministro Francisco Campos, à frente do recém criado Ministério da Educação e Saúde e depois como ministro da Justiça. Esses inícios serão assinalados por uma pressão da Igreja e seu laicato católico para sua maior participação na educação, em um contexto marcado desde o início da Primeira República por movimentos militares e sociais e pela definição do comunismo como principal ameaça política ao governo e à Igreja.

Como vimos, a Igreja controlava o ensino secundário, e pouca influência exercia no ensino primário, que era composto pelas populações urbanas mais simples. Segundo Horta (1994), em decorrência do crescimento dessas camadas sociais, entre 1920 e 1930, ela resolve lutar pela reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas. “O que se decidia nas discussões de 1931 era a possibilidade da ação pedagógica da Igreja junto às classes mais populares no quadro da educação primária, ação esta tão crucial para a conduta moral e intelectual da sociedade” (BEOZZO *apud* HORTA, 1994, p.99). O resultado dessas articulações entre a Igreja e o Estado foi o decreto promulgado pelo Chefe do Governo Provisório, em 30 de abril de 1931, que introduziu o ensino religioso no ensino primário, secundário e normal de toda a nação. De acordo com Horta (1994) a principal motivação de Francisco Campos, seguindo a linha de pensamento do governo para a aprovação do ensino moral com base religiosa,

era de natureza ética. Segundo Campos, a educação não podia ser neutra, pois ela deveria ter sempre uma dimensão ética⁸, e esta deveria visar à recuperação, para o sistema de educação e o sistema político, dos chamados “valores perdidos”, ou seja, valores ligados à religião, pátria e família.

Uma vez decidido que a base do ensino da moral seria religiosa, restava reestruturar a instrução cívica que, antes de 1930, estava “preocupada em acentuar os direitos e deveres civis e políticos do cidadão e em fazer conhecida a organização política do país” (HORTA, 1994, p.142). Esses ensinamentos, no entanto, não se conjugavam com os novos ditames autoritários de Vargas. A partir de 1934, o sentido do civismo propugnado pelo governo, por meio da educação, será caracterizado pelos conceitos de pátria e raça⁹, e conduzido através da educação física e do canto orfeônico¹⁰.

É importante para contextualizar que à época, e particularmente entre as Constituições de 34 e 37, houve, segundo Romanelli (1991), uma luta de caráter ideológico entre um setor reformista, que queria que o Estado assumisse a educação de maneira que ela fosse gratuita e obrigatória para atender o crescimento das classes populares e médias, e a Igreja e seu laicato católico, que não queriam o monopólio estatal da educação. Segundo a autora, o primeiro grupo queria uma educação para todos, e o segundo temia perder seus privilégios de suprir a educação das elites. Os primeiros tornaram-se

⁽⁸⁾ Dessa maneira, “ao salientar a dimensão ética e moralizadora do decreto do ensino religioso, Francisco Campos situava-se na perspectiva de Getúlio Vargas que, desde o momento de sua posse como Chefe do Governo provisório, vinha insistindo sobre o caráter moralizador da Revolução de 1930” (HORTA, 1994, p.101)

⁽⁹⁾ Segundo Horta, será de uma maneira “bastante estranha, por um decreto que cria, no Ministério da Educação e Saúde, uma Inspeção geral do Ensino Emendativo e estende a todos os estabelecimentos escolares dependentes deste ministério a obrigatoriedade do ensino da educação física e do canto orfeônico” (HORTA, 1994, p.147)

⁽¹⁰⁾ *A História da Educação Brasileira* de Romanelli (1991), quando trata da época em questão e destaca as matérias oferecidas nos cursos primário, secundário e normal, não aparecem as disciplinas de educação religiosa e instrução cívica, mas percebemos a permanência do canto orfeônico. Pesquisando Horta (1994), podemos entender essa durabilidade. Segundo ele, o canto orfeônico, que aparece como matéria obrigatória desde a Reforma de Francisco Campos de 1931, teve seu maior impulso a partir de 1932, quando Heitor Villa Lobos se envolve na implantação de orfeões e capacitação de professores de canto orfeônico. A participação desse maestro e compositor, que se intensificou nos anos seguintes, com pleno apoio de Vargas, ajudou na ampliação da idéia de que o canto orfeônico era um grande instrumento para o fortalecimento da unidade nacional, para a unidade moral da juventude brasileira, e por ser um fator de cultura e civismo, centrado principalmente no hino nacional, para oposição à ameaça do internacionalismo do movimento comunista.

os chamados renovadores e os segundos ficaram conhecidos como defensores da Velha Ordem e da educação tradicional¹¹.

Para nosso tema, em síntese, dentro desse quadro de transformações, definições e lutas, assim ficou o desenho do novo perfil do ensino da moral e do civismo, para a primeira metade da década de 30: a educação moral e cívica como disciplina saiu dos currículos escolares do ensino secundário, e no seu lugar ficou instituído que a educação moral seria feita a partir da educação religiosa, sob comando da Igreja, e a instrução cívica, daí em diante visou ao aperfeiçoamento físico, como melhoramento da raça, sobretudo a partir de 1937, quando foi dada uma “ênfase à educação eugênica, incluída na Constituição de 1934 como um dos deveres do Estado” (HORTA, 1994, p.147).

A partir de 1935, o governo de Vargas sentir-se-á ameaçado pela chamada ‘infiltração comunista’, e, a partir desse momento, lançar-se-á numa campanha de saneamento para a limpeza da atmosfera moral ameaçada pelo comunismo. A efetivação de suas ações, no entanto, dar-se-ão a partir de 1937, com a instalação do Estado Novo. Nesse período, até 1945, a educação marcadamente serviu aos interesses do governante, e a educação moral e cívica, calcada numa base religiosa de concepção moralista e triunfalista (HORTA, 1994), serviu aos propósitos do Estado¹². Dessas condições, podemos perceber que a questão da transmissão da moral, a partir da educação, seguiu uma continuidade histórica de íntimo relacionamento com o Estado e a Igreja, a partir da doutrina cristã e da filosofia cristã, independente dos fatores das políticas educacionais.

Após a saída de Vargas em 1945, o país entra em processo de democratização que se

expressa na Constituição de 1946, e inspira a elaboração da Lei 4.024, que só será votada, após um debate de 13 anos, em 1961, dando origem à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Podemos assinalar que a partir dessa Lei a Educação Moral e Cívica passou a ser encarada não mais como disciplina, mas como prática educativa. Essa prática, segundo o Parecer nº131/62, de 1962, do Conselho Federal de Educação, deveria cuidar das necessidades físicas, artísticas, cívicas, morais e religiosas, para a plena formação dos adolescentes (SANTOS, 1973). Essa condição, no entanto, segundo seus idealizadores, não teria um caráter de suficiência. Daí que, em 1962, foi criada a disciplina de Organização Social e Política Brasileira, OSPB, para uma transmissão sistemática de conhecimentos que deveriam reforçar a prática da Educação Moral e Cívica. Após o golpe de 64, “finalmente a dissensão foi definitivamente ultrapassada pelo Decreto-lei nº 869/69, que estabelece (Art.1º) que a Educação Moral e Cívica “é instituída em caráter obrigatório, como disciplina e, também como prática” (SANTOS, 1973, p.17), ou seja, elas doravante serão complementares. Para o ensino universitário, o governo militar, segundo o Decreto-lei nº 869/69, Art.3 parágrafo 2º, instituiu a disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros, EPB, que não seria ministrada por um professor, mas por vários que tivessem afinidade com a matéria, e ela teria um coordenador. Como continuação da Educação Moral e Cívica, esperava-se que a nova disciplina universitária participasse das discussões da “encruzilhada viva de questões e idéias, em que a realidade do Brasil, o esforço do Desenvolvimento Nacional e os ideais da Democracia no Brasil entram como componentes portadores de alta carga de

⁽¹¹⁾ Romanelli (1991) destaca que o ponto alto dessa disputa foi o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que surgiu depois do fracasso dos debates em estabelecer as diretrizes para a educação, durante a Conferência Nacional da Educação de 1931. As discussões que se seguiram acirradamente, durante os debates para a elaboração dos projetos constitucionais de 34 e 37, declinaram durante o Estado Novo, em consequência da instituição do caráter facultativo do ensino religioso, condição que permitiu uma conciliação do governo com as partes em conflito.

⁽¹²⁾ Para Francisco Campos, a educação não possuía um fim em si mesma, pois ela deveria servir a valores indiscutíveis definidos pelo Estado. Para seu sucessor, Gustavo Capanema, a educação não podia ser neutra em um cenário mundial marcado pelo confronto. Horta (1994) comenta em sua obra a disposição e as sondagens de Vargas com Plínio Salgado e Gustavo Barroso, líderes e mentores ideológicos do integralismo, para ocuparem o Ministério da Educação, no início do ministério de Capanema.

interesse patriótico e dinamismo construtivo” (SANTOS, 1973, p.19). A disciplina Organização Social e Política do Brasil, OSPB, a partir de 1971, fará parte do ensino médio. Dessa maneira, a Educação Moral e Cívica deverá acompanhar o educando em toda a sua formação, do primário à universidade.

A instituição da Educação Moral e Cívica em todos os graus escolares, durante o regime militar, significou, segundo Germano (1993), a divulgação propagandística da Doutrina da Segurança Nacional (gerada na Escola Superior de Guerra) e dos feitos e idéias do golpe de 64. Os valores que se queriam propagar e reforçar eram: Família, Escola, Justiça, Igrejas, além da

defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob inspiração de Deus; o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade” (COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO, *apud*, GERMANO, 1993, p.135).

“e também o combate ao comunismo e a difusão da idéia de Brasil Potência”.

A tradução desses objetivos pode ser vista nas orientações contidas no *Compêndio de Educação Moral e Cívica*, organizado por Rubens Ribeiro dos Santos em 1973, de acordo com o programa elaborado pelo Conselho Federal de Educação, para os cursos colegial e madureza. Nas considerações preliminares, ele diz que a “liberdade está no centro da educação Moral” e que também estamos submetidos à

imantação da vontade humana para o Bem, para a Justiça, para o direito, sua subordinação livre ao Dever, tudo isto não é fruto de um condicionamento ou de uma soma de circunstâncias efêmeras e aleatórias, esta imantação da vontade para o Bem é a face

visível que toma o Instituto Moral, a mais profunda, mais grave e mais específica de nossas tendências essenciais (SANTOS, 1973, p.11-12).

“o que leva a concluir respondendo a pergunta ‘a que visa a Moral?’”

Visa à decantação do Instituto Moral de um ser livre, à sua formação consciente e crítica, ao seu aperfeiçoamento no convívio com os outros, através do crescimento humano progressivo da criança, do adolescente e do jovem até a idade adulta. Esta é a tarefa imensa da Educação Moral (SANTOS, 1973, p.12).

Para a definição de Educação Cívica, o autor diz que a pátria é uma personalidade moral que possui a humanidade total e a comunidade humana como seus contornos espirituais e conclui:

(...) como o fundamento da Moral é Deus, o fundamento próximo da Pátria é a pessoa humana, consciente, livre, responsável (...) A Educação Cívica visa à formação da criança, do adolescente e do jovem para a democracia. Entendendo-se a Democracia, à luz da Constituição do Brasil (SANTOS, 1973, p.12-13).

Salvaguardados todos os desdobramentos que houve dessas definições, e suas interpretações à luz dos fatos que marcaram os anos de ditadura militar, queremos demonstrar que o ensino da Moral e da Educação Moral e Cívica, segue uma continuidade de servir aos governantes, desde a Reforma Rocha Vaz, de 1925. O que também percebemos em nossa pesquisa, afora a instrumentalização da Ética, é a agudização na aplicação dos seus princípios, que são definidos em função dos inimigos da hora. É possível igualmente notar nesse processo uma permanente participação, efetiva ou em

termos de princípio, da doutrina e filosofia cristã de caráter tomista, via ensino religioso, como naquela contida nos primórdios dos manuais e práticas jesuíticas; na permanência da influência da Igreja no ensino da moral, mesmo após a Reforma de Pombal; na redação final do Plano Nacional de Educação de 1937¹³; ou na primeira LBD¹⁴ de 1961. Esse cenário prosseguiu até a redemocratização nos anos 80 e o estabelecimento da Constituição de 1988.

Acreditamos que houve uma questionável mudança - no campo teórico dos princípios que regem o ensino da Ética -, a partir das discussões sobre os rumos da educação para o novo milênio, principalmente no início dos anos 90, quando o país se viu ingressando no cenário mundial marcado pelo avanço da globalização.

O resultado foi a elaboração, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs. Quando foi elaborado, seu objetivo era tornar-se uma nova referência para a renovação e reelaboração dos projetos curriculares das escolas, capaz de enfrentar os novos desafios impostos pelas transformações globais e as históricas deficiências e necessidades das diversas realidades nacionais que chegavam à sala de aula e exigiam novas formas de reflexão da realidade para seu adequado entendimento e encaminhamento, no sentido da melhoria de uma sociedade mais justa e democrática. Seu principal fundamento foi a Constituição de 1988 e seu alicerce na cidadania. Dessa maneira os Parâmetros buscaram um modelo de educação voltado para o desenvolvimento da cidadania e da democracia.

Para desenvolver esse objetivo, os autores escolheram a abordagem de vários temas a partir da transversalidade. Tal enfoque permite, segundo

os PCNs, uma integração com outras disciplinas, possibilitando que a escola reflita e atue no tratamento de valores e atitudes de forma abrangente, envolvendo todas as áreas de conhecimento, e favorecendo, também, o desenvolvimento de novas formas de relação e responsabilidade entre professores e alunos e as suas comunidades.

Em razão dos temas transversais levarem o sujeito a ter que adotar atitudes que envolvem o relacionamento consigo mesmo e com os outros, há também a necessidade de ele posicionar-se frente às discussões que envolvem a escolha de valores, bem como a aceitação ou o questionamento de normas e costumes. Tais atitudes e sua avaliação são tratadas segundo procedimentos comportamentais derivados do campo da psicologia.

Destarte, a Ética, como tema transversal, foi escolhida para permitir ao aluno uma reflexão, a partir de argumentos da psicologia, sobre sua conduta com os seus colegas e comunidade. Nesse cenário a filosofia foi excluída desse processo, pois, segundo o documento,

(...) conhecer a filosofia é edificante, raciocinar sobre dilemas é atividade inteligente. Mas não é suficiente para tornar desejáveis as regras aprendidas e pensadas. Nem sempre excelentes argumentos racionais fazem vibrar a corda da sensibilidade afetiva (BRASIL, 1997, p.92).

Para os autores, a afetividade é um dos elementos responsáveis pela instalação dos imperativos morais, ou seja, das obrigações que nos impelem a agir de maneira correta e recusar aquelas que consideramos incorretas. Como este não é o espaço para uma discussão sobre os PCNs e a transversalidade¹⁵, o que queremos

⁽¹³⁾ Segundo Horta, o projeto de educação moral e cívica do Plano tratava a educação moral "do ponto de vista da doutrina católica. A parte doutrinária toma por fundamento a ética aristotélica-tomista, base filosófica da teologia moral católica. A prática coletiva do bem realiza-se por meio de ações concretas que se incluem na noção de caridade cristã" (HORTA, 1994, p.157).

⁽¹⁴⁾ Romanelli, citando Roque Spencer Maciel de Barros, quando este analisa a LBD, diz que o autor "denuncia a presença, no projeto, de toda a doutrina educacional da Igreja católica, fundamentada em várias encíclicas papais", notadamente no que se refere a liberdade de ensino. (ROMANELLI, 1991, p.177).

⁽¹⁵⁾ Não haveria espaço neste artigo para a longa discussão sobre as origens e motivações do documento, como também dos seus resultados.

apenas destacar são algumas continuidades e mudanças no novo modelo de ensino da Ética. Como continuidade, podemos apontar a utilização da Constituição como orientação para as diretrizes de mais um documento norteador da política educacional. Novamente o documento serve aos propósitos políticos dos governantes, que, impressionados com os avanços da ciência e tecnologia e suas conseqüências para o desenvolvimento econômico, em um cenário marcado pela intensificação da globalização, propõem reforçar a democracia, a partir de uma cientificação em massa da educação, acreditando novamente no falso pressuposto da neutralidade da ciência. Como mudança, é a instrumentalização da Ética, como segmento da psicologia, que, ao retirá-la da filosofia, a esvazia de todo o seu histórico caráter reflexivo e analítico, condição que permite o desenvolvimento da crítica, e a transforma em uma ciência quantitativa, passível de experimentos e adaptações da parte daqueles que a manipulam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma primeira abordagem de estudo sobre a trajetória na história da educação brasileira do ensino da Moral, Educação Moral e Cívica e Ética como tema transversal, permitiu-nos perceber algumas linhas de continuidade relacionadas ao uso desses temas pelo Estado e seus governantes e pela Igreja, independente da época em que eram lecionados. Uma questionável ruptura, a partir do final da década de 80, tornou a Ética um foco ligado às ciências comportamentais, condição que, avaliamos, a esvaziou de reflexão filosófica. Consideramos que a continuação desse

estudo e debate se faz necessária em razão da riqueza de informações e interpretações que os temas aqui abordados sugerem, e de a reflexão ética ser um dos temas mais discutidos, necessários e também esquecidos da atualidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A.A.B. **A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários no Brasil**. São Paulo: EDUSP; Saraiva, 1978.
- BELLO, J.M. **História da República, 1889 – 1954**. São Paulo: Nacional, 1983.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Apresentação dos Temas Transversais, Ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, M.M.C. **Molde Nacional e Fôrma Cívica**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- GERMANO, J.W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOERGEN, P. Educação Moral: Adestramento ou Reflexão Comunicativa? **Educação e Sociedade**. 76, 2001. p.147-172.
- HORTA, J.S.B. **O Hino, O Sermão e a Ordem do Dia: Regime Autoritário e a Educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- LEITE, S. **Breve História da Companhia de Jesus no Brasil**. Braga: Livraria A.I., 1993.
- ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SANTOS, R.R. **Compêndio de Educação Moral e Cívica**. São Paulo: 1973.
- TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Juriscredi, S/D.

UM OLHAR ÉTICO SOBRE O VALOR DE EDUCAR¹

AN ETHICAL APPROACH ON THE VALUE OF EDUCATING

Maria Luiza GUEDES²
Terezinha Azerêdo RIOS³

RESUMO

Este trabalho aponta os valores como constituintes da ação humana transformadora do mundo e destaca o espaço da prática moral e da reflexão ética. Propõe uma reflexão sobre a presença dos valores morais na ação dos educadores e sobre a necessidade do olhar ético sobre a educação. Levando em conta as características da sociedade contemporânea, problematiza algumas atitudes assumidas pelos professores diante de situações características de uma “crise” na educação e chama atenção para a urgência de se buscar uma resposta consistente à indagação sobre que vida se quer construir com a contribuição do trabalho educacional.

Palavras-chave: Valores; Educação; Moral; Ética.

ABSTRACT

This work points out the values that constitute the transforming human action in the world, and emphasizes the range of both moral practice and ethical reflection. It proposes a reflection on the presence of moral values in the action of educators as well as the need of an ethical focus on education. Taking into account the characteristics of modern society, it discusses some attitudes taken over by the teachers facing peculiar situations of an education “crisis”, and calls the attention to the urgency of searching for a consistent answer to the question about what life one wants to build with the contribution of an educational work.

Key words: Values; Education; Moral; Ethics.

¹ Este texto tomou como ponto de partida a palestra “O valor de educar”, realizada pelas autoras no Encontro “O presente da prevenção na escola” dos Projetos *Comunidade Presente* e *Prevenção também se Ensina*, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. São Paulo, novembro 2001.

² Doutora em Educação. Professora do Departamento de Teologia e Ciências da Religião da PUC-SP. E-mail: <mluques@uol.com.br>.

³ Doutora em Educação. Professora do Mestrado em Educação do Centro Universitário Nove de Julho (Uninove) e do Departamento de Teologia e Ciências da Religião da PUC-SP. E-mail: <te.rios@terra.com.br>.

Para iniciar nossa reflexão, vamos recorrer a duas proposições que nos provocam quando nos dispomos a enfrentar o desafio de olhar criticamente para nosso ofício de educar.

A primeira, de Kwantsu, do século 3 a.C., adverte que “quem planeja a curto prazo, deve cultivar cereais; a médio prazo, plantar árvores; a longo prazo, educar homens”.

E a segunda, de Fernando Savater (1997, p.215), que assevera: “Sabe qual é o efeito mais notável da boa educação? Despertar a fome de mais educação, de novos aprendizados e ensinamentos”.

As afirmações de Kwantsu e Savater nos remetem à idéia de que educação e valor mantêm entre si uma estreita articulação. O que é educar senão socializar conhecimentos, sentimentos, valores? E por que estabelecer valores na sociedade senão com a intenção de vê-los mantidos e garantidos por um processo educativo?

Humanidade e valor

Os valores resultam de uma relação que se estabelece entre os seres humanos e o mundo quando, por meio do trabalho, os homens transformam o mundo e a si mesmos, criando a cultura. Diferentemente dos outros seres, submetidos ao determinismo da natureza, os humanos, dotados de liberdade, interferem na natureza e produzem modificações que não são apenas de ordem material. Na verdade, a grande intervenção dos seres humanos na transformação do mundo é de ordem imaterial, simbólica. É isso que nos leva a defini-los, para além de “animais racionais”, como “animais simbólicos”, criadores de significações, de valores.

Relacionando-se uns com os outros e com os elementos do mundo do qual fazem parte – os objetos, as situações, as atitudes e os comportamentos –, os seres humanos, levando em conta suas necessidades e seus desejos, estabelecem ou reconhecem a importância, as qualidades boas ou más daqueles objetos,

situações, atitudes e comportamentos. Conferir valor significa não ficar indiferente, significa manifestar-se em relação a algo.

Quando se afirma que algo é bom, ou que é útil, ou que é importante, é preciso indagar o que se quer dizer com isso – bom, útil, importante para quem, por quê? Os objetos ou os bens não possuem um valor em si, mas ganham significado na sua relação com os seres humanos. Somos nós que os valorizamos ao valorizarmos suas propriedades que ganham valor pelo que representam para nós. Como afirma Vázquez (1975, p.121), “o valor não é propriedade dos objetos em si, mas propriedade adquirida graças à sua relação com o homem como ser social. Mas, por sua vez, os objetos podem ter valor somente quando dotados realmente de certas propriedades objetivas”.

Isso significa que nos valores há uma dimensão subjetiva e uma dimensão objetiva. O que é diferente de afirmar que há valores materiais – todo valor, enquanto valor, é imaterial. E se encontra presente, aí sim, em elementos materiais ou imateriais. Atribui-se valor à terra, aos imóveis, assim como se atribui valor à família (que é mais do que os indivíduos que a compõem) ou à ciência.

Há vários tipos de valores e todos eles estão contidos na educação: valores econômicos, valores religiosos; valores afetivos; valores morais. Os valores morais são aqueles que dizem respeito à correção ou à impropriedade das atitudes e/ou dos comportamentos. Eles são especialmente relevantes para a prática pedagógica. No processo educativo, nossa prática se dá em um território de relações que são ordenadas e mediadas pelo conhecimento e que, além disso, são orientadas por princípios e regras de convivência, ou seja, não prescindimos da moral e nem escapamos dos dilemas éticos. Ao contrário!

No espaço do senso comum, não se costuma fazer distinção entre os conceitos de ética e moral. Se recorrermos à etimologia das palavras, encontraremos *ethos* (do grego) e *mores* (do latim), que designam, ambos, os *costumes*, as maneiras de agir que são “inventadas” pelos

seres humanos ao viverem juntos, em sociedade, e que, de certo modo, os caracterizam. Embora haja uma significação inicial comum, é necessário distinguir os conceitos e o que eles designam. Vale ressaltar: distinguimos não para separar, mas para fazer a articulação, inevitável e necessária, entre eles.

Moral e Ética: distintas e inseparáveis

Pode-se definir a moral como o conjunto de valores, de princípios, de regras que norteiam o comportamento humano nas diversas sociedades. No espaço da moralidade, aprovamos ou reprovamos o comportamento dos indivíduos e o designamos como certo ou errado, correto ou incorreto. Quando indagamos acerca de como agir como mulher, como jovem ou como estudante, estamos inserindo em nossa pergunta a expressão “corretamente” – como agir *corretamente* como mulher, como jovem, como estudante? Há sempre uma expectativa da sociedade em relação ao desempenho dos papéis e nossa conduta é aceita ou rejeitada, na medida em que corresponde ou não a essa expectativa (RIOS, 2006, p.22). Nós levamos em conta essa expectativa quando nos comportamos, uma vez que ela é, também, nossa. Há uma expectativa nossa em relação a nosso desempenho e nossas formas de conduta. Agimos certo? Estamos sendo bons pais, bons professores, bons amigos? Tais questões, que propomos acerca dos outros e de nós mesmos, nos encaminham para o espaço da ética.

A ética é a reflexão crítica sobre a moralidade; ela não tem a pretensão de definir normas. Quando fazemos uma reflexão ética, estamos nos perguntando sobre a consistência e coerência dos valores que norteiam nossas ações de caráter moral, buscamos sua fundamentação, para que elas tenham significado autêntico em nossas relações sociais. A ética pressupõe valores que comandam a ação e a fazem ir além do nível imediato da situação, criando um horizonte em cuja direção a ação se

projeta, na busca de seu *dever ser* (PESSANHA, 1993, p.3).

Cabe à ética problematizar, perguntar pelo porquê das ações e juízos morais. No terreno da moral, os critérios utilizados para conduzir a ação são os mesmos que se usam para os juízos sobre a ação e estão sempre ligados a interesses específicos de cada organização social. No plano da ética, estamos na perspectiva de um juízo crítico, próprio da filosofia, que quer compreender, quer encontrar o sentido da ação. Há entre a moral e a ética um constante movimento, que vai da ação para a reflexão sobre seu sentido, seus fundamentos, e da reflexão retorna à ação, revigorada e transformada.

O que devo fazer?

Dissemos que o valor se estabelece nas relações: é preciso que os homens estabeleçam ou reconheçam o que vale a pena, o que não vale, quanto vale em dinheiro, em afeto, em investimento, o que vale mais ou vale menos, o que vem primeiro o que vem depois, o que significa mais nas relações sociais. Essas questões são o pano de fundo para que respondamos à questão inaugural da moral: *o que devo fazer?*

Trata-se de uma questão inaugural porque se colocou para os homens desde a origem, desde que eles se distinguiram da natureza e inventaram o mundo da cultura. E a educação, pois não haveria mundo sem educação. Os homens não teriam podido sobreviver se não se educassem, partilhando, criando e recriando a cultura, e se não respondessem criativamente à questão: *o que devo fazer?*

Essa questão guarda em sua formulação uma referência à *liberdade* e à *responsabilidade*. Colocá-la e respondê-la pressupõe avaliar, julgar, e decidir dentro de um contexto, pressupõe a definição e a escolha de valores.

Nosso comportamento ganha uma conotação moral exatamente quando nos

posicionamos em relação aos deveres, quando, de certa forma, respondemos ao que é exigido de nós socialmente. É por isso que falamos em *responsabilidade* quando tomamos decisões, quando fazemos escolhas. Temos sempre que escolher entre obedecer e desobedecer quando consideramos o dever. Qualquer que seja nossa escolha, somos responsáveis por ela.

O que possibilita nossa escolha é o fato de sermos livres, de termos *liberdade*. Se tivéssemos que obedecer sempre, seríamos como os outros animais, que são obrigados a se comportar de uma determinada maneira. Eles não podem e não *precisam* escolher. Nós precisamos, porque *podemos e devemos*. Por isso é que não se pode falar de moral entre os animais não humanos – eles não agem bem ou mal: agem de uma única maneira, *determinada* pela natureza. E por isso também dizemos que só se é responsável quando se é livre. Quem não é livre não pode escolher entre fazer o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau, nem mesmo mudar as idéias sobre o que é bom e mau, certo ou errado; ser, portanto, responsabilizado por seus atos.

Se voltarmos a atenção para as situações que vivemos na sociedade, perceberemos que é difícil afirmar que temos liberdade, uma vez que estamos sujeitos a pressões e *limites*. É verdade. Mas é preciso pensar que *não há liberdade sem limites*. A questão nem se colocaria se vivêssemos sozinhos e em plena satisfação. A liberdade é uma condição dos seres humanos que vivem socialmente. Por isso ela se apresenta como questão sempre em situações concretas, situações que apresentam limites e *possibilidades*. Nós somos mais livres quanto mais ampliamos as possibilidades e afastamos os limites.

Não somos livres isoladamente, mas com outros homens e outras mulheres de nossa sociedade, de uma *pólis* organizada de uma determinada forma. Logo, todo comportamento moral tem uma conotação *política*. Quando nos posicionamos, manifestamos sempre uma escolha, um gesto de tomar partido. *Ser político é tomar partido* na sociedade, não necessariamente ser de um determinado partido.

Dizer que o indivíduo faz escolhas morais não é afirmar que existem morais individuais. Cada ser humano posiciona-se diante de um conjunto de valores que não foram criados por ele isoladamente, mas no contexto das relações com outros seres humanos. É dentro do contexto social, dos grupos de que faz parte, que o indivíduo desenvolve suas potencialidades, incluindo-se sua moralidade. A responsabilidade envolve poder e interdependência, pois o comportamento moral implica *autonomia* – possibilidade de atuação *livre*, mas *sempre na relação com os demais indivíduos*.

A autonomia é uma situação na qual agimos levando em consideração regras que, ainda que encontremos prontas na sociedade, julgamos legítimas e as incorporamos como nossas. Numa situação de heteronomia, aceitam-se passivamente as regras, tendo sempre em vista as punições ou recompensas que elas guardam. “Numa situação de autonomia, os indivíduos não deixam de levar em conta, para sua conduta, regras e normas, mas o fazem de acordo com princípios sobre os quais refletem e que orientam seu agir” (LORIERI; RIOS, 2004, p.65-66).

No contexto contemporâneo, com crescimento do poder do homem a partir das conquistas da ciência e da tecnologia, vemos que há um duplo movimento de crescimento das responsabilidades e da dificuldade ou da recusa a assumi-las, em virtude da complexidade das conseqüências que delas decorrem. O conceito de responsabilidade é reduzido em sua compreensão quando articulado ao de culpa, mais do que ao de posicionamento e atuação consciente. É preciso notar que há guardados na responsabilidade uma promessa e um compromisso, algo que remete ao futuro e à relação com os outros. Quando se pensa na tarefa educativa, isso ganha um sentido especial.

Que vida queremos construir?

A questão - *o que devo fazer?* - depara-se, às vezes, com uma resposta que parece não servir mais, suscita uma problematização e

aponta, de certo modo, um vazio moral. Costumamos dizer que aí se encontra o berço da ética: nesse espaço vazio de respostas imediatas, mas pleno de humanidade, porque pleno de possibilidades de construção da nossa humanidade. Pleno de possibilidades de construção das relações humanas e, especialmente, da relação pedagógica.

A pergunta da ética – *Que vida queremos construir?* – vai além do dever: ela procura levar em consideração os direitos dos seres humanos, o empenho da liberdade na construção de uma *vida boa*, digna de ser vivida. Ao problematizar os valores presentes nas ações morais, ao procurar seus fundamentos, a ética vai apoiar-se em princípios: o respeito, a justiça, a solidariedade, que apontam para a realização do bem comum, da felicidade.

Não se entenda a felicidade numa perspectiva romântica ou idealista. A felicidade tem sido considerada pelos filósofos como o fim último da vida dos indivíduos em sociedade, identificada com a possibilidade de participar da construção dessa sociedade e de sua história, de exercer direitos, de criar direitos, de afirmar-se como cidadãos, de construir projetos e de trabalhar no sentido de vê-los realizados. Se a tarefa dos educadores é colaborar para a construção da cidadania, nela está implícito o esforço de construção da felicidade, embora se reconheçam os entraves que se apresentam cotidianamente para a sua realização.

Que educação estamos construindo?

Hoje, mais do que nunca, diante das características e demandas do mundo contemporâneo, o educador diariamente pergunta-se: o que devo fazer? A pergunta surge diante dos problemas e dificuldades que, cotidianamente, as escolas estão enfrentando em todos os seus espaços: das pequenas incivildades à violência brutal, passando ainda pelas questões de aprendizagem propriamente ditas.

Há uma nova situação, no tecido das relações sociais, gerada pela articulação complexa de vários fatores, entre eles, a globalização, a nova ordem (desordem?) mundial, a complexificação das relações internacionais, o esvaziamento dos Estados, as relações sociais orquestradas pelos valores do individualismo moderno e o seu aprofundamento neoliberal. Essa situação atinge, também e com muita força, a escola.

O individualismo se aprofunda e se apresenta com duas faces contraditórias. De um lado, o indivíduo quer participar do que a modernidade oferece e promete. Quer continuar a consumir, se já o fazia; ou quer começar, se não o fazia. Tudo é oferecido indiscriminadamente para todos pelos meios de comunicação de massas, num grande espetáculo mundializado, oferecido aos olhos e ao desejo, o que não quer dizer que seja acessível ao consumo. De outro lado, o indivíduo quer ser reconhecido como sujeito, quer construir sua existência, sem ser dependente de papéis e normas, a não ser que as tenha escolhido, as tenha reconhecido como válidas, como suas. Ele quer escolher um grupo, pois isso indica pertencimento, identidade, mas, ao mesmo tempo, não quer ser subordinado aos valores e regras do grupo.

Esse duplo movimento, que se constata em todas as instituições, reveste-se de um caráter especial na instituição escolar. A escola se mostra como uma territorialidade e uma espacialidade cujos mecanismos ordenadores estão numa crise extremamente complexa.

O quadro que se apresenta é de fragmentação do conhecimento, em meio ao excesso de informações; de esgarçamento da teia de relações interpessoais; de descrédito diante da possibilidade de se enfrentarem problemas cujos fundamentos localizam-se, ao mesmo tempo, no interior da escola e fora dela. São problemas que se referem não apenas à aprendizagem de conceitos mas à aprendizagem de habilidades para situar-se no mundo e participar de sua construção.

Evidencia-se, assim, a necessidade de que estejamos dispostos, antes de mais nada, a dar

a cada momento novas respostas às novas situações, a abandonar a ilusória segurança das fórmulas. Para isso, precisamos superar alguns mitos presentes na realidade educacional; entre eles, as imagens que nós professores, mergulhados em um caldo cultural, temos de nós mesmos. Imagens forjadas em elaborações míticas tradicionais de nosso papel social. Somos heróis santificados pela nobreza de nossa missão? Somos algozes de nossos alunos que reprovamos e aos quais não ensinamos o que deveríamos ensinar? Somos vítimas de um estado perverso e ideologicamente mal intencionado, de famílias desestruturadas e seus filhos mal educados?

Questões assim formuladas só podem receber respostas simplistas, lineares e mistificadoras, pois apostam em um mundo dicotômico, no qual o bem e o mal, o certo e o errado, o culpado e o inocente são facilmente identificáveis. Originam-se em uma visão da realidade cuja matriz é maniqueísta, portanto incapaz de tomá-la em sua complexidade e movimento. Tal perspectiva, em meio à sensação de impotência que sentimos diante da diversidade e complexidade dos problemas que se têm apresentado, nos leva, muitas vezes, a fazer o discurso mítico da vítima. Ficamos ressentidos, pois, afinal de contas, o nosso destino, o nosso papel social, é o do herói. E qual é o herói que não tem, de alguma maneira, qualidades de santo?

O que constatamos é que os educadores, muitas vezes aprisionados em seus sentimentos de impotência, de raiva, feridos em sua vaidade e limitados pelas condições materiais e intelectuais historicamente construídas, experimentam, hoje, uma ciclotimia. Não têm mais certeza se são heróis, santos, algozes, ou vítimas, que parece ser o papel que o presente lhes preparou, pelo menos em seu próprio discurso. Vivem, hoje, todos os papéis ao mesmo tempo: ora um herói santificado, ora um algoz temido e odiado, ora acomodado no papel de vítima.

Essa ciclotimia impossibilita a criação e a ocupação daquele espaço vazio, pleno de humanidade, ou seja, de liberdade, de

responsabilidade e de autonomia. A dinâmica da ciclotimia, aliada às dificuldades acima apontadas, faz com que as atitudes dos educadores, muitas vezes, sejam meras produtoras de bodes expiatórios. O culpado é o outro – o outro professor, o aluno, o dirigente, o diretor, a família, a televisão. Essa é uma atitude profundamente agressiva, que se desdobra em vários sentidos. Talvez o sentido mais geral seja o de alimentar a lógica da violência, pois cria o espaço da vingança, do troco, do revide, da rivalidade e, portanto, da exclusão.

A situação em que se encontram, hoje, o universo e a escola, (...) nos faz dirigir o olhar muito mais para as relações que se estabelecem entre os atores educativos, pois se a territorialidade e a espacialidade da escola está em crise, a tarefa primeira com a qual se defrontam a educação e os professores é responder à crise de viver juntos (GUEDES, 1999, p.220). Trata-se da reinscrição dos valores, dos limites, da lei em novas referências. Trata-se de organizar um projeto e uma prática pedagógicas norteados pelo eixo ético.

Para que seja ética, a nossa atitude não pode ser de queixa. A questão *o que devemos fazer?*, associada intimamente à *que vida queremos construir?*, deve abrir espaço para uma reflexão comprometida com as demandas que se manifestam no contexto social. Uma perspectiva ética esforça-se para, ao responder, imprimir uma lógica de inclusão. Uma lógica que se pautar na valorização do outro, no acolhimento e compreensão do diferente.

Não podemos nos furtar à constatação de que, seja do ponto de vista das ciências da educação, seja dos conhecimentos específicos expressos em termos de grades curriculares, é necessário superar as visões fragmentadas e excludentes que dão ao saber um caráter de feudo. O modelo disciplinar tem se mostrado insuficiente, em vários aspectos, para responder à complexidade da realidade.

É necessário considerar que, ao educar, ao desempenhar sua tarefa, o professor não socializa apenas conhecimentos, conteúdos: ele afirma

valores. Muitas vezes procura impô-los... Quando ensina uma disciplina, ele cria condições para que o aluno não só se aproprie dos conhecimentos daquela área de saber, mas também para que adquira habilidades de lidar com esses conhecimentos e desenvolva atitudes frente ao conhecimento e à sociedade.

Se as questões se colocam para além da socialização dos conceitos e dizem respeito a desafios que se encontram em todos os âmbitos das ações e relações humanas, podemos compreender o significado da presença dos temas transversais no trabalho escolar, de sua natureza e função. É como se eles fossem vasos comunicantes a irrigar e fertilizar o currículo, o espírito do projeto pedagógico.

São conhecidas as restrições que se fazem à expressão “transversais”, dada a alguns temas que se propõem em propostas curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). A transversalidade é entendida por aqueles críticos como algo que atravessa, sem fazer conexão com elas, as disciplinas que representam as diversas áreas. Pode-se, entretanto, entendê-la como a criação de um espaço para contemplar a abordagem de questões sérias e candentes que dizem respeito à vida e às relações humanas e que nem sempre têm sido objeto de consideração ou de abordagem crítica na escola.

A ética se situa, aí, como um tema axial. Como falar de saúde, meio ambiente, sexualidade, diversidade cultural, trabalho e consumo sem que nos coloquemos num espaço ético de reflexão, esse espaço vazio de determinações, pleno de *pro-posições*?

Precisamos inventar a cada momento uma prática mediada e capaz de criar mediações, de romper com um espírito cujos pecados são a indiferença, a intolerância e a inocência, de criar espaços para o desenvolvimento de relações respeitadas e democráticas.

O desafio para quem tem como perspectiva um projeto pedagógico e um trabalho escolar que intencionalmente não se coloca como inocente, nem indiferente, nem intolerante diante de

questões como a convivência, a violência, drogas, sexualidade, é a formação, enquanto cultura da escola, de uma visão de conjunto do homem e do conhecimento. Isso significa, na prática, distinguir, mas não separar, o conhecimento científico do senso comum; o geral do particular; o individual do social; a teoria da prática; o racional do emocional etc.

No espaço da ética e da moral, necessitamos levar em conta os significados culturais em evidência, inclusive no imaginário, e os princípios que sustentam as relações: o reconhecimento do outro, a justiça, a solidariedade. Esses significados e princípios certamente estarão expressos no trabalho da escola. Ao desenvolvermos nosso trabalho, qualquer que seja nossa área de conhecimento, estamos socializando valores, revelando aqueles valores que sustentam nossa prática.

Há necessidade de afirmar, de maneira efetiva, o valor da educação que estamos construindo. Quando ouvimos, por exemplo, alguém dizer que a educação não tem preço, percebemos que não se está querendo dizer que ela não custa, que ela não implica investimentos financeiros. O que se afirma, sim, é que o valor, a importância e prioridade que se atribuem a ela são tão grandes e inquestionáveis que não podem ser reduzidos a referenciais financeiros.

Dizer que o valor da educação é algo além de referenciais materiais é afirmar que a educação é constituinte essencial da humanidade, pois não há como se falar em humanidade sem se falar em educação. A educação, seja em sentido amplo, seja entendida como processo formal ou como currículo escolar, confunde-se, de certa forma, com o processo cultural. Educar é construir humanidade.

É essa a tarefa que nos mobiliza. É preciso questionar o conhecimento que se tem; responder as perguntas nascidas dos questionamentos; avaliar a pertinência das respostas teóricas e práticas que foram elaboradas. Em suma, é necessária uma permanente atitude crítica, em que estejamos dispostos a estudar, interpretar o processo, aprofundar o conhecimento de forma a

desvelar teoricamente o que se passa. Precisamos estar dispostos a desmistificar as contradições pelo exercício das boas relações e pela prática da reflexão. Dispostos a trocar experiências, elaborar e aprofundar a comunicação. E fazer valer a boa educação, que estimule o apetite pelo conhecimento e promova o gosto bom do conviver.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GUEDES, M.L. **A tragédia invisível na escola, uma leitura girardiana**. 1999. 234f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos

Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 1999.

LORIERI, M.A.; RIOS, T.A. **Filosofia na escola – o prazer da reflexão**. São Paulo: Moderna, 2004.

PESSANHA, J.A.M. A ética do cotidiano. **Perspectiva Universitária**. Rio de Janeiro, Junho, 1993, p.3. Entrevista.?

RIOS, T.A. **Ética e competência**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VÁZQUEZ, A.S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

DA ÉTICA DA CERTEZA À ÉTICA DOS VALORES PÓS-MODERNOS

FROM THE ETHICS OF CERTAINTY TO THE ETHICS OF THE POST-MODERN VALUES

Ernesto Candeias MARTINS¹

RESUMO

O autor pretende reflectir sobre dois pontos básicos no contexto da modernidade e pós-modernidade: a ética do dever ou da certeza absoluta e a ética do pós-dever ou da 'incerteza moral' (pós-moralidade). Primeiramente abordará o conceito da 'pós-modernidade' no campo filosófico e ético, apoiando-se no cenário da sociedade global e do conhecimento, que leva o homem a ser pós-moderno sem o saber e a viver mais nas incertezas (relativismo ético), que nas 'certezas absolutas' da modernidade. Em seguida analisa alguns argumentos da ética da pós-modernidade, que é um efeito da filosofia pós-moderna, destacando a posição de Lipovestky ao recorrer a éticas inteligentes e aplicadas (ética indolor), que foi motivo de críticas de L. Ferry que se apoia no 'sacrifício' e de Z. Bauman que recorre à ética da responsabilidade contra o individualismo. Termina por propor uma reorganização axiológica na aurora do novo milénio, revalorizando o homem e o seu 'estar no mundo'.

Palavras-chave: Pós-Modernidade; Filosofia Pós-Moderna; Ética da Certeza; Ética Pós-Moderna; Pós-Dever; Ética Liberal Ironista; Ética de Indolor; Horizonte Axiológico.

ABSTRACT

The author intends to reflect upon the basic issues in the context of modernity and post-modernity: the ethics of duty of absolute certainty and the ethics of post-duty or moral uncertainty (post-morality). First the post-modernity concept in the philosophical and ethical field will be approached, supporting itself in the scene of the global society and knowledge, which takes man to be post-modern without knowing it and to live in uncertainty (ethical relativism) rather than in the absolute certainty of

¹ Mestre em Educação pela Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas (Lisboa) e doutor em Ciências da Educação, pela Universidade das Illes Balears – Facultat D'Educació, Dep.º Ciències D' Educació de Palma de Mallorca (Espanha). Professor-Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco/Portugal. E-mail: <ernesto@mail.esa.ipcb.pt>.

modernity. After that the author analyzes some arguments from the ethics of post-modernity, which is an effect of the post-modern philosophy, highlighting the position of Lipovestky when appealing to the intelligent and applied ethics (painless ethics), which was criticised by L. Ferry who supports himself on Z. Bauman's concept of 'sacrifice' which defends the ethics of responsibility against individualism. The author finishes proposing an axiological reorganization in the dawn of the new millennium, enhancing man as a whole and his way of being in the world.

Key words: *Post-Modernity, Post-Modern, Ethical Philosophy Of Certainty, Post-Modern Ethics, Post-Duty, Painless Ethics, Axiological Horizon.*

'A Sabedoria senta-se à porta de quem a procura desde o amanhecer'

(Livro da Sabedoria, Livro 6, 12-14)

INTRODUÇÃO

Sabemos que a modernidade surge no contexto da sociedade burguesa, do liberalismo económico (Keynes) que provocou um discurso sobre a 'natureza' e/ou a 'condição humana', desenvolvendo-se à medida que avançou a democracia e o capitalismo. É interessante analisar como o naturalismo (pedagógico) se foi transformando num discurso próprio da modernidade (sociedade liberal), colidindo com a valorização do individualismo (natureza do indivíduo). À ascensão da burguesia (e da instrução burguesa), como força social dominante, une-se o discurso do naturalismo, tão divulgado, por exemplo, nos escritos de Daniel Defoe e J.J. Rousseau e no romantismo (COLOM; MÉLICH, 1994).

É bem verdade que a modernidade percorreu os séculos XIX e XX, através da crítica e da inovação, fazendo apologia da liberdade natural do homem, e criticando as manifestações culturais que iam surgindo. Essa corrida de revisão e crítica tem os seus correlatos na filosofia, já que, depois de Kant não há pensamento, apenas crítica ao pensamento, e onde prevalece a filosofia do sujeito, entendida esta como consciência (idealismo filosófico). As consequências do imperialismo da razão foram o triunfo da visão científica do mundo, o apogeu da técnica, o progresso/desenvolvimento e o

utopismo revolucionário. O ponto de inflexão constitui a filosofia de Hegel, o idealismo absoluto (apogeu e expressão da crise do mundo moderno) (HABERMAS, 1989).

Alasdair MacIntyre (1990), ao reflectir sobre a modernidade, sobre a situação da filosofia (crise) e da sua relação com as outras formas vigentes de interpretar a realidade das sociedades democráticas, debruça-se sobre os problemas éticos, estando convicto de que o indivíduo pode receber da reflexão teórica a orientação existencial que necessita. Essa sua análise parte de três versões de ética: a representada pela Ilustração, vigente sociologicamente no século XIX e XX; a que designa por 'genealogia da moral' de Nietzsche, e a tomista que defendia a Encíclica de Leão XIII, '*Aeterni Patris*'. Por isso, o anti-moderno teria argumentos contra os 'genealogistas', como Nietzsche ou Foucault (prescindir da auto-referência), e o pensamento ilustrado (orientação da Humanidade sem dogmas ou superstições).

Creemos que MacIntyre (1990) não se dá conta do carácter positivo da modernidade, já que esta se caracterizou por experiências, onde o homem se encontrava instalado. A modernidade limitou, mas também permitiu, e haverá que reflectir como o pós-moderno se ajustou a essa situação. Esse espírito moderno fez a apoteose da subjectividade e do entendimento pela razão (o racionalismo foi a sua essência), em que o

antropocentrismo, que pretende que a realidade gira à volta do homem e não à volta de Deus, fez com que o homem se encontrasse perdido. Provavelmente o problema consiste em determinar o 'porque foi' e está sendo ou o que vai ser substituído da modernidade nesta (nova) idade pós-moderna. Teremos que ter o cuidado em distinguir o que, de facto, está acontecendo ou aconteceu, e o que deveria ter acontecido.

Reconhecemos que a pós-modernidade desenvolve e impele até ao limite as tendências constituintes da modernidade. Prolonga a '*morte de Deus*' pela '*morte dos ídolos*' que se instalaram no lugar deixado em vazio. A secularização total, reclamada pelos pós heideggerianos, completa a descristianização que acompanhou a era moderna. O questionamento pós-moderno da modernidade mantém-se moderado, constituindo-se num pensamento débil (VATTIMO, 1986). Para dizer a verdade, a pós-modernidade é mais uma constatação do que uma contestação. Constatação no sentido da autodestruição da modernidade que deixou de acreditar nos seus valores, após tê-los repudiado e contestação aos totalitarismos e genocídios (GIDDENS, 1992; SMART, 1993).

Em consequência, afirmamos que na pós-modernidade surge um novo paradigma, uma nova sociedade (do conhecimento, da aprendizagem, da informação, digital), com novas necessidades e exigências, incluindo as de nível educativo/formativo, geradora de uma nova cultura (global, social, institucional) e de novas formas de saber e pensar, de acordo com a realidade envolvente e com as manifestações, por género e por gerações. Tudo isso acontece mediatizado pelo surgimento das novas tecnologias (CASTELLS, 2001).

Não estamos seguros de que a força dos pós-modernos advém da sua fraqueza. Mas o pós-modernismo, tal como o existencialismo (Sartre), deve o seu êxito mais à sensibilidade, a um modo de vida, do que à(s) sua(s) teoria(s). Somos pós-modernos sem o sabermos. Nessa situação apostamos na (re)construção da pedagogia, que proporcione uma lógica dinâmica e inovadora (saberes, conhecimento), o fim das

certezas, das ilusões (progresso versus história) e do determinismo (cientismo explicativo). Uma nova pedagogia que promova a consciencialização e intencionalidade (fazer projectos, novo projecto antropológico), novas relações na base dos valores ético-morais e de uma cidadania global (KLAPPENBACH, 1990).

Pretendemos neste artigo de reflexão filosófico-pedagógica e ética balizar dois propósitos. No primeiro abordaremos filosoficamente a 'pós-modernidade', que possui um vasto significado no campo ético, o que provoca uma situação de incerteza moral no sujeito. É evidente que a incerteza não significa o final da moralidade (pós-modernidade como pós-moralidade), nem um fenómeno moralmente negativo. Pelo contrário, abre a possibilidade a um horizonte axiológico novo (e moral) neste milénio (GERVILLA, 1993).

O segundo propósito incide sobre a ética do pós-dever ou da incerteza. Já no título falamos de 'certezas' e/ou 'incertezas' no actual cenário em que vivemos (globalização, sociedade do conhecimento ou da informação), se bem que desejaríamos caminhar, na perspectiva de Santo Agostinho, no caminho certo, com certeza da crença (absoluto). E. Morin (1983) admite que o saber (científico) proporciona incertezas, já que conhecer é reconhecer a complexidade das coisas, pelo que, quanto maior for o conhecimento da complexidade, mais elevado será o nível de desordem e de incerteza. Daí que o discurso na pós-modernidade conjugue complexidade e desordem.

Em termos lexicais e conceptuais a certeza é uma propriedade da crença: como hábitos ou disposições mentais que nos levam a agir. Se dizemos que 'estou seguro disto ou daquilo' é sinónimo de que 'creio' em determinada coisa ou num determinado pensamento. Não sei se estaremos preparados para actuar ou agir em conformidade com o que cremos, pois a certeza e a crença distinguem-se do 'cepticismo', da falta de crença, da dúvida ou da 'indiferença' em que as atitudes humanas se fomentam na acção (passividade, acomodar-se). A certeza e a crença levam-nos à acção, a actuar sem vacilações (BAUMAN, 1993).

Por outro lado, não podemos confundir certeza com verdade, já que esta é uma propriedade da linguagem empírica, que pode corresponder ou não à realidade. A certeza é um estado ou uma atitude psíquica que consiste na aceitação de que algo é verdadeiro ou falso (lógica binária). Na linguagem corrente a certeza e a crença confundem-se.

A aceitação ou a recusa de crenças morais não é só um assunto cognitivo, há outros vínculos relacionados com a actividade mental (valorização, a intuição, etc.). Claro está que, no dizer de Austin, haverá que identificar essa actividade com o compromisso (crença, valor moral ou um contravalor), pois este indica a relação com a causa (Nietzsche, Vattimo). Por isso, a certeza moral tem muito de compromisso e hábitos. A nossa identidade é um conjunto de hábitos, partilhados com o nosso grupo ou comunidade de pertença primária.

Será óbvio, por exemplo, que o papel da(s) filosofia(s) da educação nesta pós-modernidade será o de antecipar-se aos pensamentos e às práticas futuras. Caso contrário, ficará reduzida a um mero comentário ('doxa'), a uma subsecção da história que não inventa o terreno comum à inovação, à criatividade, ao desenvolvimento dos vindouros (COLOM; MÈLICH, 1994). Essa invenção futura localiza-se também no papel da escola, na ética e nos valores do cidadão, no acesso ao leque de escolhas, com consenso e abertura (liberdade), com um novo humanismo e com novas responsabilidades humanas (CORTINA, 1995).

1. A filosofia da pós-modernidade

Será a pós-modernidade a antítese ou a conclusão, ou uma simples pausa da modernidade?

A pós-modernidade é a alternativa à modernidade que se manifestou até finais do século XX, com o acesso do capital como sistema económico (JAMESON, 1991). Vários pensadores (Kant, Hegel, Marx, ...) apresentaram várias

questões relacionadas com o homem, com a sociedade e com o conhecimento. Pós-moderno é o mundo que se refere ao *esgotamento da modernidade*, caindo no *logocentrismo* (LYON, 1996, p.41).

De facto, proclama-se, de há muito, a pós-modernidade. Trata-se de um termo oriundo do contexto estético (arquitectura da década de 80 do século XX, com a coexistência de diferentes estilos), em que a modernidade passou a ser questionada, convertendo-se como uma história que trouxe progresso, mudanças e tecnologias. Nessa ruptura com a modernidade o '*mundo – verdade torna-se*' uma '*fábula, uma ficção*' no dizer de Nietzsche. Essa é uma das razões pela qual a 'narratividade' se encontra em vias de desaparecimento (a ficção científica foi a última narrativa da modernidade).

Para Nietzsche não se dá o 'absoluto' (não há verdade ou, se quisermos, Deus, como metáfora axiológica do absoluto e da verdade, 'morreu'). O homem não possui um ponto de referência, um fundamento; ele encontra-se, em termos absolutos, sem nada e sem ninguém. Assim começou o moderno niilismo, que não acredita na existência de valores, nem da sua necessidade. Por isso, caberá ao homem enfrentar-se a essa realidade vazia, pois o homem moderno acomodado às suas crenças, orientado pela verdade, pelos valores e pelo absoluto, morreu. J. Derrida afirmará que o pós-modernismo é uma filosofia da 'desconstrução' (MARINA, 1994). O homem e a realidade deixam de ser verdades imanentes, passando a ser falsa a existência da '*res cogitans*' e da '*res extensa*' de Descartes. O sujeito transcendente deixou de existir.

O projecto ilustrado da modernidade, segundo Habermas (1989), não pode ser negado nem superado, mas sim completado, já que os intentos superadores da modernidade fracassaram e ficaram ancorados na filosofia do sujeito (hegelianismo de esquerda e direita, Nietzsche, a teoria crítica de Horkheimer e Adorno, Heidegger, Derrida, Bataille, Foucault, Castoriadis, Luhmann, etc.) (MARINA, 1994; MUGUERZA, 1990). Para Habermas (1989), o

que se esgotou foi o paradigma da filosofia da consciência e, por isso, nos propõe a teoria da 'razão comunicativa' que, sendo uma teoria útil para fundamentar uma sociedade democrática, não significa que proporcione um fundamento adequado da 'verdade' (DOMENACH, 1995).

Também Heller e Fehér (1989), discípulos de Lukács (Escola de Budapeste), e os seguidores da tradição da esquerda hegeliana (repudiam o comunismo como falsa metafísica da questão social) apostam num ideal ilustrado que permite elaborar uma teoria da justiça apoiada na universalização dos valores da vida e da liberdade, como valores constitutivos da modernidade, complementados com o princípio da igualdade, a racionalidade comunicativa e a teoria das virtudes cívicas. Aqueles filósofos, ao adoptarem uma nova condição cultural, consideram o pós-modernismo como uma etapa na evolução cultural pós II Guerra Mundial, etapa que se seguiu ao existencialismo e à generalização da alienação, que os levam a insistir na salvação da modernidade através da hermenêutica das ciências sociais. Mesmo destacando a esperança no destino histórico de Europa, Heller e Fehér (1989) impedem a superação do relativismo, correndo o risco de refazer explicitamente um relativismo cultural absoluto.

É bem evidente que na presente mundialização produzem-se fenómenos que combatem ou invertem os valores e os mitos que estavam na base da modernidade. Esta foi progressivamente posta em questão, não só nos seus valores (crença no progresso, na inovação - desenvolvimento,, na libertação, na universalidade), como na coerência dos discursos e de uma arte que parecia ter perdido os seus fundamentos e a sua consistência. Por isso, a inflação e o desemprego aumentam, aparecem novidades nas tecnologias da informação e da comunicação, novas formas de produção e marketing, novas qualificações, um novo conceito de 'emprego', uma nova economia, o marketing e o comércio digital, a mobilidade na diversidade cultural etc.

Doravante surge um pós-modernismo, com um certo ecletismo, que apregoa a 'inovação –

desenvolvimento – tecnologia', com implicações nas pulsões históricas que marcam novos ritmos da sociedade, por exemplo:

*- O advento da modernidade (o individual);

*- O aumento do investimento científico-tecnológico (paradigma tecnológico), com a consequente crise de identidades;

*- A realização e a crítica à modernidade com o aparecimento das TIC, novas energias, novas técnicas comunicacionais, o consumismo, novas formas de vida e de relações;

*- As transformações em contexto global e local.

Parece não haver nada mais que o presente, o que sucede de 'imediato', a presença. Não há fundamentos para o pensamento, porque só se dá o que é relativo. O presente, o momento tem uma primazia para o homem, frente ao passado ou ao futuro. Valemo-nos do presente, pois cada momento é único e não há esperança no amanhã, no 'depois de'. Além disso, não há projecto, porque não há sujeito para nele se projectar.

A própria crise da ideia de história, como diz Vattimo (1990, p.75-77), entranha a ideia de progresso e os próprios valores antigos tendem a perecer. Não há outro SER que a pura presença. Esse contexto de admissão da transcendência (o ser não transcende os entes), de aceitação da realidade do Absoluto, não é possível na filosofia da pós-modernidade. Por isso, o 'Ser' deixa de ter estruturas estáveis para o pensamento (Vattimo, 1986, p.10-12). Tudo é relativo. Se existe uma certeza absoluta, será o absoluto da relatividade. Claro está que os crentes continuam a embrenhar-se na transcendência do seu Deus e à volta dele criam o seu projecto e as suas expectativas de vida (FÉRNANDEZ SEGURA, 1998, p.100-101).

Estamos numa nov(a)idade que passou do valor da razão e da racionalidade para a concretização da verdade. É evidente que a nova alternativa à modernidade tem, de momento, sedimentadas as suas manifestações no pensamento, nas tecnologias e telemáticas. Estamos na era da 'sociedade informacional' ou

na 'sociedade digital', como diz M. Castells (2001) e no campo do conhecimento. Desta evidência factual surge-nos a seguinte interrogação: Será que, na pós-modernidade, a epistemologia sofre mudança(s), originando novas formas de abordagem narrativa da realidade?

À primeira vista bastará que analisemos o papel e o impacto que têm a tecnologia e o pensamento na pós-modernidade, para dissecarmos os caminhos das possíveis transformações epistemológicas que implicam uma narratividade diferente da realidade.

Possivelmente, a pós-modernidade evidencia uma crise de interpretação, mudando as narrações que a sustentam. Essa crise de interpretação é mais grave nas ciências sociais que pretendem explicar e dar razões às mudanças sociais (e educativas) produzidas pelo impacto das novas tecnologias (TIC), que fizeram da sociedade um lugar fenomenológico diferente. Numa realidade social contingente, da qual a inovação, a mudança e o desenvolvimento evolutivo fazem parte integrante, parece que as ciências sociais pretendem dar conta das mudanças ocorridas e compreender a sociedade em mudança. Para Rorty (1991), esse é o paradoxo que explica a contingência, a inovação, a partir da ordem, sabendo que o contingente produz incertezas e indeterminações.

Após-modernidade desenvolveu o chamado 'pensamento débil' ou uma nova forma de entender a filosofia, por exemplo, Lyotard, (1987) Vattimo (1986), Lipovestky (1989), Finkelkraut (1987), Giddens (1992), entre outros. Ela é principalmente uma filosofia que desvela o derrube dos velhos ídolos, o que causa repercussões no âmbito ético-moral (os imperativos categóricos já não são referência). Os valores sociais e cívicos e os valores morais entrelaçam-se sem estabelecer fronteiras entre eles, e as teorias científicas vêm sendo atingidas pela filosofia pós-

moderna, afectando o propósito positivista de um saber científico coerente, autónomo e transcendente, alterando-se, assim, o de Kühn (*Estruturas das Revoluções Científicas*), de aproximação das ciências naturais às ciências humanas (VATTIMO, 1990, p.130-133). De facto, as ciências exactas passam a depender do social. A segurança da ciência, o poder da razão e a certeza do pensamento e do indivíduo são falsos ídolos que foram desmascarados pela pós-modernidade.

Em suma, a pós-modernidade é toda uma filosofia da desmistificação e da dessacralização, que implica repercussões no âmbito da ética, deixando de existir referências aos imperativos categóricos. Só se dá a estrutura ou o sistema. Ou seja, só se permite o que se dá na realidade ou que se esteja dando. Por isso, designamos a pós-modernidade como uma filosofia sistémica ou de sistemas (MARTINS, 2006, p.255-274).

2. Uma (nova) ética pós-moderna

A ética pós-moderna é um efeito da filosofia pós-moderna, como referimos anteriormente, havendo um interesse na ética de forma tardia e secundária. Pensadores, como Foucault, Derrida, Vattimo, R. Rorty, Lyotard, Lipovestky (excepto E. Levinas, que não utiliza o prefixo 'pós' na sua filosofia), entre outros, interessam-se mais por outros aspectos epistemológicos (por exemplo da estética, história, do poder e política, da democracia, da filosofia em geral na época moderna e pós-moderna etc.) que pela ética. Contudo não se deixou de divulgar expressões como a de 'ética da auto criação ou da estética da existência', 'ética da piedade', 'ética da solidariedade e da não crueldade', 'ética do discurso', 'ética para náufragos' (Marina, 1994), 'ética da perplexidade'², etc. As raízes conceptuais de uma ética pós-moderna podem vincular-se às posições de G. Lipovestky (1994) (pós-moralista) e a R. Rorty (1991).

⁽²⁾ Trata-se da proposta de J. Muguerza (1990), que pretende manter um tipo de certeza moral forte, apesar de negativa (podemos estar certos do que 'não devemos fazer', mesmo que não possamos estar seguros do que devemos) e seguir vinculado à filosofia moderna da consciência, uma categoria muito criticada depois do giro linguístico contemporâneo. Assim, a 'perplexidade' ficaria reduzida, já que não seja a uma simples certeza negativa.

Na década de 90 do século passado passou a haver um certo interesse implícito no âmbito filosófico por uma ética pós-moderna, como, por exemplo, em Z. Bauman³.

Analisemos, em primeiro lugar, quatro consequências argumentativas de uma 'ética liberal ironista', proposta por R. Rorty.

A primeira consequência diz respeito ao que se entende por perfil de 'liberal ironista'. Rorty (1991) admite que a identidade de ser liberal se define pelo compromisso inequívoco contra a crueldade e a favor da solidariedade, entre outros valores, pois 'ser cruel' é o pior que pode ocorrer ao homem. A segunda questão é o de ser 'ironista', que se atribui a alguém que reconhece a impossibilidade radical de conectar o seu compromisso com um critério de certeza. Essa possibilidade argumentativa justifica-se ou fundamenta-se filosoficamente pelos valores com que nos comprometemos. De facto, o 'ironista' está convencido da instabilidade radical da linguagem (carência de vocabulário), que proporcione a certeza definitiva.

Em terceiro lugar, a consequência resultante do 'ironista' caracteriza-se pela necessidade de 'falar' com os outros (encontro do 'eu' com os outros), pois, por meio da conversação podemos cuidar, manter ou reconstruir os valores e as crenças que dão sentido ao compromisso e que, conseqüentemente, são a identidade ética. Uma última consequência é que o núcleo da experiência moral do 'ironista' se desloca desde:

*- Um espaço imaginário interiorizado em que se decide a certeza moral absoluta relativamente a critérios de valor também absolutos.

*- Um espaço real ou exterior (espaço de conversação ou de diálogo) em que se dá o 'encontro comunicacional' com os outros⁴.

Na verdade, hoje em dia, muitos seres humanos se comprometem com o valor da

filantropia (amor à humanidade, à solidariedade, entre outros valores) contra os da crueldade, do racismo e xenofobia, da exclusão social e de todo tipo de desigualdades, incluindo as de gênero, o que implica que esse compromisso ético não deriva nem da racionalidade, nem da ciência.

Evidentemente que o sentido de filantropia actual é diferente da dos séculos anteriores, apesar de a filantropia ser um compromisso ético assumido empaticamente e isento de racionalidade científica. Por que devemos ser filantropos? Terá que haver alguns imperativos religiosos, uma revelação ou outra razão especial que impregne de 'fé' e convicção o sujeito filantropo. De contrário a filantropia carece de sentido. Somos filantropos porque queremos sê-lo, por alguma convicção. Esse compromisso ético pós-moderno pode ser encontrado no 'pós-moralista' Lipovestky (1994, p.15), em que o prefixo 'pós' não significa nenhum vazio de ética ou de moral, mas sim o ocaso histórico da ética, a que o pensador francês classificou de 'época do vazio', ao referir-se à pós-modernidade.

G. Lipovestky atribui dois significados ao termo 'pós-moralista': - O vazio resultante do paradigma ético que fez desaparecer a ética do dever absoluto ou a ética da certeza, em que o pós-moralista seria o que apresenta um vazio relativo de ética, não um vazio absoluto; - O surgimento desse vazio relativo (ou meio vazio) implicaria um novo paradigma ético, o da ética do 'pós-dever' ou da 'pós-certeza', da incerteza.

Nesse cenário do ocaso de um paradigma ético e do surgimento de um novo teria lugar, para o pensador francês, um duplo processo resultante da 'justaposição de um processo desorganizador e de um processo de reorganização ética'.

Em seguida, abordaremos a proposta ética de Lipovestky (1994) e dos compromissos morais

⁽³⁾ Z. Bauman é um sociólogo polaco judeu, emigrado para a Inglaterra, que tem insistido numa 'ética pós-moderna', em alguns dos seus escritos (Bauman, 1993, 1994), tal como, Lipovestky (1994) ao falar de uma sociedade e uma cultura 'pós-moralista' (sem extinguir a própria ética), de L. Ferry (1997 e até de I. Prigogine, que constituem exemplos do surgimento de uma ética pós-moderna no sentido formal e explícito da palavra.

⁽⁴⁾ Por 'absoluto' entendemos aqueles valores que não deixam alternativa à obediência cega aos imperativos categóricos, às máximas ou mandamentos que deles derivam. A única alternativa resultante seria a 'imoralidade'.

daí resultantes, as posições críticas de L. Ferry (1997) e Z. Bauman (1993), derivadas da sugestão do pensador francês e, por último, uma interpretação sintética do processo de reorganização axiológica, que afecta a posição relativa do valor da certeza e da incerteza moral.

2.1 A posição ética de Lipovestky

G. Lipovestky (1994) propõe uma ‘ética de indolor’ (sem ser retórica no dever, por isso uma ética fácil) apoiada num modelo de sacrifício em relação a causas que constituem o compromisso moral. De facto, o compromisso moral derivado de uma ética dos deveres absolutos podia implicar o ‘martírio’ (tortura seguida de morte ou apenas tortura ou morte, a violação em contextos especiais e os verdugos) que significa o acto de testemunho e de auto-sacrifício. Trata-se de um testemunho por uma ‘causa ou causas’, em que o mártir se sacrifica ou morre, numa fidelidade ou compromisso para com essa causa ou causas⁵.

Aquele pensador francês argumenta com o seu modelo de sacrifício que desaparece o dever absoluto, surgindo um outro dever, não menos absoluto pelo ‘dever de’, por uma ‘Causa’ que causa o dever de actuar (mártir, o sacrificado). Desaparece, pois, a *retórica do dever austero e integral*, dando lugar à obrigação moral que sugere esta nova ética (‘ética de indolor’) que não predica a imolação do ser humano no ‘altar dos valores superiores’ (LIPOVESTKY, 1994 p.209-210).

Será possível uma ética depois do ‘dever categórico’, a que estávamos acostumados na modernidade, que não obrigue o ser humano ao auto-sacrifício absoluto por alguma ‘Causa’ ou causas?

As possíveis respostas podem ser positivas ou admissíveis no horizonte ‘pós-moralista’ (do pós-dever, do pós-sacrifício) de Lipovestky (1989), que não exclui todo(s) o(s) efeito(s) ético(s). Pelo contrário, a ética e o discurso ético são manifestações exemplares da sociedade pós-moralista. Esse eticismo não deixa de ser problemático, pois põe em funcionamento um movimento axiológico à margem (não marginal) do velho recurso à necessidade de uma obrigação que vincula o sujeito ético ao seu dever, ao dever. É como se apelasse ingenuamente ao ‘desenvolvimento da generosidade’ e de ‘movimentos ou acções do coração’. Contudo a causa desse efeito ético, segundo o pensador francês, não se encontra nas ordens superiores projectadas sobre o futuro, o qual exige o sacrifício do presente, mas sim na ‘*justaposição de um processo desorganizador e de um processo de reorganização ética que se estabelece desde normas individualistas em si mesmas*’ (LIPOVESTKY, 1994, p.15).

Na verdade, Lipovestky (1994, p.17-18) recorre a ‘*éticas inteligentes e aplicadas*’, mais preocupadas pelos resultados benéficos para o homem, do que pelas intenções puras, menos idealistas e mais reformadoras, menos adeptas do ‘absoluto’ e apostadas nas mudanças reais.

A distinção da velha ética que se pretendia salvadora ou redentora universal, cuja não realização constituía um fracasso absoluto, da ética do pós-dever está no facto de que esta tem limitações e é consciente de que não vai salvar o mundo, nem vai conseguir uma sociedade perfeita. Trata-se de uma ‘ética paradoxal’ em que o centro dos seus valores é o individualismo narcisista e hedonista, mantendo uma dinâmica de deveres subjectivos, a autonomia, o desejo, a felicidade, que celebra ‘o presente puro e a satisfação imediata dos desejos’ or meio de um

⁽⁵⁾ O mártir era o termo com que os gregos se referiam a uma testemunha. O auto-sacrifício seria a doação ou oferta de si mesmo, da própria vida em relação a uma ‘Causa’ ou crença (s) moral pelo qual um ser humano é martirizado. Ser ‘mártir por’ algo em que crê, por convicção, por doação desinteressada com o objectivo de mudança ou de um paraíso ou o reconhecimento pleno da comunidade a que pertence. Ao longo da História da Humanidade, e até hoje em dia, temos muitos exemplos de mártires e de auto-sacrifícios por causa ou causas diversas, segundo as culturas e as religiões de referência e os motivos ou convicções em que se baseiam.

individualismo responsável (LIPOVESTKY, 1994, p.12-16). Nesse contexto, o pensador francês pretende que essa ética de indolor, não caia no significado clássico de Hobbes de 'cada um por si e depois de mim o dilúvio' ou, em outras palavras, 'salve-se quem puder' e que sobrevivam os mais fortes, o que seria um compromisso irresponsável do sujeito.

Consideramos paradoxal que a única forma de converter o individualismo em responsável seja a conexão dos valores do indivíduo com os valores da sociedade ou da comunidade a que pertence, e que o único método seja o trabalho realizado numa dupla linha de tensão: a primeira, que separa e, simultaneamente, vincula os interesses do indivíduo com os valores relacionados com a vida social, económica, política e científica vigentes; a segunda, que limita e, simultaneamente, vincula a vida presente e a das gerações vindouras. Nesse contexto argumentativo o sujeito cuida-se a si mesmo e, paralelamente, deseja o bem-estar económico e ecológico ou ambiental, o progresso científico e tecnológico, o humanismo e o cumprimento dos valores humanos, a liberdade de informação, a intimidade da(s) pessoa(s), a eficácia e a justiça (GERVILLA, 1993).

Essa pretensão, um pouco desmedida para certas mentes e culturas, pode explicar o(s) efeito(s) ético(s) que Lipovestky e até nós próprios encontramos na sociedade 'pós-moralista' (sociedade da informação, do conhecimento, do consumo, globalização), que se estende à bioética, à ética ambiental e ecológica, à ética do cuidado do corpo (desporto, dieta, saúde, higiene, sexualidade etc.), à ética da informação, à ética da solidariedade e do altruísmo e, até, à ética dos negócios, da empresa e das profissões. Tudo isso mostra uma certa displicência axiológica que merece alguma filtragem crítica que, em seguida, analisaremos.

2.2 As posturas críticas de Ferry e Bauman

A sugestão ética de Lipovestky (1994), apoiada nos seus dois supostos básicos de que

nos encontramos na época da 'pós-certeza' ou do 'pós-dever', no contexto da pós-modernidade, merece, pelo menos, dois desenvolvimentos críticos, a cargo de L. Ferry e Z. Bauman. Após o duplo processo de secularização, moderno e pós-moderno, nem Ferry nem Bauman aceitam a possibilidade de um retrocesso ou de uma volta atrás em termos éticos e morais. Teoricamente seria impossível esse retrocesso. Por outro lado, aquele processo não supõe a extinção da ética, mas sim uma mudança de paradigma, que faria descer os valores éticos do céu das grandes causas (Deus ou o fim da História) à terra, expressando-se na sensibilidade e afectividade dos indivíduos de carne e osso.

Essa encruzilhada dialéctica comum implica duas vias críticas diferentes da posição de Lipovestky. Uma, a de Ferry (1997), baseada no sacrifício e, a outra, a de Bauman (1993, 1994), no individualismo.

Dissemos que o 'sacrifício' para Lipovestky constituía o eixo nuclear em que gira a mudança de paradigma ético, isto é, ele parte do sacrifício moderno, pelas grandes causas, que é desvalorizado pela pós-modernidade, sendo substituído pelos valores narcisistas e hedonistas, que colocam o sujeito no centro do horizonte axiológico hipotético. O resultado, para aquele pensador francês, é o surgimento de uma 'ética de indolor' que: - Substitui a dor do sacrifício por outra causa situada para além do imediato do próprio prazer e da satisfação; - Gera um egoísmo narcisista, em que nada vale a pena, excepto o sujeito em si mesmo e o que está mais próximo dele.

Ninguém morre pela 'Pátria' ou por outra coisa parecida, que eram a fonte do dever sagrado antigamente, mas sim pelo esforço ético em assuntos próximos e imediatos às exigências de um código individualista.

L. Ferry (1993) não nega esses factos, mas tem uma argumentação algo diferente. Para ele a mudança ou mudanças não têm nada a ver com a presença ou ausência de 'sacrifício', mas sim com a sua lógica. Assim, nessa nova era, o 'sacrifício' não se impõe desde o exterior, através de supostos valores ou causas superiores (lógica

vertical de acima para baixo), porque nasce do interior, desde a autonomia individual (lógica horizontal das relações entre uns e outros, na própria comunidade de pertença).

Essa perspectiva implica duas questões concretas, a saber: Qual é o significado da ética do sacrifício? Quais são os novos referentes ou objectos de sacrifício?

A primeira resposta permite compreender que o significado de 'sacrifício' é o de 'sacralização' ou o converter algo em sagrado⁶. Essa conversão de algo em sagrado é uma conversão para melhor, para algo mais valioso. Nesse sentido pode-se responder à segunda questão abordando os objectos ou referentes sacrificiais pós-modernos. Por que nos sacrificamos? Ou a que oferecemos o sacrifício de uma energia ética, que Lipovestky encontrava difusa na sociedade pós-moderna?

A resposta de Ferry não é muito diferente da de Lipovestky. O objecto sacrificial pós-moderno mais valorizado é a 'vida', desde a sua materialidade corporal. Deixou-se de valorizar as grandes causas ou os grandes fins. O corpo é objecto de cuidados (especiais) que, por vezes, caem em narcisismo e individualismo. Mas não é só o corpo individual que é valorizado, também o corpo dos outros e das outras, que pode ser danificado ou alterado pelas novas tecnologias (medicina cirúrgica), da clonagem ou da eutanásia, ou o corpo que morre por fome, frio, sofrimento ou doença (sida, lepra, ...), que são temas actuais da bioética. Ou, então, o corpo de uns e outros (de género) nas suas relações mais próximas, como a sexualidade, a homossexualidade e o amor, ou o corpo que recebe no seu cérebro, o fluxo intenso da informação visual, icónico-imaginária, sonora e dos raios X.

Todos esses discursos éticos vão mais além das grandes ideologias ou de 'políticas'. Alguns exemplos são o da ética da economia, a ética da informação e da comunicação (o impacto da imagem), ou da ecologia cultural, da cultura

empresarial, dos negócios ou empresa e das profissões (HORTAL, 2002; MORATALLA, 2002).

Nessa nova elaboração do novo paradigma ético, Ferry reinterpreta esse significado global da época moderna, coincidindo com o processo de secularização do sagrado na sua acepção teológica de um 'Super-poder' transcendente ao mundo. Daí a coincidência do poder positivo ou 'Deus' (a morte de Deus de Nietzsche) e a do poder negativo (Diabo ou Satanás). Por exemplo, a secularização do satânico estaria encarnada nas práticas de 'eliminação étnica' ou das pessoas que a praticam, de tal forma que estas situações supõem o nível zero da perda de valor da vida humana sacralizada ou valorizada antigamente com o divino ou o 'super-poder'. Mesmo que esse discurso da secularização fosse verdade, não é toda a verdade, já que, paralelamente, se gerou e se desenvolveu um processo de sacralização ou de divinização da vida humana em si, sem se relacionar com nada. É esta visibilidade contemporânea que deu passo à ética pós-moderna.

Em relação às diferenças de Bauman com Lipovestky e Ferry, elas situam-se com a questão do individualismo e do sacrifício. Z. Bauman (1994) critica Lipovestky por este confundir a ética vivida hoje nas sociedades avançadas (sociedade pós-moralista) com a ética normativa que se utiliza contra essas sociedades. Ou seja, Lipovestky (1994) confunde o problema ético com a sua eventual ou hipotética solução, dada por uma 'outra' ética, que augura uma outra forma de vida para o ser humano.

Efectivamente Z. Bauman afasta-se, com uma certa radicalidade, do individualismo, como valor ético central dá sociedade actual, proposto por Lipovestky, apostando no valor da responsabilidade para com o(s) outro(s). Esse argumento da responsabilidade é subtil e não o iremos abordar. Lipovestky (1994) apelida o seu individualismo de responsável e diferente do 'egoísmo', que considera da época moderna.

⁽⁶⁾ No latim *sacer* significa sagrado e *facere* significa fazer. Assim, sacrificar-se é *fazer sagrado* ou sacralizar o que antes não era sagrado. Por isso se associam os sacrifícios de animais e seres humanos ao sagrado.

O que interessa na argumentação de Bauman (1994) é o de uma 'responsabilidade' que adquire esse significado no facto ético da 'doação de si mesmo', de dar a sua própria vida ou pela vida do outro, no sentido corporal (o corpo era o objecto de sacralização na postura de Ferry e o núcleo axiológico de Lipovestky). Devemos explicar que o 'dom' (oferta) não é um intercâmbio nem um acto de negociação. É algo que a pessoa faz sem esperar nada em troca.

Esse envio sem retorno abre um espaço assimétrico de uma relação ética, em que o 'EU' dá sem esperar receber nada do 'outro' e este recebe sem a reciprocidade de dar nada em troca. A assimetria para Bauman é caracterizadora da estrutura da responsabilidade (idêntico ao significado dado por Levinas), que não nasce dentro do 'EU', mas na relação (encontro) onde aparece o 'outro', o qual suscita esse processo.

Nessa perspectiva, Z. Bauman (1994) identifica a ética pós-moderna com a ética da alteridade de Levinas. De facto, se a ética moderna se constituiu e se desenvolveu à volta do 'EU' e da sua consciência, a ética de Bauman e Levinas se constrói à volta da perspectiva do 'outro' e da relação de alteridade. Por isso, esta ética pode designar-se pós-moderna, quando o 'outro' e a relação de alteridade aparecem na entranha constitutiva do 'EU' subjectivo e individual, em que a sua autonomia individual fica substituída pela proximidade do 'outro'. É o 'outro' que se interpõe no processo de construção da identidade individual, ficando diferida essa identidade ou substituída por responsabilidade.

É evidente que essa perspectiva ética de Bauman absorve, dissolve ou desconstrói a ética moderna que está construída sobre o duplo alicerce do valor absoluto do indivíduo único, singular e incomensurável, e da inferiorização e subordinação do 'outro' ou 'outra'. Assim, Bauman (1994: 34-65) utiliza a ética da responsabilidade e a 'proximidade' com um duplo propósito: -elaborar uma crítica da racionalidade abstracta, que caracteriza o mundo moderno, mas que teve o fracasso ético na relação de uns com os outros, como, por exemplo, o racismo; -reconstruir o significado ético do amor, em que a proximidade

está presente, exigindo mesmo o paradoxo da distância, como condição de possibilidade.

A crítica de Bauman ao individualismo pode orientar-se em outras vias, como a presença de estrangeiros ou de movimentos emigratórios na Europa, ou desde África para a Europa, que encarnam a figura do 'outro' (emigrante, o estrangeiro, o estranho), que desencadeia nas pessoas dos países de acolhimento uma responsabilidade desconhecida na ética (excepto em Levinas). Trata-se de uma responsabilidade perante o 'outro' anterior ao nascimento da nossa consciência e da nossa capacidade de reacção positiva (acolhida, receptividade, hospitalidade) ou negativa (agressividade, exclusão, expulsão). Essa responsabilidade não foi escolhida nem a podemos escolher e é, por isso, que nos situa numa relação ética com o 'outro (s)' (estrangeiro, emigrante, viúva, órfão, doente, marginalizado, sem abrigo, etc.), à margem da nossa própria decisão livre.

A relação ética da responsabilidade é pessoal e intransferível. Ninguém pode sentir-se responsável pelo 'outro' por mim ou no meu lugar. É este o sentido da responsabilidade perante o 'outro' (doação, de entrega numa filosofia de dar sem receber), criando o lugar do 'EU ético' ou o lugar ético do 'EU', que não coincide com o lugar psicológico, mas sim de abertura entre o 'EU' e o 'outro/a'. Bauman (1994, p.13) classifica esta responsabilidade ética no compromisso do 'ser para o outro antes de ser com o outro'.

A diferença entre o 'ser com' e 'ser para' é que o primeiro tem um significado 'social', e o segundo um significado de moralidade. Ou seja, se o 'ser com' constitui o 'eu social', o 'ser para' ('outro') constitui a responsabilidade e com ela o 'EU moral'. O 'outro', por meio da relação de responsabilidade, prende-se ao 'EU', levando à desestabilização ou deslocação do seu lugar psicológico, constituindo-se em troca o 'EU ético', que se situa entre um e outro.

Vejamos o contraste entre o 'eu ético' moderno e o 'eu' ético pós-moderno. Em relação ao 'eu' ético moderno, há três momentos significativos: - O 'eu' ético constitui o centro da

vida ética em que o seu núcleo é a consciência e, onde, a própria auto-consciência é a consciência que o 'eu' tem de si mesmo e do seu valor moral; - O 'eu', através da sua consciência, entra em contacto com os significados morais absolutos, proporcionando ao 'eu' a consistência moral (certeza, verdade, racionalidade, justificação); - O 'eu' está, pois, em condições de dar atenção ao 'outro/a' e de estabelecer uma relação ética com ele.

Por outro lado, o 'eu' ético pós-moderno se constitui com uma dinâmica diferente. Em primeiro lugar está a presença do 'outro', anterior, exterior e independente da consciência do 'eu'. Em segundo lugar a presença do 'outro' opera com efeitos numa dupla direcção: - engendra no 'eu' uma relação de responsabilidade anterior e exterior à sua própria consciência; - a força ética dessa relação (de responsabilidade para com o 'outro') deslocaria ou desloca o 'eu' psicológico do seu lugar - a sua consciência, a sua certeza, a sua verdade etc., e coloca-as em outro lugar que é o da responsabilidade para com o 'outro/a'.

Em suma, o 'eu' ético moderno deslocou-se do espaço interior da relação com a sua consciência, de si e consigo, para o espaço exterior da relação de responsabilidade para com o 'outro(s)/a(s)'. O estado emocional da pessoa pode determinar a forma em que se percebe o 'outro/a' e o mundo. Isso pode ser a razão para compreendermos melhor a ética de doação e responsabilidade com e para com o 'outro/a'.

3. A aurora de uma reorganização axiológica

Creemos que pode haver um processo mais amplo e válido, na sua globalidade, para a ética pós-moderna, do que o processo duplo apresentado por Lipovestky. Essa interpretação integra-se no horizonte axiológico para a sociedade do conhecimento e da informação, na base dos valores existentes, através de um processo amplo de reorganização axiológica que afecte a relatividade do valor da certeza e da incerteza moral, tão evidente no mundo global

em que vivemos. Cingiremos a nossa argumentação apenas à questão de como a certeza moral absoluta se converte em certeza relativa, isto é, em incerteza (também relativa), ou, por outras palavras, como se constituiu a figura do 'ironista' apresentada por R. Rorty (1991).

Historicamente o modelo de ética vigente até há bem pouco foi o de uma ética apoiada na certeza absoluta, com duas variantes, uma explícita ou de abertura teológica e uma outra ética implícita ou de encobrimento teológico. A primeira, a abertamente teológica, insere-se na linha cristã, islâmica e judaica (sacrifício por uma causa, bem patente nos fundamentalismos religiosos). É evidente que há uma psicologia comum a todas estas variantes do modelo ético tradicional, que é o 'hábito', a exigência ou a necessidade de uma certeza absoluta, garantida por um forte 'corpus theologicum'.

O papel dessa certeza absoluta é o de dar aos crentes uma segurança existencial perante os efeitos destruidores do medo devido à conjugação da morte com a culpabilidade, cabendo a possibilidade de uma condenação ou de um fracasso vital eternos (irremediáveis). Essa perspectiva é auto-destrutiva em vida. A insegurança e a incerteza nesse cenário e contextos actuais geram a representação psicológica da 'ansiedade' e da instabilidade, parecendo insuportável para quem delas padece, não tendo outra alternativa que o refúgio na fé e nas crenças num ou outro 'deus'.

Esse modelo ético deixou de ser hegemónico na Europa, desde o processo de secularização e da ilustração, coincidentes na época moderna. De facto, não desapareceu esse modelo porque permaneceu intacto o hábito e a exigência de 'certeza absoluta' (alguns conteúdos e significados teológicos deram lugar a significados filosóficos e científicos), definidora da tipologia psicológica construída pela cultura teológica. É essa tipologia psicológica que constitui a herança teológica encoberta que recebe a época moderna, substituindo a teologia na sua função seguradora pela 'razão' (científica ou filosófica), as leis de 'deus' pelas da natureza, da

história, do estado, da nação, etc. (GIROUX, 1981).

As consequências óbvias desse modelo foram o surgimento do cientismo, do racionalismo baseado na intuição, do historicismo de estado ou totalitário, dos nacionalismos e fundamentalismos (religiosos).

Todos estes artifícios culturais foram elaborados para substituir 'Deus' como fonte e origem dos deveres absolutos e, por consequência, de obediência absoluta, de modo a manter e a satisfazer o hábito da certeza absoluta⁷.

Assim, apareceu a pós-modernidade como secularização dos restos de teologia encoberta na modernidade: o hábito/exigência de certeza absoluta. O efeito desta secularização foi duplo: a ruptura com esse hábito ou exigência de certeza absoluta ou da sua valorização negativa; a valorização positiva da incerteza ou da certeza relativa (toda certeza relativa é uma forma de incerteza, que a limita por todas as partes).

Esse novo ou diferente cenário valorativo é o da ética pós-moderna (KLAPPENBACH, 1990). A nosso ver, para que essa ética seja adequada, deverá abordar dois tipos de processos. O primeiro processo é o 'crítico' que se refere aos núcleos de significado moderno, em que há que trabalhar a crítica pós-moderna, por exemplo, à ideia de 'final feliz da história' (ética do final feliz) e a perda da certeza moral, que se apoia na crença ou fé nesse final. O final da história é a chave racional, que permite uma separação segura do 'Bem' e do 'Mal'. Por isso, ao nível moral e ético tudo é mais ambivalente e incerto.

Concluimos sem concluir

Estamos numa nova era, numa nova civilização que abriu caminhos de desespero (Toffler, 1990). Estamos imersos numa sociedade

heterogénea. A utopia colectiva parece não ter sentido. Os mínimos valores ético-morais conquistaram no nosso discurso os máximos valores, por isso, é uma obrigação falar de 'ética mínima', entendendo, por ética, o espaço de procura e articulação de formas válidas de (con)vivências. O indivíduo solitário, que possui possibilidades de transmitir informações, não sabe o 'quê' comunicar, porque já não há comunicação, isto é, não há comunicação no sentido de que não é possível pôr nada em comum, partilhar, porque somos habitantes de uma colectividade em ilhas, em que a cultura pós-moderna é uma cultura de arquipélago (COLOM; MÉLICH, 1994, p.52-53).

É bem verdade que a nossa sociedade actual não vive ausente de valores, já que a pós-modernidade não destruiu o axiológico, mas questionou o seu fundamento absoluto, a referência aos valores e, por isso, surgiram novos valores que, possivelmente, estão órfãos de fundamentação, tais como o hedonismo, o egoísmo, ecologismo, pacifismo, estética 'kitsch', retorno ao local e regional, etc. Parece que a fascinação do pós-moderno é a realidade degradada, o marketing, o império dos meios de comunicação social, as ilhas ou paisagens paradisíacas, as redes e sistemas telemáticas e digitais, os ídolos desportivos ou da moda e cinema, etc. (JAMESON, 1991 p.12-14; TOFFLER, 1991). Tudo isto, ao contrário do moderno que teve vocação para a unicidade, a entidade e outros 'ismos' artísticos, numa tentativa de explicação unitária da realidade. Contudo o moderno foi pouco a pouco decaindo, esvaziando o conteúdo, de tal modo que o realismo se converteu em hiper-realismo, o abstracto em neo-abstracto e as culturas juvenis perderam o ímpeto da procura de 'algo novo' (SENNETT, 2000).

Provavelmente a crise pós-moderna é ela própria uma crise de fundamentação axiológica do Ocidente, da destruição das tradições, do

⁽⁷⁾ Salientamos a estrutura paradoxal ou auto-contraditória da modernidade ao prescrever o valor da liberdade como o valor mais valioso e, simultaneamente, manter de forma incontrolada a radicalidade do valor da autoridade absoluta dos novos deuses.

sentido de vida e dos critérios éticos objectivos e até intersubjectivos. Vivemos numa constelação policêntrica das diversas regiões do mundo, numa sociedade pós-colonialista, numa economia pós-capitalista e pós-socialista, numa cultura pós-ideológica, numa religião pós-confessional (comunidade pós-confessional e ecuménica), numa sociedade de serviços e comunicações e num sistema familiar pós-patriarcal (VATTIMO, 1990). De facto, a diferença é a categoria sociológica fundamental, constituindo-se a cultura pós-moderna numa cultura pluricultural (a heterogeneidade cultural). Tudo merece ser explicado. O interesse privado adquire um estatuto de público (SMART, 1993).

Outra ideia conclusiva refere-se à característica da pós-modernidade, a de ser uma sociedade da informação e da comunicação generalizada, a sociedade dos meios de comunicação social (mass-media). Esses meios são factores determinantes da transmissão e reprodução de esquemas e dos não valores, isto é, da nova condição do valor na pós-modernidade. É possível que haja uma crise axiológica que, no fundo, não é mais que uma crise antropológica. O sujeito moderno desapareceu (FOSTER; HABERMAS, 1985). A pessoa ficou esvaída no grupo, na massa, no sistema. Por isso, resulta difícil fazer referência às relações de alteridade, aos processos de comunicação e à educação.

O indivíduo deixa de ser o portador dos valores éticos, o que se entrega com devoção ao encontro com os outros, para ser o que se observa a si mesmo, que procura a realização individual. A moralidade como elemento transcendente ao social desapareceu. O 'outro' não ficou excluído das relações inter-individuais, mas relegado ao âmbito do não necessário (me observa). O velho humanismo ilustrado deixa de ter sentido. Por isso, a auto-consciência não necessita, tal como afirmaram Hegel e Marx, de outra auto-consciência para constituir-se, já que é capaz de construir-se na exclusão e no domínio do 'outro' (jogo de máscaras). Como dizem A.J. Colom e J. C. Mélich (1994), '*o homem pós-moderno é um zumbi, um astronauta ou um naufrago*', pois, *ao vivermos num 'arquipélago*

antropológico', o valor dessa '*antropologia pós-moderna é narcisista*', como diz Lipovetsky (1989).

Com a pós-modernidade desapareceu a alienação e a angústia (LYON, 1996). Esses termos e experiências escapam às vivências do homem pós-moderno. Também o conceito económico das mercadorias se transforma no conceito de informação, de tal modo que o saber tende a substituir o capital como recurso essencial. O capital passou a estar na informação.

Epistemologicamente a teoria geral dos sistemas e as epistemologias da complexidade que dela derivaram tomam, na pós-modernidade, o certificado de naturalização no momento de analisar o saber e o seu estatuto. De facto, a teoria de sistemas baseia-se na definição do que é um sistema, entendendo este como um conjunto de elementos em relação, fazendo com que a visão da realidade seja um sistema que possibilita conceber a complexidade.

O enfoque sistémico ou de complexidade pressupõe uma opção alternativa à epistemologia mais adequada à modernidade, apoiando-se no estudo da realidade. Nesse sentido, estamos diante da oposição entre o sistema e o mundo da vida (dialéctica defendida por Luhmann e Habermas) (MARTINS, 2006). Assim, na actual sociologia ou na teoria da educação podemos falar de modelos ou de categorias de pensamento, quando se faz uma explicação da realidade a estudar (FOSTER; HABERMAS, 1985).

Por último, podemos compactar em seis pontos a argumentação reflexiva realizada:

1º A pós-modernidade e o pensamento pós-moderno não supõem a supressão da experiência moral e da sua reflexão ética, mas sim de uma forma de reflexão ética sobre a experiência moral elaborada à volta do valor da 'certeza'. A liquidação da ética da certeza abre a possibilidade de se poder elaborar o significado da experiência moral na direcção do valor da incerteza.

2º Parte dessa elaboração afecta o significado do sujeito ético ou a sua localização no entranhado da estrutura ou organização do significado da ética.

3º A teoria social pós-moderna, no dizer de G. Ritzer (1997; p.8-9), apresenta-se: como uma crítica à sociedade moderna e ao seu fracasso (da Razão, como instrumento legitimador da ordem das coisas); como recusa das grandes explicações unitárias e coerentes (a época moderna explicou o mundo com teorias universais partindo de poucas premissas, ofuscando a visão mais realista das coisas); dando ênfase aos fenómenos pré-modernos (emoção, sentimentos, intuição, especulação, metafísica, hábitos, costumes, experiência pessoal, mito etc.), resgatando elementos da experiência humana; o desafio dos limites modernos, na crítica ao sistema de categorias que ordenava a sociedade moderna; e a atenção à periferia da sociedade.

4º A modernização cultural foi um processo de diferenciação e a pós-modernidade é um processo de 'des-diferenciação' (LASH, 1990). De facto, o paradigma cultural actual contém elementos que relacionam, por um lado, os tipos de objectos culturais produzidos e a relação do 'cultural', como conjunto, e o social e, por outro lado, a economia cultural na base das condições de produção, consumo, instituições de cultura, circulação e produto cultural e, ainda, o modo de significação, significado, significante e referente. São estes elementos que criam a 'des-diferenciação' na pós-modernidade.

5º A ética das profissões tem uma função mediadora ao ser a ponte entre as tradições de conhecimento e as exigências da sociedade nas diferentes áreas de especialidade formativa (profissões) e a necessidade de uma cultura moral comum entre os interesses pragmáticos dos distintos grupos sociais e a criação de uma cidadania crítica e, ainda, entre a utilidade do trabalho como meio de vida e actividade profissional como fonte de identidade. A função mediadora da ética no exercício das profissões é importante pela relação que estabelece entre a sociedade do conhecimento e da informação e a promoção de uma cultura da solidariedade. Por isso, aquela ética não é um decálogo ou uma lista de deveres para o exercício de uma profissão ou a necessidade de harmonizar os interesses individuais com o bem comum (Moratalla, 2002). É muito mais que isso (HORTAL, 2002).

6º As instituições de ensino, geradoras de conhecimentos ou saberes têm que enfrentar o niilismo cultural existente, através de uma nova ética da responsabilidade para o indivíduo, como pessoa, profissional e cidadão, tendo em conta as convicções, que não são simples princípios morais arbitrários, mas sim disposições éticas (compromissos éticos) adquiridos pela informação, a formação, o diálogo, as virtudes, a vontade de procurar a coerência e a autenticidade do projecto de vida (ética da felicidade). Por isso, a ética das profissões é um debate sobre o sentido e o valor da formação dada nas universidades e nas instituições de ensino superior, pois ao falarmos de responsabilidade profissional numa profissão (percurso formativo), questionamos o modo de co-responsabilidade em que se organizam e se adaptam aquelas instituições no espaço e nas exigências europeias.

Na verdade, os problemas existenciais e sociais na pós-modernidade provocaram uma nova concepção ética (pós-moderna) na formação e acção educativa, dando origem a novos valores e atitudes pessoais e profissionais.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Postmodern ethics**. London: Routledge, 1993.
- BAUMAN, Z. **Ethics after certainty**. London: Demos, 1994.
- CASTELLS, M. **La era de la información**. v.1. Madrid: Alianza, 2001.
- COLOM, A.J.; MÈLICH, J.-C. **Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación**. Barcelona: Paidós, 1994.
- CORTINA A. **La ética de la sociedad civil**. Madrid: Anaya, 1995.
- DOMENACH, J.-M., **Abordagem à modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- FÉRNANDEZ SEGURA, A., 'Ética, postmodernidad y valores'. **Aprender a Pensar**, n.17-18, 1998, p.98-104.

- FERRY, L., **L'Homme Dieu ou le sens de la vie**. Paris: Grasset, 1997.
- FINKIELKRAUT, A., **La derrota del pensamiento**. Barcelona: Anagrama, 1987.
- FOSTER, H.; HABERMAS, J. **La postmodernidad**. Barcelona: Cairós, 1985.
- GERVILLA, C.E. **Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes**. Madrid: Dykinson, 1993.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Oeiras: Celta, 1992.
- GIROUX, H. **Ideology, culture and process of schooling**. London: The Falmer Press, 1981.
- HABERMAS, J. **El discurso filosófico de la modernidad**. Madrid: Taurus, 1989.
- HELLER, A.; FEHÉR, F. **Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural**. Barcelona: Ed. Península, 1989.
- HORTAL, A. **Ética general de las profesiones**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2002.
- JAMESON, F. **El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado**. Barcelona: Paidós, 1991.
- LASH, S. **Sociología del posmodernismo**. B. Aires: Amorrortu, 1990.
- LIPOVETSKY, G. **A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1989.
- LIPOVETSKY, G. **O crepúsculo do dever. A ética indolor dos novos tempos democráticos**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1994.
- LYON, D. **Postmodernidad**. Madrid: Alianza, 1996.
- LYOTARD, J.F. **La condición posmoderna**. Madrid: Cátedra, 1987.
- LYOTARD, J. F. **Le postmoderne explique aux enfants**. Paris: Éditions Galilée, 1988.
- KLAPPENBACH, A. **Ética y posmodernidad**. Madrid: Cátedra, 1990.
- MACINTYRE, A. **Three rival versions of moral enquiry. Encyclopaedia, Genealogy and Tradition**. London: Duckworth, 1990.
- MARINA, J. A. **Ética y naufragos**. Barcelona: Anagrama, 1994.
- MARTINS, E.C., 'A educação na cultura da Pós-modernidade'. In :Ernesto C. Martins (Coord.). **Revolução das ideias e teorias pedagógicas**, p.255-274. Coimbra: Alma Azul, 2006.
- MORATALLA, A.D. **Educar para uma cidadania responsável**. Madrid: CCS – ICCE, 2002.
- MORIN, E., **El método. La vida de la vida**. Madrid: Cátedra, 1983.
- MURGUERZA, J. **Desde a perplejidad**. Madrid: FCE, 1990.
- RITZER, G. **Postmodern social theory**. New York: McGraw-Hill, 1997.
- RORTY, R. **Contingencia, ironía y solidaridad**. Barcelona: Paidós, 1991.
- SMART, B. **A pós-modernidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1993.
- SENNETT, R. **La corrosión del carácter**. Barcelona: Anagrama, 2000.
- TOFFLER, A. **El 'shock' del futuro**. Barcelona: Plaza y Janés, 1990.
- TOFFLER, A. **El cambio del poder**. Barcelona: Plaza y Janés, 1991.
- VATTIMO, G. **El fin de la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 1986.
- VATTIMO, G. **La sociedad transparente**. Barcelona: Paidós, 1990.

ÉTICA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

ETHICS E TEACHING PROFESSION

Ilma Passos Alencastro VEIGA¹
José Carlos Souza ARAÚJO²

RESUMO

Trata-se de propiciar uma análise sobre a ética, particularmente a profissional, visando compreender a profissão docente, por meio de três ângulos complementares: a) uma fundamentação ético-profissional; b) o sentido de um código de ética profissional e c) a dimensão ética da profissão docente. Em linhas gerais, visa-se compreender a ética como uma construção social, fundada na sociabilidade que, por sua vez, é inerente ao exercício profissional. Por conseguinte, a questão ética, e especificamente a docente, é uma dimensão central no exercício profissional. A docência, portanto, implica fundamentalmente as relações que se constituem, particularmente no interior da sala de aula, quando os conteúdos, os métodos e as técnicas de ensino, o processo de avaliação, os objetivos e as finalidades do ensino implicam fundamentalmente o professor e o aluno, enquanto sujeitos de mediação que perseguem o ensino e a aprendizagem.

Palavras-chave: Ética docente; Profissionalização docente; Ética profissional.

ABSTRACT

The main purpose of this paper is to elucidate an analysis about ethics, specially the professional one, trying to comprehend the teacher's occupation through three complementary angles: a) ethic-professional basis; b) the meaning of a professional ethics code, and c) an ethic dimension about the teacher's occupation. It aims the comprehension of ethics as a social construction, founded on sociability which is inherent to the professional practice. Therefore, the ethics issue, and specifically the teaching one, is a central dimension in the professional practice. The art of Teaching implies fundamentally the relations that are part of it, particularly inside the classroom. Accordingly, the contents, the methods, the teaching techniques, the evaluation process, and the teaching aims, involve fundamentally the professor and the student, while mediation characters search for the teaching and the learning.

Key words: *Teaching Ethics; Teaching Profession; Professional Ethics.*

¹ Professora, UnB/UNICEUB. E-mail: <ipaveiga@terra.com.br>.

² Professor, UNITRI/UFU. E-mail: <jcaraujo@ufu.br>.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a ética profissional e seus desdobramentos em torno de alguns códigos de ética de profissões regulamentadas, visando em última instância estabelecer elos com a dimensão ética inerente ao trabalho vinculado à educação escolar. Em vista de tal horizonte a ser perseguido, o conteúdo deste texto estará atento a três ângulos complementares: a) reflexões sobre uma fundamentação ético-profissional; b) sentido de um código de ética e c) a dimensão ética enquanto componente da atividade educativa escolar.

A construção da profissionalização docente, em sentido moderno, já ultrapassa quinhentos anos. Historicamente, é uma profissão que passou pela regulação religiosa entre os séculos XV e XVIII, e a partir do século XIX tem sido predominantemente regulada pelo Estado. Ao largo dessa longa construção histórica, a busca por sua razão de ser, em sentido fundante, enveredou por ideologias, representações e utopias das mais diversificadas, passando, por exemplo, pelo exercício profissional docente vinculado concepcionalmente ao exercício do sacerdócio, pela defesa da educação pública como vantajosa em relação à educação doméstica, pela defesa da disciplina como central no processo da educação escolar, pela defesa da educação fundada na liberdade, pela necessidade da educação integral etc.

Ainda nesse diapasão vinculado a exemplos, no Brasil das últimas décadas, as pesquisas e os debates sobre a formação de professores têm revelado ênfases bem estabelecidas: já se salientou que tal formação devesse preparar o professor técnico – uma dimensão presente nos anos 70 -, que o professor fosse um transformador da sociedade – dimensão cara aos anos 80 -, e hoje se enfatiza a formação do professor-pesquisador que tenha por base uma correlação constante entre a experiência cotidiana de sala de aula e uma avaliação reflexiva da mesma (PEREIRA, 2000, p.15-52).

Além de tais dimensões reconhecíveis nas últimas décadas – mas que oferecem possibilidade de avaliações multidimensionais sobre as fundações da formação de professores -,

também se discute e se sustenta que, em sua formação, o professor deve ser possuidor de saberes especializados em educação (pedagogia), em disciplinas pelas quais ele se responsabiliza e de experiência (NÓVOA, 1995, p.25; SAUL, 1996, p.122). Particularmente instigante tem sido a abordagem de Tardif (2000), de Tardif e Raymond (2000) e de Tardif et al. (1991) a respeito dos saberes de experiência. Discute-se que os saberes que configuram ou deveriam configurar a profissão docente são vários, tais como: a compreensão das dimensões histórico-sociais em que se inserem a educação escolar, os saberes de conteúdo específico, os saberes pedagógicos, e assim por diante.

Por outro lado, a dimensão ética da profissão docente (CUNHA, 1996; ALTAREJOS et al., 1998; VEIGA; ARAUJO, 1998; 1999; TARDIF; GAUTHIER, 1999; 2000, p.17) tem-se revelado um campo fértil à investigação sobre a formação de professores. Aliás, a dimensão ética é sustentável como um de seus eixos, na medida em que se trataria de imprimir deontologicamente uma direção à prática docente, desde que pautada por um conjunto de princípios e normas devotados a orientar o exercício profissional docente.

Em busca de uma fundamentação ético-profissional

Aqui, topicamente, promover-se-á reflexivamente um exame dos termos que compõem a locução “ética profissional”, ou seja, buscar-se-á afirmar a necessária articulação entre ética e profissão. Em outras palavras, tal articulação está preocupada em alinhar analiticamente as implicações éticas que tem o exercício profissional.

Primeiramente, o estudo sobre as profissões é um capítulo da Sociologia. Como tal, deveria ele “apoiar-se numa teoria das ocupações, pois uma profissão é genericamente, uma ocupação... O que distingue as ocupações umas das outras é o conhecimento e competência especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão de trabalho” (FREIDSON, 1998, p.40).

Portanto, historicamente e em sentido amplo, as profissões se fazem, se desfazem e se refazem dinamicamente no interior de uma dada totalidade social, em vista da necessidade social por serviços competentes e especializados. Certamente, a divisão do trabalho moderna e contemporânea é qualitativamente diferente daquela das sociedades antigas e mesmo medievais. O que queremos afirmar basicamente é que a profissão resulta de uma construção histórica, e está sujeita à sua dinâmica.

Por isso, voltar-se para a “questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2000, p.6).

É exercendo a competência e o conhecimento especializados que um dado profissional ganha autoridade diante daqueles que usufruem o seu serviço. Contemporaneamente, no Brasil, são muitas as profissões que se encontram estruturadas em termos dos denominados conselhos ético-profissionais. Com tal empreendimento, visa-se manter a autoridade profissional, bem como delinear comportamentos ético-profissionais homogêneos em relação ao público que usufrui um determinado serviço.

Tal relação entre o profissional e o seus clientes passam pelas “expectativas recíprocas legítimas” (JIMENEZ, 1997, p.52), isto é, direitos e deveres estão implicados pelo exercício profissional, bem como direitos e deveres estão implicados por parte daqueles clientes que usufruem uma dada prestação de serviço. Profissionais e usuários interagem-se, relacionam-se, transmitindo uns aos outros expectativas. “Na realidade, cada um entra nessa relação esperando obter o que supostamente o outro lhe pode dar (...) cada um autoriza o outro a esperar algo de específico seu, sempre que esse outro está disposto a proporcionar aquilo que o primeiro aguarda dele. Essas expectativas organizam uma infinidade de relações sociais” (JIMENEZ, 1997, p.53).

Como se observa, o exercício profissional implica o estabelecimento de relações sociais delineadas por expectativas recíprocas entre quem presta o serviço e quem é usuário do mesmo. O exercício profissional é uma prática social intrinsecamente relacional. Diante da necessidade de um farmacêutico, ou de um nutricionista, ou de um professor, e assim por diante, aqueles que são possíveis usuários constroem expectativas com relação aos profissionais, bem como estes expressam expectativas com relação aos usuários.

A reflexão de Paul Ricoeur explicita bem a dimensão intersubjetiva que cobre a ética. Em sua posição, “a intenção ética é composta pelos três termos seguintes: intenção da vida boa, com e para os outros, em instituições justas” (RICOEUR, 1995, p.162). Designando intenção ética por solicitude, afirma que esta “não se acrescenta de fora à estima de si, mas explicita a dimensão dialógica implícita naquela. Estima e solicitude não podem ser vividas e pensadas uma sem a outra. Dizer si não é dizer eu. Si implica o outro de si, a fim de que se possa dizer de alguém que ele se estima a si mesmo como um outro” (RICOEUR, 1995, p.163)³.

Com a mesma direção centrada na intersubjetividade, Henrique C. de Lima Vaz também afirma que

a estrutura intersubjetiva do agir ético constitui-se, portanto, inicialmente, no âmbito da universalidade da razão prática, em que o encontro com o outro tem lugar segundo as formas universais do reconhecimento e do consenso. Reconhecer a aparição do outro no horizonte universal do Bem e consentir em encontrá-lo em sua natureza de outro Eu, eis o primeiro passo para a explicitação conceptual da estrutura intersubjetiva do agir ético (LIMA VAZ, 2000, p. 70-71).

Como se averigua, a ética e a moral compreendem intrinsecamente a intersubjetividade, isto é, o eu e o(s) outro(s) estão necessariamente implicados; segue-se que qualquer exercício profissional - propositadamente, deixamos à parte as distinções entre profissão e ocupação

(FREIDSON, 1998, p.61), ou profissão e ofício (JIMENEZ, 1997, p.50) - guarda necessariamente relações estreitas com as mesmas dimensões ética e moral. As profissões estão necessariamente voltadas para a prestação de um serviço, por conseguinte são intrinsecamente relacionais.

Analiticamente, podem ser elencadas inúmeras qualidades morais que estão presentes nos diferentes códigos de ética profissional. Dignidade, dedicação, respeito, polidez, responsabilidade, zelo, decoro, honra, diligência, confiança, honestidade, solidariedade, lealdade, discrição, compromisso, probidade, altruísmo, abnegação, magnanimidade, disciplina e perseverança, entre outras, são apenas alguns exemplos para se averiguar o quanto as relações sociais implicam intrinsecamente ações morais, o que conduz ou tem conduzido a uma reflexão ética e ético-profissional. Em tais relações, expectativas recíprocas, certamente fundadas em direitos e deveres (JIMENEZ, 1997, p.52), entre o profissional e o usuário estabelecem-se, promovendo uma sociabilidade peculiar. No entanto tal peculiaridade abarca dimensões políticas, econômicas e sociais, posto que o exercício profissional não acontece isoladamente, à parte da vida social, como se fosse isento da dinâmica social. O exercício profissional é parte de uma totalidade social, nela inserindo.-se

É por essa via que devemos compreender a significação que ganha a sociabilidade como tema, tendo em vista dar sustentação à afirmação de uma necessária ética profissional. Ou seja: assentada nessa peculiar sociabilidade – entre o profissional e o usuário -, emerge a possibilidade de se normatizar o comportamento humano: tal possibilidade configura-se em normas reconhecidas como necessárias para a convivência humana. Para isso, precisamos nos debruçar sobre a questão da sociabilidade, tendo em vista a natureza de nossa proposta.

Ainda com a preocupação de explicitar as categorias que estruturam este artigo, digamos que ética e profissão sejam os pilares de nosso objeto. O objetivo é apresentar a primeira como fundamentação da prática profissional; no entanto

é necessário conceber que a ética seja uma construção social, resultado de um debruçar-se humano na consideração de suas ações morais, em atendimento à sociabilidade vinculada ao âmbito profissional.

Para começar a responder às aproximações referidas em parágrafo anterior, partamos de um postulado antropológico que afirma o homem como um ser de relações, que busca intrinsecamente a realização do ‘homo socialis’. Embora seja um tema nem sempre bem explicitado na discussão filosófica, é comum vê-lo discutido na problematização sobre as relações entre indivíduo e sociedade. Não seguiremos por este caminho, pois estaríamos nos desviando da finalidade deste artigo. No entanto, cabe chamar a atenção para o fato de que nas reflexões filosóficas de caráter político, social e ético, a questão da sociabilidade é comumente discutida.

Não é possível ao homem viver sem a ética. O ser humano é um ser de relações, e a busca por ser ético é que pauta tais relações. A ética fundamentalmente interfere e define – e definir significa “estabelecer limites” - o modo de o homem pautar seu comportamento. Assim não é possível não ser ético, não é possível pautar-se nas relações humanas sem ética. Ela define a qualidade do relacionamento humano.

Observe-se como a profissão guarda em si uma dimensão respondente à sociabilidade:

Pode-se dizer que “profissão” é um conceito popular e, portanto, a estratégia de pesquisa apropriada a ela é de caráter fenomenológico. Não se tenta determinar o que é profissão num sentido absoluto mas, sim, como as pessoas de uma sociedade determinam quem é profissional e quem não o é, como eles “fazem” ou “constroem” profissões por meio de suas atividades e quais são as conseqüências da maneira como eles se vêem e realizam seu trabalho (FREIDSON, 1998, p.55).

Ressaltamos o final da citação no tocante ao aspecto de como os profissionais “se vêem e realizam seu trabalho”. O “se vêem” não independe

enão está ilhado em relação ao outro. O “realizam seu trabalho” também implica o usuário. É, pois, desse particular exercício de sociabilidade – a profissional – que podem emergir marcos valorativos que vão dar sentido e realizar as relações intersubjetivas num patamar em que a ética tem seu lugar.

Como se observa, com relação ao campo profissional, trata-se de constituir marcos valorativos morais em torno dos quais se organizará a saudável sociabilidade numa dimensão que pretende dar conta da relação do profissional com o(s) usuário(s), fundada no dever daquele em promover um exercício profissional adequado e condizente.

Portanto o caminho que se abre para a fundamentação do exercício profissional, de um modo geral, é a busca por encarnar valores fundados na perspectiva de construção de uma moralidade fundada na intersubjetividade, posto que esta se torna o diapasão em torno do qual se constrói o entendimento.

É no exercício profissional que se manifestam as dimensões moral e ética. Não se trata de encarnar marcos valorativos a-históricos, mas descobri-los e explicitá-los no próprio exercício profissional. A mediação para a construção de tais marcos valorativos é a própria sociabilidade. É em vista das relações sociais que se constituem entre o profissional e o(s) usuário(s), que emergem a moral e a ética. A descoberta da ética profissional é certamente resultado de longos embates de sociabilidade no campo profissional. As soluções no campo da moralidade, quando do exercício profissional, podem tornar-se relativamente sólidas e constituírem-se em parâmetros valorativos no campo da ética profissional.

Por vezes, reflete-se que certas profissões implicam mais exercício de interação. Pode até ser verdade, como afirma Tardif:

os ofícios ou profissões de relações humanas apontam para questões de poder, de maneira intrínseca, mas também para problemas de valor, pois seus próprios

objetos são seres humanos capazes de emitir juízos de valor e possuem, como seres humanos, direitos e privilégios. Nesse sentido, a dimensão ética não é um elemento periférico nas ocupações e profissões de relações humanas, mas está no próprio cerne do trabalho (TARDIF, 2001, p.40-41).

Porém, de uma maneira geral, todas as profissões estão voltadas às relações sociais. O outro está sempre implicado. E o exercício de sociabilidade acontece, posto que um dado profissional se envolve com as necessidades do outro. No dizer de Henrique C. de Lima Vaz,

a formação de uma consciência moral intersubjetiva no nível da organização social desdobra-se, na sociedade moderna, em múltiplos estratos intermediários entre a consciência comunitária(...) e a consciência cívica. Essas formas intermediárias de consciência social, apoiadas igualmente em estruturas institucionais cujo lugar de aparição histórica é a sociedade civil, exprimem o compromisso ético dos seus participantes do ponto de vista da função social que desempenham e, portanto, do seu ser qualificado na sociedade (...). como é o caso na consciência profissional, e não da sua identidade simplesmente (...) (LIMA VAZ, 2000, p.89-90).

Por conseguinte, a ética profissional, antes de se tornar um embaraço ou um estorvo, pode ser compreendida como emergência de uma consciência social que se embrenha pelas diferentes profissões. Certamente, a reflexão sobre ética profissional pode trazer contribuições à construção da identidade ao profissional, mas este não fica isentado de se configurar eticamente em vista da sociedade a que serve.

Com o objetivo ainda de aprofundar sobre o sentido fundante da ética profissional, comentar-se-á a seguir o posicionamento de Tardif, em artigo publicado na *Revista Brasileira de Educação*, o qual chega a identificar, de uns vinte anos para cá, uma crise do profissionalismo, em

meio ao processo de profissionalização da área educacional, crise esta manifesta em quatro ângulos: a) no campo da perícia profissional, atingindo fulcralmente “o valor dos fundamentos epistemológicos das práticas profissionais” (TARDIF, 2000, p.8); b) “essa crise da perícia profissional provoca um impacto profundo na formação profissional” (TARDIF, 2000, p.9), situando-se como distante do mundo do trabalho; c) diante disso, pode-se falar em ????? do poder profissional, tanto em sentido político, quanto no sentido de capacidade ou competência; d) por último, ele aponta que o profissionalismo também está em crise por causa da “crise da ética profissional, isto é, dos valores que deveriam guiar os profissionais” (TARDIF, 2000, p.9).

Este último ângulo, é o que pretendemos enfocar, apoiando-nos na avaliação do mesmo autor:

Para os profissionais, essa situação se expressa por meio de uma complexificação crescente do discernimento e da atividade profissionais: se os valores que devem guiar o agir profissional não são mais evidentes, então a prática profissional supõe uma reflexão sobre os fins almejados em oposição ao pensamento tecnoprofissional situado apenas no âmbito dos meios. A reflexão sobre a ética profissional cessa de existir como um discurso que é exterior à prática e que domina a ação: ela reside doravante no próprio cerne do discernimento profissional a ser exercido na prática cotidiana e constitui essa prática (TARDIF, 2000, p. 9).

Tal posicionamento nos conduz à conclusão de que o cerne da reflexão ético-profissional se desloca do eixo centrado na razão que orienta sobre o discernimento dos deveres, uma posição deontológica mais do que secular, para centrar-se na história mesma do processo de profissionalização. Tal postura implica intersubjetividade, dialogicidade e comunicação.

Não se pode afirmar, no entanto, que a reflexão ético-profissional (e seus desdobramentos em códigos de ética) tenha-se

abalizado sempre em marcos fundados na dialogicidade. Andery (1985) nos oferece uma tipologia, que aqui comentamos, a qual distingue modalidades de ética profissional, tendo como base a afirmação de que “se organizam em sistemas referenciais de práticas profissionais não raro colidentes entre si” (ANDERY, 1985, p.77). Embora sua reflexão se oriente para a área da saúde, parece instigante tendo em vista compreender as construções elaboradas em torno da ética profissional.

Assim sendo, ele explicita três modalidades:

A primeira

(...) configura-se numa ética legitimadora ou sacralizadora da própria prática profissional já consolidada e habitual. É uma ética construída pos-factum. Eleva ao nível de norma moral e profissional o que seria apenas a constatação das práticas usuais já consolidadas, num momento histórico dado... De mera constatação, passa-se ingenuamente para a prescrição de normas morais, idênticas ao que foi constatado e, dessa forma, valida-se, do ponto de vista moral, o que está sendo a prática cotidiana dos profissionais. Na realidade, trata-se de um exercício tautológico, em que a norma é uma mera repetição das ações profissionais habituais, ao invés de ser realmente um critério avaliador das mesmas (ANDERY, 1985, p.77).

Observe-se que é uma ética profissional que confirma os fatos morais, impedindo o papel orientador fundado na reflexão que emerge da busca dialógica dos próprios profissionais;

Segundo o mesmo autor, há uma outra modalidade que se pode “chamar de postura idealizante face à prática usual” (ANDERY, 1985, p.78). “O que torna essa modalidade de proposta ética idealizante é que essas normas são feitas unicamente ao nível do discurso e expressas através de frases abstratas, gerais e ambíguas. São assim facilmente dissociáveis de uma proposta prática concreta e precisa” (ANDERY, 1985, p.79).

A terceira “(...) consiste essencialmente na tentativa de problematizar efetivamente as práticas usuais, (...) propondo práticas alternativas fundamentais (...) É dentro dessa nova perspectiva ética problematizadora das práticas usuais, que se situam as discussões atuais sobre as raízes econômicas, políticas e culturais da maioria das atividades profissionais (...)” (ANDERY, 1985, p.81).

Trata-se aqui de uma modalidade de ética que não pretende oferecer fórmulas prontas de prática alternativa mas sim incentivar que esta seja procurada e testada. Os valores, nesta modalidade, ainda não estão prescritos nem as normas deontológicas prontas e cristalizadas em códigos completos. Nem há garantias que não se incorra em erros ou equívocos, seguindo esse novo caminho (ANDERY, 1985, p.82).

Por essa tipologia, visualiza-se que o caminho a ser trilhado pela ética profissional é o de peregrinar pelo processo de profissionalização, garimpando nele mesmo os marcos valorativos orientadores. Implica buscar comunicativamente a fim de explicitar os horizontes morais que devem ancorar a prática profissional. Mas tal empreendimento não visa à fixidez, mas à construção do homem. Dessa forma, estar-se-á fugindo das éticas que legitimam ou idealizam a prática.

A reflexão de Jimenez, embora longa, cuja citação far-se-á a seguir, convida-nos a olhar por um outro ângulo a normatização moral:

“Ela não está aí para impedir-nos de ser, mas sim para permitir-nos ser mais. As regras morais possibilitam conviver e cooperar, sem o que não teríamos cultura nem civilização. Elas permitem que desenvolvamos nossos talentos e capacidades e que, portanto, tenhamos acesso a um modo de vida superior e a gozos mais elevados; possibilitam também maior controle sobre nós mesmos, libertando-nos da escravidão das paixões

e dos impulsos. Não existimos para cumprir as normas morais: estas existem para fazer nossas relações mais produtivas e satisfatórias e para fazer os seres humanos mais felizes e desenvolvidos. Tem-se dito que a ética é um saber racional sobre a vida moral. Mas ela não busca meramente que entendamos esse aspecto da interação humana. Pretende que, com base nisso vamos além. Que sejamos capazes de passar de uma *moral cega a uma moral reflexiva...*” (JIMENEZ, 1997, p.35-36).
(Grifos de quem?)

Esse direcionamento para uma moral reflexiva, na visão do mesmo autor, implica que ela se assente, para ser aceita, numa perspectiva de universalidade, ou seja, que todos os indivíduos afetados pela norma moral reconheçam a sua significação para a sociabilidade humana. Trata-se, nesse âmbito, de uma ética profissional fundada na internalização (FONSECA, 1993, p.89-90), isto é, a norma é acatada com base na reflexão fundada nas interações humanas e profissionais, as quais podem também se constituir em fonte para a escolha do bem viver, e não apenas em fonte de conflitos.

Sentido ou significação de um código de ética

Um código de ética, em linhas gerais, é um instrumento normativo – mas também constitutivo de princípios e de diretrizes -, que institucionaliza as orientações éticas que se devem evidenciar no exercício profissional, constituindo-se em parâmetro para o profissional no estabelecimento de suas interações com os sujeitos humanos, usuários de seus serviços, bem como na explicitação de suas interações com a dimensão sócio-institucional – ou seja, compromisso para com a profissão, com as instituições e com a sociedade -, da qual é parte integrante.

Como instrumento, há que se compreender que um código de ética não se instaura em fixidez, em estatismo ou em imobilismo. Pelo contrário, ele deve-se configurar como parâmetro,

porém sempre acionado pela historicidade do viver humano, particularmente profissional. Por isso ele não deve se estruturar em torno de especificidades situacionais, porém em torno de marcos valorativos que tenham como pano de fundo um exercício de inteligibilidade em torno das dimensões que envolvem uma dada profissão. Nesse sentido, é possível que certos marcos valorativos, secundarizados em um dado momento em que se configurou a reflexão ética expressa num código, venham a ser privilegiados em outro momento, em vista de sua significação humana e social, descoberta posteriormente, particularmente em relação ao universo profissional.

Dessa forma, pode-se referendar o posicionamento ético expresso num código como um produto, uma vez que ele se constitui como expressão de uma tomada de posição. No entanto, paradoxalmente, é um produto sujeito ao processo histórico. Como produto, resulta de uma construção que não finda com a codificação ética. É um produto sujeito à construção, é um produto que tem em vista o processo do agir profissional. Este não é estático, pois se configura historicamente: as profissões surgem para o atendimento de dadas necessidades sociais, consolidam-se e podem alterar-se ou vir a desaparecer.

E a moralidade aí implicada não é nada estranha ao humano: "(...) somente se pode falar com propriedade de bom e mau, no sentido moral, se na situação considerada medeia a intervenção decisiva do ser humano" (JIMENEZ, 1997, p.16). Tal afirmação nos coloca no coração da moralidade como manifestação humana: é na interação que emerge a consideração de caráter moral.

Numa perspectiva compreensiva, um código profissional deve ser a expressão ética de uma consciência possível face à problemática profissional concreta. É o que expressa, em outras palavras, a seguinte afirmação:

(...) deve-se ter em conta que as normas morais ostentam um caráter *contrafático*.

Não são, como as leis científicas, uma generalização a partir do exame de fatos particulares. São antes uma postulação do que deve ser a propósito do que acontece e se considera pernicioso, uma espécie de alternativa à realidade, que serve de modelo para emendar ou retificar essa realidade" (JIMENEZ, 1997, p.14-15).

Evidentemente, está-se falando de tal caráter contrafático à realidade social, assumindo-se a terceira modalidade de ética profissional: aquela que problematiza, que emerge e é internalizada a partir de um esforço dialógico.

É muito comum aos códigos de ética especificar determinadas qualidades morais pertinentes ao exercício profissional de uma dada profissão. A princípio, parecia ser este um caminho fértil à pesquisa sobre códigos de ética. No entanto pode-se objetar que tal caminho explicitaria um conjunto de qualidades morais comuns a muitas profissões, ou mesmo comuns às relações humanas de um modo geral, na medida em que estas guardam em sua dinâmica dimensões morais que têm um caráter de universalidade. Assim sendo, não haveria como constituí-las específicas para uma ou outra profissão qualquer. Apenas para exemplificar, o código do corretor de imóveis explicita que é necessário zelar pelo prestígio de sua classe, que a busca da honra pautou o exercício profissional, e que há necessidade da discrição, da lealdade e da probidade no exercício profissional. Diante de tal normatização moral, pergunta-se: o que é específico a tal profissão? Sendo assim, procuramos um outro caminho.

Estruturalmente, um código de ética aborda aspectos relativos aos relacionamentos entre os profissionais, entre eles e as instituições e/ou organizações, entre os profissionais e os usuários de seus serviços. O que é próprio de um código de ética é a explicitação dos direitos e dos deveres do profissional: tal dimensão é inerente ao próprio exercício profissional. Toda e qualquer profissão se evidencia por sua potencialidade em servir ao ser humano. Da parte do profissional que se dispõe a prestar um dado serviço, cabe dignificar-se e honrar-se através da profissão que

exerce. Evidentemente, cada profissão tem suas especificidades em vista das tarefas profissionais a serem exercidas, em vista da promoção e do atendimento ao ser humano. Por conseguinte, é pertinente ao código ética também explicitar as relações desejáveis entre os próprios profissionais (está aqui presente a dimensão intra-profissional) e aquelas pertinentes às relações com profissionais de outros campos (aqui está presente a dimensão inter-profissional). Também não podem ser esquecidas as dimensões relativas às relações sócio-institucionais que constituem o dia-a-dia do profissional.

Afirmou-se anteriormente que as reflexões sobre ética profissional de uma dada profissão podem ser expressão de conquista de identidade profissional. Aqui se retoma a questão para reafirmar que não se pode facilmente objetar contra a significação de um código de ética na construção da referida identidade. Criá-la implica conceber o homem como um projeto que se lança na história como interventor nela e como construtor dela. É o homem concebido como construção. Um código de ética apenas se constitui de diretrizes para a construção do homem do ponto de vista profissional. Não se trata de apresentar peias ou grilhões ao exercício profissional.

A significação de uma profissão encontra seu ancoradouro último na sociedade a que serve. É preciso refletir sobre a questão: um código de ética deveria ser capaz de presidir tal atendimento à sociedade, levando-se em conta o contexto em que se insere esse exercício profissional. No entanto, não se pode esperar de um código de ética profissional respostas a todas as situações. Inúmeras perguntas assolam o homem contemporâneo. E um código de ética profissional não se constitui de respostas a todas as situações. Ele é apenas uma alavanca dentre outras na construção do homem. Ele não pode pretender espelhar-se como parâmetro fixo, ou como cristalização. Um código de ética deve ser co-partícipe de tal construção.

Não se pode negar que há posturas éticas que implicam posicionamentos que desarticulam o homem concebido como construção: aquelas

éticas que concebem o ser humano enquanto radicalmente centrado na busca e no cumprimento de determinados fins – a felicidade, o prazer, a vantagem, os valores – acabam constituindo-se em posturas que desligam o homem da história e da cultura, na medida em que reconhecem que aqueles valores são intrínsecos ou inerentes ao ser humano. A postura deontológica kantiana também expressa essa ruptura com a história, porque expõe a razão como diretora do dever moral, atribuindo à própria razão um caráter fundador:

Tudo na natureza age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir *segundo a representação* das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma *vontade*. Como para derivar as ações das leis é necessária a *razão*, a vontade não é outra coisa senão *razão* prática. Se a razão determina infalivelmente a vontade, as ações de um tal ser, que são conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher só *aquilo* que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer, como bom (KANT, 1980, p.123).

Diferentemente de tal encaminhamento assentado na razão legisladora, tem-se que alguns códigos de ética manuseados revelam uma especial atenção ao processo da história em que dá a codificação ético-profissional. Tais códigos se revelam abertos à avaliação e à reconstrução. É nessa direção que vai a afirmação seguinte: “Um código de ética profissional deve ser algo em constante revisão e recriação e nunca uma estagnação em normas que rapidamente se tornam obsoletas ou autojustificadoras da prática imutável e interesseira” (ANDERY, 1985, p.86).

Para exemplificar essa diretriz interativa entre profissionais que se expressam por uma codificação ética, mas sustentam a necessidade de estar atentos à prática social, de onde emergem as determinações valorativas. Para

isso, observe-se como postula o Código de Ética do Assistente Social:

(...) partiu da compreensão de que a ética deve ter como suporte uma ontologia do ser social: os valores são determinações da prática social, resultantes da atividade criadora tipificada no processo de trabalho. É mediante o processo de trabalho que o ser social se constitui, se instaura como distinto do ser natural, dispondo de capacidade teleológica, projetiva, consciente; é por esta socialização que ele se põe como ser capaz de liberdade. Esta concepção já contém, em si mesma, uma projeção de sociedade – aquele em que se propicie aos trabalhadores um pleno desenvolvimento para a invenção e vivência de novos valores, o que, evidentemente, supõe a erradicação de todos os processos de exploração, opressão e alienação. É ao projeto social aí implicado que se conecta o projeto profissional do Serviço Social – e cabe pensar a ética como pressuposto teórico-político que remete para o enfrentamento das contradições postas à Profissão, a partir de uma visão crítica, e fundamentada teoricamente, das derivações ético-políticas do agir profissional (CÓDIGO DE ÉTICA DO ASSISTENTE SOCIAL, 1997, p.15-16).

Na mesma direção de atenção ao interesse social, portanto atento à prática social onde se insere o serviço profissional, também salienta o Código de Ética do Farmacêutico:

Rever periodicamente um Código de Ética não significa necessariamente reparo de incorreções; antes, requer identificar a dinâmica da própria postura ética no exercício profissional face à evolução da ciência. O que sobressai e prevalece, no caso, é o interesse social, a que a profissão deve acudir com a plena consciência das responsabilidades impostas (ZUBIOLI, 1996, p.7).

O Código de Ética do Psicólogo, em sua exposição de motivos, tem duas dimensões

importantes em sua introdução: a) ênfase na ‘transitoriedade própria do homem’, concebendo uma perspectiva de que o homem é um projeto que se lança à construção; b) as fontes de um código se exprimem por sua atenção à realidade, porém ele é projetivo, ele exprime um ‘pensamento desejoso’, ele é aspirante a uma outra construção:

(...) qualquer sistema ou código só será real se sujeito, também ele, a esta transitoriedade que é própria do homem à procura de seu destino e significação... O Código, portanto, nasce de uma dupla fonte: da realidade e do desejo. Da realidade, enquanto calcado no que existe, no que está aí, na prática das pessoas, no agir permanente dos que fazem psicologia. Do desejo, enquanto a psicologia é uma preocupação com o amanhã do indivíduo, dos grupos e da sociedade, na procura do bem-estar e da saúde, como respostas do organismo às exigências da vida como um todo (CÓDIGO DE ÉTICA DO PSICÓLOGO, 1987, p.5).

A “consciência profissional” no Brasil tem se expressado contemporaneamente através de inúmeros códigos de ética profissional, os quais se constituem em mediações para a satisfação das “expectativas recíprocas”. Revelam-se eles como balizas para o compromisso ético-profissional. Dessa forma, tornam-se referência, tornam-se marcos valorativos, e como tais construtores de uma consciência social. Certamente, o exercício profissional tecido socialmente por inúmeras profissões constitui-se apenas em parcela de uma totalidade social. Por conseguinte, não se pode esperar que a educação ético-profissional seja propulsora da consciência social. Ela é parte de um todo, porém compondo-o na construção de uma existência significativa e realizadora.

A dimensão ética inerente à atividade educativa escolar

Manifestamente, muitas profissões têm sua regulamentação, e os seus profissionais lutam

por fazer valer sua significação social e profissional, estabelecendo diretrizes ético-profissionais que se constituem, muitas vezes, em patamares a serem perseguidos, tendo em vista a valorização social do profissional e sua significação intra-profissional.

Diante do expressamente manifesto em parágrafo anterior, é possível também se indagar a respeito da imagem de profissional da Educação que circula socialmente. Seja qual for a resposta, propõe-se também, na seqüência, condições de validade a respeito da regulamentação da profissão docente e da explicitação de um código de ética docente. Tais encaminhamentos precisam ser avaliados com o seguinte balizamento: tais dimensões relativas à profissionalização podem se constituir em parâmetros orientadores de uma política profissional? É possível contribuir para o reconhecimento da importância da educação como instrumento social e político?

Argumentos há sustentando que tal encaminhamento poderia estabelecer atritos ou disputa com a legislação federal de ensino ou a trabalhista. **Outros argumentos vão na direção de também afirmar possíveis rivalidades com que os realizam.** De qualquer forma, a codificação legal e ética em torno do profissionalismo não se constitui apenas em formalizar uma dada prática, mas ela pode se configurar como elemento de construção. As práticas de algumas profissões em torno de tal dimensionamento têm se revelado férteis na configuração do profissionalismo de uma maneira geral. Perrenoud é particularmente enfático em tal direção: “a profissionalização aumenta quando, na profissão, a implementação de regras preestabelecidas cede lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética” (PERRENOUD, 1997, p.137).

Sintetizando algumas reflexões de Tardif (2000, p.6-7) a respeito da literatura sobre profissões, pode-se reconhecer com ele que os diferentes profissionais se expressam por conhecimentos especializados, por uma formação de alto nível, que os conhecimentos profissionais estão voltados para a solução de questões problemáticas, que o profissional se afirma por autonomia e discernimento, tendo por referência

os conhecimentos profissionais, que estes são progressivos e necessitam de uma formação contínua. Levando em consideração que tais dimensões compõem o processo de profissionalização, conclui o mesmo autor a respeito do ofício de professor:

Ora, de uns vinte anos para cá o objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor tem sido, exatamente, o de conseguir desenvolver e implantar essas características dentro do ensino e na formação de professores. Desse ponto de vista, em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério” (TARDIF, 2000, p.7-8).

Refletir sobre a dimensão ética como um estruturante do trabalho docente implica voltar-se para o próprio exercício de seu processo de trabalho. Neste necessariamente explicitam-se comportamentos que concernem aos alunos, aos pais, aos seus pares, à instituição escolar em que o professor exerce a sua profissão e à própria sociedade na qual ele se insere.

Porém, é preciso esclarecer que evidenciar a dimensão ética do processo de trabalho docente não significa situá-la como diretora ou como a grande alavanca do mesmo. Pelo contrário, trata-se de distingui-la como um componente do processo de trabalho docente, que deve se somar a outras dimensões tais como o planejamento, a organização e a operacionalização técnica do trabalho docente.

Da maneira como se põe na reflexão de Tardif (2001), a ética enquanto manifestação cultural é um estruturante central inerente ao processo de trabalho. Ou seja, a ética está implicada inerentemente nas relações sociais expressadas no processo de trabalho, particularmente na tarefa docente. É no e pelo processo de relações sociais – especificamente, entre alunos e professores - que emergem

dimensões avaliativas sobre os comportamentos humanos implicados nas ditas relações. E a interação promovida pelo docente é especificamente densa, dado que o objeto de seu trabalho são sujeitos humanos: não se trata de manipular objetos em vista de sua construção, mas sim sujeitos em vista de sua promoção como seres humanos.

Exemplificando, pode-se afirmar que a dimensão ética do trabalho docente se explicita na necessidade de constituir “eqüidade do tratamento” (TARDIF, 2001, p.41) dos alunos. Diferentemente de outras profissões, a docente tem um cunho peculiar, porque o processo de trabalho implica um exercício dinâmico e prático de relações interativas que ultrapassa a dimensão individual: “Os professores trabalham com massas de alunos, com grupos públicos, enquanto os médicos ou os terapeutas trabalham a maior parte do tempo em lugares fechados, protegidos, com um só cliente” (TARDIF, 2001, p.41).

Nesse exercício com grupos, trata-se, a um só tempo, de atender as exigências individuais dos alunos sem perder de vista a dimensão coletiva do trabalho, que normalmente apresenta intencionalidades educativas a serem perseguidas, destinadas à promoção da educação dos alunos, mas certamente também promotoras da educação dos educadores. Nesse exercício, o docente é solicitado eticamente a equilibrar-se na resposta às dimensões individual e coletiva presentes particularmente numa sala de aula. Embora, para Tardif, tal esforço docente, dividido entre o atendimento individual e o coletivo, não se resolva satisfatoriamente do ponto de vista ético, “de uma maneira ou de outra, cada professor deve assumir essa tensão constante entre a aplicação de padrões gerais e os casos individuais” (TARDIF, 2001, p.41). Talvez tal tensão seja mesmo constituinte da dimensão pedagógica do ato educativo: ou seja, o docente deve dividir-se, para dar conta da dimensão educativa, entre a busca das intencionalidades educativas gerais e as exigências individuais dos alunos.

Um outro componente da dimensão ética presente na atividade docente está expresso na necessidade de dispor aos alunos o seu saber, que, como tal, está destinado à formação

intelectual do aluno. Certamente, o dispor a capacidade e o saber aos alunos não implica somente uma questão cognitiva e ou pedagógica (TARDIF, 2001, p.41-43), mas também ética, “... pois, para resolvê-lo, o professor deve entrar num processo de interação e de abertura com o outro – com um outro coletivo – de modo a dar-lhe acesso ao seu próprio domínio” (TARDIF, 2001, p.42).

Observe-se que em tal atitude, que implica a um tempo dimensões cognitivas, pedagógicas e éticas – a de dispor ao outro o seu saber e batalhar para que o aluno assuma o seu processo de assimilação – está em jogo a aprendizagem, está em jogo a educação intelectual e moral. Em outras palavras: no processo da educação escolar, as dimensões intelectual, política e ética se evidenciam, a um só tempo, posto que o fenômeno educativo – e dele faz parte a escola - se exerce em torno do aprender maneiras de pensar, de sentir e de agir. E tais maneiras não são limitadas a uma determinada instância: elas acontecem na família, na escola, no lazer, nas igrejas, no trabalho; enfim, numa palavra, em quaisquer circunstâncias onde estiverem envolvidas as relações sociais. Se assim é verdade, a dimensão moral, que aqui nos ocupa, certamente constará do processo da educação escolar.

Relacionada a tal processo, refletimos também que a “dimensão ética se manifesta, finalmente, na escolha dos meios empregados pelo professor (...) ele pode controlar os meios, isto é, o ensino. Esse é o fundamento de uma deontologia para a profissão docente. Assim como um médico é julgado pela qualidade de seu julgamento médico e de seu ato, um professor também é julgado de acordo com o seu julgamento profissional, que se revela diretamente nos atos pedagógicos por ele realizados” (TARDIF, 2001, p.42). Realmente, tal dimensão pedagógica que se viabiliza operacionalmente, apresenta-se significativa, se não como fundamento de uma deontologia da profissão docente, pelo menos como instrumento através do qual são vivenciados valores éticos.

Visto que a pedagogia tem uma dimensão prático (TARDIF, 2001, p.43), situá-la como

cerne para a construção de uma deontologia docente parece necessário. É na ação (práxis) que se explicitam os valores éticos. Por conseguinte, é na ação que devemos buscar inspiração para uma reflexão ética: como se vê, não se trata de buscar uma ética fundada em idealismo ou numa perspectiva metafísica, para fundar a ética docente, cujas fundações devem contar com os próprios docentes para configurá-las, uma vez que eles estampariam as dimensões pelas quais seriam cobrados em seu exercício profissional.

Dentre tais dimensões, poder-se-iam destacar sobretudo aquelas que implicam interações. Assim, os alunos – os primeiros diretamente implicados na ação docente e, por conseguinte, constituintes do núcleo ético-profissional -, os pais e os próprios pares deviam ser objeto de reflexão para fundar, pelo menos parcialmente, tal ética. São estes sujeitos os mais próximos da práxis pedagógica: buscar através deles os fundamentos éticos das interações implicadas será um bom exercício de construção ético-profissional.

Todavia, não são somente as interações com diferentes sujeitos que estão implicadas em tal construção. Há pelo menos mais três dimensões – agora sócio-institucionais -, que podem auxiliar na explicitação de diretrizes ético-profissionais:

A) Em relação ao exercício da profissão: trata-se de criar um “espírito de corpo” saudável em vista da significação social da profissão, de sua dignificação, de fazer valer seus direitos e deveres, fundados na solidariedade, mas também na autocrítica profissional.

B) Em segundo lugar, é preciso explicitar diretrizes que devem detalhar as relações dos profissionais da educação com as instituições escolares com as quais eles se envolvem. Trata-se aqui de estar atento ao projeto educativo da escola, compartilhar participativamente da dinâmica administrativo-pedagógica da instituição escolar, seja no aspecto investigativo, seja no relativo ao ensino, etc.

C) Em terceiro, trata-se de conceber a significação social que tem a educação escolar,

com a qual os docentes estão umbilicalmente envolvidos. Assim, dever-se-ia não perder de vista as intencionalidades educativas, tais como as expressas na atual LDB: qualificação para o trabalho, preparação para o exercício da cidadania e desenvolvimento pleno da personalidade. Essas três intencionalidades, aqui expressas sinteticamente, acabam por cimentar os horizontes da práxis pedagógica, muitas vezes concebida apenas como uma questão técnica.

Na verdade, nos dois últimos parágrafos está expressa, em síntese, uma pauta para a reflexão ética docente. É em torno dos alicerces interativos e sócio-institucionais que se constitui o processo de trabalho educativo escolar: as dimensões interativa (que envolve professores, alunos e pais) e sócio-institucionais (que envolvem desde os aspectos intra-profissionais aos relativos à relação com as instituições escolares e com a própria sociedade de uma maneira geral).

Depreende-se da leitura desse tópico, relativo à dimensão ética do trabalho docente, que a profissão educativa pode ser regulamentada ou pode não ser regulamentada. Talvez seja essa uma discussão primeira: necessidade ou não de se regulamentar a profissão de professor. Dentre as vantagens da regulamentação está presente a possibilidade, de um lado, de construí-la e de constituí-la mais consciente de sua significação social; nesse caminho, duas dimensões do exercício profissional se explicitariam:

a) aprofundamento da consciência da significação da educação escolar na sociedade contemporânea associado ao exercício profissional. Aqui teríamos por desafio a significação social da profissão docente: sua valorização, seu reconhecimento, sua importância na constituição e construção das novas gerações de uma dada sociedade. Trata-se aqui de ampliar uma reflexão sobre a ressonância social do exercício profissional docente. Num momento em que se explicita no Plano Nacional de Educação, homologado em janeiro de 2001, a necessária formação superior do professor de ensino fundamental, é visível o reconhecimento da necessidade de conhecimentos especializados, ainda mais

fundamente, para o desenvolvimento da educação da criança. Se de um lado, a educação da criança se evidencia focalmente, sendo objeto de preocupação político-educacional, de outro se explicita a necessidade de qualificação do corpo docente condizente com as necessidades de educação da criança;

b) além da dimensão societária da profissão docente – pois esta se insere numa dada sociedade, com a qual compartilha o atendimento às suas necessidades de produção da existência –, há a dimensão especificamente profissional: a regulamentação da profissão docente conduziria seus próprios profissionais à busca de identidade da própria profissão. O que significaria ter uma profissão reconhecida? De início teríamos uma situação social por ser resolvida: 48% dos professores de ensino fundamental são leigos. Quantos haveriam de também ter problemas de exercício profissional docente, referindo-se àqueles que são professores, - e são de inúmeras áreas - sem terem passado pelas Licenciaturas?

Observe-se que nos três níveis – fundamental, médio e superior – temos professores que sequer passaram pelas chamadas “disciplinas pedagógicas”. Diante de tal realidade educacional escolar, o que significa ser professor? O que constitui sua identidade profissional? Não seriam a regulamentação da profissão e a explicitação de um código de ética docente promotores de construção de identidade profissional? Não seriam ambos construtores de maior personalidade social aos profissionais da Educação? Esse caminho não propiciaria também promover a formação de professores?

Como dissemos, a profissão docente, tal como se desenha hoje, teve suas origens nos albores da Modernidade, primeiramente sob os auspícios da Igreja Católica entre os séculos XV e XVIII; e depois, sob a tutela do Estado, nos séculos XIX e XX. O convite que fazemos, vai no sentido de discutir um novo desenho à profissão docente. Que a profissão docente é uma ocupação ética, parece não restar dúvidas. Porém, precisamos ocupar-nos eticamente com a profissão docente. Parafraseando a terceira tese sobre Feuerbach de Karl Marx, não se pode

esquecer que as circunstâncias são mudadas pelos homens, e que o próprio educador precisa ser educado.

REFERÊNCIAS

- ALTAREJOS, F.; MARTIM, J.A.; MARTIM, J.A.I.; JORDÁN, J.A.; JOVER, G. **Ética docente**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.
- ANDERY, A.A. Três modalidades de ética profissional. In QUEIROZ, José J. (org.). **Ética no mundo de hoje**. São Paulo: Paulinas, 1985, p. 75-86.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Plano, 2000.
- CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DOS PSICÓLOGOS. Conselho Federal de Psicologia, 1987.
- CÓDIGO DE ÉTICA DO ASSISTENTE SOCIAL. Conselho Federal de Serviço Social. 3. ed. rev. e atual. Brasília, 1997.
- CUNHA, P.D. **Ética e educação**. Lisboa: Universidade Católica, 1996.
- FONSECA, E.G. **Vícios privados, benefícios públicos?: A ética na riqueza das nações**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- JIMENEZ, C.M. **Trabalho e convivência: um ensaio de ética profissional**. Tradução de Hélio R. Hartmann. Londrina: UERL, 1997.
- KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 101-162.
- LIMA VAZ, H.C. **Escritos de filosofia V: introdução à ética filosófica 2**. São Paulo: Loyola, 2000.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.15-33.

- PEREIRA, J.E.D. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- RICOEUR, P. **Em torno ao político**. São Paulo: Loyola, 1995.
- SAUL, A.M. Uma nova lógica para a formação do educador. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JÚNIOR, C.A. (Org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996, p.115-125.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.13, 2000, p.5-24.
- TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, 10(16), p.15-47, jan./jun. 2001.
- TARDIF, M.; GAUTHIER, C. (Orgs.). **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignants au Québec**. Québec, Canadá: Les Presses de l'Université Laval, 1999.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 4, 1991, p.215-233.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, 21(73), p.209-244, dezembro, 2000.
- VASQUEZ, A.S. **Ética**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- VEIGA, I.P.A.; ARAUJO, J.C.S. Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da Educação. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p.153-176.
- VEIGA, I.P.A.; ARAUJO, J.C.S. Ética e profissionalização do magistério. In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M.I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p.101-126.
- ZUBIOLI, A. Apresentação. In: CÓDIGO DE ÉTICA DA PROFISSÃO FARMACÊUTICA. Conselho Federal de Farmácia, 1996.

OS PROFESSORES E O TEMA TRANSVERSAL ÉTICA

TEACHERS AND THE TRANSVERSAL THEME ETHICS

Helenice Maia GONÇALVES¹

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, 1ª a 4ª 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 (1st to 4th years – or 1st and 2nd cycles), as well as those in the 8th 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

⁽¹⁾ 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 noção² 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 aceção 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

⁽²⁾ Estamos assumindo a sinonímia entre *noção* (definida como conhecimento, idéia), *aceção* (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 escolar³ 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

⁽³⁾ 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 persuadir⁴ 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 democráticos⁵ que nortearam a elaboração dos seis documentos referentes às áreas de conhecimento e dos três documentos referentes aos Temas Transversais⁶.

Utilizando as palavras *referencial* e *parâmetros*⁷ 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 Fundamental⁸. 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 “modelo⁹ 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 escolas¹⁰.

⁽⁴⁾ 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).

⁽⁵⁾ 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).

⁽⁶⁾ 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).

⁽⁷⁾ 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).

⁽⁸⁾ 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).

⁽⁹⁾ 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).

⁽¹⁰⁾ 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 padrão¹¹, 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 Brasil¹² 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

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

⁽¹²⁾ 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>. 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 morais¹³ 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

⁽¹³⁾ 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 moral¹⁴, 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)¹⁵ 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 democrática¹⁶ 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

⁽¹⁴⁾ 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.

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

⁽¹⁶⁾ 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 ética¹⁷, 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)¹⁸, 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-

⁽¹⁷⁾ 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.

⁽¹⁸⁾ 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 ativa¹⁹ - 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 humanidade²⁰, 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

⁽¹⁹⁾ 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).

⁽²⁰⁾ 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 equilíbrio.

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.

A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO DA RECONQUISTA DOS VALORES ÉTICOS NA SOCIEDADE ATUAL

EDUCATION AS A WAY OF RE-ACQUIRING THE ETHIC VALUES IN THE CURRENT SOCIETY

Mauro Henrique dos SANTOS¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar um convite aos educadores, incluindo-se professores, para uma reflexão sobre o papel dos valores éticos não só no relacionamento entre indivíduos, mas também com a sociedade em geral. Nesse âmbito de relacionamento, a educação, tanto formal como informal, pode instaurar-se como um conduto essencial na divulgação dos valores ético-morais, os quais, de acordo com abordagens de diversos autores, foram preteridos pela sociedade mundial bem como pela escola, resultando na crise moral hodierna. Por meio da análise de determinadas abordagens sobre o assunto, buscou-se encontrar uma perspectiva de solução para tal crise pela via educacional.

Palavras-chave: Valores Éticos; Sociedade; Educação.

ABSTRACT

This article has the purpose of inviting educators, including teachers, for a reflection on the role of ethical values in the relationship among individuals, and their relationship with society in general. In the scope of relationship, both formal and informal education may be established as an essential conduct in disclosing the ethical-moral values, which, according to approaches by a number of authors, were neglected by the world society as well as by the school, resulting in the current moral crisis. Through the analysis of certain approaches on this subject, a perspective of solution for such a crisis was sought by educational means.

Key words: Ethical Values; Society; Education.

⁽¹⁾ Mestre em Educação pela PUC–Campinas. Professor de Língua Portuguesa e Matérias Pedagógicas do Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP. E-mail: <maurohsantos@uol.com.br>.

INTRODUÇÃO

Pensando na ética como um conjunto de princípios e valores que orientam as relações humanas, torna-se evidente a sua relação implícita com a sociedade que, por sua vez, tem na educação o caminho pelo qual transitam os valores ético-morais.

Ética e Sociedade

Discorrendo sobre o papel da ética na sociedade, Rodrigues e Souza (1994, p.13) apresentam a primeira desenvolvendo importante papel na construção da última. Dessa maneira, se prevalece o sentimento ético na sociedade, esta parece manter-se bem estruturada e organizada; se falta esse sentimento, a sociedade poderá entrar em crise auto-destrutiva.

Sobre ética e sociedade, Vázquez (2000, p.23) afirma: “Ética é a teoria ou a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano.” No mesmo sentido, Nalini (2001), jurista e escritor paulista, assevera:

A sociedade é uma união moral estável de uma pluralidade de pessoas propostas ao atingimento de finalidades comuns, mediante a utilização de meios próprios. É um grupamento permanente, não transitório. É uma união moral vinculada por laços fortes de solidariedade, não meramente accidental. A sociedade surge de maneira natural, pois o homem é o animal político por excelência e só realiza os seus objetivos individuais se conseguir aliar a própria força à dos demais (NALINI, 2001, p.150).

Outra abordagem significativa sobre ética e sociedade é a de Morin (2001). Seu enfoque recai sobre o distanciamento contínuo das pessoas causado pelo efeito da mundialização. Há um processo de transferência da atenção dada às pessoas para a atenção dada a uma sociedade globalizada. Nesse processo, as pessoas perdem

a identidade, e, conseqüentemente, perdem seus valores. Ocorre assim o que pode ser chamado de paradoxo da mundialização ou globalização. O mundo se torna cada vez mais uno enquanto a sociedade se torna cada vez mais dividida, e, como decorrência, mais egoísta. Atrás da aparente unidade comercial, vêem-se os conflitos sociais; atrás da aparente união de países e de grupos, vêem-se disputas de nação contra nação, religião contra laicização, modernidade contra tradição, ricos contra pobres, norte contra sul, evidenciando um crescente antagonismo. Nesse cenário de disputas e competição, a compreensão dos valores individuais dão lugar aos valores exclusivamente materiais, em busca do lucro, em detrimento do compromisso solidário. Nesse sentido, Morin enfatiza: “É necessário ter noção mais rica e complexa do desenvolvimento humano, não somente material, mas também intelectual, afetiva e moral” (MORIN, 2001, p.70).

E continua:

Devemos relacionar a ética da compreensão entre pessoas com a ética da era planetária, que pede a mundialização da compreensão. A única verdadeira mundialização que estaria a serviço do gênero humano é a da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade (MORIN, 2001, p.102).

No âmbito da ética da compreensão, Morin (2001) desenvolve uma abordagem sobre uma nova visão de interação do indivíduo e da sociedade. Essa interação se processaria tendo por base a ética propriamente humana, chamada por ele de antro-po-ética, a qual se desenvolve numa associação de três termos: indivíduo, sociedade e espécie. Dessa associação emergem a consciência do indivíduo e seu espírito propriamente humano, que seria a base para o ensino da ética no futuro.

E prossegue o raciocínio afirmando que a antro-po-ética compreende a esperança da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Por um lado, compreende a aspiração e a vontade; por outro, aposta no incerto. E conclui: “Ela é consciência individual além da individualidade.” (MORIN, 2001, p.106).

No mesmo sentido, Puig (1998, p.32-33), comentando a relação entre moral e sociedade, faz menção ao ponto de vista de Durkheim, para o qual os valores morais têm origem em uma entidade superior, e aparecem, portanto, como uma imposição externa ao indivíduo; quando não têm origem nas crenças religiosas acabam caindo em nova autoridade externa e heteronômica – a sociedade. Esta se define como entidade geral essencialmente supra-individual e superior a todos os grupos que a compõem. Assim, as ações morais do indivíduo correspondem a um grupo de regras estabelecidas pela sociedade. Os fins morais seriam aqueles cujo objeto é a sociedade, e agir moralmente será agir por interesse coletivo. Dessa forma, o comportamento moral significa adesão, solidariedade e vinculação ao grupo social.

Aqui entra em jogo a autonomia da liberdade. Como o indivíduo pode ser livre se está subordinado aos ditames de normas externas em detrimento dos ditames de sua consciência? Como conciliar a moral externa e as escolhas pessoais? Para uma conciliação, Puig (1998) apresenta a solução proposta por Durkheim. Nessa proposta usam-se como imagem as ciências naturais:

O único modo de ser livre perante a natureza é conhecer suas leis e utilizá-las sem a intenção de forçá-las. Da mesma forma, a sociedade possui um conjunto de regularidades morais cuja certeza nos é imposta como leis naturais, e diante das quais só é possível ser livre reconhecendo as razões por que nos são impostas, aceitando-as, portanto, como racionais e agindo conforme indicam. A autonomia moral é o reconhecimento pessoal da necessidade das normas da sociedade, e portanto a mudança do que era exterior para o interior da consciência individual (DURKHEIM apud PUIG, 1998, p.33-34).

Nessa linha de pensamento, o indivíduo reconhece que os valores ético-morais existem para o interesse coletivo, isto é, visando ao bem comum. Ética, portanto, atuaria como a arte da convivência, como a capacidade de conviver não

somente com os próximos, mas também com os outros, os diferentes.

Outro autor que se tem esmerado na discussão sobre ética e sociedade é Goergen (2001). Com muita propriedade, em seu artigo Educação Moral: Adestramento ou reflexão comunicativa?, responde ele àqueles que defendem a omissão da educação moral: “Quem nega a possibilidade de desideratos mínimos, nega a própria moral e começa a falar de outro assunto.”

E continua:

Quero deixar claro que esta dimensão é inerente e indispensável para uma educação moral numa sociedade que apresenta um quadro profundamente preocupante de miséria, fome, desigualdade social, agressão do meio ambiente e desenvolvimento científico-tecnológico cujas conseqüências causam marginalização e a morte de milhões de pessoas e colocam em risco o futuro da própria espécie humana (GOERGEN, 2001, p.169).

Chama o autor a atenção ainda para os princípios mínimos inegociáveis. Esses princípios são o respeito à dignidade, à vida, ao meio ambiente e a afirmação de uma atitude de solidariedade.

Pelas diversas abordagens aqui apresentadas e outras similares, pode-se concluir que ética, sociedade e educação estão intimamente relacionadas. A educação parece ter o dever de interpretar o papel da ética como elemento de conexão do grupo social e, ao mesmo tempo, transmiti-la aos educandos. E essa transmissão deve ser feita não impositivamente, mas de maneira participativa e vivenciada.

Ética e Educação Escolar

Nos tempos em que vivemos, quando a desestruturação da família torna-se fato marcante,

a educação formal ou escolar parece assumir a responsabilidade, cada vez maior, da formação plena do educando. Desse modo, a escola não pode fugir desta responsabilidade.

A legislação educacional brasileira apregoa que “educação é dever da família e do estado”, porém, aos poucos, se percebe que, com a crescente desestruturação familiar, aumenta a responsabilidade do estado representado pela escola. E, nesse sentido, a escola responsabiliza-se também pela transmissão de valores e pelo desenvolvimento moral dos educandos, considerando-os como base para o relacionamento social.

Segundo Goergen (2001, p.148), o tema da ética tornou-se central na reflexão pedagógica da atualidade. Essa preocupação é derivada dos problemas sociais ecológicos e comportamentais existentes. A origem de tais problemas seria produto da enorme intervenção científico-tecnológica e da desestabilização dos valores tradicionais que serviam de orientação para a relação dos homens com a natureza e dos homens entre si.

Deduz-se da leitura do autor citado que a escola vive um dilema: assumir ou não tal responsabilidade diante da tendência dos grandes pensadores de abandonar definitivamente a ética universal, metafísica e teológica. Além disso, depara-se, de outro lado, com a preocupação com a busca de fundamentação para os valores da ética atual.

Observando esta problemática, Goergen (2001) afirma:

(...) o vazio aberto entre a persistência da preocupação ética e o abandono das abordagens tradicionais precisa ser preenchido novamente com reflexões que decorrem do transformado ambiente contemporâneo. Não se trata da elaboração de um novo cânon de valores e perspectivas capazes de orientar a prática pedagógica, mas da aproximação reflexiva ao problema, seus paradoxos e perspectivas (GOERGEN, 2001, p.151).

Na visão do mesmo autor, “permanece uma tensão entre a tese central de Kant, de um suposto universal, e a perspectiva posterior de uma relativização sem limites. Em uma linha de entendimento entre os dois extremos parece estar a luz necessária para o estabelecimento de uma educação moral equilibrada. Esse enfoque torna-se imprescindível, tendo em vista a profunda desorientação gerada pelo ambiente de pluralidade social e desestabilização dos valores tradicionais. A partir desse ponto de vista, qualquer projeto de formação moral “exige impreterivelmente o estabelecimento de princípios universais mínimos que sejam vinculantes para todos” (GOERGEN, 2001, p.159).

Goergen (2001) preocupa-se ainda com a situação paradoxal em relação à educação moral. De um lado, cresce a exigência de uma educação moral necessária à formação da infância e juventude, e, de outro, cresce a influência daqueles que rejeitam a fundamentação da própria moral. E para embasar seu ponto de vista, cita Cullen:

Torna-se cada vez mais difícil relacionar a legitimidade das normas com alguma fonte de autoridade e de respeito. (...) Simultaneamente nunca, como hoje, falou-se de ética em todos os campos da atividade social, em todos os tipos de discursos possíveis (GOERGEN, 2001, p. 160).

Pelo que se deduz das afirmações anteriores, os fundamentos da educação moral foram precarizados, resultando na relativização das certezas baseadas na teologia e na metafísica. Nesse ambiente de insegurança é que a escola caminha para um beco sem saída. Contudo, numa época em que a família se desintegra e demonstra a mesma insegurança da sociedade, omitindo-se da responsabilidade de educar, parece não existir outra saída a não ser a escola assumir a difícil tarefa da formação do educando.

Castanho (2000), educadora da PUC-Campinas, escrevendo sobre a situação do ensino nos tempos atuais, afirma:

É unânime a percepção de que vivemos, nacional e internacionalmente, uma época

muito especial, caracterizada por profunda crise política, econômica e ética. Cultural, enfim, no sentido mais amplo da palavra. Sendo assim, toda a vida institucional ressenha-se da atmosfera dominante que apresenta dramas e traumas os mais variados. Disso não escapa todo o sistema educacional e escolar, mesmo a educação superior, tema da presente obra. (...) No ensino superior, é preciso pensar a formação de jovens com autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento, com postura ética que os torne comprometidos com os destinos da sociedade humana (CASTANHO, 2000, p.76-77).

As teorias pedagógicas se apresentam impregnadas do espírito neoliberal da época. A mentalidade instrumental tende a conduzir a educação ao esquema utilitarista, perdendo de vista os valores humanos que dizem respeito à vida, às relações sociais, à dignidade humana e à solidariedade.

Refletindo sobre esta problemática, Martinelli (1998, p.107), divulgadora do Programa de Educação em Valores, enfatiza que a maior parte dos problemas nacionais, sociais, políticos, econômicos, administrativos, deve-se ao fato de os dirigentes terem sido educados num sistema dirigido ao sucesso econômico e profissional a qualquer custo, o que gerou individualismo, corrupção e violência nas instituições e na população em geral. Os valores éticos e espirituais, relegados ao segundo plano e até ridicularizados, resultaram em superficialidade, consumismo e egocentrismo.

Diante desse quadro de preterismo dos valores ético-morais, a escola encontra-se numa situação paradoxal: como pode ela modificar o destino de uma sociedade que tem como prioridade os valores materiais, e ao mesmo tempo ser mantida por esta mesma sociedade? Essa mudança seria utopia, porém as grandes realizações geralmente nasceram de utopias.

Em se tratando da ética e da moral relacionadas com a educação, Freire (1996, p.37) afirma que “não é possível pensar os seres

humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela.”

No mesmo raciocínio, Freire ainda afirma, em assunto relacionado com a educação utilitarista, que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Nesse sentido, opina: “o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1996, p.37).

Na mesma obra, Freire discute ainda a necessidade de promover o educando da ingenuidade à criatividade; porém, segundo ele, tal promoção ou mudança não pode e não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética.

Barrere e Martucceli (2001), em seu artigo A Escola entre a Agonia Moral e Renovação Ética, discorrem sobre essa situação paradoxal que vive a escola. A sociedade assiste ao desabamento de várias formas de restrições práticas e relacionais que atuaram na regulamentação da sociabilidade, porém parece não encontrar fundamentação das relações em outras bases, que deveriam ser, nas novas circunstâncias, alcançadas por vias mais abertamente reflexivas e conscientes. Nesse sentido assevera:

Enquanto a sociedade assiste a uma ruptura entre considerações éticas e princípios estritamente morais, a escola custa para reconhecer importância da preocupação ética. Em meio a uma crise da educação moral, não consegue legitimar reflexões que, entretanto, fazem parte do cotidiano dos alunos e docentes (BARRERE; MARTUCCELI, 2001, p.258).

Continuando, os autores chamam a atenção para a falta de modelos éticos substantivos cujos resultados levam à incerteza, e com isso o indivíduo passa a adotar o malabarismo entre diferentes ideais distintos e até contraditórios. É nessa situação crítica que a escola se vê na

incumbência da transmissão dos valores morais à sociedade. Entretanto, o que se nota é o desaparecimento paulatino e progressivo do ensino da moral, a não ser de maneira fragmentada e sem nexos. A escola é o palco das promessas éticas, porém atravessa a crise dessa agonia moral.

Os docentes, que se tornam os responsáveis diretos para administrar essa crise, encontram-se em constrangimento constante:

Muitos docentes vivem o seu trabalho no dia a dia a expressão de uma crise profunda, pois não sentem mais continuidade entre suas tarefas pedagógicas cotidianas e sua inserção num projeto educativo consensual e forte. (...) Isso significa que a escola, num único e mesmo movimento, é simultaneamente o palco de uma crise moral e de uma transição inacabada rumo a uma primazia da ética que deve, ao mesmo tempo, aprender a reconhecer, estimular, e forjar (BARRERE; MARTUCCELI, 2001, p.275).

Numa reflexão mais cuidadosa, observa-se que a crise ético-moral vivida pela escola, na realidade, é uma extensão da crise vivenciada pela sociedade. Entretanto, torna-se mais evidente na escola, por ser esta o *locus* da transmissão dos valores que vem sofrendo um constante processo de instabilidade nos tempos atuais.

Mesmo diante da problemática exposta, a escola, que encarna o papel de transmissora e promotora da educação formal, pode ser considerada um agente indispensável na reprodução da cultura.

Já Piaget (1996, p.20), tratando da escola e da formação moral, coloca em evidência a chamada "escola ativa". Essa "escola" baseia-se na idéia de que as matérias a serem ensinadas não devem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser descobertas pela criança por meio de investigação e de atividade espontânea.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento moral se realiza pela prática. Assim toda atenção de quem educa deve ser colocada sobre a atividade

do educando e não apenas sobre o seu discurso. E, asseverado, Piaget exemplifica:

(...) a educação forma um todo e a atividade que a criança executa com relação a cada uma das disciplinas escolares supõe um esforço de caráter e um conjunto de condutas morais, assim como supõe uma certa tensão da inteligência e mobilização de interesses (PIAGET, 1996, p.20).

No sentido em que o educando deve participar do seu próprio desenvolvimento, parece ser este o caminho mais razoável para a escola encetar e, desse modo, poder incentivar a postura crítica do educando diante das imposições das ciências ou da sociedade.

Ainda na discussão sobre a atitude da escola no desenvolvimento do aluno, Dewey (1973, p.41) oferece uma contribuição significativa. Para ele "o fim da educação não é vida completa mas vida progressiva, vida em constante ampliação, em constante ascensão."

O autor afirma ainda que "a vida cresce à medida que aumenta o conteúdo da experiência. Isso alarga o sentido da própria vida enriquecendo-a com idéias novas, novas distinções e novas percepções" (DEWEY, 1973, p.41).

Na mesma linha pedagógica da escola no que concerne a aquisição de conhecimento, vista em Dewey (1973), deveria incluir-se a aquisição dos valores morais. Esse é o raciocínio da educadora portuguesa Carita (1996, p.1). Para ela, os valores morais devem ser transmitidos pela escola dentro de uma visão desenvolvimentista, e não simplesmente como "treino moral" promovido no passado pela visão tradicional de educação moral. A escola deve reconhecer que o educando tem um pensamento moral a ser desenvolvido, e não impor regras externas independentes da sua individualidade.

Na opinião da autora, a escola sempre esteve comprometida com a educação moral, uma vez que a moralidade diz respeito às pessoas e seu relacionamento intensivo. Assim, de uma maneira ou de outra, a educação moral é abordada

ou promovida, intencionalmente, pelo currículo formal ou transmitida pelo chamado currículo oculto, cujo ensino ocorre não explicitamente. E, geralmente, na falta de uma nova visão da educação moral, a escola, mesmo que ocultamente, adota a visão tradicional.

Como se vê, essa teoria pedagógica tradicional de ensino parece trazer algumas contribuições positivas para a formação do aluno, especialmente no âmbito disciplinar e da responsabilidade do caráter, porém falha em relação ao seu desenvolvimento crítico. Isso acontece pela sua passividade em relação às normas impostas de fora para dentro. Não se leva em consideração que o aluno é uma pessoa moral.

Para que ocorra uma assimilação de conhecimentos de maneira democrática, no ponto de vista de Fazenda (1979), é necessário haver uma mudança na abordagem pedagógica da escola atual. Isso porque a escola estaria sofrendo influência da ocidentalização que adotou a divisão do saber. Nesse sentido Fazenda enfatiza:

A crise que atravessa a civilização contemporânea, buscando uma volta ao saber unificado, denota a existência de uma “patologia do saber”, efeito e causa da dissociação da existência humana no mundo em que vivemos. Isto nada mais é que a tentativa de preservar em toda a parte a integridade do pensamento para o restabelecimento de uma ordem perdida (FAZENDA, 1979, p.68).

Coincidindo com o pensamento de FAZENDA (1979), a educadora espanhola Moreno (2000), atribui a limitação da visão da escola atual à herança helênica na educação ocidental. Com o pensamento helênico houve uma supervalorização de algumas matérias em detrimento de outras. Segundo a autora, esses valores determinaram a ênfase das matérias do ensino atual. Assim, enquanto houve ênfase em Matemática, Línguas e Ciências Naturais, os valores humanos foram preteridos.

Deste modo, na opinião dos autores exemplificados neste trabalho, o enfoque da educação e da escola deve mudar, acreditando que a visão antiga pode não ser a única verdade absoluta.

Nesse sentido, Moreno (2000, p.35) sugere um desafio para a escola de hoje: “desmontar o edifício discriminatório dos gregos sem eliminar as coisas boas que eles nos proporcionaram.”

E justifica afirmando que homens e mulheres de hoje precisam saber por que vivem em uma sociedade que clama pela paz, pela igualdade de direitos e oportunidades, pela preservação e melhora do meio ambiente, por uma vida mais saudável e pelo desenvolvimento da afetividade que permita melhorar as relações interpessoais. Deste modo, poderá emergir uma sociedade que permita forjar personalidades autônomas e críticas, capazes de defender os seus direitos, respeitando, porém, a opinião dos demais. E a escola, desta maneira, cumprirá o seu papel de não somente informar, mas também formar cidadãos éticos e solidários.

REFERÊNCIAS

- BARRERE, A.; MARTUCCELLI, D. A Escola entre a agonia moral e a renovação ética. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, n.76, 2001
- CARITA, A. **Escola e Desenvolvimento Moral**. Palestra apresentada no Encontro de Educação e Desenvolvimento Regional (Pensar a Educação – Construir o Futuro). Loures: Portugal, 1996. Disponível em: <<http://www.apaginadaeducação.pt/arquivo/artigos/voo68.html>>. Acesso em: 20 jun. 2001.
- CASTANHO, M.E. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, Papirus, 2000.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- FAZENDA, I.C.A. **Integração e Interdisciplinariedade no Ensino Brasileiro – Efetividade ou ideologia**. São Paulo: edições Loyola, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOERGEN, P. Educação Moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, n.76, 2001.

MARTINELLI, M. Ser é Ensinar. In: MARTINELLI, M. et al. **Ética, valores humanos e transformação**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1998.

MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M.D. et al. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NALINI, J.R. **Ética geral e profissional**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

PIAGET, J. Os procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PUIG, J.M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

RODRIGUES, C.; SOUZA, H. **Ética e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1994.

VÁZQUEZ, A.S. **Ética**. 20. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2000.

“ÉTICA E EDUCAÇÃO: REFERÊNCIAS CRÍTICAS”

“ETHICS AND EDUCATION: CRITICAL REFERENCES”

AlípioCASALI'

RESUMO

O objetivo deste ensaio é traçar alguns referenciais para uma abordagem crítica da ética na educação. A qualidade ética da ação do educador aqui é identificada não em ações adicionais, como se fossem externas à prática pedagógica, mas ao contrário, na sua interioridade. Considera-se que o educador ético não é principalmente aquele que dá bons conselhos ou que na sua vida pessoal cultiva a caridade ou filantropia, mas aquele que realiza integralmente e integralmente a sua ação pedagógica realizando as potencialidades de criação, reprodução e desenvolvimento da vida dos seus educandos.

Palavras-chave: Ética, Educação, Desenvolvimento de potencialidades.

ABSTRACT

The aim of this essay is to point out some indications for a critical approach of ethics in education. The ethic quality of the educator's action is here identified not in additional actions as an external pedagogical practice, but rather in its interiority. It is considered that the ethic educator is not properly he or she who gives good advice to his/her students or cultivates charity or philanthropy, but the one who integrally and wholly fulfills his/her pedagogical action accomplishing the potentialities of creation, reproduction, and development of his/her students' lives.

Key words: *Ethics, Development of Potentialities, Education.*

1. Emergência da ética

Falo aqui de “emergência da ética” nos dois sentidos da expressão: 1. sobre seu aparecimento, surgimento; 2. sobre sua urgência.

Há uma quase saturação de tratamento do tema da ética, em todos os campos e meios. Os excessos explicam-se, em parte, pela intensificação e pela velocidade das comunicações; em parte, pela saturação

⁽¹⁾ Filósofo, Educador, Professor Titular e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação / Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutor em Educação pela PUC-SP (1989) e Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Paris 8 (1995). E-mail: <a.casali@uol.com.br>.

ideológica a que o conceito vem sendo submetido, no centro da grave crise de legitimação das práticas políticas, sociais, científicas e culturais, na contemporaneidade.

De um modo ou de outro, a saturação também é sintoma de uma falta ou, antes, uma necessidade, que desperta desejo e ilusão. Independente do conteúdo que subjaz ao conceito de ética (e moral) e das ambigüidades de seu uso, o que se evidencia contemporaneamente é que o tecido das relações sociais vem se rompendo perigosamente, e a segurança e sustentabilidade da vida - nas dimensões ambiental, econômica, social, cultural - encontram-se gravemente ameaçadas.

O problema remonta, mais proximamente, ao início dos anos 1980, com a chamada *desregulamentação* do Mercado e o correspondente encolhimento das obrigações do Estado. A hegemonia do Mercado², sua centralização e sua globalização, impuseram modelos homogêneos nos processos econômicos e culturais, e mostraram como é difícil à lógica do lucro a convivência com a diversidade. Nos mais remotos rincões do mundo vai-se instalando o mesmo modo de produção, destruindo formas ancestrais de produção da vida, rompendo relações familiares e culturais tradicionais. O Mercado devora a diversidade, impondo a tudo a mesma lógica de máxima produtividade e lucro.

Essa voracidade da economia de mercado, associada a formas religiosas e culturais que já lhe são subservientes ou domesticadas, está na origem do estado de terror e das guerras absurdas a que vimos assistindo no início deste século.

Certamente como reação compensatória a essas perigosas radicalizações, vem ocorrendo também um movimento de “novas regulamentações”³: tentativas de enquadramento dos Estados e das Economias a padrões de *sustentabilidade*. Com efeito, o mundo como está, está insustentável. O sistema mundial (globalizado), que se iniciou há cinco milênios, e se intensificou nos últimos 500 anos, abraçou todo o Planeta, quase todos os Povos e Nações, e fez-se, paradoxalmente, excluindo de seus benefícios a maioria da humanidade (DUSSEL, 1998, p.11). Se esse modo de agir irracional não mudar, a humanidade caminhará inevitavelmente para o suicídio coletivo, sufocada pelo fim dos recursos naturais, hiper-polução, aquecimento global, e todas as demais calamidades ambientais, ou para a guerra fratricida generalizada do desespero pela sobrevivência. O sistema-vida está em crise.

A Educação tem alguma coisa a ver com tudo isso. É afetada por tudo isso. Mas também tem alguma responsabilidade. Precisamos de uma educação *para a ética*. E precisamos de uma educação *como prática ética*. Qual a capacidade de a educação mudar todo esse estado de coisas? Muito pequena, talvez. Mas nem por isso, eticamente falando, pode-se deixar de fazer algo.

Isso se mostra mais claramente quando observamos as manifestações *culturais* dessa crise de referências éticas que domina a contemporaneidade. Qualquer educador(a) minimamente atento percebe o *vazio*⁴ da cultura contemporânea *hipermoderna*, e as perturbadoras manifestações juvenis de indisciplina, de

⁽²⁾ As Corporações Empresariais foram as instituições que mais cresceram nas últimas décadas. Hoje elas estão por toda a parte, transnacionalizaram-se, são mais poderosas do que muitos Estados-Nações juntos.

⁽³⁾ No âmbito internacional: vejam-se os grandes Acordos da ONU, como a Conferência para o Meio Ambiente (Eco-1992), o Pacto Global (2000), as Metas do Milênio (2000), o Protocolo de Kioto (1992-2005), a Conferência de Durban contra o Racismo (2001), a Conferência de Nairobi sobre o Aquecimento Global (2006). No âmbito dos Mercados: a Lei Sarbanes-Oxley (2003) que impõe exigências éticas às condutas das empresas listadas na Bolsa de Valores de Nova York, as Certificações de qualidade de produtos e serviços (ISO...), a profusão de Códigos de Ética Empresarial. No âmbito das corporações de Profissionais: igual profusão de Códigos de Ética. No âmbito da Educação: os modelos de Reformas de Sistemas, Diretrizes Curriculares, padronização de modelos de escolarização (Protocolo de Bologna) etc.

⁽⁴⁾ Ver Gilles Lipovetsky. *L'ère du vide*. Paris: Gallimard, 1983 (*A era do vazio*. Lisboa: Relógio D'Água, 1989); e *Les temps hypermodernes*. Paris: Grasset & Frasnelle, 2004 (*Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004).

individualismo exacerbado (narcisismo), sua crise de identidade, a banalização do corpo e dos valores, a indolência, as desagregações, as violências de toda ordem. A velocidade das mudanças e os novos meios de comunicação, turbinados pelas novas tecnologias, contribuem para a intensificação e agravamento desses problemas.

Nas escolas, muitos educadores estão estupefatos e já não sabem como lidar com as manifestações de violência e as desagregações cotidianas nos relacionamentos.

Entretanto, e com mais razão ainda por tudo isso, é preciso encarar o problema. Como realizar uma educação ética e para a ética? Precisamos de referências críticas para isso.

2. Ética e moral

Comecemos por registrar uma importante preliminar: consideremos que a ética não tenha origem divina (transcendente), nem natural (imanente). Nem Deus é responsável por nossos males sociais, nem a natureza. Consideremos que a ética seja um fenômeno histórico-social. É um produto humano, e de responsabilidade exclusivamente humana. Pode-se e deve-se levar em conta que distintos sistemas religiosos tenham elaborado sistemas de eticidade, sempre supondo algum tipo de comunicação (Revelação ou Iluminação) com o Divino. Os sistemas religiosos contribuíram para forjar sistemas de eticidade de largo e profundo alcance, como é o caso do budismo, do judeu-cristianismo, do islamismo etc. Mas isso não implica que deuses sejam responsáveis por nossas escolhas. Do mesmo modo, pode-se e deve-se supor que a natureza humana impõe um feixe de “determinações” biológicas relativamente

importantes sobre a conduta de cada indivíduo. Mas isso, ainda que possa significar eventualmente limitações à ação, não significa que nossa liberdade seja moralmente prejudicada por nossa constituição física. E, finalmente, pode-se e deve-se supor que as experiências psíquicas originárias de cada indivíduo impõem a eles algumas “determinações” que, exceto nos casos de graves distúrbios, não comprometem a liberdade desses indivíduos e, portanto, também não a sua responsabilidade por seus atos.

Lembremos que o termo *ética* provém, em grego, de *êthos*, que significa, originalmente, a *toca animal* e, por extensão, a *morada humana*. Em latim, o termo *moral* tem exatamente o mesmo significado original, daí os demais vocábulos dessa família semântica, como *muro* e *morada*⁵. Nos dois casos, estamos falando de um espaço delimitado que é não apenas o abrigo e o aconchego, mas também o seu entorno, ou seja, o espaço onde a vida se realiza pela caça, pesca, extrativismo, cultivo de alimentos e animais domésticos. O *êthos* é o processo de produção da vida, processo esse que, no caso dos seres humanos, é da ordem do social, realiza-se por meio da cultura, ao mesmo tempo em que é produtor de cultura. Por ser processo social, o *êthos* implica normas, regras, distribuições, ordenamentos, funções, papéis, responsabilidades distintas, distintos direitos e deveres. Em outras palavras, implica formas prescritas de *conduta*. São acordos coletivos que vão sendo construídos mais ou menos consensualmente ou por imposição dos mais poderosos. A luta pela sobrevivência impõe frequentemente escolhas pragmáticas: ou a guerra destrutiva de todos contra todos, ou acordos, alianças, ajustes, cooperação, agregações. A sobrevivência, em sociedade, exige dos indivíduos que sacrifiquem boa parte de seus instintos (como animais que são) em favor da segurança, da proteção, do bem comum⁶.

⁽⁵⁾ Não há, na literatura filosófica, ao longo da história, qualquer acordo formal sobre o conceito de ética e moral. Há pensadores que adotam posições quase invertidas. Um bom exemplo contemporâneo, bastante conhecido, do posicionamento “ética = reflexão/universal; moral = prática/cultural” é o mexicano Adolfo Sanchez Vázquez (*Ética*. Editorial Grijalbo). Um bom exemplo contemporâneo da posição inversa (sistemas de eticidade = histórico-culturais; moral = disciplina filosófica que pensa sobre esses sistemas; ética = o conjunto e a relação entre ambos) é o argentino-mexicano Enrique Dussel (*Ética de la liberación*. Editorial Trotta).

⁽⁶⁾ Sigmund Freud, em sua clássica obra *Das Unbehagen in der Kultur*, 1929 (*Mal-Estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997) explora essa ética pragmática que modela nossa Civilização. Zygmunt Bauman, em *Postmodernity and its discontents*, 1997 (*Mal-Estar na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998) brilhantemente estende e amplia as análises freudianas, tendo agora como objeto a cultura contemporânea.

Por tudo isso, podemos dizer que o *êthos* é uma *astúcia da vida*. É o modo inteligente pelo qual a vida trata de realizar-se: criar-se, manter-se, reproduzir-se, desenvolver-se.

Por tudo isso, também, reconhecemos a cultura como o berço (se não sinônimo!) do *êthos*, tal como o descrevemos. Os sistemas de eticidade são, sempre, de algum modo, um acontecimento particular, cultural. Para funcionar e alcançar perenidade, porém, um sistema de eticidade necessita de duas operações, em dois âmbitos distintos. Por um lado, necessita que os indivíduos que o constituem (se não em sua totalidade, ao menos em sua grande maioria), assimilem maximamente o padrão de conduta nele estabelecido, respeitadas as diferenças de papéis, de funções e de responsabilidades. Cada indivíduo será julgado pela cultura por referência a essas prescrições que lhe foram atribuídas desde a infância. Essas prescrições, de alguma forma, dão o contorno do que é considerado o *bom*, o *reto*, o *justo*; dão o contorno do que é considerado, naquela cultura, uma *vida boa* (ou, se preferir-se outro termo, a *felicidade*). Ao mesmo tempo, em conseqüência, cada indivíduo julgará a si mesmo moralmente tendo como referência essas atribuições, e tenderá a ter mais sentimento de auto-estima ou de culpa por comparação entre sua conduta e essas prescrições.

Tais prescrições tendem a ser de caráter abrangente, isto é, não referem-se apenas a condutas sociais, etiquetas, cerimônias, mas também, em última instância, ao *valor e sentido da vida* de cada um. Mas nada disso funcionaria se não houvesse um trabalho de legitimação social dessas prescrições. Essa legitimação deve aparecer para os indivíduos sempre como uma justificativa racional, plausível, suficientemente crítica, por mais que apele ao invisível, ao desconhecido (o sobrenatural, o divino, o espiritual), como seu fundamento. Essa

legitimação, por mais que seja ela própria particular, cultural e, portanto, arbitrária, deve aparecer sempre como universal e necessária. Justificativas particulares não raro legitimam suficientemente os padrões de conduta; mas sua máxima validação possível é sempre sua inscrição na universalidade e, mais ainda, na perenidade ("*sempre foi assim...*").

Em todo sistema de eticidade, de alguma forma, esse jogo tenso entre esses três âmbitos de referência e de validação (o universal, o cultural, o individual), está implicado. Distintas culturas e suas instituições, em distintas circunstâncias históricas, fundamentaram sua ética em um ou outro desses três âmbitos de validação das condutas. Cada um deles pode ser um fundamento ocasionalmente suficiente de condutas, mas não um fundamento perenemente suficiente. Cada um deles resulta equívoco quando não submetido também à legitimação dos demais âmbitos. Vejamos cada caso.

O princípio exclusivo da culturalidade (da institucionalidade), por exemplo, pode resultar em etnocentrismo, nacionalismo, banditismo, máfias, sectarismos de todo tipo. Nessa circunstância, a tradicional *ética das virtudes* revela uma de suas limitações: não basta uma coleção de virtudes como lealdade, fidelidade, honestidade, produtividade, se elas estiverem a serviço de *um grupo em detrimento de outro*.

O princípio exclusivo da individualidade também não resiste à crítica radical da universalidade e da culturalidade porque, ainda que o indivíduo possa justificar-se moralmente pelo esforço de agir individualmente tendo como fundamento uma presumida universalidade da lei (foi essa a solução do filósofo Kant⁷⁾, como sabemos), poderá não evitar conseqüências eticamente indesejáveis de sua ação sobre terceiros. Pois não existe, rigorosamente falando, qualquer ação individual que seja exclusivamente

⁷⁾ Kant formulou assim o que ele chamou de "imperativo categórico ético" (único modo de um indivíduo agir de forma moralmente justificável): "Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal!" (**Fundamentação da metafísica dos costumes**, 1785, p. 223)

de origem e de conseqüências individuais. Nem mesmo o suicídio.

O princípio exclusivo da universalidade, dos três, é o mais eticamente sedutor. Pareceria que tudo o que for universalmente válido pudesse ser obrigatório para toda e qualquer cultura, todo e qualquer indivíduo, do mesmo modo. O universal é universal exatamente por essa possibilidade, mas isso não se aplica aos *modos* de ser das culturas e dos indivíduos. Ou seja, o universal não tem validade unívoca e sim análoga. Cada cultura e cada indivíduo realizam o valor universal intrínseco da vida humana (em sua dignidade, liberdade, inalienabilidade etc.) de um *modo próprio*, universalmente análogo. Ademais, é preciso cuidar para não confundir-se o que é universal (realidade que se dá no plano do direito e do conhecimento, e que se refere a todos os seres humanos de qualquer tempo e lugar) com o mundial, ou internacional, ou planetário, ou global. A Copa de Futebol é mundial; os acordos da ONU são internacionais; a crise ambiental é planetária; a economia do mercado capitalista é global. São referências distintas.

Agora, avançando nessa reflexão: uma conduta (de um indivíduo, ou de uma instituição, ou Povo, ou Governo, ou Nação) só resiste à crítica ética, ou seja, só é eticamente crítica e, portanto, válida, se se submeter a duas provas, ou seja, cumprir dois princípios, dois critérios: a realização da vida e a alteridade radical.

2.1 A realização da vida.

O *êthos* é uma *astúcia da vida*. É o modo inteligente pelo qual a vida trata de realizar-se: criar-se, manter-se, reproduzir-se, desenvolver-se (DUSSEL, 1998, p.136). Esse é o critério e o princípio mais fundamental da ética. Eu não posso mentir, nem furto, nem ofender moralmente, nem ferir ou matar o outro porque a

vida dele é digna, tem um valor intrínseco irreduzível (portanto absoluto) diante de mim. Tanto quanto o é a minha vida diante dele.

A vida deve poder *criar-se*. Ela criou-se, precedeu (na ordem do tempo, neste planeta) a ⁽³⁾nossa forma vital de consciência humana, e é o fundo dentro do qual nos movemos e pensamos sobre ela, como exatamente agora o fazemos, com este texto e esta leitura. Não há qualquer razão (seria um absurdo lógico, ecológico e ético) para a consciência humana voltar-se contra esse fundo e princípio que a originou e atuar no sentido de impedir que a vida siga criando-se. Nesse sentido, o suicídio é contrário à natureza, já afirmava o próprio Marx⁸.

A vida deve poder *manter-se, proteger-se, reproduzir-se*. Uma vez criada, a vida deve ser *cuidada*. A reprodutibilidade é uma inteligência inerente à vida, em todas as suas formas, assim como a capacidade de reação a eventuais desequilíbrios internos e externos. Tais desequilíbrios costumam ser produzidos por fatores aleatórios inerentes aos processos vitais, ou originários da pulsão de outras formas de vida disputando as mesmas condições para manter-se e reproduzir-se.

A vida deve poder *desenvolver-se*. Toda a exuberante diversidade de formas no sistema-vida, inclusive e principalmente o seu fruto mais complexo e misterioso (o cérebro humano), é resultado de um desenvolvimento vital inerente. Do ponto de vista lógico, não seria possível afirmar a pulsão do sistema-vida a criar-se sem, necessariamente, afirmar sua pulsão a proteger-se, reproduzir-se e desenvolver-se. A vida busca, inerentemente criar-se; uma vez criada, busca manter-se e reproduzir-se; e uma vez mantida, busca desenvolver-se. O sentido desse desenvolvimento ou seu destino, não podem ser ditos *a priori*. O desenvolvimento da vida é sua possibilidade inerente, e por isso podemos apenas dizer, por analogia aos sistemas culturais, que as possibilidades de desenvolvimento da vida

⁽⁸⁾ "Glosa crítica..." em *Vorwärts*, agosto de 1844. Apud Dussel, 1998, p. 10.

são seus direitos intrínsecos e, em conseqüência, fundamentam nossos *deveres* diante dela.

2.2 A alteridade radical.

O *êthos* é uma *astúcia da vida*. Em se tratando de vida humana, trata-se de vida convivida, pois o homem é um animal social, um animal cuja vida se realiza em convivência. Nascermos de um outro ser humano, convivemos com outros seres humanos, prolongamos nossa vida na vida de outros seres humanos. O *êthos* é uma astúcia da vida, pois a vida humana só se estabeleceu e desenvolveu-se neste planeta pela astúcia do modo de vida grupal⁹. A ética aparece, assim, como um acordo sobre como estabelecer a convivência entre seres humanos numa dada instituição, cultura: o que é valorizado, o que é proibido, o que é possível, o que é obrigatório, o que é de livre arbítrio do indivíduo. São acordos. Poder, dever, querer. Nem tudo o que se pode, se deve. Nem tudo o que se deve, se pode. Nem tudo o que se pode ou deve, se quer. O *podere* e o *dever* são da ordem do social, externo ao indivíduo. O *querer* é da ordem interna do indivíduo: é da ordem da responsabilidade.

Uma conduta, para ser ética, deve passar pelo crivo do *outro*, seja o outro *incluído*, seja o outro *excluído*: o outro *afetado*. Mas ninguém pode falar pelo outro senão, em última instância, *ele mesmo*. Naturalmente, em sistemas sociais complexos, nem sempre isso é praticamente possível. De todo modo, em qualquer decisão, todas as formas de representatividade devem ser exaustivamente utilizadas, de modo a obter-se a expressão mais próxima possível dos interesses (direitos) dos outros afetados. Por isso dizíamos que não basta um grupo fechar em si seu sistema de eticidade, estabelecendo acordos internos, como se isso bastasse para fundamentar condutas criticamente éticas. É preciso perguntar pelos *outros* outros implicados, afetados, e, em última instância, deixá-los falar.

Esse é o fundamento ético da alteridade: o outro é um sujeito livre, um sujeito de direitos. Sua liberdade é irreduzível aos interesses e significados estabelecidos pelo grupo, exceto quando ele delega a expressão de seus interesses mediante acordo livre e esclarecido (democracia plena).

3. Ética na ação pedagógica.

Essas considerações acima, ainda que breves, são suficientes para delinear agora algumas referências críticas acerca da ética na educação, mais especificamente na ação pedagógica escolar.

É evidente, por tudo o que foi afirmado, que a educação tem obrigações com relação aos três movimentos de realização da vida (criar-se, reproduzir-se, desenvolver-se). Com relação a esses três movimentos, o que melhor pode definir de modo geral a ação da educação (dos educadores como pessoas e da escola como instituição) é o que podemos chamar de “cuidado” (BOFF, 1999). Cuidado com a vida, com a formação, com a aprendizagem, com o desenvolvimento. Se todo ser humano tem deveres de cuidado para com o sistema-vida (não apenas com a *sua* vida pessoal) os educadores o têm com muito maior responsabilidade; veremos como.

Em todos e cada um desses três movimentos, são duas as funções éticas do educador implicadas: 1. o exemplo (pessoal e institucional); 2. o ensino propriamente dito (conteúdos, métodos, meios).

Preliminarmente, convenhamos que “educadores” não são apenas os professores, mas *todos* os que atuam na escola, inclusive os serviços (a faxineira, o vigia, a cozinheira...). Não raro, esses serviços alcançam um poder de

⁽⁹⁾ Atenção: o *êthos* é originalmente a toca animal. Por extensão referiu-se à morada humana. Não por acaso, o estudo do comportamento animal chama-se *etologia*.

influência sobre as crianças e jovens muito maior do que o poder dos próprios professores! Conheço vários exemplos disso.

O *exemplo* é o que melhor educa. Todo educador sabe disso, experimenta isso. O ensino de uma disciplina ou conteúdo acompanhado do exemplo docente com sinal contrário, não apenas se anula, mas tende a produzir efeito contrário. Todos os animais aprendem por mímese, por imitação; o ser humano ainda mais. Por isso a responsabilidade ética do educador pelo exemplo é maior do que a pelo ensino.

O exemplo ético na educação se dá em dois âmbitos: o *peçoale* o *institucional*. Conheço uma escola cujos professores têm um discurso pessoal muito coincidente em favor da justiça social, enquanto o prédio da escola permanece fechado nos fins de semana, não disponível para o atendimento de necessidades emergentes da comunidade pobre ao seu redor (coisas mínimas, como disponibilizar uma sala para reuniões das famílias da comunidade). Como essa escola pode querer que as famílias dos alunos participem do seu processo pedagógico? Do ponto de vista da eficiência do processo de ensino-aprendizagem, sabemos o quanto a participação das famílias (da comunidade) nos processos pedagógicos é decisiva para seu sucesso. Ademais, a escola é um equipamento social destinado apenas formalmente e focalmente a processos pedagógicos diretamente junto a seus alunos, pois a educação é um dever do Estado para com toda a sociedade. Ademais, os movimentos sociais realizam-se eles próprios como processos educativos. Ou seja, essa escola que conheço é um péssimo exemplo ético.

O ensino é a ação específica do educador. Vale lembrar que *ensinar* é uma palavra de origem latina, que significa na sua origem “imprimir um signo, um sinal, uma marca”¹⁰. Ensinar, na escola, é cumprir uma tarefa complexa. Do ponto de vista dos indivíduos, é contribuir para a realização da sua vida desde já e preparar para a

sua realização plena na vida adulta. É formar a pessoa, o profissional, o cidadão. Do ponto de vista da sociedade, ensinar é permitir que os processos sociais se reproduzam. É produzir as condições de reprodução da vida social (nos âmbitos: econômico, social, político, cultural).

Os três elementos materiais convencionais de suporte do ensino (conteúdos, métodos, meios) implicam uma ética. Na análise desses casos, a seguir, insistiremos na associação entre ética e direitos.

O ensino é uma ação ética, no que concerne aos *conteúdos*, na medida em que os conteúdos ensinados são supostamente pertinentes, relevantes e oportunos, de modo a munir aqueles educandos dos conhecimentos indispensáveis para seu pleno desenvolvimento cognitivo, emocional, estético, sensitivo-corporal, e na medida em que tais conteúdos tenham como última referência a perspectiva de produzir uma vida boa (correta e justa) para eles e para todos. Por princípio ético, todos os educandos têm direito a ter acesso a todos os conhecimentos até hoje produzidos pela humanidade, em todos os tempos e lugares, pois todos os conhecimentos do mundo são patrimônio da humanidade: foram produzidos coletivamente (mesmo as intuições pessoais dos gênios) e são de direito de todos.

O ensino é uma ação ética, no que concerne aos *métodos*, na medida em que supostamente se respeita a integridade das pessoas dos educandos (e dos próprios educadores), em suas peculiaridades pessoais de capacidades e de ritmos, inclusive. Isso, ademais, significa dever de *mobilizar* todas as capacidades de todos os envolvidos, para que a aprendizagem seja resultado de uma ação cooperativa e integrada, em que todos e cada um (educandos e educadores) disponibilizem seus conhecimentos e experiências em benefício do bem comum.

O ensino é ação ética, no que concerne aos *meios*, na medida em que supostamente se

⁽¹⁰⁾ *In-signum* (lat.), *in-segnare* (ital.), *en-sinar* (port. e esp.).

aproveita de todos os recursos de informação e comunicação disponíveis, e que tudo seja disponibilizado a todos, de todos os modos¹¹. Aqui também as peculiaridades de cada sujeito configuram um campo de direitos individuais: todo educando tem direito a ser respeitado em suas peculiaridades no processo de aprendizagem e de dispor de todos os meios didático-pedagógicos específicos para isso.

3.1. Educação ética e realização da vida.

3.1.1. Educação ética e criação da vida.

Pareceria que educação nada tem a ver com criação da vida, pelo simples fato de que para que haja educação é suposto que os alunos já tenham sua vida criada. Isso é verdade, no que concerne diretamente às crianças e jovens que chegam à escola. Há outras instituições e outros profissionais mais diretamente ligados ao dever ético de promover a criação da vida. Mas isso não significa que a escola possa deixar de manifestar-se e afirmar a criação da vida como o princípio ético mais geral e mais fundamental. A principal noção que a escola deveria cultivar junto aos alunos é exatamente essa noção de que a vida como processo em permanente criação é o princípio e o fim (o fundo) de tudo o que se faz.

Falamos de se “promover a criação da vida”, mas, em verdade, a vida não depende de que sua criação seja promovida pelo homem. Muito ao contrário, o ser humano é que depende dos processos vitais anteriores à sua existência, uma vez que é produto deles. Do outro lado, porém, uma grave responsabilidade (pela negatividade) se impõe, sim, à conduta humana:

o dever ético de *não-impedir* que a vida se crie. Sobre isso o ser humano tem poderes, sim, e muito graves. E mais: já que a ação de outros seres humanos em outros tempos ou lugares produziu perdas, extinções e mortes, cabe hoje, a toda a humanidade e a cada ser humano, idêntico dever de compromisso com a recuperação, restauração, compensação de todas essas perdas¹². Esse dever ético é corolário do direito que acima foi afirmado: se todo ser humano hoje é herdeiro positivamente de todos os bens e conhecimentos acumulados por toda a humanidade, da mesma forma é herdeiro negativamente do dever de reparar o que a humanidade até hoje já pôs a perder na natureza e na cultura. Observe-se que essas referidas perdas não são apenas as que se deram no âmbito do físico e do biológico. No caso da educação também, elas devem ser identificadas, no âmbito da cultura e do conhecimento. Se grande número de famílias hoje não tem condições de usufruto dos bens culturais e se, por isso, suas crianças apresentam na escola graves dificuldades de aprendizagem pela falta de “capital cultural” (BOURDIEU, 1974) na família, é dever do educador prover uma compensação histórica a essas crianças, disponibilizando a elas atenção e cuidados especiais. Esse mesmo princípio é o que fundamenta eticamente as chamadas “políticas de cotas”, pelas quais grupos étnicos e de cor que foram historicamente excluídos das oportunidades de educação são hoje compensados mediante sistemas promotores de seu ingresso e permanência na escola, nos diversos níveis.

3.1.2. Educação ética e reprodução da vida (seu cuidado, conservação, manutenção).

Desde os primórdios das comunidades humanas, no paleolítico inferior (600.000-100.000

⁽¹¹⁾ Jan Amos Comenius, em sua clássica obra *Didactica Magna* (1627) já afirmava que é um dever das escolas ensinar tudo, a todos, inteiramente (*Omnes, Omnia, Omnino*) e toda essa sua obra, ademais, supõe um outro advérbio adicional: “de todas as maneiras” (*Omnimodo*).

⁽¹²⁾ No sentido de se produzirem condições que propiciem máxima recuperação das perdas já acumuladas (cuidados especiais com espécies em extinção: intensificando-se sua reprodução; criando-se condições para sua máxima disseminação).

anos atrás) a educação teve uma função muito pragmática: a de permitir as condições de reprodução da vida dos grupos: a transmissão dos conhecimentos adquiridos por uma geração à geração mais nova. A roda dos adultos e crianças do clã, ao redor do fogo, no final do dia, nas moradas ancestrais (morada é *êthos*, como vimos no item 2. acima), era a ação pedagógica primordial, a escola primordial. Ali, as experiências que o grupo acumulou ao longo do dia que se passou, eram ditas, repetidas, repartidas, assimiladas. Ao mesmo tempo, se reavivavam as memórias da história do clã, narrando-se (a grande narrativa é o *mythos*, mito) reiteradas vezes a história de sua origem, sua identidade. Todas essas ações tinham por função social prover condições de reprodução cultural do clã (reprodução essa que é uma mediação para a sua reprodução econômica) sempre numa ambivalente dinâmica entre conservação e inovação.

Ao longo dos anos 1970, na Europa, vários intelectuais, teóricos da educação ou da política, desenvolveram descrições, análises e interpretações sobre o caráter reprodutor da instituição escola. Eram chamados de “reprodutivistas”¹³. Duramente criticados pelos educadores que se pretendiam críticos, apontavam um fato incontestável: em toda sociedade, e não apenas sob Estados e Governos autoritários, as instituições cumprem um papel social vital de prover condições de reprodutibilidade da sociedade. A escola teria um papel especial nesse processo de reprodução das sociedades contemporâneas, de massa. Se considerarmos o grande movimento da vida humana em sociedade, não deveríamos ter dúvidas em afirmar que a criação de condições favoráveis à reprodução social é também uma função ética.

A responsabilidade específica da escola no processo de manutenção e reprodução da vida

se realiza mediante diversas ações. Do ponto de vista *biológico*, os programas compensatórios de merenda escolar cumprem em parte essa função. Nem toda criança chega à escola suficientemente alimentada, e a subnutrição é um fator de fracasso escolar, já se sabe. Mal alimentada, a criança mal aprende. Alimentar crianças na escola costuma ser visto como uma função estritamente pragmática em vista de um adequado processo de ensino-aprendizagem. Mas deve-se salientar que isso se faz também sobre esse fundo ético de cuidado com a vida, em seu sentido mais material.

Outro aspecto diretamente relacionado a essa função é o da *proteção*. A criança é um ser frágil, indefesa em muitos aspectos, e requer, como direito, ser protegida da entrada precoce no mundo adulto e de todo tipo de violência física, psíquica, simbólica. Falando mais positivamente, trata-se do que já havíamos registrado acima, de que a dimensão principal da escola nesse aspecto pode ser resumida na noção de “cuidado” (BOFF, 1999). Cuidar da criança: em sua saúde corporal, em sua saúde psíquica, emocional e afetiva, em sua integridade, em suas potencialidades.

O *cuidado* pedagógico requer diversas *qualidades éticas* do educador.

A primeira delas é certamente a da *integridade pessoal*. Um educador que não cuida de si não sabe cuidar do outro. O cuidado de si, eticamente, significa cuidado com a própria saúde e a dignidade corporal, psíquica e afetiva. Respeitar-se. Cultivar-se. Desenvolver qualidades intra-pessoais: investir em si mesmo e na própria formação e desenvolvimento pessoal. Cultivar a bondade e a beleza. Cultivar a espiritualidade e as artes. Tratar de ser feliz.

Outra qualidade é a capacidade do *olhar atento* e da *escuta sensível* (BARBIER, 1997). A criança está na escola sob cuidados transferidos

¹³ ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1970.
BAUDELLOT, ESTABLET. **L'École Capitaliste en France**. Paris: Ed. Maspero, 1971.
BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.-C. (1970). **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.

pelos pais aos educadores. O primeiro dever ético dos educadores com respeito à criança é esse do olhar atento e da escuta sensível, para perceber a criança como ela é, tanto quanto possível. A criança que chega à escola é um sujeito desconhecido. Mesmo que os pais tragam um relato acerca das características e demandas especiais do filho, cabe aos educadores, em alguma medida, abstrair dessa descrição para observar a criança tal como ela se apresenta. Além disso, a criança eventualmente pode vir a apresentar um comportamento na escola bastante diferente daquele que apresentava em família.

Uma terceira qualidade ética do educador no exercício do cuidado é a do *diálogo* e da *comunicação*. Essa é uma qualidade geral, indispensável em todos os momentos e níveis da ação pedagógica, mas que permite um cuidado pedagogicamente adequado. Nem tudo o que o educador observa ou escuta do aluno basta para configurar suas necessidades e direitos de cuidado. Por isso o diálogo e a comunicação são indispensáveis, porque provocam positivamente os educandos a dizerem de si, e de atribuírem por si mesmos significados e sentidos às suas experiências na escola, definindo com mais precisão onde e como necessitam de cuidados pedagógicos.

A quarta qualidade ética do educador no exercício do cuidado é a capacidade técnica de *elaborar soluções* para os problemas identificados, e *implementá-las*. Tendo observado, escutado, dialogado, o educador ético age no sentido de solucionar o que é errado ou insuficiente.

Mas, ademais do cuidado, a principal ação pedagógica do educador no exercício de sua função ética de permitir a reprodução da vida da sociedade e dos alunos é a do *ensino* como *transmissão de conhecimentos*. Não falamos aqui de transmissão no sentido negativo registrado por Paulo Freire (1968, p.63), que recusava a “educação bancária”, na qual não se faz mais do que transferir conhecimentos dos professores para os alunos, como num “depósito” bancário de valores. A função de transmitir conhecimentos é boa e indispensável à saudável

reprodução da sociedade. Do lado dos alunos, é um direito receberem os conhecimentos acumulados pela humanidade, como dissemos. Pode haver, e há, diversas formas de se fazer essa aprendizagem do passado, mas em todas delas, de alguma forma, algo valioso se transmite, e isso é essencial para a manutenção da vida.

Tecnicamente falando, aqui se encontram os traços mais comumente reconhecidos como perfil do educador: suas *competências* profissionais. As obrigações técnico-profissionais do educador aqui coincidem com um imperativo ético: dispor de conhecimentos gerais e de conhecimentos específicos de sua área de formação. Isso implica capacidade de exercer um raciocínio lógico crítico e capacidade de manejar adequadamente conhecimentos históricos, culturais, contextuais (conjunturais), científicos, tecnológicos, e estritamente pedagógicos. A Sociedade e o Estado contemporâneos já circunscreveram suficientemente o que se espera de uma escola e dos educadores. Os pais entregam seus filhos aos cuidados da escola para que a escola cumpra aquilo que todos sabem que ela deve fazer. É um contrato social. Cabe aos educadores cumprir com a máxima qualidade esse serviço. Trata-se de uma obrigação ética.

3.1. Educação ética e desenvolvimento da vida.

Dos três princípios éticos fundamentais, aquele que mais coincide com a essência da ação educativa é o do *desenvolvimento da vida*. A educação é, acima de tudo, um processo de promoção do desenvolvimento da vida dos educandos.

A noção de *desenvolvimento* nos coloca, em primeiro lugar, negativamente, diante da idéia de que há *obstáculos* à realização plena da vida. Podem ser obstáculos naturais ou culturais. Realizar a vida implica sempre também em desobstruir os caminhos para sua efetivação. Mas essa noção de obstáculos é ainda muito próxima de uma concepção biologista

(evolucionista) de desenvolvimento. No plano da natureza a vida vai traçando seu próprio caminho “espontaneamente” (no sentido de “independente de uma vontade ou consciência que a dirija passo a passo”): não precisamos interferir em seu processo de desenvolvimento biológico (evolução). Aliás, o melhor é que não interfiramos, exceto quando para corrigir erros que nós mesmos cometemos: cuidar de uma espécie animal em extinção, intensificando sua reprodução em laboratório, por exemplo. No dia-a-dia pedagógico, evidentemente, trata-se de desobstruir entraves ao desenvolvimento concreto daquela criança sob nossa responsabilidade (ela pode estar faminta, doente ou deprimida e requer ajuda para desimpedir o caminho de seu desenvolvimento escolar).

No plano da cultura, no qual a ação pedagógica acontece, é diferente: o desenvolvimento da cultura se dá no plano da consciência humana. Portanto nele estão implicados vontade e interesses. Em conseqüência, estão implicados disputas e conflitos. O desenvolvimento da cultura não é espontâneo, mas produzido. Por isso não se designa Evolução, mas História. Por isso, obstáculos também são produzidos, porque nem toda vontade e interesse humanos têm o sentido da justiça e da universalidade. É preciso, pois, de modo pertinente e oportuno, desbloquear os entraves que a História e a Cultura produzem na educação, conseqüência dos conflitos econômicos, políticos, sociais, ideológicos de cada sociedade, e produzir positivamente a História e a Cultura.

A noção de desenvolvimento nos coloca, positivamente, diante da idéia de que a vida é um feixe infinito de *possibilidades*. Todo ser vivo é um conjunto de possibilidades de *ser mais e melhor*. Essa condição de *inacabamento*, como característica estruturante do ser humano, imprime uma qualidade específica a seus processos de desenvolvimento, até porque é um dos fundamentos do *desejo* (dinâmicas do inconsciente) e da *vontade* (dinâmicas da consciência).

eticamente falando, o horizonte de *possibilidades* de realização da vida é um

horizonte de *obrigações*. O poder-ser determina deveres. Nossos talentos não são para nós um convite, mas uma convocação. O moralismo clássico pensava a vida a partir dos deveres. Pensava que as possibilidades eram dadas dentro do horizonte dos deveres: “dir-te-hei teus deveres e tu saberás o que podes fazer”. Aqui, na ética da vida e da alteridade, o raciocínio é o inverso: “saiba quais são teus talentos e saberás quais são teus deveres”. Tudo o que se pode ser, se deve ser. Realizar a vida na máxima plenitude, eis a máxima ética.

Não é difícil perceber-se a intrínseca relação de tudo isso com a educação. E perceber o quanto a educação crítica coincide com a ética da vida. Talvez tenha sido a intuição desse sentido que levou o grande poeta irlandês William Yeats (1865-1939) a escrever aquela provocativa sentença: “*education is not the filling of a pail, but the burning of a fire*” (“educar não é encher um pote, mas acender um fogo”). Não por acaso o fogo é, talvez em todas as culturas, uma representação (símbolo) tão explícita do desejo, da pulsão vital, da energia da vida que busca realizar-se pela transformação.

Esse é, também, o sentido próprio de *educar*. Essa palavra é de origem latina (*educere*) e já ouvimos muitas vezes sua associação com a idéia de “trazer para fora” certas qualidades que todos os educandos guardariam em seu interior. Essa representação é forte e pertinente, sem dúvida. Ela inscreve-se nesse mesmo campo semântico dos talentos a serem desenvolvidos. Talvez essa idéia, porém, resulte um tanto limitada por sua aproximação direta com o pensamento de Sócrates. Esse filósofo grego, influenciado pela mãe que era parteira, comparava a ação pedagógica a um parto de idéias que resultava do diálogo (“*maiêutica*” significa “*perícia no parto*”). Mas Sócrates (ou Platão, que o teria transcrito) supunha que o universo fosse imutável e que todas as idéias habitassem eternamente um lugar no céu, de onde veio cada espírito humano, e que permanecessem em estado de esquecimento no espírito das pessoas vivas. A *maiêutica*, diálogo pedagógico provocativo, tinha como objetivo “acordar” essas idéias.

Um sentido mais expressivo da ação pedagógica inscrita na ética da vida seria o de educar (*e-ducere*) como o de *alterar o estado*, mudar de uma condição para outra, realizar possibilidades produzindo alterações. O sentido *criativo* e de *inovação* mostra-se explícito, nessa acepção.

Essa perspectiva ética da educação como ação que *desenvolve* a vida, isto é, que *promove* (e *pro-mover* significa precisamente *mover-para-a-frente...*), talvez seja a melhor síntese de todas as posições críticas que o pensamento pedagógico até hoje produziu. Ela coloca nossa consciência ética de educadores diante do dever de investir em nossas potencialidades, capazes que somos de realizar a plenitude de nossa vida pessoal e de contribuir para a realização plena da vida pessoal e coletiva de nossos educandos. Ao mesmo tempo, mostra-se com igual responsabilidade a lucidez de não se deixar embalar por ideais românticos acerca do horizonte de possibilidades (utopia como o inalcançável), até porque isso pode resultar num exercício de tirania: impor aos educandos um ideal excessivamente elevado de desenvolvimento, muito acima das capacidades reais de cada um e do conjunto. Essa tirania seria contrária à ética crítica de que estamos falando, ainda que pareça pedagogicamente sedutor “forçar” os educandos a alcançarem ideais de desempenho sempre mais distantes. Eticamente deve-se encontrar a medida do que seja factível de se realizar.

3.2. Educação ética e alteridade

Essas características inerentes à educação ética, como ação capaz de desenvolver as potencialidades da vida, implicam o modo específico da vida humana que é o modo de ser social. Ou seja, se falamos de vida humana, falamos de vida con-vivida. Estamos no centro da ação educativa: a relação entre sujeitos, mediada pelo conhecimento.

Afirmamos acima que o *êthos* é uma astúcia da vida, pois a vida humana só se estabeleceu e

desenvolveu-se neste planeta pela astúcia do modo de vida grupal. Ao mesmo tempo, alertamos para as ambigüidades desse fato, e de como ele facilmente conduz a uma posição equívoca que é o corporativismo (a doença da vida social): o grupo assume-se como suficientemente auto-referenciado, auto-fundamentado, e anula igual validade possível a outros grupos e outros sujeitos de outros grupos (o que chamamos de *outros* outros).

A ética pedagógica da vida só pode ser uma ética pedagógica da alteridade. Isso se impõe primeiramente como *factum*: simplesmente não pode haver educação sem um *outro* (a auto-formação é, de partida, um empreendimento limitado, que corresponde apenas parcialmente ao modo de ser humano, e que funciona somente depois de se ter desenvolvido um considerável grau de autonomia). A relação intersubjetiva, dialógica, entre duas liberdades que se tocam, dois desejos e vontades que convergem, duas inteligências que se provocam, abre um horizonte ilimitado e imprevisível de comunicações, compartilhamentos, desenvolvimentos. Mais ainda quando se realiza criticamente. Isso suscita alguns requerimentos sobre a noção de alteridade e sobre as qualidades indispensáveis do educador para que sua ação possa ser criticamente ética.

Quanto à noção adequada (ética) da alteridade, cabe em primeiro lugar assinalar a *integridade* da vida do outro. Por nos situarmos na educação, não raro persiste ainda a noção equivocada de que a educação deve convocar o educando somente como sujeito cognitivo. Já conhecemos os males que advêm dessa noção redutiva e, do outro lado, das ilimitadas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que se apresentam quando o educando é acolhido na sua condição complexa de sujeito cognitivo e emocional, sensitivo-corporal, cultural, estético etc.

Em segundo lugar, cabe demarcar que os educandos não são sujeitos genéricos nem similares. O outro é sempre um *sujeito concreto*, nascido e criado numa classe social, num nicho cultural, num ambiente familiar afetivo circunscrito, sob eventual influência de um determinado sistema

religioso, e que se diferencia por classe, gênero, origem étnico-racial, cor de pele, condição física e mental, idade, convicção religiosa, convicção política, orientação afetivo-sexual, estética pessoal etc. Diante dos virtualmente infinitos recortes que diferenciam os indivíduos nesse horizonte, o educador criticamente ético, consciente de que as diferenças entre os seres humanos não são apenas naturais, mas também e principalmente histórico-culturais, deve posicionar-se. Sua atitude fundamental é sempre radicalmente *inclusiva*, de cuidado com todos, mas ele/ela não pode deixar de considerar que seu cuidado preferencial deve ser dirigido ao outro mais negado, mais vitimado, mais excluído.

Em terceiro lugar, e por consequência de sua irreduzível singularidade, o outro é um sujeito que deve poder *falar por si* em última instância. Naturalmente, isso resulta de um processo de amadurecimento, desde a posição mais indiferenciada com a qual se inicia a vida do sujeito humano, até as mais sutis diferenciações que todo sujeito pode cultivar: diferenciações e recortes relacionados a identidades culturais (condição feminina, étnico-racial etc.) e relacionados a individualizações do sujeito (condição psíquica, emocional, afetivo-sexual etc.).

Tudo isso requer do educador, como pessoa singular, um conjunto de qualidades éticas:

- requer-se clareza sobre o que é o bom, o reto, o justo. Não é possível saber-se *a priori* toda a seqüência de uma ação pedagógica que realizará a bondade, a retidão e a justiça tal como intencionalmente vislumbrada. Na seqüência da ação, o educador estará diante do rosto, corpo, emoção, inteligência, desejo, vontade (numa palavra: liberdade) do outro, a qual, por ser imprevisível (impossível de ser configurada previamente), sempre poderá escapar do plano da intencionalidade do educador. Mas a boa, reta e justa intenção é sempre uma condição ética formal *a priori*, embora não seja sua garantia acabada. Por isso ela implica um passo seguinte, o da ação:

- requer-se correção na ação. Agir de modo corretamente ético em educação implica entrar

na aventura do relacionamento com o outro. “Aventura”, aqui, não tem o sentido comum pejorativo de “irresponsabilidade”, mas o sentido eticamente correto de entrar num processo de relacionamento responsável acerca do qual não se pode saber de antemão quais serão as exigências éticas que advirão, mas às quais, de antemão, o educador se dispõe a se entregar. Isso significa que a cada passo, a cada nova configuração do quadro, a intencionalidade deve renovar-se, corrigindo-se os equívocos cometidos, prevenindo-se de novas disfunções, agindo-se sempre corretamente. Ainda assim, o educador deverá estar preparado para enfrentar um resultado final divergente do que foi sua intenção: a liberdade do outro poderá atribuir, a tudo o que educador investiu, um sentido diferente e até eventualmente contrário ao que foi sua intenção. É o risco da liberdade. Mas, para diminuir os riscos de equívocos nesse caminho, é preciso uma adequada mediação:

- requer-se clareza sobre o que é factível. O educador mostra com muita freqüência sua face de grande planejador e sonhador: fala de utopias, de mundos futuros, de uma outra ordem humana etc. Ele parece sentir uma satisfação especial nisso, de aparecer ao mundo como os poetas, como a grande consciência prenunciadora de um futuro utópico feliz. Mas a factibilidade desses sonhos requer condições que vão muito além de sua correta ação na sala de aula. O educador ético deve considerar todas as condições de *possibilidade* de realização objetiva, material e formal, empírica, técnica, econômica, política, cultural etc., levando em conta as leis da natureza em geral e da natureza humana em particular (DUSSEL, 1998, p.268). Se é verdade que as utopias, ainda que construídas por nós mesmos, também exercem um poder de atração efetivo sobre o mundo presente e é eticamente correto alimentar sonhos sobre o futuro, é ainda mais eticamente correto o educador não permitir que esses sonhos substituam a realidade, sob pena de omissão e de tornar-se “inocente útil” ao sistema de maldades e injustiças que o levam a falar de sonhos. Isso aumenta ainda mais a responsabilidade do educador:

- requerem-se qualidades inter-pessoais. Num primeiro nível, esse requerimento da ação do educador é uma precondição de seu exercício profissional, tanto quanto é indispensável a um cantor que tenha cordas vocais. Mas esse requerimento profissional tem também um sentido ético inerente, pois a realização da vida humana (criar-se, manter-se, reproduzir-se e desenvolver-se) o implica. Daí que o educador é um sujeito (profissional) de relacionamentos inter-pessoais, que requerem qualidades:

- de comunicação e agregação, pois a educação é uma ação de natureza comunicadora (compartilhamento de conhecimentos e experiências) e agregadora (de conhecimentos e experiências, de vínculos entre pessoas e grupos, de valor cívico e profissional);

- de gestão de recursos e meios, pois é um imperativo ético que nada se desperdice e tudo seja aproveitado maximamente para o fim de realizar o bom ensino-aprendizagem;

- de gestão de crises e conflitos, pois as crises e conflitos são inevitáveis, dada a imperfeição humana e a impossibilidade de todos os interesses, direitos, sentidos e gostos coincidirem.

Como dissemos, a ética pedagógica da vida só pode ser uma ética pedagógica da alteridade. Isso significa também que educação é uma prática de *alteridade* nos dois sentidos: um processo em que *o outro* é constitutivo da ação; e um processo sempre *inacabado* de *alteração* de si mesmo e do outro.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1970.
- BARBIER, R. **L'approche transversale. L'écoute sensible em sciences humaines**. Paris: Anthopos, 1997.
- BAUDELLOT,.; ESTABLET. **L'école capitaliste en France**. Paris: Ed. Maspero, 1971.
- BAUMAN, Z. (1997). **Mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P. **A economia da trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.-C. (1970). **A reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.
- COMENIUS, J.A. (1627). **Didactica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- DUSSEL, E. (1998). **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, S. (1929). **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- KANT, I. (1785). **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Ed. Victor Civita, 1974. Col. "Os Pensadores", vol. XXV.
- LIPOVETSKY, G. (1993). **A era do vazio**. Lisboa: Relógio D'Água, 1989.
- LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- VÁZQUEZ, A.S. **Ética**. Rio: Civilização Brasileira, 1969.

O DESENVOLVIMENTO MORAL: ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE COOPERAÇÃO E COAÇÃO PROMOVIDAS NO INTERIOR DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

THE MORAL DEVELOPMENT: A STUDY OF THE RELATIONS OF COOPERATION AND COERCION PROMOTED IN A VIRTUAL AMBIENT OD LEARNING

Dilmeire Sant'Anna Ramos VOSGERAU¹
Alcione MAZUR²

RESUMO

O presente artigo visa colocar em evidência a importância que as tecnologias de informação e comunicação apresentam para a educação atual e discutir as formas de relacionamento e interação entre alunos, professores e o conhecimento, possibilitados por essas ferramentas. Além disso, o artigo resalta também as relações de coação e cooperação que são instituídas nos ambientes virtuais de aprendizagem, analisando algumas funcionalidades desses ambientes, com vistas à formação moral do indivíduo.

Palavras-chave: Coação; Cooperação; Educação Moral; Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

ABSTRACT

This article intends to put in evidence the importance of the information and communication technologies in the current program of education and to discuss the sorts of relationship and interaction between students, teachers, and knowledge, made possible by these tools. Moreover, the article stands out the relations of coercion and cooperation which are applied in a virtual ambient of learning, analyzing some functionalities of this ambient, aiming at the moral formation of the person.

Key words: *Coercion, Cooperation; Moral Education; Virtual Ambient of Learning.*

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: <dilmeire.vosgerau@pucpr.br>.

² Pedagoga da Coordenação de Mídias Educacionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI/PR. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: <alcionemazur@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

Diante de um cenário complexo, em que as mudanças são constantes e evolutivas, torna-se crucial repensar as práticas e os processos, pois as instituições e as pessoas vêm sendo afetadas de forma diferenciada e incessante.

A globalização e a difusão efêmera de informações estimuladas pelas descobertas nas áreas científica e tecnológica, caracterizam modificações em diversos espaços sociais, tais como: político, econômico, cultural e educacional.

Na considerada “era do conhecimento”, a educação é tida como maior recurso de que se dispõe para enfrentar as exigências despertadas na sociedade atual. Mas, devido ao movimento contínuo e rápido do mundo em torno das possibilidades tecnológicas, podemos até supor que estaremos entrando brevemente, se já não estamos, numa “era da aprendizagem”, na qual além do acúmulo de conhecimento teremos que estar prontos a um constante aprendizado (TORRES, 2006), no sentido de conduzir o processo de ensino-aprendizagem à realidade atual da sociedade na qual esta inserida, ou seja, respeitando a globalização, o desenvolvimento do conhecimento tecnológico, da comunicação e da informatização, contemplando, então, o uso de ferramentas tecnológicas como subsídio para acompanhar a velocidade de necessidade de aprendizagem gerada por tais mudanças com um olhar crítico.

Nesse contexto as instituições educacionais, bem como os docentes que atuam em prol da educação, precisam estar preparados para absorver as novas exigências da sociedade e promover uma formação integral do indivíduo, não pensando somente no caráter cognitivo, mas em todas as áreas de desenvolvimento desse ser, resgatando, mesmo, alguns princípios relativos a valores, relacionamentos e atitudes, que aos poucos foram sendo menosprezados em favor de um discurso de capitalismo exacerbado.

A educação, sendo um instrumento de emancipação do indivíduo e, conseqüentemente, de construção de uma sociedade mais justa e

igualitária, tem-se firmado cada vez mais como um processo contínuo, que nada mais é que um fortalecimento de sua condição natural, ou seja, todo o ser humano aprende durante toda a vida.

Atualmente, tanto as instituições educacionais quanto as corporativas, instigadas pelas exigências de aperfeiçoamento constante, estão em processo de sistematização formal dessa característica inata do ser humano – aprendizagem durante toda a vida.

A educação a distância, nesse escopo, tem-se tornado uma das possibilidades para superar as crescentes demandas no que se refere à formação continuada de profissionais, utilizando-se dos recursos tecnológicos disponíveis, fundamentados em metodologias diversas, especialmente aquelas baseadas nas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC.

Munida das ferramentas das TIC, a educação a distância é apresentada como um meio para se proporcionar mais agilidade na difusão da informação, organizada estrategicamente, de forma a proporcionar a construção do conhecimento. Mas é necessário mais do que tecnologia e organização estratégica para garantir uma aprendizagem efetiva, pois ela depende essencialmente dos processos e estratégias educacionais, buscando adequar as informações ao público-alvo e as ferramentas disponíveis, visando ao melhor resultado final, mas não finalizado: o conhecimento.

As TIC e a educação a distância

O ser humano é por natureza comunicativo e, conforme caminha a evolução científica e tecnológica da humanidade, suas formas de comunicação acompanham essa evolução, tornando-se mais dinâmicas e encurtando distâncias entre as pessoas.

As TIC, nesse processo, dentro de um movimento cíclico, provocam relações dependentes, ou seja, as tecnologias aceleram

a produção e a disseminação de informações que, por conseqüência, exigem dos indivíduos maior conhecimento, mais preparo e atualização permanente, situação essa que pode ser superada com o auxílio das mesmas tecnologias que deram origem à necessidade. Assim, as tecnologias são possíveis soluções para uma condição que elas mesmas (pelas mãos do homem) despertaram.

A educação a distância é fruto dessa condição. E surge ainda mais forte por outros fatores associados à atual condição da sociedade: falta de tempo para a dedicação ao estudo, redução de custos (em alguns casos), facilidade de acesso às informações por meio de recursos diversos (impresso, virtual, áudio, vídeo), mais agilidade na atualização do conhecimento (que não pára de evoluir), entre outros.

A modalidade de ensino a distância não é nova, pois já data de várias décadas de existência, mas os recursos atuais para sua aplicação estão em contínuo processo de transformação e adaptação, de acordo com as necessidades que surgem dentro de contextos diversos.

A Internet é apenas uma dessas tecnologias que se apresentam, a nós educadores, como apoio ao ensino. Ela pode se apresentar como componente auxiliador para o processo ensino-aprendizagem de diversas formas, seja como fonte de pesquisa de informações, seja como instrumento na inter-relação entre alunos e professores ou espaço de entretenimento.

Para que ela seja um instrumento formal de ensino e aprendizagem é necessário que as informações estejam pedagogicamente organizadas e distribuídas de forma a facilitar e orientar o processo de aprendizagem. Para tal, surgiram os ambientes virtuais.

Ambientes virtuais de aprendizagem

Segundo Dillenbourg (2000), um ambiente virtual de aprendizagem apresenta as seguintes características: contém um espaço designado

ao armazenamento de conteúdos de aprendizagem; possibilita interações educacionais; tem um espaço de conteúdos e outro social explicitamente representado; permite que os estudantes não sejam apenas ativos no processo, mas atores no processo; permite que as aprendizagens virtuais não estejam restritas para a aprendizagem a distância, mas possam enriquecer as salas de aula presenciais; e integra tecnologias heterogêneas e múltiplas abordagens pedagógicas.

O ambiente virtual de aprendizagem poderia ser considerado uma ferramenta facilitadora para quem está longe dos grandes centros e necessita de formação, seja ela continuada ou inicial.

Existem atualmente diversos ambientes virtuais de aprendizagem, mas em geral a maioria apresenta diversas funcionalidades em comum. São elas:

Cronograma – possibilita ao professor determinar previamente as atividades, com datas de realização ou entrega. Indica ao aluno suas obrigações, ou seja, realização de atividades de aprendizagem avaliativas ou não, durante um curso.

Chat – proporciona um ambiente de interação simultânea entre os indivíduos. Essa ferramenta é muito utilizada para debates e discussões sobre determinados assuntos referentes ao conteúdo trabalhado. Nessa ferramenta é importante que o professor participe da atividade ativamente para mediar a relação entre os alunos.

Fórum – essa ferramenta é semelhante ao chat, mas não exige a simultaneidade da atividade, ou seja, cada indivíduo pode participar de acordo com sua disponibilidade. É utilizada para discussões e debates. Os indivíduos podem fazer perguntas para o grupo ou para o professor. O professor pode mediar o processo, mas também pode deixar os alunos livres para praticar sua autonomia.

Área de conteúdos – nessa área do ambiente o professor pode disponibilizar

aos seus alunos textos, artigos, atividades e outros materiais que serão necessários para que o aluno participe do processo e compreenda os conteúdos.

Links – esse espaço é complementar, e importante para as aulas, pois é aqui que tanto os alunos quanto o professor podem incluir links referentes ao conteúdo, aguçando a curiosidade e tornando a aula mais atrativa.

Cada uma dessas funcionalidades pode ser trabalhada de acordo com a necessidade e perfil dos alunos. Cabe ao professor saber aplicá-las de acordo com suas estratégias e objetivos de ensino-aprendizagem.

Mesmo atendendo a essas condições propostas por Dillenbourg (2004), é a prática pedagógica do professor que poderá determinar as relações de coação e cooperação e conseqüente educação moral estabelecidas dentro de um ambiente de aprendizagem.

Os conceitos de educação moral, coação e cooperação

Segundo Kant (2004, p. 14), “o homem tem necessidade de cuidados e de formação. A formação compreende a disciplina e a instrução”.

De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), o termo disciplina se refere a um regime de ordem imposta ou livremente consentida, ordem essa que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar, etc.), e as relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor, conforme preceitos ou normas, ou seja, a submissão a um regulamento, estando amplamente ligado ao ensino, à instrução, à educação.

Sob a ótica do mesmo Dicionário, a palavra instrução faz referência ao ato ou efeito de instruir (-se), ao ensino, aos conhecimentos adquiridos, à cultura, ao saber, à erudição.

Analisando a citação de Kant (2004), acima apresentada, à luz do significado das palavras

disciplina e instrução, pode-se destacar a diferenciação de conceitos entre ambas, pois cada uma, na prática, tem um objetivo diferente, apesar de serem referentes a um mesmo indivíduo e a um conceito mais amplo de educação.

A disciplina, em sua essência, é a base para a educação moral, sendo que *educação* (FERREIRA, 2004) faz menção ao ato ou efeito de educar (se), ou seja, o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social.

Complementando, o termo *moral* (FERREIRA, 2004) faz alusão à qualidade, a característica do que é moral, do que segue os princípios da moral, a conduta ou comportamento pautado por esse conjunto de princípios. Sendo assim, a educação moral tende a desenvolver princípios norteadores com o intuito de promover uma integração social ampla e pacífica, pois é partindo dela que se vai formar o indivíduo para as normas e preceitos da sociedade. Não basta apenas instruir o indivíduo, é necessário que ele possa aplicar esses conhecimentos adquiridos de forma coerente e ética, seguindo a organização social.

Educação moral, portanto, é uma educação para a vida, é mais do que ensinar conteúdos, é ensinar a ser humano, aprimorar as relações entre os indivíduos.

Na era da informação, dos computadores, da individualidade, do capitalismo, é necessário retomar o homem, reviver o ser cooperativo. Instruir apenas já não basta, a sociedade atual requer uma abordagem mais humanista para a educação, preocupando-se com o todo, o indivíduo integral que é parte de uma organização maior e sumamente responsável por ela.

A partir do conceito de disciplina, surge o conceito de educação moral, pois é a partir de regras bem definidas e aplicadas, orientando o aluno para seus direitos e deveres, que se consegue estabelecer a educação moral.

Duas ações básicas podem ser aplicadas para se trabalhar a educação moral: coação e cooperação.

O termo coação refere-se ao ato de coagir (FERREIRA, 2004), que indica a obrigação, onde a ação (dever fazer ou não algo) é dirigida pelo outro. Já a cooperação (FERREIRA, 2004) é referente ao trabalho em equipe, ao ato ou efeito de cooperar, buscando um resultado coletivo. Cooperar é ajudar o outro efetivamente, apoiando o desenvolvimento de ações, atitudes, habilidades.

As relações de coação e cooperação entre os indivíduos no ambiente virtual de aprendizagem e a educação moral

A respeito da educação moral, Piaget (1996) acreditava que essa educação deveria ser muito bem trabalhada com os indivíduos, pois dela dependem as “atitudes” para colocar em prática as habilidades e conhecimentos adquiridos por ele. E, além disso, todos os mais velhos deveriam trabalhar para essa educação moral e não apenas os pais e professores.

Segundo o autor,

Para que as realidades morais se constituam é necessário uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações um com os outros.(...) [É] nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem: são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste. (PIAGET, 1996, p.3).

As relações, nesse sentido, são mais do que simples associações, são momentos de aprendizagem, de troca, que, se bem aproveitados, podem trazer diversos benefícios aos indivíduos e à sociedade como um todo.

Para exemplificar, Piaget aponta que

Há uma proposição sobre a qual todos os psicólogos e todos os educadores estão seguramente de acordo: nenhuma realidade moral é completamente inata. O que é dado pela constituição psicobiológica do indivíduo como tal são as disposições, as tendências afetivas e ativas: a simpatia e o medo – componentes do “respeito... (PIAGET, 1996, p.2)

O mesmo autor descreve também dois tipos de respeito entre os indivíduos: o unilateral e o mútuo.

O primeiro é fundado na desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado, é o que o autor reforça com os exemplos: “é o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho.” (PIAGET, 1996, p.4). Esse respeito é característico da relação de coação.

O segundo respeito é baseado na igualdade entre os indivíduos e no respeito recíproco. Ele gera uma relação de cooperação.

Para análise da forma pela qual essas relações ocorrem no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, apresentamos os atores do ambiente virtual: professor e aluno; ou seja, apesar da tecnologia ser recente e apresentar formas variadas de contato entre seus envolvidos, o AVA ainda tem como centro as duas figuras tradicionais da educação. Essas podem ser encontradas também com outras nomenclaturas: participante e mediador, participante e tutor, entre outros, mas essencialmente estabelecem relações semelhantes.

As relações entre estes atores no AVA não são muito diferentes da tradicional, sendo o professor o mediador do processo de ensino-aprendizagem e o aluno aquele que, por meio das orientações do professor, realiza as atividades propostas em busca de sua aprendizagem.

No AVA, uma das funcionalidades que determina uma relação de coação é o cronograma, que apresenta as atividades que o aluno deve realizar, na maioria das vezes determinadas apenas pelo professor; o aluno as executa, sem a opção de questioná-las. Essa ferramenta do

AVA, pela sua característica, instiga no aluno o respeito unilateral; assim, ele não tem autonomia para definir quais atividades irá efetuar.

Outra ferramenta do AVA que também remete o aluno a essa relação de coação é a área de conteúdo, pois novamente é o professor que determina os conteúdos ali postados e os assuntos que serão trabalhados.

No lado oposto, dependendo de como são trabalhadas pelo professor, estão as ferramentas como o chat e o fórum, que têm uma característica de colaboração entre os participantes, onde ocorre a troca de informações e opiniões sobre determinados temas. Essas atividades, por seus atributos de troca, promovem nos participantes um outro sentimento, o do respeito mútuo, pois todos estão em pé de igualdade para expor suas idéias; aí surge a relação de cooperação, mas para que isso realmente ocorra, é necessário que o professor esteja bem preparado para tornar as atividades realmente motivantes para o aluno e para que esse possa se expor e promover a “aprendizagem em rede” (termo utilizado por educadores para explicar a aprendizagem que ocorre em grupos através da Internet).

O respeito unilateral, que promove a relação de coação, determina no indivíduo um sentimento de dever, ou seja, heteronomia, que é a regra exterior, vem do outro, geralmente o mais velho ou com mais “poder”, ou seja, o indivíduo somente respeita (ou aprende a respeitar) porque sabe que é seu dever.

Já o respeito mútuo, que estabelece a relação de cooperação, incita o sentimento do bem, que promove a autonomia, pois o indivíduo obedece, cumpre suas atividades, pelo sentimento do respeito propriamente dito, o respeito pelos outros, por si mesmo e pelas “regras” que ele mesmo ajudou a determinar, ou seja, essa é a regra interior. Essa relação de cooperação “conduz à verdadeira personalidade, isto é, a submissão efetiva do eu às regras conhecidas como boas. A personalidade e a autonomia implicam-se uma a outra, enquanto que egocentrismo e heteronomia coexistem sem se anular.” (PIAGET, 1996, p.6).

Para que esse indivíduo seja moralmente educado, Durkheim (apud KANT, 2004, p.25) apresenta três elementos principais que constituem essa moralidade: o espírito de disciplina, a ligação aos grupos sociais e a autonomia da vontade.

A disciplina diz respeito à relação de coação entre professor e aluno, ou seja, o professor deve ser respeitado por sua posição. No AVA essa relação é verificada nas ferramentas já descritas anteriormente e é necessária para que os alunos não se percam na autonomia excessiva que esses ambientes apresentam, pois não há “um professor”, observando o aluno o tempo todo; por isso a figura desse professor no ambiente deve-se impor e cobrar os alunos a respeito da entrega das atividades e do comprometimento com o seu processo de aprendizagem, uma vez que esses ambientes são muito mais voltados à aprendizagem do que ao ensino.

Sobre a ligação aos grupos sociais, Durkheim (apud KANT, 2004, p.26) defende que o indivíduo deve compreender sua origem, sua sociedade, e os grupos aos quais pertence para que compreenda a natureza dessa sociedade e o porquê das regras que ele segue. No AVA, assim como em uma sala de aula tradicional, o aluno deve compreender que faz parte daquele grupo e respeitar as regras que o permeiam para o bom andamento das atividades. É importante que o professor, nesse ambiente, deixe bem claros os objetivos e as regras para cada atividade e para as ações, sendo o ideal construir essas regras juntamente com o grupo, para que elas sejam encaradas como regras internas e respeitadas com mais afinco.

A autonomia da vontade refere-se ao entendimento das regras pelo aluno e na sua aplicação perante as atividades que lhe são propostas. O indivíduo já compreende as regras e as executa por vontade própria. Isso acontece muito em AVAs quando se trabalha com adultos, pois eles têm uma característica de aprendizagem diferente das crianças e adolescentes. O adulto estuda e procura aprender por necessitar daquela competência para a aplicação direta em sua vida (por vontade própria ou por necessidade,

geralmente no trabalho), portanto sua motivação para a aprendizagem e a participação é diferente, é mais autônoma.

Segundo Kant (2004, p.25-26), na educação o homem deve: ser disciplinado; tornar-se culto; tornar-se prudente; e cuidar da moralização.

No AVA essa moralização deve ser bem trabalhada pelo professor: mesmo que eles não estejam frente a frente, o ambiente proporciona momentos de relação entre o professor e o aluno, e deste com os outros colegas, momentos que o professor precisa aproveitar para estabelecer as relações tanto de coação, quanto de cooperação; essa última, muito mais evidente e divulgada, não deve ser a única, já que vimos a importância de cada uma das relações para a formação do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES

A educação do indivíduo não se faz apenas referente a sua cognição, seu aprendizado sobre as ciências e aquisição de conhecimentos. É necessário mais do isso: ele precisa saber aplicar esses conhecimentos adquiridos, proporcionando o bem de todos, ou seja, saber viver em grupo, sem prejudicar os demais.

Uma educação realmente significativa requer mais do o “saber fazer” que são os **conhecimentos**, é necessário também o “poder fazer”, que são as **habilidades** e o “querer fazer”, que são as **atitudes**. Para a educação moral esse último tópico, das atitudes, é a base para que o indivíduo adquira a competência (que é a união desses três tópicos destacados) para aplicar adequadamente o que aprendeu em benefício de toda a sociedade.

A compreensão do próprio indivíduo como parte da sociedade e, portanto, também responsável por ela, é um dos principais objetivos da educação moral; para isso é necessário compreender os direitos e obrigações.

A educação a distância pode ser uma fonte de formação moral dos indivíduos, desde que

bem trabalhada. As tecnologias de informação e comunicação disponíveis, principalmente o AVA, foco desse trabalho, são importantes mas é preciso dosar cooperação e coação para não prejudicar o trabalho de construção do conhecimento.

Retomando a afirmação de Kant, que mesmo tendo sido publicada inicialmente no século XIX é ainda bem atual:

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino. (KANT, 2004, p.19)

As tecnologias estão cada vez mais modernas, repletas de recursos e disponíveis para diversas utilidades, não se pode ignorar sua existência e as possibilidades que elas apresentam. É preciso colocá-las também a favor da educação, tornando-as eficientes no processo de ensino-aprendizagem, e utilizá-las como mais uma fonte de formação de indivíduos moralmente coerentes e justos, para aplicar conscientemente os conhecimentos adquiridos na sua formação em benefício de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

- DILLENBOURG, P. **Virtual Learning Environments**. EUN CONFERENCE 2000: «Learning In: The New Millennium: Building New Education Strategies For Schools». Workshop On Virtual Learning Environments. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2007.
- FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira**. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 4.ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2004.

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. Estimulando a Aprendizagem Colaborativa. In: **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. et al. **Cinco estudos de educação moral**. Lino de Macedo (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

TORRES, R.M. Éducation dans la société de l'information. **VECAM**. 2006. Disponível em: <http://www.vecam.org/article641.html?var_recherche=torres>. Acesso em: 10 jan. 2007.

ÉTICA E EDUCAÇÃO: A QUESTÃO AMBIENTAL

ETHICS AND EDUCATION: THE ENVIRONMENTAL ISSUE

Sônia Maria Marchiorato CARNEIRO¹

RESUMO

Com o objetivo de subsidiar programas formadores de educadores, o artigo trata do sentido ético das questões socioambientais, no processo educativo amplo, aportando uma sistematização didática de alguns conceitos epistêmicos e princípios éticos fundamentais, sob a concepção de uma Ética da Responsabilidade e, ainda, referindo-se ao conteúdo e à congruência da Política Nacional de Educação Ambiental como instrumento legal ao avanço desejável da formação profissional de educadores, na linha da atual urgência de uma cidadania eticamente efetiva.

Palavras-chave: Formação de Educadores; Ética da Responsabilidade, Questões Socioambientais.

ABSTRACT

In view of subsidizing educators' preparation programs, the text deals with the ethic meaning of socio-environmental questions within education at large. It points out the purpose of a didactic systematization of some fundamental epistemic concepts and ethical principles, under an Ethics of Responsibility conception. And it refers to the contents and the congruency of the Brazilian National Policy of Environmental Education as a legal instrument to forward a desirable development regarding the professional preparation of educators, in alignment with the nowadays urgency for an ethically effective citizenship.

Key words: *Educators Preparation; Ethics of Responsibility; Socio-environmental questions.*

O presente artigo tem por objetivo trazer subsídios de fundamentação referencial aos formadores de educadores, nos âmbitos de profissionalização inicial ou de educação continuada. Os conteúdos retomam parte da

tese de Doutorado da autora (1999), em razão de sua presente validade acadêmica e pedagógica, com as cabíveis adaptações e atualizações.

Mais que em outras épocas, as sociedades humanas ressentem-se hoje dos problemas

¹ Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento, com tese na área de Educação Ambiental. Professora sênior junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. E-mail: <sonmarc@brturbo.com>.

socioambientais que afetam, direta ou indiretamente, a qualidade de vida. Desde as décadas de 1950-60, vem emergindo uma conscientização social mais marcante sobre a gravidade dos problemas desencadeados pelas demandas do desenvolvimentismo consumista (LEIS; D'AMATO, 1995, p.80). O movimento ecológico-ambientalista – que chegou ao Brasil na década de 1970 – tem questionado as presentes condições de vida, chamando a atenção para a extinção de espécies biológicas, o desmatamento, a erosão dos solos, a poluição do ar e da água, a contaminação dos alimentos, a habitação inadequada e o aquecimento global, entre outros muitos problemas. O movimento focaliza a necessidade de se conceber a interação homem-meio natural numa perspectiva diagnóstico-avaliativa e de responsabilização ético-política: há que se entender a natureza na dinâmica própria de seus limites e não apenas como fonte inesgotável de recursos e receptáculo infindo de resíduos; e o homem tem que se situar como agente-parte da natureza, prevendo as conseqüências de sua ação em termos socioambientais.

Como objetivo de defrontar e buscar solução aos crescentes problemas do meio ambiente, a partir dos anos setenta do século passado emergiram propostas estratégicas: inicialmente sob o ponto de vista do eco-desenvolvimento (SACHS, 1994, p. 47); nos anos de 1980, do desenvolvimento sustentável – com predomínio de uma orientação econômico-conservacionista; e hoje, sob o enfoque da própria sustentabilidade da vida (SAUVÉ, 2005, p.37-39). Essa perspectiva envolve as variabilidades temporais dos aspectos sociais e naturais de um ecossistema, com o objetivo de se evitar e limitar as irreversibilidades em decisões presentes, com vistas ao futuro. Ressalta-se como essencial a sobrevivência do nosso planeta enquanto Terra (GADOTTI, 2000, p.189-201; MORIN, 2003, p.75-78), como condição primeira para gerar a qualidade de vida, em toda sua amplitude e abrangência. Delineia-se, pois, um horizonte de desafios na gestão político-econômica e cultural dos recursos naturais, renováveis ou não, no quadro das possibilidades da ciência e da tecnologia, com envolvimento de todos os segmentos sociais e

numa dinâmica de responsabilidades participativas (SANTOS; SATO, 2003, p.31-49).

O avanço sem par no campo científico e técnico, durante o último século e décadas recentes, produziu novos conhecimentos, inclusive socioambientais, juntamente com instrumentalidade operacional, poderosa e precisa no aproveitamento e exploração dos bens naturais. Entretanto, mais que nunca, as ações de desenvolvimento progressista, na linha do antropocentrismo e do utilitarismo (LEIS; D'AMATO, 1995, p.84), estão acumulando efeitos e gerando conseqüências já definitivamente incompatíveis com a própria sobrevivência da humanidade. Haja vista o 4.º Relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC FOURTH ASSESSMENT REPORT, 2007).

Para além das propostas mais extremas ou radicais de concepções da relação homem-meio natural – as ecologias Profunda, Social, do Eco-socialismo (DIEGUES, 1998, p.44-51) – que buscaram romper as racionalidades instrumentais, todos os enfoques sobre as questões socioambientais convergem numa referenciação fundamentalmente de natureza ética. Com efeito, os eventos oficiais de meio ambiente, pela ONU, desde Estocolmo (1972) a Johannesburgo (2002), têm focado valores e princípios éticos, em termos de responsabilidades e deveres, nos âmbitos individual e coletivo, privado e público (CARNEIRO, 1999, p.26-28; 41-44; PINTO, 2002, p.1-7). Nesses eventos, a Educação tem sido afirmada como estratégica e prioritária na formação de sujeitos conscientes e preparados frente às questões ambientais. Assim, a ética ambiental será promovida, não só, mas de maneira significativa, pela Educação, dada sua necessidade como “condição necessária para desabrochar a cidadania, com vistas à formação do sujeito do desenvolvimento, num contexto de direitos e deveres” (DEMO, 1993, p.52). A mais, segundo Freire (1997, p.16) “a eticidade conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora” – fundando a relação de ética e cidadania como eixo central da Educação, mormente hoje, quando “a sobrevivência do ser humano está diretamente

relacionada à sobrevivência do planeta” (GADOTTI, 2000, p.81-82).

Uma ética ambiental relaciona-se ao bem estar humano e, por conseqüência, ao bem estar geral do ambiente de vida humana, do ecúmeno, ou seja, da própria Terra. O homem sentir-se-á integralmente bem na medida em que alcançar desenvolver um ambiente saudável, que lhe ofereça condições dignas de vida, pois qualquer dano ao meio ambiente reverte-se em dano à própria vida humana. A ética ambiental, pois, passa a fazer parte necessária do exercício da cidadania, a ser alcançada particularmente pela prática educativa, tanto formal (instituições) quanto não-formal (no âmbito das vivências e realizações culturais de uma sociedade em seu todo). Nesse sentido, a Educação, enquanto prática social ampla, constitui-se num processo básico à formação de uma consciência político-cultural referenciada, crítica e autocrítica, numa dada comunidade, em torno da conquista de direitos e da responsabilização pelos deveres, em vista da dignidade de vida e do bem estar de todos (SANTOS JÚNIOR, 1988, p.74-76).

A referenciação ética da Educação passa hoje, necessariamente, pela ética ambiental, ante a urgência de uma nova compreensão de homem e de mundo, uma vez que a crise ecológica de nossos tempos é um problema de responsabilidade do homem frente à vida, à História e frente si mesmo (ORDÓÑEZ, 1992, p.51). Nesse sentido, teve crescente emergência uma Ética da Responsabilidade, inclusive, na linha das colocações axiológicas de conferências e eventos internacionais em torno da problemática ambiente-educação, desde a Conferência de Estocolmo (1972), passando pelo Seminário de Belgrado (1975), pela Conferência de Tbilisi (1977), pelo Congresso de Moscou (1987), pela Conferência do Rio (1992), entre outros eventos, até a Conferência de Tessalônica (1997) e a de Johannesburgo (2002).

A conexão da ética com a questão ambiental fora já levantada por uma obra de 1864, *Man and Nature* (O homem e a natureza), de George Perkins Marsh (1801-1882), propondo o usufruto da terra contra o consumo degradador e afirmando

que, para tanto, seria necessária uma grande revolução política e moral. Em meados do séc. XX, aparecem as propostas de Aldo Leopoldo (1887-1948), com a obra *Ética da Terra* (1949), defendendo, por uma ética de orientação biocêntrica e holística, a transformação do papel do homem: de conquistador da comunidade da Terra, para seu simples membro e cidadão; e a de Albert Schweitzer (1875-1965), que desencadeou, em 1954, o movimento “reverência portudo vivo”, alcançando popularizar a concepção de uma ética ambiental (DIESEL, 1991, p.40; DIAS, 1993, p.34-35; DIEGUES, 1998, p.26; 30-31; 32).

Foi, no entanto, o filósofo alemão Hans Jonas (1903-1993) quem firmou a proposição do princípio da responsabilidade como base a uma ética para a civilização tecnológica, em publicação de 1988 – *Das Prinzip Verantwortung* (O princípio da responsabilidade) – com tradução em espanhol desde 1994. O autor discute, em perspectiva do futuro, o imperativo da sobrevivência da humanidade, no contexto de teorizações socioeconômicas e políticas do poder e em conexão com teorias éticas, para elaborar uma teoria da responsabilidade e propor, propriamente, os fundamentos de uma Ética da Responsabilidade. Jonas desenvolve, no capítulo VI dessa obra, sua argumentação conclusiva pela Ética da Responsabilidade, no contexto de uma crítica às utopias levantadas em torno dos dinamismos socioeconômico e tecnológico como soluções para a problemática da relação necessidade-liberdade (no impulso progressista da humanidade), enquanto visões incluídas do uso de “meios que não respeitaram os homens em sua própria época”, de modo que, em perspectiva do futuro, “uma herança degradada degradará também aos herdeiros”: por isso, o temor (em sentido positivo, i. é, não egoístico) se converterá no “dever preliminar de uma ética de responsabilidade histórica”; o sentido da realidade humana total, pois, é o pressuposto fundador de uma problematização crítica do nosso poder de pensar e querer na perspectiva da esperança – esta como condição de toda ação no presente, ancorada no passado e referida ao futuro, desde a inquisição heurística de princípios à consciência

de emergentes deveres concretos frente a novos fatos da própria práxis tecnológica (JONAS, 1995, p.354-359).

Atitudes e ações eticamente responsáveis para com o meio ambiente, entretanto, supõem um conhecimento referencial sobre o mesmo, enquanto um todo inter-relacional (interações, interdependências, inter e retroações) dos seres humanos entre si e com o meio natural, num contexto espaço-temporal mediado por saberes locais, tradicionais e científicos (CARNEIRO, 1999, p.62; MORIN, 2003, p.36-39; CARVALHO, 2004a, p.21). Sob esse foco, destaca-se o princípio de interdependência como nuclear, dado que não só o homem depende do meio natural para viver, mas que este passou a depender do homem para ser mantido como adequado à vida; nessas relações dinâmicas entra em jogo toda a diversidade e, pois, a complexidade das interações das formas de vida, enquanto precisamente interdependentes (GABEIRA, 1988, p.120; QUINTAS, 2004, p.116-117). Esse princípio explicita-se numa amplitude teórico-conceitual, epistemicamente básica:

- o reconhecimento do mundo sob a ótica dos princípios ecológicos (fundamentais à vida), bem como das leis-limite da natureza (processos entrópicos, morte) e da cultura (finitude de padrões epocais) – para uma apreensão do ambiente como potencial ecológico da natureza em simbiose com as dinâmicas culturais que mobilizam a construção social da história (LEFF, 2001a, p. 220; CAPRA, 2003, p.20-33).
- a apreensão unitária da vida na terra, via redes biológicas (metabolismos intracelulares a teias alimentares de ecossistemas) e sociais (de comunicação, redes simbólico-culturais e de funções diversas, incluindo-se as de poder): perturbações graves nas mesmas podem gerar múltiplos processos de realimentação encadeada, com mudanças inovadoras (nova ordem) ou colapso de estruturas existentes (CAPRA, 2002, p.267-268, 272-273);
- a multi-dimensionalidade (geográfica, histórica, social, ecológica, econômica, tecnológica, política etc.) e complexidade (inter-relações de componentes/elementos do meio) da problemática socioambiental – dado que a visão fracionada dos problemas dificulta e impossibilita a sua compreensão reflexiva (MORIN, 2003, p.38-39, 43; CARVALHO, 2004a, p.21);
- o princípio da incerteza, por sua vez implicando os princípios do risco e da precaução na leitura da realidade socioambiental e levantando o pressuposto, conforme Morin, de que “(...) há algo possível ainda invisível no real” (LEFF, 2001a, p.196, 221; MORIN, 2003, p.84-92);
- a sustentabilidade socioambiental, enquanto racionalidade orientada por novos valores e saberes (para além do otimismo cético do economicismo neoclássico e do tecnicismo industrialista) na gestão político-econômica dos recursos naturais, desde âmbitos comunitários à globalidade do Planeta, sob os aspectos ecológicos, sociais, culturais e tecnológicos, em vista do bem-estar e qualidade de vida das pessoas – sem comprometimento das gerações futuras e, para tal, valorizando os processos coletivos na construção de um outro mundo, socialmente justo, democrático e ambientalmente mais seguro (LEFF, 2001b, p.122-124; CAPRA, 2003, p.19-20; QUINTAS, 2004, p.125-126, 130);
- e a interdisciplinaridade, como articulação integrativa de disciplinas e saberes na construção partilhada do conhecimento ante problemas socio-ambientais – com desconstrução do pensamento disciplinar (daí, também de certezas não-sustentáveis) e reconstrução de novos sentidos do ser e de ser no mundo (LEFF, 2001a, p.219-221; FLORIANI; KNECHTEL, 2003, p. 96-100; CARVALHO, 2004b, p. 130).

Sob esses pressupostos epistêmicos, como base ao entendimento dos problemas

reais do meio ambiente diante das demandas sociais, mas no contexto dos inerentes direitos e deveres, torna-se possível a identificação de alguns princípios éticos referenciais, outrossim justificados pela lógica de um consenso amplo, senão universal. Faz-se aqui pertinente lembrar a questão do consenso como critério de validade ética, no sentido da sua discussão por J. Habermas na formulação da Ética Discursiva ou do Consenso, concebida no plano do agir comunicativo (enquanto universo moral) e tendo, como pressuposto último, o imperativo da não-coercitividade (HECK, 1994, p.353-366). Por conseqüência, os princípios focados valem, no propósito deste artigo, como uma sistematização didática, na perspectiva de uma Ética da Responsabilidade; quaisquer outros princípios, até dentre os integrados nessa linha, têm validade por si mesmos e poderiam constituir pontos de partida a outras éticas voltadas ao meio ambiente.

Um primeiro princípio, simultaneamente fundamento compreensivo e síntese de convergência, é o próprio princípio de responsabilidade, no entendimento que dele se pode ter com base em Jonas:

- negativamente: recusa à inevitabilidade histórica dos dinamismos socioeconômico e tecnológico, no sentido do progresso contínuo, necessário ou natural;
- positivamente: abertura à exigência de cuidado como dever para com o ser do outro, isto é, “consideração para com nossos descendentes” – o que, na presente situação, será “por algum tempo um trabalho predominantemente de conservação e proteção, no qual nos cabe o dever de sanar e, na medida possível, melhorar” as condições de vida e do meio, em perspectiva de compromisso relativamente ao futuro humano (JONAS, 1995, p.354-359).

Em vista dessa sistematização, a tríplice responsabilização ética do homem colocada por Ordóñez, referida anteriormente, será associada ao entendimento do princípio de responsabilidade, segundo Jonas.

A primeira responsabilidade é para com a vida: o homem é convocado não apenas a conservá-la, mas a mantê-la e enriquecê-la, de modo que a ação humana se pautar pelo compromisso de um uso da natureza referenciado à vida humana plena, com o enriquecimento das condições de vida sobre a Terra, isto é, que o mundo em que vivemos se torne mais habitável (ORDÓÑEZ, 1992, p.48; 51).

A segunda responsabilidade é frente à História: ao homem cabe aprender, com os erros e acertos do passado, a conduzir-se responsabilmente para com as gerações futuras, considerando a desigualdade de ritmos e multiplicidade de níveis dos acontecimentos no presente (ORDÓÑEZ, 1992, p.51-53). Nesse sentido, o agir humano implica “o futuro pensado de antemão” como recuperação do respeito ao que o homem foi e é e pode vir a ser (JONAS, 1995, p.358); o presente exige do homem “nova compreensão de si mesmo”, como “sujeito capaz de fazer da natureza seu objeto de estudo e de transformá-la”: para tanto, terá de avaliar e recolocar seu *ethos* tanto em termos de como se dá essa transformação, quanto do uso dos produtos, numa interação do histórico-social com o histórico-natural (ORDÓÑEZ, 1992, p.48).

A terceira responsabilidade é para consigo mesmo: necessidades e interesses sócio-individuais tornam o homem produtor de bens a partir dos recursos naturais e fazem-no “responsável não só pelo uso do ambiente mas também de sua administração” – tendo de fazer opção ética, como vivente situado e relacionado, por estilos de desenvolvimento na atual complexidade político-econômica, valorizando diferenças nacionais, regionais e locais, na sua concretude histórico-social e econômico-ecológica, em vista da superação do atual e predominante padrão economicista, neoliberal e culturalista, de orientação quantitativa (ORDÓÑEZ, 1992, p.53-54).

O princípio da responsabilidade, aclarado a partir de Jonas e Ordóñez, entra na trama das decisões e condutas de referência ético-ambiental mediante alguns princípios constitutivamente integrantes de todo processo educativo: respeito,

cidadania, solidariedade, justiça, prudência e honestidade – inter-relacionados tanto sob o aspecto de seu entendimento e compreensão, como no nível de atitudes e ações.

Respeito: desdobrando-se em algumas relações fundamentais:

- respeito à vida: não só humana, mas qualquer vida, sob a perspectiva das possibilidades de sobrevivência sobre a Terra (CARTA DA TERRA, 2000, Princípios, I; CARVALHO, 2004b, p.139-140; GADOTTI, 2000, p.204;);
- respeito à biodiversidade e à diversidade cultural – em prol do fomento, da proteção e reabilitação dos ecossistemas da Terra, pela satisfação das necessidades básicas e pelo enriquecimento de condições existenciais alternativas das sociedades humanas (CARTA DA TERRA, 2000, Princípios II-IV; GADOTTI, 2000, p.89; 204-205);
- respeito ao meio ambiente, enquanto bem comum e patrimônio de todos (BRASIL, 1988, p.146; SILVA-SÁNCHEZ, 2000, p.90).

Cidadania: como princípio, é a referência sócio-subjetiva da mútua implicação de direitos e deveres na amplitude das dinâmicas sociopolíticas, em prol da qualidade de vida (DECLARAÇÃO DO RIO, 1992, princ. 10; BARBOSA, 1992, p.194; 205-206; AGUIAR, 1994, p.92-93; GADOTTI, 2000, p.133-135):

- cidadania frente às condições de vida: direitos e deveres quanto à satisfação das necessidades sócio-individuais básicas, para além do nível de simples sobrevivência, no tocante à moradia, à alimentação, ao vestuário e à saúde; ao trabalho e ao lazer; à educação, informação e cultura; à segurança e paz; a um ambiente sadio;
- cidadania como participação política: em termos de garantias, aos cidadãos, de participarem em decisões de interesse coletivo e terem acesso a procedimentos judiciais e administrativos, no âmbito dos

problemas ambientais; em termos, igualmente, do exercício de direitos e deveres da competência democrática, relativos à livre-expressão e à organização sócio-comunitária e profissional, por meio de associações, sindicatos, cooperativas e, ainda, movimentos sociais organizados – na perspectiva de uma cidadania ambiental.

Solidariedade: denota necessidades coletivas mais que prioridades individuais na solução de problemas do meio ambiente, tanto por iniciativas autônomas e movimentos sociais, como no contexto de políticas de desenvolvimento, em duas dimensões mutuamente complementares:

- solidariedade sincrônica: diz respeito às gerações presentes, desde âmbitos restritos (grupos, comunidades, populações) a amplos (regiões nacionais, países, regiões continentais, internacionais e o orbe), implicando formas alternativas de desenvolvimento sustentável, de tendência autóctone e com descentralização da gestão dos recursos, numa orientação de auto-organização e, a mais, com auto-regulação e base em parâmetros de diversidade cultural: pesam, pois, decisões relativas ao intercâmbio e à transferência de conhecimentos científicos e tecnológicos, à redistribuição de matérias primas e a investimentos de apoio econômico a regiões ou países mais carentes (NOVO VILLLAVERDE, 1988, p.27-28; BECKER, 1993, p.133-137; DECLARAÇÃO DO RIO, 1992, princípios 7 e 9; GADOTTI, 2000, p.173);
- solidariedade diacrônica: pode-se dizer transgeracional (LEFF, 1993, p.115), num enfoque retro-prospectivo do patrimônio natural-histórico-cultural pela manutenção da vida com qualidade sobre a Terra, em vista das futuras gerações, sendo o uso presente dos bens coletivos mais um usufruto que um exercício absoluto de propriedade (NOVO VILLLAVERDE, 1988,

p.28); um futuro sustentável envolveria novo pacto entre países ricos e pobres, quanto aos estilos de vida e à redistribuição das oportunidades de desenvolvimento (EL INFORME DE LA HAYA, 1992, p.14-26); a urgência dessa solidariedade está na identidade da teleonomia natural com as possibilidades da tecnociência, quanto às próprias condições da vida, para sua continuidade futura (PERTUNSKI, 1992, p.57).

Justiça: é a própria equidade ou sistema equitativo de cooperação, no plano ético-político, em vista da integridade do sistema ambiental e do desenvolvimento mundial (RAWLS, 1992, p.25-59; DECLARAÇÃO DO RIO, 1992, introdução):

- acesso igualitário das nações às riquezas naturais e às decisões sobre seu aproveitamento para o benefício social das populações, no âmbito dos problemas ambientais (JIMÉNEZ HERRERO, 1989, p.35-37; DECLARAÇÃO DO RIO, 1992, princ. 2 e 9);
- redução da disparidade distributiva de renda entre países ricos e pobres e, internamente, a cada país – sob critérios de benefício social das populações em relação ao meio ambiente (SACHS, 1993, p.37; DECLARAÇÃO DO RIO, 1992, princ. 5e6; DECLARATION OF THESSALONIKI, 1997; BRASIL, 1998, p.61-74);
- promoção de uma ordem mundial (sempre) mais equitativa, ante a “necessidade urgente de justiça social” para a sobrevivência comum no Planeta, em perspectiva de cooperação e esperança (EL INFORME DE LA HAYA, 1992, p.7-26; DECLARAÇÃO DO RIO, 1992, princ. 3).

Prudência: decorre de uma base ecológica - o limite das matérias primas (água, ar, minerais, fontes energéticas etc.) e, daí, limite ao crescimento dos sistemas vivos, em razão do próprio tamanho da Terra e da sua quota de energia solar (GABEIRA, 1988, p.121; ORDÓÑEZ, 1992, p.47): diagnósticos ecológicos dão critérios

à análise econômica para a administração ambiental (COSTANZA, 1994, p.111-144), em perspectiva de convergência da dinâmica autorreguladora dos ecossistemas e da dinâmica evolutiva dos sistemas ecossociais (VIEIRA, 1995, p.59), envolvendo, numa escala local-mundial e sob a ótica presente-futuro:

- aplicação do critério de precaução a situações de risco de prejuízos irreversíveis ao meio ambiente: a falta de certeza científica não será razão ao adiamento de medidas eficazes, em função de custos, para impedir a degradação ambiental (DECLARAÇÃO DO RIO, 1992, princ. 15; BRASIL SÉCULO XXI, 1997, p.479);
- decisões de viabilidade ecológica no balanço do consumo de bens não-renováveis frente a alternativas de bens renováveis (máximo no campo energético), bem como a sobreexploração de bens renováveis; e compreendendo controle de resíduos e efeitos poluentes (sobretudo, hoje, o gás metano e efeito estufa), assim como recursos de reciclagem (SACHS, 1994, p.52; TIETENBERG, 1994, p.93-109; GOLDEMBERG, 2003, p.170-181);
- decisões de viabilidade espacial, relacionadas à distribuição populacional cidade-campo, às localizações industriais, aos métodos agro-pecuários (compactação, esgotamento, contaminação de solos) e de agroflorestamento, à utilização econômica da biomassa e às reservas naturais da biosfera (SACHS, 1994, p.52-53; VEIGA, 2003, p.198-213).

E por fim, a **honestidade:** é a coerência axiologicamente referenciada de atitudes e decisões (e conseqüentes ações), denotando integridade dos decisores e, da parte dos destinatários, relacionando-se à confiança – de modo que a informação, como bem comum, aberta a todos, é componente essencial de uma gestão político-econômica descentralizada, multi-nível, da biosfera; sua ausência abre campo a reducionismos (derivações de mercado e tecnocráticas) em decisões socioambientais e,

ainda, a desvios burocráticos (PASSET, 1994, p.25-29; GADOTTI, 2000, p.173).

O conjunto dessas proposições, a partir do seu contexto histórico-epistêmico, delinea uma orientação reflexiva em vista de uma dinamização do tratamento de temas socioambientais, sob o foco de uma Ética Ambiental, no desenvolvimento dos programas de formação de educadores, como posto no início do artigo. Nessa perspectiva, A Política Nacional de Educação Ambiental – *Lei 9.795/99*, regulamentada pelo Decreto 4281/2002 (BRASIL, 1999; BRASIL, 2002), integra aos princípios da Educação Ambiental a vinculação da Ética com a Educação, o trabalho e as práticas sociais (Art 4º., IV); e, a mais, afirma os aspectos éticos na compreensão integrada do meio ambiente, no rol dos objetivos fundamentais da mesma Educação Ambiental (Art. 5º., I). Esse documento legal, explicitando tardiamente dispositivos constitucionais de 1988, veio a dar expressão jurídico-política, em nosso País, à própria natureza da Educação, só concebível em seu intrínseco sentido ético; o avanço de época das estruturas legais da Educação Brasileira, em alinhamento com as conjunturas mundiais, foi a incorporação da dimensão ambiental a todas as modalidades educativas e a todos os níveis escolares, abrangendo a “(...) formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas” (art 8º.), com ênfase na “(...) formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (Art. 11). Assim, os programas de preparação dos formadores de educadores, em termos de sua própria justificativa sócio-institucional (compromissada com a realidade-hoje) e, pois, não apenas por injunções legais, deverão desenvolver – com e nos seus sujeitos – competências crítico-epistêmicas no âmbito socioambiental, para a formação de uma consciência de responsabilidade ética, por sua vez, geradora de uma cidadania atuante. No propósito deste artigo, faz-se significativo focar a integração da Ética da Responsabilidade ao teor da *Lei 9.795/99*, não como simples coincidência vocabular, mas sim, em suas formulações substantivas em torno de conceitos e valores, no desenvolvimento de atitudes – como consta dos princípios e objetivos fundamentais da Educação

Ambiental (Artigos 4º. e 5º.). Desse modo, a formação de educadores, por sua vez, formadores de educadores para a escola básica e, ainda, com extensão a todas as áreas da educação não-formal, encontra presentemente uma ancoragem estrutural suficientemente sólida e referenciada, em termos jurídicos e legais. E a Lei em questão, numa linha do tempo, nada mais é que uma culminação de embates e debates socioculturais e políticos, em contínuo processamento e demandando avanços e atualizações, na dinamização efetiva de uma vontade política por parte das instituições governamentais ou não, públicas e privadas; nesse sentido, vale ressaltar a orientação de pluralidade pedagógica afirmada na mesma Lei, com abertura para inovações curriculares e metodológicas, em perspectiva multi, inter e transdisciplinar (Art. IV, II).

Por fim, pode-se aventar, no âmbito dos conteúdos programáticos dos cursos de formação de educadores, um aproveitamento interativo-integrativo dos conceitos ou princípios postos como estruturantes de uma Ética da Responsabilidade: tal aproveitamento será pedagógica e metodologicamente mais efetivo a partir de focos temáticos problematizadores, relacionados a situações e condições locais, regionais, nacionais e mundiais. Sem dúvida, em adequação ao ensino superior, temas ético-ambientais poderão ser dimensionados tanto intra quanto interinstitucionalmente, para serem trabalhados por meio de seminários, simpósios, mesas-redondas, encontros e palestras, envolvendo especialistas, com debates participativos e uso de outras estratégias adequadas, sem se descartarem alternativas dos recursos virtuais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R.A.R. **Direito do meio ambiente e participação popular**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal; Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis-IBAMA, 1994.

- BARBOSA, S.R.C.S. Ambiente, qualidade de vida e cidade. Algumas reflexões sobre regiões urbanas e industriais. In: HOGAN, Daniel J.; VIEIRA, P.F. (Org.). **Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável**. Campinas: UNICAMP, 1992. p.193-210. (Coleção Momento).
- BECKER, B.K. A Amazônia pós Eco-92: por um desenvolvimento regional responsável. In: BURSZTYN, M. (Org.). **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.129-143.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **A implantação da educação ambiental no Brasil**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Lei nº.9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n.79, 28 abr. 1999.
- BRASIL. Decreto nº.4281 de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei 9795 de 27 de abril de 1999 (...). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n.121, 26 jun. 2002.
- BRASIL século XXI: os caminhos da sustentabilidade cinco anos depois da Rio-92. Rio de Janeiro: Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1997.
- CAPRA, F. **As conexões ocultas**. Tradução de: Marcelo B.C. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CAPRA, F. Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21. In: TRIGUEIRO, André. (coord.). **Meio ambiente no século 21**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. p.18-33.
- CARNEIRO, SM.M. **A dimensão ambiental da educação escolar de 1ª. - 4ª. séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá**. Curitiba, 1999.
- 320f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) - Curso de Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 1999.
- CARTA da Terra, 2000. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf> Acesso em: 27 fev. 2007.
- CARVALHO, I.C.M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004a. p.13-24.
- CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004b.
- COSTANZA, R. Economia ecológica: uma agenda de pesquisa. In: MAY, P.H.; MOTTA, R.S. (Orgs.). **Valorando a natureza: análise econômica para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda., 1994. p.111-144.
- DECLARAÇÃO do Rio sobre meio ambiente e desenvolvimento. [Trad. de *Rio Declaration*, United Nations Conference on Environment and Development]. Rio de Janeiro, 3-14 de junho de 1992.
- DECLARATION of Thessaloniki, 1997. Disponível em: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=23929&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 20 fev. 2007.
- DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- DIAS, G.F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1993.
- DIEGUES, A.C.S.A. **O mito moderno da natureza intocada**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1998.
- DIESEL, V. Educação Ambiental: um tema *démodé*? **Ciência e Ambiente**, Ijuí, v.1, n.1, p.35-52, jan./jun. 1991.

EL INFORME de la Haya. **Desarrollo sostenible**: del concepto a la acción. La Haya: Ministério de Cooperación para el Desarrollo; Ministério de Relaciones Exteriores, Países Bajos; New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo; Conches, Suiza: Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, 1992.

FLORIANI, D.; KNECHTEL, M.R. **Educación Ambiental**: epistemología e metodologías. Curitiba: Vicentina, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GABEIRA, Fernando. **Greenpeace**: verde guerrilha da paz. São Paulo: Clube do Livro, 1988.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão).

GOLDEMBERG, J. O caminho até Joanesburgo. In: TRIGUEIRO, André (coord.) **Meio ambiente no século XXI**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. p.171-181.

HECK, J.M. Moralidade e ética discursiva em J. Habermas. **Síntese Nova Forma**, Belo Horizonte, v. 21, n.66, 1994, p. 353-366.

IPCC Fourth Assessment Report. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Intergovernmental_Panel_on_Climate_Change> Acesso em: 20 fev. 2007.

JIMENEZ HERRERO, L. **Medio ambiente y desarrollo alternativo**: gestión racional de los recursos para una sociedad perdurable. Madrid: Iepala Editorial, 1989.

JONAS, H. **El principio de responsabilidad**: ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Tradução de: Javier M. Fernández Retenaga. Barcelona: Herder, 1995. [Original: *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1979].

LEFF, E. Sociologia y ambiente: sobre el concepto de racionalidad ambiental y las transformaciones del conocimiento. In: VIEIRA, Paulo F.; MAIMON, D. (Orgs.). **As ciências**

sociais e a questão ambiental: rumo à interdisciplinaridade. Rio de Janeiro: Associação de Pesquisa e Ensino em Ecologia e Desenvolvimento-APED; Belém: Universidade Federal do Pará, 1993. p.95-130.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. Tradução de: Sandra Valenzuela. Revisão técnica de: Paulo F. Vieira. São Paulo: Cortez Editora, 2001a.

LEFF, E. Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b. p.111-129.

LEIS, H.R.; D'AMATO, J.L. O ambientalismo como movimento vital: análise de suas dimensões histórica, ética e vivencial. In: CAVALCANTI, C. (Org.). **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. Tradução de: Catarina E. F. da Silva; Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2003.

NOVO VILLAVERDE, M. **Educación Ambiental**. Madrid: Ediciones Anaya, 1988.

ORDÓÑEZ, J. Hacia una filosofía de la educación ambiental. **Práxis**: Ética e Meio Ambiente. Costa Rica: Universidade Nacional, Departamento de Filosofía, n. 43-44, out. 1992. p.45-58.

PASSET, R. A co-gestão do desenvolvimento econômico e da biosfera. In: RAYNAUT, Claude; ZANONI, Magda (eds.). **Cadernos de desenvolvimento e meio ambiente**. Curitiba: Editora da UFPR, n.1, 1994. p.81-103. Sociedades, desenvolvimento, meio ambiente.

PERTUNSKI, É. L'éternel retour des philosophies de la nature? **Écologie Politique**, Paris, n.3-4, p.41-59, automne, 1992.

PINTO, V.G. Informe sobre a Cúpula Mundial do Desenvolvimento Sustentável. Brasília: Departamento Nacional SESI/CMI, set. 2002.

QUINTAS, J.S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P.P. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p.113-140.

RAWLS, J. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. **Lua Nova**: ética, política e gestão econômica, São Paulo, n.25, p.25-59, 1992.

SACHS, I. Estratégias de transição para o século XXI. In: BURSZTYN, Marcel (org.). **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SACHS, I. Estratégias de transição para o século XXI. In: RAYNAUT, C.; ZANONI, M. (Eds.). **Cadernos de Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, n.1, 1994. p. 47-62.

SANTOS JÚNIOR, B. **Direitos Humanos**: um debate necessário. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SANTOS, J.E.; SATO, M. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandorra**. 2.ed. São Carlos: RiMa, 2003.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA-SÁNCHEZ, S.S. **Cidadania ambiental**: novos direitos no Brasil. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000.

TIETENBERG, T.H. Administrando a transição para um desenvolvimento sustentável: o papel dos incentivos econômicos. In: MAY, P.H.; MOTTA, R.S. (Orgs.). **Valorando a natureza**: análise econômica para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda., 1994. p.93-109.

VEIGA, J.E. A agricultura no mundo moderno: diagnóstico e perspectivas. In: TRIGUEIRO, André (coord.) **Meio ambiente no século XXI**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. p.198-213.

VIEIRA, P.F. Meio ambiente, desenvolvimento e planejamento. In: VIOLA, Eduardo J. *et al.* **Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania**: desafios para as ciências sociais. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

ÉTICA, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

ETHICS, AESTHETICS AND ENVIRONMENTAL EDUCATION

Andreia Aparecida MARIN¹

RESUMO

O desafio da educação ambiental exige, a cada dia, uma ressignificação do sentido de educar, que requer o reavivamento de dimensões não-rationais do humano. É preciso re-sensibilizar o humano, dando vazão à imaginação, criatividade, afetividade e sensibilidade estética e, ao mesmo tempo, despertar sua reflexividade e criticidade. No entanto, esses não são caminhos desconexos, uma vez que a experiência estética tem o poder de levar a uma reconstrução de valores e ao despertar da ética da essência. Essa relação da ética e da estética, e os significados que ela pode ter para a educação ambiental, são motivos das reflexões desenvolvidas no presente trabalho, que passa pela teoria estética e pela ética, com Quintás, Dufrenne, Duarte, Schopenhauer e Maffesoli, e pela teoria crítica.

Palavras-chave: Ética; Estética; Educação Ambiental.

ABSTRACT

The challenge of environmental education demands a re-signification of the meaning of educating, which requires the enlivenment of human non-rational dimensions. It is necessary to re-educate the human being for sensitiveness giving way to imagination, creativity, affectivity, and aesthetic sensitiveness and, at the same time, awake his thoughtfulness and criticality. However these are not disconnected ways once the aesthetic experience has the power of leading to a re-construction of values and to the awakening of the ethics of the essence. This relation between ethics and aesthetics and the meaning that it can have for environmental education is the reason of the considerations developed in the present theoretical paper that goes through aesthetic theory, with Quintás, Dufrenne, Duarte, Schopenhauer and Maffesoli, and through critical theory.

Key words: *Ethics; Aesthetics; Environmental Education.*

⁽¹⁾ Professora do Setor de Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: <aamarin@ig.com.br>.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental é um campo de conhecimento que se coloca na ponte entre o entendimento da realidade e a mobilidade para a ação transformadora. Não seria um campo de profundos conflitos, se essa relação não fosse permeada por fenômenos extremamente complexos, com elementos culturais e naturais emaranhados e, principalmente, enraizados historicamente nas formas de o ser humano se relacionar com o mundo e com a coletividade.

Deriva desse *locus* de estruturação uma grande distância entre discursos recorrentes, carregados de novos entendimentos dos fenômenos, e efetivas mudanças de comportamentos, de valores e de vivências. Se entendermos que, como em tantos exemplos na história da humanidade, novos conhecimentos quase sempre provocam abalos na condição ética do indivíduo e da sociedade, deveríamos esperar mudanças mais significativas, dado o adensamento de veiculações sobre os problemas sócio-ambientais que enfrentam e enfrentarão os vários povos da terra. No entanto nem o tom alarmante e ameaçador dos discursos tem significado mudanças consideráveis nas práticas cotidianas.

Estamos, portanto, diante de uma questão ética que, por vezes, nos faz sentir impotentes e leva-nos um pouco da postura otimista e da força de continuarmos acreditando na utopia de uma re-ligação do ser humano com a natureza, sem a qual uma transformação de valores e comportamentos parece infundada.

Chegamos, portanto, a um ponto em que o trabalho com nossas capacidades intelectivas já não é suficiente para nos trazer à compreensão da realidade e ao envolvimento com nossa história. A educação, que, há tantos séculos, nos dá o entendimento das coisas, não é capaz de nos mobilizar em prol de nossa própria história. Conhecimentos detalhados dos fenômenos naturais e humanos, incansavelmente trabalhados no ensino formal, fazem crescer nossas tecnologias, mas não nos levam a posturas pró-

ativas e, paradoxalmente, por vezes, nos levam a condições alienantes.

Evidentemente, faltam-nos dois exercícios fundamentais para a condição ética: a criticidade e a sensibilidade. Portanto a real e maior necessidade que enfrentamos, nos dias atuais, não é a de gerarmos conhecimento e tecnologias que nos permitam contornarmos nossos problemas, mas sim a de uma nova educação que trabalhe com a integralidade do humano, que parta de sua condição sensível, sem a qual não há comportamento ético verdadeiro, e avance para a reflexividade, fator indispensável a uma tomada de posição deliberada diante das necessidades coletivas.

No presente trabalho, tal educação é apresentada como educação estética. Parto de uma análise teórica sobre a experiência estética, apoiada em autores como Quintás, Dufrenne e Duarte e busco evidenciar a estreita relação entre esse fenômeno e a formação ética, apoiada em pensamentos de Schopenhauer e Maffesoli. Nesse campo de reflexões, discuto ainda questões relacionadas como a perda de sentido das vivências coletivas, a perda de significados dos lugares habitados e o desfacelamento da conexão com a concretude. Essas reflexões apontam para novas necessidades da educação ambiental.

Intelectualismo e dessensibilização do humano

Um desafio já posto à educação na atualidade: retomar o sentido do ser humano integral. E essa necessidade se dá pelo resultado de uma forma de pensar o mundo, centrada na intelectualidade e no desenvolvimento do entendimento dos fenômenos e das técnicas para manipulá-los: uma profunda desintegração do ser humano e seu desligamento da realidade, da natureza e da coletividade. O ser humano, fruto da educação ocidental, é um desgarrado, um habitante do espaço irreal globalizado. É alguém reduzido a uma dimensão restrita do seu ser no mundo.

Não é exagero já pontuar aqui que vários dos problemas sócio-ambientais e também o surgimento das mais variadas patologias, que povoam os discursos sobre as questões de saúde na atualidade, sejam derivados dessa redução da natureza humana e do seu confinamento em espaços com os quais não possui identificação.

Podemos trazer palavras de um visionário educador, Rudolf Steiner (1883-1925), para quem a educação dos sentimentos foi historicamente deixada ao acaso, a fim de evidenciar esse caráter reducionista da educação:

Na educação e no ensino do futuro, deverá ser atribuído um valor muito especial ao cultivo da vontade e da vida afetiva. Mesmo aqueles que não cogitam de uma reforma do ensino e da educação afirmam a necessidade de se dar especial consideração à educação volitiva e emotiva (STEINER, 1988, p.52).

No entanto, apesar dessa histórica desatenção da educação no que diz respeito às dimensões não puramente intelectivas do humano, a necessidade de re-ligação entre razão e emotividade, imaginação e esteticidade é um fenômeno presente nos dias atuais, como nos coloca Maffesoli (1996, p.11): “há uma sinergia cada vez mais profunda entre o pensamento e a sensibilidade”. Aliás, o termo re-ligação é, justificadamente, muito freqüente em nossos discursos contemporâneos. Religar ser humano-ambiente, razão e intuição, passado e presente, habitante e lugar habitado, indivíduo e grupos, etc, são necessidades que se firmam a cada dia a partir do eco dos reducionismos intelectualistas e individualizantes e dos novos conhecimentos sobre o caráter relacional dos fenômenos, naturais e humanos.

“O sujeito de que necessitamos para atravessar a presente crise não pode mais ser entendido como aquele preconizado pelo iluminismo, com toda a ênfase recaindo sobre a sua capacidade racionalizante, sua capacidade estrita de construir e se adequar a um conhecimento universal e, portanto, desencarnado e desterrado” (DUARTE, 2004, p.172).

Para se ter ainda mais clara essa emergência da necessidade de se trabalhar com as dimensões fluidas do humano, podemos destacar a grande importância que tem hoje o uso de imagens e a exploração da emotividade na veiculação de imagens que direcionam a sociedade aos interesses do consumo. Chauí (1992, p.346) faz um contraponto entre a modernidade e a pós-modernidade de grande significado para essa reflexão:

Se a modernidade havia apostado na diferença entre sujeito e objeto como garantia de um saber objetivo não permeado pelas paixões e pelos interesses subjetivos, a pós-modernidade nega a validade dessa separação e proclama o reino do desejo e da sensibilidade contra as ilusões da objetividade (CHAUÍ, 1992, p.346).

Ao falar sobre a ética na modernidade, centrada na idéia de indivíduo livre, tomado como membro de uma ordem social definida pelo mercado, a autora coloca que o mercado “precisa do conceito de indivíduo livre que se relaciona com os outros por meio da relação contratual, dotada de validade apenas se os contratantes forem livres e iguais” (CHAUÍ, 1992, 351). Nesse sentido, aponta conseqüências claras para o campo da ética, a qual terá um sentido diferenciado do pensamento antigo:

Justamente porque o mercado é o centro ordenador da nova realidade, algo interessante se passará no campo ético. As paixões, tidas como vícios que a educação moral corrigiria, tornam-se sinônimos de interesse e utilidade e já não podem ser afastadas pelo simples respeito a valores racionais, pois o movimento passional dos interesses e das utilidades torna-se o cerne da racionalidade moderna (CHAUÍ, 1992, p.351).

O aspecto preocupante desse fenômeno é a explícita eficácia com que se usa essa potencialidade humana para atender as expectativas do mercado, no que resulta uma crescente condição acrítica e alienante, e uma morosidade extrema da educação de despertar

para o poder das imagens e da sensibilidade humana, mantendo suas práticas de transmissão de conhecimentos e de condicionantes morais. Nesse sentido, retomamos a educação do ser humano integral como condição para a formação ética, apoiando-nos em Duarte, em sua obra *O sentido dos sentidos*:

A recuperação de um sujeito integral, nos dias que correm, acaba não acontecendo sem um certo embate com as diretrizes traçadas pelo sistema escolar, sempre vigilante em prol da inculcação daquela forma de conhecimento parcializada, mas que atende aos ditames do mercado, esse Todo-Poderoso deus contemporâneo (DUARTE, 2004, p.172)

Nessa obra, Duarte trabalha com o que chama *dessensibilização do ser humano*, com o significado de perda de suas capacidades sensíveis e o embrutecimento dos sentidos nas vivências cotidianas, próprios do modo de viver característico do ambiente urbano. É com algumas de suas considerações que vamos desenvolver nossas reflexões sobre um importante elemento no contexto de nossa discussão: a perda de conexão com a concretude.

O cotidiano das grandes cidades e a deseducação

Uma das questões mais frequentes quando se discutem os problemas ambientais nas grandes cidades é a falta de percepção e de envolvimento de seus habitantes com os problemas locais, embora esses habitantes mantenham um discurso onde já se apresentam indicativos de consciência ambiental atrelada às mudanças globais.

Esse aspecto não deve causar muito estranhamento, não só porque esses problemas locais são muito pouco tratados no contexto escolar e na mídia, mas porque isso repete uma tendência clara de desligamento da sociedade de suas realidades concretas. Podemos pontuar algumas causas específicas para esse desligamento: as mudanças bruscas de paisagem que significam a perda de elementos topofílicos e identitários dos moradores com o lugar habitado; um crescente individualismo derivado do modo de viver que resulta na perda de sentido da coletividade; por fim, a substituição das vivências concretas pelas hiper-realidades. Evidentemente, esses três fatores estão profundamente interligados, inclusive em relações de causa-efeito e retroalimentação. É a resultante dessa relação intrincada que aqui passamos a denominar *deseducação*, significando a falta de educação do sensível e, conseqüentemente, de eticidade.

A perda de referenciais topofílicos² quase sempre significa comprometimento da sensação de conforto psicológico. As construções humanas nas grandes cidades privam o ser humano de sua essência, de seu contato com a natureza. A velocidade com que se dá a apropriação do espaço pela especulação imobiliária, e as mudanças de paisagens dela derivadas, quebram os laços de enraizamento ou identidade com o lugar. Adicional a isso, há as construções homogeneizantes dos não-lugares³ que confinam a percepção humana a padrões rígidos e definitivos de arquitetura e de espaços de lazer, desconsiderando os elementos da cultura e dos modos de viver locais.

Maffesoli (1996, p.47) apresenta uma consideração que vem ao encontro dessa nossa reflexão, onde o papel de conservação dos modos de viver em que o ser humano está diretamente ligado à sua concretude é de extrema importância na mudança dos condicionamentos éticos que

⁽²⁾ Topofilia é um termo utilizado por Bachelard (1993), na primeira edição de sua obra *Poética do Espaço* (1953) para designar a ligação afetiva com o lugar. Foi incorporado pela geografia humana, especialmente por Tuan em obra homônima (1980) significando a relação afetiva que se constrói com um determinado lugar a partir de vivências e da história de vida da pessoa.

⁽³⁾ Segundo Augé (1994), a definição de lugar traz implícita uma relação direta com o histórico, com o relacional e com identitário e desta forma o espaço, por não possuir tais características relacionais, deve ser encarado como não-lugar. Podemos exemplificá-lo com os espaços dos hipermercados e shopping center.

movem nossa sociedade. O autor faz referência ao erotismo que permeia a vida das pessoas que mantêm contato com a natureza: “fazem do homem um sujeito de sensações e de prazeres, [...] um indivíduo que é o que é graças ao seu ambiente natural, em suma, alguém enraizado e concreto”. E acrescenta: “é justamente essa concretude que é negada pelo moralismo intelectual, o que tem como consequência a marginalização, ou a estigmatização da estética”.

Duarte (2004) aponta a dicotomia entre verdades abstratas e verdades encarnadas, reforçando a necessidade de enraizamento na cultura e nas realidades em que o ser humano está inserido: “a modernidade, especialmente após a eclosão do iluminismo, veio primando por desenraizar o ser humano não só de sua comunidade local como de seu próprio corpo, em prol de um pensamento abstrato e genérico” (DUARTE, 2004, p.173).

O desenraizamento do lugar habitado é também motivo de uma nova relação com a habitação, que passa a ser espaço preservado de identificação; conseqüentemente o espaço coletivo perde expressividade e as vivências coletivas, atenção. Para Maffesoli (1996, p.274), “sou de um mundo que partilho com outros. Mundo emocional, mundo afetual que dá todo o seu sentido e toda a sua força à expressão ética da estética”.

Ora, quanto mais isolado e confinado a espaços individualizados ou não-lugares, menos oportunidades o ser humano tem de vivências estéticas e de experiências da ética despertada pelo olhar do outro.

A verdadeira interioridade do homem não surge na *solidão vazia* do monólogo sustentado em clima de *desenraizamento*, mas na *relação dialógica* que corresponde a uma vontade de criar em comum âmbitos de convivência (QUINTÁS, 1992, p.231, grifos do autor).

Isso se agrava ainda mais com o advento das realidades virtuais, dos simulacros veiculados pelas telenovelas e pela internet. Duarte assim define o tema da hiper-realidade, ou do simulacro: “construções virtuais

realizadas principalmente pelos meios de comunicação e que se superpõem, como sonho dourado, sobre a verdade endurecida do mundo real” (DUARTE, 2004, p.19). O autor apresenta um processo “quase que de desmaterialização” da realidade, por meio do qual tal realidade se converte em cenários virtuais, nos quais “se transaciona mais com imagens e signos do que com coisas concretas”. Conclui:

[...] decorrendo daí todo um anestesiamiento das capacidades sensíveis humanas, um afastamento acentuado da natureza e a concepção do mundo como uma construção exclusiva da ciência e da tecnologia (DUARTE, 2004, p.216).

Assim se estabelece um paradoxo na compreensão da esfera social: a massificação de grandes grupos humanos que compartilham as mesmas necessidades criadas a partir das imagens do espaço desprovido de concretude, o que resulta num discurso homogêneo e acrítico e, ao mesmo tempo, na falta de laços de identidade, compreensão e comprometimento com os outros e com suas realidades imediatas, seus âmbitos de convivência.

É assim que nossas dimensões fluidas – sensibilidade, criatividade, imaginação, intuição - vão perdendo vitalidade diante das imagens prontas e homogêneas do ambiente: “[...] essa produção industrial de ideais intangíveis ajuda na deseducação sensível, afastando os indivíduos do contato crítico com a verdade das ruas e de si mesmos” (DUARTE, 2004, p.19). Daí deriva uma demanda emergente e emergencial de retomarmos a educação estética e ambiental como preocupação primeira de nossos discursos e ações. Nesse sentido, podemos seguir o entendimento do sentido complexo desses importantes segmentos da educação.

A educação do sensível

O desafio de recuperar a integralidade do ser humano depende de sua re-sensibilização. A

educação, portanto, precisa primeiramente assumir que está, na grande maioria do tempo, alheia a um poder alienante e anestésico e ser investida de contra-argumentações, de visões críticas e de vivências sensibilizantes capazes de mostrar ao humano o empobrecimento de sua sensibilidade estética, seu estado de submissão e seu poder de emancipar-se.

A educação não pode desconhecer esta super-deseducação que se alastra e tudo invade no imaginário e no cotidiano, nos sonhos e nos projetos que se efetivam. Essa dessensibilização é barbárie (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.50).

A educação do sensível não pode, diante desse risco, continuar a ser reduzida a um ensino da arte, mergulhado no mesmo princípio racionalista que domina as vivências escolares e as práticas intervencionistas nos ambientes comunitários. Educação estética tem uma conotação muito mais ampla que a contemplada nessas ações. Como nos coloca Quintás (1992, p.227), a experiência estética implica a artística, mas necessariamente a ultrapassa.

Falamos em educação estética como um caminho capaz de reverter os três principais elementos do desligamento humano discutidos acima: o reconhecimento e valorização dos elementos topofílicos e identitários que ligam o humano aos seus lugares; o reavivamento do sentido da coletividade, na medida em que a sensibilidade abre aos âmbitos de vivência, e o aspecto erótico e envolvente das vivências concretas.

Para Duarte (1988, p.60, grifos do autor), “educar significa colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que, assimilando-os, ele possa nela viver”. No entanto, explica que essa assimilação não significa uma posição de passividade e não deve objetivar à adaptação acrítica do indivíduo. Continua: “(...) educar significa, basicamente, permitir ao indivíduo a eleição de um sentido que

norteie sua existência. Significa permitir que ele conheça as múltiplas significações e as compreenda a partir de suas vivências”.

Qualquer educação que não atente para esse desafio pode estar formando sujeitos despreparados para as novas linguagens sociais, moldadas muito mais pelas imagens e emoções, do que pela lógica racionalista. É isso que afirma também Maffesoli quando apresenta, em sua obra *No fundo das aparências*, o papel ainda pouco refletido das dimensões imaginárias nas configurações sociais:

[...] a pós-modernidade inaugura uma forma de solidariedade social que não é mais racionalmente definida, em uma palavra “contratual”, mas que, ao contrário, se elabora a partir de um processo complexo feito de atrações, de repulsões, de emoções e de paixões. Coisas que têm uma forte carga estética (MAFFESOLI, 1996, p.15).

Essa lógica racionalista está presente na base da educação, permeando as suas variadas áreas. Podemos considerar aqui que a educação artística e ambiental são exemplos nítidos destes reducionismos e, mais ainda, que a educação ambiental seja, talvez, a maior denunciadora da ineficácia dessa ênfase ao discurso e ao argumento em gerar mudanças efetivas na relação do ser humano com o mundo. Bereoff (2001, p.234) destaca os reducionismos que também ocorrem na educação física e que compartilham os mesmos fundamentos que aqui estamos apontando para a educação estética e ambiental. O autor faz uma análise crítica da errônea conceituação de formação da corporeidade mediada pela indústria cultural, que deixa de considerá-la uma forma do ser sensível em sua concretude, para veicular um modelo fetichista que democratiza as imagens do esporte-espetáculo e atividade de entretenimento, vinculadas ao processo mercadológico:

Verifica-se que, na atualidade, as possibilidades de formação, de conhecimento autêntico sobre o corporal, são quase

inexistentes. Isso se deve à falta de sensações autênticas, verdadeiras e reais, proporcionadas por experiências concretas, no contato aberto com a realidade, as quais foram substituídas por experiências danificadas – um sucedâneo – por meio de bens culturais congelados, de categorias afirmativas do espírito objetivo, que já não causam mais estranhamento e admiração (BEREOFF, p.231).

Essas duas categorias citadas pelo autor – estranhamento e admiração – são próprias do pensamento de Adorno (1992, p.142), que na sua obra *Teoria estética*, defende que o ser humano precisa reaprender o estranhamento e a admiração diante das coisas concretas, aprendizado possível por meio da educação estética.

É, enfim, a educação estética que pode dar ao humano as condições de construir autonomamente seus posicionamentos éticos, no lugar de apenas incorporar apelos moralistas:

A experiência estética funda novos valores. Ela abre perspectivas autônomas e pode levar o ser humano a se emancipar daqueles valores que, pela razão ou pela heteronomia de um imaginário social, são-lhe inculcados como necessidades. Quem vivencia o fenômeno da experiência estética tem diante de si um mundo muito mais amplo e flexível que aquele desenhado pelas sociedades de consumo (MARIN; OLIVEIRA, 2005, p.209).

A ética dependente da re-sensibilização

A origem etimológica do termo ética está em *êthos* que significa caráter e não mero costume. Quintás (1992, p.228) a define como uma espécie de “segunda natureza” que o ser humano adquire a partir de sua ação criadora suscitada em sua vivência no meio ambiente, na correlação que estabelece com as realidades.

É preciso aqui estender também o sentido da ética para além da reprodução de preceitos morais. Quintás (1992, p.227) questiona a relação

entre a estética e a ética, “não, como é comum, entre a arte e a moralidade, porque o alcance daqueles vocábulos é maior do que o destes”. Segundo o autor, enquanto a experiência estética implica a artística e a ultrapassa, a ética “estuda a ‘segunda natureza’ que o homem deve ir adquirindo à medida que cria com as realidades do meio ambiente os modos de unidade que não possui por natureza”, o que está além da moral, considerada mera regulação dos costumes. Tal dimensão ética pode ser também identificada com a ética despertada pelo olhar do outro - ou ética da compaixão -, de Schopenhauer .

A ética que a experiência estética desperta não é aquela centrada na moralidade condicionante, onde se pretende ensinar normatizações e moldar comportamentos pela ameaça da punição. Caímos aqui na questão já evidenciada por Schopenhauer (2001): “[...] não podemos esperar da moral, nem em geral do conhecimento abstrato, a formação de nenhuma virtude autêntica; ela pode nascer apenas da intuição que reconhece num estranho o mesmo ser que reside em nós”. (SCHOPENHAUER, 2001, p.285). Com esse sentido também concorda Maffesoli (1996, p. 37, grifos do autor), que apresenta como dicotomia que fundamenta a vida social a “*morale stricto sensu*”, como categoria dominante, o *dever-ser*, *versus* a “*ethica*”, como emoção coletiva, sensível: “[...] denomino ética, uma moral sem obrigação nem sanção; sem outra obrigação que a de unir-se, de ser membro do corpo coletivo”.

Essa ética que emana dos fundamentos da natureza humana só pode ser despertada em um ser humano integral, porque é da sua sensibilidade diante do outro e da natureza que nasce um desinteresse pelas necessidades criadas pela sociedade de consumo, supérfluos da comunidade global.

Consciência estética significa, em nossa atual civilização (profundamente antiestética), a busca de uma visão global do sentido da existência; um sentido pessoal, criado a partir de nossos sentimentos (significados sentidos) e de nossa compreensão (racional, lógica) do mundo onde vivemos. Significa uma capacidade de escolha, uma capacidade

crítica para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial (DUARTE, 1988, p.115).

A experiência estética se liga diretamente à eticidade na medida em que mergulha profundamente na vida humana e, segundo Quintás, a atitude estética, apesar de ser desinteressada, não pode ser descomprometida. Seu compromisso é com a expressão das realidades valiosas, reveladas na contemplação, em detrimento das superficialidades e interesses de domínio.

A ética consiste na criação dialógica e comunitária dos âmbitos que possibilitam o desenvolvimento da vida humana. Vida 'inautêntica' no aspecto ético é aquela que se limita a reproduzir atitudes já estabelecidas sem se preocupar em criar relações autênticas de diálogo entre os seres. (QUINTÁS, 1992, p.231).

Maffesoli (1996, p.12-13) coloca que há momentos, no processo histórico de uma sociedade, em que a direção dada pelas determinações econômicas, políticas ou morais, dão lugar às relações vividas no dia-a-dia, de maneira que o laço social se torna emocional: "[...] elabora-se um modo de ser (*ethos*) onde o que é experimentado com os outros será primordial". A essa condição, o autor denomina a "ética da estética": "[...] decididamente, a estética (*aisthesis*), o sentir comum, parece ser o melhor meio de denominar o 'consenso' que se elabora aos nossos olhos, o dos sentimentos partilhados".

Maffesoli reforça a importância de se considerar as dimensões sensíveis do humano na compreensão dos fenômenos sociais: "integrar o sensível na análise social é dar prova de lucidez" (MAFFESOLI, 1996, p.73). Coloca ainda que tal inserção se fundamenta na ligação entre a ética e a estética: "é isso que pode nos introdução à ética da estética, essa compreensão do laço social a partir desses parâmetros não racionais, que são o

sonho, o lúdico, o imaginário e o prazer dos sentidos" (MAFFESOLI, 1996, p.74).

Esse desenvolvimento ético, portanto, não depende de um discurso cuidadosamente elaborado e permeado de argumentos apelativos, mas de uma experiência profunda de contato lúdico e revelador com as coisas. Nesse contexto, a experiência do belo tem grande significado. De acordo com Santaella (1994, p.35), "o belo é essencialmente prazeroso, por sua própria natureza incita o desejo e produz o amor, enquanto a verdade como tal apenas ilumina". A autora destaca a importância dada por Schiller ao prazer como formador da moralidade:

[...] o caráter verdadeiramente moral não cumpre seu dever apenas sob compulsão, mas porque lhe agrada a harmonia consigo mesmo que sela a perfeição da natureza humana. É a estrutura da autocompreensão moral, do eu consigo mesmo e, nessa medida, livre em si mesmo, que Schiller viu espelhada na beleza (SCHILLER *apud* SANTAELLA, 1994, p.70).

Cabe aqui um parêntese para pensarmos em qual ética nos embasamos para enxergar normalidade na assustadora exclusão da *estesia*, da experiência do belo, associada às diferenças sociais nos grandes centros urbanos, onde se concentra uma grande parcela da população em ambientes quase a-estéticos e outra minoria em condomínios de luxo com bosques privativos e singularidades arquitetônicas... Isso deve ser motivo de grande preocupação se concordarmos com Dufrenne (2002, p.26): "[...] o belo não estimula como um estímulo qualquer, ele inspira, mobiliza a alma inteira e a torna disponível. É sobre esse fundo que se desenham as figuras da moralidade". Reforça ainda: "[...] o belo é o símbolo do bem [...] ele insinua que somos capazes de realizar o bem, pois o desinteresse, próprio do prazer estético, é o índice de nossa vocação moral" (DUFRENNE, 2002, p.41).

A resignificação da educação ambiental - desafios e perspectivas

O processo de desenvolvimento pessoal é, segundo Quintás (1992, p.230), bloqueado e a formação ética é asfixiada se o ser humano se nega a fundar âmbitos de interação responsável com o meio ambiente. Outro impedimento ao desenvolvimento ético é o reducionismo que impede o estabelecimento do nexos entre o conhecimento dos valores e o amor, a atividade criadora e o sentimento, anulando a amplitude das diversas vertentes da experiência humana (QUINTÁS, 1992, p.245). A mentalidade objetivista pode representar esse reducionismo, na medida em que coloca o ser humano contemporâneo em posição de domínio, mas na verdade o exclui da realidade, do jogo, impedindo o entendimento dos acontecimentos relacionais que formam o tecido da sua vida pessoal.

As reflexões de Quintás sobre o desenvolvimento ético incorporam ainda o efeito da dimensão de valor no comportamento humano. Nesse sentido, quando o ser humano assume um valor, instala-se uma imediatez entre eles, de maneira que para ser humano fica condicionada uma naturalidade da aceitação e da participação nesse valor. Tal valor torna-se parte de sua intimidade, pois “não há nada de mais íntimo no homem do que aquilo que colabora para seu pleno desenvolvimento” (QUINTÁS, 1992, p.253). Não há, portanto, uma sujeição ao valor, mas um compromisso em sua realização, que configura uma condição de liberdade. Dessa forma, o bem não é aprendido pelo sujeito moral, mas realizado em uma ação livre, uma aceitação voluntária, uma “imersão participativa do sujeito moral no âmbito do bem” (QUINTÁS, 1992, p.259). O ser humano, ligado em sua realidade, descobre o poder dos valores como facilitadores da ação humana.

A realização de um valor não pode ser senão *realização-em-liberdade*. O sujeito moral se sente apelado a se *obrigar criadoramente*, em liberdade-de-vinculação nutritiva, com um tipo de obrigação que o impele a se desenvolver em liberdade. O

sujeito percebe muito claramente a diferença entre uma instância meramente fática, não valiosa, que o obriga a partir de fora, coativamente, e uma instância que o vincula a um mundo de possibilidade de auto-realização (QUINTÁS, 1992, p.258).

Essa perspectiva de encontro que gera envolvimento e comprometimento é a condição que falta para que se atinja, em muitos casos, os objetivos da educação ambiental. Portanto, com o desligamento do ser humano de seus contextos de vivência e um discurso que só trabalha na dimensão de suas vivências hiper-reais, não temos como avançar na educação ambiental. Daí se depreende que a educação do sensível – educação estética –, é indispensável à educação ambiental, ou melhor, que ambas compartilham dos mesmos fundamentos, princípios e desafios, e que revelam, na verdade, a base da crise na educação contemporânea e o sinalizador para sua transposição.

Schopenhauer (2001, p.386) enfatiza que as virtudes não são expressas pelas palavras: “a verdade resulta, na verdade, do conhecimento, só que não é do conhecimento abstrato, daquele que se comunica através das palavras”. Acrescenta que a bondade sincera tem sua origem no conhecimento intuitivo: “como não é abstrato, não se transmite, é preciso que cada um o encontre por si mesmo” (SCHOPENHAUER, 2001, p.388).

Nesse sentido, há que se pensar as ações de educação ambiental que vem se desenvolvendo, muitas vezes baseada na transmissão de informações sobre os problemas sócio-ambientais. Sem dúvidas, esses conhecimentos são de grande importância no desenvolvimento da reflexividade e da criticidade, mas talvez estejamos esquecendo a experiência anteriormente necessária à reflexão e aos apelos morais: a experiência estética da natureza e do lugar habitado e a formação ética a partir da vivência de encontro com a natureza e com a coletividade. Retomemos Maffesoli (1996, p.279): “(...) não é mais no desenvolvimento histórico que se modela o *ethos* pós-moderno, mas na natureza reapropriada, no espaço partilhado, na participação coletiva do mundo dos objetos”.

Para Dufrenne (2002, p.237), “[...] o homem ainda é um ser de natureza, transpassado por desejos e paixões, sempre sensível às imagens pelas quais a Natureza se revela”. Contemplar a natureza abre infinitos esforços para a eticidade e, é com essa dimensão humana, e sua sensibilidade estética, que se criou, por longos tempos e diferentes comunidades humanas, a atração pelo belo natural e o fascínio pelos espaços que ele abre para a imaginação e a força criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tendência alienante, que faz com que as pessoas deixem de se perguntar os porquês dos fatos vividos, quais escolhas teriam, e quais suas reais necessidades enquanto seres humanos, as faz coniventes com um modo de viver que desconsidera valores que lhe deviam ser claros. A necessidade estética, de convivência e de contado com a natureza é, sem dúvida, um desses valores.

O sentido da ética que nasce da vivência intencional com o mundo, via experiência estética, é o que embasa o caminho que deve ser trilhado na educação ambiental, uma vez que ela aponta para um esforço de profundas vivências e reflexões sobre a relação do ser humano com a natureza e o outro, capazes de motivá-lo à responsabilidade sócio-ambiental. O despertar dessa ética transcende os contextos morais vigentes e históricos e depende da ressensibilização do ser humano e da revisitação de seus sentidos de vivência concreta e coletiva.

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da super-modernidade. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- ADORNO, T.W. **Teoria Estética**. Lisboa: editora 70, 1992.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1993.
- BEREOFF, P.S. Educação física escolar e a semiformação do trabalho corporal. In: LASTÓRIA, Luiz A.C.N (Org.). **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicaba/Campinas: UNIMEP-Autores Associados, 2001.
- CHAUÍ, M. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, Adauto. **Ética**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- DUARTE JR., J.F. **Fundamentos estéticos da educação**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- DUARTE JR., J.F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3.ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.
- DUFRENNE, M. **Estética e filosofia**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MARIN, A.; OLIVEIRA, L.C. A experiência estética em Dufrenne e Quintás e a percepção de natureza: para uma educação ambiental com bases fenomenológicas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, RS: v.15, p.196-210, jul./dez. 2005.
- QUINTÁS, A.L.. **Estética**. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Educação: pensamento e sensibilidade. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.Á.S., PUCCI, B. (Orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: UNIMEP, 2001.
- SANTAELLA, L. **Estética**: de Platão a Peirce. São Paulo: Experimento, 1994.
- SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.
- STEINER, R. **A arte da educação I**: o estudo geral do homem. São Paulo: Antroposófica, 1988.
- TUAN, Y.F. **Topofilia**. São Paulo, Ed. Difel, 1980.

EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA CONEXÃO NECESSÁRIA

EDUCATION AND ENVIRONMENTAL EDUCATION: A NECESSARY CONNECTION

Fabiana Panetto de ALMEIDA¹

RESUMO

Devido à complexidade e multidimensionalidade do fenômeno educativo, é relevante salientar que a Educação Ambiental poderia ser compreendida no contexto histórico das relações sociais, culturais, econômicas e políticas da Educação, sendo importante que as propostas educativas voltadas para as questões ambientais possam considerar as possibilidades e os limites reais da própria Educação.

Palavras-chave: Educação; Educação Ambiental.

ABSTRACT

Due to the complexity and the several dimensions of the educational phenomenon, it is important to point out that the Environmental Education could be understood in the historical context of the social, cultural, economic relationships and politics of Education. It is important that the educational proposals related to the environmental subjects are able to consider the possibilities and the real limits of Education itself.

Key words: Education; Environmental Education.

⁽¹⁾ Mestre em Educação pelo Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro. Professora Efetiva de Biologia da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. E-mail: <fpabiologa@gmail.com>.



**Ponto
de Vista**

Este texto tem o propósito de tecer reflexões envolvendo algumas questões relevantes para as pesquisas em Educação e Educação Ambiental, tais como: há realmente uma interface entre a Educação e a Educação Ambiental? O adjetivo “ambiental” apenas qualifica o substantivo “Educação”? Ou a Educação Ambiental é antes de tudo “Educação”?

A Educação como prática social é um fenômeno inerente à constituição do homem e da sociedade, sendo, portanto, integrante da vida social, econômica, política e cultural. Para Libâneo (2002),

a educação visa ao desenvolvimento e à formação dos indivíduos em suas relações mútuas, por meio de um conjunto de conhecimentos e habilidades que os orienta na sua atividade prática nas várias instâncias da vida social [...], ou seja, mediante conhecimentos, habilidades, valores [...] (LIBÂNEO, 2002, p. 82).

Dessa maneira, a Educação se coloca além da aquisição de conhecimentos e habilidades, acentuando, continuamente, a vinculação entre “educação e a ação formadora do ser humano em diversas situações históricas” (RODRIGUES, 2001). De acordo com esse autor, “[...] a Educação é o processo integral de formação humana, pois cada ser humano ao nascer, necessita receber uma nova condição para existir no mundo da cultura” (RODRIGUES, 2001, p.1).

É, portanto, na e pela Educação que se adquirem e se constroem as bases valorativas que orientam a vida em sociedade e, conseqüentemente, norteiam as condutas humanas em relação ao ambiente e à utilização dos recursos naturais.

De acordo com Severino (2001), a educação, enquanto prática atravessada por uma intencionalidade teórica, pela significação simbólica, medeia a existência humana e se legitima, quando intencionaliza a realidade histórica dos homens:

[...] A educação é mediada e mediadora, esforço de constituição de significado,

explicitando sua condição ontológica de prática humana. A educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura [...] A educação é uma atividade como qualquer outra, é trabalho e prática social e simbólica (SEVERINO, 2001, p.67).

As questões relativas ao meio ambiente são alvo de preocupação do homem contemporâneo. Nas últimas décadas, principalmente, tem havido um “consenso aparente” quanto ao reconhecimento de diversos problemas de degradação ambiental.

No entanto existem, ainda, dificuldades em encontrar as causas de tais problemas, as quais exigem uma reflexão sobre o modelo de produção social influenciado historicamente pela razão instrumental técnico-científica que reduziu a questão ambiental a um universo essencialmente natural e técnico, excluindo, assim, a dimensão epistemológica e política da Educação Ambiental.

Recentemente, com o agravamento das conseqüências das alterações provocadas na natureza, começa-se a pensar na contribuição da Educação, do ponto de vista tanto do desenvolvimento de uma consciência crítica e abrangente a respeito dessas alterações em um determinado contexto histórico, como também da possibilidade de preparar os indivíduos para o desenvolvimento de atitudes de proteção e conservação. Para Carvalho et al. (2003),

[...] a possibilidade de que programas educativos possam contribuir, tanto do ponto de vista da aquisição de conhecimentos a respeito do meio, quanto ao tratamento de questões relacionadas às alterações provocadas na natureza, pela sociedade, tem sido há muito considerada por diferentes grupos sociais (CARVALHO et al., 2003, p.1).

Deve-se evitar, no entanto, a mistificação de entender a Educação, por si só, como uma

“força transformadora” dos homens ou da sociedade. De acordo com alguns educadores ambientais, a incorporação da temática ambiental ofereceria oportunidades para a “melhoria da qualidade da educação”, não levando em consideração que o processo educativo é dependente, também, de outros processos sociais que ocorrem em um determinado momento e contexto histórico. Para Carvalho (1989), a ausência de reflexão sobre o significado do processo educativo pode oferecer o risco de relacioná-lo a uma “expectativa, exageradamente otimista, de transformação social”, sem considerar as possibilidades e os limites “impostos pela dinâmica do real”.

Penso, portanto, que é bastante relevante, primeiramente, buscar compreender os limites e as reais possibilidades da educação, contextualizando e analisando historicamente o processo educativo como um dos caminhos para se concretizar uma proposta de Educação Ambiental com práticas pedagógicas efetivas e coerentes.

Gonçalves (1990) afirma que é importante especificar e situar o homem historicamente, já que este é condicionado pelo seu contexto sócio-cultural, lançando a questão “de que tipo de homem se está falando, quando se afirma que o homem está destruindo a natureza?” Segundo o autor, para considerar a destruição da natureza, não se pode pensar nos homens enquanto categoria genérica, mas é necessário analisar as alterações em uma determinada organização social que apresenta uma cultura que lhe é específica. Nesse sentido, para Bornheim (1985, p.24), ao se analisarem as questões ambientais é relevante considerar “o modo de o homem ser no mundo em todas as suas dimensões”.

Sendo assim, a partir de diferentes concepções de sociedade e natureza, as propostas educativas relacionadas com a temática ambiental assumirão características peculiares e posicionamentos políticos diversos em relação ao atual quadro de degradação ambiental (CARVALHO et al., 1999). Nesse contexto, “a incorporação da temática ambientalista pela escola [...] deve ser

cuidadosamente considerada, já que não podemos reduzir as questões ambientais apenas ao tratamento dos seus aspectos naturais”, sendo de fundamental importância que haja o vínculo da escola com os processos dinâmicos de transformação nas sociedades contemporâneas (CARVALHO, 1989, p.218-220).

Para isso, é relevante que o educador tenha uma formação continuada e esteja preparado para reconhecer as causas e as conseqüências dos problemas ambientais, por meio de uma visão crítica da realidade na qual está inserido, o que implica utilizar novas estratégias de ação, de forma a perceber ou realizar inter-relações entre aspectos sócio-econômicos, políticos e culturais (PHILIPPI JUNIOR; PELICIONI, 2002). Segundo esses autores, “para formar um cidadão consciente, crítico, competente e proativo, é preciso compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, em todos os seus aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos e estéticos” (p.4).

Para esses autores, considerando a complexidade dos problemas sócio-ambientais, a educação, hoje, constitui-se num grande desafio, pois implica novos padrões de conduta baseados na responsabilidade social e política, já que a educação nunca é neutra, mas reflete a ideologia de quem trabalha com ela, podendo, como já apontado, ser reprodutora da ideologia dominante ou questionadora desta ideologia.

Dessa forma, em consonância com as discussões relativas às relações entre Educação e Educação Ambiental, penso que a Educação Ambiental é, antes de tudo, uma dimensão da Educação, sendo, por esta condição, uma ação de mediação e intervenção social que se inscreve e se dinamiza na própria Educação caracterizada pelas práticas envolvendo a temática ambiental.

Pode-se considerar, assim, que a Educação Ambiental pressupõe conhecimentos, valores e atitudes que podem ser identificados e coerentemente contextualizados de acordo com a dinâmica sócio-ambiental, por meio das concepções e das práticas desenvolvidas em um determinado momento histórico.

Muitas vezes, tem-se o risco de pensar que a Educação Ambiental, entendida em sua dimensão política, pode, por si só, conduzir ao incentivo e à participação dos indivíduos nas práticas voltadas para a temática ambiental, resolvendo todos os problemas relativos ao meio ambiente. Conseqüentemente, assume-se uma visão otimista e ingênua da Educação Ambiental, deixando de considerar que esta, assim como a Educação, estão inseridas em uma sociedade contraditória, com cultura, ideologia, valores e conflitos que lhe são específicos.

REFERÊNCIAS

- BORNHEIM, G. Filosofia e política ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.16-24, 1985.
- CARVALHO, L.M. **A temática ambiental e a escola de 1º grau**. 1989. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- CARVALHO, L.M.; CAVALARI, R.M.F.; SANTANA, L.C; SANTOS, I.A. Temática Ambiental: representações e práticas na escola de 1º grau. In: BARBOSA, S.R.C.S. (Org.). **A temática ambiental e a pluralidade do ciclo de seminários do NEPAM**. Campinas: UNICAMP; NEPAM, 1999. p.329-354. (Série Divulgação Acadêmica).
- CARVALHO, L.M.; CAMPOS, M.J.O; CAVALARI, R.M.F. Educação Ambiental e materiais impressos: o processo educativo e as práticas pedagógicas. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...**, Poços de Caldas: ANPGPE, 2003. 1CD-ROM.
- GONÇALVES, C.W.P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1990.
- LIBÂNEO, J.C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.69-103.
- PHILIPPI JÚNIOR A.; PELICIONI, M.C.F. Alguns Pressupostos da Educação Ambiental. In: PHILIPPI JÚNIOR A.; PELICIONI, M.C.F (Ed.). **Educação Ambiental: desenvolvimento de cursos de projetos**. 2.ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, Núcleo de Informações em Saúde Ambiental; Signus, 2002. p.3-5.
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.22, n.76, p.232-257, out. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 mar. 2004.
- SEVERINO, A.J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

MAIS CÉTICA DO QUE ENTUSIASMADA

MORE SCEPTICAL THAN ENTHUSIASTIC

Patrícia Vieira TRÓPIA¹

RESUMO

O texto faz um breve balanço do Plano de Desenvolvimento da Educação, proposto pelo governo Lula e sujeito a aprovação pelo Congresso Nacional, e de alguns dos seus pressupostos, pontos positivos e limites. O PDE é um conjunto de 28 ações, entre as quais tem destaque a definição de um piso mínimo salarial nacional.

Palavras-chave: Plano de desenvolvimento da educação; Política; Educação.

ABSTRACT

This article makes a brief analysis of the Development Plan of Education - proposed by the government Lula and subject to the approval of the National Congress - and some of its fundaments, positives points and limits. The PDE is a group of 28 actions, among those one emphasize the definition of the minimum national wage.

Key words: *Development plan of education; Politics; Education.*

O novo Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE, apresentado com entusiasmo pelos membros do governo à sociedade brasileira no dia 24 de abril de 2007, é um conjunto de ações de diferentes âmbitos. Defendido pelo presidente Lula durante a cerimônia de assinatura dos atos normativos “como o Plano mais

abrangente já concebido neste País para melhorar a qualidade do sistema público e para promover a abertura de oportunidades iguais em educação”, o PDE, para se tornar realidade, ainda depende de aprovação pelo Congresso Nacional. Na referida cerimônia estavam presentes os presidentes do Senado e da Câmara dos

⁽¹⁾Docente, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, Brasil. E-mail: <tropia@uol.com.br>.

Deputados, respectivamente Renan Calheiros (PMDB) e Arlindo Chinaglia (PT), que têm pela frente – a pedido de Lula – a tarefa de tramitar os projetos de lei que poderão, ou não, viabilizar o PDE. O plano tem méritos e problemas, alguns dos quais apontarei a seguir.

Primeiramente, o plano não apresenta apenas intenções. São ao todo vinte e oito ações, entre as quais têm destaque a criação do IDEB – índice de desenvolvimento da educação básica –, bem como a definição de um piso mínimo nacional para o magistério público da educação básica e a criação de condições mínimas para o funcionamento das escolas. O plano definiu metas de qualidade para a educação básica e mensurou o alvo: em 2022 pretende-se que o País alcance a média seis – considerada adequada pelos países da OCDE que têm atualmente os melhores níveis educacionais. Hoje, a média de desempenho dos alunos da educação básica brasileira está abaixo de 4 pontos (em uma escala de 0 a 10). A definição de uma meta de qualidade é, em si, importante, na medida em que será possível cobrar do Estado brasileiro ações conseqüentes para tal objetivo.

Outro aspecto relevante é a definição de um piso salarial nacional para todos os professores das redes públicas de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). A definição de um piso nacional mínimo é, além de uma histórica reivindicação das associações docentes, um princípio incorporado pela Ementa Constitucional nº 53, de 2006 à Constituição Federal de 1988. Além disso, colocar energia elétrica, construir banheiros e bibliotecas são ações mínimas positivas.

Entre as ações mais polêmicas estão aquelas relacionadas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e à formação de professores. O aspecto mais polêmico da ação relativa às IFES não é a proposta de duplicação do número de vagas para a graduação. Essa é uma medida importante e democrática. Mas ela vem acompanhada de um conjunto de pré-condições, como, por exemplo, a flexibilização dos cursos e a redução do custo por aluno. Ou seja, as Universidades que aderirem ao Programa

de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais terão suplementação financeira desde que – abrindo mão de sua autonomia –, adotem o polêmico modelo de ensino superior flexível. Outra ação polêmica é a contratação do professor equivalente, medida que desregulamenta tanto a forma de recrutamento, quanto a de contratação de professores para as instituições públicas.

Quanto à formação de professores, essa é, segundo meu ponto de vista, a ação mais vulnerável e aventureira. Durante as últimas décadas, a política de formação de professores tem-se caracterizado pelo tecnicismo, aligeiramento e apressamento dessa formação. Grande esforço da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) tem sido feito no sentido de elevar a formação de professores no Brasil. E, muito embora não tenhamos experiência acumulada no ensino a distância, é essa a aposta do PDE para a formação inicial de professores em efetivo exercício da educação básica pública. Por que então colocar a formação inicial de professores leigos – cuja melhoria é absolutamente necessária para a consecução das metas de qualidade propostas pelo próprio Plano – a distância? A formação de professores é de alta complexidade, pois o professor deve dominar, além do conhecimento específico, o conhecimento didático-pedagógico. Esse duplo domínio pressupõe uma formação teórica e prática, cujo acompanhamento, orientação e supervisão não devem ser realizados totalmente a distância. Sinto-me confortável para expressar essa opinião, pois já trabalhei com EAD na PUC e trabalho na graduação utilizando os recursos da Internet na comunicação e diálogo com os alunos.

Há outras ações: de financiamento para construção e melhoria de escolas de educação infantil, de combate ao analfabetismo especialmente no nordeste, de expansão das cotas de bolsas do PROUNI e mudança nas regras de acesso ao FIES; de atenção aos portadores de necessidades especiais e à educação indígena; de melhoria do acervo das bibliotecas das escolas públicas, de envio de

computadores às escolas, de apoio a programas de pós-doutorado no País, além de ações voltadas à saúde das crianças e ao transporte escolar.

O presidente Lula da Silva afirmou que o plano promoverá oportunidades iguais, pois assegurará “a primazia do talento sobre a origem social e a prevalência do mérito sobre a riqueza familiar”. Essa fala assenta-se no seguinte pressuposto: o de que o mérito e o talento estão

dissociados das condições sócio-econômicas familiares. Ora, as condições sociais e materiais são determinantes do êxito educacional, o qual assume, isso sim, aparência meritocrática em nossa sociedade. Por isso, é preciso ressaltar que, se tais ações não forem acompanhadas de macropolíticas econômicas e sociais que visem à redistribuição de renda, muito barulho terá sido feito por nada.

INCLUSÃO ESCOLAR: PONTOS E CONTRAPONTO

Silvia Cristina SALOMÃO¹
Kátia Regina Moreno CAIADO²

MANTOAN, T. E. I.; PRIETO, R. G. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006. 103p.

O livro *Inclusão Escolar*, da coleção Pontos e Contrapontos, lançado pela editora Summus, destina-se aos leitores que se vêem envolvidos e interessados com a educação inclusiva, as políticas públicas e a formação de professores no contexto educacional brasileiro.

Valéria Amorim Arantes, que organiza o livro, busca o diálogo entre as duas educadoras com larga experiência na área da educação especial: a primeira parte do livro compreende dois textos, um de cada autora; na segunda parte, Rosângela e Egler respondem perguntas entre si, e, na terceira, a organizadora Valéria faz perguntas às autoras. Diálogo é a palavra central da coleção, do qual, já na apresentação do livro, a organizadora convida o leitor a participar.

A professora da Unicamp, Maria Teresa Eglér Mantoan, escreve sobre os conceitos de igualdade e diferenças e sobre o direito à educação de qualidade para todos. A professora da USP-SP, Rosângela Gavioli Prieto, escreve sobre o atendimento escolar com alunos com necessidades especiais e suas implicações, a partir das políticas públicas de educação no Brasil e sua articulação com a formação do professor.

Maria Teresa Eglér Mantoan alerta sobre algumas situações discriminatórias contidas em programas de inclusão escolar, que deveriam basear-se na justiça para todos. A inclusão, segundo a

⁽¹⁾ Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, Brasil. Email: <s.salomão@hotmail.com>.

⁽²⁾ Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, Brasil. Email: <kaiado@uol.com.br>.



Resenhas

autora, é uma denúncia sobre a homogeneização estabelecida pelo sistema escolar, sem levar em conta as diferenças peculiares de cada um, aumentando a desigualdade social em favor da exclusão. Refletindo sobre as diferenças biológicas e sociais, afirma a necessidade de as diferenças sociais serem eliminadas.

A autora ressalta que o discurso da modernidade, ao sustentar uma organização pedagógica onde todos são iguais, nega as diferenças que compõem a tessitura do cotidiano escolar. Assim, esse discurso não gerou a “garantia de relações justas nas escolas” (p.19) e muitas escolas que afirmam tratar das diferenças de seus alunos ainda se sustentam em critérios niveladores para passagem de séries.

Para que aconteça, de fato, a inclusão escolar, são necessárias mudanças profundas de concepções, assim como práticas educativas e organizações no ensino regular. Dessa forma, esse movimento poderá garantir não só o acesso de todos os alunos, além dos deficientes, com suas diferentes peculiaridades, mas sua aprendizagem e permanência na escola.

Enfim, Égler redefine o conceito de atendimento especial como complementar ao ensino regular, e não substitutivo. Destaca a necessidade de se criar uma nova compreensão sobre essas duas frentes de trabalho educacionais e suas possíveis articulações, visando à formação global do sujeito e banindo qualquer tipo de exclusão ou confinamento, via educação. Para a autora, os descompassos entre a formação docente e suas implicações no movimento inclusivo escolar não justificam seu impedimento. Assim, ela é decisiva quanto à defesa por uma escola de qualidade para todos e reconhecadora de todas as diferenças possíveis do âmbito humano. Só desse modo, segundo a autora, as ações seriam realmente baseadas na igualdade.

A professora Rosângela Prieto faz incursões à luz do atendimento escolar de alunos com necessidades especiais, baseando-se nas políticas públicas da educação brasileira. Articula questões polêmicas sobre a inclusão escolar e

integração, condições de atendimento escolar dos alunos deficientes e formação docente para o atendimento regular.

Prieto faz reflexões direcionadas pelos “conteúdos de documentos legais nacionais”, a partir de alguns eixos da política educacional da Constituição da República Federal do Brasil (CF88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 96) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Res.2/0). Analisa suas implicações para o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive da formação docente, defendendo uma escola de qualidade, que garanta não só o acesso e a permanência na instituição escolar, mas, também, a aprendizagem.

A autora ressalta que a insistente reprodução do modelo tradicional escolar, que enquadra os alunos, não tem respondido a contento aos desafios da inclusão social, do reconhecimento às diferenças e apropriação do saber. Com isso, a exclusão persiste e ainda, persistirá nas escolas.

Ao analisar a legislação vigente, Prieto denuncia suas contradições e ambigüidades interpretativas, entre outros vieses legais, no campo da ação e concretização de propostas, destacando inúmeras discordâncias no plano da implantação de políticas da educação inclusiva.

Analisa a definição do papel do atendimento especial e suas perspectivas diante da coexistência de duas propostas: sua relação com os sistemas de ensino e todos os seus sujeitos, apontando que o atendimento especial destina-se apenas a uma parcela da população escolar solicitada pelo ensino comum. Com base na articulação entre inclusão e integração escolar, a autora defende as mudanças num conjunto de ações nos níveis de ensino, para que a superação possa ser feita.

Numa breve linha do tempo, demonstra a evolução e fortalecimento do movimento inclusivo escolar no cenário do país, clarificando os descompassos no processo histórico entre o ensino regular e as instituições especializadas.

Como, para ela, um dos grandes obstáculos ainda se encontra na “distorção conceitual” da inclusão escolar, enfatiza que a inclusão propulsa a qualidade de aprendizagem a todos os alunos e que é no enfrentamento desse processo que devemos nos atentar às possíveis barreiras impostas para a busca coletiva de soluções.

As autoras redimensionam as articulações possíveis e viáveis entre o ensino regular e o especial, engendrando-as à formação dos profissionais da educação. Para elas, falar em inclusão, torna-se difícil, se não se redefinir o ensino brasileiro que se sustenta ainda em perspectivas fragmentadas e tradicionais. O papel do Estado merece, também, ser revisto dentro desse contexto.

O diálogo entre as autoras, nos dois últimos capítulos, desvela temáticas polêmicas frente ao tema. Sugerem ao leitor, conhecedor ou não das questões em análise, o enfrentamento da luta por uma escola possível a todos os alunos brasileiros, superando a condição do acesso dos mesmos, tão defendida nos discursos inclusivos, pela sua

permanência e construção de saberes. Daí, a reformulação do ensino e suas práticas, baseadas em modelos padronizados, sem reconhecimento da diversidade daqueles que aprendem, é no mínimo, condição fundamental para a plena inclusão.

Num discurso objetivo e bem fundamentado, as autoras, referências na área da educação inclusiva, contribuem ao debate em prol de uma escola mais justa e acolhedora frente às diferenças de seus alunos. É responsabilidade de toda a sociedade civil brasileira, como representação do poder público, assim como dos sistemas de ensino, o engajamento por uma escola para todos, para que superemos os obstáculos que mantêm a exclusão. Assim, como nos afirma Prieto, “...fazer que os direitos ultrapassem o plano do meramente instituído legalmente e construir respostas educacionais que atendam às necessidades dos alunos.” (p. 69)

Foi lançado o desafio!

A GERÊNCIA DO PENSAMENTO: GESTÃO CONTEMPORÂNEA E CONSCIÊNCIA NEOLIBERAL

Sérgio Eduardo Vieira FAZANARO¹
Maria Eugênia CASTANHO²

GURGEL, C. R. M. **A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal.** São Paulo: Cortez, 2003. 191p.

Mestre em Administração Pública e Ciência Política e Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, UFF, o professor Cláudio Roberto Marques Gurgel desenvolve atualmente projeto de pesquisa sobre a questão do empreendedorismo, renda e consciência social, avaliando os impactos das mudanças sociais e políticas nos negócios. É professor da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro e Professor adjunto da Universidade Federal Fluminense-RJ. Ministra várias disciplinas relacionadas à área em estudo e pesquisa, como também desempenha diversos cargos na coordenação da universidade.

A obra apresentada parte de denso estudo, desenvolvido em sua tese de doutorado, acerca das teorias, técnicas e métodos da gestão administrativa contemporânea e as ideologias neoliberais presentes e influenciadoras de um pensamento e de uma consciência hegemônica e conservadora nas Escolas da Administração,. Dividido em seis capítulos, o livro retrata, a partir do contexto histórico e político, as bases educacionais que retratam a atual sociedade e a

natureza ideológica que se faz presente, especialmente nas áreas que regem as organizações humanas e o trabalho produtivo.

Ao introduzir a obra, Gurgel expõe a gênese e os impasses das correntes que direcionam a ciência da Administração, os quais são gerenciadores de um pensamento imperativo independente das tendências a que se impõe enquanto teoria administrativa: "... aparentemente fragmentadas e contraditórias, (as teorias de gestão), têm predominâncias e elementos comuns que permitem reuni-las em corpo teórico consentâneo com a forma atual do desenvolvimento capitalista." (p.25). A dimensão do discurso ideológico nas escolas de gestão reflete claramente, segundo o autor, difusores de "valores tais como individualismo, competição, igualdade de oportunidades, livre iniciativa e outras proposições que representam *universalidades* ideológicas fundamentais do liberalismo" (p.26) Sob essa perspectiva contextual, Gurgel formula o problema presente ocupando-se do embate ideológico e do discurso teórico centrados no trabalho que é desenvolvido no interior das escolas

⁽¹⁾ Mestrando, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, Brasil. E-mail: <sergio@faculdadesflemig.com.br>.

⁽²⁾ Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, Brasil. E-mail: <meu@dglnet.com.br>.

de administração e gerência; como campo de pesquisa e estudo, refere-se à Universidade Federal Fluminense e a Pontifícia Universidade Católica, ambas do Rio de Janeiro.

No primeiro capítulo, o autor fundamenta criticamente alguns conceitos sobre a teoria da administração e a formação do gestor. Aborda ainda, por meio das raízes marxistas, entre outras, a questão de como a ideologia se constrói a partir de tal contexto, atingindo como fim a consciência social.

O capítulo seguinte trata da Educação e consciência social, abrindo discussão a partir dos objetivos do pensamento educacional brasileiro, seu estatuto e o ensino que formam a consciência social. Utiliza teóricos renomados na área da educação e da filosofia, retrata conceitos e leva o leitor à percepção de caminhos que possam “oferecer uma compreensão das teorias organizacionais como ideologia e desvelar o que é ilusório e alusivo ao real (...) contribuindo para a formação de consciências críticas (...) na escola e na academia”. (p 73)

O terceiro capítulo remonta, a partir das ciências humanas, aos fundamentos do discurso ideológico das teorias fundamentais aos valores universais. Desde o positivismo, com as formulações das teorias clássicas, até as atuais correntes de pensamento das Escolas de Relações Humanas, o autor realiza, minuciosamente, a compreensão das correntes de pensamento e seus objetivos no desenvolvimento das ciências organizacionais: “As interpretações sobre o caráter ideológico das teorias organizacionais destinam, assim, a estas teorias, um papel restrito à manipulação em busca da harmonia, da cooperação e da conseqüente elevação da produtividade.” (p 83)

Ainda trazendo fundamentação histórica da sociedade administrada e das crises dos modelos produtivistas, desde o século XIX aos dias atuais, Gurgel trata no capítulo quarto dos passos determinantes para as definições dos sistemas de produção e das políticas referentes ao Estado-Sociedade. Do Sistema Fordista à reorganização da produção no modelo neoliberal,

políticas sociais e mecanismos atendem interesses do sistema capitalista, e suas estruturas mantenedoras respondem, conforme o autor descreve, a inúmeras questões da estrutura e dos modelos do pensar e do agir nessa sociedade gerenciada pelo eixo da economia e do mercado. O autor discorre sobre quais são as reais dimensões e conseqüências das mudanças do Estado, das privatizações, das flexibilizações e sua inversão nesse contexto de “sociabilidade capitalista” (p 132).

O quinto capítulo da obra trata de desmistificar a ideologia racionalista e positivista das teorias organizacionais. Dadas as visões que analisam tais correntes, Gurgel apresenta o novo discurso ideológico em que a teoria organizacional aparece agora sob a forma da *administração flexível*, em que “trabalha-se com a falsa idéia, (...) quando se eleva a exploração do trabalho, como somente no primórdio do capitalismo se tem notícia” (p 141). A multifuncionalidade e os métodos de descentralização do processo decisório e compartilhamento como os empowerment, “mais uma vez inverte a realidade: com aparência de trabalho não-alienante promove a mais intensa e extensa alienação de valor (...) e exploração do trabalho” (p 142).

Ao longo de sua obra, Gurgel realiza a análise de obras utilizadas nos cursos que atendem a lógica do capital, com temas como a terceirização, o empreendedorismo, a empregabilidade, a ética, entre outros, e afirma, a partir de conceitos filosóficos, que tais “formulações cumprem o papel de inverter e iludir, formando uma dada consciência social” (p 149) em que nomeia de consciência neoliberal.

O sexto e último capítulo trata da pesquisa de campo trazendo as articulações da teoria e de formulações discursivas que são correntes no mundo dos negócios, vinculadas e publicadas em revistas especializadas em gestão administrativa, às quais a classe adere ou não. Com a elaboração de dezenove sentenças, a pesquisa procurou avaliar a dimensão de tal fenômeno, analisando entre cursos e faculdades, o perfil que se forma do futuro gestor e os efeitos à sociedade.

Em sua conclusão, o professor Gurgel aponta-nos os aspectos principais do problema citado com os resultados obtidos na pesquisa de campo, criando razões para posicionar-se criticamente em relação às teorias da literatura da ciência em administração: “A literatura administrativa corrente, às vezes uma literatura que beira a auto-ajuda, não parece suficiente para ser a base de uma efetiva formação acadêmica e profissional” (p 184)

Dada a clareza com que o autor expõe o desenvolvimento do pensamento filosófico e político no ensino e na formação de futuros gestores, o livro é desafiador e instigante diante das práticas pedagógicas utilizadas em cursos superiores que educam para a atividade profissional de gerenciar organizações. A incisiva crítica e a postura humanística do autor diante de tais procedimentos levam o leitor a posicionar-se diante de teorias concebidas, percebendo e detalhando aquilo que move não somente o pensamento como a prática do que é aprendido.

O sexto e último capítulo trata da pesquisa de campo trazendo as articulações da teoria e de formulações discursivas que são correntes no mundo dos negócios vinculadas e publicadas em revistas especializadas em gestão administrativa,

aderidas ou não pela classe. Com a elaboração de dezenove sentenças, a pesquisa procurou avaliar a dimensão de tal fenômeno, analisando entre cursos e faculdades, o perfil que se forma do futuro gestor e os efeitos à sociedade.

Em sua conclusão, o professor Gurgel aponta-nos os aspectos principais do problema citado com os resultados obtidos na pesquisa de campo, criando razões para posicionar-se criticamente às teorias literárias da ciência em administração: “A literatura administrativa corrente, às vezes uma literatura que beira a auto-ajuda, não parece suficiente para ser a base de uma efetiva formação acadêmica e profissional” (p 184)

Dada a clareza com que o autor expõe o desenvolvimento do pensamento filosófico e político no ensino e na formação de futuros gestores, o livro é desafiador e instigante diante das práticas pedagógicas utilizadas em cursos superiores, que educam para a atividade profissional de gerenciar organizações. A incisiva crítica e postura humanística do autor diante de tais procedimentos levam o leitor a posicionar-se diante de teorias concebidas, percebendo e detalhando aquilo que move tal pensamento e prática no que é aprendido.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GRÃO-CHANCELER

Dom Bruno Gamberini

MAGNÍFICO REITOR

Prof. Pe. Wilson Denadai

VICE-REITORA

Prof^ª Angela de Mendonça Engelbrecht

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Prof. Germano Rigacci Júnior

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof^ª Vera Engler Cury

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Prof. Paulo de Tarso Barbosa Duarte

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Marco Antonio Carnio

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Diretora

Prof^ª Vera Lúcia de Carvalho Machado

Diretora Adjunta

Prof^ª Marisa Marques Zanatta

Coordenadora da Pós-Graduação em Educação

Prof^ª Kátia Regina Moreno Caiado

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora

Prof^ª Luzia Siqueira Vasconcelos

Artigos

A Moral, a Educação Moral e Cívica e a Ética como Temas Transversais na Educação Brasileira

Enrique Viana Arce

Um Olhar Ético Sobre o Valor de Educar

Maria Luiza Guedes & Terezinha Azerêdo Rios

Da Ética da Certeza à Ética dos Valores Pós-Modernos

Ernesto Candeias Martins

Ética e Profissionalização Docente

Ilma Passos Alencastro Veiga & José Carlos Souza Araújo

Os Professores e o Tema Transversal Ética

Helenice Maia Gonçalves

A Educação como Caminho da Reconquista dos Valores Éticos da Sociedade Atual

Mauro Henrique dos Santos

Ética e Educação: Referências

Críticas

Alípio Casali



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

O Desenvolvimento Moral: Análise das Relações de Cooperação e Coação Promovidas no Interior de um Ambiente Virtual de Aprendizagem
Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgerau & Alcione Mazur

Ética e Educação: a Questão Ambiental
Sônia Maria Marchiorato Carneiro

Ética, Estética e Educação Ambiental
Andreia Aparecida Marin

Ponto de Vista
Resenhas