

É possível ensinar ética nas escolas?

RESUMO: Os posicionamentos ético e moral das pessoas têm sido um dos assuntos mais debatidos nos dias de hoje, principalmente quando se fala de novas tecnologias e de conquistas científicas, possibilitando discussões sobre as relações entre ética e aspectos da vida em sociedade e incitando novos estudos sobre princípios éticos, desenvolvimento moral e construção de valores, inclusive no Brasil, corroborando a necessidade de se produzir pesquisas que focalizem o "ensino" de ética efetuado em nossas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Ética polissêmica; Condutas morais; Valores éticos.

Helenice Maia

Professora no Mestrado em Educação na UNESA
helemaia@uol.com.br

Tarso Mazzotti

Professor nos Mestrados de Educação e Direito da Universidade Estácio de Sá
Professor Titular de Filosofia da Educação UFRJ (aposentado)
tarsomazzotti@uol.com.br

É possível ensinar ética nas escolas?

Conforme apontam Garcia e Keller (1999), o posicionamentos ético e moral das pessoas têm sido um dos assuntos mais debatidos nos dias atuais, principalmente quando se fala de novas tecnologias e de conquistas científicas. Entretanto, a insistência em discutir questões éticas não é nova. Sung e Silva (1995) já apontavam que as discussões sobre ética e moral invadiam a vida social e política do país, com maior incidência, a partir do final da década de setenta, sendo necessário que uma "nova" noção de ética fosse construída para dar conta das mudanças que começavam a surgir na vida social brasileira.

Debates relacionados às possíveis ameaças do progresso tecnológico, à perda do humano e à crise do sujeito de direito, por exemplo, alcançaram os mais diversos tipos de público. As reflexões que tomaram conta de muitas comunidades e espaços sociais e as discussões travadas sobre as relações entre a ética e os vários aspectos da vida em sociedade, incitaram nova busca aos estudos desenvolvidos sobre princípios éticos, desenvolvimento moral e construção de valores, em todo mundo.

O retorno ao estudo da ética em diversas áreas do conhecimento, sobretudo na Psicologia, na Filosofia e na Educação, e a insistente abordagem do tema, particularmente no Brasil - o que pode ser percebido através das inúmeras reportagens brasileiras listadas por Camargo (1999) cujos textos estão relacionados direta ou indiretamente a questões éticas - corroboram a necessidade de se produzir pesquisas que focalizem o ensino de ética que vem sendo efetuado em nossas escolas, uma vez que aos profes-

sores e aos demais agentes da instituição escolar é atribuída, formalmente, via Parâmetros Curriculares Nacionais, a tarefa de educar moral e eticamente as crianças e adolescentes dentro das salas de aulas e nas escolas (PCN, 1997a, 1997b).

Mas, estarão os atores sociais da escola preparados para tal tarefa?

Como o ensinar a respeitar regras, incitar "boas" atitudes e estimular compromisso solidário é considerado um dever e uma obrigação da escola, o corpo docente é apontado, principalmente, como elemento difusor dos valores éticos e morais vigentes, tendo os professores que abordar assuntos relacionados à ética e aos valores morais a qualquer momento, mesmo em aula de outras disciplinas (PCN, 1998). Compete-lhes desenvolver o caráter dos alunos, o qual se manifestaria no seu comportamento através de virtudes tradicionalmente reconhecidas e respeitadas, tais como a honestidade, a coragem, o controle de si mesmo, a solidariedade e o respeito ao próximo (*cf.*, entre outros, DUSKA e WHELAN, 1994).

Aranha (2000) acredita que os professores não estão prontos para assumir esta empreitada e considera que esta é uma das grandes dificuldades a ser enfrentada na implementação da proposta de discussão do tema ética nas escolas. Recordando os estágios de desenvolvimento moral definidos por Kohlberg¹, Aranha afirma que estudos orientados por este psicólogo evidenciaram que muitos professores estavam no estágio pré-convencional, isto é, aquele em que o indivíduo decide o que é certo fazer, baseando-se em seus interesses próprios, individuais.

(1) Kohlberg e seus colaboradores partem de Piaget e definem seis estágios do julgamento moral, agrupados em três níveis que vão do nível moral pré-convencional ao pós-convencional, este último caracterizado pela universalização dos princípios éticos (Biaggio, 1984; Menin, 1996, entre outros).

Regras, normas, ética, moral, valores morais, atitudes e costumes são noções interdependentes vinculadas à de ética que circula nas escolas. A interligação de tais conceitos é salientada por Sung e Silva (1995) ao discutirem as relações entre ética e sociedade. Segundo estes autores, a expressão "bons costumes" é utilizada como sinônimo de moral ou de moralidade e, quando todos aceitam os costumes e valores determinados pela sociedade, não há muito a se discutir. Mas, quando existem questionamentos sobre a validade de valores, surge a necessidade de criticá-los e de fundamentá-los.

Oliveira (1996) considera que tanto ética como moral são instâncias intercambiáveis, pois se referem à conduta e aos costumes humanos. O mesmo fazem Sung e Silva (1995), que defen-

dem a não distinção entre os conceitos de 'moral' e 'ética', pois, quando isto acontece, é porque se procura distinguir entre o conjunto das práticas morais cristalizadas pelo costume e a convenção social dos princípios teóricos que as fundamentam ou criticam. Concordamos com o posicionamento daqueles autores e consideramos que o conceito de ética se refere a uma reflexão teórica sobre sua dimensão prática.

Esta dimensão, entretanto, parece não ganhar fôlego nas salas de aula e nas escolas. Sem ter, muitas vezes, no mínimo, a garantia de espaços temporais destinados à reflexão e à discussão crítica sobre a moral estabelecida, parece que se fica ao nível do ensinamento verbal. Ao enfatizar que o ensinamento verbal da moral é insuficiente para asseverar a ação moral, La Taille (1998) explicita a desconexão entre a teoria e a prática como um obstáculo à eficácia dos discursos, embora considere que os discursos morais influenciem os homens.

A ação moral, segundo os estudos pioneiros de Piaget ([1932];1994; [1930]1996) sobre a moralidade infantil, desenvolve-se por meio da participação ativa do indivíduo, uma vez que em suas interações com a sociedade que ele constrói valores e regras. Ao apresentar os estudos desenvolvidos por Piaget, Ribeiro (1996) focaliza a existência da gênese da moralidade infantil a partir da interação da criança com o grupo social. A criança constrói e reconstrói ativa e progressivamente as regras vigentes no grupo. A tomada de consciência implica descentração do pensamento, reciprocidade e respeito à regra ou psicogênese das regras sociais. Esta descentração resulta do grau de aquiescência dos membros do grupo, os quais podem elaborar uma regra ideal, a qual independe da experiência concreta e das práticas usuais no grupo. É somente num último estágio², entretanto, que o então adolescente internaliza as regras, desenvolve o respeito mútuo e a responsabilidade subjetiva.

Crianças e adolescentes estão sempre em contato com normas e regras que precisam observar. O que seus pais, familiares, professores e outros adultos que fazem parte do cotidiano das escolas pensam contribui significativamente para que possam construir seus modelos representacionais a partir da realidade em que vivem. Eles têm idéias próprias a respeito dessa realidade, constroem conceitos e adotam padrão de comportamento que combinam com um ou outro esquema social. Se seu padrão de

(2) De acordo com Piaget ([1932] 1994), a construção do juízo moral é sequencial e gradativa, desenvolvendo-se através de três estágios: anomia, heteronomia e autonomia.

comportamento é aprovado pelos adultos, as crianças e os adolescentes sabem se é apropriado ou não.

Ribeiro (1996) recorda as várias teorias que tratam do modo como a criança adquire conhecimento e conduta social, como os estudos desenvolvidos por Moscovici (1978, 1981, 1984, 1986, 1990) e Jodelet (1989, 1990), que se referem às representações sociais. Para aqueles autores, não há separação radical entre indivíduo e sociedade. O mundo social e o indivíduo sensibilizam-se mutuamente, sendo a ligação entre o sujeito e o objeto uma parte intrínseca da ligação social, devendo ser interpretada nesse quadro. As representações sociais reestruturam a realidade e permitem uma integração simultânea das características do objeto, das experiências anteriores do sujeito e de seu sistema de atitudes e normas (MOSCOVICI, 1986). Uma vez que as representações sociais são "sistemas com lógica e língua particulares, uma estrutura de implicação sustentada muito mais nos valores do que nos conceitos" (MOSCOVICI, 1976, p. 48), temo que aquelas coordenam os juízos éticos dos membros de um grupo social, como é o caso dos professores, alunos, pais e responsáveis, bem como outros atores sociais. Tais representações orientam e organizam as noções de ética construídas pelas crianças e adolescentes.

Assim sendo, os debates contemporâneos a respeito dos "valores éticos" norteiam os comportamentos e as atitudes das crianças e dos adolescentes, pelo que é necessário considerar que o meio cultural exerce as mais variadas influências sobre eles, pois é nos diversos espaços socioculturais e em diversos momentos que diferentes valores contribuirão para a construção de diferentes representações de mundo e de homem.

Parece evidente que as reflexões e discussões que deverão ser promovidas durante as aulas de todas as disciplinas do currículo escolar³ devem conjugar a formação de atitudes (aquelas consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento moral do indivíduo) e de valores éticos (aqueles aceitos e cultivados pela sociedade) a uma nova ética e a uma nova moral que vêm sendo (re)construídas no cotidiano, em todo mundo.

Ao propor reflexões sobre a conduta humana, inscritas nos objetivos maiores das escolas, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Desportos, através da Lei Federal 9394/96, enfatiza a formação de atitudes consoantes às normas e valores vigentes aliada a um ensino que procura assegurar condi-

(3) Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a ética como eixo transversal, isto é, os professores das diversas disciplinas do currículo deverão proporcionar, em suas aulas, reflexões e discussões relacionadas à ética (PCN, 1997a, 1997b).

ções de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades (PCN, 1997a). Assim sendo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, considerados o primeiro nível de concretização curricular e que se consolidam como organizadores curriculares, têm na ética um de seus eixos transversais, com o objetivo de orientar o trabalho das escolas no que se refere ao desenvolvimento da autonomia moral de seus alunos.

Ao identificar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e a co-responsabilidade pela vida social como os princípios pelos quais a educação deve se orientar, os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam, em sua redação, que a formação de atitudes e valores na escola é condição fundamental para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente, uma vez que a escola deve "assumir-se como o espaço social necessário para a construção dos significados éticos necessários e constituintes de toda e qualquer ação de cidadania" (PCN, 1997a, p. 34). Os professores precisam, no entanto, ter claro para si que significados éticos são estes e quais aqueles que devem ser construídos para que os alunos possam ter atitudes reconhecidas socialmente e assumir valores considerados aceitáveis por toda a sociedade e, além disso, que permitam a construção desta sociedade democrática.

Ainda de acordo com o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, "a ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas" (PCN, 1997b, p. 31) e o "tema ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética" (PCN, 1997b, p. 32). Embora os autores afirmem que agir perante o outro implica tomadas de posições valorativas, construídas por meio das relações que se estabelecem entre os diversos atores escolares, consideram que "a questão central das preocupações éticas é a da justiça, entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade" (PCN, 1997b, p. 32).

A escola, comprometida com a formação da cidadania, deve, então, propiciar reflexões sobre as diversas faces das condutas humanas e possibilitar o desenvolvimento da autonomia moral. Tais reflexões devem fazer parte dos objetivos maiores da escola e devem abranger o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade — os quatro blocos de conteúdos eleitos como eixos de seu trabalho. O indivíduo criativo, autônomo e solidário é res-

ponsável por si próprio, pelo outro, pela comunidade, pelo planeta e pelo universo (PCN, 1997b).

O que parece emergir da leitura do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais é uma proposta de ensinar aos alunos uma ética universal, superior e "correta", que será alcançada por meio das reflexões propiciadas nas aulas de todas as disciplinas do currículo escolar, possibilitando que cada indivíduo assuma sua responsabilidade autônoma e universal. Em suas entrelinhas, os Parâmetros Curriculares Nacionais permitem perceber que tal 'ética' deverá ser observada por todos os grupos dentro da escola e da sociedade.

Neste momento, cabem duas questões: Os princípios éticos são universais? Há uma noção de ética "correta" a ser ensinada pelos professores nas salas de aula?

Ao citar Alain Badiou, Oliveira (1996) considera que as normas éticas supõem distinção clara entre o bem e o mal, mas que estes conceitos são relativizados e dependentes das diferenças culturais e do contexto social em que são formulados. A ética, portanto, depende das pessoas, de seus meios socioculturais e das circunstâncias em que surgiram determinada situação ou problema.

James Rest⁴, trazido à cena por Biaggio (1998), propõe que, na atualidade, dever-se-ia trabalhar com uma "moralidade comum construída", invocando-se os ideais morais compartilhados de uma comunidade. Para Rest, haveria uma "moralidade em fluxo", a qual pode se modificar de acordo com a época e a cultura. Salientando que a questão do universalismo não se encontra resolvida e ainda causa bastante polêmica, Biaggio pondera que há muitas evidências⁵ de que a seqüência de estágios de desenvolvimento moral proposta por Piaget e por Kohlberg é universal e que há um cerne de valores universais. Mesmo sendo favorável à posição universalista, Biaggio (1998, p.19) afirma que "a cultura influencia e atua como um fator modulador, acentuando ou diminuindo alguns valores e tipos de raciocínio moral, porém sem anular uma essência humana comum."

Canen, Franco e Oliveira (2000, p. 2) consideram que a articulação entre os campos ética e diversidade cultural necessita amplo aprofundamento, para que posicionamentos radicais que defendem tanto o paradigma universal quanto o **relativista** não venham comprometer a humanização do homem. Enfatizando a carência de reflexões que procurem ressignificar o universalismo em face da pluralidade cultural, aqueles autores propõem "a compreensão

(4) Rest propõe um modelo de desenvolvimento moral que pouco difere daquele proposto por Kohlberg, mas rejeita a idéia de que o estágio 6 seja garantia de universalidade (Biaggio, 1998)

(5) Consultar os estudos desenvolvidos por James Rest, Elliot Turiel, Larry Nucci e Orlando Lourenço, entre outros. Rest, por exemplo, desenvolveu pesquisas com o DIT (Definig Issues Test), onde numa amostra com 45 800 sujeitos, mostrou que o pensamento pós-convençional existe (Biaggio, 1998).

do universalismo e do relativismo como construções discursivas, desprovidas de uma significação essencializada, única e consensual e, portanto, passíveis de reinterpretações e ressignificações.”

Concordamos com essa proposição e consideramos que os princípios éticos são característicos de determinados grupos, referindo-se às normas e regras mutáveis, provisórias e válidas segundo acordos sociais. O que se torna evidente em cada momento em que são estabelecidos novos princípios⁶ éticos que nortearão os atos e as atitudes dos indivíduos. Depreende-se, portanto, que a pluralidade cultural sugere e justifica a polissemia de noções de ética.

É preciso, entretanto, considerar que ou a ‘ética’ é uma expressão discursiva das relações sociais (morais) e é polissêmica por expressar a variabilidade cultural, ou nomeia condutas consideradas morais por este ou aquele grupo, para o qual não há polissemia de noções de ética, mas unidade nocional. Em ambas alternativas, os valores morais ou éticos só são polissêmicos se e quando há outro grupo social para o qual este ou aquele valor tem sentido. Sendo os valores morais determinados nas e pelas práticas dos diversos grupos sociais, expressam o que tem valor para o grupo e neste os valores morais não são polissêmicos. Portanto, só ocorre polissemia de noções de ética por serem muitos os significados produzidos por grupos sociais diferentes e não há, neste caso, um conceito que seja para além ou aquém dos grupos sociais, ainda que se possa apreender os mecanismos lógicos e argumentativos que orientam todas as reflexões sobre os valores éticos. Tais mecanismos, no entanto, não são o próprio conteúdo ‘ético’, mas o modo pelo qual se raciocina com base nos valores morais. Estes, por sua vez, são produzidos nos grupos sociais e entre os grupos sociais, que se utilizam de diversos argumentos e formas lógicas e quase-lógicas (retóricas) para se convencerem e convencerem os outros da validade de seus enunciados. Não se pode falar, então, em polissemia essencial, isto é, algo que deva ser superado para se encontrar a essência real dos valores éticos.

Por essas considerações, a ética é necessariamente polissêmica, uma vez que a sociedade moderna caracteriza-se pela pluralidade de culturas, identidades, ideologias e formas de incorporação de conhecimentos etc., logo, ocorrem debates e se estabelecem acordos sociais mais ou menos estáveis relacionados aos critérios e posicionamentos éticos, pois os valores mo-

(6) A palavra “princípio” remete, em Filosofia, aos axiomas ou postulados reconhecidos por todos e cada um, como na Geometria, conduzindo à idéia de algo que fundamenta, que está na base dos juízos e que não pode ser contestado sem os destruir. Neste sentido a expressão usual “princípios éticos” é imprópria, pois não se pode dizer que em ética existam princípios no sentido indicado. No entanto, cedemos à falta de rigor para atender as necessidades de comunicação.

rais resultam de uma negociação, originando proposições razoáveis, assim considerados pelos membros dos grupos sociais que disputam certos valores. Os juízos éticos se fazem, portanto, sobre conteúdos imediatamente postos na e pelas ações das pessoas existentes em situações existentes. Os valores morais ou éticos são, então, representações sociais, originadas de conversações (imediatas ou mediatas), em face dos problemas percebidos como tais pelos membros de algum grupo social. Estas conversações visam resolver o 'problema' de conduta dos membros do grupo e só se tornam 'problemas' caso assim o grupo o perceba.

A proposta de começar a discutir valores e incentivar reflexões, conversações e debates sobre 'ética' nas escolas parece ser, então, um dos grandes méritos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O que parece ser um dos saldos negativos dessa proposta, conforme já foi dito anteriormente, é que o fato de o texto considerar necessárias as discussões relativas à ética, não garante, em nada, os espaços temporais para que aconteçam.

Portanto, incitar tais discussões não é ensinar normas e regras, o que deve ou o que não deve ser feito, mas criar espaços temporais que valorizem o diálogo e, conseqüentemente, a troca de idéias, negociações e acordos entre as partes sobre 'problemas éticos' surgidos na escola. No entanto, essa tarefa é difícil. Um desafio está em estabelecer regras para a iniciação e o desenvolvimento dos debates.

Com relação a que significados éticos devem ser construídos e como construí-los, deve-se considerar que a escola é uma instituição psicossocial permeada de valores ou representações sociais de todo tipo. Donde a necessidade de apresentar algumas considerações relativas à ética, que dizem respeito às reflexões sobre as condutas humanas, conforme apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para que se possa (re)discutir os objetivos para a formação do indivíduo-cidadão, "este que deverá colocar-se, explicitamente, contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva" (PCN, 1997b, p. 25).

Para os especialistas que elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais e que propuseram incluir a ética como um tema transversal a ser trabalhado pela escola, as reflexões

propiciadas nas aulas de todas as disciplinas do currículo escolar possibilitarão que cada indivíduo assuma sua responsabilidade autônoma e universal. O indivíduo criativo, autônomo e solidário é apontado como responsável por si próprio, pelo outro, pela comunidade, pelo planeta e pelo universo. É esta a idéia de “ética de responsabilidade solidária”, uma “nova” ética que deve estar impregnada pelo senso de justiça – que sempre ocupou um lugar central na ética – de igualdade de oportunidades e de liberdade, colocando o desenvolvimento da pessoa humana e das comunidades em primeiro lugar (PEGORARO, 1995). O exercício da justiça deveria pressupor, portanto, a participação dos integrantes de determinado grupo social na constituição de acordos que vão estabelecer e decidir regras que vão nortear suas reivindicações (RAWLS, 1993).

Neste sentido, dever-se-ia questionar porque a escola não garante a participação dos alunos nos debates que privilegiam questões relacionadas à justiça, uma vez que o eixo vertebrador, a espinha dorsal da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é a formação do indivíduo cidadão e solidário. Ainda que surja em seu texto tanto a justiça como o diálogo e o respeito mútuo como objetivos maiores da escola, a exclusão do corpo discente da discussão ainda parece se fazer sentir.

Somente propiciar reflexões e trazer à cena de debates, questionamentos que focalizem justiça, valores, ética e moral, apesar de permitir que o sujeito se interrogue a respeito da natureza da situação, não garante vivenciar ou praticar a constituição de juízos éticos. Isso porque, conforme aponta Boudon (1995), os sujeitos procuram determinar a melhor solução para um problema de conduta que possa ser aceita, pelo menos em princípio, por todos os envolvidos.

É possível, então, “ensinar” ética nas escolas?

Só se pode “ensinar” ética nas escolas se ela for entendida como um arrolado de regras e normas expressas pela sociedade tendo, por isto, caráter normativo. Vista desse modo, a ética estabelece um dever, um compromisso, uma obrigação.

Tomando-se como ponto de partida a Teoria da Ação Comunicativa desenvolvida por Habermas (1989), a escola deveria considerar que o exercício público da liberdade é construído por meio do diálogo. Portanto, segundo Habermas, os princípios éticos

dependem da criatividade daqueles que participam dos diálogos e do consenso estabelecido após a discussão dos problemas apresentados aos diversos grupos.

Como pretendem os autores da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as reflexões e as discussões que ocorreriam em todas as aulas das disciplinas constantes no currículo, deveriam proporcionar a construção de valores e princípios morais. Entretanto, se não houver diálogo entre seus participantes, tais momentos poderão se tornar, apenas, momentos de imposição de normas e regras. O consenso estabelecido após as discussões, entretanto, não relativiza a ética, conforme mostra Pegoraro (1997), porque o que muda são os comportamentos e as circunstâncias que acompanham as pessoas que são relativos à cada situação. Pegoraro (1997) considera, ainda, que o consenso é provisório e deve ser retomado à luz de novas situações e circunstâncias.

As normas éticas são decididas pelo diálogo argumentativo, que enriquece e amplia a visão dos participantes — o auditório — e depende de sua adesão, permitindo que as pessoas percebam que um problema ético segundo o contexto em que ocorre. A argumentação, segundo Mazzotti e Oliveira (1999, p. 1), "é um constructo teórico-prático que visa predispor os indivíduos à ação e se faz presente nos mais diferentes campos da existência humana". A partir de Perelman e Olbrechts-Tyteca, aqueles autores sustentam que a argumentação surge no momento em que se estabelecem as controvérsias, os conflitos entre as pessoas de determinado grupo em relação a um objeto ou tema. A definição de argumentação corresponde ao conceito de ética prática, aplicada, que se debruça sobre temas cotidianos. Os diálogos argumentativos são fundamentais para expor e explicar os enunciados ou proposições de um sistema moral, tanto em sua dimensão prática quanto especulativa ou teórica.

Pegoraro (1997) salienta a prioridade do que ele denomina "ética aplicada", que busca respostas aceitáveis para solucionar um problema. Nesse sentido, a ética não pode ser ensinada. Os enunciados, na forma de normas, ainda que admitidos pelos alunos, ainda não é o propriamente ético, uma vez que este é um modo de dialogar, regulamentado por normas éticas, por certo, dentre elas a de respeitar os argumentos do outro, não anular um argumento porque o argumentador apresenta tal ou qual defeito ou erro moral. As regras do diálogo que permitem o estabeleci-

mento de normas éticas não diferem daqueles exigidos nas metodologias científicas, ainda que seus temas ou objetos de negociações sejam outros.

Parece, para nós, que os atores sociais da escola, impulsionados pela urgência de desenvolver o eixo transversal ética, tendem a sustentar a pertinência do ‘ético’ como conteúdos universais ou universalizantes, desprezando os procedimentos necessários para a argumentação razoável, pelo que elidem o tempo necessário às discussões e aos debates, pelo que procedem de maneira a inculcar noções filosóficas de consciência social, de direitos e deveres, o que é inadequado para o estabelecimento de enunciados, em particular os éticos.

ABSTRACT: People’s ethical and moral stances have been one of the most debated subjects nowadays, particularly when new technologies and scientific breakthroughs are discussed, bringing into the fore the debate about the relationship between ethics and aspects of life in society and giving rise to new studies about ethical principles, moral development and the construction of values, corroborating the need to carry out research that focuses on the “teaching” of ethics that is done in Brazilian schools.

KEY WORDS: Polysemic ethics; Moral conducts; Ethical values.

Referências

- ARANHA, M. L. A. Correio Eletrônico, aovirtual-filosofia@groups.com, 2000.
- BIAGGIO, A. M. B. - “Universalismo versus relativismo no julgamento moral”. Mimeo. 1998.
- BOUDON, R. - *O justo e o verdadeiro: estudos sobre a objetividade dos valores e do conhecimento*, Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- CAMARGO, C. - *Fundamentos de ética geral e profissional*, Petrópolis: Vozes, 1999.
- CANEN, A., FRANCO, M.; OLIVEIRA, J. R. - “Ética, multiculturalismo e educação: uma articulação possível?”, *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, 2000.
- DUSKA, R.; WHELAN, M. - *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*, São Paulo: Loyola, 1994.
- GARCIA, G.; KELLER, V. - “Introdução” In: CAMARGO, C. *Fundamentos de ética geral e profissional*, Petrópolis: Vozes, 1999.
- HABERMAS, J. - *Consciência moral e agir comunicativo*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- JODELET, D. - “Représentations sociales: un domaine en expansion” In JODELET, D. (Org.), *Les représentations sociales*, Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

- _____. “Représentations sociales: phénomène, concept et théorie” In MOSCOVICI, S. (Org.) *Psychologie sociale*, Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- LA TAILLE, Y. - “Introdução” In: PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*, São Paulo: Ática, 1998.
- MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, J. R. - “A retórica das teorias pedagógicas: uma introdução ao estudo da argumentação”. Mimeo. 1999.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *La psychanalyse son image et son publique*. Paris: PUF, 1976.
- _____. “On social representation” In: FORGAS, J. P. (Org.), *Social cognition perspectives on every understanding*, Londres: Academic Press, 1981.
- _____. “The phenomenon of social representations” In: FARR, M. e MOSCOVICI, S. (Org.), *Social representations*, Paris: Maison des Sciences de l’homme, 1984.
- _____. “L’ ere des representations sociales” In: DOISE, W.; PALMONARI, A. *L’ études des représentations sociales*, Paris: Delachaut et Niestlé, 1989.
- _____. *Psychologie sociale*, Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- OLIVEIRA, J. R. - “Ética e educação: a formação do homem no contexto de crise da razão”, *Revista Brasileira de Educação*, n. 2, 1996.
- Parâmetros Curriculares Nacionais - “Fáceis de entender. Como por em prática o que o MEC propõe para o currículo do ensino fundamental”, *Revista Nova Escola* (encarte): São Paulo, 1998.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- PEGORARO, O. A. - *Ética e justiça*, Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. PEGORARO, O. A. - “Ética e seus paradigmas” In: HÜHNE, L. M., *Ética*, Rio de Janeiro: UAPÊ: SEAF, 1997.
- PIAGET, J. “Os procedimentos da educação moral” In: MACEDO, L. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*, São Paulo: Casa do Psicólogo, [1930]1996
- _____. *O juízo moral na criança*, São Paulo: Summus, [1932]1994.
- RAWLS, J. - *Uma teoria da justiça*, Lisboa: Presença, 1993.
- RIBEIRO, C. - *A fala da criança sobre sexualidade humana: o dito, o explícito e o oculto*, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.
- SUNG, M. J.; SILVA, J. C. - *Conversando sobre ética e sociedade*, Petrópolis: Vozes, 1995.