

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UFRO)
CENTRO DE HERMENÊUTICA DO PRESENTE

PRIMEIRA VERSÃO

ANO II, Nº129 - JANEIRO - PORTO VELHO, 2004
VOLUME IX

ISSN 1517-5421

EDITOR
NILSON SANTOS

CONSELHO EDITORIAL

ALBERTO LINS CALDAS - História - UFRO
CLODOMIR S. DE MORAIS - Sociologia - IATTERMUND
ARTUR MORETTI - Física - UFRO
CELSO FERRAREZI - Letras - UFRO
HEINZ DIETER HEIDEMANN - Geografia - USP
JOSÉ C. SEBE BOM MEIHY - História - USP
MARIO COZZUOL - Biologia - UFRO
MIGUEL NENEVÉ - Letras - UFRO
ROMUALDO DIAS - Educação - UNICAMP
VALDEMIR MIOTELLO - Filosofia - UFSC

Os textos no mínimo 3 laudas, tamanho de folha A4, fonte Times New Roman 11, espaço 1.5, formatados em "Word for Windows" deverão ser encaminhados para e-mail:

nilson@unir.br

CAIXA POSTAL 775
CEP: 78.900-970
PORTO VELHO-RO

TIRAGEM 200 EXEMPLARES

EDITORA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

PRIMEIRA VERSÃO

ISSN 1517-5421

lathé biosa

129



O ENSINO DA ÉTICA

ÂNGELA MUNHOZ TAVARES; DEOLINDA DE
FÁTIMA CUNHA, FRANCISCO DAS CHAGAS



“A verdadeira moral zomba da moral”.(Pascal)

Observando os múltiplos papéis exercidos pela escola, ao longo do tempo, percebe-se que, dentro das variações no tempo e no espaço, nas diversidades culturais, esta tem sido uma instituição fundamental para a sociedade, mas que tem sistematizado e socializado os saberes que atendem a demandas da sociedade, priorizando concepções das classes hegemônicas, onde o currículo é a materialidade e mecanismo dessa hegemonia, como núcleo de um projeto pedagógico.

Faz-se então a análise de um tema curricular sob esse enfoque, de, à qual interesse busca atender. Para tanto, analisa-se o conceito de ética, no contexto da função social da escola, e sua situação nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para situarmos a escola do mundo moderno, em termos de sua função social, é necessário, pelo menos, uma breve incursão ao passado. Sabe-se que, desde tempos remotos o conhecimento da comunidade era selecionado e transmitido às novas gerações, e, segundo Sônia Terezinha (2001: 19) “a escola para crianças e jovens, como hoje a conhecemos, tem presença recente na história da humanidade”.

Embora, no mesmo texto, acima citado, Sônia Terezinha afirme que “o ensino organizado em instituição própria tenha começado pelas universidades”, (Idem) é bom lembrar-se de que na Grécia clássica já havia um ensino, com aspectos institucionais, inclusive com a sistematização de currículos, como o Trivium (composto pelas disciplinas de Lógica, Gramática e Retórica) e o *Quadrivium*.(composto pela música, aritmética, geometria e Astronomia)

Na Idade Média o ensino ficou sob a organização dos cleros secular e regular, com maior organização, nos mosteiros e nas catedrais. E,

eram poucos os que tinham acesso às primeiras letras e formas elementares de aprendizagem, preparatórias para as universidades (...) Quando existia, a escola destinava-se apenas aos filhos das camadas mais ricas da população [...] Foi apenas há cerca de 200 anos, com os ideais da Revolução Francesa e da democracia americana, que a escola passou a ser compreendida como uma instituição importante, não apenas para os filhos das elites como para os filhos das camadas trabalhadoras (Idem).

As mudanças políticas tiveram influência sobre a função social da escola por que foram movimentos revolucionários onde, a participação popular muda sua natureza, nas relações com a aristocracia. E, se a partir desse momento a busca pela democracia se intensifica, as instituições, como a escola, não poderiam ficar imunes

No Brasil, enfocamos a escola já nesse contexto da sua relação com a democracia, que se inicia pela questão do acesso, onde *"a educação pública e gratuita, resultante de iniciativa do Estado, é uma conquista da República e, especificamente, do século XX"* (Idem, 21). E, embora o Estado brasileiro tenha se preocupado em expandir a escolaridade obrigatória, iniciando um processo de universalização do ensino fundamental, é questionável a qualidade desse ensino.

É importante ressaltar que a Constituição de 1988 e a LDB, definem o papel da escola como um agente capaz de contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para a cidadania e qualificando-a para o trabalho. Porém, vale lembrar os descompassos entre a legislação e a realidade educacional. Ou seja, nem sempre, as determinações legais são concretizadas, a curto ou em médio prazo, tanto em termos da oferta escolar, quanto dos objetivos educacionais. Desse modo ainda é um desafio para o Brasil, construir uma escola onde todos sejam acolhidos e tenham sucesso. E ainda se ter claro o caráter ou a noção desse sucesso. Ou seja, em qual sentido? Para o trabalho? Para o convívio social? Para a sociedade do conhecimento (e da comunicação)? Ou numa perspectiva integral, global?

Trata-se, portanto, além do acesso à escola e do controle da evasão, do desempenho pedagógico; se os agentes possuem competências que garantem um ensino prático e reflexivo, e ainda se há autonomia como finalidade, no currículo formal ou real (Currículo Formal é o currículo oficial, no caso, os PCNs e o currículo real é o currículo que de fato acontece espontaneamente na sala de aula, inclusive podendo ocorrer intervenção dos professores [Libâneo, 2001].). Isto é, pergunta-se então se os saberes, que constroem o cidadão-democrático, são contemplados nos currículos e nas práticas didático-pedagógicas. Entende-se que é nesse sentido, que a legislação brasileira expressa que promover o pleno desenvolvimento do educando é um aspecto importante da função social da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1996 (Lei nº 9.394/96) tem como novidade, a flexibilidade, onde as escolas passaram a ter autonomia para se organizarem administrativa e pedagogicamente, isto é, para prever formas de organização que permitam atender às peculiaridades regionais e locais, às diferentes clientela e necessidades do processo de aprendizagem (art.23). O novo modelo de educação é fundamentado em princípios democráticos como a descentralização, inclusive na gestão da escola. Visão que enfatiza uma ampliação da participação da comunidade nos trabalhos da escola, e em sua vivência de forma geral. A escola seria como um laboratório de democracia, onde o limite seria eleições para professores.

As pessoas possuem grande importância para a construção dessa escola, que hoje é vista por alguns, como revolucionária. Contribuem, no convívio democrático, tendo em vista que as mudanças na escola só ocorrem em relação às mudanças na comunidade na qual ela está inserida. E, na construção da base, e como guia dessa escola, o projeto pedagógico deve ser construído levando em conta a articulação entre conteúdo e vida, visando essa convivência democrática na escola, onde a realidade escolar seja o seguimento da realidade "externa". Um projeto educativo que visa anular esse interno/externo; dentro/fora; sala/comunidade. A partir dessa realidade, essa escola deverá trabalhar problemas da sociedade como a violência, no caso, trazido para dentro da própria escola, e todos os comportamentos que afetam o convívio social, dentro e fora da escola, e combater mecanismos de heteronomia e alienação.

Pelo lado da escola, a construção das habilidades e competências, no caso, para o desenvolvimento da democracia, se dá, como toda atividade com os alunos, tendo como base os conteúdos oficiais. E sabe-se que existe uma crítica aos PCNs. Embora não seja objetivo desse artigo, entrar nesse mérito, essa

discussão é pertinente, tendo em vista que trata também do modelo dos temas transversais. No caso, é a limitação da ética, como tema circunstancial (ou não estrutural). Ou seja, porque como outros temas fundamentais para a formação da autonomia e cidadania do homem, a ética não entrou como disciplina. E, o que mais preocupa, além da desvalorização da ciência dos valores, é a própria ética ensinada, isto é, o conceito proposto no currículo formal.

ÉTICA E CIDADANIA

Como essa pesquisa é bibliográfica, não se tem um recorte empírico, mas pode-se abstrair o modelo de escola introduzido pela LDB, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, situando-a num processo de construção da democracia na sociedade e na própria escola. E como contradição, busca-se uma visão crítica e enfoca-se com um pensamento dialético, o Tema Transversal ética.

Mesmo com toda a deficiência pedagógica, decorrente do não-planejamento adequado do curso e aula de ética, no ensino médio, no caso da obediência às diretrizes da transversalidade, podemos ter um professor-educador que, na relativa autonomia, consiga contemplar a ética como currículo real, inclusive de forma dialógica com a ética da rua, da comunidade - "o currículo oculto"¹ (Libâneo 2001: 144). Porém, a pergunta feita sobre a ética do currículo formal, cabe também ao currículo oculto, sobre qual teoria de ética é contemplada no processo de ensino e aprendizagem; qual ética é ensinada na prática pedagógica, em sala de aula. Os alunos contextualizam esse saber? Existe uma pedagogia dialética², na vivência dos valores dessa ética (aluno-comunidade-escola)? A resposta a esse questionamento está na vida dos alunos. E como a moral que se vive parece estar em crise, alguma coisa não está funcionando.

Se de um lado a nova concepção de educação, busca corresponder demandas da cidadania, a partir da autonomia dos alunos, e para alguns chega a ser um processo revolucionário na educação, de outro lado temos uma realidade empírica que é a falta de visão da importância desse saber, principalmente no contexto atual, dos valores vividos no capitalismo, e as conseqüências dessa crise e desses valores no próprio cotidiano, na própria sociedade.

Olhando diretamente os PCNS, temos logo em sua introdução: "*A necessidade de que a educação trabalhe a formação ética dos alunos está cada vez mais evidente. A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos*". (Maria Inês, 1998: 16).

Portanto, expõe-se uma visão correta, e coerente com os objetivos da nova concepção de educação materializada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, o nosso olhar busca observar que existe uma crítica, revelando um imaginário da educação, complexo o suficiente para se abrir uma discussão que busque, não uma análise caricata da realidade empírica, desse universo educativo - o ensino da ética, mas, que aponte para o que realmente subjaz; do que a crítica de estudiosos tem de validade, e qual a conseqüência da lacuna enfocada no currículo (e modelo pedagógico – didático), na cultura escolar, na atual

¹ "Refere-se às influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores provenientes das experiências culturais dos valores, e significados trazidos pelas pessoas do seu meio social e vivenciado na própria escola". (idem)

conjuntura. E se há realmente uma lacuna, se essa consequência não é um objetivo “oculto” do próprio currículo, isto é, não atende a uma concepção de educação e de ética, que não tenha êxito no saber que se propõe: a competência ética, numa ética antropológica, uma antropoética,³ para uma autonomia autêntica, que pressupõe o equilíbrio homem/espécie/ produtor/ humano; para uma humanização.

Assim, uma compreensão da Instituição Escola, no modelo tradicional, como produtora e reprodutora do saber sistematizado, portanto, o currículo que forma o trabalhador ou cidadão, que a classe hegemônica pretende, teríamos também o ensino, pura e simplesmente da ética constituída, que não liberta, e pelo contrário, prende, aliena.

Pressupondo-se uma instituição, que vise desenvolver competência pessoal e consciência ética, ecológica, cívica e democrática, mas que sua prática, não seja uma práxis, não se baseie em teorias, nem contextualize esse saber de forma dialética: ação pedagógica e reflexão e depois ação novamente; que não reflita sua própria prática pedagógica, com certeza, essa instituição na sua gestão, não questiona sobre uma possível intencionalidade nas lacunas apontadas pela crítica aos PCNs. E assim, temos um problema em relação ao texto sobre ética, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde o resultado alcançado se contrapõe aos objetivos e finalidades, revelando incoerência entre o que se ensina sobre ética e o proposto. Senão vejamos: *"A questão cultural das preocupações éticas é a análise de diversos valores presentes na sociedade, a problematização dos conflitos existentes nas relações humanas quando ambas as partes não dão conta de responder questões complexas que envolvem a moral e a afirmação de princípios que organizam as condutas dos sujeitos sociais". (PCNs, 1998: 66).*

Até aí se vê inserção política, quando se prevê a autonomia do professor – educador e da própria escola, não normatizando a ética. E ainda, quando na própria introdução aos PCNs, no mesmo texto acima citado, se reconhece que: *"Na escola, o tema: ética, se encontra nas relações entre aos agentes que constituem essa instituição, alunos, professores e pais, e também nos currículos, uma vez que o conhecimento não é neutro nem impermeável a valores de todo o tipo". (idem)*

Então, além de reconhecimento ao outro, que pressupõe a inter-relação currículo formal/oculto, onde cada um, professor e aluno (e demais membros da comunidade escolar), são sujeito ético, na intersubjetividade, há, nos PCNs, o reconhecimento de um caráter fundamental da ética: a contradição Moral Constituída/Moral Constituinte. O que corresponderia à face progressista dessa concepção da educação que se fala. Porém, são as lacunas, que podem esconder uma intencionalidade de um consenso sobre a ética, que esteja mais para Kant: uma moral universal, um homem universal⁹, que para Nietzsche: “um espírito livre” (Germano 1993: 34).

É óbvio que, consultando o conteúdo de ética nos PCNs, não se encontra aspectos de uma ética classista, nos moldes da ética grega de Platão e Aristóteles. Se assim o fosse, não teria sentido esse artigo. Da mesma forma não é explícito um sujeito ético puramente racional ou formalista, de uma razão universal, que

² Pedagogia defendida por Paulo Freire e defendida posteriormente por educadores no sentido de uma ciência da prática (MAZZOTI, 1993: 5).

³ Pensamento ético iniciado por Kierkegaard, Max e existencialistas, hoje desenvolvido no que se chama: “Ética do gênero humano”, (Edgar Morin, 2001).

Um princípio básico da Ética Kantiana: “Aja de maneira que possas querer que o motivo que te levou a agir se torne uma lei universal”. (Germano, 1993: 31). Assim a questão moral está ligada a motivação.

também seria alheio à realidade das relações sociais de hoje, e não assume prioridades de valores, dos filósofos citados. Porém, também não se assume uma teoria comprometida com a transformação da realidade. E essa omissão, por si só, já contribui para a hegemonia da concepção de ética do Estado capitalista, no sentido dado por Gramsci, segundo Germano (1993:35): de que a ética está vinculada a um projeto sócio-político.

Entende-se, que, embora se ministre um conteúdo, cheio de morais e bons costumes, e diga-se ao aluno, que ele seja um sujeito ético, isto é que questione essa moral, se não se desenvolver uma competência política, para uma posição frente a esses valores, essa ética, no atual estágio das relações políticas, seria uma ética abstrata, no sentido de distante da concretude, que seria o enfrentamento com a ética da classe hegemônica.

Conclui-se situando a ética na questão curricular, onde: Pedra (in Libâneo 2001: 142) supõe que o *"currículo se sustenta em representações sociais presentes na cultura no qual se dá a teoria e a prática do currículo"*. E, para Gimeno Sacristán currículo: *"é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e a educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dada determinadas condições"*.(idem)

Portanto, no currículo se dá a posição da escola em relação à cultura. Assim sendo, o currículo pode ir além do que foi falado, que seria a própria cultura sistematizada em ensino (seleção, organização). Além de corpus da ética herdada, o currículo poderia ser o espaço privilegiado, não só da discussão social da ética vigente, mas instrumento científico, num modelo de pedagogia que se realiza na prática. E, o contrário, instrumento de alienação, se o professor-educador não ampliar seus conhecimentos ou não se comprometer com esse tema como componente dessa pedagogia prática, *a priori*, científica, experimentando na dialeticidade, uma ética concreta, que auxilie as demandas sociais pela humanização e pela democracia.

Essa competência do professor seria aquela que levaria o aluno a ter o que mobilizar, como saber voltado para a liberdade; para enfrentar problemas que muitas vezes se relacionam com valores não democráticos, ou situações da ausência dos valores democráticos.

Por exemplo, quem nos garante que esteja sendo despertado pelo menos o espírito reflexivo sobre a moral constituída em nossos alunos? E se perguntarmos à grande parte dos alunos: o que é ética? Será que responderiam apontando fatos e ações de mudanças? Ou se limitariam a citar casos de falta de ética, com um repertório decorado, da moralidade instituída, exemplificando o que aprendeu como ética? Talvez, nem uma visão de superestrutura ou de imaginário (ou outra de totalidade), esse aluno teria. Escapando-lhe inclusive, que o crime contra o erário público no Brasil se tornara banal, quase costume da classe hegemônica. "O crime organizado oficial". A mesma moralidade que talvez tenha nascido com o valor "propriedade privada". Valor que contribuíra para a formação de uma sociedade de extrema individualidade, fator dificultador da realização da democracia, por ser uma sociedade de valores antagônicos aos valores democráticos.

Estaríamos na escola, trabalhando com um sujeito ético abstrato. Ou seja, um sujeito ético situado numa temporalidade de um passado remoto na história do pensamento da ética. Um sujeito misto, de uma ética Aristotélica-Kantiana, mais para prisioneiro de uma (película de) ética Aristotélica, do que para um sujeito ético (mocinho do filme da sociedade Kantiana), menos ator vivo de uma ética humana, existencialista, libertária, um sujeito concreto como Freud, Nietzsche e Marx

buscaram.⁴ Então o sujeito moral, que poderá ter sido trabalhado, em um alinhamento ético dos moldes tradicionais da ocidentalidade e do capitalismo, num consenso, não será um sujeito autônomo em sua concretude (que não é película nem o próprio filme rodando na temporalidade do presente), será alienado. Inclusive, é nesse sentido que Gramsci critica Kant, pela proposição de uma ética que prende o indivíduo a um modelo de cultura; um conformismo (Germano 1993: 36).⁵

Trata-se de uma discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem da ética, que sem uma devida clareza teórica, e sem o desenvolvimento das competências tratadas neste artigo, corre-se o risco de não se alcançar os objetivos éticos, e as finalidades que, em tese, os PCNs propõe: a cidadania, a democracia. Uma ética onde o indivíduo não seja reprimido, nem classificado como subproduto cultural - mão de obra - trabalhado (educado) pela ética do consenso. Pois seus valores são ofertados pela classe hegemônica, que sofisticou seus mecanismos de analfabetismo político, nesses bens simbólicos.

BIBLIOGRAFIA

PENINN, Sônia Terezinha de Souza. **Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da escola**. Brasília/DF: CONSED, 2001.

GERMANO, R. Medeiros: **A ética e o ensino de ética no Brasil**. São Paulo. Cortêz, 1993.

BRASIL. **Lei n.º 9.424** - 1996 (LDB).

BRASIL. **Constituição** - 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - 1998.

MARIA, Inês. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Temas Transversais - Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais**.

MORIN, Edgar. **Ética do gênero humano**, 2001.

SACRISTÁN, Gimeno **A ética e o ensino de ética no Brasil**. São Paulo. Cortêz, 1993.

⁴ O pensamento ético de Freud se diferencia por trazer um novo fator, não apenas teórico, o mundo inconsciente. Nietzsche busca recuperar, justamente: as forças instituintes desse mundo abstrato, como influente no comportamento, que para eles são vitais, e que teriam sido subjugadas muito tempo, por razões como a de Aristóteles e a de Kant. E, para Marx, toda moral está condicionada sócio-historicamente.

⁵ Gramsci vincula a ética à educação. Para ele a ética assim como pode vir do consenso para o qual a educação instrumental pode vir também de uma concepção política democrática. E, enfim, é concreta.

VITRINE

DIVULGUE:

PRIMEIRA VERSÃO
NA INTERNET

<http://www.unir.br/~primeira/index.html>

Consulte o site e leia os artigos publicados

*olha só que maravilha
o mar é a maior
ilha*

CARLOS MOREIRA