

FORMAÇÃO ÉTICA NOS PCN-TEMAS TRANVERSAIS: O (DES)CONTROLE DOS SUJEITOS E DOS SENTIDOS

Louise Medeiros PEREIRA⁴³

Washington Silva de FARIAS⁴⁴

Resumo: Neste artigo, discutimos como os PCN-Ética, enquanto instrumento da política educacional do Estado brasileiro, buscam controlar os sentidos da ética tendo em vista sua abordagem no âmbito da formação escolar. Para tanto, respaldamo-nos no campo teórico da Análise de Discurso de linha francesa, na sua vertente pecheutiana. O trabalho demonstra que o discurso sobre a ética textualizado nos PCN tende à fixação de certos sentidos acerca dos valores éticos que inscrevem o sujeito escolar em uma discursividade já pronta e inquestionável, configurando-se o ensino da ética mais como transmissão valores (conteúdos) do que como possibilidade de reflexão sobre eles.

Palavras-chave: Discurso. Ensino. PCN. Ética.

Abstract: *In this article, we discuss how the National Curriculum Parameters-Ethics, as an instrument of education policy of the Brazilian State, tries to control the senses of ethics in view of its approach in the context of school education. Therefore, the study is supported in the theoretical field of French Discourse Analysis, in its Pêcheux line. The paper demonstrates that the discourse on ethics textualized on the National Curriculum Parameters tends to the fixing of certain meanings about the ethical values that inscribe the school subject in a ready and unquestionable discourse, setting the ethics of education more as transmission values (content) than as possibility of reflection on them.*

Keywords: *Discourse. Education. The National Curriculum Parameters. Ethics.*

⁴³Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa –PB, Brasil. Endereço eletrônico: louise_mp@hotmail.com

⁴⁴Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor efetivo do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e membro do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (Pós-Letras) da mesma instituição. Endereço eletrônico: washfarias@gmail.com

Considerações iniciais

Desde o final da década de 1990, diversas instâncias responsáveis pela educação no Brasil vêm sendo orientadas pela proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, a despeito de seu caráter não obrigatório, funciona como uma espécie de currículo nacional, “um referencial comum para a educação escolar no Brasil” (BRASIL, 1997). Nessa perspectiva, ao situarem-se como uma orientação oficial que busca padrões gerais de qualidade para a educação básica em todo o país, consideramos os PCN como uma “prática política de regulação social” (SANTIAGO, 2002), investida da pretensão de produzir o domínio do governo sobre as práticas educativas e que busca o controle e a regulação das formas de (se)significar (d)os sujeitos brasileiros.

Os PCN tiveram sua primeira versão publicada em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e, conforme o documento, foram criados a partir de estudos de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros realizados pela Fundação Carlos Chagas e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Além de orientar a elaboração do currículo, os PCN intentam orientar a produção de material didático, a ação do professor e dos profissionais da educação, o que incide diretamente sobre o aluno, que recebe, a partir da leitura, interpretação e prática do professor, um conjunto de valores.

Inicialmente, foi formulada uma versão preliminar dos PCN, que passou por um processo de discussão de âmbito nacional durante os anos de 95 e 96, a qual contava com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais, membros de conselhos estaduais da educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Todavia, militantes de movimentos em prol da educação não concordam que houve essa efetiva discussão no âmbito nacional com a sociedade e com os professores.

Conforme o documento, os parâmetros deveriam ser capazes de “orientar o ensino fundamental de forma a *adequá-lo* aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras”. (BRASIL, 1998, p. 49, grifo nosso) Sendo assim, constituem uma política curricular que visa adequar/encaixar o ensino fundamental aos moldes do Estado.

Os PCN-Temas Transversais, nosso objeto de investigação, também nasceram como produto de uma política curricular e foram criados pela constatação de uma suposta lacuna nas

disciplinas regulares no tocante às temáticas sociais, isto é, constatou-se que o saber escolar não estava integrado aos saberes do cotidiano social, o que caracterizava um descompasso entre os objetivos anunciados para uma educação comprometida com a formação do cidadão crítico, autônomo e atuante e o que era proposto para alcançá-los no currículo tradicional. Dessa forma, justificam-se as “questões urgentes”, de abrangência nacional, propostas pelos PCN-Temas Transversais, que não vinham sendo contempladas nas áreas já existentes, mas que, pela sua importância, deveriam ser partes integrantes destas e/ou acoplados a elas. De acordo com aquele documento, as questões como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos, estão diretamente relacionadas com o exercício da cidadania e devem necessariamente ser inseridos no currículo escolar. Dentre as “temáticas sociais urgentes” dos PCN, destacamos, neste trabalho⁴⁵, a *ética*, que, no terreno da educação, surge como exigência legal, passando a ser um tema obrigatório para a educação nacional.

A formação ética sempre esteve presente na escola (ainda que mais como moral do que como ética), fazendo parte daquilo que se conhece como o “currículo oculto”, isto é, um saber que se transmite por meio das práticas, mas que não se declara como conteúdo de ensino. A partir da elaboração dos PCN-Temas Transversais, no entanto, a ética se materializa como política explícita do Estado, fato que instaura um interessante debate, visto que obriga a tematizar algo que há algumas décadas era dado simplesmente por suposto.

Ao mesmo tempo, devido à falta de elaboração social e escolar dos dizeres sobre a ética, até hoje, não se sabe ao certo o que é a ética para o Estado brasileiro, o que este sinaliza como forma de individualização e de socialização ética dos sujeitos escolares, como se ensina e como se aprende esse objeto. Presenciamos, então, uma intensificação do discurso sobre a ética, que apresenta uma ampla heterogeneidade, mas que é apagada, sob os efeitos da ilusão de completude e de homogeneidade, fazendo com que o dizer se apresente coerente e transparente, o que neutraliza as diferentes posições de sentido reconhecidas em todo e qualquer discurso.

⁴⁵Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, defendido sob orientação do segundo autor, em 2014, no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da UFCG.

No entanto, a observação das discussões teóricas do discurso sobre a ética permite-nos afirmar que, sobre esse tema, há um confronto de sentidos, envolvendo um jogo discursivo heterogêneo, o que nos motiva a levantar uma série de questionamentos: Nos PCN, que sentidos têm a questão ética: é *conteúdo* a ser transmitido ou é um *valor* a ser construído? Em relação à formação ética, esta é abordada enquanto transmissão de conteúdos (*repetição formal*) ou experimentação de valores/sentidos (*repetição histórica*)?

Em face desses questionamentos, e na tentativa de entender a produção de efeitos de sentidos do discurso oficial do Estado brasileiro sobre a ética e seu ensino, neste artigo discutimos de que maneira os PCN-Ética, enquanto instrumento da política educacional do Estado brasileiro, busca controlar/regular os sentidos da ética tendo em vista sua abordagem no âmbito da formação escolar. De modo específico, buscamos entender como se define a formação ética tendo em vista a questão da transmissão empírica e formal de conteúdos e da experimentação histórica de valores/sentidos.

Adotamos, portanto, princípios e procedimentos do campo da Análise de Discurso de linha francesa, pois, a nosso ver, as questões da ética e da formação ética podem ser pensadas além do caminho trilhado pela filosofia, em que se apregoa substancialmente a tarefa de cuidado de si, de autogoverno como um elemento (trans)formador de identidades e de direcionamento de conduta e comportamento. Defendemos, pois, que uma abordagem discursiva da formação ética pode favorecer outras possibilidades de leitura, enfatizando a constituição dos sentidos e dos sujeitos em sua relação com o Estado.

Ética, Discurso e Ensino

De acordo com Waksman (2002), a educação moral⁴⁶ sempre teve um lugar na escola como conteúdo do currículo oculto. Todavia, no Brasil, a partir do momento em que a ética foi incluída oficialmente no currículo, o lugar da educação moral às instituições educativas aparece na forma de demanda explícita. Isso faz com que se obrigue a se instituir como tema algo que há por muito tempo era dado como hipotético, implícito às práticas educativas. Essa autora situa o problema da educação moral dentro do contexto da educação laica e apresenta,

⁴⁶ Note-se que as expressões “ética” e “educação moral”, nesse texto, são tomadas como sinônimas.

em uma exposição rápida, abordagens distintas, a partir das quais são embasadas as propostas atuais de formação ética numa perspectiva filosófica.

Segundo a autora, a abordagem liberal da ética, representada pelo pensamento de Durkheim no início do século XX, apregoa que a moralidade é uma regra determinante da conduta humana e a escola o lugar onde esta moralidade deve atuar intensamente para que o comportamento e a disciplina dos alunos sejam formatados conforme parâmetros socialmente admitidos como bons. Esta perspectiva reduz o arbítrio individual, estabelecendo um modelo de educação consolidada na autoridade e na disciplina, cujo modelo de cidadão socializado é baseado nos valores “próprios” da comunidade em que a escola se insere.

Uma outra abordagem da ética diz respeito à defesa da “clarificação de valores” – expressão designativa de uma metodologia de educação moral que defende o intercâmbio e o respeito às diferentes concepções de modo de vida, recusando a existência de princípios éticos universais e de hierarquias de valores. Segundo essa tradição, “a luta pela diversidade, pelo respeito às diferenças, leva a recusar a ideia de que a instituição escolar imponha um modo qualquer de vida boa”, já que este tipo de educação diz respeito às famílias e não à escola. (WAKSMAN, 2002, p. 19). A ética, nesse caso, relaciona-se à moral autônoma, na qual as normas são livremente consentidas, passando a serem respeitadas em função de relações de respeito mútuo entre indivíduos e guiadas pelo princípio da reciprocidade.

Assim, as propostas atuais de formação ética são articuladas a partir de duas problemáticas principais: a da doutrinação de valores e a do relativismo absoluto. Sobre essas duas abordagens, antagônicas, Cenci (2002) afirma que, se a ética historicamente teve de fazer frente ao relativismo e ao dogmatismo em suas mais variadas formas, o seu ensino se depara com problemas da mesma ordem.

Nessa rede de memória da ideia de ética, em que se esta constitui pelas relações antagônicas entre prescrição/submissão e subjetivação/resistência, se imbricam imagens de sujeito determinadas por esse contraditório processo. Assim, o antagonismo nas relações afeta a própria constituição do sujeito ético, que se vê individuado diante das formas de constituição do Estado, mas que por outro lado, pode resistir à moral.

No entanto, embora a ética diga respeito às ações, ao comportamento humano – distinguindo o que convém fazer ou obter para um indivíduo, um grupo ou para todos os homens – pensá-la somente nesse aspecto seria reduzi-la a uma interpretação imediatista e estritamente pragmática. É nesse aporte que Orlandi (2002) situa a ética numa perspectiva

discursiva e a coloca num lugar de destaque nos processos de significação. Sendo assim, a questão ética, para essa autora, é uma questão de interpretação, de produção da significação e não meramente uma questão da conduta (individual). Incide sobre a relação da língua (sujeita a equívocos) com a história na constituição dos sentidos e dos sujeitos, inscrevendo-se no confronto do simbólico com o político.

Nos processos de subjetivação a ética se individualiza em cada sujeito, produzindo a ilusão de que ela é uma questão pessoal, da conduta individual. A ética que aí se aparece como uma ética individual é parte de uma ideologia, a neoliberal. Para o analista de discurso, essa é uma representação da ética, produzida pela ilusão conteudista de uma consciência – ela também individual, mero mecanismo de internalização. [...] Se há princípio ético, em relação à linguagem, à significação, este não pode ignorar o fundamento da alteridade constitutivo de toda sociedade, na história. Ele não pode, então, ignorar a interpretação. (ORLANDI, 2002, p. 61)

A representação da ética individual constrói uma imagem de sujeito dono de sua vontade, origem de suas intenções, responsável pelo que diz. Todavia, o sujeito é impregnado de marcas do social, do ideológico e do histórico. O sujeito da linguagem é afetado, interpelado por questões éticas e políticas, inevitavelmente: “cada gesto de interpretação é feito de uma posição em que a ética já trabalha” (ORLANDI, 2002, p. 51). A questão da ética, portanto, se relaciona com a da interpretação, já que todo gesto de interpretação decorre de uma tomada de posição frente a uma escolha, que não é aleatória; desse modo, implica inclusão e exclusão de sentidos, identificação e rejeição de posições-sujeito.

Pensar a ética de maneira mais ampla, inclui ainda a questão da responsabilidade, mas não como uma questão individual – como pretende a perspectiva tradicional – e sim como da ordem da história e do social e da maneira como o sujeito se individualiza, em seus processos de identificação, significando e significado pelo Estado, pela ordem do político. A propósito disso, Orlandi aponta o antagonismo ao qual este sujeito está amarrado:

O Estado capitalista, regendo-se pelo jurídico, individualiza o sujeito, responsabilizando-o, fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres. Ele [o sujeito] se apresenta assim como uma “liberdade sem limites (democracia) e “uma submissão sem falhas” (todo sujeito é igual perante a lei). (ORLANDI, 2002, p. 48)

É por este viés que podemos observar a questão da “responsabilidade” do sujeito e pensar a relação dele com a língua, uma vez que essa liberdade e essa submissão são uma

forma de contradição pela qual o sujeito, para dizer o que “quer”, precisa se submeter à língua. Desse modo, a liberdade sem limites, que é direito do sujeito, se confronta com sua submissão sem falhas (dever) promovida pela individuação do Estado.

Entretanto, é através de um gesto, sociohistoricamente situado, que o sujeito se submete à língua(gem), mergulhando em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se (ORLANDI, 2012a). Pelo gesto, a interpelação do sujeito pela ideologia é elucidada e o efeito dessa interpelação resulta em um sujeito que se submete ao efeito de literalidade, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá. Trata-se, neste caso, da evidência do sujeito e dos sentidos – “evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’” aquilo que Pêcheux (2009, p. 146) denomina *o caráter material do sentido*.

Rejeitando o sujeito como origem, como essência, Pêcheux (2009) assume a questão da equivocidade da língua e considera o sujeito como posição, efeito ideológico: “é enquanto sujeito que qualquer pessoa é ‘interpelada’ a ocupar um lugar determinado no sistema de produção” (p. 30) De acordo com o mesmo autor, a ideologia atravessa as relações de produção, através da interpelação, apresentando-se como estrutura-funcionamento pela qual se cria a aparência de naturalidade e continuidade que damos aos processos, entre eles aqueles nos quais/pelos quais se constituem sujeitos e sentidos.

A propriedade material dos sentidos é explicada a partir de dois conceitos fundamentais na teoria discursiva: *formação discursiva* e *formação ideológica*. Tendo natureza histórica e sendo inscrito na memória, o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo socioistórico no qual as palavras são (re)tomadas. Dessa forma, as palavras recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes”. (PÊCHEUX, 2009, p. 147)

Neste âmbito, ao falar, o sujeito tem a ilusão (necessária) de ser dono do seu dizer, mas, na verdade, seu dizer está sempre envolvido pelo tecido socioistórico que se articula ao linguístico. Isso acontece porque, embora uma formação discursiva apresente uma regularidade característica e represente o lugar de constituição do sentido e de identificação do

sujeito (PÊCHEUX, 2009), não pode ser considerada homogênea, pois possui fronteiras frágeis que permitem a penetração de discursos oriundos de outras formações discursivas, com os quais se relacionam harmônica ou conflituosamente. Por possuírem fronteiras fluidas, as formações discursivas são instáveis, heterogêneas e esta heterogeneidade é marcada pela possibilidade de falha nos processos de interpelação-identificação, nunca perfeitos em sua realização. Ou seja, os processos de interpelação-identificação não são totais ou completos, uma vez que cada sujeito identifica-se de forma diferenciada com a forma-sujeito de uma FD, o que acarreta diferentes posições (de) sujeito dentro de uma mesma FD.

O sujeito representado pela perspectiva da ética como transmissão de valores se produz pelo efeito da evidência dos sentidos produzidos pelo imaginário, pela ideologia. Esta produz sentidos evidentes e o sujeito ao se relacionar com a realidade é afetado pelos sentidos já-lá, reproduzindo-os sem os questionar, ignorando o processo histórico-ideológico de constituição dos mesmos. Por outro lado, a ética discursivamente representada como processo de significação, leva em conta necessariamente o sentido, o sujeito e a interpretação, descortinando, dessa maneira, a evidência dos sentidos. Nesse sentido, o sujeito ético para se constituir deve-se submeter ao jogo da língua na história, ao simbólico, na produção de sentidos e de valores. Diferentemente do sujeito produzido pela representação de ética enquanto um valor fixo a ser transmitido, que o tomando como evidente, não leva em conta a historicidade, não promove a reflexão dos sujeitos de ensino para a construção de valores.

Dessa forma, quanto à formação ético-moral, concordamos com Orlandi (2012b) que, através da educação, podem-se criar condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impedem de colocar-se de modo crítico frente à realidade que os cercam. A esse propósito, a mesma autora critica o ensino pautado na repetição formal, isto é, a técnica de reproduzir frases, exercícios gramaticais que não historicizam, que não fazem trabalhar a ligação do sujeito com a memória discursiva (ORLANDI, 1998).

Considerando a questão da formação ética, podemos dizer que o ensino orientado pela “repetição formal” tende a inscrever o aluno em uma memória ética já dada, em uma rede de filiação ético-moral predefinida pela escola, isto é, favorecendo assim a estabilização de valores ético-morais. Com isso, tolhe-se o espaço para alunos e professor constituírem sentidos para si mesmos, negando o lugar do equívoco, recusando que os sentidos podem ser outros, isto é, não aceitando que a escola é o lugar de interpretação. No entanto, compartilhamos com a autora o fato de que é preciso atravessar esse efeito ideológico e

trabalhar a “repetição histórica”, de modo que se que promova a inscrição dos sujeitos na historicidade dos valores/sentidos. Isso permite que os aprendizes acessem os discursos que sustentam valores para refletir e não apenas para reproduzi-los.

Relacionando esse viés com os sentidos-valores éticos e morais no contexto da educação, podemos afirmar que a pedagogia escolar tradicional é perpassada por uma relação de imposição-submissão de/a valores, mas que, a partir da pedagogia da transformação, se pode evidenciar a autonomia do sujeito face aos valores estabelecidos. Feitas essas considerações, vejamos, em nossa análise, como se define a formação ético-moral no discurso político dos PCN.

Sentidos da ética e de sua abordagem escolar nos PCN

O nosso corpus, conforme já mencionado, é constituído de modo geral pelo texto do documento PCN-Ética – tomado como materialidade significativa, por meio do qual será possível observar o funcionamento do discurso do Estado. Este documento, destinado ao ensino fundamental, é dividido em duas partes, precedidas de uma *apresentação*. Na primeira, define-se o tema “ética”, descrevendo-o e 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, situando-a no contexto das diversas influências que a sociedade exerce sobre o desenvolvimento das crianças. Após essas reflexões de cunho geral, são feitas considerações de ordem psicológica, procurando apontar o papel da afetividade e da racionalidade no desenvolvimento moral da criança e analisar o processo de socialização do aluno e as diversas fases de seu desenvolvimento. Finalizando a primeira parte, são apresentados os objetivos gerais da proposta de formação ética dos alunos. A segunda parte do documento, que é voltada para os quatro primeiros anos do ensino fundamental, trata de conteúdos de ética relacionados a *respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo*; além disso, discute a característica “complexa” da avaliação da formação ética e apresenta orientações didáticas gerais.

Levando em consideração a especificidade de cada uma dessas partes, serão assumidos para análise, em função do objetivo deste artigo, recortes que tematizam os sentidos da ética e da formação ética. Dessa maneira, tomaremos a primeira parte do documento como lugar propício à observação dos sentidos de ética, uma vez que nesta é abordada a definição do tema

ética, bem como sua relação com os valores que orientam o exercício da cidadania em uma sociedade democrática.

Da segunda parte do documento serão extraídos os recortes caracterizam o gesto de interpretação do documento sobre a formação ética, uma vez que neste momento são abordados “conteúdos” relacionados à ética (respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo), à avaliação, bem como fornecidas orientações didáticas gerais.

Para iniciar nossa análise, situamo-nos na seção intitulada “Importância do tema”. Nesta, o documento descreve a emergência histórica do tema ética e faz referência aos valores que orientam o exercício da cidadania. A discussão do tópico é aberta incitando-se uma pergunta: “Como devo agir perante os outros?”, que se trata, segundo o documento, de uma questão central da Moral e da Ética. Em seguida, na seção destacada, o documento define estes dois termos a fim de diferenciá-los, mas ainda sem pontuar o que de fato se considera como “importância do tema”.

R1

Moral e ética, às vezes são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode significar Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. Em outro sentido, ética pode referir-se a um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional (por exemplo, os códigos de ética dos médicos, dos advogados, dos psicólogos, etc.). Em outro sentido, ainda, pode referir-se a uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral). (p. 49)

R2

Como o objetivo deste trabalho é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tem de Ética, embora frequentemente se assuma, aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de “educação moral”. (p. 49)

Como se pode observar em R1, o documento estabelece três relações de sentido para ética: 1) ética e filosofia da moral, 2) ética e conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional 3) ética e princípios que dão rumo ao pensar sem prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral). Como

demonstrado em R2, o documento adere ao terceiro sentido, afirmando que seu objetivo é *propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas*. Desse modo, o documento mostra-se contrário à formação discursiva moralista, a qual apresenta como característica a prescrição de *regras precisas e fechadas* (R1), pressupondo atividades que levam o aluno a pensar a partir de *receitas prontas* (R2).

Entretanto, rapidamente acontece um deslizamento de posição do documento que afirma assumir, ainda em R2, a sinonímia dos termos ética e moral e o emprego da expressão *educação moral* – clássica na área de educação. Faz-se primeiramente uma tentativa de diferenciação destes termos, sendo explorados alguns de seus sentidos, para então optar-se por assumir a sinonímia dos dois, que serão utilizados no documento ora um pelo outro, ora como um termo composto. Ao tomar como sinônimos, produz-se um efeito de conformidade dos sentidos, que faz emergir um discurso conflituoso, polêmico e contraditório.

A isto se segue uma rápida ilustração do relativismo histórico da moralidade e da ética, levando à conclusão de que *um currículo escolar sobre ética pede uma reflexão sobre a sociedade contemporânea na qual está inserida a escola*. (p. 49) O documento sugere, assim, um efeito de historicização do tema, situando-o como resultado da mediação entre o espaço discursivo pedagógico e o social e histórico:

R3

Outro exemplo ainda: na idade Média, a tortura era considerada prática legítima, seja para a extorsão de confissões, seja como castigo. Hoje, tal prática indigna a maioria das pessoas e é considerada imoral. Portanto, a moralidade humana deve ser enfocada no contexto histórico e social. Por consequência, 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 XX.

Essa reflexão, ainda de acordo com o documento (R4), poderia ser feita a partir de uma perspectiva antropológica e sociológica, mas, como os PCN teriam por objetivo “o exercício da cidadania”, desloca-se a reflexão para o campo do jurídico:

R4

Tal reflexão poderia ser feita de maneira antropológica e sociológica: conhecer a diversidade de valores presentes na sociedade brasileira. No entanto, por se tratar de uma referência curricular nacional que objetiva o exercício da cidadania, é imperativa a remissão à referência nacional brasileira: a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. Nela encontram-se elementos que identificam questões morais.

Tomando como *imperativa a remissão à referência nacional brasileira*, o sentido de ética é controlado-regulado, de início, por sua referência a valores morais abstratos e ideais identificados na CF e por uma relação de coerência lógica entre valores morais e decisão ética, já que nela seriam encontrados *elementos que identificam questões morais* (R4), o que é reiterado no recorte abaixo:

R5

A ideia segundo a qual todo ser humano, sem distinção, merece tratamento digno corresponde a um valor moral. Segundo esse valor, a pergunta [ética] de como agir perante os outros recebe uma resposta precisa: agir sempre de modo a respeitar a dignidade, sem humilhações ou discriminações em relação a sexo ou etnia. O pluralismo político, embora refira-se a um nível específico (a política), também pressupõe um valor moral: os homens têm direito de ter suas opiniões, de expressá-las, de organizar-se em torno delas. Não se deve, portanto, obrigá-los a silenciar ou a esconder seus pontos de vista; vale dizer, são livres. (p. 49)

Em R5 se pode constatar um gesto de interpretação sobre a ética e a moral sustentando uma imagem idealizada do sujeito brasileiro e de sua realidade histórica: *todo ser humano, sem distinção, merece tratamento digno*; a ação moral implica *respeitar a dignidade*; os *homens têm direito de ter suas opiniões*.

Entretanto, conforme sugere Orlandi (2001, p. 34), cabe ao analista de discurso “escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária”. Assim, observamos que em R5, para além do que está sendo dito, reverbera um não-dito a respeito da realidade histórica concreta brasileira: as expressões privativas totalizantes *sem distinção, sem humilhações ou discriminações em relação a sexo ou etnia*, por exemplo, lembram que, no Brasil, há distinção quanto ao direito à dignidade, que há humilhação e discriminação, etc. Além disso, a própria seleção que se faz ao nomear apenas duas formas de discriminação – a de gênero (sexo) e etnia – também sugere um dado da realidade histórica

brasileira que o documento acaba revelando: apenas esses dois fatores de discriminação parecem ser reconhecidos então, ficando outras formas de discriminação não ditas.

Ao afirmar que *os homens são livres*, ainda em R5, a liberdade afirmada através da expressão *não se deve obrigá-los a silenciar ou esconder...*, mostra o funcionamento da negação, que implica um não dito que remete à memória da ditadura no Brasil, quando se era obrigado a silenciar certos sentidos. Além disso, embora desde o fim da ditadura militar o Brasil seja considerado como um país onde prevalece a livre expressão – direito “garantido” pela Constituição de 1988 –, permanece uma distância entre o que está escrito e sua implementação na prática. A afirmação sobre a liberdade dos homens em R5, assim, se confronta com o dito em R6 abaixo:

R6

Se os valores morais que subjazem aos ideais da constituição brasileira não forem intimamente legitimados pelos indivíduos que compõem este país, o próprio exercício da cidadania será seriamente prejudicado, para não dizer, impossível. É tarefa da sociedade fazer com que esses valores vivam e se desenvolvam. E, decorrentemente, é também tarefa da escola. (p. 51)

Observamos que o documento, de início, assume que o objetivo do PCN é formar cidadãos e, na lógica da descrição dos recortes selecionados, a cidadania está condicionada “aos valores morais que subjazem aos ideais da constituição brasileira”. No discurso do documento, ser cidadão é ser responsável com a sociedade e respeitar a dignidade humana, conforme R5, mas, sobretudo, legitimar *intimamente* os valores morais da CF (R6). Desta forma, os PCN ancoram-se em trechos idealizados da Constituição, mantendo-se na mesma formação discursiva em que este documento se inscreve. Isto assinala, portanto, a manutenção e a circulação de uma rede de sentidos que se reiteram e vão direcionar o posicionamento ideológico dos PCN-Ética.

Nesse caso, a concepção de cidadania que subjaz é a que Stoer *et al* (2004) denominam de “cidadania atribuída”, na qual é sempre através do Estado, enquanto guardião da nação, ou em torno dos seus motivos e objetivos que se tem a atribuição da cidadania. Esta cidadania pressupõe a reprodução de valores/ sentidos pretendidos pelo Estado por parte dos sujeitos.

Já na segunda parte do documento, sobre os critérios de avaliação, afirma-se que o aluno deve ser capaz de atuar na escola, pautando-se por princípios da *ética democrática*.

R7

[Os critérios de avaliação] Deverão balizar o trabalho do professor na criação de situações de aprendizagem que busquem garantir aos alunos o desenvolvimento das capacidades necessárias à construção progressiva de conhecimentos para uma atuação pautada por princípios da ética democrática.

R8

Usar o diálogo como instrumento de comunicação na produção coletiva de ideias e na busca de solução de problemas; Atuar de forma colaborativa nas relações pessoais, bem como sensibilizar-se por questões sociais que demandam solidariedade; Participar de atividades em grupo com responsabilidade e colaboração.

De acordo com o documento, a *ética democrática* significa perceber e respeitar diferentes pontos de vista nas situações de convívio, usar o diálogo como instrumento de comunicação na produção coletiva de ideias e na busca de solução de problemas, buscar a justiça no enfrentamento das situações de conflito, atuar de forma colaborativa nas relações pessoais, sensibilizar-se por questões sociais que demandam solidariedade e ainda participar da construção coletiva de regras que organizam a vida do grupo, participar de atividades em grupo com responsabilidade e colaboração, reconhecer diferentes formas de discriminação e injustiça.

A *ética*, assim, adjetivada *democrática* (R7), também aqui é representada como objeto idealizado, aparecendo as relações e diferenças entre os indivíduos como questões de *comunicação, colaboração, sensibilização* (R8) etc., sem levar em conta os conflitos e as desigualdades reais. Também em contraste com esses enunciados acerca da atuação ética e democrática do aluno, ao afirmar que os critérios de avaliação propostos deverão ser entendidos como *índices de qualificação moral dos alunos*, os recortes discursivos de R9 a R12, que abordam os critérios de avaliação do documento, revelam uma representação passiva do aprendiz da *ética*, incapaz de atuar na escola senão com a intervenção/ajuda/orientação do professor:

R9

Buscar a justiça no enfrentamento das situações de conflito. Espera-se que o aluno seja capaz de acatar, dentre as possíveis soluções para os conflitos e disputas que vivencia, a mais justa do ponto de vista ético, como critério de decisão – ainda que mediante a intervenção do professor. (p. 77)

R10

Espera-se que o aluno saiba quais são os limites da escola, quem os determina e qual a sua finalidade, compreendendo que as regras devem ser instrumentos tanto para organizar a vida coletiva quanto para assegurar critérios de justiça e democracia. Da mesma forma, espera-se que, num processo de construção coletiva, e com a ajuda do professor, o aluno seja capaz de propor, avaliar e acatar regras para o convívio escolar da classe e da escola. (p. 77)

R11

Espera-se também que possa colocar seus pontos de vista e sugestões, argumentar em favor deles e acatar outros, tendo em vista o objetivo comum – ainda que com a ajuda do professor. (p. 78)

R12

Reconhecer diferentes formas de discriminação e injustiça. Espera-se que o aluno seja capaz de analisar, orientado pelo professor, situações que vivenciam dentro e fora da escola e/ou divulgadas pela mídia, detectando discriminações de vários tipos, avaliando-as e contrapondo-as à ideia de justiça. (p. 78)

O que temos nestes recortes são imagens de um sujeito aluno incapaz de produzir sentidos sem a orientação do professor. O professor é o mediador entre o conhecimento ético e o aluno; é ele quem controla a interpretação do aluno, quem administra a direção dos sentidos, que já é administrada pela instituição escolar e pelo Estado. Em outras palavras, sozinho o aluno não é capaz de *acatar* as soluções mais justas para os conflitos que vivencia, não é capaz de propor, avaliar e “acatar regras” para o convívio escolar, não é capaz de expor seus pontos de vista e argumentar em favor deles, etc. Ou seja, para agir segundo *princípios éticos*, o aluno deve sempre seguir a orientação do professor, representado como o sujeito ético em potencial, o dono do saber, da verdade, da justiça, representante, nesse caso do discurso do Estado.

O processo discursivo pelo qual o sujeito ético se constitui, na perspectiva do discurso dos PCN-Ética, processo realizado pela interpelação ideológica, ao mesmo tempo em que pretende propiciar a constituição dos indivíduos em sujeitos éticos, parece então bloqueá-la, mas criando a ilusão de autonomia para esse sujeito e de origem/fonte de seu dizer, de suas intenções, de sua vontade. O que vemos, portanto, é uma tentativa de incluir o aluno numa

autoria prevista (da escola, do Estado, dos PCN), ou seja, numa dada FD escolarizada, numa dada relação imposta pelo discurso escolar.

Nesse sentido, o discurso do documento sobre a formação ética que inicialmente parece querer contemplar a experimentação histórica de valores/sentidos, ao defender a reflexão, a argumentação, o diálogo, a justiça, o respeito mútuo, etc., mostra-se fortemente marcado por sentidos que tendem à estabilização e repetição de valores/sentidos. O sentido da formação ética produzido no documento consiste na intervenção do professor nos sentidos do aluno e, conseqüentemente, na interferência na constituição de sua identidade. Desse modo, a ética é um conteúdo que deve ser assimilado pelos alunos e a formação ética um processo de “transporte” de sentidos (ORLANDI, 1998), resultado de uma repetição formal, que leva sentidos de um discurso para outro com pouca possibilidade de ressignificá-los.

Considerações finais

O Estado brasileiro, através dos PCN-Ética, tomados como um de seus instrumentos de política educacional, busca controlar/regular os sentidos da ética tendo em vista sua abordagem no âmbito da formação escolar. Nessa pesquisa, observamos que o controle desses sentidos se estabelece à medida que o documento busca fixar certos sentidos para a ética e sua abordagem escolar (formação ética). Todavia, a partir da investigação dos processos discursivos que sustentam o discurso do documento em questão, procuramos desfazer essas evidências de unificação dos sujeitos e dos sentidos desmitificando a aparente representação estável e homogênea que o discurso do Estado tenta construir.

Observamos que existe um jogo discursivo entre as filiações que definem a ética, produzindo efeitos de sentidos múltiplos e variados, fazendo intervir sentidos contraditórios e conflitantes. Em alguns momentos superficiais, o documento representou a ética levando em conta a perspectiva da experimentação de valores, tomando-a como um valor passível de ser construído, portanto, contemplando a historicidade e a reflexão dos sujeitos de ensino. Vimos, inicialmente, um movimento de rejeição ao discurso da moral cujo elemento criticado era o fato deste prescrever regras restritas e fechadas, como se os princípios constituíssem receitas prontas, ou seja, o documento parecia considerar a ética como um “valor” a ser construído e não um “conteúdo” fechado a ser transmitido sem que houvesse a reflexão por parte do aluno.

Todavia, constatamos que ao rejeitar esse discurso, outras discursividades emergiram em pontos de equívoco do documento, na medida em que o discurso dominante observado tende a regular os sentidos da ética, tomando-a como um “conteúdo” que deve ser repassado do professor ao aluno a fim de que este tenha uma “boa assimilação” e “acate” o conjunto de regras propostos pela escola. Desse modo, a ética é caracterizada como algo estável, como disciplina cujo conteúdo deve ser assimilado e não construído pelo aluno, o que evidencia que esta se constitui em função da manipulação de sistemas específicos de referência e de interpretação. Portanto, o aluno ético, no discurso oficial, não pode ser aquele que pensa, que reflete, que faz suas escolhas, e sim, aquele que conhece as normas estabelecidas pela escola, absorve-as e obedece.

Sendo assim, concluímos que a formação pretendida tende à estabilização e repetição de sentidos e de valores éticos, inscrevendo o sujeito em uma discursividade já pronta e inquestionável. Ancorado em discursividades que suturam o sentido da ética como um conteúdo, podemos afirmar que o documento trata-a como questão de ordem escolar e não como questão de ordem geral, social, ampla, fato que implica um apagamento da realidade histórica e política do país e a pacificação dos conflitos.

Por fim, as colocações feitas ao longo desse artigo ajudam a refletir sobre o modo como a formação ético-moral pode ser tratada em uma perspectiva discursiva: entendemos que uma educação que pretende a formação ética não deve buscar a construção de identidades e valores fixos, mas possibilitar o seu movimento, a fim de que o sujeito não seja o lugar cego que resulta automaticamente dos processos de identificação e de sujeição a valores morais não refletidos. Isto é, a Escola deve criar condições para que o aluno possa se movimentar nos mecanismos de subjetivação que o afetam, como afirma Orlandi (1998). Dessa maneira, o aluno será colocado na posição de refletir sobre sua identidade escolar, mas também social, política, compreendendo que o equívoco, a incompletude, o sentido outro faz parte da constituição de sua subjetividade.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.
- CENCI, Angelo V. Sobre a educação moral. In: PIOVESAN, Américo et al. (Org.) **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- ORLANDI, Eni. Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Inês Signorini (Org.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 203-212.
- _____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- _____. Ética e política das línguas. In: **Língua e conhecimento linguístico: para uma História das Ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 75-100.
- _____. Sobre ética e significação. In: **Língua e conhecimento linguístico: para uma História das Ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 47-64.
- _____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012a.
- _____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, SP: Pontes, 2012b.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. 4. ed. Trad. Eni Orlandi et al, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão. In: PIOVESAN, Américo. *et AL* (Org.) **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 501-517.
- STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, Antônio M.; RODRIGUES, David. O lugar da cidadania. In: **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-96.