

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ÉTICA E O TRABALHO DOCENTE**  
**GONÇALVES, Helenice Maia – UNESA**  
**GT-13: Educação Fundamental**

Atualmente, o posicionamento ético e moral das pessoas tem sido apontado por diversos autores como um dos assuntos mais debatidos em todo o mundo, principalmente quando se fala de novas tecnologias e de conquistas científicas, tornando-os mais atuais do que jamais o foram.

Questões éticas relacionadas às intervenções nos genes humanos e à possibilidade de alterar as bases biológicas do homem ou à produção de alimentos transgênicos têm contribuído para acirrar discussões em torno do uso que será feito destas informações e da necessidade de construir uma nova noção de ética para dar conta dos "novos" valores e das mudanças de atitudes que começam a surgir nas diversas sociedades mundiais. Tais mudanças, impulsionadas pelas transformações do mundo contemporâneo têm despertado diferentes sentimentos nos indivíduos e nos grupos sociais, e estar historicamente informado sobre a evolução do pensamento e das visões que dominaram o mundo ocidental, é apontado por Tarnas (2000, p. 12) como o caminho para entender os dilemas do presente, pois “cada geração deve examinar e repensar, sob uma perspectiva privilegiada própria, as idéias que moldaram sua compreensão de mundo”.

Debates relacionados às possíveis ameaças do progresso tecnológico, à perda do humano e à crise do sujeito de direito chegaram a todo tipo de público, nas escolas, nas universidades, nas empresas, nas rodas informais de conversa, nos livros, nos jornais e nas revistas. Uma veloz corrosão dos direitos suscitada pela evolução econômica de um mundo globalizado e pela revolução biotecnológica, as duas exercendo sobre as sociedades os mais diversos efeitos, os quais estamos longe de analisar e avaliar (SANTOS, 1999); o surgimento de uma razão tecnificada favorecendo o mundo sistêmico, conduzido por um modelo econômico fundado no neoliberalismo que se torna método, meio e fim do pensamento humano (AHLERT, 1999); e a perda da base de justificação do universalismo iluminista nas sociedades contemporâneas, que produziu uma pluralidade de perspectivas que orientam as ações humanas e que se reflete sobre as formas de relação entre ética e

educação (HERMANN, 2001) são alguns aspectos que evidenciam a necessidade de fixação de “novos” valores nas sociedades contemporâneas.

É nesse sentido que Goergen (2001, p. 9) entende que nos encontramos no limiar de uma nova consciência e se inclui no grupo de pessoas que estão dispostas a renortear sua existência, não mais tolerar seu alijamento do processo histórico e estimular um processo de conscientização capaz de neutralizar as ameaças do mundo contemporâneo. De acordo com esse autor, “a mudança de mentalidade e o nascer de uma nova consciência precisam ser estimulados através do processo educativo, onde educação e formação ética se tocam, necessariamente”. A educação deve estimular o exercício da alteridade e desenvolver a capacidade de identificação com o outro, despertando as pessoas para a solidariedade e compaixão e desestimulando comportamentos considerados indesejáveis (SILVA, 2002).

Em seu estudo sobre indisciplina e violência nas escolas, Silva (2003), considera que estamos vivendo em um mundo em decadência e que as instituições sociais se encontram em um processo de falência generalizada, o que se reflete no campo moral e ético, pois os indivíduos se colocam indiferentemente com relação às leis, normas e regras de convívio social. O mesmo ocorre na escolarização formal, que atravessa um momento sombrio, seja porque os alunos não estão acostumados a vivenciar e a respeitar regras e normas, seja porque os professores não sabem como agir diante de situações inesperadas e que envolvem valores morais. Essa autora aponta, inclusive, o aumento da indisciplina e da violência nas escolas, dois fenômenos atuais e controversos, como sendo “cada vez mais objeto de preocupação de professores e demais membros ligados à instrução escolar” (SILVA, 2003, p. 244), o que tinha sido exposto, há alguns anos antes, por Oliveira (2001, p. 163) ao identificar que as discussões éticas haviam deixado “de ser preocupação exclusiva de professores de filosofia para se tornar objeto de todo educador”.

Essas e outras reflexões tomaram conta de muitos espaços sociais e a criação de inúmeros comitês, jornadas, encontros e simpósios têm procurado discutir relações entre ética, educação, respeito à pessoa humana e vida em sociedade, incitando novos estudos sobre princípios éticos, desenvolvimento moral e construção de valores em todo mundo.

Na Psicologia, a retomada dos estudos pioneiros de Piaget (1932) sobre o desenvolvimento moral e de Kohlberg (1984) sobre os estágios de desenvolvimento moral e dos fatores que levam ao seu desenvolvimento; de Hare (1981), que propõe níveis distintos

de raciocínio moral; e de Selman (1980), que desenvolveu a teoria de Piaget da adoção de perspectiva nos níveis de entendimento interpessoal; na Filosofia, as recentes publicações de Bauman (1997) e Singer (1998), são alguns entre muitos que trazem a ética para o centro das discussões. Na Educação, por exemplo, a literatura disponível relacionada ao Tema Transversal Ética<sup>1</sup> são uma pequena mostra da preocupação que tem tomado conta da sociedade planetária, no que se refere às mudanças de posicionamentos em relação a valores estabelecidos, critérios e atitudes éticas de seus sujeitos e grupos.

O comprovado retorno ao estudo da ética em diversas áreas do conhecimento e a insistente abordagem do tema particularmente no Brasil vem confirmar a necessidade de se lançar um olhar mais profundo sobre o ensino de ética realizado nas escolas do país.

A eticidade é uma constante ao longo da história da Pedagogia e a cada a época corresponde uma moral escolar (*cf.* CAMBI, 1999; MANACORDA, 2002; e outros). A partir das discussões contemporâneas sobre ética surgem

novas perspectivas para a educação pensar o significado de seu agir que se defrontam, por um lado, com a inevitável aproximação com os princípios éticos universais oriundos da tradição e, por outro, com a pluralidade dos contextos específicos nos quais se realiza a ação pedagógica e que produzem uma multiplicidade de conexões, relações e associações quanto à idéia de bem (HERMANN, 2001, p. 126).

São imprescindíveis, portanto, investigações sobre a ética na educação e sobre a formação moral do indivíduo nas escolas, aspectos inseridos na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o referencial curricular nacional, a qual enfatiza a formação do “cidadão solidário e trabalhador”<sup>2</sup> e pretende superar paradigmas centrados no individualismo, na exclusão e na destruição do ser humano e do meio ambiente.

Como é atribuída, formalmente, aos professores e aos demais agentes da instituição escolar, via Parâmetros Curriculares Nacionais, a tarefa de educar moral e eticamente as crianças e adolescentes dentro das salas de aulas e nas escolas, cabe perguntar se os atores sociais da escola estarão preparados para desenvolver o caráter dos alunos, o qual se

---

<sup>1</sup> O Tema Transversal Ética foi apresentado e desenvolvido nos cadernos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª, 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio), publicados entre 1997 e 1999.

<sup>2</sup> Expressão utilizada por Duarte (2001, p. 184) para se referir à contradição retórica dominante na sociedade atual: “formação do trabalhador apto a lutar com unhas e dentes por um trabalho e formação do cidadão solidário, que participa de forma construtiva (e que nesse contexto significa ausência de questionamentos críticos) e que se une à comunidade para resolver os problemas sociais (inclusive o da educação) através de filantropia”.

manifestaria no seu comportamento através de virtudes tradicionalmente reconhecidas e respeitadas, tais como a honestidade, a coragem, o controle de si mesmo, a solidariedade e o respeito ao próximo (*cf.*, entre outros, DUSKA; WHELAN, 1994).

Aranha (2000) acredita que os professores não estão prontos para assumir esta empreitada e aponta que esta é uma das grandes dificuldades a ser enfrentada na implementação da proposta de discussão do tema ética nas escolas. Trazendo os estágios de desenvolvimento moral definidos por Kohlberg<sup>3</sup>, Aranha afirma que estudos orientados por este psicólogo evidenciaram que muitos professores estavam no estágio pré-convencional, isto é, aquele em que o indivíduo decide o que é certo fazer, baseando-se em seus interesses próprios, individuais.

Regras, normas, ética, moral, valores morais, atitudes e costumes são conceitos interdependentes e estão interligados em torno da noção de ética que circula nas escolas. A interligação de tais conceitos é apontada por Sung e Silva (1995) ao discutirem as relações entre ética e sociedade. Segundo estes autores, a expressão “bons costumes” tem sido utilizada como sinônimo de moral ou de moralidade e, quando todos aceitam os costumes e valores determinados pela sociedade, não há muito a se discutir sobre eles. Mas, quando existe questionamentos sobre a validade de valores que estão sendo vivenciados, surge a necessidade de criticá-los e de fundamentá-los.

Oliveira (1996), por sua vez, considera que tanto ética como moral são instâncias intercambiáveis, pois se referem à conduta e aos costumes humanos. O mesmo fazem Sung e Silva (1995) que defendem a não distinção entre os conceitos de ‘moral’ e ‘ética’, pois, quando isto acontece, é porque se procura distinguir entre o conjunto das práticas morais cristalizadas pelo costume e a convenção social dos princípios teóricos que as fundamentam ou criticam. Concordamos com o posicionamento dos referidos autores e consideramos que o conceito de ética se refere a uma reflexão teórica sobre sua dimensão prática.

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. Ao enfatizar que o ensinamento verbal da moral é insuficiente para asseverar a ação

---

<sup>3</sup> Kohlberg e seus colaboradores partem de Piaget e definem seis estágios do julgamento moral, agrupados em três níveis que vão do nível moral pré-convencional ao pós convencional, este último caracterizado pela universalização dos princípios éticos.

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.

A ação moral, segundo estudo pioneiro de Piaget (1932) sobre a moralidade infantil, se desenvolve através da participação ativa do indivíduo, pois é nas suas interações com a sociedade que ele constrói valores e regras. Ao apresentar os estudos desenvolvidos por Piaget, Ribeiro (1996) focaliza a existência da gênese da moralidade infantil a partir da interação da criança com o grupo social. A criança constrói e reconstrói ativa e progressivamente as regras vigentes no grupo. A tomada de consciência implica descentração do pensamento, reciprocidade e respeito à regra ou psicogênese das regras sociais. Esta descentração resulta do grau de aquiescência dos membros do grupo, os quais podem elaborar uma regra ideal, a qual independe da experiência concreta e das práticas usuais no grupo. É somente num último estágio<sup>4</sup>, entretanto, que o então adolescente internaliza as regras, desenvolve o respeito mútuo e a responsabilidade subjetiva.

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 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.

Ribeiro (1996) aponta que várias são as teorias que abordam o modo como a criança adquire conhecimento e conduta social, sendo exemplos deles os estudos desenvolvidos por Moscovici (1978) e Jodelet (1990) os quais se referem às representações sociais. Para estes autores, não há separação radical entre indivíduo e sociedade. O mundo social e o indivíduo se sensibilizam mutuamente, sendo a ligação entre o sujeito e o objeto uma parte intrínseca da ligação social, devendo ser interpretada dentro desse quadro. As representações sociais reestruturam a realidade e permitem uma integração simultânea das características do objeto, das experiências anteriores do sujeito e de seu sistema de atitudes e normas (MOSCOVICI, 1990).

Como as representações sociais estão simultaneamente submetidas às regras que

---

<sup>4</sup> De acordo com Piaget (1932), a construção do juízo moral é sequencial e gradativa, desenvolvendo-se através de três estágios: anomia, heteronomia e autonomia.

regem os processos cognitivos e pelas condições sociais nas quais são elaboradas, as noções de ética representadas na produção discursiva dos professores e de outros adultos que participam da vida da escola estão, portanto, contaminadas por suas ideologias, valores e contradições e impregnarão, por sua vez, as noções de ética construídas pelas crianças e pelos adolescentes.

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

Parece, portanto, ser evidente que as reflexões e discussões que deverão ser promovidas durante as aulas de todas as disciplinas do currículo escolar<sup>5</sup> devem conjugar a formação de atitudes (aquelas consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento moral do indivíduo) e de valores éticos (aqueles aceitos e cultivados pela sociedade) a uma nova ética e a uma nova moral que vêm sendo (re)construídas no cotidiano, em todo mundo.

Ao propor reflexões sobre a conduta humana, inseridas nos objetivos maiores das escolas, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Desportos, através da Lei Federal 9394/96, enfatiza a formação de atitudes consoantes às normas e valores vigentes aliada a um ensino que procura assegurar condições de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades (PCN, 1997a). Assim sendo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, 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 e dos professores no que se refere ao desenvolvimento da autonomia moral de seus alunos.

Cabem aqui duas questões. São os princípios éticos universais? Afinal, há uma noção de ética “correta” a ser ensinada pelos professores nas salas de aula?

Ao citar Alain Badiou, Oliveira (1996) traz sua idéia de que as normas éticas supõem distinção clara entre o bem e o mal, mas que estes conceitos são relativizados e dependentes das diferenças culturais e do contexto social em que são formulados. A ética,

---

<sup>5</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais 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 (PCN, 1997a;b).

portanto, depende das pessoas, do meio sócio-cultural onde elas estão inseridas e das circunstâncias nas quais surgiram determinada situação ou problema.

James Rest<sup>6</sup>, trazido à cena por Biaggio (1984), propõe que, na atualidade, dever-se-ia trabalhar com uma “moralidade comum construída”, invocando-se os ideais morais compartilhados de uma comunidade. Para Rest, haveria uma “moralidade em fluxo”, a qual pode se modificar de acordo com a época e a cultura.

Apontando que a questão do universalismo não se encontra resolvida e ainda causa bastante polêmica, Biaggio pondera que há muitas evidências<sup>7</sup> de que a seqüência de estágios de desenvolvimento moral proposta por Piaget e por Kohlberg é universal e que há um cerne de valores universais. Mesmo colocando-se favorável à posição universalista, Biaggio (1984, p. 19) afirma que “a cultura influencia e atua como um fator modulador, acentuando ou diminuindo alguns valores e tipos de raciocínio moral, porém sem anular uma essência humana comum.”

Canen, Franco e Oliveira (2000, p. 2) consideram que a articulação entre os campos ética e diversidade cultural necessita amplo aprofundamento, para que posicionamentos radicais defendendo tanto o paradigma universal quanto o relativista não venham comprometer a humanização do homem. Enfatizando a carência de reflexões que procurem ressignificar o universalismo face a pluralidade cultural, estes autores propõem “a compreensão do *universalismo* e do *relativismo* como construções discursivas, desprovidas de uma significação essencializada, única e consensual e, portanto, passíveis de reinterpretações e ressignificações.”

Concordamos com essa proposição e consideramos que os princípios éticos são característicos de determinados grupos, referindo-se às normas e regras mutáveis, provisórias e válidas segundo acordos sociais. Isto se torna evidente em cada momento em que são estabelecidos novos princípios<sup>8</sup> éticos que nortearão os atos e as atitudes dos

---

<sup>6</sup> Rest propõe um modelo de desenvolvimento moral que pouco difere daquele proposto por Kohlberg, mas rejeita a idéia de que o estágio 6 seja garantia de universalidade (Biaggio, 1984)

<sup>7</sup> Consultar os estudos desenvolvidos por James Rest, Elliot Turiel, Larry Nucci e Orlando Lourenço, entre outros. Rest, por exemplo, desenvolveu pesquisas com o DIT (Defining Issues Test), onde numa amostra com 45 800 sujeitos, mostrou que o pensamento pós-convencional existe (Biaggio, 1984).

<sup>8</sup> A palavra "princípio" remete, em Filosofia, aos axiomas ou postulados reconhecidos por todos e cada um, como na Geometria, conduzindo à idéia de algo que fundamenta, que está na base dos juízos e que não pode ser contestado sem os destruir. Neste sentido a expressão usual "princípios éticos" é imprópria, pois não se pode dizer que em ética existam princípios no sentido indicado. No entanto, cedemos à falta de rigor para atender as necessidades de comunicação.

indivíduos. O que se pode depreender, portanto, é que a pluralidade cultural sugere e justifica a polissemia de noções de ética.

É preciso, entretanto, levar em conta que, ou a 'ética' é a expressão discursiva das relações sociais (morais) e é polissêmica por expressar a variabilidade cultural, ou nomeia as condutas consideradas morais por este ou aquele grupo, para o qual não há polissemia de noções de ética, mas unidade nocional. Em ambas alternativas, os valores morais ou éticos só são polissêmicos se e quando há outro grupo social para o qual este ou aquele valor tem sentido. Sendo os valores morais determinados nas e pelas práticas dos diversos grupos sociais, expressam o que tem valor para o grupo e neste os valores morais não são polissêmicos. Portanto, só ocorre polissemia de noções de ética por serem muitos os significados produzidos por grupos sociais diferentes e não há, neste caso, um conceito que seja para além dos grupos sociais, ainda que se possa apreender os mecanismos lógicos e argumentativos que orientam todas as reflexões sobre os valores éticos. Tais mecanismos, no entanto, não são o próprio conteúdo 'ético' e sim o modo pelo qual se raciocina com base nos valores morais. Estes, por sua vez, são produzidos nos grupos sociais e entre os grupos sociais, que se utilizam de diversos argumentos e formas lógicas e quase-lógicas (retóricas) para se convencerem e convencerem os outros da validade de seus enunciados. Não se pode falar, então, em polissemia essencial, isto é, algo que deva ser superado para se encontrar a essência real dos valores éticos.

Assim, considerando o que se diz ser ético, o discurso que sustenta certos valores éticos é polissêmico, uma vez que a sociedade atual caracteriza-se pela pluralidade de culturas, identidades, ideologias e formas de incorporação de conhecimentos, etc, logo, ocorrem debates e se estabelecem acordos sociais mais ou menos estáveis relacionados a critérios e posicionamentos éticos, pois os valores morais são o resultado de uma negociação, originando proposições razoáveis, assim considerados pelos membros dos grupos sociais que disputam certos valores. Os juízos éticos se fazem, portanto, sobre conteúdos imediatamente postos na e pelas ações das pessoas existentes em situações existentes. Os valores morais ou éticos são, então, representações sociais e sempre decorrentes de conversações (imediatas ou mediatas) face a problemas que são percebidos como tais pelos membros de algum grupo social. Estas conversações visam resolver o 'problema' de conduta dos membros do grupo e só se tornam 'problemas' caso assim o



grupo o perceba. Por isto, o permanente não é o *que se diz sobre algo considerado ético*, mas os procedimentos que instituem o acordo e o desacordo ético, daí afirmarmos que os enunciados éticos são representações sociais dos diversos grupos sociais sobre vida humana. Não há, desta perspectiva, algo como *a ética*, mas um tema ou objeto comum *a vida humana* apreendida pelos grupos sociais, os quais constituem alguma representação daquele objeto, tema, assunto. Donde, não se poder afirmar ser factível extrair algo essencial ou em si e por si (absoluto) dos juízos éticos.

Assim, com relação a que significados éticos devem ser construídos e como construí-los, deve-se considerar, evidentemente, que a escola é uma instituição inserida em um contexto social mais amplo e, por isso, permeável a valores de todo tipo. Faz-se, então, necessário, levantar algumas considerações relativas à ética, que dizem respeito às reflexões sobre as condutas humanas, conforme apresentada nos PCN, para que se possa (re)discutir os objetivos para a formação do indivíduo-cidadão, “este que deverá colocar-se, explicitamente, contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva” (PCN, 1997b, p. 25).

Para os especialistas que elaboraram os PCN e que propuseram incluir a ética como um tema transversal a ser trabalhado pela escola, as reflexões propiciadas nas aulas de todas as disciplinas do currículo escolar possibilitarão que cada indivíduo assuma sua responsabilidade autônoma e universal. O indivíduo criativo, autônomo e solidário é apontado como responsável por si próprio, pelo outro, pela comunidade, pelo planeta e pelo universo. É esta a idéia de “ética de responsabilidade solidária”, uma “nova” ética que deve estar impregnada pelo senso de justiça — o qual sempre ocupou um lugar central na ética — de igualdade de oportunidades e de liberdade, colocando o desenvolvimento da pessoa humana e das comunidades em primeiro lugar (PEGORARO, 1995). O exercício da justiça deveria pressupor, portanto, a participação dos integrantes de determinado grupo social na constituição de acordos que vão estabelecer e decidir regras que vão nortear suas reivindicações (RAWLS, 1993).

Neste sentido, questionamos porque a escola não garante a participação dos alunos nos debates que privilegiam questões relacionadas à justiça, uma vez que o eixo

vertebrador, a espinha dorsal da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais é a formação do indivíduo cidadão e solidário. Ainda que surja em seu texto tanto a justiça como o diálogo e o respeito mútuo como objetivos maiores da escola, a exclusão do corpo discente dos espaços temporais de discussão ainda parece se fazer sentir. Somente propiciar reflexões e trazer à cena de debates, questionamentos que focalizem justiça, valores, ética e moral, apesar de permitir que o sujeito se interrogue sobre a natureza da situação, não dá garantias de vivenciar e praticar a ética, o que é extremamente necessário para a construção do juízo moral do indivíduo. Portanto, conforme aponta Boudon (1995), os sujeitos procuram determinar a melhor solução para um problema e que possa ser aceita, pelo menos em princípio, por todos os envolvidos.

É possível, então, “ensinar” ética nas escolas? Só se pode “ensinar” ética nas escolas se ela for entendida como um arrolado de regras e normas expressas pela sociedade tendo, por isto, caráter normativo. Vista desse modo, a ética estabelece um dever, um compromisso, uma obrigação e essa é a noção de ética que parece ser a assumida por professores que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental, os quais não consideram que a ética é decidida pelo diálogo argumentativo<sup>9</sup>.

Para verificar que a noção de ética circula entre os professores foi aplicado questionário em 486 alunos-professores que freqüentavam aulas nos cursos de graduação em Ciências Sociais, Ciências da Computação, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia em faculdade localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. O instrumento é constituído de duas partes. A primeira tem por objetivo identificar o participante e estabelecer seu perfil e, a segunda, contém quatro perguntas, cujas respostas foram dadas através da utilização da técnica da associação livre.

As porcentagens de 88% para o sexo feminino, de 48% para a ocupação atual ser de professores, sendo que 15% atuam na Educação Infantil e 45% nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que se encontram na faixa etária entre 21 e 29 anos (33%), caracterizam o grupo. As palavras associadas à palavra indutora ética na primeira associação foram

---

<sup>9</sup> O diálogo argumentativo enriquece e amplia a visão dos participantes — o auditório — e depende de sua adesão, permitindo que as pessoas percebam que um problema ético depende do contexto onde ocorre. Mais ainda, a argumentação surge no momento em que se estabelecem as controvérsias, os conflitos entre as pessoas de determinado grupo em relação a um objeto. A definição de argumentação se coaduna ao conceito de ética prática, aplicada, a qual debruça-se sobre temas cotidianos. Os diálogos argumentativos seriam, então, fundamentais para vivenciar os fundamentos e princípios que regem um sistema moral, em sua dimensão prática (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 1999).

respeito (15%) e moral (5%), seguidas por educação (4%), comportamento (3%), disciplina (2%) e responsabilidade (2%). Na segunda associação surgiram as palavras dignidade (5%), caráter (5%) e honestidade (4%), o que nos permitiu depreender que os respondentes associam ética a palavras relacionadas a atitudes que são consideradas desejáveis pela sociedade. Através do quarto item do questionário, justificativa das palavras escolhidas, foi possível classificar as frases dos respondentes através técnica de análise de conteúdo, por ser um método empírico dependente da interpretação que se faz delas, sendo indicada para essa pesquisa, que leva em consideração as informações dadas pelos alunos-professores (BARDIN 1977).

Os questionários respondidos pelos 486 alunos-professores foram definidos como as unidades de contexto, por possuírem dimensões superiores às unidades de registro e servirem de unidade de compreensão para codificar as próprias unidades de registro. A unidade de registro adotada foi uma frase, uma frase composta, uma frase condensada, um resumo ou uma alusão relacionadas ao tema ética retirada da última pergunta do questionário aplicado. Definidas as unidades de contexto e as unidades de registro (UR) foi realizada a análise do material coletado, que permitiu destacar 297 unidades de registro.

Na classificação dessas unidades de registro surgiram duas categorias: **Absoluto**, frases relacionadas à concepção de ética superior”, que nomeia condutas consideradas morais por este ou aquele grupo social e é estruturada por meio de conteúdos universais, e **Relativo**, que se refere à concepção de polissêmica, isto é, as noções de ética mudam ao longo do tempo, conforme negociações e acordos estabelecidos, dependendo da história e dos grupos sociais envolvidos, permitindo correções de rota nos rumos do futuro.

Do total de 297 frases, 208 integram a categoria Absoluto, indicando que os professores-alunos entendem ética como “leis, regime político” (mulher, 42 anos, aluna do curso de graduação em Matemática), ”regras que devem ser observadas por todos os cidadãos” (mulher, 34 anos, aluna do curso de graduação em Pedagogia), além de associá-la à religião, ora apontando que uma pessoa ética é aquela que não “antecipada ações, mas é cheia de arrependimento no porvir (mulher, 34anos, aluna do curso de graduação em Pedagogia), ora citando “Jesus Cristo, pois mostrou-se sempre ético não deixando-se ser levado por situações. Foi um grande exemplo do sentido real da palavra [ética]. (mulher, 27 anos, aluna do curso de graduação em Letras). Consideram, também, que

ética pode e deve ser ensinada. A família e a escola são os dois principais meios de ensino. Cabe à escola boa parte do ensino da cidadania (intrinsecamente ligada à ética). Atualmente, há uma influência negativa sobre os jovens de todas as classes, que tem distorcido os valores éticos tradicionais e básicos para o convívio em sociedade. A influência da violência diária, da corrupção política e social, da impunidade e da criminalidade precisa ser urgentemente neutralizada, a fim de resgatar a prática da ética e da cidadania entre toda a população (mulher, 25 anos, aluna do curso de Pedagogia).

Assim, os alunos-professores identificam que há uma crise ética, pois “nossa sociedade em geral não se recorda do significado da palavra ética” (mulher, 28 anos, aluna do curso de Ciências da Computação) e que há necessidade de “recuperar aqueles valores que se perderam” (homem, 32 anos, aluno do curso de Matemática), o que indica a revitalização de uma sociedade considerada ideal e a instauração de valores éticos supremos, universais. A noção de ética que os docentes têm, portanto, é a de ética superior, o modelo de ética platônica, identificando o professor ético como aquele que “deve ser sério nas suas funções” (mulher, 34 anos, aluna do curso de graduação em História), “responsável, coerente, saber usar o seu vocabulário respeitando as regras” (mulher, 23 anos, aluna do curso de graduação em Geografia) e “ter caráter ético, isto é, ser bom profissional, amigo, crítico, obediente das regras básicas” (aluno, 26 anos, aluno do curso de graduação em Ciências Sociais). Tal professor é responsável pela formação ética de seus alunos, os quais por sua vez devem ser “consciente, respeitar regras, limites e valores” (mulher, 40 anos, aluna do curso de graduação em História).

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. Aos docentes é dada a tarefa de facilitar as reflexões, discussões e debates sobre as condutas humanas e questões éticas contemporâneas, contribuindo, fundamentalmente, para a formação moral dos alunos, seu aprimoramento como pessoa humana, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.

Como o professor é responsável pela formação do povo brasileiro (PCN, 1997a) a concepção de ética superior por ele assumida norteia seu trabalho, entendido como

“instrumentalização dos alunos para o acesso” aos recursos culturais relevantes e desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes para que eles possam enfrentar o mundo como “cidadãos participativos, reflexivos, autônomos, conhecedores de seus direitos e deveres” (SOUZA, 1997), “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).

Seu trabalho tem, portanto, 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) e está comprometido com a transformação individual e coletiva. Para exercer seu trabalho, os professores devem se identificar 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. Tal identificação é expressa pelos professores que se consideram “os condutores dos alunos, porque eles chegam na escola com quase nada, o que eles sabem é muito pouco, e até errado, é um conhecimento que precisa ser lapidado, e quem vai fazer isso é a gente mesmo, porque o papel do professor é transformar pedra bruta em diamante” (Professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental de escola da Rede Pública localizada na zona oeste da Cidade do Rio de Janeiro).

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 sustar as mesmas a não ser por dois caminhos: acordos relativamente estáveis e por imposição, cada um 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.

Acreditamos que, através 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, que 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

AHLERT, A. *A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal*, Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

ARANHA, M. L. de A. Mensagem eletrônica, HYPERLINK mailto: virtual-filosofia@groups.com. Recebido em 02/07/2000, 18:00:14.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições Setenta, 1977.

BAUMAN, Z. - *Ética pós-moderna*, São Paulo: Paulus, 1997.

BIAGGIO, A. M. B. *Pesquisas em psicologia do desenvolvimento e da personalidade*, Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS, 1984.

BOUDON, R. *O justo e o verdadeiro*. Estudos sobre a objetividade dos valores e do conhecimento, Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

CAMBI, F. *História da pedagogia*, São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANEN, A.; FRANCO, M.; OLIVEIRA, J. R. de. “Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível?”, *Revista Brasileira de Educação*, Espaço Aberto, São Paulo, n. 13, jan/abr, 2000, p. 113-125.

CASSIN, B. *Nuestros Griegos y sus modernos*. Estrategias contemporáneas de apropiación de la antigüedad, Argentina: Ediciones Manantial, 1994.

DUARTE, N. “Educação moral na sociedade capitalista em crise” In CANDAU, V. M. (org.), *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*, Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 175-189.

DUSKA, R.; WHELAN, M. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*, São Paulo: Loyola, 1994.

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*, Campinas: Autores Associados, 2001.

HARE, R. M. - *Moral Thinking*, Oxford: UK, 1981.

HERMANN, N. *Pluralidade e ética em educação*, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JODELET, D. “Représentations sociales: phénomène, concept et théorie” In MOSCOVICI, S. (org.), *Psychologie sociale*, Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

KOHLBERG, L. *Essays on moral development*, vol. 1 e 2, San Francisco: Harper and Row, 1984.

LA TAILLE, Y.de. “Introdução” In PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*, São Paulo: Ática, 1998.

MANACORDA, M. A. *História da educação*. Da antiguidade aos nossos dias, São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2002

MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, J. R. de “A retórica das teorias pedagógicas: uma introdução ao estudo da argumentação”. Mimeo. 1999.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_ *Psychologie sociale*, Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

OLIVEIRA, J. R. de. “Ética e educação: a formação do homem no contexto de crise da razão”, *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, mai/ago, 1996, p. 33-41.

\_\_\_\_\_ “Ética na escola: (Re)acendendo uma polêmica” *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, n o 76, Outubro/2001.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_ Apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

PEGORARO, O. A. *Ética e justiça*, Petrópolis: Vozes, 1995.

PIAGET, Jean - *O juízo moral na criança*, São Paulo; Summus, 1932.

RAWLS, J. - *Uma teoria da justiça*, Lisboa: Presença, 1993.

RIBEIRO, C. *A fala da criança sobre sexualidade humana: o dito, o explícito e o oculto*, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

SANTOS, L. G. dos. “Tecnologia, perda do humano e a crise do sujeito do direito” In OLIVEIRA, F. de e PAOLI, M. C. (org.) – *Os sentidos da democracia*. Políticas do dissenso e hegemonia global, Petrópolis: Vozes, 1999, p. 291-334.

SELMAN, R. *The growth of interpersonal understanding*, New York: Scholastic, 1980.

SILVA, D. J. da. “Ética e a educação contra os preconceitos” In SANTOS, G. A. e SILVA, D. J. da (org.), *Estudos sobre ética*. A construção de valores na sociedade e na educação, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 71-90.

SILVA, N. P. “Ética, indisciplina & violência nas escolas: algumas considerações” In MELO, M. M. e RIBEIRO, L. A. (org.), *Temas em Educação II*, Curitiba: Futuro Congressos e Eventos Ltda, 2003, p. 241-284.

SINGER, P. *Ética prática*, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, P. R. “Ao professor” In PCN. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, p.5, 1997.

SUNG, J. M; SILVA, J. C. da. *Conversando sobre ética e sociedade*, Petrópolis: Vozes, 1995.

TARNAS, R. *A epopéia do pensamento ocidental*. Para compreender as idéias que moldaram nossa visão de mundo, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.