

APONTAMENTOS EM TORNO DO TEMA TRANSVERSAL DE ÉTICA PROPOSTO PELOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹ vem atender aos Conteúdos Mínimos propostos pela constituição de 1988 em seu artigo 210². O que a precedeu foi um breve processo: apresentar à discussão “pública” (instâncias dos sistemas educacionais, docentes-pesquisadores universitários), o documento preliminar para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

No sentido de termos noções sobre a repercussão deste documento, algumas posições fizeram-se presentes:

Luiz Antônio Cunha, num artigo à revista *Cadernos de Pesquisa*, intitulado “Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio Social e Ética”, baseado em parecer elaborado para a Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação a respeito dos PCN, apresenta três observações quanto ao processo anterior a sua elaboração final:

*“(...) a pressa que presidiu a elaboração dos PCNs. Se vários estados e municípios elaboraram, desde 1982, propostas curriculares de boa qualidade, por que abandonar uma diretriz mais indutiva, isto é, que partiria do que há de bom, em proveito de uma diretriz mais dedutiva, que ignora o que já havia sido feito e bem feito, e começa tudo a partir de novas premissas?”³ [...] o contraste entre a posição da universidade, proclamada em *Mãos à obra, Brasil* (apud Cunha, 1995) e sua marginalização na elaboração dos PCNs.[...] o papel que a avaliação – afinal um elemento dos currículos – vem tendo nas políticas e nas práticas do MEC no atual governo” (CUNHA, 1996: 60-61)*

Em outro artigo, professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul à Revista de Educação – AEC, ao fazerem a análise preliminar do documento introdutório dos PCN, esclarecem que o processo de elaboração deste

¹ A primeira versão dos PCN para o 1º e 2º ciclos foi editada em 1997a/b e para o 3º e 4º ciclos em 1998a/b.

² Artigo 210 da Constituição de 1988: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais”.

³ Em nota o autor destaca que a sua defesa dessa diretriz indutiva nada tem a ver com uma postura populista a respeito de educação.

documento não foi, desde sua origem, um processo democrático e participativo. Assim se expressam:

“Temos dúvidas sobre a necessidade e a desejabilidade de um Currículo Nacional. Admitindo, entretanto, que devemos ter tal Currículo, achamos que a tarefa de estabelecê-lo não pode ser relegada a um grupo limitado e restrito de especialistas seja no currículo em geral, seja no ensino de disciplinas específicas”. (FACED - UFRGS, 1996:118 – 119)

Houve sim um processo de participação, mas desvinculado das múltiplas e diversas vozes que teriam algo a dizer sobre a questão e aí incluímos a voz dos professores e professoras do Ensino Fundamental, as pessoas participantes de inúmeras organizações como sindicatos, movimentos sociais, associações de bairro, cooperativas etc., enfim, os envolvidos mais proximamente com a sociedade em suas diferentes manifestações, potencialmente capazes de elaborar seus currículos mediante as solicitações de suas próprias necessidades.

Percebemos assim a intenção de se estabelecer um parâmetro, *um padrão*, atendendo especificamente a uma forma de organização, em moldes apenas dedutivos. Em nossa concepção o currículo nasce na sala de aula experimentado por aqueles envolvidos em sua construção. (ALVES e GARCIA, 1999)

O que satisfaz o requisito de parâmetros, em resposta aos conteúdos mínimos exigidos pela constituição, são princípios muito amplos a serem seguidos por currículos elaborados em nível local. Os PCN especificam pausadamente conteúdos, objetivos, formas, orientações didáticas, metodologias. Impetrar este documento como sendo um currículo nacional despertaria a reação da comunidade educacional, por este motivo a retórica ali presente pratica um desvio para que isto não se torne evidente. Estamos, portanto, diante de um verdadeiro currículo nacional, aparentemente apresentado como orientações gerais. Aliás, se esse padrão não se efetivar, como será possível elaborar critérios de avaliação e controle (FOUCAULT, 1979), caso a experiência curricular se dê nas mais diferentes comunidades do nosso país?

A expectativa a ser atendida pelos componentes da comunidade educacional brasileira, especialmente por aqueles que defendem a proposta da sociedade vigente, é a de que a ética, bem como os demais temas transversalizados no currículo (pluralidade cultural,

meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo), resolvam todos os problemas postos pelo projeto de sociedade atual e que seu lugar privilegiado seja a escola.

Como já observamos, esta escola de que se fala e para a qual se quer dar autonomia atende a um projeto curricular que lhe é alheio. Propõe a ética como tema transversal, mas nos seus moldes, onde as disciplinas da grade curricular confirmam sua primazia (GALLO, 2000a). Potencializa-se a escola, bem como seu sistema de vivência, enquanto que sua forma organizacional permanece essencialmente fragmentada em áreas de conhecimento abstratamente sensíveis às questões do universo ético/político⁴.

O que propomos aqui é sim uma ética, a partir do convívio social, mas garantida através do princípio da liberdade, onde seja possível implantar uma *educação democrática/cidadã* (GALLO, 2000b), diferente de uma educação para a democracia e para a cidadania.

Na nossa maneira de ver, a liberdade é resultante de uma oposição de forças, onde uma delas afirma a *necessidade*, a liberdade simples e a outra a *espontaneidade*, a liberdade vivida em sociedade, sendo possível pela convergência de inúmeras liberdades individuais, que se complementam, resultando numa liberdade maior para toda a sociedade. A liberdade se constrói na perspectiva social, constituída no relacionamento autônomo e que busca a igualdade entre os homens. A liberdade natural, é o isolamento, quando não há mais ninguém para limitar a liberdade do indivíduo. Isolado o indivíduo tem sua liberdade isolada. Socialmente o máximo de liberdade é o máximo de relacionamento, de complementariedade. A liberdade não termina quando começa a do outro. Ambas começam juntas. Ela não é ponto de chegada, é ponto de partida. O homem é livre diante do outro homem e não isoladamente. Liberdade é reflexão mútua, ligação.

No capitalismo nem o dominado, nem o dominante se realizam, pois ambos estão sob uma ordem anti-social, anti-humana. A garantia da liberdade política liberal está na abstração da lei, onde os indivíduos são livres somente por meio dela. Neste ponto de vista, a instrução, a educação, como todos os outros aspectos com esse caráter na dimensão

⁴ Caso cada unidade escolar, priorizando seus reais objetivos decidisse proclamar sua emancipação frente às políticas educacionais, inclusive do currículo nacional proposto, desburocratizando-se, quebrando os nós da hierarquia, elegendo os conhecimentos que lhe são pertinentes, certamente poderia construir uma ética a partir da vivência e da participação.

social, são indispensáveis à construção da liberdade, já que esta é fenômeno social, de cultura, contato com produto da civilização, e por conseguinte espaço de formação ética e/ou formação social, onde o homem se constrói.

Pelo que assinalamos com respeito a liberdade, esta estaria longe da legislação, da política educacional do momento, pois volta-se preferencialmente para um contexto de onde as relações serão construídas, descartando qualquer dado a priori.

Neste sentido a ética deixa de ser uma abstração discursiva, para tornar-se o que ela realmente enseja: a prática social. Esta seria sua real importância.

Pode parecer que esta perspectiva descarta a dimensão política, ou desvincula ética e política, mas o que ocorre é justamente o contrário, política e ética estão imbricadas, não há privilégio em nenhuma das partes. A ética estende-se por intermédio da relações sociais e a política é a própria ação social.

A compreensão de política aqui é diferenciada daquela comumente veiculada por nossa sociedade. Esta parte do princípio da não autoridade, própria de uma democracia direta e não representativa (GALLO,1997).

Na atual política em educação verifica-se precisamente a presença de um grupo de especialistas que nos representam e ao mesmo tempo exercem poder sobre nós, o que se materializa num tipo de ação política a ser ponderada.

É difícil não identificarmos, na atual proposta, um direcionamento de cunho político, avesso à participação mais efetiva, cuja intenção pretende orientar os professores de forma que todos os educandos tenham acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da “cidadania”, para então ingressar harmoniosamente nas novas exigências do mundo do trabalho, atadas à competição e à excelência, em colaboração ao progresso científico e avanço tecnológico. Nesta concepção, ser cidadão é ter acesso aos novos conhecimentos impetrados pelo mundo contemporâneo, ressaltados apenas em seu caráter instrumental. Por este motivo, acham-se no direito de impugnar a escola pública pelos altos níveis de evasão e repetência nos últimos anos. Assim consideram que um currículo já elaborado e com uma linha pedagógica definida tem sua razão de ser, caso contrário, se correria o risco de não desenvolvermos suficientemente nossa sociedade para a entrada no novo milênio.

Protagonizar a unidade educacional como agência privilegiada da formação ética, aspecto este já indicado por nós, ou mais precisamente da educação em valores, parece ser um passo pretendido por aqueles regentes das atuais mudanças em educação.

Pouco se comenta, no entanto, que a sociedade pode não estar restrita apenas ao contexto escolar (considerado como um espaço privilegiado para uma educação em valores), como poderíamos dizer que a filosofia não se restringe apenas à ética, sendo esta apenas parte daquela.

Para irmos além nesta inferência, notamos que nos PCN o ato de distinguir moral e ética é apenas um marco restrito ao campo da filosofia, ao passo que no documento parece haver mais articulação entre conceitos como ética e moral do que diferença:

“No âmbito da filosofia, hoje, faz-se uma distinção entre eles, definindo moral como o conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades, e a ética como a reflexão crítica da moral. É importante ressaltar que, ao se estabelecer a distinção, procura-se apontar de modo preciso a estreita articulação que mantém e que diz respeito exatamente ao terreno dos valores presentes na prática e na reflexão teórica de homens e mulheres na sociedade”. (BRASIL, 1998b: 50 – 51)

Como podemos perceber, os princípios valorativos, orientadores do exercício da cidadania numa sociedade democrática, coincidem com a ética; assim a moral deve ser problematizada no sentido de alcançar e possibilitar esse exercício. O resultado deste procedimento, nos parece, é a abertura de um espaço à educação moral onde ética e cidadania se instauram como “princípios da vida democrática”⁵.

Por hora a problematização destas questões ainda está em andamento e o debate nos faz perceber que uma série de outros aspectos podem entrar em pauta. A saber:

a) Como ficaria, por exemplo, o problema do retorno ao ético enquanto modismo patrocinado pela mídia ? Na visão de Badiou (1995) existe uma questão relativa ao poder

⁵ É importante entendermos, neste momento, a que correspondem termos como ética, cidadania e democracia. Politicamente parecem endossar noções tradicionalmente vinculadas ao princípio da representação, onde estão presentes fortes nuances de autoridade, poder e controle (FOUCAULT, 1979).

que a mídia exerce sobre as massas determinando uma nova ética prática, descartável assentada no princípio da emoção. A quais anseios concretos das massas o retorno ao ético estaria respondendo?

b) Como trabalhar a formação de nossos educadores, pressupondo que a educação pode ser tomada como prática social à qual se vincula determinada visão de mundo, transformadora da realidade ou não (Kramer 1993)? Isto não nos levaria a perceber que o posicionamento crítico não é natural, comum a todos, inclusive aos profissionais que orientam as disciplinas do nosso currículo escolar? Neste caso, não poderá seguir valendo, numa abordagem menos cuidadosa, como princípio geral, a norma ética do senso comum evidenciando, por exemplo, que o direito de um “cidadão” termina quando começa o direito do outro?

c) Como lidar com o desafio educacional de validar, ou não, um dado conjunto de ações humanas? Oliveira (1996) destaca que o problema já foi atacado por Habermas vislumbrando o consenso entre indivíduos, construído em um contexto de diálogo nivelando a platéia para a discussão dos dilemas éticos. *“Tal posicionamento pode ser relativo na medida em que as ações políticas se desenvolvem na disputa pela vitória deste ou daquele projeto ancorado em determinados sistemas de valores, há, sem dúvida, um auditório que deve ser convencido, persuadido da justeza, ou daquele argumento”*(Oliveira, 1996, p. 40). Ante as desigualdades sociais existentes no mundo de hoje, os diferentes sujeitos do diálogo disputam os auditórios em pé de igualdade, ou poderão impor por outros mecanismos seus pontos de vista? Isso não nos mostra que não só a argumentação, mas o próprio solo argumentativo precisará ser construído? Se um dos interlocutores possui meios para tornar público seu discurso e o outro, não, poderá haver disputa, ou haverá apenas aparência, ilusão? Considerando o enfoque da razão discursiva, indagamos: a mudança, a transformação da sociedade, que tem por intenção fazer uso, inclusive, da reflexão ética, deverá se preocupar em privilegiar tais tendências, ou terá que se voltar para o desvendamento histórico das evidências, identificando, por assim dizer, uma maior proximidade com a realidade concreta, ou terá ainda que nos levar a outras abordagens?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs.) (1999). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- BADIOU, Alain. (1995). *Ética: um ensaio sobre a consciência do mal*. Rio de Janeiro, Editora Relume-Dumará.
- BRASIL. SEF. (1997a). *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética – 1º. e 2º. ciclos*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. SEF. (1997b). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos PCNs – 1º. e 2º. ciclos*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. SEF. (1998a). *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética – 3º. e 4º. ciclos*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. SEF. (1998b). *Parâmetros curriculares nacionais – 3º. e 4º. ciclos*. Brasília: MEC/SEF.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (1998). Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. 2ª edição. Rio de Janeiro, DP&A.
- CUNHA, Luiz Antonio. (1995). *Educação brasileira: projetos em disputa; Lula x FHC na campanha presidencial*. São Paulo: Cortez.
- ____ (1996). “Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética”, in *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 99, nov. , p. 60-72.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Biblioteca de Filosofia e História das Ciências. Vol. 7. Rio de Janeiro, Graal. Organização e tradução de Roberto Machado.
- GALLO, Sílvio (coord.) (1997). *Ética e Cidadania – caminhos da filosofia*. Campinas: Papirus.
- ____ (2000a). *Disciplinaridade e Transversalidade*. Texto preparado para apresentação na mesa-redonda “Currículo, Disciplinaridade e suas Alternativas” no X ENDIPE. Rio de Janeiro, 29/05 a 01/06.
- ____ (2000b). *Ética e Cidadania no ensino de filosofia*. Texto apresentado no I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia. Filosofia: da legislação à sala de aula, de 05 a 08 de novembro.

OLIVEIRA, Renato José. (1996). “Ética e educação: a formação do homem no contexto de crise da razão”, in *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, Anped, v. 2, maio/agosto, p.33-41.

KRAMER, Sonia. (1993). *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*, São Paulo, Ática.

Proposta de apresentação gráfica do pôster

**APONTAMENTOS EM TORNO DO TEMA TRANSVERSAL DE ÉTICA
PROPOSTO PELOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

Considerações sobre o processo de elaboração dos PCN

- Contextualização
- Participação? Em que termos?

Percurso teórico-metodológico

- Teorias / Concepções
- Conceitos

A relação entre ética/política no interior da Filosofia da Educação

- Expectativa dominante nos meios educacionais
- Ética/política garantida pelo princípio da liberdade

Contraponto à proposta de ética presente nos PCN

- Distinção entre ética e moral: a presença da filosofia

A ética segundo os PCN: avanços, discordâncias e problematizações