

PRÁTICAS ESCOLARES, ÉTICA E O FILÓSOFO DE PLATÃO

MAIA, Helenice – UNESA – helemaia@uol.com.br

GT: Ensino Fundamental / n.13

Agência Financiadora: CAPES

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, 1^a à 4^a séries ou 1^o e 2^o ciclos, e o oitavo volume, Temas Transversais e Ética. Nossa intenção é verificar que noção 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. No texto dos PCN (1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1999), o corpo docente é apontado 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, suas noções de ética impregnarão as noções de ética construídas pelas crianças e pelos adolescentes.

Ética Superior e Ética polissêmica

A acepção de que existe uma “ética superior” considera que não há ética numa ou noutra situação e atribui sua falta às atitudes consideradas fora da normalidade estabelecida pela sociedade. O *ético* é definido como expressão dos mecanismos de regulação da sociedade e os adultos (responsáveis e professores) devem ensinar valores morais ou éticos que estão para além dos grupos e das classes sociais.

Em contrapartida, o entendimento da ética em sua extensão polissêmica, isto é, de que coexistem diversas acepções de ética, as quais possibilitam a discussão sobre qual é a “ética correta”, permite estabelecer acordos mais ou menos estáveis, mutáveis e provisórios entre as partes envolvidas. O *ético* é definido como expressão dos mecanismos de equilíbrio da sociedade, sendo perfeitamente plausível que ocorram debates sobre práticas, atitudes, regras e ações humanas. Nesses debates seriam, então, negociados padrões de conduta relativos a cada situação determinada, sempre sujeitos a mudanças, caso a comunidade as julgue necessárias. Esta 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, insuficiente para asseverar a ação moral (LA TAILLE, 1998).

Nos dias de hoje, quando se discute que valores éticos estão norteando os comportamentos e as atitudes das crianças e dos adolescentes, é necessário considerar que o meio cultural onde os indivíduos estão inseridos exerce as mais variadas influências sobre eles, pois é nos diversos espaços sócio-culturais e em diversos momentos que diferentes valores contribuirão para a construção de diferentes concepções de mundo e de homem. Parece, portanto, ser evidente que as reflexões e discussões que deverão ser promovidas durante as aulas de todas as disciplinas do currículo escolar 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 PCN 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” (PCN, 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 desta 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, pois o indivíduo criativo, autônomo e solidário é responsável por si próprio, pelo outro, pela comunidade, pelo planeta e pelo universo. 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.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Para iniciar a busca de informações sobre que noções de ética está explícita/implícita no texto desses documentos, 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. Aqui focalizaremos apenas o objetivo relacionado ao trabalho do professor, uma vez que este remete às práticas escolares.

Ao evidenciar o trabalho docente, procuramos no volume introdutório dos PCN, argumentos referentes a cada palavra e/ou expressão que consideramos serem utilizadas para persuadir (REBOUL,1998) os professores da importância desse referencial para sua atualização e atuação profissional. Identificamos as seguintes palavras: *contribuição*, *atualização profissional*, *esforço*, *referência*, *assumir seu lugar na sociedade*, e *responsabilidade e importância na formação do povo brasileiro*, que estão presentes em todo o texto de forma contínua e relacionadas aos princípios democráticos que nortearam a elaboração dos seis documentos referentes às áreas de conhecimento e dos três documentos referentes aos Temas Transversais.

No que se refere à *contribuição* para a *atualização do professor*, o documento afirma que os PCN irão socializar discussões e subsidiar a participação daqueles que estão distantes da produção pedagógica atual, consolidando metas de qualidade, contribuindo para que aconteçam transformações na realidade educacional e garantindo melhorias na qualidade do Ensino Fundamental, uma vez que o escopo do referencial abrange os saberes tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático e as preocupações contemporâneas. Não se pode afirmar, contudo, que essa contribuição possa ser garantida, pois poderá encontrar diversos impedimentos para ser efetivada, uma vez que diferentes propostas que focalizam a formação inicial e continuada de professores têm enfrentado inúmeras dificuldades para sua implantação/implementação, que vão desde a resistência dos professores em assumir novas propostas curriculares devido às suas concepções prévias ou representações de currículo e de escola, sua própria formação e experiências profissionais vividas, até a seleção e organização de conteúdos que desafiam a cultura escolar estabelecida e as condições de trabalho dos docentes.

Com relação à segunda palavra, conforme define a Secretaria de Educação Fundamental (PCN 1997, p. 10), *esforço* refere-se à “reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica a serem transformados continuamente pelo professor.” O esforço despendido pelo professor está, portanto, diretamente relacionado a um “novo” papel que ele deverá desempenhar no cotidiano escolar e que é enfatizado em todo o texto introdutório dos PCN: o de professor crítico, reflexivo, transformador; aquele que cria nova realidade diante de situações conflituosas; que constrói novas soluções e caminhos frente às dificuldades inesperadas; que investiga outras perspectivas de ação; que assume posicionamento cooperativo, baseando-se no diálogo-comunicação, nos entendimentos interpessoais, na compreensão da realidade do outro, na apreensão do conteúdo trazido pelo educando e no crescimento conjunto; e que se desenvolve através do processo de reflexão na ação, utilizando os elementos que estão presentes na realidade existente e construindo um repertório de experiências que mobiliza em situações semelhantes.

Embora a expressão não seja utilizada no documento, identificamos esse “novo” papel do professor com o conceito de “professor reflexivo”, o que nos causou certa apreensão, uma vez que diversos meios educacionais utilizam esse conceito de maneiras divergentes, ora referindo-se a práticas ou treinamentos para que o professor se “torne” reflexivo, ora referindo-se a um processo psicológico individual que desconsidera o contexto onde o professor está inserido (PIMENTA; GHEDIN, 2001), maneiras que, ao nosso ver, aparecem implícita e simultaneamente no texto dos PCN.

O trabalho cotidiano do professor “não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores” (TARDIF, 2001, p. 121), o que os especialistas que redigiram o texto dos PCN parecem não ter levado em consideração, além de ter colocado de lado a concepção construtivista, indicada como norteadora de todo o documento, ao acreditar que “a reflexão sobre a prática gera por si só formas de intervenção” (LIBÂNEO, 2002, p. 66), levando-nos a cogitar uma certa ingenuidade sobre seu posicionamento no que se refere a essa relação, pois a descontinuidade existente entre teoria e prática na formação e desenvolvimento profissional dos professores vem sendo discutida há muito tempo.

Quanto à *responsabilidade e importância na formação do povo brasileiro*, consideramos que estas duas funções estão diretamente relacionadas ao “novo” papel que é atribuído aos professores e ao *lugar que devem assumir na sociedade brasileira*.

Ao abordar esse aspecto, o texto coloca nos ombros dos docentes a tarefa educativa da

escola, ao apoderar-se do consenso educacional que considera os professores “os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares” (TARDIF, 2001, p. 113) e afirmar que uma possível ação política dos educadores — levando em conta que “a realidade social, por ser constituída de diferentes classes e grupos sociais, é contraditória, plural, polissêmica, e isso implica a presença de diferentes pontos de vista e projetos políticos” e que a “constituição da sociedade é um processo histórico permanente” (PCN, 1997b, p. 25) — poderá concretizar transformações sociais através da relação educativa definida pela vivência escolar.

A formação do homem do século XXI caberá, portanto, ao novo professor, cujo trabalho é instrumentalizar os alunos para o acesso aos recursos culturais relevantes e desenvolver competências, habilidades e atitudes para que eles possam enfrentar o mundo como cidadãos participativos, reflexivos, autônomos, conhecedores de seus direitos e deveres, “preparados para poderem lidar com novas tecnologias e linguagens, capazes de responder a novos ritmos e processos” (PCN, 1997a, p.34-35), garantindo-lhes o exercício da cidadania, definida “como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (PCN, 1997b, p. 7).

“Subsidiar o professor na criação de um planejamento de trabalho eficiente para uma prática educativa coerente com seus objetivos mais amplos” (PCN, 1997b, p. 15) é um argumento reforçado em todo o conjunto de documentos para o Ensino Básico.

Utilizando como sinônimos os termos trabalho pedagógico, prática pedagógica, prática educacional e experiência educativa para fortalecer a identificação dos docentes como agentes de transformação, o texto evidencia que a atuação do novo professor está baseada na “cumplicidade entre aprender e ensinar, orientada por um desejo de superação e transformação” (PCN, 1997b, p. 27), uma vez que a relação educativa é uma relação política que se define na vivência da escolaridade, além de definir os conteúdos escolares como instrumentos para a reflexão e mudança na vida dos alunos.

O planejamento de trabalho e a elaboração de projetos políticos pedagógicos comprometidos com o desenvolvimento de capacidades — apontadas como necessárias e listadas como afetiva, física, cognitiva, ética, estética, inter-relação, inserção, participação social efetiva (cidadania ativa) — e com a construção de valores que não excluam os indivíduos, também permitem intervir na realidade e transformá-la. Um projeto norteado por essas diretrizes orientará o desenvolvimento da autonomia moral

dos alunos, condição para reflexões sobre as condutas humanas que dizem respeito à ética, um dos objetivos maiores da escola. Assim, o trabalho do professor, ou a experiência educativa, ou o trabalho pedagógico, ou a prática pedagógica, ou a prática educacional, engloba opções didáticas, métodos, organização de atividades, organização do tempo e do espaço, e ensina valores, atitudes, conceitos e práticas sociais, favorecendo a autonomia, a cooperação e a participação (PCN, 1997b).

No entanto, reafirmamos nosso ceticismo quanto ao lugar conferido aos professores que devem se assumir como agentes transformadores da realidade escolar e social. O esforço para tornar a escola uma conquista democrática efetiva é coletivo — de professores, funcionários, diretores, pais, alunos, sindicatos, governantes e outros grupos sociais organizados e dependente de políticas públicas. Não cabe somente ao professor a responsabilidade de assumir, como apresentado nos PCN, a tarefa de transformar alunos, escola, ensino e sociedade. Dadas as efetivas condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico — instalações adequadas, acervo de livros e obras de referência, multimídia, equipe técnica para supervisão, disponibilidade de materiais didáticos, atividades escolares de ensino e aprendizagem, currículos, jornada de trabalho, salários compatíveis, plano de carreira — e tendo a co-responsabilidade como fator preponderante para a formação do provo brasileiro, consideramos que os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas competências para essa tarefa.

Retornando às palavras elencadas como persuasivas, focalizaremos a seguir a palavra *referencial* utilizada para convencer os professores de que a proposta contida no documento não se restringe a orientações técnicas, devendo apenas ser tomada como uma indicação para o trabalho pedagógico.

Utilizando as palavras referencial e parâmetros 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 PCN são apresentados como o primeiro nível de referência nacional para o Ensino Fundamental. Definido ainda como referencial de qualidade para a renovação e reelaboração de uma proposta curricular articuladora dos propósitos mais gerais de formação de cidadania, podendo 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. O documento não deve ser identificado

como um “modelo que pretende resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no país” (PCN, 1997a, p.33), constituindo-se como referencial comum para a formação escolar, devendo propiciar oportunidades para o estudo de Língua Portuguesa, Matemática, Mundo Físico e Natural, Realidade Social e Política, Arte, Língua Estrangeira 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 escolas¹. Entendido como modelo a ser seguido, o referencial 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. O referencial, então, se torna padrão, perdendo as características de flexibilidade alardeadas pelo próprio documento e se apresentam como uma referência, não um modelo. A prática é outra, a da imposição, 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” (PCN, 1997b, p. 65). Entendemos que, a partir do conhecimento desta concepção e dos argumentos que a fundamentaram é possível refletir sobre a

¹Um 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) (MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 12/05/2003, 15:10:45.

possibilidade ou não de ensinar um tipo de ética que se supõe necessária.

Tomemos a definição de capacidade ética ou autonomia moral que se encontra no volume introdutório do documento.

Ao serem apresentados os objetivos dos PCN, a capacidade ética ou autonomia moral, tratadas como sinônimo, é definida como “a possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios, segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, valores e opções que as envolvem” (PCN, 1997a, p. 68). É função da escola potencializar o desenvolvimento dessa capacidade, “incentivando a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão, possibilitando o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas” (idem). A capacidade ética, assim como as demais capacidades deverão ser desenvolvidas pela ação docente e, para efetivar a “função potencializadora” do desenvolvimento das capacidades necessárias para os alunos crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade, a escola deve afirmar claramente seus princípios éticos e assumir-se como espaço social de construção de significados éticos constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania e utilizar os conteúdos como meio para os alunos desenvolverem suas capacidades.

Na prática educativa, os conteúdos escolares devem ser abordados segundo três grandes categorias, de acordo com os propósitos da educação preconizada no documento, “que é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem” (PCN, 1997a, p. 75): (1) conteúdos conceituais, cuja aprendizagem se dá através da construção de generalizações parciais, possibilitando aos alunos atingirem “conceitualizações cada vez mais abrangentes, que os levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior nível de abstração” (PCN, 1997a, p. 74); (2) conteúdos procedimentais, que expressam um saber fazer, buscar informações, estabelecer relações, generalizações, sínteses, análises, realizar ações e concretizar produtos, os quais necessitam da intervenção direta dos professores para serem aprendidos; e (3) conteúdos atitudinais, que permeiam todo o conhecimento e que não podem “ser aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento” (PCN, 1997a, p. 76).

Voltando a atenção para essa última categoria, podemos deduzir que atitudes e valores, firmados nos princípios democráticos, são considerados conteúdos escolares ensináveis

através da ação docente e que esse ensino desenvolverá a autonomia moral (capacidade ética) dos alunos, proporcionando-lhes o reconhecimento de seus direitos e deveres e tomada de consciência do seu papel na sociedade. Para fortalecer tal argumento, o texto dos PCN propõe que a aprendizagem dos conteúdos atitudinais vá além “da informação como fator de transformação de valores e atitudes [...], sendo necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejadas sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha de assuntos a serem tratados” (PCN, 1997a, p. 77), caso contrário, permanecerá ao nível de ensinamento verbal da moral, privilegiando o ensino de regras e normas cristalizadas na sociedade e desconsiderando o pertencimento dos alunos a diferentes grupos sociais com seus próprios valores e atitudes.

A vivência de diferentes situações no dia a dia da sala de aula, entendida como cidadania praticada ou cidadania ativa, tem na autonomia, na interação e na cooperação três norteadores fundamentais da experiência educativa. É através da aprendizagem de procedimentos e atitudes que os alunos construirão não apenas sua autonomia mas também a interação e a cooperação, desenvolvendo habilidade para resolver conflitos, colocar-se no lugar do outro, considerar as diferenças individuais, levar em conta normas e regras estabelecidas, propondo outras, “ouvir o outro e ajudá-lo, pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta” (PCN, 1997a, p. 97) e valorizar o convívio escolar e social.

Para reiterar os argumentos em prol de ações educativas transformadoras, o tema transversal ética foi desenvolvido através de duas partes: a primeira define e descreve historicamente o tema, “referenciando-o aos valores que orientam o exercício da cidadania numa sociedade democrática” (PCN, 1997b, p. 65) e a segunda trata de conteúdos que “objetivam alcançar e fortalecer a meta maior que é a formação do cidadão” (PCN, 1997b, p. 101).

Iniciando a primeira parte 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” (PCN, 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 apresentam os Artigos 1º, 3º e 5º da Constituição da República Federativa do Brasil 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” (PCN, 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 valores abordados, pois “ética trata de princípios e não de mandamentos” e “é preciso ter claro que não existem normas acabadas, regras definitivamente consagradas” (PCN, 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” (PCN, 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 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, LBD 9394/96, os quais ratificam o empenho da escola na formação moral de seus alunos. Portanto, os PCN assumem seu posicionamento a favor desta 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” (PCN, 1997b, p. 73).

Finalizados os argumentos que justificam a importância da implementação do tema nas escolas, o documento passa a focalizar a educação moral. A partir desse momento, os especialistas iniciam a defesa de seu ponto de vista afirmando que para saber educar moralmente é preciso conhecer os processos individuais de legitimação de valores e regras morais 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: 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 em 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.

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 racionalidade “se desenvolvem a partir das interações sociais e representam a base da moral, que também se desenvolve” (PCN, 1997b, p. 83). Este 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 kohlbergnianos sobre níveis de desenvolvimento moral, 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 (1994) são utilizadas para convencer os professores da importância de seu papel na construção da moralidade 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.

Ao abordar o tema democracia, os PCN passam a defender a tendência da escola democrática 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. 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 da 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. Uma listagem dos objetivos gerais de ética para o Ensino Fundamental, assim como listagens relacionadas aos quatro blocos de conteúdos 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” (PCN, 1997b, p. 133).

Cabe ao professor criar situações de aprendizagem que garantam uma atuação pautada por princípios da ética democrática. No entanto, embora o texto do documento apresente exemplos de situações de aprendizagem² que potencializam a capacidade ética, 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. Assim, praticar ética nas escolas parece ainda estar distante, embora a proposta de começar a discutir valores e incentivar reflexões, conversações e debates sobre esse tema seja um dos méritos dos PCN. 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 as mesmas aconteçam. Nesses espaços 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.

Considerações Finais

O dois documentos estão fundamentados na visão socrático-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

² 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” (PCN, 1997b, p. 47) e outras.

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 se baseiem no conceito de cidadania ativa, 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 documentos 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 de todo texto, 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 humanidade³, o que torna clara a adoção de uma perspectiva ética, o que pressupõe a aceitação de princípios e regras de validade universal.

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

³ 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.

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.

Acreditamos que, através da vivência de situações-problemas que a ética será praticada, pois só há sentido falar em ética nas escolas se ela for praticada. Caso contrário, o tema ético 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 Bibliográficas

- BOTO, C. A ética de Aristóteles e a educação. Disponível em <http://www.hottopos.com>. Acesso em 23/03/04, 18:05:27.
- 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.
- LIBÂENO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-80.
- MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2002.
- PCN. Introdução aos PCN, Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- PCN. Apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- PCN. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos PCN. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- PCN. Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- PCN. Ensino Médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- PIAGET, Jean - *O juízo moral na criança*, São Paulo; Summus, 1994.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Introdução In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, São Paulo: Cortez, 2001, p. 7-13,
- REBOUL, O. *Introdução à retórica*, São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério In CANDAU, V. M. (org.), *Didática, currículo e saberes escolares*, Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 112-128.