

## **Para além de doutrinação e espontaneísmo: desafios atuais da educação moral à escola**

*Angelo Vitório Cenci*

### **Introdução**

O objetivo do presente texto é, mediante uma breve retomada do papel dos modelos clássicos de educação moral apresentados pela tradição filosófica e dos programas de educação moral que predominaram na educação brasileira, refletir criticamente sobre o significado dos mesmos e apontar algumas perspectivas relacionadas a esse tema. A educação moral voltou a ganhar relevância com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e pode assumir nova ênfase com a recente aprovação da volta da filosofia à escola em âmbito nacional. Atualmente vivemos uma espécie de vácuo entre os modelos tradicionais que se esgotaram e propostas que ainda estão longe de serem assumidas efetivamente, como a construtivista dos PCNs e a da investigação ética, originada em Matthew Lipmann e atualmente recriada em vários contextos escolares. Essas propostas apresentam-se hoje como tentativas sérias de contornar tanto o problema da ausência de projetos de educação moral na escola como o do predominante enfoque espontaneísta dado a ela. Tais propostas estão em consonância com o legado clássico da filosofia acerca da necessidade do cidadão ser educado moralmente e se distanciam dos modelos tradicionais já vivenciados pela educação brasileira. Além disso, possuem em comum tanto o princípio de que a moralidade se desenvolve mediante a participação ativa dos educandos como a exigência de uma nova postura da escola e dos professores em relação a esta problemática.

A pretensão aqui é caracterizar criticamente os modelos de educação moral que predominaram ou que ainda predominam em nosso meio, buscando identificar nos efeitos deles os motivos das dificuldades enfrentadas na implementação de projetos sistemáticos de educação moral pela educação formal. A questão acerca de como entender e como desenvolver a educação moral na escola é premente e complexa. Ela é ilustrada pelos diversos modelos desenvolvidos em países onde as práticas de educação moral e a reflexão sobre elas se encontram mais avançadas e pelo vácuo deixado no Brasil a esse respeito pelos modelos tradicionais que se esgotaram ou que se mostram pouco produtivos em função de seu caráter relativista e espontaneísta.

### **I**

A educação moral é um tema clássico presente tanto na filosofia grega quanto na filosofia iluminista moderna. Inicialmente ele é tratado pelos gregos a partir do problema acerca da possibilidade ou não do ensino da virtude. O Crátilo, de Platão, é um diálogo que ilustra bem a preocupação do filósofo a esse respeito. Aristóteles,

a seu modo, trata dessa problemática em sua ética ao indicar que a virtude não pode ser transmitida, mas adquirida mediante a prática de hábitos consoantes com ela. E educar moralmente é sinônimo de educar nas virtudes. Também para ele as virtudes morais, enquanto virtudes do caráter, não podem ser ensinadas, mas desenvolvidas mediante o seu exercício. O saber relativo à ação humana e ao modo de agir moralmente não é passível de transmissão. Do mesmo modo que a virtude moral não pode ser ensinada, também não pode ser aprendida mediante palavras. Por mais que as palavras possam encorajar e estimular os jovens à virtude elas, todavia, são impotentes para levar a maioria das pessoas à prática da virtude moral. Como as virtudes morais não são adquiridas de modo natural ou espontâneo, e nem ensinadas, elas são desenvolvidas mediante o cultivo dos hábitos, o que demanda um aprendizado exercitado através das vivências, isto é, mediante a prática de ações em que o sujeito tem de engajar-se com outras pessoas. A virtude é produto da prática amadurecida de determinados hábitos que devem ser cultivados desde tenra idade e o seu exercício requer, pois, um aprendizado mediante o exercício constante. Isso sugere que o processo que leva ao desenvolvimento da virtude é longo e deve ser bem orientado desde o princípio. Educar-se moralmente é resultado, pois, de um processo longo, exigente e sistemático e visa a formação do caráter.



Na modernidade o eixo dessa problemática deixa de ser a preocupação com o modo como a virtude pode ser adquirida e é deslocado para a idéia de que a razão pode ser educada. Desse modo, a educação moral continua recebendo lugar de destaque dentro de concepções educativas de filósofos como Rousseau e Kant, mas com um novo enfoque. Kant coloca a educação moral como o ponto alto de sua concepção educativa. Ele vai pensá-la focada para a formação integral do homem. Na sua perspectiva o fim último da educação está voltado para a consciência moral racional, fim este relacionado à liberdade. A formação do homem está orientada tanto para desenvolver o pensamento autônomo quanto para formar o caráter. A educação, concebida dentro de uma perspectiva ético-antropológica, é entendida como a mais árdua de todas as tarefas humanas. Ela permite conceber o vir a ser do homem mediante um processo que, mesmo que tenha que começar sempre de novo, não parte do nada, pois tem de levar em conta as experiências deixadas de uma geração para outra. A educação do homem é pensada por Kant em uma

perspectiva aberta, onde pode formar-se e cultivar-se, e integral, abrangendo as dimensões corporal, intelectual e moral. Esta última é apresentada como o ponto alto do processo formativo do educando.

Educar a razão implica em aprender a pensar e agir a partir de si mesmo. Esse aprendizado dirige-se em última instância para a educação prático-moral, a qual trata da formação do homem a respeito de sua liberdade. Ela visa seres que ajam livremente, mediante a capacidade para pensar e agir de forma autônoma, e tenham dignidade. A educação prático-moral refere-se à própria construção do homem para que viva como um ser livre. Nesse sentido, a educação da razão possibilita, mediante a educação moral, a consecução do fim maior da educação: a consciência moral racional e, com ela, a liberdade.

A concepção kantiana acerca da educação moral é orientada pela idéia de humanidade e visa a formação do caráter no sentido do amor ao dever. Pautada pela idéia da formação integral do homem, ela pode ser entendida a partir de um ponto de vista geral e de um ponto de vista específico. De um ponto de vista geral a educação moral visa formar o pensamento autônomo. Os fundamentos da educação prática estão nas habilidades desenvolvidas pela educação física e intelectual. Gradativamente a criança deixa de obedecer aos pais para orientar-se por si mesma. A disciplina imposta pela autoridade dos pais e mestres é substituída por formas de pensar e agir dadas pela razão. É por isso que a educação moral não pode estar baseada na disciplina, mas em máximas, que é o direcionamento que o sujeito dá à sua ação. Ocorre que, para Kant, a disciplina ajuda a superar os vícios, mas o objetivo da educação moral é outro: a formação de um pensamento autônomo que lhe permita aprender a pensar e agir por si próprio. Disciplinar é condição necessária mas não suficiente para educar. É por isso que a educação moral possibilita ao homem tornar-se cidadão por meio da consciência de sua liberdade. De um ponto de vista específico, a educação moral visa a formação do caráter, o qual não advém da natureza, mas precisa ser adquirido. Seu desenvolvimento se dá mediante a educação, a reflexão, a adoção de princípios sólidos e do zelo por tais princípios. O caráter está associado ao hábito de agir de acordo com determinadas máximas de para formá-lo bem se faz necessário primeiro domar as paixões. O caráter só pode se constituir quando o sujeito for firme em seus propósitos e determinações e é isso que possibilita assegurar constância nas decisões e ações pessoais.

## II

Os filósofos clássicos, sobretudo Aristóteles e Kant, deram claro destaque à formação moral em suas propostas educativas. O desenvolvimento da moralidade foi caracterizada por eles como um processo que perpassa as ações humanas e é essencial à preparação para a vida em sociedade. Um dos maiores legados deixado por eles é o de que não se pode perder de vista que viver em sociedade é um processo que demanda uma longa preparação. Esse pressuposto ganha ênfase hoje sobretudo em sociedades pluralistas e que aspiram a um modo de vida verdadeiramente democrático. Tornar-se um cidadão digno e moralmente maduro é fruto de um processo de aprendizagem que passa pelas contribuições de diferentes

instituições, como a família, a escola e a sociedade em sentido mais amplo. Querendo-se ou não essas instituições influenciam de forma significativa a formação moral da criança e do adolescente. Na escola isso ocorre, seja de forma espontânea seja de modo sistemático, através da postura e das relações estabelecidas entre seus agentes – sobretudo os professores – pelo modo como seu currículo é estruturado e pela organização e o ambiente constituídos no seu interior.

A escola se situa entre o espaço privado da família e o espaço público da sociedade. Ela possui pois um âmbito e uma natureza própria, o que sugere que ela tenha um papel específico na formação moral de seus educandos. Porém, mesmo que se considere que a escola tenha um papel de enorme importância no desenvolvimento moral dos alunos esse espaço tende a ser marcado por três atitudes: a) permanecer simplesmente vazio, onde aspectos morais aparecem aleatoriamente e apenas de modo implícito; b) ser ocupado por práticas espontaneístas e isoladas ou, c) vir marcado por posturas dogmáticas e doutrinárias. Nos dois primeiros casos supõe-se que o desenvolvimento moral seja algo que deva ocorrer “ao natural”, sem haver a necessidade de um planejamento e uma orientação consciente e sistemática. A educação moral ocorreria como conseqüência automática das ações educativas em sentido amplo. Dentro dessa concepção, práticas isoladas também são comuns, como é o caso de palestras ou referências eventuais a valores, indisciplina, violência ou outros supostos temas de ética.

No caso da ausência de projetos explícitos de educação moral perde-se de vista que as atitudes dos professores, dos educandos e das demais pessoas que compõem o ambiente escolar assumem sempre um papel educativo. Educa-se moralmente mesmo quando não se tem consciência de que se o está fazendo. Muitas vezes as preocupações com a educação moral são deixadas de lado em função de se entender, de forma consciente ou não, que o que importa realmente é o desenvolvimento cognitivo do aluno. Na ausência de projetos explícitos supõe-se que o desenvolvimento moral do educando seja fornecido “ao natural” pela família e pela sociedade. A escola não precisaria perder tempo ocupando-se com isso. Assim, a tarefa de educação moral é transferida da escola para a família ou, mesmo, para a religião. Num contexto fortemente marcado pelo relativismo moral – o qual flerta com a anomia social – as religiões muitas vezes acabam assumindo o papel de dar conta, a seu modo, dessa tarefa. Com isso a educação formal abre mão ou se omite de ocupar-se sistematicamente com ela. Outras vezes dá-se um movimento inverso: a família transfere integralmente essa tarefa para a escola. Há instituições de ensino que procuram livrar-se de tal tarefa jogando-a para o ensino religioso. Isso pode ser encontrado através de um ensino religioso que por vezes ainda teima em ser confessional.

Uma das razões dessa dificuldade enfrentada pela escola em assumir o seu papel em termos de educação moral reside nas deficiências da formação do professor para tal. A formação a esse respeito oferecida pela universidade na graduação tende a ser incipiente, fragmentária, inexistente ou desenvolvida de modo muito indireto ou isolado, com alguma disciplina de ética profissional. Há um certo consenso presente no discurso dos professores acerca da importância da educação moral. Porém, suas práticas pedagógicas geralmente estão longe de dar conta de

ações orgânicas nesse sentido. Essas práticas repercutem inevitavelmente na formação do educando. A questão central que se coloca aqui, no entanto, é: Se a dimensão moral é constitutiva da formação do educando como forma de preparação para a vida em sociedade e para o exercício consciente, digno e autônomo da cidadania como ele terá condições de avaliar, decidir e julgar situações ou conflitos morais com que se depara corriqueiramente sem um preparo para tal? O problema é que quando o professor não tem preparo para essa tarefa tenderá a recorrer aos recursos espontâneos de que dispõe através de seu senso comum e a escola procurará se eximir dela.

Outra razão da dificuldade mencionada é justamente o descomprometimento da escola como instituição. A escola não pode perder de vista que seu modo de organização, suas atividades e seu ambiente interno são fatores educativos em sentido moral. O modo como valores, regras e atitudes são vivenciados repercute sobre o educando. As referências para o seu agir são constituídas a partir do tipo de relações vivenciadas nesse ambiente inter-pessoal e institucional e tornam-se significativas ou não para si. Um ambiente saudável e com boa qualidade nas interações entre os agentes da escola terá um papel extremamente significativo sobre a formação moral dos educandos.

### III

Convém caracterizar de modo mais detalhado as posturas já mencionadas e denominadas de tradicionais, as quais fizeram ou ainda se fazem presentes dentro da escola em termos de educação moral. Elas podem ser tipificadas em dois grupos: as doutrinárias e as espontaneístas. O que marca o posicionamento da escola no caso das posturas relativistas ou espontaneístas é o fato de ela se eximir de desenvolver explicitamente projetos de formação moral. O que as caracteriza é o modo assistemático, marcado pela ausência de clareza e de planejamento a esse respeito. Posturas doutrinárias, por outro lado, são pautadas na transmissão de valores, normas ou princípios como verdades prontas, absolutas. Nesse caso, a educação moral possui um espaço próprio dentro da grade curricular pressupondo conteúdos e métodos determinados e alguém preparado para fazê-lo.

No Brasil o modelo por excelência de educação moral formal de cunho doutrinário foi aquele estruturado pelo regime militar a partir das matérias de Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros. Essas disciplinas foram introduzidas no período do general Médici, pelo decreto-lei 869, de doze de setembro de 1969, visando o controle da ordem social, expresso por termos como “unidade nacional”, “culto à pátria” e “culto da obediência à lei”. A invocação pelo decreto de princípios universais como democracia, dignidade da pessoa e solidariedade humana soa de forma irônica e apenas mascara o caráter ideológico e autoritário do próprio modelo. Nesse, as matérias implantadas possuíam conteúdo determinado, lugar na grade curricular e eram trabalhadas por professores específicos. A existência de professor preparado para a matéria era obrigatória e se não o houvesse o próprio diretor da escola deveria assumi-la. Além disso, o regime militar criou a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), integrada por nove membros nomeados pelo Presidente da República “dentre pessoas dedicadas à causa da Educação Moral e

Cívica”.

Como observam Shimizu et al., a introdução de Moral e cívica na escola tinha claramente como objetivo ajudar na manutenção do modelo social em vigência no país na forma do mencionado culto da obediência à lei, ou seja, através de “uma forma dogmática de condução da educação moral, constituída por uma matéria doutrinária e disciplinatória que visava a promoção de uma ordem social vinculada aos ideais militares de controle e repressão da sociedade”. Esse caráter doutrinador, funcionalista e autoritário pode facilmente observado nos livros didáticos de Moral e cívica. Observe-se o que era ensinado na sexta série do ensino fundamental sobre segurança nacional:

“Este é um dos problemas mais importantes, senão o mais importante da atualidade brasileira: a segurança nacional! (...) Todos nós, no exercício de nossas tarefas, vocês estudando, nós, ensinando, os operários nas fábricas, trabalhando, os empregados nos escritórios, os donos de empresas nas suas indústrias e casas de comércio, os agricultores, na lavoura, todos nós, repetimos, somos responsáveis pela segurança nacional. Todos temos de colaborar. Todos temos que fazer o melhor possível para cumprir nossos deveres, senão poderemos ser responsabilizados pela segurança nacional. (...) a segurança nacional é problema universal e permanente”.

De forma patética, livros de Educação Moral e Cívica ensinavam a alunos de oitava série em plena ditadura militar que a democracia é uma das melhores formas de governo porque nela todos são iguais perante a lei, têm as mesmas oportunidades, escolhem seus representantes pelo voto, são garantidos os direitos dos cidadãos e o governo está a serviço do povo. O que chama a atenção nos livros didáticos citados acima, entre outras coisas, são aspectos como: a) o perfil claramente doutrinário, bem representado pelo texto sobre a segurança nacional; b) a metodologia da inculcação, caracterizada por exercícios de repetição e de inibição do pensar, baseada na transcrição literal de pequenos textos e de repetição via jogral/recitação; c) o caráter ideológico e “redentor” da Educação moral e cívica. Este pode ser ilustrado por um fragmento do discurso de posse do presidente-general Médici, de 30/10/1969, colocado no preâmbulo de um livro didático onde refere que, passados “dias difíceis” dos anos 60, “amanhecerá, na década de 70, a nossa hora”.



Outra orientação moral que se fez presente na escola é aquela do ensino religioso trabalhado de modo confessional e doutrinário. Nesse caso, eram integrados e repassados determinados conteúdos de educação moral em forma de exemplos a serem imitados, de exortações e de preceitos de cunho religioso. Essa posição a-crítica e dogmática tendia a cair no moralismo prescrevendo ao educando o que este poderia ou não fazer aos olhos de Deus.

O problema de valores e normas impostos de modo doutrinário ou autoritário é que eles tendem a ser aceitos somente por medo e durante o tempo em que permanecer o controle da autoridade. No momento em que o controle cessa ou enfraquece tais valores e normas deixam de serem observados. O caráter arbitrário, autoritário, artificial e demagógico desse modelo fez com que seus efeitos fossem muito distintos das finalidades pretendidas por ele. Se uma de suas conseqüências foi vê-lo com desprezo, o mais grave legado dele à sociedade brasileira e, em particular à escola, foi o profundo descrédito que ele deixou para a educação moral e o desestímulo à elaboração de projetos inovadores e produtivos no âmbito da formação moral na escola. Após a derrocada do modelo imposto pela ditadura militar a própria discussão sobre a moral ficou à margem das discussões pedagógicas. Ela passou a ser marcada por uma caráter relativista, pautada por critérios subjetivistas, e desapareceu tanto dos currículos como dos debates escolares.

#### **IV**

As experiências de cunho doutrinário deixaram, além de um descrédito à educação moral como tal, um vácuo até hoje pouco preenchido na educação brasileira. Sob o ponto de vista pedagógico essa herança propiciou uma outra atitude, o espontaneísmo. Sua característica mais marcante é a ausência da articulação de um modelo propriamente dito e de projetos explícitos e orgânicos de educação moral dentro das escolas. Nesse caso, o que predomina é uma ausência de critérios, princípios ou valores a serem trabalhados de modo sistemático pela escola. Parte-se da premissa de que cada um possui seus princípios ou valores próprios sobre os quais não seria adequado intervir, sob pena de incorrer-se em autoritarismo. Trata-se de uma posição relativista filosoficamente, onde critérios e valores dependeriam unicamente do que é considerado moral por cada pessoa – no caso, cada aluno ou professor – de modo a não ser possível orientar-se a partir de parâmetros comuns e universais.

Uma das conseqüências diretas do relativismo moral é que onde cada um tem sua moral tudo é moral e onde tudo vale nada mais é moral, pois não há mais critérios de distinção e justificação crítico-racional de ações, normas e valores. A indispensável diversidade de crenças, opiniões e valores, típica das sociedades pluralistas, não pode ser confundida com relativismo. O argumento de que a moral se reduz à medida do agir de cada um, ou seja, a critérios exclusivamente subjetivos é falacioso e perigoso por pretender anular dois pressupostos fundamentais da ética, quais sejam: a capacidade de dar publicamente razões para o agir e a capacidade de colocar-se no lugar do outro, o ponto de vista moral. O risco que se corre aqui, em função da falta de parâmetros morais objetivos, é o da completa ausência de crítica ao senso comum moral oriundo das vivências quotidianas e do individualismo exacerbado. Desse modo, atitudes de preconceito e de falta de consideração dos demais podem ser encaradas como “normais”. Afinal, entendidas de modo relativista, tais atitudes fariam parte da suposta “ética de cada um”.

No caso do relativismo, como não há uma comensurabilidade de parâmetros, a educação moral ficaria a critério de cada professor. Pedagogicamente esse fator dá origem a uma posição espontaneísta. Tal postura dispensa um caráter sistemático na ação dos professores e da escola. Também não há a necessidade de haverem professores qualificados para essa tarefa, pois eles já teriam sua ética, traduzida por seus valores adquiridos espontaneamente. Como o relativismo reduz a moral à esfera da vida privada, a algo de cada um, excluindo parâmetros racionais e públicos de avaliação de valores, normas e princípios, a escola ficaria dispensada e, até, deslegitimada para levar adiante a tarefa de educar moralmente. A escola então se exime de ocupar-se com tal tarefa. Ela a entrega à família, à sociedade ou aos próprios educandos. Por outro lado, essa mentalidade, quando presente na família e na sociedade, resulta que educar moralmente é tarefa de todos e, pois, acaba não sendo de ninguém especificamente. A conseqüência mais grave dessa atitude é a possibilidade de, numa mesma escola, existirem posturas totalmente incompatíveis entre si, como o caso de professores que incentivem práticas de cooperação e solidariedade enquanto outros estimulem a competição e até a tolerância a práticas agressivas. Pode haver outros, ainda, que permaneçam completamente indiferentes a essa problemática por considerarem a moral como assunto íntimo, o qual referir-se-ia exclusivamente à vida privada.

O que marca essa postura relativista moralmente e espontaneísta pedagogicamente é a possibilidade de coexistirem critérios e valores morais completamente excludentes entre si. O professor, nesse caso, tende a responder mecanicamente às exigências e conflitos oriundos da dimensão moral dentro da escola, apegando-se então a seus recursos oriundos do senso comum acumulados através de suas vivências espontâneas. Além de ser marcada por esse tipo de resposta dos professores essa postura é reforçada nos alunos pela ausência de reflexão e de propostas sistemáticas de trabalho com educação moral. Ela também pouco compromete os professores com a sua prática e com sua formação. Afinal, se todas as posições acerca da moralidade são igualmente válidas porque se preocupar com formação moral? Cada professor e cada aluno já teria a sua bagagem a esse respeito a qual é constituída por suas vivências espontâneas



oriundas de sua socialização. Também não há porque os professores se preocuparem com a educação moral em sua formação profissional. Ao contrário, por ser um campo que demanda preparo teórico e metodológico, bem como a articulação de experiências planejadas dentro da instituição escolar, o professor há que se deparar inevitavelmente com os grandes problemas e com os teóricos da psicologia, da filosofia e da sociologia da moralidade e estar preparado para implementar projetos orgânicos dentro da escola. Estes demandam planejamento, execução e avaliação de práticas morais, bem como a exigente criação de um ambiente propício para a formação moral dentro da instituição escolar.

Outra orientação relativista é aquela denominada de afetivista ou psicologista. Esta pretende levar os alunos a encontrarem o equilíbrio pessoal e a desenvolverem-se intelectualmente através de técnicas psicológicas. Nessa orientação o objetivo é “fazer com que cada um tome consciência de suas orientações afetivas concretas, na esperança de que, de bem consigo mesmo, possa conviver de forma harmoniosa com seus semelhantes”. Tal postura leva em conta os aspectos vivenciais dos alunos e o modo como cada um deles responde a tais aspectos. Ela acertadamente leva em consideração os sentimentos dos educandos, mas segue uma orientação relativista, considerando isoladamente que cada um deles tem seus próprios valores, e tende a enredar-se no individualismo.

## V

Sob o ponto de vista metodológico o princípio que sustenta os modelos dogmáticos de educação moral é o da inculcação, repasse ou transmissão de valores ou regras. Os modelos espontaneístas se caracterizam, por sua vez, pela ausência de qualquer projeto ou pelo caráter fragmentário, implícito e não sistemático das ações em termos de formação moral. As experiências de educação moral que tivemos baseadas em tais princípios esgotaram-se. Hoje o ensino religioso assume uma feição a-confessional, histórico-antropológica, própria de uma sociedade pluralista, e a Moral e cívica foi extinta. O principal limite de tais modelos residia no seu próprio princípio, ou seja, na visão de que é possível inculcar ou transmitir valores e regras daquele que sabe (professor) para o que não sabe (aluno), do mais vivido e experiente para o aprendiz. Esse método desanda facilmente para a doutrinação, tolhindo o desenvolvimento da autonomia do educando. Outro limite de tais concepções é que elas não levam em conta a complexidade e as diferenças que ocorrem nas diferentes fases do processo de aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens. Elas pressupõem uma espécie de tábula rasa a ser preenchida de conteúdos e a suficiência pedagógica da exortação, da fala, do exemplo e, por vezes, da ameaça.

Por outro lado, as exigências colocadas pelo contexto de uma sociedade marcada pelo pluralismo e pelo desejo de uma ordem social justa e democrática, em contraste com as mazelas da violência, da injustiça social e da corrupção, requerem que se vá além de práticas educativas espontaneístas ou da omissão em termos de formação moral. O desenvolvimento das capacidades morais do educando não pode ser algo simplesmente pressuposto ou entregue ao “curso natural” do processo educativo. O *laissez faire* é uma postura que pouco contribui para a educação moral

dos educandos. Problemas como a violência, a indisciplina e o ethos da corrupção, tão disseminado numa sociedade como a brasileira, apontam para um nível de responsabilidade no âmbito moral-educativo que tem inevitavelmente de ser assumido pela escola e para a necessidade de fomentar-se práticas de participação, justiça, cooperação e solidariedade no âmbito da educação formal. Ao invés de doutrinação e espontaneísmo, torna-se mais adequado pensar a educação moral como espaço que propicie a construção ativa da dignidade, e da autonomia do educando, onde princípios, normas e valores sejam elaborados em função de sua preparação para a vida em uma sociedade marcada pelo pluralismo e por exigências de uma ordem verdadeiramente democrática. Isso coloca a necessidade de se pensar perspectivas em relação à educação moral na escola para muito além dos modelos tradicionais. A volta da filosofia – aliás, defenestrada dos currículos escolares pela Moral e cívica no regime militar – pode se constituir numa valiosa contribuição a uma educação moral voltada para a formação da cidadania em seu sentido mais pleno.

### **Referências bibliográficas**

ARISTOTE. *Étique a Nicomaque*. Paris : Vrin, 1983 (trad. J. Tricot).

BERKOWITZ, M. W. Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.8, May./Ago. 1995. Disponível em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a03.pdf>. Acesso em 02/01/2007.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais e ética*. v.8. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

\_\_\_\_\_. DECRETO-LEI Nº 869, de 12 de Setembro de 1969 (Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências). <http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=195811>. Acesso em 28/12/2006.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional*, de 11/08/1971. Disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm). Acesso em 02/01/2007.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional*, 9394, de 20/12/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 14/01/2007.

BUXARRAIS, M. R. *Tendencias y modelos de educación moral*. *Dialogo filosofico*, ano 16, n.47, may./ago. 2000.

CENCI, A. *V.O que é ética?Elementos em torno de uma ética geral*. 3 ed. Passo Fundo: A. V. Cenci, 2002.

\_\_\_\_\_. *Sobre a educação moral*. In.: PIOVESAN, A. et. al. (orgs.). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002a.

\_\_\_\_\_. A ética e a prática pedagógica do professor universitário. In: Comissão de graduação (org.). Ética e diálogo na prática pedagógica universitária. Col. Cadernos de graduação, ano 1, v.1, p.11-18. Passo Fundo: Ediupf, 2000.

\_\_\_\_\_. Esclarecimento, autonomia e educação moral em Kant. In: RIBAS, M. A. C. et al. Filosofia e ensino: a filosofia na escola. Ijuí: Unijuí, 2005.

COUTINHO, O. Estudos de moral e civismo: 6ª série. São Paulo. Ed. Do Brasil, 1976.

DE LA TAILLE, Y. Ética e moral. Dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida a Priscila Ramalho. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent\\_a.php?t=005](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=005). Acesso em 29/01/2005.

DURKHEIM, E. A educação moral. In: Sociologia, educação e moral. Porto: Rés, 1984.

JEAGER, W. Paidéia: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, I. Sobre a pedagogia. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

\_\_\_\_\_. Antropología práctica. Madrid: Tecnos, 1990.

LIPMAN, M. O pensar na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. A filosofia vai à escola. São Paulo: Summus, 1990.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. Educação e pesquisa. São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2002.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. 2 ed. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. Para onde vai a educação? 16 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

PUIG, J. M. A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. Prácticas morales: una aproximación a la educación moral. Barcelona: Paidós, 2003.

PUIG, J. M. et al. Democracia e participação escolar: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

RESENDE, M. R. S. Educação moral e práticas escolares construtivistas. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/educacao\\_moral\\_e\\_praticas\\_escolares.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/educacao_moral_e_praticas_escolares.asp). Acesso em 10/06/2005.

ROUSSEAU, E. Émile ou De l'éducation. Paris: Gallimard, 1969.

SALMERÓN, A. M. La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.

SHIMIZU, A. M. et al. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970-2003. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

SIQUEIRA, A.; BERTOLIN, R. Atividades de educação moral e cívica. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 1981.

## **Notas de referência**

Doutor em Filosofia pela UNICAMP/SP. Professor do curso de Filosofia da UPF/RS e membro do Núcleo de Pesquisa sobre Filosofia e Educação (NUPEFE/UPF).

Tais modelos se configuram como socialização, clarificação de valores, desenvolvimento moral, formação de hábitos virtuosos ou como construção da personalidade moral, entre outros. Conforme PUIG, J. M. A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática, 1998. A respeito destes e de outros diferentes modelos ver também BUXARRAIS, M. R. Tendencias y modelos de educación moral. Dialogo filosofico, ano 16, n.47, may./ago. 2000 e BERKOWITZ, M. W. Educar la persona moral en su totalidad. Revista Iberoamericana de Educación, n.8, May./Ago. 1995. In: <http://www.rioei.org/oeivirt/rie08a03.pdf>. Acesso em 02/01/2007.

ARISTOTE. Étique a Nicomaque. Paris: Vrin, 1983, X 10, 1179b, 7-10, p.523.

A disciplina é importante na medida em que ajuda a preparar o sujeito para a autonomia. Ela não possui uma finalidade em si própria uma vez que a permanência nela inibe autonomia. A máxima, por sua vez, já é o exercício da autonomia.

KANT, I. Sobre a pedagogia. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1999, A 480, p.75.

KANT, I. Antropología práctica. Madrid: Tecnos, 1990, 113', p.41.

Nesse caso, corre-se o risco de se perder de vista que a educação moral requer, além deste, outros dois componentes indissociáveis: o afetivo e o volitivo. Sobre esses componentes ver BUXARRAIS, M. R. Tendencias y modelos de educación moral. Dialogo filosofico, ano 16, n.47, may./ago. 2000, p.218.

Exemplo disso foi o que ocorreu no Rio de Janeiro em 2002, através de um projeto sancionado pelo governador – ele próprio evangélico – que substituiu o ensino religioso de caráter genérico (histórico-antropológico) e ministrado por professores

leigos, por um ensino religioso de caráter confessional. O artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) é claro ao assegurar “ o respeito à diversidade cultural religiosa” e em vedar “quaisquer formas de proselitismo” no ensino religioso escolar.

No artigo 2º do decreto constavam as seguintes finalidade para a Educação Moral e Cívica:

a) 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;

b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;

c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;

d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua historia;

e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;

f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;

g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;

h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade”. Brasil. DECRETO-LEI Nº 869, de 12 de Setembro de 1969 (Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências). <http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=195811>. Acesso em 28/12/2006. A obrigatoriedade de tal disciplina só foi revogada em 1996, pelo presidente Itamar Franco, através da lei 8663.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 869, de 12 de Setembro de 1969 (Conforme art.5, parágrafo 1º). A Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) era composta por nove membros os quais eram escolhidos pelo próprio presidente da República. Como lembra Menin, esta comissão tinha as seguintes funções: “verificar a implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica nas escolas; colaborar na elaboração do currículo para essa disciplina; influenciar e convocar a cooperação das instituições e órgãos formadores da opinião pública (difusão cultural, jornais, revistas, teatros cinemas, estações de rádio e televisão...) para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica; assessorar o Ministério da Educação na aprovação de livros didáticos, etc.”. MENIN, Maria S. S. Valores na

escola. Educação e pesquisa. São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2002, p.94-95. A lei 5692/71 (LDB), em seu artigo 7º reforçava a inclusão obrigatória de Educação Moral e Cívica no currículo escolar: “ Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica (...) nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado (...) o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969”. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, de 11/08/1971. Disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm). Acesso em 02/01/2007.

SHIMIZU, A. M. et al. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970-2003. Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006, p.169.

COUTINHO, Oswaldo. Estudos de moral e civismo: 6ª série. São Paulo. Ed. Do Brasil, 1976, p.141. (Grifos do autor).

SIQUEIRA, A.; BERTOLIN, R. Atividades de educação moral e cívica. São Paulo: Instituto Brasileiro de edições pedagógicas, 1981, p.112.

Idem (preâmbulo).

MENIN, M. S. S; Op. cit., 2002, p.95.

CENCI, A. V.O que é ética?Elementos em torno de uma ética geral. 3 ed. Passo Fundo: A. V. Cenci, 2002, p.75.

MENIN, M. S. S; Op. cit., 2002, p.95.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais e ética. v.8. Rio de Janeiro: DPA, 2000, p.90.

Idem.