

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A ÉTICA COMO TEMA TRANSVERSAL NOS  
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:  
A QUESTÃO DA AUTONOMIA.**

**TATIANA GOMES**

**PIRACICABA, SP  
2010**

# **A ÉTICA COMO TEMA TRANSVERSAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: A QUESTÃO DA AUTONOMIA.**

**TATIANA GOMES**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. NILCE MARIA ALTENFELDER SILVA DE ARRUDA  
CAMPOS**

**Dissertação apresentada à  
Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação da UNIMEP  
como exigência parcial para  
obtenção do título de Mestre  
em Educação**

**Piracicaba, SP  
2010**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª Drª Nilce M. A. S. de A. Campos (orientadora)**

---

**Profº Drº Antonio Álvaro Soares Zuin.**

---

**Profº Drº Elias Boaventura.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPQ pelo auxílio financeiro,  
a minha orientadora pela atenção ao presente estudo;  
ao Zuin pelas valiosas e gentis contribuições na apreciação deste trabalho;  
a todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação da UNIMEP, que mediante sua função e na singularidade de usa pessoa contribuíram para este estudo;  
ao Prof<sup>o</sup> Bruno, por me mostrar a beleza da Arte;  
ao prof<sup>o</sup> Elias, pela sua generosidade docente e por me reafirmar a extraordinária riqueza da vida e do homem comum;  
aos meus queridos amigos, pelo apoio e incentivo;  
ao prof<sup>o</sup> Lastória, pelas contribuições essenciais na condução teórica deste trabalho;  
porque conforme o querido prof<sup>o</sup> Zé Maria “tudo que fazemos, fazemos com o tudo que somos”, agradeço também à Edson Olivari de Castro. Neste sentido também;  
às sete mulheres da minha família materna, minhas modelas, pelos exemplos de força e dignidade nas adversidades, dos quais germinaram grandemente as motivações aqui intrínsecas.  
às queridíssimas crianças e adolescentes com quem e para quem pude trabalhar até hoje: minha inspiração primeira;  
ao Hélder, por estreitamente compartilhar no todo da vida a experiência de um mestrado, em suas subtrações passageiras e somas fecundas, também pelo sabor dos bons frutos;  
à prof<sup>a</sup> Vera L. M. X. da Silva pela generosidade e socorro na última hora;  
fundamentalmente agradeço a minha pequena e grande família: minha mãe, meu porto-seguro e meu filho meu tesouro maior;  
Agradeço a todos pelas contribuições que por caminhos diferentes acabaram por convergir nesse trabalho. Mas agradeço ainda mais, porque seguirão em mim.

Dedico este trabalho, com grandíssima e amorosa reverência à memória de Zélia Costa de Oliveira Gomes Cardozo, minha avó materna.

## RESUMO

A presente dissertação traz como temática indagações que se relacionam a dimensão emancipadora/repressora do ser humano na educação formal do homem contemporâneo a partir do pensamento ético. O estudo realiza-se a partir do método dialético e traz o pressuposto ontológico de que o real é, necessariamente, movimento e que os fenômenos culturais/educacionais devem ser compreendidos como produções históricas sociais. Tem por objetivo analisar a representação do conceito de autonomia no discurso sobre a ética contida nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao primeiro ciclo do ensino fundamental, a fim de confrontá-lo com algumas contribuições do pensamento aristotélico presente em “Ética a Nicômacos”, na “Política” e também com as contribuições de Kant no que se refere especialmente à “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”. A relevância das contribuições de Kant e Aristóteles justificam-se pelo fato destes pensadores terem formulado teorias que em medidas distintas parecem refletir nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste sentido buscamos reatualizar suas contribuições nas reflexões sobre o discurso da ética presente nesta diretriz educacional inserida no nível fundamental do ensino formal brasileiro no contexto do capitalismo globalizado. Para tal reflexão além de Kant e Aristóteles, além de outros teóricos, algumas contribuições da Teoria Crítica, são tomadas como referências teóricas. Nessa trajetória nosso estudo pôde apontar algumas contradições no documento no que se refere à questão da autonomia e dessa forma, às limitações e possibilidades em relação ao discurso da ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: ética, autonomia, parâmetros curriculares nacionais.

## **ABSTRACT**

This dissertation features thematic questions that relate the extent of freedom/repression in formal education to the ethical thinking of the contemporary man. This study was conducted using the dialectical method, and accepts the ontological presumption that reality needs movement and cultural/educational phenomenon must be understood as social historical productions. The objective is to analyze the concept of autonomy in the discourse concerning the ethics within the transversal themes of the National Curriculum Guidelines referring to the first cycle of basic education. These concepts will be discussed in relation to Aristotelian thought highlighted in "Nicomachean Ethics" and "Politics". Furthermore, the works of Kant will also be utilized, in particular "Groundwork of the Metaphysics of Morals". The relevance of these works is justified by the fact that their theories employ measures which are reflected in the National Curriculum Guidelines. Consequently, this article, seeks to apply these theories to the discourse on ethics present in the educational guidelines of the fundamental level of formal education, in the Brazilian context of globalized capitalism. Beyond the works of Kant, Aristotle, and other theorists, some contributions pertaining to Critical Theory will be included as theoretical references. In this way our study will draw attention to some contradictions in the document regarding the issue of autonomy, and thus the constraints and possibilities in relation to the discourse of ethics in the National Curriculum Guidelines.

Keywords: ethics, autonomy, national curricular parameters

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo I - Os Parâmetros Curriculares no Cenário Brasileiro.....</b>	<b>18</b>
1.1 Os Temas Transversais versus conteúdos tradicionais e uma formação para autonomia.....	20
1.2 A Autonomia nos PCNs.....	28
<b>Capítulo II - Ética, Moral e a Educação Brasileira.....</b>	<b>33</b>
2.1 Ética como Tema Transversal nos PCNs .....	37
2.2 A ciência psicológica na legitimação de valores e regras morais por parte do indivíduo.....	41
2.3 Os conteúdos sobre ética: orientações didáticas e critérios avaliação.....	47
<b>Capítulo III - Contribuições Aristotélicas, Kantianas e Piagetianas.....</b>	<b>56</b>
3.1 Ética e autonomia em Aristóteles.....	58
3.1.1 Felicidade.....	59
3.1.2 A realização de si e a excelência moral.....	60
3.1.3 A face social da realização humana: a política.....	64
3.1.4 Como forjar bons homens sob a ótica da política e educação.....	65
3.1.5 Concepção da autonomia a partir da ética aristotélica.....	67
3.1.6 A antiguidade e a contemporaneidade.....	71
3.2 A autonomia em Kant.....	73
3.3 Piaget, o construtivismo e a autonomia.....	81
3.4 Kant, Piaget e a autonomia.....	82
<b>Capítulo IV - Uma Formação para Autonomia a partir dos Frankfurtianos.....</b>	<b>88</b>
<b>Capítulo V- O Céu da Autonomia em Face ao Chão Contemporâneo.....</b>	<b>96</b>
5.1O “Como devo agir?” na política educacional.....	97
5.2 A concepção de autonomia e a base construtivista dos PCNs.....	101
5.3 Ética na infância e o cenário político-social.....	104

<b>5.4</b>	A autoridade e o desenvolvimento da autonomia num contorno piagetiano.....	107
<b>5.5</b>	A novidade transversal da ética versus a tradição da educação moral.....	108
<b>5.6</b>	A “boa ação” nos PCNs e a “boa ação” da ética aristotélica.....	110
<b>5.7</b>	A equação do “bem agir” moderno.....	111
<b>5.8</b>	A equação da ética cínica.....	113
<b>5.9</b>	Das possibilidades.....	115
 <b>Considerações Finais.....</b>		<b>116</b>
 <b>Referências Bibliográficas.....</b>		<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

O homem convive. Tal afirmação nos leva a considerar que nossas ações influenciam a vida alheia e, também, por ela é influenciada, sejam elas conhecidas ou desconhecidas, próximas ou distantes, no tempo presente, no passado, ou no futuro. Nessa perspectiva, no jogo das condutas humanas, as ações são ao mesmo tempo, reações. Talvez, esta simples e fundamental constatação da condição da humanidade leve os indivíduos, por diversos motivos, a se questionarem sobre a conduta humana no âmbito do que se considera um bem ou um mal para o outro e para si mesmo; leve à dimensão referente à ética e à moral.

Neste sentido, é relevante a questão: qual deveria ser o norte para as condutas humanas? Ou quais seriam os caminhos, seja por dever ou não, pelos quais o homem segue antes de chegar à ação? Essas indagações nos remetem ao valor do que é um bem ou um mal para o homem. Tais questões fecundaram e, ainda fecundam discussões complexas que geram uma infinidade de discursos sobre a ética e a moral, para os quais temas como liberdade, felicidade, autonomia, justiça e dignidade humana são algumas das principais molas propulsoras.

Mas o que dizer desses problemas na atualidade? A palavra que emerge é crise, no sentido de que os discursos éticos e morais, discutidos até então, não abarcam as diversas e velozes mudanças ocorridas nas sociedades nos últimos tempos. Dessa forma, se houve antes algum caminho que pudesse oferecer um norte considerado certo para a humanidade, hoje, a sensação de estar à deriva é comum.

Por outro lado, estar “à deriva” pode ser considerada uma conquista do homem, sua liberdade, como se tivesse que responder apenas a si mesmo. Esta é a sensação: liberdade! Cada um com o direito de possuir seus valores, de viver da forma como bem entender.

Observamos que as mulheres se tornaram independentes dos pais e dos maridos, somaram mais responsabilidades por um lado, mas desvencilharam-se de outras. Os filhos passaram a ter com os pais e professores uma relação cada vez mais igualitária. Hoje em dia, a orientação sexual, a união matrimonial, independe do sexo biológico assim como a opção por filhos. Aliás, em várias configurações

matrimoniais, existem “os meus, os seus e os nossos filhos”. Há ainda, relações em que os cônjuges convivem mediante contato virtual, via internet.

Hoje, podem-se acompanhar cerimônias religiosas e aulas a distância. As instituições, tais como, a familiar, a educacional e a religiosa, em função dos novos tempos, no intuito de somar as mudanças, encontram-se subtraídas da identidade que vigorava até então.

Vale ressaltar as bênçãos da ciência! No âmbito da medicina, os estéreis podem ter quadrigêmeos, tetraplégicos podem pintar e escrever, mesmo doenças fatais pode ser curadas. O setor da comunicação e informação é um dos mais desenvolvidos. Pessoas de todo e qualquer lugar podem se comunicar, em tempo real, com pessoas dos lugares mais longínquos do planeta. Porém, cabe lembrar que o mesmo conhecimento científico que pode promover a saúde pode, também, dominar e exterminar os homens; a mesma ciência que cura e cuida, fabrica armas, bombas, instrumentos de controle e tortura humana. Além disso, o acesso aos bons frutos da ciência depende, em grande parte, do poder aquisitivo.

Disto podemos apreender que a ciência em si mesma é, em certa medida, uma faca de dois gumes, pois seus frutos e seu potencial de uso fogem ao controle do homem. Isso é perceptível tanto em termos macro como micro social. Haja vista todas as tecnologias que configuram nosso cotidiano e moldam nossas vidas em sua estrutura, em sua dinâmica e, conseqüentemente, em nossas percepções, sentidos, pensamentos e valores.

Em duas palavras, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001), conseguiu significar o essencial do que foi há pouco comentado sobre a configuração dos novos tempos: “modernidade líquida”. Os líquidos fluem, escorrem, vazam, inundam, não são facilmente contidos, ao contrário dos sólidos que são pesados e não são facilmente alterados. Os líquidos não se fixam no espaço e nem prendem o tempo, tomam formas que não perduram.

Lembremos dos primeiros pesados e enormes computadores para compará-los com os atuais, que, além de caberem no bolso, agregam inúmeras utilidades e potencializam a qualidade e a velocidade da comunicação e informação. Além disso, os bens culturais, sejam eruditos ou populares, esvaecem sua possibilidade experiencial para ser consumidos, na lógica do “quanto mais, melhor”.

Houve, no decorrer da história, um repúdio do que era rígido, um destronamento do passado e da tradição, pois uma busca por algo melhor do que o existente tinha como entrave o resíduo ou o sedimento do passado no presente. Baumam (2001). A crença no passado impossibilitava que os sólidos do presente resistissem a uma liquefação. O que se objetivava era não substituir o estado sólido pelo líquido, mas trocar um estado sólido por outro sólido mais perfeito. No entanto, o derretimento do sólido libertou a economia dos entraves éticos, políticos, culturais e, neste contexto, deixou desprotegida a complexa rede de relações sociais, cujas regras de ação e critérios de racionalidade eram inspiradas nos negócios.

Essa rigidez repudiada no sólido de outrora e considerada um empecilho à autonomia e a liberdade do indivíduo, está presente hoje no entretecimento dos sistemas sociais, por mais livres e voláteis que possam parecer. Desse modo, a nova rigidez não se efetiva através de nenhuma ditadura, opressão, pelo menos não em termos explícitos, mas “é resultado de soltar o freio: da desregulamentação, da liberalização, da ‘flexibilização’, da ‘fluidez’ crescente, do descontrole dos mercados financeiro, imobiliário e de trabalho” (Baumam, 2001:12).

Desse modo, o citado autor observa que uma das conseqüências do derretimento dos sólidos reflete na dissolução das forças que poderiam atuar na política, tendo em vista o entrelaçamento das escolhas individuais em ações coletivas. A liquefação passou para as políticas da vida e do convívio social.

Considerando as contribuições de Baumam (2001) sobre a modernidade, recuperamos nossa questão: por que via busca o homem o norte de sua conduta no âmbito da moral? Retomamos nossa indagação primeira: em que medida o indivíduo se realiza se autodetermina em suas ações? Em outros termos, qual a possibilidade de autonomia na conduta humana contemporânea?

A resposta a esses questionamentos perpassa pela formação do homem e esta, por sua vez, o faz por várias instituições sociais que se configuram de formas distintas nos diferentes contextos históricos.

As considerações sobre a conduta humana e a contextualização da modernidade são o pano de fundo para o nosso estudo que busca refletir sobre as contradições da vida humana, dissimuladas mediante ideologia que acaba por anestesiar os sentidos e os pensamentos. São acontecimentos do cotidiano do homem comum que nos apontam à falência de grandes discursos sobre uma

sociedade de “iguais”, ainda que afinal, vivamos no tempo da cidadania, da declaração universal dos direitos humanos.

Vivendo num país democrático, é comum verificarmos pessoas degradando os próprios bens materiais de que precisam no seu cotidiano. Tumulto em meio ao trânsito, gritos, fumaça, fogo, transportes coletivos queimados, pessoas feridas e até mortas, panorama que significa, geralmente, uma reivindicação de algum serviço público. Cenas como essas são muito freqüentes, principalmente, nos grandes centros urbanos brasileiros. Parece que, nos dias atuais, esta é uma forma de o homem reagir ao estado desse nosso Estado.

Por outro lado, a corrupção corrói a política, a verba que faltou para suprir as necessidades básicas dessa população, está suprimindo os raros e caros prazeres de algum “servidor público”. Como se lida com isto? A maior parte dos brasileiros, “povo de alegre coração”, reage com piadas e a cada novo episódio de corrupção denunciado, uma nova piada, temas de fantasias de carnaval.

São imensas nossas riquezas naturais, nobre é a nossa Constituição Federal, grande e diversa é a nossa população, quantos são cidadãos? Por quais vias, enquanto brasileiros, deixamos de nascer para o exercício da cidadania? Por quais vias as desigualdades abismais, misérias de todos os tipos nos invadem a vida, a princípio tão rica?

Uma perspectiva que direciona a constituição do cidadão é o desenvolvimento do que é humano no homem contemporâneo, sua auto-realização numa sociedade que funciona na dinâmica do mercado, isto é, numa ordem anti-humana, que impede o desenvolvimento da autonomia. Essas são as inquietações que fecundam este estudo!

É sabido que um cartão de crédito garante mais o atendimento dos serviços básicos ao cidadão do que o título de eleitor, a privatização dos serviços de responsabilidade estatal é um dos reflexos do nosso sistema social. Muito é para poucos e muito, pouco para milhões. Verificamos, na história da humanidade, as diversas formas de exercício de poder e desigualdades, no que se refere à dignidade humana.

Segundo algumas teorias a questão da dominação, como a que hoje se esboça, faz parte da condição humana, pois a dominação, como forma de poder, está hoje nas leis do mercado que perpassa do econômico às relações pessoais-afetivas, verificados, também, na educação e na política.

A questão que devemos levantar neste momento é: de que forma a lógica do mercado, impõe diretrizes educacionais que (im) possibilitam o desenvolvimento da autonomia?

As abordagens a tal problemática são incontáveis. Aqui, nosso enfoque se realizará mediante o olhar para a educação escolar. A escolha de tal caminho diz respeito a minha inserção nesse contexto, inicialmente, como estudante da rede pública, aluna universitária e, depois, como estagiária de psicologia, de licenciatura, professora da rede estadual, educadora de rua e orientadora social. Há de se ressaltar ainda que essa escolha é o desdobramento da minha participação em um programa de estágio de psicologia que integrava a psicologia social e educacional na UNIMEP entre 2004/2005<sup>3</sup>.

As inquietações subjacentes à pesquisa são decorrentes de minha trajetória profissional e da preocupação com a possibilidade de formação ética. Tal formação parece cada vez mais precária, numa contemporaneidade em que impera o “cinismo e falência da crítica”<sup>4</sup>.

Diante de tal preocupação, num plano mais amplo, escolhemos a perspectiva da ética para lançar luz a nossa problemática. A relevância de um estudo que envolva a relação entre a ética e a educação se justifica no contexto da educação formal brasileira, pelo fato de a ética ter sido introduzida como um dos temas transversais dos PCNs, pois esse documento orienta as ações educativas nos cotidianos das escolas brasileiras. E o tema da ética é praticamente responsável pela condução do processo de formação moral do aluno na educação das atitudes correspondentes ao que se afirma ser uma formação cidadã.

No documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a ética é considerada como “um eterno, pensar, refletir, construir. A escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nesta construção; serem livres e autônomos para pensarem e julgarem.” (PCNs, 2000:72). Cabe observar aqui que, embora este documento se refira aos dois primeiros ciclos, nosso foco tem em vista o primeiro ciclo do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do nosso estudo convergiu para o conceito de autonomia presente no referido documento. A apreensão de tal conceito

---

<sup>3</sup> Este estágio consistia numa assessoria a uma das escolas municipais localizada num dos bairros periféricos de Piracicaba. O foco do trabalho era a qualidade do ensino das crianças dos primeiros ciclos.

<sup>4</sup> Nome do livro de Vladimir Saflate.

permitiu refletir sobre algumas possibilidades e limitações da cidadania nominada na nossa Constituição Federal atual e presente nas diretrizes existentes na política educacional brasileira.

Diante do cenário contemporâneo, objetiva-se contribuir para o desnudamento das incoerências entre os discursos que dão referência à educação e a nossa realidade, no sentido de instigar uma postura crítica, um saber-se subjugado, a fim de estimular a busca da medida possível entre adaptação e autonomia, como auto-afirmação do indivíduo diante da realidade contemporânea.

Para a consecução de nosso objetivo, lançamos mão do caminho metodológico, para tratar da crise da formação cultural contemporânea. Este caminho se traduz numa “intervenção teórica negativa através da crítica histórico-imanente. (...) Trata-se, pois de, através da intervenção teórica, confrontar a todo momento, o particular com o universal, o histórico com o ideal e denunciar a sua não realização” (PUCCI, 2007:144 -146).

Podemos afirmar que, na sociedade atual, há um emaranhado de determinantes que se cruzam e se potencializam na constituição do dito “cidadão globalizado”. As formas de sentir, pensar, perceber o mundo e a si próprio estão inscritas nos signos espalhados pelo globo. Na verdade, são inscrições que são inscrições que não passam pela essência do ser humano, ou do cidadão, no âmbito de uma realidade singular, porque há uma percepção massificada, idealizada, superficial em detrimento da percepção de uma realidade vivida singularmente, que desconsidera valores e concepções historicamente distintas.

Diante deste contexto social, partimos do pressuposto de que a efetivação dos objetivos propostos para a educação brasileira, no âmbito da cidadania, implica, prioritariamente, a questão da autonomia e a constituição do cidadão requer uma aproximação real ao pensamento autônomo, o que parece difícil de ocorrer na realidade atual.

Dessa forma, buscamos em Kant e em Aristóteles subsídios para pensar nossa problemática. Nos pressupostos da ética aristotélica e kantiana, em que se pesem as diferenças entre estes pensadores, o agir humano nos aponta um ser, minimamente autônomo e reflexivo. Desse modo, utilizamos algumas contribuições de Aristóteles presentes na “Ética à Nicômacos” e na “Política”. Em Kant, buscamos, especialmente na “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”, o conceito de autonomia, utilizado para subsidiar as concepções piagetianas expressas nos PCNs.

Observamos que a autonomia e a dimensão reflexiva estão desfavorecidas na atualidade e nos dão pistas sobre as contradições que marcam os discursos educacionais que vigoram, hoje, na sociedade brasileira. No contexto contemporâneo, a dimensão emancipadora da educação desenvolvida nas escolas, parece estar cada vez mais comprometida por diversos fatores que configuram a sociedade atual.

Todos esses fatores são permeados por valores, que, crescentemente, se distanciam da integridade humana, da dimensão sensível e espiritual e se direcionam a uma razão instrumental, a uma educação produtora e reprodutora do pragmatismo utilitarista. Tal fato contribui para o progresso de uma sociedade que favorece, crescentemente, a fragmentação, a negação do ser humano e de sua auto-consciência. Tais fatores são ainda mais potencializados pela pobreza de experiências na atual “sociedade da informação”, tendencialmente voltada para o futuro.

A crise na educação seria digna de séria preocupação, ainda que não refletisse uma crise e uma instabilidade mais gerais na sociedade moderna. É nessa perspectiva dialética que, assim como para Arendt (2000), também, a Teoria Crítica se faz pertinente para pensar a problemática que envolve a relação entre a educação formal e a ética, pois a análise da dialética da totalidade social se traduz na espinha dorsal da “Escola de Frankfurt”.

É na inserção desse complexo todo, em seu movimento, que situamos os PCNs, documento que circunscreve nosso estudo, pois se constitui em referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didáticas no sistema educacional brasileiro. Pelo fato de possuir abrangência nacional, seu conteúdo marca um caráter de diretriz, ou seja, eixo norteador comum a todo Brasil.

Tendo em vista o exposto, no primeiro momento do estudo realizamos uma aproximação do documento foco da pesquisa (PCNs - temas transversais referente à ética) ao contexto em que foi elaborado. No momento seguinte, pesquisamos o pensamento ético em Aristóteles e o conceito de autonomia expresso no pensamento de Kant, a partir, como já dissemos, da “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”. Complementamos esse capítulo com a discussão sobre o desenvolvimento da autonomia, enquanto processo psicológico do aluno, a partir de Piaget que, como herdeiro de Kant, é o pensador que orienta, nos PCNs, as concepções sobre o desenvolvimento psicológico e moral dos alunos. Tal

compreensão é referência norteadora para as ações didáticas responsáveis pela dimensão transversal da ética nos parâmetros curriculares.

Já em outro momento do estudo, discutimos o conceito de autonomia a partir das contribuições de Theodor Adorno, com a teoria da semiformação. Tendo em vista que o documento, foco deste estudo, está inserido no contexto da política educacional, as discussões sobre semiformação, desenvolvidas pela *teoria crítica* nos auxilia a compreender a decadência dos processos formativos no sistema capitalista e as conseqüências disso para a formação cultural e educacional dos indivíduos.

No quinto capítulo realizamos um entrelaçamento entre o nosso documento foco e os outros capítulos, tendo em vista nossa reflexão sobre a questão da autonomia na ética como tema transversal nos PCNs. Para finalizar, apresentamos nossas reflexões finais que expressam a apreciação obtida no percurso desse trabalho.

## Capítulo I

### Os Parâmetros Curriculares no Cenário Brasileiro

Tendo em vista o nosso trabalho referir-se à questão da autonomia presente na ética como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é relevante fazermos, ainda que sucintamente, alguns apontamentos sobre a elaboração dos parâmetros curriculares e a inclusão dos temas transversais especialmente no que se refere ao tema da ética.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem na década de 90, após a promulgação da nova lei de diretrizes e bases no ano de 1996. Eles trazem, em seu interior, os anseios de vários intelectuais liberais que queriam ver efetivado, em termos da educação, o sonho liberal gestado pela escola nova no início do século XX e que até a ditadura militar não havia se concretizado como referência educacional para o país. Com o fim do regime militar e as concomitantes mudanças econômicas desenvolvidas na década de 80, o país vê, enfim, a possibilidade de conquistar uma educação para a cidadania, fixando-a como modelo para a sociedade brasileira. Não é por acaso que, nos documentos dos parâmetros curriculares, encontramos trechos que enfatizam a formação cidadã, voltada para a democracia como a máxima conquista efetivada pelos parâmetros. Vejamos :

A Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, pela primeira vez na história, inicia a explicitação dos fundamentos do Estado brasileiro elencando os direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos. Também coloca claramente que os três poderes constituídos, o Poder Executivo, o Poder Legislativo e o Poder Judiciário, são meios — e não fins — que existem para garantir os direitos sociais e individuais. Os fundamentos do Estado Democrático de Direito são: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político. (artigo 1º da Constituição Federal)

A idéia de que o país poderia de fato, após 30 anos de um regime militar autoritário, efetivar uma educação comprometida com o desenvolvimento da cidadania justificou, do ponto de vista educacional, a busca por diretrizes curriculares

que possibilitassem a efetivação de um processo educativo voltado para o desenvolvimento de um indivíduo autônomo, capaz de pensar por si mesmo e de agir na realidade de modo participativo e cidadão.

Desse modo, eleger a cidadania como eixo principal da educação escolar implicou buscar parametrizá-la por práticas sociais comprometidas com valores e conhecimentos que permitissem desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva. Por outro lado, o modo como se dá o ensino e a aprendizagem, isto é, as opções didáticas, os métodos, a organização e o âmbito das atividades, a organização do tempo e do espaço que conformam a experiência educativa, são tomados como espaços que ensinam valores, atitudes, conceitos e práticas sociais.

Através do modo como se realiza o ensino e a aprendizagem, pode-se favorecer em maior ou menor medida o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social, fundamentais para que os alunos se percebam como cidadãos. Daí a concepção por um embasamento pautado nas concepções construtivistas de educação, principalmente, as postuladas pelo psicólogo Jean Piaget.

Nesse cenário, a escola teria que atingir a função social estabelecida pelos parâmetros, ou seja, construir um projeto de atuação político-pedagógica voltado a buscar, explícita e sistematicamente, o desenvolvimento da democracia. Nos PCNs a relação educativa é uma relação política, no sentido que, a questão da democracia se apresenta para a escola assim como se apresenta para a sociedade.

Nessa linha, supostamente, a relação escola/democracia se define na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar, em como a escola se insere e se relaciona com a comunidade, enfocando as relações entre os trabalhadores da escola, na distribuição de responsabilidades e do poder decisório. Cabe salientar que, no ideal de uma escola democrática, ressalta-se, também, as relações entre professor e aluno, o reconhecimento dos alunos como cidadãos e a relação com o conhecimento.

Para a escola atingir a função social de efetivar uma educação democrática, voltada ao desenvolvimento de um aluno autônomo, capaz de ser um cidadão, foi necessário que os parâmetros curriculares desenvolvessem os temas

transversais, a partir do argumento de que uma educação para a cidadania requer que questões sociais tenham um tratamento didático, isto é, sejam contempladas no processo de aprendizagem, para a reflexão dos alunos.

Assim é conferida às questões sociais, em sua complexidade e sua dinâmica, a mesma importância das áreas convencionais. Com este objetivo, então, foi elaborado um conjunto de temas: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, que recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando-se nos PCNs a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e o seu tratamento didático.

### **1.1 Os Temas Transversais versus conteúdos tradicionais e uma formação para autonomia**

Os Temas Transversais surgiram como resposta aos questionamentos de quais deveriam ser os conteúdos ensinados na escola, numa sociedade plural e globalizada. Cabe observar que, talvez, a questão primeira que devesse ser feita seria: os conteúdos estão sendo aprendidos? Se não estão, quais os motivos? De acordo com o discurso dos PCNs, podemos apreender que a resposta gira em torno da “aprendizagem significativa”,<sup>5</sup> traduzida na valorização do que é útil e necessário, como se este âmbito da educação não fosse assimilado no próprio cotidiano das pessoas. Nesta ótica, a valorização dos conteúdos tradicionais fica esmaecida por serem considerados ultrapassados.

---

<sup>5</sup> Outra forma de se apreender a “aprendizagem significativa” diz respeito às múltiplas variáveis que de forma dialética compõem o trabalho docente. Nesta ótica também se valoriza o aluno e seu contexto para que os conteúdos transmitidos possam ser significados por ele e assim ter sua transmissão efetivada. Porém, a questão principal que levantamos é : de onde parte e que norte toma a ação docente. Nos discursos educacionais em moda, toma-se a realidade do aluno como referência para o ensino, no entanto, sabemos que muitas vezes o ensino fica reduzido a esta realidade. Nessa outra perspectiva da “aprendizagem significativa”, podemos dizer que mais importante que um método é a formação e a implicação do docente frente ao seu papel. Assim tornam-se de primeira importância, professores e aulas bem preparadas. No entanto, ainda assim, não há nenhuma receita que garanta o sucesso de algum aprendizado, antes, estes fogem ao controle, são imprevisíveis, como são também o tempo de seus frutos. Tal apreensão é consonante com uma perspectiva psicanalítica da educação. Para melhor conhecimento sobre este assunto ver: Felmam, Shoshana . *Educação e Crise ou Vicissitudes do Ensinar*.In Carvalho, NESTROVSKI, Artur, SILVA M. Seligman. (orgs). *Catástrofe e Representação*. São Paulo: Escuta,2000. Nesses escritos a autora trata entre outras questões, sobre o limiar terapêutico do professor e como os êxitos em pedagogia são acidentais.

Os temas transversais foram introduzidos aos PCNs em sua versão final em 1997. Desde então, a base comum, deve ser complementada por uma parte diversificada, representada pelo conteúdo próprio das especificidades regionais, das escolas e dos sistemas de ensino.

Assim, os temas transversais fazem parte de um currículo mínimo organizado e determinado nos PCNs, cujos princípios são – como já vimos anteriormente –, consonantes com os objetivos da República, principalmente, no que se refere ao artigo 3º da constituição federal:

Construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor idade e quaisquer outras formas de discriminação (PCN8, 2000:19).

Desse modo, na proposição de uma educação comprometida com a cidadania foram eleitos quatro princípios para orientar a educação escolar: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade social. (Cf. PCN8:22-23).

Conforme consta no documento, devido a sua complexidade, e o objetivo de atender às demandas sociais e à vida cotidiana dos alunos, os temas transversais não constituem novas áreas de conhecimento. Sendo assim, devem ser integrados ao currículo de forma transversal. Tendo em vista, então, o respaldo legal e as demandas sociais, o ensino de valores e atitudes é incorporado ao documento.

A busca do atendimento às demandas sociais converge com as diretrizes da educação espanhola. Cabe observar que a elaboração dos Temas Transversais se realizou, sob a consultoria do espanhol César Coll. A Espanha foi um dos países que reformou seu currículo educacional, buscando atender às demandas sociais. Para Rita C. R. Barbosa (2000), Coll enfatiza a necessidade de os temas sociais urgentes serem contemplados no currículo não mais de forma unilateral e parcial, nas áreas tradicionais do conhecimento, mas de forma explícita e sistemática a essas áreas.

A transversalidade se efetivaria por meio da seleção de conteúdos que permitissem a concretização dos objetivos estabelecidos para os mesmos. As

concepções que orientam a proposta curricular brasileira podem ser facilmente identificadas no currículo espanhol, pois ambas partem do pressuposto de que os conteúdos são veiculados pela escola de forma fragmentada. Com isso, a especialização do conhecimento de cada área não é suficiente para atender às demandas da sociedade atual.

Dessa forma, amplia-se a concepção de conteúdo escolar aos quais devem ser integrados o “ensino de hábitos, atitudes, valores e procedimentos que possam contribuir para o desenvolvimento e socialização dos alunos” (Barbosa, 2000:71). As reflexões de Barbosa vêm somar-se à amplitude das críticas dos especialistas em educação tanto em relação aos PNCs, como um todo, quanto aos temas transversais inseridos no oitavo volume no qual figura, também, o tema da ética. Tais críticas, em que se pesem algumas diferenças, num âmbito geral comungam, a idéia das disciplinas clássicas se configurarem como eixo norteador dos conteúdos clássicos.

No entanto, com relação aos conteúdos é interessante ressaltar o modo como Monteserrat Moreno<sup>6</sup> (1998) se refere às matérias essenciais dos PCNs. Essa autora considera que, mesmo com a inserção dos temas transversais no ensino, as matérias continuam sendo aquelas do campo de interesse dos pensadores helênicos e, por esse motivo, indaga sobre o destino da nossa cultura e ciência, caso os filósofos da antiguidade tivessem tido outros interesses.

Para esses pensadores helênicos, ao humano estava destinado o conhecimento mais distanciado da vida cotidiana. Porém, segundo Moreno os conhecimentos voltados a uma dimensão mais prática da vida são os conhecimentos necessários ao ensino. Em suas considerações, enfatiza que é necessário desmontar o edifício discriminatórios dos gregos. Nesse sentido, devem-se retirar as disciplinas científicas de suas “torres de marfim” e deixar que possam ser atravessadas pela vida cotidiana, pelas necessidades reais do homem comum.

Observamos que, num primeiro olhar, as considerações de Moreno parecem de fecunda tensão, pois – se referem aos conhecimentos oriundos da Grécia clássica e as demandas da vida prática do homem contemporâneo comum. Segundo a autora desmontar o edifício discriminatório dos gregos não equivale à

---

<sup>6</sup> Moreno é uma autora cujos estudos são tidos como referência no que se refere aos do PCNs.

eliminação das coisas boas que eles nos proporcionaram. “Se considerarmos que essas duas coisas se contrapõem, estaremos participando de uma visão limitada, que nos impele a limitar a realidade de múltiplos pontos de vista” (Moreno, 1998:35).

No entanto, a autora expressa sua unilateralidade, quando propõe uma virada de noventa graus, na qual os temas transversais deixariam de girar em torno das disciplinas tradicionais, tornando-se o eixo norteador das áreas curriculares.

A defesa de Moreno (1998) deriva da concepção de que integrar os temas transversais às disciplinas já existentes significa tratar uma temática nova com procedimentos antigos, e isso apenas poderá sobrecarregar os programas e dificultar a tarefa dos professores. Para que isso não ocorra faz-se necessária uma mudança de perspectiva. Dessa forma, os temas transversais podem ser o elo para a integração dos conhecimentos procedentes de âmbitos diferentes. Afirma:

Nosso idioma e nosso pensamento estão impregnados da forma de pensar daqueles que nos precederam, embora não falemos e nem pensemos como eles. Isto acarreta uma série de reminiscências inconscientes de atitudes, que guiam nosso comportamento e que devemos analisar aqui, com relação ao campo da educação. (Moreno, 1998:34)

Numa linha contrária à de Moreno, podemos resgatar o pensamento da filósofa alemã Hanna Arendt, conhecida como pensadora da liberdade e, também, da política. A importância do passado, para essa pensadora, demarca uma outra perspectiva, pois nos aponta que, no âmbito dos fenômenos mentais, o passado não está morto, antes: ele nem é passado.

Deve-se, no entanto, compreender que o fato de o passado não estar morto no âmbito dos fenômenos mentais, não se aplica ao tempo histórico ou biográfico. O tempo torna-se atemporal na medida em que o homem pensa. Através de seu pensamento, o homem se insere no intervalo do fluxo indiferente do tempo e o divide em passado presente e futuro. A autora afirma que do ponto de vista do homem:

o tempo não é um contínuo fluxo de ininterrupta sucessão; é partido ao meio, no ponto de onde ele está; e a posição ‘dele’ não é o presente, na sua acepção usual, é antes uma lacuna no tempo, cuja existência é conservada graças à luta constante, à ‘sua’, tomada de posição contra o passado e o futuro. (Arendt, 2000: 37).

O homem, enquanto, ser concreto vive na lacuna do tempo. Mas o que significaria essa lacuna? Essa lacuna, segundo a autora, pode significar uma região do espírito; uma trilha aberta pela posição do pensamento no tempo espaço da mortalidade do homem. Considera que, talvez, não seja um fenômeno moderno, um dado histórico. Essa lacuna pode significar uma “picada de não tempo”, que é aberta justamente pela atividade do pensamento, o que possibilita a recordação e a antecipação do homem. O pensamento, enquanto um pequeno espaço intemporal, no âmago do próprio tempo, não é herdado como o faz a cultura e o mundo, antes : “cada nova geração, e na verdade cada novo ser humano, inserindo-se entre um passado infinito e um futuro infinito, deve descobri-lo e, laboriosamente, pavimentá-lo de novo.(Arendt,2000:40)

Sobre a relação do tempo, no âmbito do passado, e essa lacuna, observa-se que, no decorrer do tempo, essa lacuna foi transposta por aquilo que, desde os romanos<sup>7</sup> denomina-se tradição. Arendt nos auxilia a refletir sobre a constatação do fato de que nos tempos modernos, houve um esgarçamento rompendo com o fio da tradição que, nesses termos, deixou de ser uma condição para a atividade do pensamento. Cabe salientar que o pensamento ao qual a autora se refere difere do pensamento enquanto “processos mentais como a dedução, a indução e a extração de conclusões, cujas regras lógicas de não contradição e coerência interna podem ser apreendidas de uma vez por todas, bastando depois aplicá-las.” (ibidem, p.40)

A partir da parábola de Kafka<sup>8</sup>, Arendt aponta a experiência do pensamento como uma luta adquirida por esse mesmo pensamento que defende seu território entre o choque das ondas do passado e do futuro. Desse modo, a

---

<sup>7</sup> Os romanos foram os primeiros a adotarem o pensamento e a cultura da Grécia clássica, não se tem notícias de algo comparável à tradição antes dos romanos. A tradição veio com os romanos quando fizeram do pensamento e da cultura da Grécia clássica sua própria tradição espiritual. E foi com eles que a tradição permaneceu com um fio condutor, uma cadeia através da qual “cada nova geração intencionalmente ou não, ligava-se em sua compreensão de mundo e em sua própria experiência”. Ver Arendt, A. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000:53.

<sup>8</sup> Trata-se de uma parábola de Franz Kafka, na qual se registra “em sua extrema simplicidade e concisão, um fenômeno mental, algo que se poderia denominar um evento-pensamento. A cena é um campo de batalha na qual se digladiam as forças do passado e do futuro; entre elas encontramos o homem que Kafka chama de ‘ele’, que, para se manter em seu território, deve combater ambas. Há portanto, duas ou mesmo três lutas transcorrendo simultaneamente: a luta de ‘seus adversários entre si e a luta do homem com cada um deles. Contudo, o fato de chegar a haver alguma luta parece dever-se exclusivamente à presença do homem sem o qual – suspeita-se – as forças do passado e do futuro ter-se-iam há muito neutralizado ou destruído mutuamente.” Ver Arendt, A. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Perspectiva, 2000:36.

defesa do pensamento só pode ser adquirida através da prática de exercitar o próprio pensamento.

Ressaltamos as contribuições de Arendt, sobre a experiência do pensamento, com a intenção de iluminar um dos pontos dos objetivos preconizado nos PNCs: o favorecimento do indivíduo ético e autônomo no âmbito da cidadania.

No documento dos PCNs, em várias passagens, transparece a ruptura com a tradição. A expectativa é a de que o aluno seja preparado de modo pragmático para lidar com as demandas da atualidade. Em contrapartida, os conhecimentos clássicos, tradicionais, enquanto conteúdos a serem adquiridos, não seriam os mais adequados a serem utilizados na formação do cidadão contemporâneo.

Essa perspectiva vai ao encontro das considerações de Moreno (1998) em relação ao aprendizado para a vida prática e ao trato das reminiscências inconscientes que atuam na vida dos homens contemporâneos. No entanto, podemos dizer que, a partir de Arendt (2000), independentemente de essas reminiscências serem consideradas boas ou ruins, devem ser vistas e problematizadas, portanto, contempladas no ensino.

Tanto “a onda do futuro” como “a do passado”, conforme Arendt, podem ser vistas como fardo. O passado, num trajeto voltado à sua origem empurra para frente e, ao contrário do que se poderia esperar, o futuro pode nos impelir de volta ao passado. Assim, o fim de uma tradição não significa necessariamente o fim de seu poder sobre a mente dos homens.

As categorias e noções tradicionais podem se tornar tirânicas se perderem sua força viva e se distanciarem de seu início. Desse modo, podem revelar toda força coerciva, mas somente depois que acabam, quando os homens nem mesmo se rebelam mais contra ela.<sup>9</sup>

Cabe salientar que, nesses escritos Arendt (2000), não busca reatar o “fio da tradição”, nem preencher nenhuma lacuna do tempo, menos ainda projetar algum futuro utópico. Busca, sobretudo, chamar a atenção para a experiência do *como*

---

<sup>9</sup> Embora não caiba nos limites deste trabalho adentrarmos pela vertente psicanalítica, observamos que os teóricos e pesquisadores frankfurtianos ressaltam a importância da elaboração do passado se tivermos em vista um progresso verdadeiramente humano. Uma das obras que trata deste assunto é: Adorno, T. W. “*Educação e Emancipação*”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

pensar, ou seja, como movimentar-se nessa lacuna. No que diz respeito ao componente experimental da crítica do passado afirma:

(...) o alvo principal é descobrir as verdadeiras origens de conceitos tradicionais, a fim de destilar deles sua primitiva essência, que tão melancolicamente evadiu-se das próprias palavras-chave da linguagem política --- tais como liberdade, autoridade, e razão, responsabilidade e virtude poder e glória--- deixando atrás de si formas ocas com as quais se dão quase todas as explicações, à revelia da subjacente realidade fenomênica. ( Arendt, 2000: 41)

Liberdade, indivíduo livre, eis um dos objetivos declarado nos PCNs, para a formação cidadã “numa sociedade que se quer democrática”.Tendo em vista as considerações de Moreno (1998) e os ideais de liberdade, cidadania, e, especialmente, autonomia, declarados nos PCNs, podemos dizer que as considerações de Arendt (2000) fecundam nossa reflexão, pois dizem respeito aos objetivos preconizados por nossas diretrizes educacionais, bem como a forma contraditória com que se pretende alcançar tais objetivos.

Essas considerações nos levam a pensar sobre a hermenêutica dos conceitos que embasam essas diretrizes, relacionando-as ao contexto da realidade atual. Isso nos leva a indagar sobre a contradição existente nas diretrizes educacionais que, ao mesmo tempo, justificam seu norte pelas demandas sociais geradas pelo sistema capitalista e simultaneamente objetivam a formação autônoma do indivíduo.

Neste sentido, o que parece prevalecer nos PCNs é uma orientação imediatista e utilitarista de ensino, através da qual a dimensão do como fazer se sobrepõe à formação do ser humano, que por sua vez necessita do conhecimento de sua própria história. Se até hoje foi possível refutar, ou confirmar, os ideais da cultura grega antiga é porque dela se tem conhecimento.

Do contrário, podemos pensar sobre uma formação debilitada, na qual o ser humano é ensinado a caminhar sem que lhe seja oferecido os conteúdos necessários para saber como trilhar esse caminho. Sem que lhe seja oferecido os conhecimentos necessários para fortalecê-lo no enfrentamento da vida moderna, na qual tudo se transforma constantemente favorecendo uma formação humana débil: “oca”.

Constatamos que a possibilidade de lidar com as problemáticas atuais são buscadas, a partir de uma perspectiva pragmática e utilitarista em detrimento de um olhar crítico que contemple os conhecimentos historicamente construídos através da trajetória da humanidade. Esta perspectiva parece refletir o fato de que, desde o surgimento da Ciência moderna cujo espírito é expresso na filosofia cartesiana da dúvida e da desconfiança, o quadro conceitual da tradição tem estado inseguro. (Cf. Arendt, 2000:129)

Parece que nos PCNs, a efetivação do ensino dos conteúdos clássicos não constitui uma perspectiva ética do ensino, tampouco o favorecimento da autonomia. No entanto, podemos considerar que um ensino que pretenda contribuir para a dimensão autônoma, é aquele que assegura ao aluno o aprendizado de conteúdos que o auxiliem na reflexão sobre a realidade. Isso se torna mais necessário se tivermos em vista a pobreza que o cotidiano escolar e a formação dos professores imprimem, hoje em dia, aos processos educacionais.

Na prática, os alunos e os professores – sobre os quais, em última instância, recai a responsabilidade da aprendizagem – são atores de um cenário mais amplo que, como veremos adiante, desfavorece grandemente a experiência de um pensamento mais crítico. Desse modo, podemos refletir sobre a função da escola na sociedade atual e conjecturar sobre o quanto se configura hoje a possibilidade de se efetivar a formação cultural, ou seja, a possibilidade da emancipação e da adaptação existir de modo tensionado.

Veremos, no decorrer do presente estudo, como o contexto em que se inserem as diretrizes educacionais, de cunho construtivista e pragmático, favorecem a reprodução de fatores que minam a possibilidade da formação cidadã e de uma consciência menos danificada, as quais se traduzem, (in) justamente, nos principais objetivos dos PCNs e da ética enquanto tema transversal na escola.

## 1.2 A Autonomia nos PCNs

A questão da autonomia aparece de forma explícita e pontual em vários momentos nos parâmetros<sup>10</sup>, a saber: nas orientações didáticas da introdução dos PCNs, primeiro volume e, já adentrando ao nosso documento de estudo, na apresentação dos Temas Transversais, quando da questão sobre o ensino e aprendizagem de valores e atitudes, no oitavo volume.

Numa visão mais ampla, a autonomia nos PCNs é considerada uma “capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas.”(PCN1,1997:94). Conforme consta no primeiro volume, o sentido da autonomia como princípio didático geral diz respeito a uma opção metodológica já pautada no princípio piagetiano:

(...) a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno (ibid,p.94)

Pelo que podemos observar a autonomia aqui se refere à possibilidade de o aluno se posicionar, traçar projetos pessoais e participar de modo enunciativo e cooperativo. O documento refere-se à expectativa de uma relação “emancipada” com as diferentes formas de vida o que envolve a dimensão cognitiva, volitiva, afetiva e sociopolítica.

Nos PCNs, a autonomia é concebida sob diferentes âmbitos: a autonomia moral é entendida como capacidade ética que, junto à autonomia emocional, envolve o auto-respeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade, etc. Observa-se que a capacidade de agir com autonomia não se dá de forma integral na vida de uma pessoa, sendo possível ter autonomia em determinado campo e em outros não, ou, em determinadas situações e em outras não.

---

<sup>10</sup> Seguimos perseguindo nosso objeto, agora através de uma pequena digressão do nosso documento foco (Ética: apresentação, primeira e segunda parte) para momentos anteriores nos PCNs nos quais aparece a questão da autonomia .

Essas situações, segundo os PCNs, implicam o estabelecimento de relações democráticas de poder e autoridade. Quanto às condições de desenvolvimento da autonomia, verificamos que:

Para tanto, é necessário que as posições assumidas pelo professor, auxiliem os alunos a desenvolver essas atitudes e a aprender os procedimentos adequados a uma postura autônoma, que só será efetivamente alcançada mediante investimento sistemático ao longo de toda a escolaridade (ibide, p.96).

Como se depreende acima, a autonomia é considerada algo em potencial no educando, cujo desenvolvimento se dá na inter-relação entre professores e alunos. A autonomia pura não existe, mas se realiza nas relações. A autonomia, na perspectiva do documento, pressupõe um nível de desenvolvimento psicológico e, assim, implica uma dimensão individual. Por outro lado, também, se refere a uma dimensão social, pois pressupõe uma relação com os outros, pois, conforme o documento, a realização da autonomia é possibilitada através de um processo coletivo de relações não autoritárias.

Tanto na introdução dos PCNs, como na apresentação dos temas transversais, observa-se a relação entre autoridade e autonomia no que tange ao desenvolvimento desta no contexto escolar, como se verifica abaixo:

Esse processo não dispensa a participação de autoridade dos adultos na sua orientação. O que se coloca é a necessidade de essa autoridade ser construída mediante assunção plena da responsabilidade de educar, de intervir com discernimento e justiça nas situações de conflito, e de se pautar, coerentemente, pelos mesmos valores colocados como objetivo da educação dos alunos e de reconhecer que a autoridade na escola se referenda numa sociedade que se quer democrática (PCN8, 2000:47-48).

Dessa forma, o documento deixa claro que a autoridade dos educadores deve ser preservada e que reconhecê-la é de fundamental importância, pois reflete a garantia de direitos e deveres no contexto escolar<sup>11</sup>. Assim, o fato de se permitir que

---

<sup>11</sup> Observamos que Jean Piaget em sua obra “O Julgamento Moral na Criança” conclui que o bem e a racionalidade autônoma são produtos da reciprocidade das relações de cooperação. As relações de coação oriundas dos elos de autoridade e de respeito unilateral correspondem à heteronomia. Nessa

ocorra a discussão de valores e normas não significa predicar negativamente os educadores.

Se o autoritarismo se impõe, pensemos então na legitimação da autoridade não só na escola, mas da escola, dos atores escolares e, principalmente, na autoridade docente que, na ponta deste *iceberg* inverso, recai na relação professor-aluno.

É sabido que a autoridade do professor relaciona-se a sua formação pessoal, profissional e cultural, também se respalda ou se esvai grandemente nas condições objetivas de trabalho tais como a "progressão continuada". Além disso, num contexto mais amplo ao da escola, podemos dizer que a autoridade parece ser algo relegado para a periferia da dinâmica social. Nesse sentido, indagamos se a legitimação da autoridade será mesmo possível através da perspectiva adota no documento, ou seja, decorrente apenas dos processos racionais e afetivos dos e entre os atores do contexto educacional.

Tendo em vista que a autoridade é uma questão constituinte da ética nos PCNs e que também é tangente a uma educação para autonomia, faz-se necessário nos determos um pouco neste conceito. A autoridade é uma das questões tratadas por Hanna Arendt (2000). Mas qual seria o seu significado?<sup>12</sup> Quando do trato dessa indagação a filósofa a transpõe para o passado, pelo fato de não reconhecer a autoridade nos tempos modernos. A autora ocupa-se, então, de reconsiderar o que foi a autoridade historicamente e as fontes de sua força e significação.

Conforme Arendt (2000), a autoridade, no âmbito da educação e da criação de filhos, no sentido mais lato, sempre foi aceita como uma necessidade natural no amparo às crianças e como uma necessidade política, através da qual, os novos seres humanos são guiados num mundo pré-estabelecido. Isso sempre foi

---

ótica piagetiana, parece-nos que a autoridade ocupa um lugar desfavorável em relação à autonomia. No entanto em nosso estudo buscamos olhar em que sentido a questão da autoridade favorece ou favoreceria a autonomia. Assim pensamos na autoridade numa perspectiva anterior a sua conotação positiva ou negativa, a enxergamos enquanto presença de uma referência. Além disso, cabe observar também que como vimos nas citações acima, o próprio texto dos PCNs, de base piagetiana, valoriza a autoridade (ainda que possamos considerá-la apenas idealizada no contexto educacional) no processo de ensino-aprendizagem dos valores morais.

<sup>12</sup> Conforme Hanna Arendt, a autoridade deriva do verbo latim *augere* – *umentar, acrescentar*. Embora tenha atrás de si uma longa história, a autoridade não existiu sempre, a palavra e o conceito são de origem romana, e as experiências sobre as quais se baseia este conceito não se encontram necessariamente em todos os organismos políticos... (Cf. Arendt, 2000: 22, 142)

necessário para dar garantia de continuidade a uma civilização. Segundo a autora, a criação dos filhos e a educação são áreas pré-políticas, nas quais se verificam o sintoma da crise de autoridade no mundo moderno:

Devido ao seu caráter simples e elementar, essa forma de autoridade serviu, através de toda a história do pensamento político, como modelo para uma grande variedade de formas autoritárias de governo, de modo que o fato de mesmo essa autoridade pré-política, que governa as relações entre adultos e criança e entre mestres e alunos, não mais ser segura significa que todas as antigas e reputadas metáforas e modelos para relações autoritárias perderam sua plausibilidade. Tanto prática como teoricamente não estamos em posição de saber o que a autoridade realmente é. (Arendt, 2000:128)

A obediência exigida por uma autoridade nunca foi violenta, nem persuasiva. Portanto, uma relação que resulte na obediência, não se baseia necessariamente numa autoridade. “Se autoridade pode ser definida de alguma forma, deve sê-lo então, tanto em contra posição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos” (Arendt, 2000: 130).

A relação autoritária, antes se assenta numa hierarquia, por meio da qual o que manda e o que obedece tem seu lugar estável e predeterminado e cujo direito e legitimidade são reconhecidos por ambos. Desse modo, poderíamos questionar: Quais seriam os possíveis fatores que, na contemporaneidade, relacionam-se à questão da autoridade no que tange a formação humana? Como figura a questão da autoridade diante das transformações das instituições familiar e escolar, também, da mídia e de seu poder de influências em diversos âmbitos, das decorrências do desenvolvimento tecnológico num sistema capitalista em época de globalização?

Observamos, de modo sucinto, que a autonomia que se objetiva no discurso dos PCNs guarda estreita relação com a autoridade, e que esta possui interconexão com a tradição. A este respeito Arendt (2000) considera que historicamente a perda da autoridade é a fase final e decisiva, de um processo que durante séculos abalou os fundamentos, basicamente, da religião e da tradição.

Retornemos à questão do Estado contemporâneo, no que concerne às questões da autoridade e autonomia e pensemos numa política educacional inserida num contexto traçado pelos elementos acima. Em que medida o Estado contribui ou

impossibilita tal autoridade, tendo em vista a infraestrutura educacional de um lado e de suas legislações e diretrizes de outro?

Para finalizar este capítulo, podemos dizer que a autonomia, caracterizada como princípio geral no primeiro volume, nos dá indícios das repercussões da concepção da autonomia, também na ética como tema transversal, como veremos a seguir.

## Capítulo II

### Ética, Moral e a Educação Brasileira

Em relação às discussões sobre a Ética nos PCNs, podemos observar que o documento aborda as diferentes tendências de educação moral existentes no Brasil: a filosófica, a cognitivista, a afetivista, a moralista e a democrática, apontando a importância de objetivar e centrar na tendência democrática como referência dos PCNs.

Conforme o documento, a tendência filosófica tem por finalidade os vários sistemas éticos produzidos pela filosofia, as idéias dos antigos filósofos gregos, por exemplo, ou aquelas do século XVIII, dito da Ilustração. Essa tendência não se preocupa, portanto, em apresentar o que é o Bem e o que é o Mal, mas expressa as várias opções de pensamento ético, para que os alunos as conheçam e reflitam sobre elas, e, se for o caso, escolham a própria opção.

Já na tendência cognitiva, enfatiza-se o raciocínio e a reflexão sobre questões morais. Essa tendência visa à possibilidade do desenvolvimento da autonomia pela reflexão e não pela assimilação mnemônica de um elenco de valores idealizados.

Salienta-se que, embora similar à concepção filosófica, a diferença da cognitivista está no conteúdo. Enquanto na primeira tendência, a reflexão se refere aos escritos dos grandes pensadores, a cognitivista é uma tendência metodológica para trabalhar e desenvolver o raciocínio dos alunos acerca de situações morais dilemáticas.

Busca-se demonstrar que, o que se julga é o motivo da ação e não ação em si mesma, ou os seus resultados, pois diferentes raciocínios podem levar a mesma opção. Essa concepção baseia-se na ação do professor, com vistas a possibilitar a reflexão diante situações dilemáticas.

Se observarmos essa concepção, sob a ótica do pensamento de Kant, veremos que tal tendência vai ao encontro das suas colocações em relação à valorização do motivo que gera a ação do indivíduo. Este motivo se traduz na mera ou na “boa vontade”, e não na ação em si mesma.

As tendências filosóficas e cognitivistas são tendências destacadas no documento, pois enfatizam o papel definitivo da racionalidade na legitimação das regras morais. No entanto, “seu defeito é justamente limitar-se ao objeto eleito. (...) nem sempre excelentes argumentos racionais fazem vibrar a corda da sensibilidade afetiva” (PCN8, 2000:62).

No que diz respeito à tendência afetivista, parte-se do pressuposto de que o indivíduo consciente de suas orientações afetivas concretas, de bem consigo mesmo, pode conviver, harmoniosamente, com seu semelhante. Busca-se o equilíbrio pessoal dos alunos e suas possibilidades de crescimento intelectual mediante técnicas psicológicas.

Diferentemente da cognitivista, que discute situações dilemáticas hipotéticas, na tendência afetivista, os dilemas discutidos partem de situações concretas da vida dos alunos, bem como de suas reações afetivas frente a essas situações. Cabe observar que a forma como esta tendência é configurada, contém, em certa medida, alguns traços da ética aristotélica como veremos no próximo capítulo.

Verifica-se que a tendência afetivista busca sensibilizar os alunos sobre as questões morais. Acerta ao levar em conta os sentimentos dos alunos, pois, “as regras devem ser desejáveis para serem legitimadas, e isso leva ao campo afetivo”. (PCN8, 2000: 91). Contudo, são ressaltados três problemas: a ênfase na afetividade pode levar a uma moral relativista. “Cada um é um e tem seus próprios valores. Esse individualismo é incompatível com uma vida em sociedade (...) cada individualidade deve conviver com as outras, portanto, deve haver regras comuns” (ibid, p.91). Essa tendência devido ao trabalho de sensibilização que deve ser desenvolvido sugere uma formação psicológica específica e não a de educador em geral e, também, pode levar à invasão de intimidade do aluno.

A tendência moralista aparece no documento como doutrinadora, normatizadora e impositora. Isso porque, nela, os valores são ensinados e as atitudes consideradas corretas de antemão. A experiência da “Educação Moral e Cívica” no Brasil<sup>13</sup> é tomada como exemplo. O aspecto positivo é a clareza e a

---

<sup>13</sup> Cabe lembrar que a “Educação Moral e Cívica” reinou na época da ditadura militar como disciplina responsável pela formação moral da população, visando controle ideológico sobre essa formação. Nos dizeres de Newton Ramos de Oliveira (1998), tanto os professores de Educação Moral e Cívica, quanto os de O.S.P.B (Organização Social e Política do Brasil) tinham a importante missão de moldar cabeças, para que perdesse-se de vista uma formação emancipadora, antes “ Tratava-se de inverter o objetivo do esclarecimento. O novo filósofo anti-Kant, diria (...) ‘ a nova educação será a permanência do homem em sua menoridade’ enquanto ele não tiver provado ‘merecer a

explicitação das regras morais, uma vez que os alunos sabem o que se espera deles. No entanto, a dimensão doutrinadora e autoritária traz um problema de nível ético. “A autonomia dos alunos e suas possibilidades de pensar ficam descartadas, pois a moralidade tende a ser apresentada como conjunto de regras acabadas” (ibid, p.91).

A tendência da concepção democrática, contrariamente às anteriores, não pressupõe espaço de aula reservado aos temas morais. Desse modo, essa concepção visa a democratizar as relações entre os membros da escola. Pressupõe a transversalidade como modo de assegurar a educação moral dos alunos embasando-se em pesquisas psicológicas:

A virtude da escola democrática está em focalizar a qualidade das relações entre os agentes da instituição escolar. De fato, as relações sociais efetivamente vividas, experienciadas, são os melhores e mais poderosos ‘mestres’ em questão de moralidade. (...) Então, o cuidado com a qualidade das relações interpessoais na escola é fundamental. Pesquisas psicológicas levam a essa conclusão (ibid:92).

Considera-se que, em oposição às relações coercitivas exercidas por alguma “autoridade inquestionável”, as relações de cooperação e diálogo estabelecidas na relação professor aluno levam à autonomia. Nesse sentido, observamos que o relacionamento interpessoal é considerado de suma importância tanto à democracia, quanto à questão da autonomia.

Diante das considerações sobre as tendências anteriores, observa-se no documento, que a transversalidade da ética no currículo escolar busca não descartar as virtudes das experiências anteriores, ao contrário, tenta acrescentá-las, porém, delegando ao professor a responsabilidade de tal intento. Atualmente, essa é a tendência que prevalece.

---

antecipação’. Por isso o estudante não terá *Mund* (boca), voz, capacidade de expressar suas necessidade e aspirações. E o Estado se assume como o grande tutor, o construtor do novo homem brasileiro.” (Ramos-de- Oliveira, 1998: 26). Devemos lembrar que a palavra emancipação significa: falar com a própria boca. E foi isso que fizeram muitos professores dessas disciplinas naquele momento de nossa história, conforme o autor, essas disciplinas por sua falta de legitimidade acabaram se tornando espaço de discussão das problemáticas sócioexistencias dos alunos, ou seja, um espaço no qual foi possível analisar e diagnosticar a opressão vivenciada naquele momento. Ver Ramos-de- Oliveira, Newton. Reflexões sobre a Educação Danificada. In: Zuin, Antônio Soares . Pucci, Bruno. Ramos-de-Oliveira, Newton. *A Educação Danificada – Contribuições à Teoria Crítica de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

A proposta da transversalidade é justificada por três razões principais. A primeira é não refazer o erro da Educação Moral e Cívica, tratando a formação moral como especialidade. A segunda trata da problemática da moral no embate de diversas matérias e focada no convívio escolar. A última diz respeito à questão do divórcio entre discurso e prática.

A Transversalidade tem em vista a importância das experiências vividas no ambiente escolar; a necessidade de deixar claros alguns valores centrais (bloco de conteúdos); a apreensão racional da moral e a base afetiva para sua legitimação. Cabe observar que, a partir dessa perspectiva transversal, a ciência psicológica é chamada para nortear e respaldar a forma metodológica e seus objetivos.

Segundo o documento, a dimensão ética perpassa todas as disciplinas. O tema transversal da ética, conforme podemos verificar, não deve abranger apenas os conteúdos clássicos, mas também os outros temas transversais, tais como: Meio Ambiente Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Nessa perspectiva, não há razão para que sejam tratados em paralelo, em horário específico de aula. A Ética não é uma especialidade, uma vez que diz respeito às atividades humanas. A própria função da escola, enquanto instituição transmissora do saber levanta questões éticas:

Para que e a quem serve o saber, os diversos conhecimentos científicos, as várias tecnologias? (...) Afinal para que se estuda? (...) As relações sociais internas a escola são pautadas em valores morais (...). A prática dessas relações forma moralmente os alunos. (...) As relações da escola com a comunidade também levantam questões éticas (...). Como participar da vida da comunidade? Como articular conhecimentos com as necessidades de um bairro ou uma região? Eis questões que envolvem decisões pautadas em valores que devem ser explicitados e refletidos (ibid, p.94).

Diante da institucionalização dessas preocupações, o texto apresenta os conteúdos gerais de ética para o ensino fundamental:

(...) compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa; adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista; adotar, no dia-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações; compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade

democrática e solidária; valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas; construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização; assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação (ibid, p.97).

## **2.1 Éticas como Tema Transversal nos PCNs <sup>14</sup>**

Especificamente em relação à ética, como tema, observamos que já nos escritos iniciais existe uma alusão à Grécia antiga. Os escravos, a condição da mulher e as torturas daquele contexto, são tomados como exemplos dos diferentes olhares que o homem pode ter sobre um mesmo objeto em diferentes épocas. “Portanto, a moralidade humana deve ser enfocada no contexto histórico social. Por conseqüência, um currículo escolar sobre a ética pede uma reflexão sobre a sociedade contemporânea na qual está inserida a escola, no caso o Brasil do século XXI” (PCN8,2000: 70).

A importância do tema é discutida pelos autores dos PCNs, no campo da sociedade democrática e a primeira questão que se levanta é: Como devo agir perante os outros? Segundo o documento, esta é uma questão central da Moral e da Ética, palavras que podem ser sinônimas, enquanto “conjunto de princípios ou padrões de conduta” (ibid,p. 69).

Pode-se perceber que a questão que sobressai é a do comportamento normativo do indivíduo diante do outro, diante do mundo. No que diz respeito aos significados da ética e da moral explicitado neste documento, podemos observar:

---

<sup>14</sup> Além da apresentação, o documento divide-se em duas partes. Na primeira são realizadas reflexões de cunho geral, o tema é descrito historicamente no contexto educacional “referenciando-o aos valores que orientam o exercício da cidadania numa sociedade democrática. Defende-se a importância da escola na formação ética das novas gerações, na perspectiva da transversalidade.” (PCN8, 2000:65). São realizadas considerações de ordem psicológica (afetiva e cognitiva), procurando apontar também o papel da socialização para o aprendizado do aluno e as diversas fases de desenvolvimento (Cf. PCN8, 2000: 65). Esta parte finaliza-se com a apresentação dos objetivos gerais da proposta de formação ética dos alunos. A segunda parte do documento trata dos conteúdos bem como sua avaliação e orientações gerais para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental.

(...) pode referi-se a uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de condutas (ética) e regras precisas e fechadas (moral). Finalmente, deve-se chamar a atenção para o fato de a palavra 'moral' ter, para muitos, adquirido sentido pejorativo, associado a 'moralismo'. Assim, muitos preferem associar à palavra ética os valores e regras que prezam, querendo marcar diferenças com os 'moralistas' (PCN8, 2000:69).

Embora a sinonímia entre ética e moral seja, frequentemente, assumida no decorrer do texto, constata-se que o tema foi intitulado ética e não moral, porque seu objetivo é propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta, a fim de que não atue de acordo com receitas prontas. Mais uma vez volta-se para o passado, para dizer sobre as diferentes respostas de homens de períodos históricos distintos:

Na Grécia antiga, por exemplo, a existência de escravos era totalmente legítima: as pessoas não eram consideradas iguais entre si, e o fato de não terem liberdade era considerado normal. (...) na Idade Média, a tortura era considerada prática legítima, (...) Hoje tal prática indigna a maioria das pessoas e é considerada imoral. (PCN8, 2000:70)

A reflexão é direcionada para a questão da cidadania na Constituição Federal e para os elementos que identificam questões morais, que remetem à dignidade humana e ao pluralismo político. A questão lançada anteriormente: "Como devo agir perante os outros" é respondida: "Agir sempre de modo a respeitar a dignidade, sem humilhações ou discriminações em relação a sexo ou etnia" (ibid, p.70).

Parece que esse segmento nos aponta para o fato de a questão da dignidade ocorrer nas relações interpessoais. Como se trata de documento estatal, fica a indagação sobre o lugar que o nominado cidadão ocupa na agenda das políticas públicas, sobre o trato das questões objetivas e concretas, nas quais se forja um cidadão em todos os setores da sociedade atual.

A questão da cidadania, que perpassa todo o discurso político educacional, é atrelada e com grande ênfase ao bom comportamento dos indivíduos entre si. Seguindo a tendência nominal, o documento segue respaldado nos artigos constitucionais que remetem às questões morais, mais especificamente nos artigos: 1º, 3º e 5º. Os valores identificados nestes artigos representam ótima base para a escolha do tema ética, e a partir deles, são enfatizadas algumas questões. Uma

delas aponta para um 'núcleo' moral da sociedade, ou "o consenso mínimo, de um conjunto de valores, indispensáveis à sociedade democrática: sem este conjunto caí-se na anomia, entendida seja como ausência de regras, seja como total relativização delas..." (ibid,p.71). Outro ponto destacado é o caráter democrático da sociedade brasileira ponto em que a democracia é definida como:

(...) um regime político é também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra a pluralidade. Portanto, para além do que se chama de conjunto central de valores, deve valer a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente, com a diversidade (...) (ibid, p. 71-72)

Nota-se que a valorização da liberdade não se contrapõe à presença de um núcleo central de valores, entendidos como possibilidade da liberdade humana. O núcleo de valores seria a fronteira da liberdade a fim de preservá-la para que possa ser usufruída por todos.

Baseado ainda nos artigos constitucionais, outro ponto destacado é o caráter abstrato dos valores abordados, da ausência de direcionamentos objetivos ao comportamento, de regras e normas acabadas. A Ética, então, é entendida como princípio, visto com um olhar ativo um eterno pensar, refletir, e construir. Com isso, à escola é atribuída a função de educar para autonomia do pensamento e julgamento.

Conforme o documento, a maldade ou bondade das pessoas não é inata, mas advém da formação moral possibilitada pela sociedade como um todo. Se a escola não pode ser considerada onipotente e única neste papel, também, não pode desertar dele. O fato é que "Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos e assim por diante" (ibid, p.73). Depreende-se que:

(...) tais questões devem receber tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão nas escolas... Daí a proposta de que se inclua o Tema Ética nas preocupações oficiais da educação (ibid,p.73).

De acordo com o documento, ter a Ética como preocupação oficial (isto é, legalizada, no papel,) possibilita que a educação seja o veículo legitimador de outro

texto-papel, a nossa Carta Maior, que rege os valores morais, nossa democracia e o exercício da cidadania: a Constituição Federal Brasileira. Embora seja “tarefa de toda a sociedade fazer com que esses valores vivam e se desenvolvam” (ibid, p.73).

Faz-se mister indagar o que significa a necessidade de explicitação da questão ética no contexto educacional. Não seria uma mostra de sua própria inexistência em termos efetivos, reais?

Em certa medida, não trará a própria presença do tema da ética uma cristalização de idéias e a ausência de questões relacionadas ao seu sentido primeiro que os parâmetros não dão referências? Ou seja, questões que favorecem ou minam a possibilidade da cidadania.

O caráter conteudista da moral no currículo de outrora (na disciplina Educação Moral e Cívica), como se verifica, está presente neste tema transversal através dos blocos de conteúdos. O que, de fato, isso significa? Não estará havendo uma inversão no que diz respeito à equivalência de importância dos temas transversais nos PCNs em relação às disciplinas tradicionais? Tais disciplinas acabam não tendo a apropriação assegurada de modo efetivo por parte dos alunos. Ao mesmo tempo, em nome desse Tema Transversal, podem ser priorizadas questões pragmáticas e isoladas de uma reflexão mais aprofundada da realidade. Não seria aquela apropriação, um dos caminhos mais “éticos”, para um sentido ético no ensino?

Como observamos o “bem agir” da população brasileira é uma preocupação oficial presente na agenda estatal e tem história na política educacional brasileira. A forma como o Estado pretende lidar com essa questão na atualidade, isto é, a forma através da qual pretende inculcar nos “alunos cidadãos” o “bem agir”, explicita-se no documento quando, da legitimação das regras morais através da transversalidade como analisaremos adiante.

## 2.2 A ciência psicológica na legitimação de valores e regras morais por parte do indivíduo.

Conforme o documento, a racionalidade e a afetividade são consideradas processos psicológicos presentes na legitimação de regras morais, tendo por base o desenvolvimento moral no contexto da socialização.

Verifica-se que o entendimento sobre a forma como ocorrem estes processos são divergentes entre os especialistas. Para alguns, os processos inconscientes, formados durante a infância e ignorados pelo sujeito determinam a conduta moral. Para outros, é uma questão de costume, pois as condutas são validadas pelos hábitos. Há ainda, uma terceira posição na qual uma conduta julgada boa é a que deve ser praticada.

Uma das questões levantadas no documento refere-se a: como um imperativo moral pode se instalar na consciência?

No que tange ao aspecto afetivo, para se instalar, o imperativo deve tocar a sensibilidade da pessoa, tornar-se desejável por ela, relacionar-se com seu bem estar psicológico e o seu projeto de felicidade, de uma 'vida boa'. Se os valores subjacentes às regras não tenderem à idéia de "vida boa", o indivíduo poderá não legitimar as próprias regras norteadoras de sua conduta, agindo, então, conforme determinantes externos, cuja ausência o levará a comportar-se de acordo apenas com seus desejos. No documento indaga-se:

(...) sendo que os projetos de felicidade são variados, que dependem inclusive dos diferentes traços de personalidade, e sendo também que as regras morais devem valer para todos (se cada um tiver a sua, a própria moral desaparece), como despertar o sentimento de desejabilidade para determinadas regras e valores, de forma que não se traduza em mero individualismo? (ibid, p.76).

Começamos vislumbrar a forma como a ciência psicológica é inserida neste contexto e notamos algumas relações com os condicionamentos do "Admirável Mundo Novo"<sup>15</sup> que nos remete a indagações sobre a ética "da" e "na" própria Psicologia<sup>16</sup> e a sua função, seu lugar na educação.

---

<sup>15</sup> Ver: ALDOUS Huxley, *Admirável Mundo Novo* (1932), São Paulo: Globo, 2003.

<sup>16</sup> Sobre a relação entre Ética e Psicologia ver LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco. *Dialética do Pensamento Ético na Psicologia*. São Paulo: USP, 1999.

Além dos desejos, a legitimação de determinadas regras de condutas podem ser inspiradas em religiões, como a cristã, cujos preceitos como, por exemplo, o distanciamento dos prazeres materiais, corresponderia a uma 'vida' melhor após a morte. Verifica-se, portanto, que, apesar de as formas de desejabilidade serem variadas, parece haver um desejo que vale para todos e está presente nos diversos projetos de felicidade: o auto- respeito. (Cf. PCN8, p. 54)

Segundo o documento, a idéia de auto-respeito é inicialmente desenvolvida, a partir da idéia de consciência. Cada pessoa tem consciência da própria existência, consciência que se traduz em auto-imagens associadas a valores que, por sua vez, possuem conotação positiva ou negativa:

cada um procura ter imagens boas de si, ou seja, ver-se como um valor positivo. (...) se respeitar como uma pessoa que merece apreciação. É por essa razão que o auto respeito pode ser um bem essencial (...) está presente nos projetos de felicidade ( ibidem p.77).

No que diz respeito ao processo pelo qual se constrói o auto-respeito, o texto destaca quatro aspectos. O primeiro relaciona-se aos êxitos de realização dos projetos de vida ou os fracassos, dos quais podem decorrer a frustração, a depressão e a cólera. O segundo considera que os valores morais são legitimados quando permitem, tanto a realização dos projetos de vida, quanto o decorrente auto-respeito. Legitimam-se os valores que contribuem para a realização e deslegitimam-se os que lhes impossibilitam:

Assim é sensato pensar que as regras que organizem a convivência social de forma justa, respeitosa e solidária têm grandes chances de serem seguidas. De fato, a justiça permite que as oportunidades sejam iguais para todos, sem privilégios que, de partida ou no meio do caminho, favoreçam alguns em detrimento de outros. Se as regras forem vistas como injustas, dificilmente serão legitimadas (ibid, p.77-78).

O terceiro aspecto refere-se ao juízo alheio e à auto-imagem. O juízo alheio sobre o outro, influencia em maior ou menor grau e de forma positiva ou negativa sua auto-imagem. Observamos uma dimensão moral nesses juízos que se refere ao reconhecimento do valor de pessoa humana, que não pode ser humilhada, violentada, espoliada, etc. Neste sentido afirma o texto:

(...) a humilhação forma não rara de relação humana – freqüentemente leva a vítima a não legitimar outra pessoa como juiz e agir sem consideração pelas pessoas em geral (...) serão legitimados as regras morais que garantirem que cada um desenvolva o respeito próprio, e este está vinculado a ser respeitado pelos outros (ibid, p.78).

O quarto aspecto mencionado relaciona-se ao egoísmo e aos valores puramente individuais na realização do projeto de vida. A partir desses valores individuais, vale a pena mentir, roubar, desprezar para obter benefícios financeiros, status social, atenção das mídias, beleza física etc.

É o “auto-respeito” que, segundo o texto, irá articular, no âmago de cada indivíduo a busca da realização dos projetos de vida pessoais e o respeito pelas regras coerentes com tal realização.

Do exposto, decorrem duas questões centrais para a educação moral apresentados no documento:

1- A escola deve ser um lugar onde cada aluno encontre a possibilidade de se instrumentalizar para a realização de seus projetos; por isso, a qualidade do ensino é condição necessária à formação moral e seus alunos. Se não promove um ensino de boa qualidade, a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras na vida e, decorrente, a que vejam seus projetos de vida frustrados.

2- Ao lado do ensino, o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma ‘vida boa’. Dessa forma, não somente os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los (ibid, p.79-80).

Na primeira questão, é possível indagar, se a (boa) qualidade efetiva do ensino sobre ética depende do fato de ela se concretizar como tema transversal. Na segunda, a questão ética tangenciaria o cotidiano e não seria apenas o objetivo final da educação moral na escola. É interessante o que o documento coloca como decorrência das questões centrais.

Fica evidente, no entanto, que a justificativa não se direciona à formação de mentes reflexivas, ou melhor, na direção de possibilitar condições para reflexão.

Parece direcionar-se antes, a uma via utilitária e de competências, coerente com os valores sociais vigentes hoje no mercado internacional.

Observamos que a ética é definida como uma eterna reflexão. Sua dimensão objetiva a construção de indivíduos autônomos cabendo a escola contribuir para esta construção. Verificamos, também, que o presente documento, mais que formalizar, legaliza a ética para o ensino fundamental.

Nesta perspectiva, cabe à escola a função de se responsabilizar, apenas formalmente e não de fato, pela formação cidadã do aluno. O documento desconsidera os entraves entre os objetivos propostos e a contextualização social vigente, no que diz respeito, justamente, à questão ética da formação para a autonomia na escola. A este respeito afirma Campos (2009):

A autonomia cedeu lugar a heteronomia do pensamento adestrado o a partir do contato com o lixo cultural de toda espécie produzido pela indústria: anúncios publicitários, *'jingle'*, *novelas*, programas de auditório, e também a partir do contato com as chamadas novas tecnologias de ensino dentre as quais figura computador. Esta constatação significa que a tão almejada democratização da cultura por meio do acesso de todos aos bancos escolares, ou mesmo a programas de educação a distância, torna-se hoje, mais do que nunca um slogan político falso (Campos, 2009:84).

É consenso que a escola, como outras instituições sociais e a sociedade como um todo, tem passado por diversas transformações, inclusive por uma transformação cultural. A idéia de que a escola deve se adaptar às novas demandas sociais, geradas no sistema capitalista, partindo “da realidade do aluno”, parece estar equivocada, porque deixa de propiciar a ele os conhecimentos acumulados no decorrer da história humana, o que deveria ocorrer se a escola fosse de fato considerada como uma das instituições sociais responsáveis pela formação do aluno. Coube à escola, outrora, ser uma referência outra e assim crescer o aluno de uma forma que era legitimamente sua, hoje, isso parece não mais ocorrer.

A “realidade do aluno” é importante no processo de ensino aprendizagem, porém a adesão aos modismos pedagógicos, a redução ao novo, esvazia a legitimidade da educação formal e a aproxima de seu potencial de-formador, alienador, em detrimento de sua dimensão emancipadora, ou seja, de uma educação para autonomia.

Neste sentido, pode-se dizer que uma escola norteadora por uma educação mais tradicional seria muito mais progressista, se comparada a uma “inovadora ou atual”, tendo em vista uma formação humana e não para o mercado e para o consumo.

Com relação à racionalidade, a questão do juízo e da reflexão, também, sobressai no documento, na legitimação das regras morais. Pressupõe-se que, agir segundo critérios morais, implica fazer uma escolha, envolvendo a adoção de critérios que necessitam de julgamento. Desta forma, a moral é legitimada racionalmente por três razões: a responsabilidade, a liberdade e o juízo. Sem deixar de valorizar a capacidade de diálogo.

Refletimos, julgamos, escolhemos e agimos, isso pressupõe responsabilidade que implica, por sua vez, liberdade e juízo. No documento adverte-se que uma conduta requer liberdade de ação e responsabilidade. E, ainda:

Valores ou regras contraditórios entre si ou ilógicos se não sensibilizam a inteligência (...) muitas vezes é por falta dessa apreensão dos valores que alguns agem de forma impensada (...). É preciso sublinhar que pensar sobre a moralidade não é tarefa simples exige muita abstração, muita generalização e muita dedução (ibid,p.80-81).

Além disso, a capacidade de dialogar é mais uma das razões para se valorizar a racionalidade na esfera da moral. O fato de vivermos numa democracia requer capacidades racionais tais como: resolução de conflitos por meio da palavra, de argumentos, da comunicação, da expressão verbal etc. Adquirir valores e regras morais com o máximo de racionalidade é condição necessária, tanto à legitimação dessas regras quanto ao seu uso justo e ponderado, assim como possibilita a construção de novas regras.

Das decorrências da legitimação da moral pela via da racionalidade, duas questões centrais são apontadas no documento: “A escola deve ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito. A escola deve ser o lugar onde os alunos desenvolvam a arte do diálogo” (ibid, p.81).

Fica aqui a indagação sobre qual concepção de escola subjaz a essas questões centrais, bem como a observação sobre a necessidade da consonância entre o desejo e o imperativo moral como condição para internalizá-lo. Neste sentido, busca-se por um desejo comum para que, também, possa haver um imperativo comum a ser observado por todos. Fica a pergunta, qual é, ou quais são os desejos comuns dos homens contemporâneos? Eles remetem-se a questão moral? Em que sentido?

No que concerne à questão do desenvolvimento moral do aluno, o documento pressupõe, ainda, a relação entre afetividade, racionalidade e a socialização:

Ora, sendo que o desenvolvimento moral depende da afetividade, notadamente do respeito próprio, e da racionalidade, e sendo que a qualidade das relações sociais tem forte influência sobre estas, a socialização também tem íntima relação com o desenvolvimento moral (ibid,p.86).

Para que o desenvolvimento moral da criança possa ocorrer na perspectiva do que está proposto no documento, supõe-se que a criança receberá uma educação que lhe permitirá desenvolver primordialmente o auto-respeito.

Já, no que se refere aos juízos e às condutas morais, segundo os PCNs, estes desenvolver-se-ão com a idade, assentados na afetividade e na racionalidade, em direção ao desenvolvimento da heteronomia e da autonomia. Espera-se que o aluno possa refletir sobre os princípios que organizam o sistema moral humano. O documento ressalta, no entanto, a necessidade de clarificar a idéia de o sujeito, ao alcançar a possibilidade de exercer a autonomia moral, não necessariamente tornar-se autônomo em todas as situações da vida. Os contextos sociais e afetivos, em que o aluno está inserido podem contribuir ou mesmo impedir a autonomia moral. O documento traz ainda a seguinte observação:

Durante muito tempo, pensou-se que educação moral deveria ocorrer pela associação entre discursos normatizadores, modelos edificantes a serem copiados, repressão, interdição e castigo. Hoje sabe-se que o desenvolvimento depende essencialmente de experiência de vida que o favoreçam e estimulem. No que se refere à moralidade o mesmo fenômeno acontece (PCN8, p.58).

Nesta perspectiva, objetiva-se formar indivíduos que conquistem o respeito próprio, sejam respeitosos com as diferenças entre as pessoas, resolvam os conflitos com diálogos, sejam solidários e democráticos. Esses objetivos devem ser buscados no cotidiano escolar:

(...) a socialização também tem íntima relação com o desenvolvimento moral. Sendo que as relações sociais efetivamente vividas, experienciadas, têm influência decisiva no processo de legitimação das regras... (ibid, p.86)

Dessa forma, no que diz respeito à racionalidade, a criança a quem não seja possibilitado o argumento, a discussão e o pensamento, terá seu desenvolvimento intelectual embotado. Da mesma forma, a criança que não tiver a possibilidade de se afirmar, ter êxito, dificilmente desenvolverá o respeito próprio.

### **2.3 Os conteúdos sobre ética: orientações didáticas e critérios avaliação**

A legitimação das “regras” é vista no contexto social, a partir das relações interpessoais. Diante disso, para o intuito maior explicitado nos PCNs, o de formar indivíduos democráticos, são elencados alguns conteúdos considerados possíveis de serem trabalhados na escola com os alunos neste nível de ensino. Os conteúdos tratados, na segunda parte do documento, referem-se aos valores morais a serem contemplados, de forma transversal, no ensino dos conteúdos tradicionais.

Ainda que se leve em consideração as críticas existentes no documento, em relação à experiência de “Educação Moral e Cívica” e sua tônica impositiva, observamos que a explicitação dos valores morais contidos nesta disciplina, norteia a elaboração da presente proposta. Tal explicitação está refletida na presença dos blocos de conteúdos, ou seja, no conjunto central de valores, que deverão ser trabalhados na escola, a saber: respeito mútuo, justiça, diálogo, e solidariedade.

A ética, como tema transversal, parece, assim, uma nova forma de alcançar um dos antigos objetivos da escola: contribuir para a formação moral do aluno. Tendo em vista o fato de os conteúdos morais aparecerem como norteadores das orientações didáticas para a formação moral do aluno, podemos considerar que a denominação “Moral como Tema Transversal”, seria mais coerente tanto com o

objetivo explicitado quanto pela forma com que se pretende alcançá-lo no discurso da “Ética como Tema Transversal”.

No documento, a justificativa desses temas fundamenta-se na meta maior dos PCNs: a formação cidadã. O êxito de tal formação respalda-se na Constituição Brasileira e nos princípios da dignidade do ser humano que, neste discurso, relaciona-se com todos os conteúdos que, por sua vez, também se inter-relacionam. Esses conteúdos, por outro lado, devem atingir as diferentes populações componentes da sociedade brasileira, implicando a possibilidade da reflexão sobre a diferença e o preconceito diante do diferente.

Na perspectiva do documento, o preconceito pode traduzir-se ou pela não universalização dos valores ou pela intolerância e pela negação da diferença. Desse modo, os conteúdos devem possibilitar a opção moral, uma vez que, sem opção moral, a sociedade democrática, pluralista por definição, é totalmente inviável e o conceito de cidadania perde seu sentido. Afirma-se, portanto, como imperativo que a escola contribua, através dos conteúdos, para que a dignidade do ser humano seja um valor conhecido e reconhecido pelos seus alunos.

Os critérios sobre a escolha dos conteúdos se justificam pela possibilidade de serem trabalhados na escola e sobre sua relevância, tanto para o ensino de diversas áreas e temas, quanto para o convívio escolar. Dessa forma, estes conteúdos correspondem a grandes eixos que estabelecem as bases de diversos conceitos, atitudes e valores. Por impregnarem toda a prática cotidiana da escola: “os conteúdos de Ética priorizam o convívio escolar” (PCN8, 2000:69).

No que diz respeito às orientações didáticas, referentes a esses blocos de conteúdo, parte-se do pressuposto que a formação moral se constrói, a partir das experiências vividas pelo aluno na escola. São destacados dois momentos no que concerne às experiências escolares: a aprendizagem das diversas áreas e temas e o convívio escolar, que devem ser trabalhados pelo professor de maneira complementar. Nesta perspectiva, o texto propõe diretrizes gerais para as atividades escolares.

Em termos da questão do desenvolvimento do respeito mútuo, cabe salientar ser ele considerado um tema central na moralidade, além de complexo, remete a várias dimensões de relação entre os homens. O respeito pode ocorrer por submissão, baseada em medo de um lado e pela relação de poder; de outro por admiração e veneração, todas consideradas relações de respeito unilaterais. Porém,

no documento é ressaltado que: “tanto a dignidade humana quanto o ideal democrático de convívio social pressupõem o respeito mútuo e não o respeito unilateral” (ibid, p.103). No que concerne a essa questão, no desenvolvimento infantil, com a socialização, a assimetria na relação de respeito deve ser substituída pela reciprocidade. O respeito mútuo ocorre de diversas maneiras, entre elas, o respeito à diferença e à exigência de ser respeitado em sua singularidade. Aparece, ainda, o respeito por lugares públicos, e pelos contratos, que, numa sociedade contratual, como a democrática, deve ser honrado.

Do mesmo modo, o respeito mútuo deve valer, também, na dimensão política, uma vez que a política não deve ser contraditória à ética. Em consequência dessa não contradição, as diversas leis que regem o país devem ser avaliadas em termos éticos, ou seja, de sua “justeza ética”, pois essas leis devem garantir o respeito mútuo num regime democrático, que pressupõe indivíduos livres. A partir dessas considerações, no documento, aparece a referência a quinze conteúdos relacionados ao respeito mútuo.

Com relação às orientações didáticas, em termos dos conteúdos relativos ao respeito mútuo, cabe ao professor intervir de maneira firme nas atitudes que expressam discriminação e preconceitos entre os alunos.

Segundo o documento, em se tratando de alunos dos dois primeiros ciclos, aulas filosóficas são abstratas demais, o conceito de ser humano deve ser trabalhado através de exemplos concretos, isto é, a questão do respeito decorrente do princípio de dignidade deve ser retirada de experiências de vida e isto também implica a qualidade do convívio escolar. “O convívio escolar é a melhor experiência moral que o aluno pode viver” (ibid, p.121).

Na convivência respeitosa, em geral, buscam-se três objetivos mais específicos: “garantir a aprendizagem, o convívio em grandes grupos e zelo pelas dependências escolares” (ibid,p.121).

Salienta-se que, no cotidiano escolar, o professor deve deixar claro o motivo das regras (respeito mútuo) e não apenas impô-las, conforme sua vontade pessoal. Utilizando argumentos da psicologia, destaca-se a humilhação, que pode levar a problemas psicológicos graves com decorrências pedagógicas. Segundo o documento, infelizmente atitudes humilhantes são muito comum por parte dos professores e alunos, que concebem a humilhação como uma forma normal de relacionamento.

Mesmo se observando o fato de os bons exemplos não serem suficientes para educar moralmente, as virtudes dos professores, mais que modelos para os alunos, são consideradas uma concretização do discurso moral dos adultos. No que diz respeito ao relacionamento entre os alunos, são propostos diversos tipos de atividades em grupo, a serem sempre acompanhadas e orientadas pelo professor.

Os meios de comunicação também são aludidos, enquanto fenômeno social onipresente no cotidiano dos alunos, cabendo à escola “decodificar” para os alunos os valores subjacentes ao que é veiculado nos meios de comunicação e que nem sempre são valores referenciados no respeito mútuo e na dignidade humana. Nesse sentido o documento destaca:

Tais valores acabam por impregnar tanto a compreensão das diversas áreas e temas (por exemplo, o lugar reservado na mídia, notadamente nas novelas, às relações homens e mulheres) quanto o relacionamento entre alunos, professores e funcionários da escola. Ao invés de deixar tais valores funcionarem com uma espécie de currículo oculto, é preciso esclarecê-los e refletir sobre eles. É preciso ensinar o aluno a tomar consciência dos pressupostos que, à sua revelia, guiam seus julgamentos” (ibid, p.124).

No que concerne à justiça, a “formação para o exercício da cidadania passa, necessariamente, pela elaboração do conceito de justiça e seu constante aprimoramento.” (ibid. p.107). Segundo o documento: “O tema da justiça encanta e inquieta todos aqueles que se preocupam com a pergunta ‘ Como devo agir perante os outros? ’. A rigor, ela poderia ser assim formulada: ‘Como ser justo com os outros? ’, ou seja, ‘Como respeitar seus direitos? Quais são esses direitos? E os meus?’”. (ibid p.106).

Considera-se que o critério de justiça pode se respaldar em leis, porém a própria lei pode ser indagada quanto a sua justeza, julgada a partir de critérios éticos. As leis além de necessitarem ser conhecidas, devem ser avaliadas de forma crítica. “E os critérios essenciais para se pensar eticamente sobre justiça são igualdade e equidade.” (ibid.p.106)

Considerando que as pessoas não são iguais, a equidade traz a dimensão da proporcionalidade da igualdade nas diferenças de forma a haver justiça para todos. Na escola, o professor deve estar atento sobre a questão da justiça na atitude para com seus alunos.

A justiça também é pensada no âmbito da vida política:

(...) julgar as leis segundo critérios de justiça, julgar a distribuição de renda de um país segundo o mesmo critério, avaliar se há igualdade de oportunidades oferecidas a todos, se há impunidade para alguns, se o poder político age segundo o objetivo da equidade, se os direitos dos cidadãos são respeitados, etc (ibid, p.107).

O documento pressupõe que cabe a um regime democrático conseguir aproximar a sociedade do ideal de justiça, caso contrário, se os direitos de cada um não forem respeitados acabará prevalecendo a tirania, por meio da qual o desejo de alguns são leis e os privilégios são normas.

No que se refere ao exercício político da cidadania, nota-se que no documento é a partir da igualdade e equidade que a justiça é vista como ponto de união entre a ética e a política, consideradas com suas respectivas autonomias, de domínios distintos. O documento aponta nove conteúdos a serem trabalhados na escola.

O convívio escolar é valorizado, também, nas orientações didáticas sobre justiça. Parte-se do pressuposto de que a escola deve representar o exercício para a inserção em uma sociedade justa e que as crianças, desde cedo, são muito sensíveis às expressões de justiça e injustiça.

Observa-se que a compreensão piagetiana sobre o desenvolvimento moral da criança se explicita, mais uma vez, no que se refere às expectativas, expressas no documento, com relação à postura didática do professor. As situações do convívio escolar devem possibilitar à criança a superação de uma moral heterônoma. Tal fato pressupõe a ausência de situações autoritárias e mandamentos arbitrários.

Valoriza-se a convivência em grupos de crianças, sem a presença de adultos em atividades que possam desenvolver a noção de igualdade e equidade e, assim, também, a noção de justiça. As normas de condutas dos alunos, no que concerne aos seus direitos e deveres, devem ser claras e objetivas, ser expostas e discutidas para que possam ser assimiladas.

Quanto às disciplinas, observa-se que todas podem ser objeto de reflexão sobre a justiça, dependendo apenas da capacidade didática do professor propiciar essa reflexão. Porém, os conteúdos de História e Geografia contribuem

para o conhecimento de realidades, de períodos e lugares distintos e a sua relação com os direitos e a justiça humana, sobretudo, as leis de nosso país.

Em relação ao conteúdo “diálogo”, conforme o texto, a comunicação é um dos principais objetivos da educação humana. O documento alude às Ciências Humanas e à Filosofia para se referir às formas verbais e físicas de agressividade, tanto no sentido individual como social. Evidencia-se que para alguns a paz e harmonia só são possíveis mediante repressão dessa agressividade; para outros, a violência é causada essencialmente por fatores sociais.

Ambas as visões, segundo o documento, contêm verdades. Existem tendências inatas tanto para compaixão, como para a agressividade. Nesse sentido, a natureza do homem deve ser pensada de maneira contextualizada. O norte das concepções e atitudes dos homens é distinto nos diferentes momentos históricos. Assim, as mudanças ocorridas devem ser consideradas tendo em vista os fatores psicológicos e sociais:

Não foi o homem que se tornou menos agressivo, mas é a sociedade que reserva lugares e valores diferentes à expressão dessa agressividade. Algumas pesquisas apontam para o fato de que há maior violência nos lugares onde a desigualdade entre as pessoas (medida em termos de qualidade de vida) é grande. (...) Portanto, a violência não pode ser vista como qualidade pessoal, mas como questão social diretamente relacionada à justiça (ibid p.110).

O diálogo é considerado um dos principais instrumentos do sistema democrático. A democracia é definida como “um regime político e um modo de convívio social que visa tornar viável uma sociedade composta de membros diferentes entre si, tornar realidade o convívio pacífico numa sociedade pluralista” (ibid. p.110). Considerando a escola como um lugar privilegiado para o ensino e aprendizagem do valor do diálogo, o documento lista seis conteúdos a serem trabalhados no ambiente escolar.

O texto enfoca a solidariedade, aproximando-a do significado de generosidade, de ações desinteressadas. Ressalta a necessidade de todos darem o melhor de si desinteressadamente, para não haver a necessidade de se pensar em justiça: (...) “a força da virtude da solidariedade dispensa que se demonstre sua relevância para as relações interpessoais. Porém, o que pode às vezes passar despercebido são as formas de ser solidário” (ibid.p.112).

A questão da solidariedade perpassa a de cidadania, pelo fato de o exercício da cidadania não dizer respeito apenas a interesse próprio, mas também de outras pessoas. Assim, são listados seis eixos de conteúdos a serem trabalhados.

Ainda quanto às orientações didáticas sobre a solidariedade salienta-se que a moral não é uma somatória de valores, mas um sistema de elementos inter-relacionados. Sob essa ótica considera-se que a solidariedade é movida pelo ideal de dignidade, reforçada pelo respeito mútuo, norteadada pelo senso de justiça e enriquecida pelo diálogo. Sendo assim, as orientações didáticas gerais dos outros valores são válidas para a solidariedade, para sua prática e para a reflexão no convívio escolar. Deve-se, por exemplo, incentivar a cooperação, ao invés da competição na relação entre os alunos.

De acordo com o documento, toda criança traz a solidariedade em sua bagagem afetiva. Além de a solidariedade ser incentivada, enquanto valor desejável, deve-se também instrumentalizar os alunos para que possam transformar sua vontade de ajudar em ato de ajudar.

Neste sentido, é interessante salientar que o documento coloca como imperativo a necessidade de que a escola ofereça informações práticas sobre determinadas situações cotidianas, como por exemplo, noções de primeiros socorros:

(...) essa atuação (prática) <sup>17</sup> deve ser generalizada para outros conteúdos. Assim, sem prejuízo da formação geral, sem prejuízo da aprendizagem de conhecimentos que transcendem o dia-dia, a escola sensibilizará e instrumentalizará os alunos para o convívio do cotidiano. Estará, na prática, articulando formação escolar e cidadania (ibid,p.133).

Observamos que a cidadania aparece relacionada à idéia do conhecimento prático e desarticulada ao conhecimento tradicional e da formação geral.

Com relação aos critérios de avaliação, esses deverão expressar índices para a “qualificação moral” do aluno. Tais critérios devem explicitar os conteúdos a serem trabalhados e utilizados pelo professor. Devem possibilitar ao professor informar ao aluno seus avanços e suas dificuldades na aprendizagem moral. Com

---

<sup>17</sup> O parêntese na citação foi colocado por mim a fim de clarificar a ênfase pragmática do documento.

isso o papel do professor é destacado mais uma vez, como fundamental no processo de formação moral do aluno.

Dessa forma, espera-se que o aluno possa perceber e respeitar diferentes pontos de vista nas situações de convívio. Para isso, deverá usar o diálogo como instrumento de comunicação de idéias e na busca da resolução dos problemas. Deverá, também, utilizar a justiça na solução dos conflitos, atuando de forma colaborativa e visando a sensibilidade nas questões sociais que demandem solidariedade.

Cabe, ainda, ao aluno, a participação na construção e no reconhecimento das regras e dos limites colocados pela escola, os quais organizam a vida do grupo. Dessa forma, espera-se que o aluno possa reconhecer as formas de discriminação e injustiça existentes no convívio social.

Notamos o pressuposto de que a escola deve representar uma sociedade justa e que as crianças, desde cedo, são muito sensíveis às expressões de justiça e injustiça. Pressupõe-se, também, que a escola contemporânea tem condições para preparar o aluno para o exercício da cidadania numa sociedade democrática. Nesse sentido, perguntamos: qual seria a prática educativa mais coerente para a efetivação de tal objetivo? Seriam as práticas contempladas nos PCNs?

Cabe observar que a educação é considerada ideológica, quando desenvolve apenas uma reflexão abstrata, às margens da realidade. No que diz respeito à dimensão formativa e autônoma do homem, objetivar uma educação utilitária, conforme as demandas dessa sociedade é reproduzir, por meio da educação, os fatores que contraditoriamente esvaecem a tensão inerente a dimensão formativa<sup>18</sup> do aluno. A própria cultura contemporânea é ideológica e uma educação formal realizada nesta direção, torna-se meio para reprodução da formação danificada.

Retomaremos essa discussão no terceiro capítulo, quando abordaremos a questão da autonomia em relação à “semiformação” do homem no contexto da “indústria cultural” ,conforme as contribuições frankfurtianas.

---

<sup>18</sup> Para Theodor Adorno a formação cultural dos indivíduos se compõe da tensão entre a dimensão adaptativa e emancipadora da cultura. Dessa forma, uma educação utilitária favorece de forma unilateral apenas dimensão adaptativa ao sistema social vigente.

Antes, porém, para melhor iluminar nossa ótica, revisitaremos, no próximo capítulo, alguns escritos de pensadores clássicos que subsidiarão nossas reflexões acerca da autonomia na ética dos PCNs: Aristóteles, Kant e, também, Piaget.

## Capítulo III

### Contribuições Aristotélicas, Kantianas e Piagetianas

Pelo fato de a nossa problemática inserir-se num contexto político educacional, através da perspectiva ética, pensamos ser relevante para nossa análise as contribuições da ética aristotélica, tendo em vista sua concepção de homem e também de ética e política.

Buscamos a questão da autonomia em Kant, pois além desse filósofo nos dar subsídios para refletir sobre a representação de autonomia num panorama geral, seu valor se releva no discurso político educacional pelo fato de esse discurso ser embasado, em grande parte, pela teoria piagetiana, a qual herda, em grande parte as concepções kantianas.

Observamos que refletir sobre a autonomia no âmbito da política educacional, a partir do pensamento ético implica algumas considerações iniciais sobre ética na contemporaneidade.

Em geral, nos diz Abbagnano (2007), a ética é a ciência da conduta e podemos dizer também dos costumes. É sabido que muitos foram os pensadores que se ocuparam da ética no decorrer da história da civilização ocidental. Muitas são as explicações e razões para a ética ser um tema bastante presente em estudos e discussões na contemporaneidade. Segundo Vaz (1999), algumas destas razões seriam a passagem cada vez mais acelerada do mundo da natureza para o mundo da cultura, atestada pela crescente produção de bens materiais e simbólicos dos quais paradoxalmente decorrem o esmaecimento dos valores espirituais norteadores de um dever ser propriamente humano. Segundo este autor:

O paradoxo reside aqui na aparente violação de uma lei fundamental do processo de criação cultural e que está na origem do fenômeno histórico do *ethos*, a saber, a lei que prescreve ao ser humano criador de seu mundo, que é o mundo da cultura, a necessidade de uma ordenação normativa de sua atividade criadora em termos de bens e fins que atendam ao imperativo ontologicamente primeiro de sua auto-realização (VAZ,1999:8).

Conforme nos aponta ainda Vaz (1999), no sentido etimológico, a Ética é um termo grego e num aspecto vulgarizado pode-se entendê-la, a partir de Aristóteles como um adjetivo de dois saberes: o exercício constantes das virtudes morais ou o exercício investigativo, reflexivo sobre os costumes (*ethea*).

No idioma grego, *ethike* origina-se do substantivo *ethos*, o qual possui duas variações de grafia: a primeira com *eta* inicial, para designar o conjunto de costumes normativos de um grupo social, ou em outros termos, a morada do homem, um lugar nunca acabado, onde estão inscritos: os costumes, os valores, as ações, os hábitos, os interditos. Já o *ethos* escrito com *epsilon* inicial refere-se à constância de comportamento do indivíduo regido pelo *ethos*-costume. Na transliteração dos dois vocábulos que constituem a semântica do *ethos* funde-se o termo *héxis*<sup>19</sup>. Dessa forma o comportamento habitual, resultante da repetição dos mesmos atos, não ocorre apenas em virtude de uma necessidade natural. O *ethos* recria na sua própria ordem instituída, a constância observada no fenômeno da natureza (*physis*). Logo, presume-se que o modo de agir do indivíduo, expressão de sua personalidade ética, deverá traduzir a articulação entre o *ethos* como hábito e o *ethos* como caráter.

Nesta perspectiva, o “objeto da Ética é o *ethos*, enquanto realidade histórica-social manifestada na práxis social e individual ordenada a fins que são os valores nele presentes” (Vaz,2000:15-16). Podemos apreender então que a ética, enquanto ciência do *ethos*, objetiva explicitar a racionalidade imanente no *ethos* mediante a práxis.

No que diz respeito a sua origem, Heller (1983) observa que a ética já era tematizada nas tragédias gregas e embora o pensamento ético tenha sido tratado por Sócrates e Platão, foi Aristóteles quem fundou a ética enquanto uma ciência de aplicação prática.

---

<sup>19</sup> *Hexis* traduz-se num termo grego que significa “hábito, como predisposição para realizar, (ou atualizar) um determinado comportamento adquirido por meio da educação. Conforme o ensinamento de Aristóteles compreende-se que a instalação dos (bons) hábitos – *héxis* - é uma pré-condição para a realização da práxis como ação virtuosa por meio da qual o agente acrescenta perfeição a si” (Lastória, 2004:169).

### 3.1 Ética e autonomia em Aristóteles

Segundo Agnes Heller (1983), Aristóteles criou a primeira ética imanente da história da filosofia, a que valoriza o aspecto humano da moral. Para a autora, as análises aristotélicas põem fim às concepções absolutas e unilaterais anteriores na antiguidade, manifestando-se a heterogeneidade das relações humanas. Aponta que a ética aristotélica traça uma fronteira entre duas épocas, expressa um conjunto de problemas da comunidade da *pólis* da Ática e do mundo Jônico. Além disso, embora embasada na moral comunitária, também reflete o acúmulo de sentimentos e ideais do homem privado que constituiu o perfil dominante na época helenística.

Naquele contexto histórico, os gregos pensavam que os mesmos princípios de beleza, harmonia e ordem observada na natureza deveriam nortear as condutas humanas. Nesta ótica, a beleza, num sentido ético, seria possível graças a um auto-entalhe do homem sobre seu próprio caráter que culminará em ações virtuosas, que, por sua constância, esculpirá um belo caráter. Mas como se pensou a conduta a partir destes ideais? Qual seria o norte que levaria a tal realização?

Já no início de *Ética a Nicômacos*, Aristóteles nos dirá que toda a ação humana tem um propósito, uma finalidade. A natureza do bem a que o filósofo se refere é o “fim visado a cada ação e propósito, pois é por causa deles que se faz tudo mais” (Aristóteles, 1992:23). O fim para o qual todas as atividades tendem, é considerado um bem. Este fim é alcançado pela atividade do homem.

Tendo em vista que as atividades humanas são múltiplas, há, respectivamente, uma diversidade de bens. Nessa perspectiva, a finalidade da medicina é a saúde e a da economia é a riqueza. Porém o filósofo indaga sobre uma hierarquia na relação entre estes bens e também se “há, então, para as ações que praticamos, alguma finalidade que desejamos por si mesma, sendo tudo mais desejado por causa dela, e se não escolhemos tudo por causa de algo mais (...) evidentemente tal finalidade deve ser o bem e o melhor dos bens.”( *ibid*, p.17). Mas qual seria o bem superior a todos os outros? Diz ele: a *eudamônia*, (felicidade da alma).

A felicidade da alma é o bem supremo para o qual tendem todos os outros bens, e nesta perspectiva, deixam de ser fins e tornam-se meio para um

bem maior, considerado um bem em si mesmo. Nessa direção o homem realiza-se, existe enquanto tal se tiver como norte para suas ações, em toda sua vida: a felicidade de sua alma. Mas, em que consiste para este filósofo, a felicidade da alma humana?

### **3.1.1 Felicidade**

Ser feliz equivale à realização de si. O filósofo considera que o homem nasce com uma potencialidade que, ao ser transformada em ato, tende a realizar e desenvolver ao limite as faculdades humanas; em outras palavras, ser feliz é realizar aquilo que já somos.

Ao investigar o que se pode considerar como felicidade, o filósofo adentra na determinação da função própria do homem, tendo em vista seus atributos essenciais: a animalidade e racionalidade, os quais constituem sua unidade substancial. O filósofo situa o homem como um ser entre os deuses que tudo conhecem e as bestas que vivem apenas na animalidade. O ser humano vive entre esses dois extremos. Se fizer uso da sua razão, se eleva; se agir mais passionalmente se aproxima das bestas. Nesta perspectiva, o homem é um ser tensionado entre estes extremos, cujo destino por mais que se eleve em direção aos deuses que tudo sabem, será sempre conhecer das verdades, apenas parte.

Assim, considera que o bem e a perfeição de algo residem na sua função, “um critério idêntico parece aplicável ao homem, se ele tem uma função (...). Qual seria ela então?” (ibid, p. 24) O que é próprio ao homem, o que lhe é peculiar? Qual característica tem o homem, que outro ser não possui? Qual característica não comunga com outros seres vivos? O filósofo nos dirá:

a função do homem é uma atividade da alma por via da razão e conforme a ela, e dizemos que ‘uma pessoa’ e uma ‘pessoa boa’ têm função do mesmo gênero – por exemplo um guitarrista e um bom guitarrista e assim por diante em todos os casos, sendo a qualificação a respeito da excelência acrescentada ao nome da função (a função de um bom guitarrista é tocar guitarra e a de um bom guitarrista é tocá-la bem), se este é o caso (e afirmamos que a função própria de um homem é um certo modo de vida, e este é constituído de uma atividade ou de ações da alma que pressupõem o uso da razão, e a função própria do homem bom é o bom e nobilitante exercício desta atividade ou a prática destas

ações , se qualquer ação é bem executada de acordo com a forma de excelência adequada). (Aristóteles,1992:24).

Se a ética em Aristóteles é eudaimonísta por perseguir a empiria do bem, este bem último, a felicidade é considerada um bem próprio ao homem, tem abrigo em seu interior e não em seu exterior, realiza-se através das suas ações e como bem supremo, realiza-se conforme a excelência. Afirma ainda o estagirita:

Devemos observar que cada uma das formas de excelência moral, além de proporcionar boas condições à coisa a que ela dá excelência, faz com que esta mesma coisa atue bem, por exemplo, a excelência dos olhos faz que tanto os olhos quanto a sua atividade sejam bons, pois é graças excelência dos olhos que vemos bem (Aristóteles,1992:41).

Nesta lógica, o filósofo afirma que também a excelência moral pode ser considerada a disposição, que tornará o homem bom e o levará a desempenhar bem sua função.

### **3.1.2 A realização de si e a excelência moral**

Tendo em vista que a felicidade da alma se realiza conforme a excelência, adentremos na concepção de excelência no pensamento aristotélico. O filósofo concebe dois tipos de excelência: a intelectual e a moral. Esta idéia de excelência baseia-se na sua concepção de alma humana, estruturada basicamente por uma parte racional denominada *logos* e outra parte mais instintiva, o *álagon*.

Os tipos de excelência dizem respeito às virtudes originadas nestas distintas partes da alma. A excelência intelectual corresponde às virtudes dianoéticas relacionadas ao *logos* que podem desenvolver-se através do tempo e da instrução. A excelência moral corresponde às virtudes éticas, relacionadas ao *alógon*, que embora instintivo é sensível aos apelos do *logos*, ou seja, da razão. O desenvolvimento dessa virtude também ocorre com o tempo, mas através do cultivo de hábitos considerados bons. Embora sejam duas as vertentes das

virtudes, em nosso estudo, enfocaremos as virtudes éticas, dito de outra forma: a excelência moral.

Quanto ao gênero, podemos dizer que a excelência moral para Aristóteles se constitui numa disposição, uma das três manifestações da alma relacionadas à escolha das ações e emoções. Por disposição, o filósofo concebe os estados da alma em virtude dos quais a pessoa sente-se bem ou mal.

A excelência e deficiência moral não dizem respeito ao sentimento das emoções, sentimo-las independentemente de nossas escolhas, também não somos chamados bons ou maus pelas simples faculdade de senti-las, temo-las por natureza, embora não seja pela nossa natureza que somos bons ou maus. Há, para Aristóteles, três espécies de disposições morais, duas delas são deficiências: o excesso e a falta.

A terceira espécie de disposição diz respeito a um ponto médio e também a excelência moral pois, examinado sua natureza específica, chegamos à questão do meio-termo (*mesótes*), concebido como um ponto médio em relação aos extremos (o excesso e a falta), algo calculado concomitantemente a partir da coisa em si, como também em relação ao indivíduo. Este ponto médio existe no âmbito das ações, a “excelência moral se relaciona com as emoções e as ações, e somente as emoções e ações voluntárias são louvadas e censuradas” (ibid,p. 49).

Adentrando um pouco mais no significado de *mesótes*, observamos que o estagerita considera que de tudo que se divide é possível obtermos o maior, menor ou igual. O igual é o meio-termo entre o excesso e a falta, considerados deficiências morais, significa também uma equidistância em relação à polos extremos, no sentido de que a falta e o excesso não é única e nem a mesma para todos.

Desse exposto, compreendemos que, em relação ao objeto, o meio termo pode ser exato, o mesmo não é possível em relação a nós. Dito de outra forma: cinco quilos de alimentos, num mesmo período, é o meio termo entre um e dez quilos, mas este meio termo não será o mesmo, se considerarmos as necessidades de indivíduos de constituição corpórea e condições de vida distintas. Dessa forma, é necessário para este cálculo médio, o uso da equidade.

No caso das “disposições morais opostas umas às outras, o maior grau de oposição é o existente entre os dois extremos, e não entre cada extremo e a

situação intermediária, pois os extremos estão mais afastados entre si do que cada um deles em relação à situação intermediária” (ibid, p.45). Nesta ótica, a excelência moral é considerada um meio termo tanto em relação à origem da própria coisa, quanto em relação ao homem. Neste sentido, são contrárias ao meio termo as coisas para as quais os homens sentem-se mais inclinados.

A situação intermediária deve ser louvada em todas as circunstâncias, pois, às vezes, o homem deve inclinar-se no sentido do excesso e, às vezes, no sentido da falta, pois assim atinge mais facilmente o meio termo e o que é certo. Todavia, devemos salientar que para o filósofo, não existe jeito certo de fazer coisas erradas, pois não há como medir o meio termo de ações injustas, pois não há meio termo de falta ou excesso, assim como não há excesso ou falta no meio termo.

Para o filósofo devemos estar atentos para nossas próprias inclinações, reconhecemo-las através da percepção dos prazeres e sofrimentos que experimentamos, de forma que possamos nos direcionar ao lado oposto “como se faz para acertar a madeira empenada” (ibid, p.47).

Nesses termos, o estagirita concebe que a excelência moral não é um dever ser, uma prescrição universal, antes deve ser considerada caso a caso, pois a natureza específica da excelência moral é o meio termo, e este situa-se no âmbito das ações.

No que diz respeito à excelência moral, o filósofo considera que somente as ações voluntárias podem ser louvadas e censuradas. Cabe enfatizar que “o como devo agir” é a questão central na ética como tema transversal nos PCNs, como vimos no capítulo II. Na perspectiva aristotélica concernentes à conduta humana, os critérios para o julgamento de um ato devem visar o momento da ação, porém uma mesma ação pode ser considerada voluntária em si mesma, e, simultaneamente, numa ótica mais ampla, involuntária, se embora a ação tenha sido escolha do agente e realizada por ele, a tenha praticado por algum tipo de coação.

O ato voluntário é aquele originado no agente que conhece as circunstâncias particulares em que está agindo. Nesse sentido, o ato voluntário difere dos atos involuntários, não-voluntários e mistos.

Os atos involuntários são caracterizados pela ignorância das circunstâncias particulares (ignorância de quem se é, o que está fazendo, do

instrumento da ação, do efeito, e da maneira) e dos objetivos contemplados e não em relação a uma escolha de um objetivo geral nem a ignorância em geral.

Os atos involuntários são realizados por compulsão, forçadamente, por ignorância e acompanhados de sentimentos de pesar. Já as ações não-voluntárias são aquelas realizadas na ignorância, porém sem sentimento de pesar.

As ações mistas podem assemelhar-se, às vezes, à voluntária; outras à involuntária, porque seu objeto de escolha; no momento da ação e a sua finalidade variam de acordo com uma oportunidade. O filósofo considera ainda: “Às vezes é difícil decidir o que devemos escolher e a que custo, e o que devemos suportar na escolha em troca de certo resultado. (...) por isto o louvor cabe a quem é compelido e a censura a quem não é” (ibid, p.50).

Quanto ao exercício da excelência moral, o filósofo nos diz que experimentar “sentimentos no momento certo, em relação aos objetos certos e às pessoas certas, e de maneira certa, é o melhor termo e o melhor, é isto é característico da excelência.” (ibid, p.42). No entanto, observamos que alguns atos podem ter mérito em si, mas isto não significa que foram praticados moderadamente no sentido de que uma ação considerada nobre pode ter requerido do seu agente não moderação, mas algum nível de exagero, por exemplo, de sua coragem ou de sua generosidade.

Para nossa reflexão sobre a ética nos PCNs, é importante salientar que na perspectiva do estagirita, o exercício da excelência moral requer que o ato seja praticado de forma consciente e deliberado através de uma disposição moral firme e imutável.

Portanto a conduta voluntária do homem, mediante a qual é possível um agir ético, necessita de um pensamento autônomo, de condições concretas que lhe permitam deliberar sobre seus próprios atos e de um contexto em que seja possível forjar desde a fase mais tenra da criança, uma disposição moral firme e imutável.

Cabe observar que tais condições encontram-se cada vez mais precárias no contexto social atual. Vejamos um pouco mais sobre este assunto no âmbito da política aristotélica.

### 3.1.3 A face social da realização humana: a política

Embora a felicidade do homem, seja considerada um bem supremo, por ser desejada por si mesma, não lhe cabe a noção de auto-suficiente, no sentido de que seja suficiente para um homem isoladamente, “para alguém que leve uma vida solitária, mas também para os seus pais, seus filhos e esposa e em geral, para seus amigos e concidadãos, pois o homem é por natureza um animal social.” (ibid, p.23) Neste sentido, é mais nobilitante e divino atingir o bem de uma cidade ou nação, do que o bem de um homem isoladamente.

Dessa forma, na análise aristotélica sobre as finalidades das atividades humanas, a política se eleva sobre todas as outras atividades, pois, a “ciência política usa as ciências restantes e, mais ainda, legisla sobre o que devemos fazer e sobre aquilo de que devemos abster-nos, a finalidade desta ciência inclui necessariamente a finalidade das outras, e então esta finalidade deve ser o bem do homem” (ibid,p.18). Sendo um animal de inteligência racional, o homem através da política transcende sua natureza imediata em direção ao *ethos*, sua moradia.

Diante dessa concepção de homem como um *zoom politikon* e da necessidade de o homem partilhar uma vida boa com sua família, amigos e concidadãos para sua própria felicidade, Aristóteles nos dirá que “a maneira de assegurar a felicidade das criaturas humanas é proporcionar um bom governo à sua cidade (no sentido grego de cidade-estado); há que determinar então, qual o melhor governo, e este é o assunto da política”(ibid, p.11 ).

Em sua obra “Política”, o filósofo nos dirá que os homens se associam, por uma tendência natural, são destinados a viver em sociedade. Sendo assim, a cidade é uma criação da natureza e “por natureza a Cidade é anterior à família e ao indivíduo, uma vez que o todo é necessariamente anterior à parte” (Aristóteles, 2001:57). Assim como analogamente nenhuma parte do nosso corpo consegue sobreviver sozinha, para o filósofo, também o indivíduo não é capaz de bastar-se a si mesmo. O “homem que não consegue viver em sociedade, ou que não necessita viver nela porque se basta a si mesmo, não faz parte da Cidade; por conseguinte deve ser uma besta ou um deus” (ibid, 2001:57).

### 3.1.4 Como forjar bons homens sob a ótica da política e educação

Concebendo a excelência moral como uma disposição do homem para o bem agir na sociedade, questionamos como se engendraria nos indivíduos esta disposição. É neste ponto que se eleva o lugar da educação na ética aristotélica. Embora o filósofo ressalte que assim como uma pedra não pode ser habituada a subir e as chamas do fogo a descer, nem por natureza nem contrariamente a natureza a excelência moral pode ser engendrada no indivíduo. Porém, afirma que a natureza nos possibilita, através do hábito, forjar uma disposição para ações excelentes.

Como dito anteriormente, é através da *héxis* que se fixará no indivíduo certa disposição para agir, tanto em relação ao domínio sobre si mesmo, quanto na busca do melhor do bem ou do melhor de si. A educação, então, aparece como um dos pilares na ética aristotélica.

Para o estagerita, o homem ético é o homem bom e também belo. Isto se explica pelo fato de no contexto histórico, em que vivia Aristóteles, a educação ser uma espécie de artesanato, através do qual se buscava moldar o ser humano. “A criação do homem vivo, era a mais alta obra de arte daquele povo pensador e artista.” (Jaeger, 1936:12).

Porém, mesmo a educação moldada, desde a primeira infância, nos melhores valores de uma sociedade, ela não culminará de forma isolada no exercício de uma atividade, conforme a excelência e uma vida norteada por uma espécie de razão. Para Aristóteles, há a necessidade de essa vida estar inserida num sistema correto dotado de poder de compulsão, pois em geral, “as pessoas em sua maioria obedecem mais a compulsão do que as palavras, e mais às punições do que ao sentimento daquilo que é nobilitante” (Aristóteles, 1992: 207).

Para o estagerita, a lei tem um poder de compulsão, além de ser, uma norma originada de uma espécie de discernimento e razão. “E enquanto as pessoas odeiam quem se opõe aos seus impulsos. Mesmo se a oposição é justa, a lei em sua injunção do que é bom não é opressiva” (ibid, p.208). A lei, então, é definida como um ramo da ciência política, mais que isto uma espécie de “obra de arte política”. Os assuntos públicos são bem efetuados, quando ordenados por boas leis ainda que não sejam escritas.

No entanto, segundo Aristóteles, se a cidade tem sua força nas leis e nos costumes; na família, os hábitos e a autoridade paterna têm ainda força maior. Além dos laços sanguíneos, afetivos e dos benefícios paternos concedidos aos filhos, a educação individual sobrepõe-se à coletiva, pois a primeira possibilita melhor atenção a cada pessoa como requeira seu caso em particular.

Dessa forma, entendemos que as leis, no âmbito público, e a educação, no âmbito familiar, se complementam na forja de bons homens. Para uma vida ética, além do aspecto formativo, das legislações, é necessário, também, condições externas ao indivíduo. As atividades humanas, considera o filósofo, são realizáveis, mediante condições exteriores ao homem e tais condições devem ser asseguradas pelo Estado. Portanto, não é, por acaso que, na hierarquia de bens, a política situa-se acima das outras atividades humanas.

Cabe salientar, ainda que a felicidade para Aristóteles se realiza pela posse da sabedoria e da virtude e não através da posse de bens externos. No entanto, não podemos perder de vista que “uma vida virtuosa deve ser equipada com bens exteriores a ser usados como ferramentas. Essas leis contém o bem de ambos indivíduos e cidades”(ibid p.47).

Observamos que a ética aristotélica tem como objetivo a felicidade e que a felicidade de uma cidade é mais nobre que a de um indivíduo. Na “Política”, nos dirá o filósofo: “antes de edificar a Cidade ideal, devemos conhecer qual é o tipo de vida mais desejável para as cidades e para os indivíduos” (Aristóteles, 2001:46). Nesse sentido as considerações aristotélicas sobre a alma humana são pertinentes para tratar o assunto, pois se para a felicidade da cidade é preciso saber qual o tipo de vida mais desejável para os seus indivíduos constituintes, faz-se necessário também saber como se constituem esses indivíduos.

Nessa perspectiva, uma cidade ideal é aquela que busca a felicidade de seus cidadãos. Em suas observações sobre o sistema educacional da cidade ideal, Aristóteles enfatiza que “a felicidade foi definida na ética como o perfeito exercício da virtude (...). Ora o homem adquirir esse tipo de virtude com o auxílio da natureza, do hábito e da razão” (ibid p.48).

Verificamos, ainda que, de forma sucinta, como a virtude pode se realizar sob estes três aspectos. O filósofo nos dirá ainda que o “hábito e a razão são frutos da educação, que precisa, portanto ser discutida” (...) A educação “deveria desenvolver todas as capacidades dos homens e torná-los aptos a todas

as atividades da vida; mas as capacidades e as atividades mais elevadas devem estar a serviço da educação” (ibid p.48).

É bem verdade que a virtude ética seria a forma mais plena da excelência moral realizável nas ações. Ela não ocorre por natureza, todavia, não há aprendizado eficaz o suficiente para garantir o exercício constante de ações excelentes. Por outro lado, observamos que as práticas de tais ações relacionam-se, antes de tudo, a uma disposição de caráter, mas ainda sim tal disposição não bastaria àquela realização. Faz-se necessário, também, conhecimento, discernimento, cálculo, julgamento e deliberação. Só podemos deliberar sobre o que está ao nosso alcance escolher e sobre aquilo que podemos alcançar, mediante a ação.

Vale ressaltar que as escolhas no interior do homem estão subordinadas às faculdades da alma, originando-se das relação entre o *logos* (razão) e o *álogon* (instinto). É fundamental que não percamos de vista o fato de a escolha dizer respeito às possibilidades exteriores: as sociais e concretas da vida real.

Com esses determinantes da escolha indagamos o que possibilitaria uma ação excelente, partindo do pressuposto, de que é através dela que o homem se realiza enquanto tal.

### **3.1.5 Concepção da autonomia a partir da ética aristotélica**

Se buscarmos, nesta perspectiva aristotélica, a questão da autonomia do homem em relação a sua auto-realização no esboço traçado pela ética, política e educação no contexto de Aristóteles, não encontraremos definição alguma. Por tratar de assuntos variáveis, a ética é considerada uma ciência prática, pois não corresponde ao conhecimento científico dos universais. Assim, a virtude ética necessita de uma inteligência prática, uma prudência prática (*fronésis*), que permite reconhecer o universal na contingência do particular. Dada às suas características, este tipo de sabedoria prática se desenvolve com o tempo. Neste sentido, a *fronésis* é um tipo de sabedoria ausente em crianças e jovens, pois o indivíduo nessas fases, ainda não teve tempo de desenvolver o hábito e a capacidade de equivaler na ação particular o seu sentido universal.

Em sua obra “Aristóteles e o Mundo Antigo”, Agnes Heller (1983) traz diversas considerações a respeito da autonomia. Segundo a autora, para o estagirita as possibilidades subjetivas se realizam graças às possibilidades objetivas, que representam a necessidade de relativização da autonomia.

Todos os atos, quando não são “causados” pelo próprio homem, realizam-se por necessidade ou por azar. Quando as ações derivam do homem, realizam-se por costume ou por desejo; tanto pelo desejo racional, quanto pelo desejo irracional. A deliberação, ou vontade (no texto helleriano) é um desejo do bem quando se acredita, que é bom. A cólera e a “conspiciência” são desejos irracionais. Dessa forma, Aristóteles considera que tudo que o homem faz, realiza por sete causas: fortuna, natureza, violência, costume, reflexão, ira e conspiciência.

O filósofo questiona se as diferentes condições podem interferir, modificar e obstaculizar a autodeterminação humana e em que medida isso pode ocorrer. Sobre este questionamento a autora afirma:

en vez de rechazar la existencia real investiga el *modus vivendi* del hombre en esta misma existencia, sabrá descubrir las reacciones entre la autonomía y las condiciones vitales del hombre. (...) Gracias a este análisis de las interacciones del hecho particular, individual y general, la autonomía pierde su carácter tradicionalmente absoluto y se convierte en lo que es en realidad: una autonomía relativa (Heller, 1983:277).

O homem, com sua individualidade, é a causa de seus próprios atos. Porém, sua autonomia é relativa, porque, na esfera da moral, as interações entre sociedade e indivíduo, o qual, dificilmente será a única causa e consequência de seus atos. Aristóteles foi o primeiro na história da filosofia a formular a tese de que a autonomia e heteronomia puras situam-se nas extremidades dos polos entre os quais se realizam os atos humanos. Assim, como o princípio exterior afeta a autonomia relativa do ato, este mesmo ato de princípio exterior não se realiza sem a participação do agente, o que relativiza, então, a heteronomia.

Se os atos autônomos e heterônomos puros são definidos por Aristóteles, o mesmo não ocorre, com a autonomia e heteronomia relativas, que são descritas e analisadas como fenômenos. Assim, a realidade, objeto de observação da moral real, acaba diluindo o absolutismo das categorias

aristotélicas, matizando-as e conferindo-lhes um caráter dialético. Tendo isso em vista, a filósofa indaga então como a autonomia e heteronomia podem tornar-se relativas. A esse questionamento, Heller posiciona-se afirmando: na dialética entre o individual e o geral.

Nessa ótica, se observarmos uma ação de forma abstrata, a ação poderá parecer-nos autônoma. Porém, se considerarmos as circunstâncias e as possibilidades, na causa da ação, poderão julgá-la heterônoma.

Na verdade, o que se deve ter presente é o valor do ato visto do ponto de vista geral. Deve-se avaliar se o homem agiria da mesma forma sem a coação das circunstâncias, tendo em vista que não é possível desconsiderá-las no julgamento do ato. Se houver coerção, então se deve considerar responsabilidade total do homem, independentemente do caráter positivo ou negativo. No entanto, se homem agiu por algum tipo de coerção, há uma contradição entre a possibilidade oferecida pela situação concreta e a possibilidade geral média. Neste sentido, um ato que pode parecer autônomo, pode ser, na verdade, heterônomo neste sentido a responsabilidade do agente é parcial.

Aristóteles indaga sobre a relação entre um ato considerado bom ou mal e o aumento ou a redução da autonomia. Considera que um mesmo ato pode ser em condições de uma autonomia menor, ser perdoável, e em condições de uma autonomia maior, condenável.

No contexto histórico em que vivia o filósofo, a vontade é vista como o ponto de partida de todo o processo da ação. Posto que ela tem por objetivo um fim, é lícito questionar, o que vem a ser este fim. Em sua resposta depreende-se que, para ao homem bom, o objetivo da vontade é o bem, para o mau, é qualquer coisa. Heller nos aponta ainda:

El criterio aristotélico nos sirve para determinar la validez de la relación entre moral de clase y moral individual. Si uno participa de los juicios morales medios (las 'equivocaciones') de una clase en trance de extinción, sus actos son voluntarios en menor medida que los de aquel que pone en práctica esos mismos juicios con talante taxativo. Por otro lado, Aristóteles no aplicó su teoría a este género de casos. Habiendo afirmado una moral homogénea en conjunto, y tras considerar su propia moral como la única válida y justificada, toda desviación de la moral media constituye para él una desviación del particular, un defecto de carácter (ibid, p.294-295).

Para a filósofa, não podemos encontrar nada sobre a possibilidade do progresso moral no pensamento aristotélico. Explica-nos tal ausência, a partir do contexto em que vivia o filósofo. Aristóteles tinha em vista uma determinada comunidade cuja moral era considerada absoluta. Dessa forma não havia nenhuma perspectiva de evolução real da ética. Vale ressaltar ainda que, a classe dominante naquela época, era homogênea e considerada a melhor que podia existir.

Se havia uma moral absoluta naquele contexto, no que diz respeito a uma autonomia, esta podia ser considerada maior ou menor dentro de um campo de ação mais ou menos amplo. No entanto, ainda que exerça influência sensível, sobre o caráter da opção, ou da deliberação, não ocorre de forma simples. Para Heller (1983), Aristóteles assinala a variabilidade a dos limites:

La vida, los conflictos reales ofrecen numerosos 'casos duvidosos' del tipo en que la admisibilidad y el contenido de la acción en condiciones insoslaybles son ambíguas. Sólo la frónesis, el sano discernimiento da la situación, puede indicar el caminho a seguir, si éste es posible (Heller,1983:287).

A autora observa que o filósofo mostra sua superioridade de pensador, quando marca a ambiguidade e a necessidade dela, renunciando aplicar as categorias taxativas da autonomia e heteronomia à infinita riqueza da vida. Observa, ainda, que Aristóteles concebe a vontade de forma racional e a considera livre apenas se o homem decide de maneira autônoma e se o seu desejo for consciente.

Do exposto, vimos que muitas das variáveis incluídas na ação ética, compreendida também como a realização do homem enquanto ser particular e universal, na ética, enquanto ciência, na sua relação com a política e a educação, muitas dessas variáveis convergem para questão da razão.

Desse modo podemos dizer que diferentemente das virtudes dianoéticas, aprendidas com o tempo e com a instrução, as virtudes éticas relacionam-se também a questão do afeto, da imitação (*mímises*) e dos hábitos. E se ética relaciona-se aos hábitos, então esses devem refletir o que já existiu ou tem condições de existir na cultura.

Além da necessidade da razão humana estar presente na cultura, a razão se releva também no aspecto individual, pois como vimos, o *logos*, a parte racional da alma humana, joga um papel fundamental junto ao *álogon*, no cálculo do “como devo agir”, do indivíduo. Nessa perspectiva tanto na dimensão individual quanto na social e, sobretudo, na dialética entre ambos, a razão pode ser considerada de fundamental importância na ética, tendo em vista seu significado original. Diante dessa concepção, então, indagamos em que medida, concebe-se o favorecimento da autonomia para pensamento na ética como tema transversal nos PCNs.

### **3.1.6 A antiguidade e a contemporaneidade**

Em relação ao favorecimento da autonomia na ética como tema transversal nos PCNs, não podemos perder de vista que, essa diretriz educacional está inserida numa configuração, na qual as torrentes de informações, os valores vigentes, a dinâmica e estrutura da sociedade, fazem da vida humana uma poeira ao sabor da ventania capitalista.

Diferentemente do contexto histórico de Aristóteles, a ética, hoje, é vista geralmente divorciada da política e a educação tende a uma função adestradora de produtores e consumidores de mercadorias. Nesse contexto, voltar aos pensamentos clássicos, milenares pode parecer arbitrário e inútil, diante do caos em que vivemos. Como pensar a problemática de uma educação para o bem agir, (que em Aristóteles requer, conhecimento, reflexão, deliberação), conforme apregoa a ética como tema transversal nos PCNs. Discorreremos sobre essas questões no primeiro capítulo, quando da origem e elaboração referido documento.

Há quem possa dizer que tratar de problemas educacionais atuais, a partir de valores, pensamentos e sobretudo da cultura de um momento tão distinto e arcaico da nossa história, equivale a iluminar esses problemas com os “faróis” voltados para trás. É bem verdade que a problemática do esmaecimento da dignidade e do valor humano na vida contemporânea pede olhares e soluções criativas tendo em vista o atual estado de coisas.

Porém, é conveniente lembrar que em termos de educação, é verificável que as diretrizes, originadas somente no real atual e em sua reprodução, não satisfazem minimamente a necessidades que emergem. Iludem-se os educadores

quando se reduzem ao novo. Ser criativo é ser divergente, e divergimos de algo que sabemos existir ou que existiu. Não é possível um posicionamento sobre algo sem que exista uma referência. Sabem disto os grandes filósofos e cientistas que evoluem a partir dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Numa perspectiva mais ampla essa concepção está na contra mão da tendência da dinâmica social atual, na qual a fragmentação, a superficialidade, a fugacidade e a quantidade de informações adquiridas pelo homem, dificultam um pensamento mais elaborado, o que permitiria um olhar menos alienado e mais desnudador das nossas misérias, tanto em relação a suas origens quanto a possíveis alternativas de solução ou minimização.

Podemos dizer que, diferentemente da visão aristotélica, na qual tanto a ética como a política tratavam da práxis, isto é, do auto-aperfeiçoamento e realização humana, a primeira num aspecto individual; a outra, num aspecto social, a ética e a política hoje são vistas divorciadas. Naquele contexto, ambas traziam a necessidade do uso da razão.

A reta razão, nesta perspectiva, deve equivaler-se nos dois aspectos da vida humana, enquanto indivíduo e enquanto um ser do gênero humano, o que requer, então, uma humanidade racional. Se a lógica procede, o sentido racional surge também na questão dos hábitos, fundamentais para realização das ações éticas. Dessa forma, entende-se que os hábitos a serem adquiridos devem estar presentes na cultura. Tanto na origem da forja de um indivíduo ético no que diz respeito à apropriação de sua cultura e desenvolvimento da capacidade de discernimento, como também na possibilidade de realizar mais tarde, ações éticas, há a necessidade de uma correspondência racional, do exercício da razão. Uma educação fomentadora de uma razão autônoma aproximaria o indivíduo de sua capacidade de deliberação ou ao menos de uma consciência da impossibilidade, ou dificuldades de deliberar sobre sua vida privada e questões públicas.

Pode parecer um equívoco tratar a dignidade do valor humano em outras palavras da autonomia do homem, sob concepções oriundas num contexto escravagista, porém, naquele tempo, os seres humanos não eram considerados todos iguais e eram tratados coerentemente, conforme sua definição naquele sistema social, posto que, na atualidade somos considerados como iguais, todos iguais cabendo a ideologia atual a responsabilidade de uma escravatura que se não é de corpo, é de mente.

Quem pode negar o nosso “progresso”, com formas de dominação cada vez mais refinadas, imperceptíveis, como parece ser imperceptível ao próprio homem, sua condição humana.

Diante do ideal da ética aristotélica eudamonista, da busca da autonomia e da dignidade humana, nos PCNs, e diante do estado desse nosso Estado, lembremos de Bertold Brecht, “o estômago vem antes da moral”. E ainda, mais uma vez, também de Heller (1983) quando a partir de Aristóteles nos lembra que a questão da autonomia também diz respeito à incapacidade do homem em administrar-se conscientemente.

Em termos gerais, pode-se dizer que a ética, enquanto uma ciência da conduta tem como um de seus nortes a questão: “Como o homem deve agir?”. Essa questão é considerada central na ética como tema transversal nos parâmetros curriculares nacionais. Verificamos, de forma sucinta, que, em Aristóteles, a ética se traduz na doutrina da vida reta, num contexto em que seja possível a retidão da conduta do homem. Tal conduta é calculada, caso a caso, em conformidade com a “reta razão” que na concepção aristotélica traduz-se na realização da excelência humana. Observamos também que, diante da dialética entre o social e individual a autonomia do homem é sempre relativa. Veremos a seguir a concepção de autonomia a partir de Kant.

### **3.2 A autonomia em Kant**

“A autonomia é o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda natureza racional”  
(Kant, 1984: 141).

Observamos, no início desse capítulo, que Aristóteles fundou a ética, enquanto uma ciência, porém, tendo em vista o nosso enfoque sobre o conceito de autonomia, devemos observar que este conceito segundo verificamos em Abbagnano é:

(...) introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a razão. Kant contrapõe-se a A. (autonomia) à *heteronomia*, em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. (...) Em virtude de tal A. (autonomia), 'todo ser racional deve considerar-se fundador de uma legislação universal (ABBAGNANO, 2007:111).

Sob a ótica desse conceito clássico de autonomia ou princípio autônomo, os ideais de felicidade e perfeição relacionam-se a uma heteronomia, pois a vontade é determinada pela busca da felicidade e da perfeição, ou seja, a vontade não é determinada por uma lei própria. Assim o que se releva na ética kantiana é a liberdade, pois se a vontade do homem estiver desligada de qualquer objeto do desejo, será uma vontade independente. Enquanto uma lei própria (razão prática), a liberdade é concebida num sentido positivo. Desse modo, a expressão da lei moral é a expressão da liberdade do homem.

Diferentemente do contexto da antiguidade clássica, no qual a idéia de liberdade era pouco explorada, na modernidade, torna-se o cerne do pensamento. A felicidade, conceito central da ética aristotélica ocupa lugar irrelevante, pois aparece mediada pelo valor de liberdade, isto é, a felicidade passa a ser compreendida dentro da experiência de liberdade dos indivíduos.

Numa perspectiva histórico-cultural mais ampla dessa guinada de valores, devemos considerar que na cosmovisão antiga, na qual cada indivíduo tinha um lugar definido, a conduta apropriada a cada um era norteadada por fins considerados universalmente bons e belos. No movimento histórico, os pressupostos próprios à cosmovisão antiga, que não haviam sofrido mudanças relevantes durante a idade média, começaram a sofrer alterações substanciais no Renascimento.

Essas modificações histórico-culturais "estariam exprimindo e, ao mesmo tempo, reconfigurando a nova *matriz logocêntrica* característica da civilização ocidental, cujos indícios tornaram-se visíveis desde o final da Idade Média" (Lastória, 2004:66). No que diz respeito à moral, houve, neste contexto, uma crescente complexidade, pois passou a inexistir uma escala de valores universalmente válida:

Heller argumentará que as filosofias morais dos séculos XVII, e XVIII abdicaram de relacionar as ações concretas a quaisquer virtudes anteriormente definida e, portanto, a um sistema ordenado de

valores. Procedendo dessa forma, elas terminam por negar qualquer noção dos próprios valores e recorreram a um critério bastante diverso no enfrentamento dessa questão: doravante, toda a ação positiva decorreria do amor a si próprio (e também do altruísmo), do egoísmo racional (Hobbes) ou do imperativo categórico (Kant) (Lastória,2004:68).

Dentre essas filosofias morais modernas a “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” obra na qual Kant trata do imperativo categórico, o dever ser, nos possibilitará nos aproximarmos de seu conceito de autonomia. A célebre definição de autonomia kantiana, mais do que à autodeterminação do homem individual refere-se antes, à autodeterminação do homem enquanto espécie, ou seja, refere-se ao homem universal. Nesse sentido, Kant enfatiza o que difere o homem enquanto ser natural dos outros animais e o caracteriza em primeira instância: a razão.

Na perspectiva kantiana, a ética consiste numa ciência que tem por objetivo a investigação das leis morais, segundo o pressuposto da liberdade humana. Tendo em vista que o ser humano, para Kant, possui duas dimensões: a fenomênica e a nomênica, a primeira determinada pela natureza; a segunda, pela razão e considerando ainda que tudo na natureza age segundo leis, o homem como ser fenomênico é determinado por essas leis e, portanto, heterônomo. Já a autonomia é pensada por Kant a partir do nôus (razão), ou seja, é a partir da sua dimensão nomênica que o homem pode tornar-se livre.

Para o filósofo a razão molda a conduta do homem, quando transforma a mera vontade em boa vontade. O conceito “boa vontade” está contido no conceito de dever. Pode-se dizer que o “dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei” (Cf Kant, 1984:114). Tal lei é objetiva, prática e universal, também apriorística (prescinde de experiência) é formal, portanto, não material e equivale-se a uma máxima. Em termos kantianos, a máxima é o princípio subjetivo do querer, das ações humanas. Para que esta máxima possa reger a ação humana, tornar-se uma lei prática, é necessário encontrar um princípio objetivo. É o conceito de dever, ou seja, a necessidade de respeito a uma lei moral e a subsunção das nossas inclinações que se objetivará aquela máxima. Nos diz Kant:

Só pode ser objeto de respeito e, portanto mandamento aquilo que está ligado a minha vontade somente como princípio e nunca como efeito, não aquilo que serve a minha inclinação mas o que a domina ou que, pelo menos, a exclui do cálculo na escolha, quer dizer, a simples lei por si mesma. Ora, se uma ação realizada por dever deve eliminar totalmente a influência da inclinação e com ela todo o objeto da vontade, nada mais resta à vontade que possa determinar do que a lei objetivamente, e, subjetivamente, o puro respeito por esta lei prática, e por conseguinte a máxima que manda obedecer esta lei, mesmo com prejuízo de todas as minhas inclinações (Kant, 1984:115).

Essa vontade mencionada é a boa vontade, uma vontade abstraída de todos os fins, sem móveis sensíveis. Na sua dimensão fenomênica, o homem como os demais seres da natureza, age por necessidade, porém apenas no homem cresce-se a dimensão racional. É na relação entre estas duas dimensões que se constitui o espaço da liberdade humana.

Para Kant, a vontade é uma espécie de casualidade nos seres racionais; a liberdade, uma propriedade por meio da qual esta vontade se torna eficiente. A vontade só pode ser considerada causa eficiente para os seres racionais, os demais seres da natureza são movidos pela necessidade. A inclinação para a satisfação da necessidade humana se dá na mera vontade. É a razão que torna mera vontade do homem natural em boa vontade do homem racional.

Se na natureza está pressuposta uma heteronomia das causas eficientes à liberdade da vontade, pressupõe uma autonomia, ou seja, a propriedade de fornecer para si mesma a própria lei, pois a liberdade ainda que não seja determinada pelas leis naturais, não é desprovida de lei. A liberdade da vontade está em se submeter não mais a natureza, mas a uma lei moral oriunda de uma legislação universal.

Dessa forma, podemos dizer que o homem é livre através sua submissão à razão. É a razão que fornece ao homem a direção a respeito de seus próprios juízos. Pela razão, o homem ultrapassa a dimensão fenomênica dos objetos, sempre variáveis mediante às diferentes sensibilidades para apreender o objeto em si. Neste sentido, a lei moral é independente do mundo sensível. O fato de sermos dotados de razão faz com que ainda que pertençamos ao mundo sensível, reconheçamos a lei moral própria ao mundo inteligível, o que segundo Kant, torna possível o “imperativo categórico”.

No contexto de desenvolvimento da sociedade burguesa, Kant formulou uma ética de cunho social. Em sua filosofia moral, o princípio da moralidade deveria ser justificado com o auxílio da filosofia, a partir das crenças culturais que guiam as ações do homem comum, uma vez que já existe um saber na moral vulgar na qual atua a razão. Diferentemente da ética aristotélica, em que o uso da razão se faz presente, mas sempre contingenciada pelo ethos, em Kant, o bem agir é universal para todo ser racional, independentemente do tempo histórico e da cultura. É o princípio da razão pura que guia o homem do ponto de vista prático. Nesse sentido, a lei moral é um fato da razão e apenas dela. Assim, a ética mora na razão pura, e a primeira função da razão na conduta humana é a de moldar a mera vontade em boa vontade, a qual comporta um valor moral. Tornar uma mera vontade em boa vontade significa tornar uma vontade interessada, ou seja, com finalidades, em uma vontade desinteressada boa em si mesma. A boa vontade não apenas obedece a uma lei universal como também a deseja. Kant observa ainda que, se é considerada boa, mas tenha se realizado por inclinação e não por dever, deixa de ter um conteúdo moral. Dessa forma, a perspectiva ética das ações deve ser considerada, tendo em vista o princípio que a gerou e não sua finalidade ou a ação em si.

Em Aristóteles, a felicidade é a finalidade maior do homem, o bem supremo. Para Kant, a felicidade não constitui, de modo algum, a vida ética, antes “a boa vontade parece constituir a condição indispensável do próprio fato de sermos dignos da felicidade” (Kant, 1984:109). Embora os antigos, nos diz Kant, louvassem a moderação nas paixões, o autodomínio e calma reflexão, mesmo que estes sejam considerados bons, sem os princípios de uma boa vontade, podem tornar-se maus.

Para Aristóteles o meio termo encontrado pelo homem em cada situação singular, através do uso da razão conduzia a uma vida reta, em outros termos ao bem supremo: a felicidade. O bem supremo em Kant é a boa vontade. Kant não só desliga a ética do ethos e assim de contingências, mas também tira a razão do homem singular e a eleva para o gênero humano. A conduta do homem passa a ser guiada pela razão do homem universal, aquele fora de qualquer espaço e tempo. Diz ele:

Portanto se a razão não é apta bastante para guiar com segurança a vontade no que respeita seus objetos e à satisfação de todas as

nossas necessidade (que ela mesma -- razão -- em parte multiplica), visto que um instinto natural inato levaria com muito maior certeza a este fim, e se , no entanto, a razão nos foi dada como faculdade prática, isto é, como faculdade que deve exercer influência sobre a *vontade*, então seu verdadeiro destino deverá ser produzir uma *vontade* não só *boa* quiçá como meio para outra intenção, mas, uma *vontade boa em si mesma*, para o que a razão é absolutamente necessária , uma vez que a natureza de resto agiu em tudo com acerto na repartição da suas faculdades e talentos.

Esta vontade não será na verdade o único bem nem o bem total, mas terá de ser contudo o bem supremo e a condição de tudo o mais, mesmo de toda a aspiração de felicidade (Kant, 1984:111).

A boa vontade é a vontade, conforme o dever e o dever; é a necessidade de uma ação por respeito a lei. A lei a que Kant se refere é uma lei universal das ações, em geral, serve de único princípio à vontade e traduz-se no seguinte imperativo categórico: “devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que minha máxima se torne uma lei universal” (Kant, 1984:115).

O imperativo categórico deriva da razão humana, da razão pura precedida totalmente de qualquer experiência, neste caso a síntese do juízo e sua comprovação deve ser realizada exclusivamente pela razão.

Assim o valor moral da ação, reside não no seu efeito ou finalidade, mas no princípio que a gerou. Desse modo, é impossível julgar uma conduta em sua empiria, pois o critério de julgamento está no motivo da ação, na máxima que a gerou:

Por conseguinte, nada senão a *representação da lei* em si mesma, que *em verdade só no ser racional se realiza*, enquanto é ela, e não o esperado efeito, que determina a vontade, pode constituir o bem excelente a que chamamos moral, o qual se encontra já presente na própria pessoa que age segundo esta lei, mas se não deve esperar somente do efeito da ação (Kant, 1984:115).

Nesse sentido, o hábito, um dos determinantes do agir excelente na ética aristotélica, não tem o mesmo lugar na visão kantiana, já que nesta podem ser apenas encorajadores daquilo que a lei ordena. Em Kant, todos os conceitos morais têm a sua sede e origem completamente a priori na razão. Assim, na ausência de contingências reside a dignidade do princípio da vontade entendido como razão prática. Essa razão é concebida também como “faculdade de determinar a si mesma a agir em conformidade com a representação de certas leis” (Kant, 1984:134).

Podemos dizer, em outras palavras, que fazer uso do imperativo categórico nas condutas humanas é colocar o homem como fim absoluto, obedecendo às leis que ele mesmo se dá enquanto um ser da espécie humana. Nesta ótica a moralidade para Kant (1984) é:

(...) a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo, pois só por ela é possível ser membro legislador do reino dos fins. Portanto, a moralidade e a humanidade enquanto capaz de moralidade são as únicas coisas que têm dignidade (Kant, 1984: 140).

Para o filósofo, o único princípio da moral é a autonomia. Se o conteúdo da moral de uma conduta guarda-se não na mera, mas na boa vontade, a autonomia da vontade se traduz no fato de a vontade ser para si mesma sua lei.

Do exposto sobre Kant, o que se releva na circunscrição do nosso estudo diz respeito ao retorno do conceito clássico de autonomia e de sua recontextualização no contexto contemporâneo no qual está inserido a nossa educação. Lembremos que, para Kant, “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz”. Desta forma, “o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no problema da educação” (Kant, 1999:15-16).

Cabe salientar, ainda que, nos seus escritos, “Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo”, o filósofo trata da menoridade, cujo significado se opõe ao da autonomia tratado por ele: “A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a direção de outrem” (Kant,1990:11).

Para o filósofo, a liberdade constituinte da autonomia, é significada como exercício público da razão em todos os elementos. Porém nesse escrito, Kant considerou sua época como não esclarecida, pois afirmou: “vivemos numa época do iluminismo. Falta muito para que os homens tomados em conjunto, da maneira como as coisas agora estão, (...) se servirem bem com segurança do seu próprio entendimento, sem a direção de outrem” (ibid, p.17). Conforme Kant, seria necessário esforço e coragem para servir-se da maioria, ou seja, do próprio entendimento.

Embora não caiba nesse estudo, o aprofundamento da densa e complexa escrita kantiana, tendo em vista as considerações adornianas sobre a semiformação, relacionamos o entendimento kantiano à noção de esquematismo

para melhor entendermos como se realiza na cultura contemporânea, os entraves para o indivíduo servir-se de uma “maioridade”. De acordo com Rodrigo Duarte (2003) a indústria cultural usurpa dos indivíduos a capacidade de referir sua percepção sensível a conceitos fundamentais, ou seja, sua capacidade para esquematizar.

É nesse sentido que a teoria adorniana sobre a semiformação, da qual trataremos adiante, nos auxiliará refletir sobre a possibilidade da autonomia na atualidade, pois a indústria cultural, enquanto uma ideologia, impossibilita as condições para formação do indivíduo:

A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada pela indústria. O esquematismo seria o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. Na alma devia atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura. Mas o segredo hoje é decifrado. Muito embora o planejamento do mecanismo pelos organizadores dos dados, isto é pela indústria cultural, seja imposto a esta pelo peso da sociedade que permanece irracional apesar de toda racionalização, essa tendência é transformada em sua passagem pelas agências do modo a aparecer como o sábio design dessas agências. Para o consumidor não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção (Adorno, Horkheimer, 1985:117).

As considerações desses autores são pertinentes para tratar nossa problemática, pois o contexto em que se insere a educação brasileira se assemelha grandemente ao tratado acima. Nesse sentido indagamos sobre o trato da ética na educação, pois se o contexto social pode ser visto como uma indústria cultural, no que diz respeito aos entraves para formação de consciência, veremos a seguir que as diretrizes educacionais brasileiras, no âmbito da ética, através de seu embasamento piagetiano, retornam aos ideais kantianos e, portanto, apontam uma contradição, entre os objetivos formalizados e sua possibilidade de efetivação.

### **3.3 Piaget, o construtivismo e a autonomia**

No capítulo II, tratamos as orientações que embasam os PCNs, concernentes à questão da autonomia na ética como tema transversal embasadas em Piaget. Conforme observa Y. de L. Taille (1992) – um dos colaboradores da construção do documento aqui analisado – a autonomia tem um lugar de destaque na teoria piagetiana verificável em dois domínios relacionados à razão.

O primeiro refere-se à construção da própria razão, resultado do esforço do sujeito pensar seu próprio pensamento, fruto de sua abstração reflexiva. Embora o sujeito não seja independente do seu meio social, o mecanismo de construção de estruturas mentais é obra do sujeito, não se reduz aos fenômenos sociais introjetados. Deste modo, a fonte essencial para a construção da razão encontra-se no próprio sujeito.

O segundo domínio diz respeito à função da razão. Por meio do uso da razão, o sujeito pode, por si mesmo, impor-se e opor-se à realidade externa, por exemplo, à tradição. Assim, a autonomia intelectual e moral são frutos da razão. A primeira substitui a crença pela demonstração; a segunda, o dogma pela justificação racional:

Não basta, para que se possa falar de verdade racional, que os conteúdos das afirmações sejam conforme à realidade: é preciso, ainda, que o conteúdo tenha sido obtido por uma *démarche* ativa da razão, e que a razão ela mesma seja capaz de controlar o acordo ou o desacordo de seus juízos com a realidade” (Piaget apud Taille, 1992:112-113).

A razão construída pelo indivíduo o torna capaz de opor-se à autoridade oriunda da família, escola e outras instituições. Conforme abordado no capítulo anterior, as orientações didáticas que norteiam as ações do professor, no caso da formação moral, são dadas pela compreensão da conquista da autonomia, formulada por Piaget. Nesse sentido, as relações estabelecidas devem ser relações de cooperação e não de coerção.

Diante dessas considerações, o objetivo maior explicitados nos PCNS: a formação do cidadão autônomo, bem como a metodologia de cunho construtivista, parece, a princípio, constituir um todo coerente. Porém, quando enfocamos a autonomia do sujeito em Piaget, percebemos que embora o sujeito não seja

independente do meio, cuja função é desencadear a abstração reflexiva, a ênfase da construção da razão é dada ao sujeito.

Tendo em vista a ótica dialética adotada para este estudo, indagamos o significado do “meio” em Piaget. Uma apreensão do meio ambiente como cultura, nos instiga a questionar em que medida o “meio” em que se insere o sujeito contemporâneo possibilita fecundar abstrações reflexivas. Outra indagação pode ser colocada. Trata-se de questionar, se a autonomia baseada em Piaget, pode ser considerada como a capacidade de opor-se racionalmente a alguma autoridade, nesse caso, o que acontece na inexistência de tal autoridade?

### **3. 4 Kant, Piaget e a autonomia**

A teoria piagetiana respalda o discurso dos PCNs e, no que se refere à moral, observamos, em ambos, destaca-se a questão da autonomia.

Considerando que o enfoque na questão da autonomia presente no documento é iluminado neste estudo, também, pela concepção de autonomia kantiana, buscamos as influências desse pensador nas concepções de Piaget no que concerne a esse conceito.

Com relação à arquitetura do pensamento kantiano, Bárbara Freitag (1991)<sup>20</sup> destaca três faculdades da mente humana: o conhecimento, o julgamento e a vontade, as quais correspondem, respectivamente, às instâncias do entendimento, do juízo e da razão.<sup>21</sup> Kant dedicou a ambas pelo menos uma obra crítica. Essas três faculdades estão voltadas, enquanto área de atuação, respectivamente, para a natureza, a arte, e a liberdade.

Encontra-se em Kant o cerne da teoria moral de Piaget, o qual “não se interessa pela gênese da criança, de conceitos de felicidade, caridade, temperança ou prudência, que povoam a idéias éticas não kantianas” (Freitag,1991:54). Cabe lembrar que tais conceitos nos remetem, na verdade, à ética aristotélica que implica

---

<sup>20</sup> Em seu ensaio “Kant e Piaget: razão teórica e razão prática” presente na obra “Piaget e a Filosofia”, Bárbara Freitag busca mostrar, como o trabalho de Piaget no campo da psicologia genética se ancora na filosofia da Razão. Ver Freitag (1991).

<sup>21</sup> Cabe observar que Jean Piaget adverte já no início do estudo “ O Julgamento Moral na Criança” que tal obra diz respeito ao julgamento e não aos comportamentos ou aos sentimentos morais da criança.

uma racionalidade contingente e não uma racionalidade universal, *a priori*, como em Kant.

Tanto Kant quanto Piaget defendem o caráter racional da autonomia, da vontade moral. Ambos tratam da “autonomia da razão”, do “respeito à norma” e da “idéia de justiça”. Piaget parte do sistema kantiano, mas parece reformulá-lo sobre outras bases. Nessa direção, categorias como *a priori* e sujeito epistêmico resultam da ação do indivíduo sobre o mundo, portanto, requerem experiência.

Para Piaget, é mediante a reorganização da experiência das ações sobre o mundo que passam a existir as categorias ou estruturas de pensamento. Através do trabalho experimental e teórico, Piaget figurou a razão prática e teórica kantiana em termos do processo psicogenético. Neste quadro, o respeito às normas, diferentemente de Kant, não é algo absoluto, *a priori* como o imperativo categórico, mas deriva da cooperação social.

Cabe observarmos, neste ponto que, no âmbito da ação, a questão da cooperação é um dos pontos em que Piaget difere de Kant. Essa perspectiva, a princípio, parece aproximá-lo mais da concepção da ética aristotélica, nos contornos abordados no início deste capítulo.

Lembremos que os conceitos de felicidade, temperança, entre outros, dizem respeito às idéias éticas aristotélicas, e, também, os que sobressaem na concepção da ética kantiana tais como justiça e o respeito à norma são conceitos constituintes da ética como tema Transversal nos PCNs, conforme abordamos no capítulo II. Com relação às concepções kantianas no campo da razão prática, Piaget parece introduzir três inovações.

A primeira inovação trata de uma redefinição genética do conceito de autonomia kantiana. Segundo Freitag (1991), para Piaget, a autonomia moral do homem é uma conquista, o estágio final da psicogênese concebida em seu aspecto social e lógico. Neste sentido, essa conquista se efetiva por meio da cooperação e conflito mediante intercâmbio intelectual no interior do grupo social e o desenvolvimento do pensamento formal que correspondem, respectivamente, ao aspecto social e lógico da psicogênese.

A segunda inovação refere-se a uma reformulação dialógica do imperativo categórico. Mantém-se a universalização de uma norma de conduta, porém, ela se efetiva de forma dialógica, através da cooperação e entendimento mútuo e não monologicamente por puro entendimento individual.

A terceira inovação trata da dialética entre a razão teórica e prática. De acordo com a razão teórica, (pensamento lógico), e razão prática, (moral), enquanto aspectos de uma mesma razão, essas se complementam em Kant por uma justaposição:

Em Kant a razão teórica não tem instrumentos para pensar a liberdade. (...) A razão prática pressupõe a liberdade. Sua existência é postulada como causa (*Grundt*) e o fundamento do exercício da livre vontade. A relação entre um e outro aspecto da razão permanece externa (Freitag, 1991:56).

Já em Piaget a idéia de liberdade é gerada no interior do pensamento lógico-formal (razão teórica). Por meio da razão teórica, há um processo progressivo no qual a criança caminha para a liberdade de pensamento, devido aos ganhos cognitivos propiciados pelo desenvolvimento das estruturas lógico concreta e lógico formal. Esta descentração é a conquista da liberdade, na medida em que o pensamento desprende-se da empiria do mundo real e deduz, hipoteticamente, mundos possíveis. Verifica-se, também, que Piaget ilumina a natureza genética da razão. A razão teórica e prática são os dois lados de uma mesma razão e constituem a validade de um juízo moral.

Inicialmente, parece que Piaget seguiu Kant, quando enveredou pela vertente racionalista do pensamento e defendeu o sujeito epistêmico como construtor de seu objeto de conhecimento. Por outro, lado parece transcender Kant, quando considera que o próprio sujeito epistêmico – a forma e as categorias do pensamento – é fruto de uma construção que se efetiva, a partir de contínuos processos de descentração e diferenciação interna. Tais processos surgem em contextos de cooperação e confronto durante a interação social.

Dessa forma, a “autonomia moral do cidadão piagetiano” tem como uma das condições de possibilidade, a gênese do pensamento hipotético-dedutivo formal. Porém, o pensamento lógico formal deve-se efetivar num contexto social que legitimará uma conduta moral através da defesa racional perante um grupo.

Piaget busca renovar o “imperativo categórico” kantiano, enquanto uma lei absoluta e imutável que orienta a consciência moral do sujeito racional, dinamizando-o enquanto uma lei ideal, que deixa de ser monológica e passa ser

dialógica, discutida e reafirmada na dinâmica dos sistemas de normas que regulamentam a vida social do grupo.

Esse caráter dialógico que parece ser social, através do qual Piaget busca dinamizar a autonomia moral kantiana, nos leva a indagar sobre a possibilidade de uma aproximação entre Aristóteles e Piaget no que diz respeito à dimensão social. No entanto, na teoria psicogenética releva-se a determinação do caráter biológico, lógico e ativo das estruturas de pensamento.

A perspectiva social piagetiana parece tratar de uma dimensão ativa e diz respeito ao fato de que o sujeito construtor do conhecimento necessita ser motivado a agir por uma realidade externa a ele. É através da ação do sujeito que o meio parece ser o elemento dialógico que distingue Piaget de Kant e não o social. Piaget evitou o conceito de sociedade e, quando necessário, preferiu traduzi-lo por termos como: meio, grupo social e objeto de reflexão dos sociólogos.

A sociedade enquanto meio, ou ambiente social não se apresenta, para Piaget, estruturada em classes, marcada por desigualdade, injustiça, poder e arbitrariedade. Segundo Freitag (1991), Piaget não considera as instituições que compõem a sociedade, muito menos suas funções, seja de produção ou ideologização, enxerga tudo como um contínuo homogêneo. A sociedade figura como um reservatório de onde a criança retira a matéria prima para construir suas estruturas de pensamento.

Parece-nos que Piaget materializa a autonomia Kantiana, ao concebê-la em termos psicogenéticos e dialógicos considerados em seus experimentos e observações empíricas, mas a idealiza novamente, ao ignorar o contexto social em que se inserem os sujeitos. Lembremos que, para Kant, o homem é visto enquanto espécie é a-histórico e universal.

Para Piaget, a sociedade enquanto meio é igual em todos os tempos históricos e em todas as culturas. Portanto enquanto descontextualizada, também é em certa medida universal. Nesta perspectiva, no que diz respeito ao desenvolvimento da inteligência infantil, a sociedade não deixa marcas específicas na consciência, que desenvolve-se naturalmente.

Em relação à segunda concepção piagetiana, a sociedade enquanto grupo, é visto como possibilitador da descentração do pensamento infantil mediante a um processo dialógico.

Na terceira acepção de Piaget, a sociedade é compreendida como objeto de estudo, uma construção referente para significar a “ação social” e a “cooperação” entre os indivíduos, não existe uma sociedade material. Observada do ponto de vista epistemológico a sociedade é uma estrutura coletiva de pensamento, considerada como uma totalidade de atores envolvidos em ações e cooperação.

Em certa medida, pode-se dizer que Kant se faz presente na teoria de Piaget, especialmente, na valorização do caráter racional da autonomia, na hegemonia do sujeito epistêmico construtor de seu objeto de conhecimento e, também, na universalização da norma de conduta. O juízo, como mediador entre razão teórica e razão prática, desempenham em Piaget, as mesmas funções.

Piaget dispensou a dimensão política e crítica de sociedade,<sup>22</sup> apesar de seu interesse primeiro ser o sujeito epistêmico, como observamos nos temas transversais sobre a ética, suas pesquisas sobre o conhecimento humano foram direcionadas para ensino.

Sabe-se que suas contribuições sobre os mecanismos da psicogênese podem favorecer a ação educadora, porém, ao redirecionar uma teoria psicogenética do conhecimento para um contexto de ensino, é necessário utilizá-la com criticidade.

A partir de Kant, pode-se dizer que somente o que obriga nossa vontade incondicionalmente, ou sob a fórmula do imperativo categórico é apropriada para o ensino de regras morais. Como o imperativo é totalmente derivado da razão, é o uso desta que se deve desejar neste ensino. Isto ausente, o que pode restar é o adestramento para a lida com um mundo no qual tendencialmente se efetivam regras alheias ao humano no âmbito de sua dignidade.

Vimos que a ética kantiana existe em oposição à natureza humana e que o homem é visto enquanto espécie e não como indivíduo. Na perspectiva da autonomia, podemos dizer que em sua “fórmula ética”, se o homem é visto enquanto espécie, a lei universal é a sua lei e não algo alheio.

Tendo isto em vista, constatamos que as concepções kantianas são relevantes para refletir sobre a questão da autonomia na ética objetivada pela política educacional brasileira, no sentido de que, sendo o estado da sociedade atual

---

<sup>22</sup> Segundo Freitag “Piaget foi testemunha de duas guerras do nacional socialismo alemão e do socialismo soviético, mas não se sabe de nenhum pronunciamento a favor ou contra, uma ou outra forma de regime político.” (Freitag,1991:40) Para a autora o epistemólogo assume a posição de cientista neutro a quem não cabe fazer julgamento de valor político sobre a sociedade de seu tempo. Sobre a neutralidade da ciência cabe lembrarmos do exposto em Aristóteles sobre o lugar da política em relação a outras ciências e sua função social.

um entravador dessas dimensões da vida humana, recorrer ao imperativo categórico, em outras palavras, ao dever ser e à razão e não às contingências materiais e culturais parece fazer todo o sentido: um dever ser descontextualizado da realidade, norteado apenas pela boa vontade dos homens.

No entanto, numa outra perspectiva, a atual realidade, contraditoriamente converge para o esmaecimento da dita razão necessária ao imperativo categórico. Em outros termos, imprecindir da formalidade do dever kantiano, que nos PCNs figura em torno da questão “como devo agir” é elevá-lo ao céu idealista, em outros termos, a uma dimensão ideológica da educação desconsiderando o chão da realidade educacional.

Essa questão se releva, ainda mais, quando tratamos das diretrizes da educação nacional. É inegável a necessidade de considerarmos as dimensões sócio-políticas e culturais do contexto em que se inserem estas diretrizes, afinal, são proposições do Estado para a educação do país.

As contribuições de Aristóteles, Kant e Piaget, vistas neste capítulo, serão subsídios para nossas reflexões sobre a questão da autonomia na ética como tema transversal nos PCNs no capítulo V.

A seguir, abordaremos as concepções sobre uma formação para autonomia a partir de algumas contribuições frankfurtianas. Esse capítulo norteia nossa reflexão sobre o modo como vem ocorrendo à formação cultural dos indivíduos no cenário do capitalismo tardio, especialmente no que concerne a possibilidade do desenvolvimento de uma educação para a autonomia.

## Capítulo IV

### Uma Formação para Autonomia a partir dos Frankfurtianos

No âmbito da educação e sua relação com a formação do homem, é possível questionar não somente a respeito da autonomia do homem no contexto da educação formal, mas das condições autônomas desta para a formação do homem contemporâneo.

A questão da autonomia corre por diversos mananciais no âmbito da formação humana e, considerando a dinâmica histórica e a complexidade em que se insere, faz-se necessária uma abordagem abrangente. Neste sentido, pensamos que as contribuições da “Escola de Frankfurt” são alternativas pertinentes para nossas reflexões. Dentre algumas categorias centrais desta Escola, estão a Teoria da Semiformação, e a Indústria Cultural.<sup>23</sup>

A “Teoria da Semiformação” em forma de ensaio por não corresponder ao significado tradicional de teoria<sup>24</sup>, remete-nos à idéia de um oxímoro tal qual o indústria cultural, outra categoria na qual se tecem emaranhados de fios soltos tão mais coerentes com o homem e com a sociedade humana, justamente por trazer a tona suas inerentes contradições. No que diz respeito a uma formação ideal, ou seja, ao ideal da *Bildung*,<sup>25</sup> o autor afirma:

---

<sup>23</sup> Para os interessados a obra “Dialética do Esclarecimento” traz maior compreensão sobre a categoria frankfurtiana: indústria cultural.

<sup>24</sup> Para os interessados na discussão sobre teoria crítica e teórica tradicional uma das obras que trata do assunto: ADORNO, Teodoro W. e Horkheimer. *Teoria Crítica e Teoria Tradicional*. in: *Max Horkheimer. Teoria Crítica I – Uma documentação*. Tomo I. São Paulo: Perspectiva, 1990.

<sup>25</sup> Esta palavra de origem alemã corresponde à formação humana da qual trata Adorno em seu ensaio sobre semicultura e semiformação. Segundo Jaeger (1936) esta palavra “(formação, configuração) é a que designa de modo mais intuitivo a essência do sentido grego e platônico. Contém ao mesmo tempo em si a configuração artística e plástica, e a imagem, ‘idéia’, ou tipo normativo que se descobre na intimidade do artista. Onde reaparecer esta idéia na história, aí está uma herança dos Gregos, ela aparece sempre que o espírito abandona a idéias de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência da própria educação”(Jaeger,1936:12). Cabe salientar que o autor considera ainda, que esta acepção de educação não se relaciona apenas às características artísticas Grécia clássica, mas, também ao fato de o homem ser o centro de todo o pensamento grego. Em contraste com educação na atualidade indagamos sobre o centro do pensamento moderno e a sua relação com as diretrizes educacionais.

Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais (...). A formação devia ser aquela que dissesse respeito, de uma maneira pura com seu próprio espírito, ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. (...) Sem dúvida, na idéia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e em exploração. (...) Se na idéia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em conseqüência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, livres numa sociedade livre (Adorno, 1996:391-392).

No que se refere à semiformação faz-se necessário observar que para Adorno (1996), essa categoria não define, mas “delineia uma tendência, esboça a fisionomia de um espírito que também determinaria a marca da época se tivéssemos que restringir quantitativamente e qualitativamente o âmbito de sua validade” (ibid, p. 395).

Quais seriam os lugares da questão da autonomia na teoria da semiformação? A idéia adorniana de formação cultural corresponde à tensão entre autonomia e adaptação. Portanto, a autonomia traduz-se num pressuposto básico nesta teoria. “Mora” nas tensões, nas contradições haja vista que segundo Adorno (1996) a “formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heterônimo e em relação às quais deve submeter-se para forma-se” (ibid , p.397).

A formação compreendida assim se dá num campo de força entre o homem e sua natureza, entre sua autodeterminação e sua integração à sociedade, se esta requer submissão a outra requer liberdade.

Se por um lado a idéia de formação traz a questão das contradições; por outro, a semiformação traz as conciliações, o apagamento das tensões. Embora a palavra semiformação possa sugerir uma meia formação, metade de algo inteiro, na análise adorniana através da primeira já se constitui a inexistência da segunda. Neste sentido, a “não-cultura” é preferível à semicultura, pois na primeira, considerada como mera ingenuidade e ignorância, a relação com os objetos se dá forma direta, e é possível uma elevação à consciência crítica. Na semicultura, perpassada pela indústria cultural, os “ideais são um conglomerado de noções ideológicas que se interpõem entre os sujeitos e a realidade, e a filtram”. (ibid p.397)

Assim, a “Semiformação exclui os contatos que poderiam trazer à luz algo de seu caráter suspeito” (ibid: 397).

Nessa ótica, uma possível resposta para a nossa indagação sobre o lugar da autonomia na semiformação está na própria indagação: o lugar; enquanto idéia estática e superficial que, em oposição à idéia de movimento se traduz num pseudopensamento, ou seja, no contexto da semicultura, em que se insere a nossa educação, a autonomia se traduz numa pseudoconsciência, porque, na semicultura, a ideologia colocada entre sujeito e objeto, a “falsa” experiência impossibilita a elevação à consciência crítica, ao pensamento autônomo.

Segundo Adorno (1996), os elementos que penetram na consciência transformam-se em substâncias tóxicas e em superstições se não se fundirem em uma continuidade, se não forem assimilados, e dessa forma em vez de fortalecer a consciência acabam por reificá-la. Nesse sentido, afirma:

A experiência - a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo - fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrada no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps durée*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, coloca-se um ‘*É assim*’ sem julgamento, algo parecido à fala dos viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio (...) (ibid p.405).

Para Adorno (1996), a tradição se encontrava como uma das condições essenciais para a formação e a autoridade fazia mediação entre a tradição e os objetos. Observa ainda que, “a perda da tradição como efeito do *desencantamento do mundo*, resultou num estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação” (ibid, p.397). Numa analogia com as teorias freudianas, Adorno (1996) compara o desenvolvimento social da formação com a autonomia (princípio do ego) que se desenvolve a partir da identificação com a figura paterna. Nessa perspectiva, a questão da tradição nos remete à questão da autoridade que, como observamos, tangencia também a autonomia no tema da ética nos PCNs.

Neste sentido, tendo em vista tal configuração da cultura, no que concerne à educação, o autor afirma que as reformas escolares que descartaram a antiquada autoridade também enfraqueceram a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, que estava vinculada à liberdade. Sem a autoridade, a liberdade se atrofia, “conquanto não caiba reativar opressões por amor à liberdade”. (ibid, p.397). Posto assim, em outras palavras, pode-se dizer que, para uma autoafirmação, independente do posicionamento afirmativo ou negativo a respeito de algo, é necessário que ele perdure, seja uma referência, um chão onde pode-se pisar para caminhar.

Observamos nas considerações de Baumam (2000), a fluidez característica da nossa sociedade e a fugacidade com que as coisas tendem a existir. Adorno (1996), já considerava a semiformação como “uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos” (ibid p.406).

Nesta direção, Arendt (2000) também aponta que, além de ser reflexo de uma crise mais geral e da instabilidade da sociedade moderna, a “crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado” (Arendt, 2000:244). A autora coloca a perda moderna da autoridade como equivalente à perda dos fundamentos do mundo que então começaram a se transformar com uma rapidez sempre crescente, de forma que, todas as coisas de uma hora para outra, podem se transformar em outra coisa qualquer. Afirma ainda:

a autoridade, assentado-se sobre um alicerce no passado como sua inabalada pedra angular, deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais - os mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento (Arendt, 2000:131).

É sabido que o ritmo de nossa existência atual é condicionado, entre outras coisas, ao atrelamento do capital com a tecnologia em todos os âmbitos da vida humana. Um dos reflexos disto é a necessidade de uma postura caracterizada pelo imediatismo e voltada sempre para o futuro, a fim de estarmos integrados à

dinâmica social, na qual estamos inseridos. Nesta ótica, a educação da qual tratamos aqui, está imersa num contexto mais amplo e complexo em que:

A vida modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, se esgota na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências se descarregam sobre o indivíduo tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas com um condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana (ibid,p. 399).

Para o Adorno (1996), o onipotente princípio de troca que rege a sociedade capitalista esvazia o potencial da autonomia inerente ao homem. A ideologia conciliatória da totalidade social sucumbe a possibilidade de individuação. Cabe ressaltar que, para os frankfurtianos, o significado de ideologia pertence à história.

No movimento histórico real da sociedade se desenvolvem os produtos ideológicos e suas funções.<sup>26</sup> As ideologias “podem ser verdadeiras em ‘em si’, como são as idéias de liberdade, humanidade e justiça, mas não verdadeiras quando têm a presunção de já estarem realizadas” (Adorno, Horkheimer,1956:199). Nessa medida, as ideologias tornam-se pseudo-ideologias na sua relação com a própria realidade. Afirmam ainda:

Se a determinação e compreensão das realidades ideológicas pressupõem a construção teórica de uma ideologia, então, inversamente e em igual medida, a definição de ideologia, depende do que efetivamente atua como produto ideológico. (...) O deslocamento geológico, que ocorre literalmente entre as camadas da infra-estrutura e da superestrutura, penetra no mais íntimo dos problemas da consciência e da criação espiritual, ainda os mais sutis e intrínsecos. Assim paralisa as forças que não se poderá dizer que faltem completamente. Mas a criação que se recusa a refletir sobre esse processo e que segue o antigo caminho como se nada tivesse acontecido está condenada à futilidade estéril (Adorno, Horkheimer,1956:199-200).

---

<sup>26</sup> Cabe observar que o deslocamento geológico referido na citação, em relação às camadas de infra-estrutura (meios de produção material) sobre a superestrutura (instituições sociais responsáveis pela disseminação da cultura na sociedade, tais como a arte, religião, direito etc) compreendido no conceito de ideologia caracteriza também a categoria cunhada pelos frankfurtianos: “indústria cultural”, tal formulação teórica traz contribuições para o desvelamento dos mecanismos da ideológicos do nosso tempo.

Para os frankfurtianos, tratar de ideologia de forma sensata significa considerá-la num contexto em que “um produto espiritual surge do processo social como algo autônomo, substancial e dotado de legitimidade”(Adorno, Horkheimer,1956:200). Os autores consideram ainda que o conceito tradicional de ideologia perdeu seu objeto com a crise da sociedade burguesa.

Diante de tais considerações, indagamos o que favoreceria, em nossa cultura, condições para que o homem fosse capaz de enxergar contradições, tanto na sua forma de relação com a sociedade, como na sua própria constituição na qual a sociedade dá sua a forma. Indagamos sobre essas questões no âmbito da educação, e, em certa medida no sentido da política atual, pois se não bastasse nosso estudo referir-se a um documento-diretriz da política educacional brasileira, o fato de buscarmos a questão da autonomia sob o tema da ética no contexto da educação, já implicaria a reflexão sobre o sentido político da educação.

No que diz respeito ao panorama geral da política atual, é sabido que a velocidade em que se desenvolve a tecnologia atrelada ao capital e suas implicações sociocognitivas, parece ser também, a velocidade com que esmaece o sentido original da política na nossa sociedade atual. Além disso, a “política enquanto dimensão vital da sociedade, que compunha a essência da Paidéia grega e do ideário moderno da *Bildung*, encontra-se hoje eclipsada no interior de uma concepção de sociedade, em que impera, de forma reducionista, a dimensão administrativa e gerencial da política” (Gomes, 2009:108). Acresce-se a esse quadro, outra característica da política atual, a propagandística. Na verdade, através do marketing político, a política parece traduzir-se num simulacro se tivermos em vista sua função social original.

Além de apreendermos alguns elementos sobre a política na teoria crítica de sociedade no que tange a nossa problemática, verifiquemos a concepção de Adorno sobre a educação em um dos seus ensaios resultado de um dos seus debates radiofônicos com Becker:

(...) gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política. Isto é: uma democracia com o dever de

não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (Adorno, 1995:141-142).

Neste debate, Becker considerou a emancipação de Adorno, demasiadamente abstrata. Ao desenvolver seu argumento, Adorno afirmou que sua idéia de emancipação é a de conscientização e racionalidade, ainda que signifique também um momento de adaptação à realidade, sem o qual a educação se tornaria impotente e ideológica. No entanto, deve-se enfatizar a emancipação nos termos da concepção kantiana, segundo a qual a emancipação se refere homem autônomo. Neste sentido, conforme a formulação kantiana, uma educação para emancipação deve-se nortear pela “exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-culpável menoridade” (Adorno, 1995, p.141).

Tendo em vista que nosso estudo está circunscrito, a uma política educacional, vejamos o que dizem alguns frankfurtianos a respeito da educação no contexto da semicultura:

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (Adorno, 1996: 388).

Podemos dizer, em certa medida, que o poder da realidade extrapedagógica encontra-se nas leis do mercado de consumo, e não na política, também perpassada por tal poder. Dessa forma, podemos dizer sobre um tipo de política educacional, mas não de uma educação política ou ao menos de um sentido político da educação. No que diz respeito à política educacional e a cultura contemporânea, devemos observar que segundo L. W. Maar (2003):

O mundo dos homens é organizado de determinada maneira e é preciso decifrar as condições e os condicionantes que causam seu modo determinado de ser. A essência não está ‘atrás’ da aparência, mas é a reflexão da aparência acerca de seu modo de aparecer de

determinado modo, o arranjo determinado do mundo, a sociedade que é sua própria ideologia (MAAR, 2003: 472).

Nesta direção, Maar (2003) afirma ainda que o papel político da educação não se realize através de uma educação para emancipação e sim para a crítica da semiformação real, “a reflexão conscientizadora das contradições sociais destacadas na produção *da* sociedade limita a tendência à integração *na* sociedade” (ibid, p.473).

Neste sentido, talvez, possamos dizer que educar para formação significa criar condições de forma a contribuir para uma constituição por parte do aluno de uma base para resistir na sua humanidade, para refletir sobre sua integração ‘*na*’ sociedade que funciona numa ordem anti-humana. O contrário, ou seja, preparar o aluno para corresponder apenas às demandas sociais seria como encaminhá-lo para longe de si mesmo.

Isto posto, indagamos em que medida a política educacional brasileira através da institucionalização da ética, enquanto tema transversal dos parâmetros curriculares nacionais, pode contribuir para autonomia do pensamento e o desnudamento das contradições sociais, de forma que o aluno possa refletir e desvelar os mecanismos que o entrega ao sistema social vigente. Afinal, nesse documento, a ética é definida como um eterno refletir, cabendo a escola contribuir para que os alunos sejam autônomos para pensarem e julgarem.

No próximo capítulo em consonância com a perspectiva de Maar (2003), refletiremos sobre o ‘modo’ como tal objetivo educacional (in) viabiliza-se (viabiliza-se formalmente e inviabiliza-se efetivamente) na nossa realidade.

## Capítulo V

### O Céu da Autonomia em Face ao Chão Contemporâneo

A ética é um eterno, pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nesta construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem (PCN8, 2000:72.)

Em nossas considerações gerais sobre a ética, definimo-la como uma ciência da conduta humana. Seu significado pode desdobrar-se como exercícios constantes das virtudes morais ou exercício investigativo, reflexivo sobre os costumes. Os parâmetros curriculares da educação brasileira oficializam a ética como um dos eixos balizadores do ensino, tendo em vista os ideais democráticos da nossa sociedade.

Cabe lembrar, conforme Jaeger (1936), que a educação é condicionada pela transformação dos valores das sociedades. Dessa forma, o desenvolvimento da educação depende da consciência de valores regentes da vida humana. Assim, a “educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual” (Jaeger, 1936:4).

Apreendemos que os valores sofrem transformações através do movimento histórico da humanidade e que os conceitos podem ser considerados mortos na atualidade, se os considerarmos a partir de seu significado e, principalmente, de sua correspondência na vida concreta de forma descontextualizada. Tal posicionamento remeteu-nos, a uma aproximação nos limites deste estudo, à formação do homem na configuração da política educacional brasileira, mais especificamente dos parâmetros curriculares nacionais.

A denominação “Ética como Tema Transversal” justifica-se pelo objetivo declarado nos PCNs de que as regras morais devem ser legitimadas, mediante capacidade reflexiva do aluno, pois, no caso de essas regras serem impostas sem passarem pelo crivo de uma reflexão crítica denotaria uma educação moralista e não

com fins éticos. Desta concepção decorrem várias questões para nossa discussão sobre a questão da autonomia, conforme abordaremos a seguir.

## 5. 1 O “Como devo agir?” na política educacional

Aristóteles fundou a ética enquanto uma ciência e por essa razão revisitamo-lo. Além disso, tendo em vista a circunscrição do nosso estudo, ou seja, a ética na política educacional é de grande valia sua concepção de homem, como *zoon politikon*,<sup>27</sup> sob a qual se compreende que, por natureza o homem é um animal político. Diferentemente do contexto atual, no qual a política constitui-se um mecanismo para a manutenção do sistema social, na concepção aristotélica a política está interiorizada na própria definição do que seja o homem. Nesse sentido, mediante a ética e à política, o homem aperfeiçoa-se.

A ética aristotélica implica a política e vice-versa, ambas concernem à práxis: a primeira, na dimensão individual; e a outra, na social. Para Aristóteles o homem é ser tensionado entre sua dimensão racional e instintiva, social e individual.

No caso da ética abordada aqui, enquanto tema transversal está situada dentro da nossa política educacional. Porém, não podemos dizer que, no contexto da atualidade, sua relação se realiza, nos mesmos termos concebidos pela ética e pela política aristotélica na antiguidade clássica, cuja cultura tinha o homem no lugar mais relevante. Considera-se, não a obviedade das diferenças dos contextos

---

<sup>27</sup> Arendt (1989), faz algumas distinções entre o social e o político no conceito de *zoon politikon* aristotélico. Segundo afirma, a “relação especial entre a ação e a vida em comum parece justificar plenamente a antiga tradução do *zoon politikon* de Aristóteles como *animal socialis*, que já encontramos em Sêneca e que, até Tomás de Aquino, foi aceita como consagrada: *homo est naturaliter politicus, id est, socialis* (o homem é por natureza, político, isto é social). Melhor que qualquer teoria complicada, essa substituição inconsciente do social pelo político revela até que ponto a concepção original grega de política havia sido esquecida. Para tanto, é significativo, mas não conclusivo, que a palavra social seja de origem romana, sem qualquer equivalente na língua ou no pensamento gregos” (Arendt, 1989:32). A autora afirma ainda que, é “somente com o ulterior conceito de uma *societas generis humani*, uma ‘sociedade da espécie humana’, que o termo ‘social’ começa a adquirir o sentido geral de condição humana fundamental. (...) Segundo o pensamento grego, a capacidade humana de organização política não apenas difere, mas é diretamente oposta a essa associação natural cujo centro é constituído pela casa (*oika*) e pela família. O surgimento da cidade-estado significava que o homem recebera, <além de sua vida, uma espécie de segunda vida, o seu *bio politikon*” (ibid, p.32-33). Naquele contexto, de “todas as atividades necessárias presentes nas comunidades humanas, somente duas eram consideradas políticas e constituintes do que Aristóteles chamava de *bios politikon*: a ação (*práxis*) e o discurso (*lexis*), dos quais surge a esfera dos negócios humanos (*taton anthropon pragmata*, como chamava Platão), que exclui estritamente tudo que é útil e necessário. (ibid, p.34).

históricos, mas correspondência entre juízo e fato, discurso e realidade, cuja distinção é possibilitada por um pensamento que tenha como característica a possibilidade de algum nível de autonomia.

Tendo em vista nosso foco de estudo estar circunscrito à política educacional, a primeira pergunta que emerge é: Qual o significado da política na atualidade? Para refletir sobre tal indagação, devemos observar que os temas transversais foram inseridos nos PCNs em 1997 e também que o discurso do processo de constituição dos PCNs possui muitas versões: a do próprio documento e de alguns pesquisadores, cujas idéias convergem com a versão oficial e em alguns pontos e divergem em outros. Para alguns, os PCNs surgiram da demanda do território nacional; para outros, o que se efetiva no documento, são as diretrizes mundiais oriundas de eventos e documentos internacionais nos quais tiveram participação preponderante os representantes do capitalismo.<sup>28</sup>

Nessa perspectiva, no contexto da globalização, ou seja, da internacionalização do capital, nossa política, em especial a educacional, encontra-se dependente do mercado internacional. Se olharmos a política moderna, em face da política nos termos aristotélicos, verificaremos que esta não é balizada pelo seu sentido original: o ser humano e sim pelo capital internacional.

Dessa forma, no tocante a nossa indagação sobre o significado da política na atualidade, podemos dizer que, se caracteriza como um mecanismo de propagação do capital, cuja força na cultura, tende a subverter as possibilidades da formação cidadã. Contraditoriamente, a formação para a cidadania constitui o principal objetivo no discurso da ética como tema transversal nos PCNs.

Por outro lado, as condições objetivas e materiais de vida, também concernentes a formação do homem, pois refletem na cultura, são questões aludidas, mas não discutidas substancialmente neste documento. Vários foram os pesquisadores que já observaram isto.

Na nossa perspectiva, a formação humana na sociedade contemporânea, diz respeito às decorrências das condições objetivas de vida na formação de consciência, ou seja, na subjetividade dos indivíduos, pois enrijecendo a

---

<sup>28</sup> Grisotto (2000), Augusto (2001), Arce (2006), Barbosa (2000), Correia (2008), Cunha (1996), Fernandes (1995) e Jacomeli (2002) são alguns dos pesquisadores que tratam da elaboração dos PCNs e da integração dos temas transversais em geral e também da ética em especial.

sensibilidade, tende transformar todo tipo de miséria alheia, e, até as próprias misérias, algo banalizado, naturalizado e por condição do ser contemporâneo, algo acomodado na “consciência”.

No entanto, verificamos na ética como tema transversal, orientações didáticas no âmbito do bom ou mau comportamento, da aceitação das diferenças nos relacionamentos interpessoais, em detrimento de orientações que possibilitem o aluno refletir, por exemplo, sobre as condições da vida humana.

Assim, a ética nesse contexto educacional contradiz-se, esvai-se de sua própria dimensão autônoma, da crítica e da reflexão, torna-se um traçado que delinea um quadro de adestramento humano, tanto no sentido individual quanto na face política. A ética acaba por esvair-se de seu sentido original, em cujo núcleo propulsor deveria figurar o homem.

Essa política da atualidade aproxima-se daquela tratada por Adorno (1996), quando da análise do fenômeno social, denominado “indústria cultural”. Cabe salientar que o significado maior da “indústria cultural” relevado aqui não figura uma oposição à valorização de uma cultura popular, mas fundamentalmente à forma consumista do indivíduo relacionar-se com os bens culturais independentemente de sua classe econômica e social. A nossa crítica cultural, em conformidade com as apreensões de Adorno (1996) na “Teoria da Semiformação”, diz respeito, fundamentalmente à tensão entre as dimensões individual e social, entre a adaptativa e a emancipadora. Aqui, iluminamos a dimensão adaptativa por esta configurar-se como preponderante na nossa cultura, no entanto, no que diz respeito aos bens culturais, estes também se tornam insignificantes para a humanidade se forem absolutizados. Já Adorno diante do momento histórico presenciado por ele, afirmou:

... pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais (...) puderam se encarregar tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo. Tal fato não apenas indica uma consciência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais - a humanidade e tudo o que for inerente - enquanto seja apenas bens, com sentido isolado, dissociado das coisas humanas. A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e absolutiza-se acaba por converter-se em semiformação (Adorno, 1996:389-390).

Na idéia adorniana de formação humana entre os bens culturais e as determinações heterônomas do sistema social, não pode deixar de existir a tensão dos extremos, e podemos dizer que no centro de ambos, tal qual o pensamento grego clássico, deve figurar o homem.

No tocante à política no contexto de uma semicultura esta se encerra em seu próprio discurso, potencializado pelos recursos de marketing. Diante de seu sentido original, podemos dizer que hoje se resume na aparência de algo que não existe, nem tem a intenção de acontecer. Ainda que se considerem os diferentes contextos analisados, nossa realidade, até certa medida, atualiza o diagnóstico frankfurtiano.

Desconfiamos, porém, que tendo em vista as bases das análises frankfurtianas, a categoria semi-formação, possa não englobar nossa realidade, que parece ser cada vez mais precária em termos culturais e experienciais, se considerarmos o contexto da realidade que Adorno tinha em vista.

Um dos motivos desta desconfiança, talvez, possa ser que a indústria cultural de hoje, atrelada ao desenvolvimento tecnológico e capitalista existe num ritmo cada vez mais avassalador, ritmo que as considerações sobre a “modernidade líquida” de Bauman nos dão uma amostra. Assim, tratar da autonomia da nossa política, especialmente, a educacional, tendo em visto seu significado original é tratar de sua quase inexistência.

Pudemos refletir sobre a configuração da política na atualidade. Mas em que medida o contexto atual contribui ou inviabiliza o trato da ética no âmbito da educacional formal, tendo em vista que, o “como devo agir” na política educacional reflete o fato de que mediante a política o homem contemporâneo tende aperfeiçoar o sistema capitalista.

Nesse contexto, observamos nos PCNs a valorização do ensino, a partir da realidade do aluno, o qual deve ter uma postura autônoma. No entanto, a compreensão, segundo a qual o ensino deve partir da realidade do aluno tende a repor, na perspectiva metodológica, “exatamente os mesmos conteúdos que hoje povoam a sociedade de consumo tornando todo processo educativo refém do grande pastiche promovido por todos os demais segmentos da indústria da cultura” (Campos, 2009:83).

Neste sentido, o potencial da escola em contrapor-se a esta estrutura social, favorecendo uma tensão no processo de formação, é transformado em mais mecanismo da indústria cultural. No nosso caso, podemos refletir sobre uma ideologização do sentido ético do bem agir no sentido que esse “bem agir” é considerado bom na medida em que a conduta humana tem como finalidade preponderante o sistema capitalista. Mas como isso se viabiliza na ética como tema transversal dos PCNs? É o que veremos a seguir.

## **5.2 A concepção de autonomia e a base construtivista dos PCNs**

A valorização do ensino, a partir da realidade do aluno, o qual deve ter uma postura autônoma se realiza em conformidade com a concepção construtivista. Pudemos apreender no primeiro capítulo que, em linhas gerais, os PCNs são fundamentados por uma base piagetiana, a qual, no oitavo volume respalda também a ética como tema transversal.

No segundo capítulo, discorreremos sobre a autonomia como um conceito central em Kant e buscamos suas repercussões na teoria construtivista piagetiana. Expomos que em relação à formação de consciência, ambos pensadores, têm a socialização num lugar irrelevante. No entanto, observamos que, contraditoriamente, a legitimação das regras morais na ética como tema transversal se respalda também no processo de socialização.

Apreende-se, a partir de tal legitimação, que o contexto social tem algum lugar no desenvolvimento da consciência. No entanto, no documento, as questões sociais são abordadas de forma a ressaltar as interações sociais no nível de comportamento. A estrutura, dinâmica, os valores vigentes em nosso sistema social e a sua relação com emancipação do homem de que trata o tema da ética -- e para qual a autonomia é imprescindível -- não são discutidas de forma substancial.

Nos PCNs, a autonomia é definida já na sua parte introdutória como uma “capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas.” (PCN1, 1997: 94). Tal concepção se orienta por uma base construtivista na medida em que, o processo de desenvolvimento do sujeito autônomo é legitimado por uma base racional desenhada nos contornos do

desenvolvimento cognitivo em Piaget, mediante o qual se pressupõe que os alunos sejam norteadores do processo de ensino-aprendizagem.

Contraditoriamente, é nessa concepção de ensino que se agrega, através da transversalidade, o tema da ética, que por sua vez, pressupõe que o professor tematize a ética nos conteúdos a serem ensinados. Desse modo, o professor é o condutor e direcionador do processo de ensino aprendizagem e não o aluno, haja vista, a necessidade de discernimento na seleção e na condução dos conteúdos tematizados. A capacidade para tematizar os conteúdos requer do professor também, tanto uma apropriação dos conteúdos, quanto certa criticidade na forma de transversalizá-los. Essas questões se relacionam tanto a sua própria formação quanto à sua condição de trabalho.

Outro ponto observado no documento implicante na autonomia é a consideração da valorização da liberdade que não se contrapõe à presença de um núcleo central de valores enquanto possibilidade da liberdade humana. O núcleo de valores seria a fronteira da liberdade a fim de preservá-la para que possa ser usufruída por todos. Essa concepção parece remanescer da idéia de liberdade no imperativo categórico kantiano.

No entanto, observamos, que para Kant, a razão deve ser única e exclusiva fonte do agir autônomo e do bem agir, pois a dimensão da autonomia na ética kantiana requer racionalidade. Porém, considerando as apreensões do segundo e terceiro capítulos, entendemos que tanto o aluno para quem se quer dar autonomia, quanto a escola que isto pretende estão inseridos num contexto irracional. Na lógica do sistema capitalista, da qual decorre a indústria da cultura, o progresso técnico e o domínio racional sobre a natureza implica um domínio irracional sobre o homem e uma consequente inversão entre meios e fins: o homem torna-se meio para a manutenção de um sistema social ensimesmado. É possível verificar reflexos de tal heteronomia no discurso da Ética dos PCNs . Haja vista que a ética, por definição, deveria direcionar-se à discussão da possibilidade da autonomia do homem em pensar a sociedade e pensar-se na sociedade.

Os reflexos de tal heteronomia pode ser aferido, por exemplo, na valorização das habilidades a serem adquiridas pelo aluno para integrar-se no progresso da sociedade, a qual tendencialmente se sobrepõe ao progresso da humanidade. Isto é verificável no alto valor atribuído ao caráter pragmático e

utilitário do ensino nesse documento. Em outros termos, podemos dizer que preparar o aluno para a sociedade significa prepará-los para a competitividade, para sobrecarga de trabalho para alguns e, a contrapeso, exclusão do mercado de trabalho para outros. Aliás, em tempos de indústria de entretenimento, não só o trabalho, mas também o lazer tende a alienação. O ócio é administrado por diversos meios, relacionados à dinâmica, estrutura e valores, norteados pelo progresso técnico e pelo capital. Assim, o sistema social acaba por administrar o tempo e o pensamento do homem também nos momentos considerados de lazer.

Nessa perspectiva, um retorno a Aristóteles também nos possibilita reafirmar a irracionalidade contemporânea, no sentido de que na ética aristotélica o homem acaba por não cumprir sua função, a partir do qual é definido, se na dialética do individual com o social ele não fizer uso da sua razão. Pois é justamente a tensão entre os pólos, individual e social, que se esvai na atualidade. Além disso, se a função do homem é uma atividade, conforme a razão, então a irracionalidade deriva do fato de que em seu processo de dominação o homem perdeu-se de si mesmo, ou seja, nesse processo, tornou-se precária a possibilidade de sua autonomia.

Compreendemos que, no discurso da ética nos PCNs, a questão da autonomia está relacionada ao exercício da cidadania numa sociedade democrática. Assim, a política educacional respaldada pelos valores explicitados na nossa Constituição Federal institucionaliza, através da escola, os pressupostos de uma sociedade democrática.

### 5.3 Ética na infância e o cenário político-social

É consenso que, a respeito da formação humana inúmeros são os pensadores e pesquisadores clássicos e contemporâneos que apontam para a importância de nos preocuparmos com a infância. Embora a estrutura humana que aí se forma não seja determinante na vida, é a base para outras bases. Neste sentido, considera-se de autovalor o investimento na infância.

A relação entre ética e infância se releva, no presente estudo, na medida em que a população foco desta diretriz educacional são alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Portanto no ciclo de nove anos estamos tratando da alfabetização até a quarta série e da faixa etária entre 5 e 10 anos de idade. É a este nível de ensino que se destina a ética enquanto tema transversal, a ser trabalhada pelos professores de forma transversal aos conteúdos clássicos.

Apreende-se dessa diretriz educacional a concepção de que é possível tratar, nesta faixa etária, as questões éticas tendo em vista uma educação para cidadania. Tal concepção nos aponta que os requisitos para o exercício da cidadania, e as concepções do documento em questão traz algum embaralhamento de noções e conceitos em torno da relação entre o aluno do ensino básico e o cidadão, pois remete a questões sobre a noção de criança-cidadã.

Tal embaralhamento diz respeito a algumas transformações histórico-sociais que acabaram por culminar num apagamento da fronteira entre o público e o privado. Segundo F. Bryner (2001), esse apagamento refletiu a interpenetração de fronteiras entre o infantil e o adulto. Observa-se que se a infância sempre existiu no sentido psicológico do termo, no aspecto social, isto é, na participação da vida pública, foi inventada no século XVI. Neste século, a alfabetização e a imprensa tiveram grande importância na configuração social da infância, o ingresso ao mundo adulto se dava através do aprendizado da leitura e através desta ocorria o acúmulo de conhecimento e a criança paulatinamente ia adentrando ao mundo adulto.

Porém, na configuração da modernidade, com o desenvolvimento dos meios de informações alteraram-se as condições de socialização. Conforme Brayner (2001), ao viver numa cultura essencialmente visual e imaginética, as crianças, quase sem censura, antes de aprender a ler e dominando os conteúdos essenciais

da linguagem, tem acesso ao mundo dos adultos. Acresce-se a este acesso, outros fatores de mudanças sociais, tais como, a configuração familiar, da qual decorrem também mudanças relacionadas à dimensão da autoridade na família e na escola. Conforme Bryner (2001), tratar as crianças como “alunos-cidadãos”, significa desconsiderar seus limites de conhecimento, e observamos que este conhecimento não se equivale a seu acesso, a sua exposição ao bombardeio de informações oriundo de nossos atuais meios de comunicação.

Podemos refletir a relação entre infância, ética e cidadania também a partir de Aristóteles. No que diz respeito à ética e à população a que se destina, as considerações de Bryner (2001) sobre a criança cidadã vem ao encontro da nossa problemática no sentido que, em certa medida, se assemelha a ética aristotélica no tangente à infância recontextualizada no nosso tempo. O autor traz alguns elementos do contexto social que convergem com nossas apreensões sobre a configuração da autonomia numa ética que se pretende trabalhar de forma transversal com crianças tendo em vista a educação do aluno cidadão.

Nesta ótica, a presença da noção de criança-cidadã presente no documento contrapõe-se ao não-lugar da criança na ética aristotélica. Como devo agir? Essa é a questão central da Ética como Tema Transversal nos PCNs. Lembremos que uma das condições para o “bem agir”, em Aristóteles, era a “prudência prática” (*fronêsis*) adquirida com a experiência do ser humano no decorrer da vida, motivo pelo qual Aristóteles considerava as crianças inaptas para atuar no âmbito da ética e da política.

Ressaltamos ainda que, a racionalidade, afetividade e socialização, que segundo o documento são dimensões legitimadoras das regras morais por parte da criança, em certa medida, correspondem à concepção aristotélica também no que concerne a *mesótes*. No entanto, para o estagerita, essas questões dizem respeito ao mundo adulto, pois as crianças não tiveram tempo de vida para desenvolver o que é necessário para a *mesótes*.

Enquanto o aprendizado moral é favorecido na infância, a ética enquanto uma racionalidade, sobre o *ethos* e um norte para a conduta humana no âmbito da moral, requer tempo e experiência de vida, por meio dos quais se possam desenvolver a prudência e a fixação de uma disposição para o bem agir. Nesses termos, a ética nos PCNs torna-se inapta para sua população foco, pois o objetivo

proposto neste tema transversal, diz respeito à autonomia do pensamento especialmente no âmbito da cidadania.

Outro aspecto que podemos considerar é a semelhança entre a idéia de aluno cidadão presente na escola democrática dos PCNs e a noção de “criança-cidadã” tratada por Bryner (2001) para o qual, uma cidadania contra o estado de coisas existentes é uma cidadania negativa, pois, existe no âmbito das necessidades sociais. Nos termos da política em Arendt (1989), o autor afirma que o exercício cidadão deve remeter a uma participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes a vida cotidiana e representar uma atuação precedente ao caráter social.

No entanto, nos PCNs, pressupõe-se que há algo ainda a ser conquistado, no âmbito das necessidades, das resoluções de questões sociais de uma sociedade fundada em desigualdades. Nesse sentido, para Bryner (2001), o discurso do “aluno-cidadão” não se dirige a todo o público escolar e sim aos “desfavorecidos”, como se “os bem nascidos” não precisassem aprender a conviver com o outro.

De fato, na companhia de Arendt, quando do trato de questões políticas, podemos constatar que as questões visadas para suprir as necessidades dizem respeito à vida privada familiar, uma dimensão pré-política. Somente após o suprimento de tais necessidades é que o homem estaria apto à atuação política isto é, participar da vida pública.

Além disso, na antiguidade clássica, berço da política, a vida na *pólis era* decidida “mediante palavra e persuasão, e não através de força ou violência. Para os gregos, forçar alguém mediante violência, ordenar ao invés de persuadir, eram modos pré-políticos de lidar com as pessoas, típicos da vida fora da *pólis*” (Arendt, 1989:36). A política, então, justificava-se na sociedade, mediante o uso da liberdade que se tornava possível, após o suprimento das necessidades da vida em família, o âmbito pré-político.

#### **5.4 A autoridade e o desenvolvimento da autonomia num contorno piagetiano.**

Em oposição ao tipo de relação de submissão entre desiguais, característica de relações pautadas na autoridade no interior da família, a vida pública, na perspectiva da política clássica, tinha como condição a liberdade e a relação entre iguais. Nessa perspectiva, a sala de aula não é um espaço democrático, pois, neste, o lugar do poder é um lugar virtualmente vazio. Tais compreensões nos levam a apontar o ambiente escolar como pré-político, pois, a sala de aula, enquanto espaço da relação professor-aluno, tal como na família não configuraria um espaço de relação entre iguais.

Porém, tendo em vista os capítulos anteriores, não podemos perder de vista que a tradição e a autoridade, independentemente de serem afirmadas ou contestadas, jogavam outrora um papel fundamental na relação desigual tanto dos alunos em relação aos pais, quanto em relação aos professores. Hoje, tanto a tradição como a autoridade figuram na periferia da educação e refletem também as transformações das instituições familiar e escolar, agências educadoras fundamentais da sociedade.

Além disso, com o afrouxamento da tradição e a multiplicidade de contextos mutuamente autônomos que conduzem a vida, houve o decorrente lançamento “de homens e mulheres na posição de indivíduos dotados de identidades ainda não-dadas ou dadas, mas esquematicamente – confrontando-se assim com a necessidade de ‘construí-las’, e fazendo escolhas no processo.” (Baumam, 1997:8-9). Nessa perspectiva, a liberdade agora parece travestir-se em pseudo-possibilidades de escolha, num contexto em que o repugnado autoritarismo da tradição, cede lugar à ditadura da dinâmica que tece o sistema social vigente.

Todavia, nos PCNs, a autoridade (idealizada) dos professores é valorizada especialmente no que tange ao desenvolvimento da autonomia, também a construção da autoridade docente é vista do ponto de vista das relações pessoais. Nessa ótica, o desenvolvimento da autonomia é um processo que requer a participação do adulto na sua orientação. Dessa forma, ideal de educação deve ser realizado pelo professor “coerentemente com os valores colocados como objetivo da

educação dos alunos e de reconhecer que a autoridade na escola se referenda numa sociedade que se quer democrática” (PCN8: 47-48).

Em consonância com o ideal de democracia, no documento considera-se ainda que a autoridade é possibilitada através de um processo coletivo de relações não autoritárias. Já abordamos, a questão da autoridade, tal abordagem nos dá margens para, na atual configuração do cenário político, social e escolar apreendê-la como um empecilho à dimensão autônoma da formação.

Nessa perspectiva faria sentido um ensino a partir da metodologia piagetiana, que, especialmente, no tema da ética herda as concepções kantianas de um dever ser racional e descontextualizado. Num panorama mais amplo, celebra-se o fato de o indivíduo não precisar se submeter às referências oriundas da tradição e da autoridade, conforme apreendemos na metáfora da modernidade de Baumam (2001), e sim da “própria razão”. Porém a contradição que emerge neste ponto é a valorização da razão num contexto que podemos considerar irracional.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que, podemos considerar a tradição, em certo sentido, banida para a periferia da configuração contemporânea; podemos também considerar que a ética como tema transversal nos PCNs, oficializa uma tradição do Estado em preocupa-se com a educação moral dos alunos. Assim, a política educacional, parece seguir numa medida maior do que quer parecer o próprio discurso, uma atualização da educação moral de outros tempos, como veremos adiante.

### **5.5 A novidade transversal da ética versus a tradição da educação moral.**

A ética como tema transversal deve ser trabalhada pelos professores de forma transversal aos conteúdos clássicos. No entanto, a transversalidade não prescinde possuir ela própria de seus conteúdos, a saber: o diálogo, a solidariedade, o respeito mútuo, e justiça. Assim não podemos deixar de observar, que a ética, como tema transversal, traduz-se numa nova fase da tradição escolar a qual se responsabiliza por parte da formação moral do aluno.

Neste ponto, tendo em vista, as considerações de Arendt (2000) sobre as reminiscências do passado no presente, é possível aferir o quanto de passado está presente nesta diretriz educacional que podemos dizer, quer parecer futurista. Cabe observar ainda que, grande semelhança paira no ensejo estatal em relação ao controle social via educação em ambos os contextos: presente e passado.

Em que pese as críticas à “Educação Moral e Cívica” de outrora, a explicitação dos valores morais presente naquela experiência é valorizado e também concretizado na ética como tema transversal. Na verdade, as disciplinas de português, matemática entre outras, devem ser tematizadas por outros conteúdos morais explicitados no documento quando das orientações didáticas, o que nos leva a considerar que caberia ao documento em questão a denominação de “moral como tema transversal” uma versão da “Educação Moral e Cívica” repaginada no tempo moderno com contorno construtivista. Tal perspectiva nos aponta uma transversalidade dos conteúdos oriundos das demandas sociais versus os mencionados conteúdos morais: diálogo, solidariedade, justiça e respeito mútuo.

Observamos, no entanto, que a discussão sobre tematização dos conteúdos morais no interior dos conteúdos clássicos parece ser uma discussão secundária, se consideramos a atual qualidade de ensino dos conteúdos clássicos na educação brasileira. Esta qualidade remete mais à questão do conteúdo do que a da forma do ensino. Este fato nos aponta que a escola buscando atender às demandas adaptativas de forma cada vez mais unilateral, imediatamente vai se descaracterizando da sua identidade social vigorada até então: transmissão da cultura construída pelo homem através da história. Nesse sentido, a ética na escola reflete o valor ético “do” e “no” ensino.

Uma educação contempladora da ética efetivaria condições para que alunos pudessem distanciar-se de um pensamento heterônomo. Dessa forma, a ética do ensino, figuraria na boa qualidade de seus objetivos primeiros, compreendidos aqui como alfabetização e transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Desse modo, a escola poderia contribuir com os objetivos de educar para o pensamento explicitado nos PCNs, a saber: “A ética é um eterno, pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nesta construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem” (PCN8, 2000:72).

Cabe salientar que a valorização do aspecto conteudista que iluminamos não se contrapõe ao trato dos valores morais na escola. Pensamos ser pertinente a contemplação de conteúdos morais no ensino tais como: o diálogo, respeito mútuo, a justiça e solidariedade. Porém, pensamos que o valor de tal incumbência à instituição escolar não resida num discurso formal sobre a ética como tema transversal, mas, sim, em sua efetividade na vida cotidiana. As virtudes éticas aristotélicas eram possíveis graças a hábitos adquiridos desde a tenra infância mediante a convivência familiar e social.

A necessidade de os bons hábitos ensejados no discurso para os alunos refletirem aqueles vivenciados na sociedade, parece permanecer em nossos dias. Uma amostra disto é que o cotidiano escolar é valorizado nas orientações didáticas da ética nos PCNs. No entanto, salientamos que os entraves éticos não se dimensionam apenas em relação às características infantis e ao contexto escolar, mas, sobretudo a possibilidade de qualquer um ser ético na atual conjuntura social.

Se uma predisposição ao bem agir se adquire com a convivência e, considerando que as instituições, familiar e escolar estão imersas na cultura, numa relação viva e dinâmica e, considerando que esta cultura, mantém-se por valores de consumo, troca e mais valia, verifica-se que esses valores diferem dos almejados na ética dos PCNs. Nesse sentido, compreendemos que se os valores não forem vivenciados, mas apenas discursados e descontextualizados, serão impositivos e ideológicos tais quais aqueles no contexto da ditadura militar no qual originou a educação moral de outrora. Consideramos ainda que tratar de ética no ensino remeteria, tratar na verdade, do favorecimento da racionalidade e da não-conformidade em relação ao contexto sócio-cultural.

## **5.6 A “boa ação” nos PCNs e a “boa ação” da ética aristotélica.**

Verificamos que algumas das concepções de autonomia nos PCNs, concernentes ao tema da ética se constitui através da legitimação das regras morais, a qual é apreendida sob três pontos de vista: racionalidade, afetividade e socialização.

No que concerne à dimensão afetiva afirma-se que para um imperativo moral instalar-se na consciência deve tocar a sensibilidade e ser desejável pela pessoa, relacionando-se com seu bem estar psicológico e o seu projeto de felicidade, de uma ‘vida boa’. Vê-se que, a consonância entre felicidade ou ‘vida boa’ e as regras morais figuram como condição para legitimação destas por parte do indivíduo. Dessa forma é verificável uma consonância também com a idéia de felicidade em Aristóteles para o qual a ética enquanto ciência prática da conduta humana tinha como finalidade a felicidade do homem.

Naquela ótica todas as ações do homem deveriam ser meio para um bem maior: a felicidade enquanto realização humana. Desse modo, o homem deveria nortear sua vida perseguindo virtudes que convergissem para a felicidade de sua alma. Os meios para se atingir tal felicidade eram as virtudes, as formas de excelência que consistiam na *mesótes*, um meio-termo entre dois extremos, entre dois atos viciosos, um caracterizado pelo excesso e outro pela falta. Para tanto deveria-se calcular cada situação singular que vivesse de modo que sua ação o aproximasse sempre de um ponto de equilíbrio (*mesótes*) cujo alvo consistia em agir de modo certo, na medida certa, com as pessoas certas. Uma das condições para tal ação eram disposições de caráter forjadas, desde a infância, cuja finalidade era a realização da perfeição do homem, enquanto ser racional.

O cálculo de tal equação se dava num campo de tensão entre a dimensão racional e irracional do homem; entre seu ser individual e coletivo. A equação: “Como devo agir” tendia resultar, se realizada mediante a razão, num certo nível de autonomia do homem, motivo pelo qual Heller (1983), considerou a autonomia na ética aristotélica como uma autonomia relativa. Conforme a filósofa, a questão da autonomia na ética aristotélica se constituía na relação entre o individual e o social, polos extremos, nos quais se encontravam, respectivamente, a autonomia e a heteronomia.

Dessa forma, na dialética do social e individual, se efetivam as ações humanas compreendidas neste sentido, como ações, cuja autonomia é relativa. Se considerarmos o ensaio adorniano sobre a semicultura e seu ideal de formação humana, principalmente no que diz respeito ao lugar da autonomia nessa formação, fica difícil pensar numa dialética entre dimensões que não se configuram mais como polos na vida do indivíduo.

## 5.7 A equação do “bem agir” moderno

A questão central da ética é “Como devo agir perante os outros”. A resposta explicita-se no próprio documento e gira em torno da idéia do respeito às diferenças: “Agir sempre de modo a respeitar a dignidade, sem humilhações ou discriminações em relação a sexo ou etnia” (ibid, p.70).

Parece que este segmento nos aponta a questão da dignidade humana se dá nas relações interpessoais. Dessa forma, a questão da cidadania que perpassa todo o discurso político educacional é atrelada, preponderantemente, ao bom comportamento dos indivíduos, entre si. Tal referência seria ideal no cálculo dos indivíduos sobre as suas próprias ações. No entanto, devemos observar que, no contexto em que se insere o documento, o cálculo das ações não se efetiva apenas, sob a dimensão moral principalmente no âmbito da cidadania.

Além disso, o “cálculo da ação” aristotélico e no discurso da ética na política educacional no contexto da modernidade diz respeito a outro aspecto na mudança de referências de valores. De modo geral, nos diz Z.Bauman (1997), a distinção da moral como o aspecto do pensar, sentir e agir humano relativo à discriminação do certo ou errado foi obra da idade moderna. Em outros tempos, estar certo era: não desviar do costume, (era assim no contexto da ética aristotélica). Tal qual o contexto aristotélico também, na modernidade, a escolhas são calculadas, medidas, avaliadas.

Sobre o modo de tal cálculo na atualidade, podemos dizer que diferentemente da ética do contexto aristotélico, a ética dos PCNs insere-se na dinâmica da vida moderna. Em outros termos, na modernidade líquida. Na atualidade, podemos pensar a idéia de felicidade em relação à satisfação das necessidades imediatas forjadas pelo sistema social. Tendo em vista a fluidez, a fugacidade que esta metáfora da vida moderna nos remete, podemos dizer que o cálculo da ação humana tende a ser determinado por fatores relacionados às necessidades práticas imediatas. Neste sentido, também utilitário.

O caráter pragmático e utilitário não diz respeito apenas à forma do cálculo, mas também ao conteúdo, no sentido de que os valores de consumo e de mercado diluídos estão em todas as instâncias da vida moderna. Assim,

consideramos que a idéia de felicidade atual difere da concepção aristotélica que era finalista, mas não utilitarista, posto que seu fim era o ser do homem.

A sociedade em que estão inseridos a escola democrática e os alunos cidadãos aos quais se dirige o tema da ética nos PCNs, configura-se numa cultura entravadora da autonomia do homem e favorecedora da engrenagem capitalista, na qual o homem tende a figurar como um aparato. Neste contexto, a consciência sobre o que é ser humano é submetida ao esquematismo da indústria cultural, que se interpõe entre o sujeito e objeto e na sua formação de consciência. Nessa perspectiva, Já Heller (1987), em suas considerações sobre a autonomia relativa aristotélica, considerou que se o homem tivesse sua ação gerada apenas pelo social e externo, esta ação seria mecânica.

Diante do exposto, indaguemos como é possível almejar uma ética configurada na vida diária dessas crianças? Tal questão emerge de um caldeirão híbrido (PCNs), no qual, pela via da educação, o Estado, mediante a imposição de um dever ser, carente de senso crítico, busca conformar um “cidadão” para democracia.

Acrescemos a esses entraves o fato de a avaliação das ações requererem critérios e medidas que conforme Baumam (1997), se ramificam em direções cada vez mais distantes entre si, de forma que, o modo certo de agir, será sempre um modo certo relativo a algo como por exemplo, o ‘economicamente sensato’ ou ‘moralmente apropriado’. Diante disto, é possível indagar como seria possível equivaler o cálculo e a escolha de uma ação economicamente vantajosa em moralmente apropriada, ou uma possibilidade a outra?

## **5.8 A equação da ética cínica**

Ao retomar nossa questão sobre a equivalência do economicamente vantajoso e do moralmente apropriado, devemos conceber que a ética, enquanto exercício constante de virtudes morais é um ideal inacessível ao homem. Sua importância figura como uma ideologia em sua conotação positiva, tal como a idéia de liberdade norteadora da vida humana. Aliás, a liberdade tão presente na ética racionalista kantiana é considerada de alto valor para o homem contemporâneo.

A tradição parece ser algo cada vez mais “out” para nortear a vida contemporânea, em contraposição à valorizada razão libertadora na lida com a constante renovação do novo. Todavia, a razão que se eleva na ética e autonomia kantiana tem sua versão cínica na atualidade conforme nos leva a considerar Safatle (2008). Para o autor, existe certa racionalidade cínica na organização das sociedades capitalistas na atualidade, principalmente, no que se refere à dimensão autônoma da vida social.

Se pensarmos na tão discutida crise em que nos encontramos, principalmente no contexto educacional na perspectiva das considerações de Safatle (2008), para quem existe uma estabilidade, enquanto pensamento único, enxergaríamos certa ambiguidade, no sentido de que, mesmo a princípio opostas, tanto a crise da sociedade e das formas de pensar, quanto uma certa, estabilidade do pensamento, compõem nosso cenário. A estabilidade de que trata o autor, remete a uma decomposição da crítica que impossibilita o reconhecimento da inadequação entre situações sociais concretas e os ideais normativos, tais como os figurados na ética como tema transversal nos PCNs.

As considerações de Safatle (2008) são relevantes no contexto das nossas apreensões, pois iluminam a “razão” pela qual se viabilizam tantas contradições: uma razão cínica. Para o autor, o cinismo aparece não somente como uma distorção em relação a princípios morais, mas descreve um descompasso na compreensão da racionalidade como processo de constituição de valores. Ocorre, portanto, uma inversão dos valores ao serem aplicados. Essa concepção se traduz numa via que possibilita a exaltação dos valores humanos contemplados nos PCNs, numa administração-macro (ou podemos dizer nova-política) que sustenta e é sustentada por uma ordem anti-humana.

Nesses termos, podemos considerar que a Ética, nos Temas Transversais, configuraria uma ética cínica institucionalizada. As considerações de Freitag (1991) sobre a razão prática leva-nos a considerar que a abordagem piagetiana presente no discurso da ética nos PCNs, traz grandemente Kant em Piaget na medida em que se idealiza um dever ser descontextualizado.

Dessa forma, incumbe-se a escola de um discurso moral o qual enseja um “dever ser” que por meio do molde construtivista idealiza devolver o bom do homem, para um sistema social, que não o reconhece de fato. Assim, podemos

considerar que tal cinismo, possibilita uma conciliação entre o dever moral e os entraves éticos contingentes na vida moderna.

## 5.9 Das possibilidades

Norteamos nossas reflexões por uma aproximação no que se refere a algumas limitações e contradições na efetividade do que se formaliza na ética como tema transversal no que tange a questão da autonomia em face da realidade que vivenciamos. Resta agora considerar suas possibilidades do discurso explicitado nessa diretriz educacional.

Podemos pensar, a princípio, que tais possibilidades brotam do chão da realidade singular de cada situação educacional, no sentido de que não há nenhum referencial seguro, *a priori* para o sucesso no processo de aprendizagem na dimensão formativa do aluno. Metaforicamente, talvez, possamos pensar que as “pedras do caminho” no ensino, possam ser enxergadas antes como as pedras que constituirão um novo caminho. Negá-las ou distorcê-las seria como quebrar a ponte de transição entre o ideal e o real, entre a teoria e a prática, pois é nessa movimentação que figuraram as questões concernentes à ética.

Em outras palavras, reverter os entraves no processo da formação do homem em novas possibilidades parece ser o desafio dos educadores comprometidos com a humanidade, tanto na necessária dimensão adaptativa do ensino, quanto na idealizada dimensão autônoma do homem.

Na esteira do pensamento ético aristotélico, poder-se-ia dizer que tais entraves podem ser revertidos em novas possibilidades, se forem considerados, caso a caso, ou seja, na singularidade de sua contingência somadas a uma decisiva implicação em educar.

## Considerações Finais

O presente trabalho intencionou exercitar um olhar que nos possibilitou aproximar da autonomia no discurso sobre a ética na política educacional contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nossa abordagem convergiu para a valorização da racionalidade humana, tendo em vista que a questão da ética, na nossa forma de apreendê-la tem a razão como uma das condições para a formação humana, tanto em relação ao seu significado de exercício dos valores morais, como exercício reflexivo sobre os costumes, a ética demanda o uso da razão humana.

É sabido que, na sociedade brasileira, a formação moral da população é preocupação oficial na política educacional. Hoje, essa preocupação se oficializa por meio da Ética como Tema Transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Nesse documento, a ética é considerada “um eterno, pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nesta construção; serem livres e autônomos para pensarem e julgarem”** (PCNs, 2000:72). Dessa concepção presente na nossa política educacional, decorre uma infinidade de questões concernentes à relação entre o ideal preconizado para formação do aluno e sua (não) realização.

A ética considerada um eterno pensar e refletir pressupõe a necessidade de oferecer ao aluno condições que possibilitem uma aproximação em direção à autonomia do pensamento. Diante de tal pressuposto, nosso foco de estudo convergiu para a representação da autonomia presente na ética com um tema transversal a ser trabalho na escola.

A partir do nosso arcabouço teórico, observamos que o próprio tema da ética traz em no seu bojo, a necessidade de um pensamento reflexivo e crítico, ou seja, um pensamento que se aproxime da autonomia do pensar. Na nossa trajetória teórica, pudemos aproximarmo-nos da ética racionalista, formal e apriorística kantiana e de sua concepção de autonomia. Em Aristóteles, pudemos puxar a ética a terra, as contingências da condição humana, seja pelo seu caráter político-social, seja pela sua forma de conceber o homem e sua natureza irracional,

distinta à de Kant. Embora reconheçamos em Kant um caminho fecundo também para tratar também do contexto político, não foi possível alargar-nos nessa direção.

É de fundamental importância, no nosso trabalho, a concepção de que a escola, instituição sobre a qual recai parte da responsabilidade da formação “ética”, está inserida numa cultura, cujas possibilidades de uma formação para autonomia se encontram precárias.

O documento em si mesmo, parece-nos, a princípio, um todo coeso, pois respaldado na Constituição Federal discursa que a educação formal pode, através da escola, contribuir para formação ética do aluno numa sociedade democrática. Dessa forma, a instituição escolar encena o papel de redentora das mazelas sociais, o que não seria tão absurdo, se fosse possível concebê-la como uma instituição descolada da dialética social.

Essa formação idealizada para uma sociedade que se quer democrática significa uma formação para o exercício da cidadania. Tal formação é buscada através da concepção de base piagetiana presente no tema da ética com tema transversal. A transversalidade requer a condução do professor no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, é agregada a uma concepção em que o aluno e sua realidade enquanto objeto, são norteadores do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda em relação à Piaget, observamos também que este é herdeiro da concepção de autonomia kantiana. Em termos da formação moral, o idealizado “dever ser” kantiano pareceu-nos materializado na teoria psicogenética de Piaget, o que, em certa medida justificaria sua utilização no contexto da educação referente à faixa etária em questão. Porém, num olhar mais atento, verificamos que como Kant, Piaget universaliza o homem, na medida em que esse é visto descontextualizado da sua inserção social. Neste sentido, a utilização de teorias, que, embora possam trazer importantes contribuições, sem o crivo da crítica, podem ser transformadas num mecanismo ideológico, de conformação a uma sociedade na qual vigora uma desordem humana, ou em outros termos, uma ordem social anti-humana.

Outra motivação da busca na ética aristotélica de subsídios para a reflexão da problemática da ética dos PCNs, foi o fato de que, se retornarmos uma vez mais ao significado da ética, lembraremos que essa, enquanto uma ciência da conduta humana, tem origem no pensamento aristotélico, num contexto em que o homem era o centro de todo pensamento grego. Refletir sobre a ética aristotélica em contraste à

ética nos PCNs, pode parecer arbitrário tendo em vista os diferentes contextos históricos. No entanto, em certos momentos, os ideais de cidadania contemplados nos PCNs refletem grandemente o cidadão da *pólis* grega no que tange aos ideais de uma sociedade democrática.

Cabe salientar, ainda, que, embora estejamos tratando de uma ética circunscrita numa política educacional, ética e política no nosso contexto parecem cada vez mais divergentes e nos PCNs parece haver entre ambas apenas uma relação institucionalizada e não efetiva. No entanto, para Aristóteles, ética e política significam, ao mesmo tempo, o auto-aperfeiçoamento humano: a primeira, na dimensão individual; a segunda, na dimensão social. Neste sentido tal aperfeiçoamento, além do uso da razão, necessita condições concretas, que possibilitem ao homem deliberar sobre seus próprios atos. Tais condições não são discutidas substancialmente no documento.

Quanto à questão da autonomia, embora a palavra não pertença ao pensamento aristotélico, verificamos que, a partir das considerações de Heller (1983) sobre a dialética do indivíduo e sociedade, a conduta do homem é considerada, tendo como ponto de partida a idéia de uma de autonomia relativa. Tal idéia parece coexistir na concepção de formação humana frankfurtiana, em relação à tensão entre a dimensão emancipadora e adaptativa da formação humana. Porém, para Adorno, a própria idéia de formação é antinômica, “no momento mesmo que ocorre a formação ela já deixa de existir. Em sua origem já está teleologicamente o seu decair” (Adorno, 1996:397). A formação tem como condição a autonomia e a liberdade, mas também a submissão do homem a estruturas pré-colocadas. Na “Teoria da Semiformação” a tensão entre o individual e o social constitui a condição para a formação do homem. Se os determinantes sociais não coexistirem, mas se sobrepuserem à dimensão individual, a tensão se esvai e com ela o que há de humano no homem.

Outro aspecto observado foi que, embora com um discurso de boas vindas aos novos tempos, parece que a ética, como tema transversal nos PCNs, não deixa de seguir uma tradição na política educacional brasileira: a de incumbir-se por parte da educação moral dos alunos. Ainda que de forma repaginada, tendo em vista o conteúdo do documento e a trajetória de nossa pesquisa, somos levados a considerar que caberia a este tema a denominação de “moral como tema transversal”.

Se reconsiderarmos a denominação “ética como tema transversal”, talvez, tivéssemos que agregar junto à palavra ética, a palavra cínica e tudo ficaria nos conformes: alunos conformados numa (des) ordem social! Do contrário, teríamos que “desdizer” Aristóteles ao afirmar: “(...) todas as coisas são definidas por suas funções; e desde o instante que elas venham a perder as suas características, não mais se poderá dizer que são as mesmas coisas, e sim que tão somente têm o mesmo nome (*homônima*).” (Aristóteles, 2001: 57).

No que diz respeito às idéias de Kant, pudemos refletir sobre grau de autonomia e liberdade que a razão pode outorgar ao homem. Tendo em vista, as considerações kantianas sobre a menoridade, somos levados a considerar que, talvez, a primeira palavra de ordem não seja esclarecimento, mas Coragem (para esclarecer-se e fazer uso de seu próprio entendimento). Em nosso contexto, tal valorização é indagada por Bauman (2001). O autor considera que a liberdade do pensamento pode ser uma bênção temida como uma maldição, e que os benefícios da liberdade não são garantia de felicidade, no sentido de que deixar os indivíduos à deriva de seu próprio entendimento, pode ser-lhes custoso, um preço não valorizado. Nesta perspectiva, o “Soube que vocês nada querem aprender”, poema de Bertold Brecht parece-nos dizer de uma realidade cada vez mais atual.

A liberdade hoje tão valorizada é a liberdade em deixar-se à deriva das determinações do sistema social vigente, um sistema em suas escolhas do homem parecem ser anteriores à sua própria consciência. É por esta via que parece se fortalecer um fenômeno tal qual a indústria cultural; com o gozo e a permissão dos homens. Assim, a consciência do homem continua a migrar sempre de uma heteronomia para outra.

Vale ressaltar que a valorização da racionalidade na ética trata, sobretudo, de uma ética para sensibilidade, a partir da qual o conteúdo moral das boas ações não se respaldam em sentimentos como os de compaixão tal como no âmbito religioso, mas por uma consciência que nos faz reconhecer-nos no outro, na sua dignidade e liberdade de escolhas, na sua possibilidade de uma existência digna.

Quanto à irracionalidade que vigora na atualidade mencionada em alguns momentos em nossa investigação, essa pode ser mais bem elucidada por alguns caminhos teórico futuros. Tal irracionalidade relaciona-se à dimensão instintiva, afetiva do homem, mencionada na ética aristotélica. Neste estudo, verificamos que Heller (1983), a partir de Aristóteles, observou que é condição do homem nortear-se

inconscientemente. Considerando que nossa ótica se realiza mediante a crítica cultural, pensamos que tal abordagem poderia ser desenvolvida através da teoria freudiana em conjunto com a teoria crítica.

Outra perspectiva, que não coube nos limites desse estudo, diz respeito ao aprofundamento sobre a compreensão da promessa do Iluminismo em dar uma resposta coerente acerca dos conceitos e dilemas morais por um lado; por outro, a idéia de que a tradição poderia ser substituída pela razão como fundamento da ética e da política. Vislumbramos a relação entre tais questões em nossa abordagem, no entanto, são relações presente num quadro histórico e filosófico mais denso e amplo e não coube aqui apreendermos suas decorrências no panorama atual, assim como seus possíveis reflexos na ética presente na diretriz curricular da educação brasileira. Neste sentido, tais referências teóricas figuram aqui como futuras possibilidades para o desenvolvimento dessa pesquisa.

## Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. In: **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência e Educação, Ano XVIII, nº56. São Paulo: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Notas de Literatura I**. Ed. 34. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Teodoro W. e Horkheimer, M. Teoria Crítica e Teoria Tradicional. In: Max Horkheimer. **Teoria Crítica I – Uma documentação**. Tomo I. São Paulo: Perspectiva, 1990.

\_\_\_\_\_. **Dialética do Esclarecimento - Fragmentos Filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

ALDOUS, Huxley. **Admirável Mundo Novo**. São Paulo: Globo, 2003.

AUGUSTO, Maria Alice Pereira. **A Ética como Tema Transversal: um estudo sobre valores democráticos na escola**. São Paulo, 2001. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

ARCE, Viana Enrique. **A ética do Conflito em Henrique C. Lima Vaz, Josep Maria Puig e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Campinas, 2006. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 2001.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

\_\_\_\_\_. **O que é a Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Pedro Constatin Tolens. São Paulo: Martin Claret, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ética à Nicômacos**. Tradução de Mário da Gama Kury. 2ª ed, Brasília: Edunb (editora da Universidade de Brasília) c1985, 1992. 285p.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e Reforma Educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Campinas/SP, 2000. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BAUMAM, Zygmund. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ética Pós-Moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais - Apresentação dos Temas Transversais e Ética**. 2ª Ed., Brasília 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução aos Parâmetros Curriculares**. Brasília, 1997.

BRAYNER, Flávio. Da Criança Cidadã ao Fim da Infância. In: Educação & Sociedade, Oct. 2001, vol.22, nº 76, Campinas. Disponível em < <http://www.scielo.br>>. Acesso s/d.

CAMPOS, Nilce. A. S. A. As diretrizes Curriculares e o Processo de Semifomação. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA A.C.N. (orgs). **Experiência Formativa e Emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009.

COLL, César. **Psicologia e Currículo – Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

CORREIA, Wilson Francisco. **Ensino de Filosofia e o Problema do Endereçamento Curricular da ética nos PCNs: Controle ou Democracia?** Campinas, 2008. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

CUNHA, L. A. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética. In: **Cadernos de Pesquisa**. – 99 (Nov. 1996). São Paulo – Fundação Carlos Chagas, 1996.

DUARTE, Rodrigo. **Esquematismo e Semiformação**. In: Educação e Sociedade. vol. 24. nº. 83. Campinas, 2003, p.441- 457.

FELMAM, Shoshana. Educação e Crise ou Vicissitudes do Ensinar. In: NESTROVSKI, Artur C.; SILVA M. Seligman. (orgs). **Catástrofe e Representação**. São Paulo: Escuta, 2000.

FERNANDES, Ângela M. V. **Educação e Cidadania: Análise Comparativa dos Processos Redemocratizantes da Espanha e do Brasil Ressaltando suas Leis e Diretrizes e Bases**. Campinas/SP, 1995. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp/ SP, 1995.

FREITAG, Bárbara. **Piaget e a Filosofia**. São Paulo: UNESP: 1991.

\_\_\_\_\_. **Sociedade e Consciência: Um Estudo Piagetiano na Favela e na Escola**. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional e Indústria Cultural**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES, Luiz R. Teoria Crítica, Educação e Política. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A.C. (orgs). **Teoria Crítica e Inconformismo: Novas Perspectivas de Pesquisa**. 1ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

GRISOTTO, Américo. **Parâmetros Curriculares Nacionais: uma Abordagem Epistemológica das Questões Éticas**. Campinas/SP, 2002. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp/ SP, 2002.

HELLER, Agnes. **Aristóteles y el Mundo Antiguo**. Barcelona: Península, 1983.

HORKEIMER, M; Adorno, T. W. (orgs). **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1956.

JAERGER, Werner. **Paidéia - A formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Herder, 1936.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. Campinas/SP, 2004. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp/ SP, 2002.

KANT, I. “Resposta à pergunta: Que é o iluminismo?” In: **Paz Perpétua e outros Opúsculos**. Lisboa: Edições, 70, 1990.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2ª Ed., Piracicaba: UNIMEP, 1999.

\_\_\_\_\_. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. In: **Coleção os Pensadores**. Textos selecionados de Marilena Chauí; Traduções de Tânia Maria Berfinkopf, Paulo Quintela, Rubens Rodrigues Torres Filho 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. **Dialética do Pensamento Ético na Psicologia**. São Paulo, 1999. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, USP/SP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Psicologia sem Ética? - Uma Reflexão Histórica e Filosófica da Psicologia**. Piracicaba/SP: UNIMEP, 2004.

LA TAILLE, Ives de. (org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Sumus, 1992.

MAAR, Wolfgang Leo. **Adorno, Semiformação e Educação**. IN: Educação & Sociedade. vol.24, nº 83, Campinas Aug. 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br>> Acesso s/d.

MORENO, Montserrat. Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro. In: Busquets, Maria Dolors (et alli). **Temas Transversais em Educação-base para uma Formação Integral**. 4ª Ed. SP: Ática, 1998.

PIAGET, Jean. **O Julgamento Moral da Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1932.

PUCCI, Bruno; GOERGEN Pedro; FRANCO, Renato (orgs.). **Dialética Negativa, Estética e Educação**. São Paulo: Alínea, 2007.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Reflexões sobre a Educação Danificada. In: Zuin, A. A. Soares; Pucci Bruno; Ramos-de-Oliveira, Newton. (orgs.). **A Educação Danificada – Contribuições à Teoria Crítica de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SAFATLE, Vladimir. **Cinismo e Falência da Crítica**. São Paulo: Boitempo, 1998.

TORRES Filho, Rubens R. **Ensaio de Filosofia Ilustrada**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

VAZ, Henrique, C. de L. **Escritos de filosofia IV- Introdução à Ética Filosófica 1**. São Paulo: Loyola, 1999.