

Ética como tema transversal

Renê José Trentin Silveira

Resumo

Pretende analisar e problematizar o tema “Ética”, integrante dos Temas Transversais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), abordando os seguintes aspectos: o que são temas transversais; a concepção de Ética neles contida; os pressupostos subjacentes à proposta do tema Ética; alguns dos objetivos dos Temas Transversais e, particularmente, do tema Ética; as justificativas para que seja trabalhado de forma transversal. Na conclusão, são apresentadas algumas ponderações e sugestões sobre o que fazer em relação à transversalidade, enquanto não se viabiliza uma alternativa mais adequada para o ensino da Ética na escola.

Palavras-chave: temas transversais; ética; cidadania.

Abstract

Ethics as a transverse theme

This present article intends to analyze and to discuss the issue "Ethics", as one of the Transverse Themes present in the Parâmetros Curriculares Nacionais (National Curricular Guidelines). It takes into account the following aspects: what are the Transverse Themes; the concept of Ethics in these Guidelines and its subjacent premises to the proposal of Ethics as an issue; some of the objectives of the Transverse Themes, in particular, Ethics; and the reasons to study Ethics in a transverse way. Eventually, some considerations and suggestions regarding Transverse Themes are presented while there is not a more appropriate alternative for teaching Ethics in the schools.

Keywords: transverse themes; ethics; citizenship.

O que são os Temas Transversais?

Os Temas Transversais são um conjunto de assuntos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), considerados urgentes e necessários ao exercício da cidadania e que devem ser incorporados às áreas convencionais do currículo (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física), ocupando "o mesmo lugar de importância" que elas possuem. O adjetivo "transversais" indica a metodologia a ser adotada no seu tratamento didático: "pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade" (Brasil, 1997, p. 36).

Ao todo, são seis os Temas Transversais: 1) Ética; 2) Meio Ambiente; 3) Pluralidade Cultural; 4) Saúde; 5) Orientação Sexual; 6) Temas Locais¹.

A abordagem transversal requer que esses temas sejam tratados como "partes integrantes das áreas e não externos e/ou acoplados a elas, definindo uma perspectiva para o trabalho educativo que se faz a partir delas" (Brasil, 1997, p. 41). Note-se que os Temas Transversais chegam a definir a perspectiva de trabalho para as áreas.

Para tanto, deve haver momentos em que as questões relativas a eles sejam trabalhadas explicitamente e articuladas com os conteúdos específicos das áreas, cabendo ao professor realizar essa articulação. Por exemplo, em Ciências Naturais, o estudo do corpo humano pode colocar esse conhecimento (da Biologia) "a serviço da compreensão da diferença

¹ Temas locais são "temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola. Uma vez reconhecida a urgência social de um problema local, ele poderá receber o mesmo tratamento dado aos outros Temas Transversais" (Brasil, 1997, p. 35). Um exemplo de tema local é o "trânsito", relevante especialmente nos grandes centros urbanos. Há, portanto, certa flexibilidade na seleção dos temas. Haveria ainda um sétimo tema, intitulado provisoriamente de "Trabalho, Consumo e Cidadania" (p. 29).

de gênero [...] e do respeito à diferença” (Brasil, 1997, p. 37), unindo-se, assim, com os temas “Orientação Sexual” e “Ética”, respectivamente.

A intervenção dos Temas Transversais nas áreas não é uniforme, pois deve respeitar as singularidades de uns e de outras. Certos temas têm mais afinidade com uma área do que com outra, e essas especificidades precisam ser respeitadas para não se incorrer em um “formalismo mecânico” (Brasil, 1997, p. 41).

O grau de profundidade e a extensão da integração entre os temas e as áreas variam de acordo com “o domínio do tema e/ou a prioridade que se eleja nas diferentes realidades locais” (Brasil, 1997, p. 37). Admite-se, portanto, ao que parece, que os Temas Transversais sejam trabalhados mais superficialmente, caso o professor não tenha muito domínio sobre eles ou não lhes confira prioridade.

Concepção de Ética

Embora, os Temas Transversais, às vezes, admitam tomar os termos “ética” e “moral” como sinônimos – no sentido de “conjunto de princípios ou padrões de conduta”, ou pelo emprego da expressão “educação moral”, clássica no jargão educacional –, o tema foi batizado de Ética, pois o objetivo a que se destina é “levar o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas” (Brasil, 1997, p. 69). Na concepção dos Temas Transversais, portanto, “a ética diz respeito à reflexão sobre as condutas humanas” (p. 31).

Como essa reflexão é considerada necessária à formação para o exercício da cidadania, a escola comprometida com essa formação precisa assumi-la como um de seus “objetivos maiores” (Brasil, 1997, p. 32).

A reflexão ética, por sua vez, exige o “desenvolvimento da autonomia moral” (Brasil, 1997, p. 31-32), afinal “a ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem” (p. 72). Daí a necessidade de que o trabalho pedagógico comprometido com a formação para a cidadania seja voltado a esse desenvolvimento. Resta saber se a transversalidade é o melhor caminho para atingir-se esse fim.

A ética é, portanto, entendida como pensamento ou reflexão sobre os valores e as normas que norteiam as condutas dos homens na sociedade. Mas, para os Temas Transversais, ela possui ainda uma dimensão histórica, pois tanto as sociedades quanto os homens mudam com o passar do tempo, mudando, também, os dilemas éticos e as respostas dadas para eles.

Na Grécia antiga, por exemplo, a existência de escravos era perfeitamente legítima: as pessoas não eram consideradas iguais entre si, e o fato de umas não terem liberdade era considerado normal. Hoje em dia, ainda que nem sempre respeitados, os Direitos Humanos impedem que alguém ouse defender, explicitamente, a escravidão como algo legítimo. (Brasil, 1997, p. 65).

Por essa razão, é importante que a moralidade humana seja “enfocada no contexto histórico e social” (Brasil, 1997, p. 70). Isso significa que o trabalho com Ética na escola deveria incluir uma reflexão sobre a sociedade em que essa instituição está inserida e que, no caso da sociedade brasileira, levasse em consideração a “diversidade de valores” nela existentes. Contudo, como os Temas Transversais pretendem ser uma “referência curricular nacional”, sua própria referência deve ser a Constituição Federal, visto que dela se podem extrair os valores, os princípios e os conteúdos a serem trabalhados no tema Ética.

Pressupostos da proposta do tema Ética

A proposta do tema Ética baseia-se no pressuposto de que a vida em sociedade requer, necessariamente, a adoção de valores, isto porque ela frequentemente nos coloca diante de situações dilemáticas que exigem o estabelecimento de critérios para nortear nossas escolhas e ações – por exemplo, decidir se é ou não legítimo roubar um remédio para salvar a vida de alguém (Brasil, 1997, p. 69). Posicionar-se diante de questões dessa natureza implica “eleger valores, aceitar ou questionar normas, adotar uma ou outra atitude” (p. 43), ou seja, implica ser capaz de decidir com autonomia sobre problemas morais. Isso é considerado pré-requisito para a cidadania, cujo exercício, portanto, requer autonomia moral.

Ocorre que, na concepção dos Temas Transversais, as pessoas não nascem boas ou ruins, nem, tampouco, com esse discernimento moral. Ao contrário, é a sociedade que as faz serem de um jeito ou de outro, isto é, que as educa moralmente. Em outras palavras, a capacidade de decidir com autonomia em face de dilemas morais precisa ser aprendida, e a escola, como instituição da sociedade, tem papel decisivo nesse aprendizado.

Evidentemente, a escola “não deve ser considerada onipotente” na tarefa de educar moralmente, nem se pode esperar que tenha “total sucesso” nessa empreitada (Brasil, 1997, p. 73). Seu poder é, na verdade, limitado, o que, no entanto, não justifica a deserção.

Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. 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. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. (Brasil, 1997, p. 73).

Há, portanto, nos Temas Transversais, o reconhecimento de que a escola não apenas deve atuar na formação moral dos alunos, como também o reconhecimento de que ela exerce essa atuação necessariamente, ainda que de forma implícita e sem que professores e gestores se apercebam disso.

Objetivos dos Temas Transversais

Como esclarece o ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza, em sua carta Ao Professor – com a qual apresenta os PCN a seus destinatários –, a conquista da cidadania requer o acesso não apenas aos saberes tradicionalmente presentes no currículo escolar, mas também a temas contemporâneos, como meio ambiente, saúde, sexualidade e ética, de forma que o aluno venha a agir como “cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (Brasil, 1997, p. 5).

O último objetivo dos Temas Transversais é, assim, atuar de forma complementar ao currículo convencional na formação para a cidadania, em conformidade com os preceitos constitucionais.

Quanto à noção de cidadania, os Temas Transversais a concebem como “cidadania ativa”, compreendendo o cidadão não apenas como “portador de direitos e deveres”, mas também como “criador de direitos participando na gestão pública” (Brasil, 1997, p. 21).² Considerando que a sociedade brasileira ainda não garante a todos as condições para o efetivo exercício da cidadania ativa, pois ainda hoje “é uma sociedade marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social”, os Temas Transversais reconhecem a necessidade da transformação dessas relações, “nas dimensões econômica, política e cultural” (p. 21), a fim de viabilizar a generalização desse direito. Os parâmetros e os limites dessa transformação, porém, são dados pela Constituição, principal fundamento dos Temas Transversais. Não se almeja, portanto, obviamente, nenhuma mudança radical na estrutura da sociedade, mas o seu melhoramento mediante o aprimoramento da democracia e da cidadania.

Objetivos do tema Ética

O tema Ética contribui para esse aprimoramento, fixando os seguintes objetivos específicos:

- 1) compreender a justiça como equidade e sensibilizar-se para a construção de uma sociedade justa;
- 2) respeitar as diferenças entre as pessoas, atitude necessária à convivência democrática;
- 3) praticar a solidariedade, a cooperação e o repúdio às injustiças e às discriminações;
- 4) utilizar os conhecimentos adquiridos na escola para a construção de uma sociedade democrática e solidária;
- 5) adotar o diálogo como forma de solucionar conflitos e tomar decisões coletivas;
- 6) legitimar as normas morais mediante a construção de uma autoimagem positiva e do respeito próprio;
- 7) assumir posições de acordo com seu próprio julgamento, levando

² Ausência de cidadania ou “cidadania excludente ou regulada” ocorre quando “boa parte da população não tem acesso a condições de vida digna, encontra-se excluída da plena participação nas decisões que determinam os rumos da vida social (suas regras, seus benefícios e suas prioridades)” (Brasil, 1997, p. 21).

em conta diferentes pontos de vista e aspectos envolvidos em cada questão. (Brasil, 1997, p. 97).

Dadas as limitações de tempo e espaço para esta exposição, serão comentados apenas o 1º, o 2º e o 6º.

a) Compreender a justiça como equidade

O que os Temas Transversais entendem por sociedade justa? O tema da justiça aparece associado aos conceitos de igualdade e equidade.

A igualdade é entendida no sentido liberal como igualdade formal, jurídica: "a igualdade reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos" (Brasil, 1997, p. 106). Quanto à equidade, é vista como uma sofisticação do conceito de igualdade, na medida em que permite reconhecer certas diferenças e respeitá-las. Por exemplo, as pessoas "nascem com diferentes talentos, em diferentes condições sociais, econômicas, físicas, etc. Seria injusto não levar em conta essas diferenças", ou seja, o princípio da equidade "restabelece a igualdade respeitando as diferenças" (p. 107). Dessa forma, quaisquer diferenças, inclusive as econômicas e sociais (de classe), ficam justificadas como algo natural (pois as pessoas já nascem com elas) e que deve ser aceito e respeitado. Eis a noção de sociedade justa contida nos Temas Transversais.

b) O respeito às diferenças como exigência da democracia

Esse objetivo se fundamenta no princípio da "dignidade humana", fixado pelo artigo 1º da Constituição brasileira. Diz o documento dos Temas Transversais:

Segundo esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito. Portanto, não importa seu sexo, sua idade, sua cultura, sua raça, sua religião, sua classe social, seu grau de instrução, etc.: nenhum desses critérios aumenta ou diminui a dignidade de uma pessoa. (Brasil, 1997, p. 102).

Todas essas diferenças (de sexo, idade, cultura, raça, religião, classe social, grau de instrução, etc.) são vistas como partes constitutivas da grande diversidade que caracteriza a sociedade brasileira e, portanto, não podem ser alvo de preconceito, intolerância ou discriminação, sob pena de ferir-se o princípio da "dignidade humana", gerando conflitos e violência (Brasil, 1997, p. 101).

Assim, reduzidas a mais um dos muitos ingredientes da grande diversidade da sociedade brasileira (que, por sinal, se pretende democrática e, portanto, pluralista), as diferenças de classe são ora naturalizadas, quando colocadas ao lado das diferenças de sexo, raça ou idade, ora subestimadas, quando deslocadas do âmbito estrutural para o

superestrutural da sociedade e alinhadas com diferenças de credo, cultura e orientação político-ideológica. Em ambos os casos, ocultam-se a natureza histórica e, portanto, mutável da sociedade de classes, bem como o caráter antagônico da relação entre elas, dificultando sua efetiva superação.

Por esse raciocínio, pode-se concluir que existe um traço ideológico (no sentido de falsa consciência da realidade) na forma como os Temas Transversais concebem o princípio da "dignidade humana", que conduz à ocultação e, por conseguinte, à perpetuação das diferenças de classe.

c) A legitimação de regras morais

Após enumerarem e criticarem algumas tendências da educação moral já verificadas na história da educação brasileira,³ os Temas Transversais parecem adotar uma atitude eclética em relação a elas, aproveitando, por meio da transversalidade, o que consideram ser as virtudes de cada uma. Assim, a proposta dos Temas Transversais,

além de resgatar a importância das experiências efetivamente vividas no ambiente escolar, também leva em conta a necessidade de deixar claros alguns valores centrais (ver blocos de conteúdos), a apreensão racional da moral e a base afetiva de sua legitimação. (Brasil, 1997, p. 92).

Por que é necessária a legitimação de valores? Porque, para que o exercício da cidadania seja possível, não basta que as pessoas conheçam os valores constitucionais. É preciso, mais que isso, que eles sejam legitimados por elas, e, para tanto, a escola tem um papel decisivo (Brasil, 1997, p. 73).

Mas o que os Temas Transversais entendem por legitimação de valores e regras morais? É o processo pelo qual certos valores são "conhecidos, plenamente aceitos e considerados válidos e necessários" (Brasil, 1997, p. 73, nota 1). Esclarecendo um pouco mais: os valores são legitimados quando a pessoa pauta sua conduta por eles sem necessidade de controle externo, isto é, sem que sua ação seja motivada pelo medo ao castigo, mas por estar "intimamente convicta" de que eles representam um "bem moral". Uma vez legitimados, esses valores aparecem naturalmente como um imperativo moral, uma obrigação: deve-se agir dessa maneira e não de outra (Brasil, 1997, p. 75).

E o que leva alguém a legitimar regras e valores morais? Busca-se a resposta na Psicologia. Segundo os Temas Transversais, não há consenso entre os especialistas. Para uns é o costume; para outros é o juízo por meio do qual determinadas condutas são consideradas boas e, portanto, merecedoras de serem praticadas; para outros, ainda, a legitimação se dá por processos inconscientes.

Na perspectiva dos Temas Transversais, dois fatores estão presentes no processo de legitimação de valores: a afetividade e a racionalidade.

A afetividade porque uma regra moral só é legitimada quando toca a sensibilidade da pessoa, isto é, quando lhe aparece como desejável, como

³ As tendências enumeradas pelo documento são: 1) tendência filosófica; 2) tendência cognitivista; 3) tendência afetivista; 4) tendência moralista; 5) tendência democrática (Brasil, 1997, p. 89-90).

boa para ela por contribuir para "seu bem-estar psicológico", para sua conquista de uma "vida boa", enfim, para a realização de seu "projeto de felicidade", entendido como "um projeto de vida orientado para a busca de realização de um estado afetivo satisfatório, sentido como bom para a pessoa" (Brasil, 1997, p. 76 e notas 2 e 3). Na medida em que têm êxito na realização de seus projetos de vida, as pessoas conquistam o autorrespeito e o respeito alheio, tendendo, assim, a legitimar os valores e as regras que favorecem esse êxito e a não legitimar os que lhe representam obstáculos.

O segundo fator apresentado pelos Temas Transversais como necessário ao processo de legitimação dos valores é a racionalidade, entendida como "o juízo e a reflexão sobre valores e regras" (Brasil, 1997, p. 80).

Três razões são apresentadas para justificar essa necessidade. Primeiro porque agir segundo valores e normas morais implica fazer escolhas mediante critérios que, para serem estabelecidos, exigem reflexão, juízo, numa palavra, racionalidade. Segundo porque as regras e os valores não serão legitimados se parecerem contraditórios entre si ou ilógicos; é preciso que eles sensibilizem também a inteligência, donde a importância de que a moral seja discutida, debatida, examinada com argumentos racionais. Terceiro porque, numa democracia, a superação dos conflitos deve dar-se pelo diálogo, que é um procedimento essencialmente racional; com efeito, o diálogo supõe clareza ao expressar as próprias convicções, troca de argumentos coerentes, entendimento dos diferentes pontos de vista, enfim, uma série de capacidades racionais.

Ora, a respeito do que foi dito sobre a legitimação de valores proposta pelos Temas Transversais, podem-se fazer os seguintes questionamentos:

1) Confiar à escola a missão de legitimar os valores constitucionais, isto é, os valores que norteiam a vida em sociedade, não implica legitimar a própria sociedade? Não haveria, portanto, nesse modelo de educação moral, um sentido politicamente conservador de reprodução e perpetuação da estrutura social? Uma proposta pedagógica verdadeiramente comprometida com a formação para a autonomia moral não deveria enfatizar mais a problematização e a crítica do que a legitimação?

2) A noção de "projeto de felicidade" como "projeto de vida orientado para a busca de realização de um estado afetivo satisfatório, sentido como bom para a pessoa", não reduz a felicidade à sua dimensão individual, psicológica, afetiva? Tal redução não conduz à abstração e à ocultação dos determinantes econômicos e sociais da felicidade? O que significa ter um projeto pessoal de felicidade numa sociedade com tantas desigualdades como a brasileira? Todos podem de fato escolher o caminho que vão trilhar em busca da felicidade? Quem fornece os critérios para essa escolha? As oportunidades de realização pessoal são as mesmas para todos? Essa abstração dos determinantes objetivos da felicidade não acaba por levar os alunos a uma autoalienação, no sentido de que tendem a buscar no plano interior e individual as satisfações que não podem alcançar no plano material e coletivo? Assim, a legitimação de valores obtida dessa maneira não estaria fundada numa falsa compreensão da

felicidade, numa quimera, numa ilusão? Parafraseando Marx (1991, p. 107), a realização da verdadeira felicidade não exigiria a supressão dessa “felicidade ilusória” por meio da transformação das condições materiais que geram a necessidade da ilusão? Uma educação autenticamente comprometida com a autonomia moral não deveria empenhar-se na crítica dessa ilusão e das condições materiais que a geram, a fim de arrancar “as flores imaginárias” que enfeitam essa noção de felicidade, não para que os alunos permaneçam acorrentados à situação que lhes nega a felicidade real, “sem qualquer fantasia ou consolação”, mas para que se libertem das correntes e apanhem a “flor viva” da autêntica felicidade? Não deveria ser uma educação que “desengana o homem para que este pense, aja e organize sua realidade como um homem desenganado que recobrou a razão”, reconhecendo-se como sujeito histórico de seu próprio destino? Enfim, não seria esse o caminho para a real articulação entre afetividade e racionalidade na busca da felicidade?

Por que a Ética deve ser tratada como tema transversal?

Examinemos algumas justificativas apresentadas.

1) Na perspectiva dos Temas Transversais, além de explicitadas, as questões morais devem ser “objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões” (Brasil, 1997, p. 73). Afinal, a Ética diz respeito a praticamente todos os assuntos abordados na escola, às relações humanas vivenciadas em seu interior e às que a instituição estabelece com a comunidade (Brasil, 1997, p. 95). Daí a importância de serem abordadas transversalmente.

Cabe, porém, questionar: A transversalidade é a única alternativa (ou é a melhor) para assegurar que um determinado tema seja considerado pela escola como um todo e não isoladamente por um ou outro professor?

2) De fato, as questões éticas permeiam todos os conteúdos curriculares de todas as disciplinas, de modo que “não há razão para que sejam tratadas em paralelo, em horário específico”. Tal procedimento seria, na visão dos Temas Transversais, “prestar um desserviço à formação moral do aluno”, pois o induziria “a pensar que ética é uma especialidade, quando, na verdade, ela diz respeito a todas as atividades humanas” (Brasil, 1997, p. 94).

O argumento, porém, parece frágil e superficial. Afinal, o fato de a Ética ser tratada como disciplina, por exemplo, não implica necessariamente que as demais áreas do currículo passem ao lado das questões éticas relacionadas ao seu conteúdo específico, nem tampouco que os alunos sejam levados a pensar que ela não está associada às demais dimensões da vida humana. Uma abordagem interdisciplinar, por exemplo, se bem encaminhada, poderia afastar esses riscos.

3) A própria função específica da escola, que é, na visão dos Temas Transversais, a “transmissão do saber”, suscita questões éticas. Por exemplo: Para que e a quem servem os conhecimentos ensinados?

Afinal, esses conhecimentos não são neutros, como também não é neutro o processo pelo qual eles são ensinados (Brasil, 1997, p. 94). Como esse tipo de questionamento – que é de natureza ética e que diz respeito à própria especificidade da escola – é pertinente a todas as matérias do currículo, todas elas devem estar comprometidas com a reflexão ética, articulada com seus conteúdos específicos. Daí a importância da abordagem transversal.

Ora, essa preocupação com os pressupostos éticos e políticos do trabalho pedagógico é inerente à natureza desse trabalho e, portanto, deve ser objeto da reflexão de todo e qualquer professor, independentemente da abordagem que dê ao conteúdo que ensina e mesmo da existência ou não de temas transversais. Além disso, pode-se questionar se a transversalidade, por não exigir do professor formação específica na área em que se inserem os temas a serem trabalhados, não corre o risco de relegar o tratamento desses temas a um nível superficial, típico do senso comum e incompatível com o “saber”, cuja transmissão constitui justamente a função específica da escola, reconhecida pelos Temas Transversais.

4) As relações vivenciadas cotidianamente na escola são pautadas por valores morais, e a prática (a experiência) dessas relações forma moralmente os alunos. Por exemplo, podem ser relações mais ou menos respeitadas, mais ou menos democráticas, mais ou menos dialógicas. Por isso, a responsabilidade pelas questões morais deve ser assumida por toda a escola, e a melhor forma de se fazer isso é pela transversalidade. O mesmo acontece com as relações da escola com a comunidade. Por exemplo: Como a escola pode responder às necessidades e demandas do bairro? Como pode participar da vida da comunidade, respeitando suas especificidades? (Brasil, 1997, p. 94). Como tais questões dizem respeito à escola como um todo, é importante que sejam trabalhadas transversalmente.

Ora, é inegável que as vivências cotidianas formam moralmente os alunos; a questão é saber se a transversalidade é, de fato, a melhor maneira de garantir que toda a escola se responsabilize por essa formação. Além disso, pode-se novamente contra-argumentar que a ausência da abordagem transversal não implica necessariamente a desconsideração das questões éticas relacionadas tanto às relações internas da escola como às que ela tem com a comunidade. Na realidade, tais questões podem muito bem ser tratadas de inúmeras outras maneiras, sem prejuízo da integração entre diferentes áreas, desde que isso seja assumido como um objetivo pela instituição.

5) O que requer que os temas morais recebam um tratamento transversal é sua grande complexidade, que faz com que atravessem as áreas convencionais do currículo (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia) sem que nenhuma delas isoladamente seja suficiente para abordá-los de modo satisfatório (Brasil, 1997, p. 36). Temas como violência, saúde, uso de recursos naturais, preconceitos, etc., que são de grande relevância por estarem diretamente relacionados

com o exercício da cidadania, não costumam ser diretamente tratados pelas áreas, embora ocupem “o mesmo lugar de importância” (p. 25, 29), daí porque introduzi-los como temas transversais, a fim de que sejam trabalhados de maneira contínua e integrados com essas áreas, “de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade” (p. 36). Assim, “com a transversalidade, os temas passam a ser partes integrantes das áreas e não externos e/ou acoplados a elas, definindo uma perspectiva para o trabalho educativo que se faz a partir delas” (p. 41).

Essa mesma complexidade, porém, pode ser argumento para questionar a adequação da transversalidade. Afinal, como os próprios Temas Transversais reconhecem, a participação dos temas nas áreas não é uniforme, pois alguns têm mais afinidade com umas do que com outras. É possível que certos temas, sobretudo Ética, não tenham afinidade direta com nenhuma delas. Uma coisa é, por exemplo, relacionar o estudo do corpo humano (área de Ciências) com questões de gênero, ou o do clima (Geografia) com questões ambientais; outra coisa, muito diferente, é encaixar nas áreas convencionais temas como: O que são valores morais e para que eles servem? O que é a justiça? Em que condições ela se realiza? O que é o bem? O que define um ato como moralmente bom? O que é ser livre? Em que condições e limites a liberdade é possível? O que significa agir com autonomia em face de dilemas morais? Qual é o papel das leis na sociedade? Que relação existe entre legalidade e legitimidade? Ora, que professor e de qual área do currículo está suficientemente preparado e disposto a encarar a discussão sobre assuntos com tamanha complexidade com seus alunos?

6) A transversalidade é vista como uma alternativa para não se repetir o equívoco de Educação Moral e Cívica (EMC), que tratava a formação moral como uma “especialidade” que deveria ser isolada do currículo em aulas específicas (Brasil, 1997, p. 73, 95). Em outras palavras, já que é necessário que a escola promova a formação moral dos alunos e não se deseja reproduzir a experiência de EMC, a saída é empreender essa formação por meio dos Temas Transversais.

Também aqui o argumento parece frágil. Primeiro porque uma eventual abordagem disciplinar da Ética não implicaria, necessariamente, adotar os mesmos procedimentos e objetivos de EMC.⁴ Segundo porque o maior problema de EMC não era o fato de ser trabalhada como disciplina, mas seu caráter doutrinário, inspirado na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento e a serviço da legitimação da ditadura civil-militar então instalada no País.⁵ Ora, considerando que esse pensamento pode perfeitamente ocorrer também numa abordagem transversal, embora seja explicitamente recusada pelo documento dos Temas Transversais, tal abordagem não é suficiente para afastar o risco de reprodução dos equívocos de EMC. Na realidade, o problema da doutrinação está mais relacionado à atitude do professor em relação a ele do que ao caráter disciplinar ou transversal da abordagem dada ao tema em questão. Terceiro porque a transversalidade certamente não é única saída, e talvez nem seja a melhor, para evitar-se os problemas causados por EMC.

⁴ Aliás, na história da educação brasileira, nem sempre a Educação Moral e Cívica foi proposta como disciplina, como registra o próprio texto dos Temas Transversais (Brasil, 1997, p. 90). Isso só se efetivou realmente com a Lei nº 5.692, de 1971 (p. 72).

⁵ Na perspectiva dos Temas Transversais, EMC se enquadra na “tendência moralista” da educação moral, caracterizada pelo objetivo “claramente normatizador”, por meio do ensino de valores e atitudes “consideradas corretas de antemão” (Brasil, 1997, p. 90).

7) A abordagem transversal auxilia o aluno a não considerar a moral como um sistema constituído de valores proclamados, de um lado, e valores vividos, de outro lado, prevalecendo o divórcio entre teoria e prática, entre falar e agir (Brasil, 1997, p. 95).

Porém, como garantir que a simples abordagem transversal dos valores impeça essa dicotomia? A possibilidade de superá-la não está mais associada à coerência entre teoria e prática, no que se refere aos valores e às normas, verificada no exercício dos professores e no funcionamento da escola, do que à abordagem transversal ou disciplinar dos valores? Sem essa coerência, de que valeria a transversalidade para fins de superação da referida dicotomia? Além disso, se o professor não tiver razoável domínio dos conteúdos envolvidos no tema Ética (e isso pode perfeitamente acontecer, uma vez que não lhe é exigida tal qualificação), de modo que as questões levantadas sejam abordadas apenas superficialmente, ao nível do senso comum, o divórcio entre teoria e prática, em vez de evitado, pode vir a ser acentuado, com especial prejuízo da teoria. Um tratamento teórico superficial dos valores pode, ainda, induzir ao relativismo moral, já que os argumentos favoráveis ou contrários a uma determinada opção moral apareceriam todos como “opiniões” de peso equivalente, e não como “saberes”. Nesse caso, os próprios objetivos dos Temas Transversais não estariam comprometidos, visto que o relativismo moral é por eles explicitamente rejeitado?

Conclusão: o que fazer diante do caráter transversal do tema Ética?

É preciso reconhecer que a escola de fato possui um papel importante na formação ética dos alunos e que a Constituição deve ser, se não a única, pelo menos uma das referências principais para essa formação. Afinal, trata-se de uma escola laica e que, queiramos ou não, reflete (não de forma absoluta e mecânica) a sociedade que a engendra.

Contudo, os argumentos apresentados em favor da abordagem transversal não parecem suficientes para justificá-la, como se procurou demonstrar ao longo desta exposição. Talvez o melhor caminho, sobretudo nas condições atuais da escola pública brasileira, com um currículo organizado de forma disciplinar e docentes já bastante sobrecarregados pelas longas jornadas que enfrentam, seja tratar a Ética como disciplina, sob a responsabilidade principal de um professor em particular, com formação adequada para essa tarefa, e de forma interdisciplinar.

Ocorre, porém, que os Temas Transversais estão aí e, enquanto esta for a orientação em vigor, os professores precisam decidir o que fazer em relação a eles. Em face disso, e sem prejuízo das críticas e dos problemas apontados acima, seguem algumas ponderações e sugestões.

1) A forma abrangente, genérica e mesmo abstrata como são formulados os Temas Transversais, particularmente o tema Ética, se, por um lado, oculta elementos importantes para sua rigorosa compreensão,

por outro lado, permite ao professor uma grande margem de manobra para adaptar, da maneira e na medida que lhe for possível, a articulação dos temas morais com o conteúdo de sua área específica. É evidente que isso exige disposição, compromisso, disponibilidade, criatividade e boa vontade, ingredientes que as condições objetivas de trabalho nem sempre favorecem. Mas, apesar dessas condições, há sempre algo que pode ser feito, um limite no interior do qual o professor pode movimentar-se, agir, intervir, fazendo valer sua consciência social e política.

2) A abordagem transversal não pode servir de pretexto para a diluição dos conteúdos das áreas. Se o objetivo último do tema Ética é o preparo dos alunos para o exercício da cidadania e se esse preparo supõe, entre outros requisitos, uma educação de qualidade (Brasil, 1997, p. 79), então o primeiro compromisso ético dos educadores comprometidos com a cidadania deve ser com a garantia dessa qualidade. Isso significa que é preciso assegurar que os alunos de fato aprendam os conteúdos das áreas específicas, pois eles também constituem referencial teórico e cultural necessário não apenas ao exercício da cidadania, mas também ao julgamento e à tomada de posição em face dos dilemas éticos. Por exemplo, como dispensar a contribuição da Geografia, da História e da Língua Portuguesa na discussão de um tema como respeito às diferenças? Como prescindir da Biologia no exame de questões relacionadas ao meio ambiente e à sexualidade? Logo, importa lembrar que a obrigação primeira dos professores é com as áreas específicas sob sua responsabilidade e que a eventual adoção dos Temas Transversais não pode se dar ao custo do barateamento dos conteúdos dessas áreas. Afinal, não faz sentido “desvestir um santo para vestir outro”.

3) Como enfatizam os Temas Transversais, a formação moral se dá, também, mediante as experiências vivenciadas no interior da escola (Brasil, 1997, p. 92). Ou, como diz o ditado, aprende-se mais pelo exemplo do que pelas palavras. De fato, esse pode ser um interessante caminho para trabalhar-se com a Ética na escola, o que pode ser feito de infinitas maneiras: desenvolvendo-se projetos coletivos voltados para a promoção da cidadania; organizando atividades educativas articuladas com as peculiaridades da comunidade; melhorando as relações internas à escola, de modo a proporcionar oportunidades para a vivência e a problematização dos valores (democracia, participação, solidariedade, etc.) que se deseja fortalecer. Aqui, também, vale a observação quanto à exigência de disponibilidade e compromisso por parte dos educadores, mas, principalmente, dos gestores das escolas. Cabe a eles, fundamentalmente, fomentar, apoiar e criar condições para a realização de experiências dessa natureza.

4) O professor precisa estar devidamente preparado para trabalhar com temas morais. Se, como parecem admitir os Temas Transversais, a Ética é reflexão sobre valores e se a função precípua da escola é a transmissão do saber (Brasil, 1997, p. 94) – entendido este não como qualquer saber, mas como um saber elaborado, erudito, que supera o senso comum –, então o professor, para trabalhar temas morais, precisa revelar um razoável domínio deles, de modo que possa atuar como mediador da formação ética dos alunos, fornecendo-lhes as ferramentas

científicas e culturais necessárias para que, aos poucos, conquistem a autonomia moral. O nível e a natureza dessa formação dependem da profundidade e do alcance que se queira dar ao trabalho com a Ética na escola. Se essa capacitação não tiver sido oferecida ao professor em sua formação inicial (como parece ser o caso da grande maioria dos cursos de licenciatura), será necessário buscá-la de outra forma, por exemplo, por meio de cursos de formação continuada, cabendo à instituição estimular e facilitar sua aquisição. Resta saber se condicionar a abordagem transversal a uma certa qualificação do professor não representaria, na prática, um obstáculo à adoção dessa abordagem.

Talvez, justamente por preverem essa dificuldade, os Temas Transversais pareçam prescindir dessa qualificação. Com efeito, ao apontar os problemas da “abordagem afetivista”, o documento inclui o fato de ela exigir um trabalho de sensibilização que, de tão delicado, requer a presença de um psicólogo, ou seja, de um profissional especializado, e não simplesmente do “educador em geral” (Brasil, 1997, p. 91).

Ora, se a exigência da formação específica é vista como um problema, pode-se concluir que, na proposta dos Temas Transversais, isso não será demandado. Para trabalhar com esses temas, basta ao professor a formação como “educador em geral”. Pode-se, porém, perguntar: O que vem a ser exatamente esse “educador em geral”? Não seria essa uma imagem abstrata e falsamente generalizadora da formação do educador? Os professores que atuam no ensino fundamental não têm trajetórias acadêmicas muito distintas, tanto em termos das áreas quanto em relação às instituições em que se licenciam? Estariam todos igualmente preparados para lidar com os temas transversais, em particular com a Ética, com o cuidado e a competência que se esperam deles? Sem essa qualificação, o trabalho com a Ética não seria descaracterizado, como também o seria a própria função da escola? O risco maior, nesse caso, parece ser o de que, na prática, a Ética acabe não sendo efetivamente trabalhada.

5) Finalmente, cabe esclarecer que as ponderações e sugestões acima têm o caráter de estratégia de resistência e combate, enquanto não se viabiliza uma alternativa mais adequada para o ensino de Ética. Não devem, portanto, ser entendidas como aceitação ou legitimação da transversalidade. Afinal, como sugere o professor José de Souza Martins (2008, p. J-7), a transversalidade “é um desses recursos de linguagem para acomodar interesses e resolver na aparência problemas que pedem soluções ousadas e criativas”. E os próprios Temas Transversais admitem que,

para o professor, escola não é apenas lugar de reprodução de relações de trabalho alienadas e alienantes. É, também, lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades. (Brasil, 1997, p. 53).

Assumamos, então, como educadores, essa nossa autonomia, com bastante ousadia e criatividade, também em relação aos Temas Transversais, buscando novas possibilidades de trabalho com a Ética na escola.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília, 1997. 146 p. (Parâmetros curriculares nacionais – 1ª a 4ª série – v. 8).

DALAROSA, A. A. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados, Universidade do Contestado, 2003. p. 197-218.

GALLO, S. Ética e cidadania no ensino da Filosofia. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Orgs.). *Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 70-89.

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

JACOMELI, M. R. M. *PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras*. Campinas: Alínea, 2007.

LOMBARDI, J. C. Ética, educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais: algumas reflexões histórico-filosóficas. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Orgs.). *Ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 19-58.

MARTINS, José de Souza. A Sociologia não volta às aulas. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 10 fev. 2008, Caderno Aliás, p. J-7.

MARX, Karl. Introdução à crítica da Filosofia do Direito de Hegel. In: _____. *A questão judaica*. São Paulo: Moraes, 1991. p. 105-107.

Renê José Trentin Silveira, doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp), é professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da FE-Unicamp e coordenador da linha de pesquisa Ensino de Filosofia do Grupo de Pesquisa Paideia, do Programa de Pós-Graduação da FE-Unicamp.

rene@unicamp.br

Recebido em 16 de outubro de 2008.

Aprovado em 24 de agosto de 2009.

