

EDUCAÇÃO, VALORES E ÉTICA

MIRÉIA MARIA JOAU DE CARVALHO¹

RESUMO: Este artigo irá discorrer sobre a preocupação ética presente em todos os âmbitos da vida humana. Falará sobre a curiosa ambigüidade entre o discurso ético que se dissemina e ocupa todos os espaços e a efetiva importância que se dá à ética no campo prático. Argumentará sobre o lugar singular que ocupa a ética nas instituições e organizações de ensino, muitas vezes restrito a um recorte disciplinar ou, quando muito, a uma atividade transversal com posições relativistas sobre a teoria e prática. Fará uma reflexão sobre educação, valores e ética e, finalizará com um questionamento se a dialogicidade, como forma de construção de uma consciência moral e um agir comunicativo encontrará caminhos que levarão o aluno e o professor a uma reciprocidade levada ao infinito, construindo uma forma de ser e agir onde o respeito e a confiança são pilares de uma educação para a ética.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso ético; vida humana; dialogicidade.

ABSTRACT: This article will go to discourse on the present ethical concern in all the scopes of the life human being. It will say on the curious ambiguity between the ethical speech that if spreads and occupies all the spaces and the effective importance that if gives to the ethics in the practical field. It

¹ Doutora em Ciências Empresariais – UMSA/AR. Professora de Ética na Educação na Faculdade Baiana de Ciência – FABAC. E-mail: mireia@uol.com.br

will argue on the place simple that it occupies the ethics in the institutions and organizations of education, many times restricted to a clipping to discipline or, when very, to a transversal activity with relatives positions on the practical theory and. It will make a reflection on education, values and ethics and, will finish with a questioning if the dialogicality, as form of construction of a morals conscience and one to act communicate will find ways that will take the pupil and the teacher to a reciprocity taken to the infinite, having constructed a form of being and acting where the respect and the confidence are pillars of an education for the ethics.

KEYWORDS: Ethical speech; human life; dialogicality.

Falar sobre um tema tão amplo e controverso quanto *educação, valores e ética*² torna-se uma aventura arriscada. Enveredar pelo campo da ética é uma aventura urgente e necessária, particularmente, falar sobre ética na educação, um ponto de referência para as decisões morais do ser humano, na busca incessante de novas formas de legitimação. Podemos dizer que a preocupação ética tornou-se universal e está presente em todos os âmbitos da vida humana.

Tal preocupação deve-se ao próprio desenvolvimento da racionalidade moderna que, ao estabelecer uma relação intrínseca entre as dimensões teóricas - científicas e as dimensões práticas - éticas, fez com que ambas sempre estejam presentes na própria matriz de qualquer conhecimento. Os debates contemporâneos sobre a relação do conhecimento científico e as possibilidades técnicas de seu uso nos mostram que a preocupação ética é contemporânea ao próprio pensamento. Mesmo assim, como diz Cortina (2003, p. 18), “embora a ética esteja na moda e todo mundo fale dela, ninguém chega realmente a acreditar que ela seja importante, e mesmo essencial para viver”. Há uma curiosa ambigüidade entre o discurso ético que se dissemina e ocupa todos os espaços e a efetiva importância que se dá à ética no campo prático.

O desenvolvimento da racionalidade moderna está diretamente ligada ao termo *razão* que provém do latim *ration*, que significa “medida”. Remete às coisas do raciocínio, capacidade que se supõe exclusiva dos humanos, utilizada para ponderar, julgar, estabelecer relações lógicas e praticar o bom senso. Bom senso que se manifesta nas decisões, ações e argumentos, geralmente aceitos

2 Os termos que aparecem no texto em itálico são grifos da autora.

por todos numa determinada cultura. O termo razão não deve ser confundido com o termo lógica, que designa conjuntos de pensamentos que buscam conhecimento. (BARRETO, 1993 apud CARVALHO, 2004, p. 38).

A origem do termo, como acontece muitas vezes, se dá na medida do seu significado; neste sentido, como afirma Pizza Junior (1994 apud Carvalho, 2004), a razão é instrumento de avaliação e julgamento. De acordo com Guerreiro Ramos (1981) apud Carvalho (2004), Thomas Hobbes construiu os fundamentos da razão moderna definindo a razão como uma capacidade que o indivíduo adquire “pelo esforço”. Esse autor pontua a razão como atributo da psique humana. Com isso, a constituiu como um imperativo ético-normativo a guiar a conduta individual e, por extensão, o relacionamento social. (CARVALHO, 2004).

Racionalidade denota uma qualidade da razão; podemos dizer então que é a *aplicação da razão*. Embora educação e ética estejam relacionadas desde os primórdios de nossa civilização, o uso da racionalidade leva a uma discrepância entre a teoria e a prática muito nítida nos comportamentos dos seres humanos. Ao mesmo tempo em que todos reconhecem a importância da relação entre ética e educação, tanto nas famílias, nas instituições sociais, na mídia e também no próprio ensino superior, o tratamento dispensado à ética denota antes menosprezo que apreço.

No caso das Instituições de Ensino Superior, por exemplo, certamente não há diretor, nem coordenador ou professor que não se digam comprometidos com a relevância da ética para o agir educativo e, se perguntamos a todos que fazem parte das instituições de ensino se são éticos a resposta é afirmativa. Mesmo assim, ao primeiro olhar sobre a estrutura curricular e o cotidiano da faculdade, constatamos que a ética ocupa um lugar bastante singelo, muitas vezes restrito a um recorte disciplinar ou, quando muito, a uma atividade transversal.

Na raiz desse aparente ou real desinteresse há uma questão muito concreta: o que pode ou deve uma instituição de ensino superior fazer, em termos de educação ética, no contexto de uma sociedade democrática e pluralista que não dispõe de valores em torno dos quais haja consenso e que, ademais, não está disposta a inculcar nos jovens valores ou formas de comportamento que não são partilhados por todos.

Encontramos tantas disparidades a todo o momento abrindo à porta ao relativismo que iniciamos um processo de banalização para com a ética. Não só as diferenças culturais de nível macro, como as existentes entre o primeiro e o terceiro mundos, mas também as de nível micro, existentes no interior das sociedades entre os vários grupos sociais, culturais e étnicos exigindo formas diferenciadas de educação ética. (MENIN, 2000).

Trata-se, de um lado, da vertente que privilegia o indivíduo e, de outro, da que privilegia a sociedade. Esta relação entre estas duas dimensões da ética e da moral que chamamos de dimensão de valores. *A dimensão valores* tem preocupação com os valores institucionalizados. Para tanto iremos conceituar valores para podermos entender qual a importância dos valores na construção de uma instituição e sociedade ética. Segundo Cabanas (1996), podemos definir valores como:

[...] valores são os critérios últimos de definição de metas ou fins para as ações humanas e não necessitam de explicações maiores além deles mesmos para assim existirem. Ou seja, devemos ser bons porque a bondade é um valor, honestos porque a honestidade é um valor, e assim por diante com outros valores como a solidariedade, a tolerância, a piedade, que têm um caráter natural, universal e obrigatório em nossa existência. Para outras posições, os valores são determinados por culturas particulares e em função de certos momentos históricos, variando, portanto, de acordo com cada sociedade e período de sua existência. As ações humanas seriam, assim, avaliadas de acordo com os costumes locais; algo considerado um dia como correto e justo poderia ser, em outra época, considerado errado ou injusto.

Desta forma deveremos refletir poderemos implantar nas instituições de ensino superior um estudo sobre valores sem aspectos doutrinários ou autoritários? Não esqueçamos que já vivemos um período de ditadura militar onde valores eram impostos de forma doutrinária através da disciplina “Educação Moral e Cívica”. Lepre (2001, p. 71-72 apud MENIN, 2001) relata, em sua dissertação de mestrado o decreto-lei de 1969 com a clara finalidade de controlar a “desordem social” vista como causadora dos malefícios da sociedade brasileira. *Valores como o nacionalismo*, visto como o amor à pátria e aos seus governantes para o alcance do progresso geral foram colocados como fins de toda a educação. São exemplos de trechos do decreto de 1969:

A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade: a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; a preservação, o fortalecimento de valores e a projeção de valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; o culto à obediência à lei, da fidelidade ao trabalho, e da integração na comunidade; [...]

A educação com valores nas instituições de ensino superior pode, no entanto, se dar de forma oposta à maneira doutrinária e impositiva. É o *laissez-faire* em termos de valores: cada professor e seus alunos podem ter posições diferentes sobre o que é correto, bom, justo, ou seja, sobre o que tem valor. Nesse caso, a instituição não teria um código moral ou de valores declarado e assumido, e a adoção de valores seria questões individuais, pessoais. Predomina o entendimento de que tudo é relativo e de que não há obrigatoriamente uma posição mais correta que outra.

Nessas instituições de ensino, o corpo de professores pode ser completamente diverso em termos dos valores mais adotados e sua transmissão fica a cargo de cada um, de forma assistemática e acidental. Assim, podem existir, na mesma instituição de ensino, professores que incentivam a cooperação entre alunos, outros a competição; alguns teriam aversão às mais variadas formas de violência, enquanto outros seriam tolerantes a certas manifestações violentas ou agressivas dos alunos ou dos próprios professores.

Uma posição relativista em educação de valores pode permitir, como podemos constatar, um vale-tudo na educação, em que valores e contra valores podem coexistir e nem sempre serem fruto de reflexão ou de sua clara adoção. Podem, numa mesma escola, ser encontrados professores que incentivam a competição entre alunos ancorando-se no fato de que na sociedade atual predomina o “cada um por si” ou o “vence o mais forte”, outros defendendo a cooperação e a solidariedade para a construção de uma sociedade melhor, e outros, ainda, completamente indiferentes a essas questões e que consideram a moral como um assunto particular. (MENIN, 2000).

Nasce uma grande preocupação a respeito de como construímos valores nas instituições de ensino superior sem doutrina e imposição. Temos acompanhado as produções de um grupo de pesquisadores espanhóis que se têm dedicado à educação moral ou em valores nas instituições de ensino (Grem – Grupo de *Ricerca em Educación Moral*). Educadores nos fornecendo modelos atuais de educação moral, autores como Cabanas (1996), Puig (1998), Buxarrais (1990,1997), Martinez (1994), e Martinez e Puig (1994) chegaram à proposição da ética como tema transversal nas escolas, o que apareceu nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Vale salientar que estes autores inspirados por Piaget buscam entender a construção da moralidade na infância, analisando a construção da personalidade moral. Na visão piagetiana e de autores que nele têm-se inspirado, a educação moral ou educação em valores não poderia jamais se dar na forma de imposição de valores, por melhores que estes fossem, nem deixada à livre escolha de cada um. Piaget (1996) apud Menin (2000) argumenta que na moral os meios usados no ensino são tão fundamentais quanto os fins.

Se quisermos educar para a autonomia - a adoção consciente e consentida de valores, não é possível obtê-la por coação; ou seja, se quisermos formar alunos como pessoas capazes de refletir sobre os valores existentes, capazes de fazer opções por valores que tornem a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas, capazes de serem críticos em relação aos contra-valores, então é preciso que a instituição de ensino crie situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas.

É como se, em moral, meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação, não se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo. Assim, numa visão piagetiana, a formação moral de alunos e/ou de professores passa, obrigatoriamente, pelo exercício da construção de valores, regras e normas pelos próprios alunos e/ou professores entre si e nas situações em que sejam possíveis relações de trocas intensas; troca de necessidades, aspirações, pontos de vistas diversos, enfim: quanto maiores e mais diversas forem às possibilidades de trocas entre as pessoas, mais amplo poderá ser o exercício da reciprocidade – pensar no que pode ser válido, ou ter valor, para mim e para qualquer outro. (MENIN, 2000).

A posição piagetiana não considera os valores como relativos, pois há uma clara opção pela autonomia moral³ como melhor, racional e moralmente falando, que a heteronomia⁴. Há, também, uma opção pelos métodos ativos de educação moral, que passam pelas possibilidades de prática de cooperação, solidariedade, justiça, respeito mútuo. Para Piaget (1977, 1996), e autores que o têm seguido, e para nossos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), saber sobre a moral é sinônimo de um saber fazer, um saber viver relações cooperativas e justas; sem isso a moral é puro verbalismo.

Onde e como se daria, então, essa formação prática de professores para a moralidade? Dar-se-ia em todos os espaços das instituições de ensino superior em que as relações humanas e seus conflitos pudessem aparecer e onde se pudesse refletir sobre as melhores soluções para todos. É importante que, a ética torne-se um tema transversal a ser pensado por todos os professores e nos mais variados espaços da instituição; do currículo às relações pessoais dentro da instituição e, principalmente nas salas de aulas. E a formação, seja de professores ou de alunos, tem que acontecer nas próprias práticas e vivências dentro da instituição e nunca como disciplina isolada. Faz-se necessário criar um núcleo pedagógico de discussão e entendimento do cotidiano da instituição, onde vários assuntos sejam abordados e compartilhados por todos os docentes.

3 Na moral autônoma, ao contrário, o adolescente discute as regras que regem sua vida no grupo e pode reelaborá-las passando a entender as utilidades sociais das regras, e os atos dos outros passam a ser julgados pela intenção; os piores atos são aqueles que mais quebram os laços de solidariedade e confiança entre as pessoas mesmo que pouco aparentes ou não puníveis. Na moral autônoma o autor vê um indivíduo que reflete sobre a justiça de suas opções morais considerando se poderiam valer para si ou para qualquer pessoa desse mundo; é a reciprocidade levada ao infinito.

4 Na moral heterônoma, uma criança segue as normas fixadas pelas autoridades que a rodeiam (pais, irmãos mais velhos, etc.) e as obedece por temor à perda de afeto ou ao castigo; é uma moral fruto de um tipo de relação social em que predomina o respeito unilateral e que Piaget chamou de coação. Na moral heterônoma todo um conjunto de crenças e ações da criança revela sua posição imitativa e egocêntrica em relação aos outros. As crianças, por exemplo, imitam o uso das regras pelos mais velhos, mas não conseguem regular seus próprios comportamentos por elas; acreditam que as regras são sagradas e imutáveis; julgam os outros mais pela consequência de seus atos que pelas suas intenções (o que demandaria uma descentração da criança no sentido de colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo); acreditam que as mentiras piores são as mais aparentes ou que algo é mais errado quanto mais se corre o risco de ser descoberto e punido.

Finalizando deixo uma reflexão sobre o pensamento de Menin (2000) “Acredito que a educação moral se faz pela ação orientada por alguns princípios fundamentais, tais como a justiça, a dignidade, a solidariedade, iluminados pelo respeito mútuo entre as pessoas” Nessa educação moral não há lugar para certezas, mas as dúvidas podem ser sempre discutidas. É nessa dialogicidade que encontraremos caminhos que levarão o aluno e o professor a uma reciprocidade levada ao infinito, construindo uma forma de ser e agir onde o respeito e a confiança são pilares de uma educação para a ética.

REFERÊNCIAS

- BUXARRAIS, M. B. **La formación del profesorado en educación en valores:** propuesta y materiales. Spain: Desclée de Brouwer, 1997.
- CABANAS, J. M. Q. Educación moral y valores. **Revista de Ciencias de la Educación**, n. 166, abr.-jun. 1996.
- CARVALHO, Miréia M J. **As ONGs:** um novo modelo de gestão organizacional? : um estudo de caso COEP Bahia. Dissertação de Mestrado, Fundação Visconde de Cairu, Salvador, 2004.
- LEPRE, R. M. **A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget** . Dissertação de Mestrado, Unesp/Marília, 2001.
- MARTINEZ, M. M.; PUIG, J. M. **La educación moral:** perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona: I.C.E./Ed. Graó de Serveis Pedagògics, 1994.
- MENIN, M. S. S. **A construção da democracia e a escola:** um estudo sobre representações políticas e interações verbais no 2º grau. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- PIAGET, J. Os procedimentos de educação moral. In: MACEDO, L. (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PUIG, J. M. **Ética e valores:** métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- SHIMIZU A M. **As representações sociais de moral de professoras das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau**. Marília; 1998. Dissertação de Mestrado, Unesp, 1998.