

---

# A ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o olhar do licenciando da UFRJ

*Andrea Penteado de Menezes  
Cristina Nacif Alves  
Glauria Janaína dos Santos  
Helen Silveira Jardim  
Renato José de Oliveira  
Silvia do Socorro Celusso*

## **RESUMO**

Este artigo discute os resultados obtidos a partir da aplicação de um questionário a alunos de licenciatura da UFRJ. Os objetivos centrais foram investigar como as questões éticas/morais são trabalhadas na formação desses licenciandos e como eles veem a inserção das mesmas na escola pública (segundo um enfoque laico ou confessional). A pesquisa foi balizada pela teoria da argumentação de Perelman & Olbrechts-Tyteca e pelos estudos de Meyer sobre a retórica. A análise permitiu constatar que: a) os conceitos de ética/moral fornecidos pelos licenciandos são pouco aprofundados; b) as questões éticas/morais devem ser abordadas na escola pública a partir de um enfoque laico.

**Palavras-chave:** Ética/moral, formação de professores, retórica e argumentação.

## **I. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A discussão ética hoje se acha na ordem do dia, seja pelas constantes denúncias de corrupção na esfera política, seja pelo recrudescimento da violência nas grandes cidades, inclusive no ambiente escolar, seja pelo testemunho de que práticas discriminatórias, como por exemplo a xenofobia e a homofobia estão presentes no cotidiano, de forma dissimulada ou não.

Tal problemática tem levado os educadores, em vários países do mundo, a discutir o papel do professor e da escola na formação do caráter das crianças e dos jovens. Podemos dizer que existe uma tendência em vincular o comportamento do chamado sujeito ético a alguns deveres previamente dados, tais como: fazer o bem, exercer a cidadania e agir correta e respeitosamente para com o semelhante. A não observância de tais deveres implica a caracterização do agente como sujeito não-ético. Mas seria a fronteira entre o ético e o não-ético tão nítida assim? Quais seriam as preocupações éticas legítimas nos dias de hoje? A esse respeito, Barrere e Martucelli (2001, p. 262) salientam que:

Ao se definirem demais como os últimos “baluartes” da civilização, tanto os docentes como os discursos institucionais, que se atêm demais a uma representação ideológica da ordem social, costumam a reconhecer a legitimidade das preocupações éticas contemporâneas e continuam associando-as em massa a um individualismo dissolvente. Entretanto, toda possibilidade de renovação nesse campo exige que se atente cada vez mais para essa legitimidade.

---

O problema, portanto, é mais agudo, remetendo-nos a discussões que vão além do senso comum, exigindo uma reflexão mais detida. Outro ponto para ser pensado diz respeito à perspectiva que os futuros docentes assumirão junto aos seus alunos, com relação à discussão de valores morais, hábitos e formas de comportamento. Seria ela uma perspectiva secular e laica ou matizada por crenças religiosas? Ultimamente, autoridades eclesiais como o papa Bento XVI têm feito críticas à sociedade secular e à moral que a baliza, afirmando que esta se acha em crise. Em vista disso, defendem que se a escola tem por objetivo formar bem os futuros cidadãos, não pode prescindir das contribuições do ensino religioso no que concerne à educação ética/moral do aluno.

Frente a esse quadro, torna-se importante investigar como os futuros professores da educação básica estão sendo formados para desenvolver o trabalho com a ética/moral na escola. Que visão possuem acerca delas? Que tipo de abordagem sobre os problemas éticos/morais, laica ou confessional, consideram preferível para balizar a sua atuação na escola pública? Por que?

Essas foram as questões que nos motivaram a escrever esse artigo. Os dados obtidos foram coletados para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “A ética na formação de professores na universidade pública: o olhar do licenciando”, no Programa de pós-graduação em Educação da UFRJ, com apoio financeiro da Faperj (modalidade APQ I). Discutimos, então, os resultados obtidos a partir da aplicação de um questionário<sup>1</sup> a 95 estudantes de licenciatura da UFRJ pelos integrantes da linha de pesquisa ética e argumentação, pertencente ao Grupo de Pesquisas sobre a ética na educação (GPEE/UFRJ). O instrumento foi aplicado em duas turmas no campus do Fundão e em duas no da Praia Vermelha no segundo semestre de 2010. A grande diversidade na composição dessas turmas, que reúnem alunos do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e Centro de Letras e Artes (CLA) garante a representatividade da amostra. Após a tabulação dos dados, selecionamos alguns depoimentos para a análise argumentativa do discurso, tomando como referência a teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e as contribuições para o estudo da retórica fornecidas por Michel Meyer (1998, 2005), conforme será tratado no tópico III.

---

<sup>1</sup> Nossos agradecimentos às professoras Daniela Patti do Amaral e Luciane Quintanilha Falcão, que gentilmente cederam parte do tempo de suas aulas para que o questionário fosse aplicado. Participaram do trabalho de coleta de dados e das discussões relativas à análise dos mesmos os bolsistas de Iniciação Científica Flavia Maciel Hargreaves, Rossana Martinez e Fillipi Fernandes Silva, além da colaboradora Priscila Bezerra, graduada em História pela Universidade ABEU.

---

## II. ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ESTADO ATUAL DA QUESTÃO

Em levantamento feito em maio deste ano junto ao banco de teses e dissertações da CAPES (1987 a 2010), foi possível constatar que o tema ética vem sendo pouco discutido na formação de professores. Utilizando como ferramenta de busca as expressões exatas “ética na formação de professores”, “ética na formação docente”, “formação de professores e ética” e “formação docente e ética” foram obtidos onze registros de trabalhos, sendo nove dissertações e duas teses, o que, para um período de vinte e três anos, pode ser considerado como uma pequena produção.

As dissertações pesquisadas focalizam a formação de professores de pedagogia (02), a de professores de matemática (01), a de professores de educação física (01), a de professores do ensino fundamental e/ou médio (03), a formação de professores para o ensino religioso (01) e a formação de professores do ensino superior (01).

De um modo geral, os estudos em tela ressaltam a importância da ética na formação dos futuros formadores de cidadãos, destacando aspectos como a construção de uma sociedade pluralista e democrática, a qual necessita que sejam cultivados valores como o respeito mútuo, a solidariedade e a justiça. Outro ponto comum diz respeito à precariedade ou mesmo inexistência de discussões sobre o tema nos processos formativos desses docentes, o que sem dúvida revela haver uma lacuna significativa a ser preenchida. Uma crítica presente em vários desses trabalhos é que a formação de professores privilegia muito mais os aspectos relativos ao domínio dos conteúdos disciplinares, negligenciando a formação humanista necessária ao enfrentamento dos desafios postos pelas mudanças aceleradas e pelos diferentes conflitos existentes nas sociedades contemporâneas.

Foi possível constatar, também, que tais estudos foram conduzidos a partir de diferentes quadros teórico-metodológicos, havendo pequena predominância de abordagens ligadas à filosofia. Nenhum dos trabalhos se reporta à relevância (ou não) de a ética na formação docente ser conduzida a partir de um enfoque laico nem se propõe a fazer uma análise argumentativa do discurso proferido pelos pesquisados.

Com respeito às teses de doutorado, o resumo do trabalho feito por Vasconcellos (2005) não informa nada acerca do referencial teórico-metodológico empregado na pesquisa. Discute especificamente a formação dos docentes universitários a partir de um estudo realizado junto a professores doutores que atuam em cursos de bacharelado na Universidade Estadual de Londrina, os quais privilegiam mais a questão dos conteúdos disciplinares do que a dimensão ética na formação de seus alunos.

---

O trabalho de Malheiro (2008) discute a questão da motivação ética na formação de professores do ensino fundamental. Analisa fatores que contribuem para o que o autor chama de “desmotivação” dos futuros docentes com relação à abordagem de problemas éticos, tendo como fio condutor a abordagem feita por MacIntyre acerca da “desordem moral” existente nas sociedades contemporâneas. Para enfrentá-la, o autor propõe que haja um desenvolvimento harmônico das virtudes morais (temperança, fortaleza, justiça e prudência), que aliadas às faculdades da inteligência, vontade e afetividade poderão motivar os atuais e os futuros educadores a trabalhar com a ética na escola.

Face ao exposto, entendemos que a pesquisa que ora desenvolvemos pode vir a suprir determinadas lacunas em um campo de investigação ainda pouco explorado pelos educadores.

### **III. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO**

O conflito entre o agir voltado para a satisfação dos interesses pessoais e o agir pautado por um dever maior, concernente à comunidade humana, remete o problema ético para a discussão empreendida por Kant: em contraposição aos particularismos, seria preciso fixar uma legislação universal capaz de contemplar todos os entes dotados de razão.

Na concepção kantiana, o estatuto das regras que regulam a vontade particular deve ser sempre aferido a partir da seguinte questão: aquilo que tomo para mim e segundo o qual defino minha conduta individual poderia ser convertido em lei válida para todos os homens? Para Kant, a condição de sujeito ético será alcançada somente quando a vontade do praticante corresponder a aspirações mais amplas: “age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 1997a, p. 69).

A vontade do indivíduo se torna livre quando não é condicionada pelas contingências presentes na realidade empírica, de sorte que sua aspiração maior deve coincidir com a forma pura da lei moral (imperativo categórico), expressa de forma mais concisa por: “age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (KANT, 1997b, p. 42). Este enunciado corresponde à chamada lei moral, cujo estatuto, segundo Kant, era análogo ao da lei da gravitação universal no domínio da Física.

A partir daí, podemos perguntar: é plausível que nossas vontades sempre coincidam com o que prescreve a legislação universal? No esforço para respondê-la, a crítica filosófica do século XX

---

sublinhou a importância da linguagem e dos processos comunicativos e argumentativos na formação do sujeito ético. Dentre os autores que se dedicaram e têm se dedicado a esse tipo de investigação<sup>2</sup>, a abordagem de Chaïm Perelman (1912-1984), alicerçada sobre uma teoria da argumentação, tem se mostrado particularmente fecunda por trabalhar simultaneamente nos planos ontológico e deontológico, sem privilegiar nenhum deles. Para Perelman (1996), a fundamentação do que é ético e do que não é requer um exame aprofundado, que considere tanto a contribuição dos princípios formais (deontológicos) quanto a dos juízos morais empiricamente constituídos e socialmente sancionados (ontológicos). Em vista disso, o autor não diferencia ética de moral. Complementando essas considerações, entendemos ainda que a reflexão, o julgamento, as decisões não se configuram em momentos particulares do sujeito ético, assim como as ações consideradas boas ou virtuosas não se constituem em prerrogativas do sujeito moral, pois ambos são compreendidos como indissociáveis. Em vista disso, ética e moral são tomadas como termos intercambiáveis, referindo-se aos mesmos objetos: valores, hierarquias de valores, princípios e hábitos que orientam as ações do homem no contexto de suas múltiplas relações. São construções históricas e intersubjetivas e na medida em que não precisam, necessariamente, recorrer a uma norma transcendente, procuram o fundamento normativo “no espaço intramundano, no que é ordinário ou que representa a maioria dos casos, naquilo que é referendado pelo consenso da maioria” (SAMARANCH, 1991, p. 239).

Perelman (1996) assinala que vários princípios gerais são candidatos à condição de regra suprema, contudo nenhum deles tem como provar de maneira inequívoca seu maior grau de abrangência. Além disso, deixam sem resposta o problema da origem, ou seja, não respondem satisfatoriamente à questão: de onde provém o caráter coercivo-regulador que possuem?

Tais questões possibilitam perguntar: que princípio demonstra a maior abrangência daquele apontado como regra suprema? Se outro princípio for indicado, então o escolhido anteriormente já não é mais a regra suprema, de tal sorte que o processo de questionamento pode se prolongar num recuo sem fim (regressão ao infinito). Esta perspectiva tem aspecto demolidor na medida em que ao provar que a regra suprema não tem como ser fundamentada, permite o questionamento de qualquer fundamentação posterior, instaurando o relativismo: “o que nenhuma razão fundamenta, nenhuma razão pode abalar” (1996, p. 295).

Por outro lado, quando se admite a maior consistência dos juízos morais oriundos da vida prática em relação aos princípios que os deveriam fundamentar, conclui-se que: “a moral não

---

<sup>2</sup> Karl Otto Appel, Jürgen Habermas, Ernst Tugendhat entre outros.

---

necessita ser mais fundamentada do que a natureza (...) as morais teóricas divergem, ao passo que as morais práticas coincidem” (p. 289). Tal visão, porém, não se dá conta, de que os juízos morais não gozam de estabilidade absoluta nem são inteiramente comunicáveis a pessoas diferentes daquelas que os sancionaram. Em vista disso, a multiplicidade dos juízos pode acabar por pulverizar a tentativa de estabelecer uma legislação que atenda a interesses mais amplos que os de certos grupos particulares, entre os quais geralmente prevalecem concepções monistas.

Segundo Perelman (1979), as concepções monistas acabam por querer impor suas convicções em nome de Deus, da verdade, dos interesses do Estado ou de um partido político, praticando reducionismos difíceis de serem admitidos. Em contrapartida, a defesa dos direitos humanos e da liberdade de pensamento necessita que elas sejam combatidas por meio de políticas de inspiração pluralista:

Tendo sofrido totalitarismos de direita e de esquerda, tendo visto os abusos resultantes da conjugação de ideologias monistas e do uso da força para as impor, os teóricos dos regimes democráticos desenvolveram ideologias pluralistas variadas, que fazem do indivíduo concreto o ponto de partida de suas investigações (1979, p. 7).

O pluralismo defendido por Perelman se constrói por meio da argumentação entre diferentes interlocutores, permitindo que no campo da ética os princípios abstratos e gerais entrem em diálogo com os juízos morais, de tal modo que quando o princípio parecer distante demais da realidade vivida, o juízo atuará no sentido de lhe conferir materialidade. Reciprocamente, sempre que o juízo for estreito demais, o princípio atuará no sentido de ampliá-lo.

A abordagem perelmaniana contrasta com a de Habermas (1990), que considera necessário deixar os valores “de fora”, pois não cabem no debate racional que visa ao consenso. Para este autor, quando se dispõem a participar de um contexto argumentativo de validação de normas éticas, os sujeitos do diálogo precisam colocar a discussão “entre parênteses”, ou seja, abrir mão temporariamente de seus critérios de validação pessoais para, assumindo “*uma atitude crítico-hipotética de investigação imparcial*” (p. 26), discutir racionalmente o problema em exame. Trata-se, assim, de empreender primeiramente um afastamento com relação ao que é vivenciado na esfera cotidiana para, uma vez logrado o consenso, retornar a ela a fim de garantir a aplicação das normas e verificar se de fato são adequadas. Nesse processo de afastamento e re-inserção, os valores morais são deixados de fora por não serem objeto de consenso:

As normas podem ser avaliadas em seu conteúdo deontológico, são justas ou injustas, e como tais são acessíveis à argumentação discursiva. Os valores têm a ver com o bom, e não com o justo, com o que cada sociedade considera importante e desejável, e

---

estão de tal maneira entrelaçados com a totalidade de uma forma de vida que não podem aspirar por si sós a uma validade normativa, podendo, no máximo, virem a ser incorporados em normas, e só nesse momento passariam à jurisdição do discurso (1990, p. 68).

Perelman, ao contrário, dispensa esse processo em duas etapas no qual os interlocutores projetam uma esfera ideal de discussão para depois retornarem ao contexto prático em que estão inseridos. Embora ele reconheça que o acordo sobre valores não tem como se impor a todos os sujeitos envolvidos nos debates éticos, nem por isso considera oportuno deixá-los de lado, ainda que temporariamente:

Para os antigos, os enunciados concernentes ao que chamamos de valores, na medida em que não eram tratados como verdades indiscutíveis, estavam englobados, com toda espécie de afirmações verossímeis, no grupo indiferenciado das opiniões. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 84).

Com o advento da modernidade e a busca das evidências, quer de natureza racional, quer de natureza empírica, as opiniões foram sendo consideradas saberes secundários, os quais deveriam ser substituídos sempre que conhecimentos de maior envergadura, deduzidos pela razão ou oriundos da indução cuidadosamente conduzida, fossem alcançados. Todavia, com relação aos valores, essa pretensão esbarra em uma dupla impossibilidade: por um lado, não é razoável supor que um dado valor, o *Justo*, por exemplo, tenha o mesmo estatuto de um axioma matemático, do qual se podem deduzir as premissas que levam ao exercício da justiça. Por outro, não é plausível supor que as ações sancionadas como “justas” em *n* casos particulares usufruirão também desse julgamento no caso *n + 1*, já que em todo processo indutivo a ocorrência de um contra-exemplo, ou caso invalidante, não é algo incomum.

Dadas as limitações dos procedimentos dedutivos e indutivos, os valores são mais bem considerados a partir de raciocínios de outra natureza, que levam em conta o verossímil, ou seja, aquilo que é capaz de promover acordos transitórios sem ter, no entanto, a pretensão de universalidade. Tais raciocínios são chamados de retóricos e foram estudados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) a partir de uma teoria da argumentação, também denominada nova retórica.

Para os autores, *orador* é todo aquele que elabora um discurso, falado ou escrito, voltado para a *persuasão* de outrem. Já o conjunto de pessoas que o orador quer persuadir com seu discurso é denominado *auditório*. Três tipos de auditório podem ser destacados: universal, de elite e particular. O auditório universal não se constitui em realidade concreta, localizada em termos

---

espaciais e temporais, mas na imagem do homem formada pelo orador a partir do que considera razoável para o conjunto da humanidade. A noção de razoável, por sua vez, não é unívoca, pois varia conforme as épocas, as sociedades e as culturas. Apesar disso, esse auditório permite ao orador avaliar o alcance de sua argumentação, pois o leva a perguntar: o que persuadiu a mim e a muitas pessoas poderia persuadir também a todos os homens razoáveis?

Auditórios de elite se formam quando determinados grupos se veem como encarnação do auditório universal, achando-se, então, no direito de se colocarem como modelos para os demais homens. Na medida em que essa pretensão for denunciada, sendo mostrado que as crenças, princípios e valores desses auditórios não encarnam o conjunto dos homens razoáveis, eles se convertem em auditórios particulares. Pode ocorrer, também, como aliás é mais frequente, que um orador se dirija especificamente a determinado contingente de pessoas (aos cristãos, aos liberais, aos estudantes, etc.), que se constitui em seu auditório particular. Nos processos educativos escolares, a turma é o auditório particular do professor, mas quando os alunos buscam persuadi-lo a adotar (ou a não adotar) tal ou qual procedimento pedagógico ou mesmo quando põem em xeque determinadas atitudes suas, os papéis se invertem.

Visando à persuasão do auditório, qualquer que seja a sua natureza, o orador se vale de argumentos que podem estabelecer vínculos entre elementos ou noções (técnicas de ligação), tornando-os solidários, mas também por meio das técnicas de dissociação, que buscam separar o que se mostrava unido. Sendo a tipificação dos argumentos empregados pelas técnicas de ligação muito extensa e os exemplos das técnicas de dissociação bastante variados, serão comentados na medida em que os oradores do questionário (tomados aqui como oradores) tenham feito uso relevante deles.

Em síntese, podemos dizer que a teoria da argumentação permite fazer a apreciação de discursos (orais ou escritos), conforme frisam Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 213):

Enquanto o orador argumenta, o ouvinte, por sua vez, ficará inclinado a argumentar espontaneamente acerca desse discurso, a fim de tomar uma atitude a seu respeito, de determinar o crédito que lhe deve dar. O ouvinte que percebe os argumentos não só pode percebê-los à sua maneira como é o autor de novos argumentos espontâneos, o mais das vezes não expressos, mas que ainda assim intervirão para modificar o resultado final da argumentação.

A adoção de uma atitude que é “espontânea” em um primeiro momento logo se desenvolve na direção de uma postura interpretativa e crítica do discurso. Em vista disso, Meyer definiu a retórica como “a negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão, de um

---

problema” (MEYER, 1998, p. 27). Essa negociação remete à necessidade de tratar o discurso de outrem como problema, ou seja, como ponto de partida para novas questões: “para que surja uma nova questão, é preciso haver necessariamente uma mediação por meio da qual resulte problematizado o que estava fora de questão”. (MEYER, 2005, p. 22). Assim, considerações que não sejam do tipo *um cão não fala porque não é humano*, chamadas de respostas apocríticas (MEYER, 1998), são suscetíveis à indagação, visto que aquilo que afirmam não se impõe de modo necessário ao assentimento de todos os indivíduos. Quando dizemos, por exemplo, que *a ética é importante tanto na escola como na sociedade*, estamos diante de uma afirmação capaz de persuadir amplos auditórios, mas será sempre possível perguntar qual concepção de ética está sendo veiculada pelo orador, promovendo, então, questionamentos sobre o que, à primeira vista, parece ser consensual. É esse tipo de mediação que pretendemos realizar ao analisarmos as respostas dadas pelos estudantes de licenciatura da UFRJ às questões que lhes foram propostas.

#### IV. DISCUTINDO DUAS QUESTÕES PROPOSTAS AOS LICENCIANDOS

Selecionamos para analisar no presente artigo as seguintes questões:

a) O que você entende por ética/moral? b) Na abordagem de questões éticas/morais na escola pública, que tipo de enfoque você acha mais apropriado, o laico ou o religioso? Justifique.

Nas respostas, não foram feitas alterações quanto à coerência e à coesão textuais. Com relação ao entendimento que os licenciandos têm de ética e de moral, constatamos que o percentual dos que distinguem ética de moral (cerca de 52%) é muito próximo ao dos que não distinguem (cerca de 48 %) <sup>3</sup>. Aliás, havendo ou não distinção, a maioria das respostas (quase 60%) foi concisa (uso de até 30 palavras) e marcada pela falta de clareza conceitual, como por exemplo: “Entendo que ética está ligada à cultura, comportamento social que é moldada já a moral é construída por si” (orador 3); “Ética: o indivíduo segue uma norma em sua profissão. Moral: o cidadão” (orador 7); “Conceitos sociais que nos permitem conviver em sociedade e formar nosso caráter, mediando nossas escolhas” (orador 17); “princípios, valores” (orador 53). Dentre os que forneceram respostas mais elaboradas, podemos citar o orador 89, que assim se posicionou:

(Orador 8): Moral é um conjunto de pré-julgamentos criados e construídos pela sociedade que determinam atitudes e pensamentos em certo e errado. Ética é a atitude que se tem frente a moral construída, levando em conta seus sentimentos, relações custo-benefício e, principalmente, o balanceamento entre o politicamente correto, ou seja, o que se DEVE fazer e o que se quer fazer. Ou, ainda, o mais fácil a se fazer. (destaque do próprio aluno).

---

<sup>3</sup> Esses percentuais foram calculados tendo por base um total de 91 respostas. Outros quatro oradores deixaram a questão em branco ou não expressaram com clareza se distinguiam ou não a ética da moral.

---

Na classificação feita por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), as definições são argumentos que produzem ligações de tipo quase-lógico, ou seja, aquelas cuja força de persuasão reside na semelhança com as relações existentes na lógica formal e na matemática. Na resposta dada pelo aluno número 89 foi ressaltado o caráter construtivo e social da moral e o caráter crítico-reflexivo da ética, que pondera e raciocina a partir dos elementos fornecidos pela moral. Trata-se de uma definição próxima à dos PCN, que veem a moral como objeto de reflexão crítica da ética (BRASIL, 1996). Embora tenha certo valor didático, esse tipo de distinção não responde a questões como: se a moral é de natureza social, a ética poderia ser considerada de natureza individual, já que é de cunho reflexivo? Ou consistiria em uma reflexão de natureza social? Se respondermos afirmativamente à última questão, resta ainda perguntar: a que auditório cabe fazer tal reflexão? Ao auditório particular dos filósofos ou ao auditório mais amplo constituído por todos os homens? Tais questões mostram alguns dos embaraços que a distinção entre ética e moral acaba por gerar.

Já o orador número 5 comentou: “ética e moral são sinônimos, pois não consigo visualizar uma pessoa que tem a ética e seja imoral e vice-versa. Ética, logo, moral é o conjunto de características dos indivíduos que passam por educação, respeito às leis e às outras pessoas”. O orador defendeu a sinonímia entre ética e moral também com base em um argumento quase-lógico, a incompatibilidade entre ter ética e ser imoral e vice-versa. Para Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) a incompatibilidade se assemelha a uma contradição lógica (ser simultaneamente branco e não branco, por exemplo), mas não se confunde com ela porque pode ser removida por meio de uma argumentação que quebre a relação de simultaneidade invocada. Isso é possível sob um ponto de vista que diferencie a ética da moral. Embora, tal como o orador, não adotemos essa perspectiva, não deixamos de reconhecer que muitos autores trabalham com ela. Bauman (2006), por exemplo, define a ética como conjunto de normas socialmente instituídas que esperamos que sejam seguidas, enquanto a moral diz respeito à postura que um indivíduo assume em relação a outro (condição de ser para o outro). Assim, o indivíduo pode decidir que é um ser moral para o outro quando suas ações questionam normas sociais: ele decide roubar (já que não tem dinheiro para comprar) um alimento que saciará a fome do outro. Em uma situação como essa, o indivíduo não teria sido ético, porque infringiu normas, mas moral, porquanto agiu para minimizar o sofrimento de outrem.

Na visão do orador 48, ética e moral são “um conjunto de características de um grupo aonde todos estão de comum acordo, na qual se constitui em leis de conduta”. Aqui também há emprego de uma ligação quase-lógica, o argumento de inclusão da parte no todo, por meio do qual se tem um conjunto homogêneo. Tal conjunto, para esse orador, é o grupo social. Dadas as inúmeras diferenças que um mesmo grupo possui, já que é constituído por auditórios diversos, é difícil

---

admitir a unanimidade do acordo invocado, assim como o cumprimento estrito das “leis de conduta” mencionadas. Ainda que o aluno tenha tido a intenção de se reportar a normas, cuja força coerciva é menos acentuada que a das leis, não é plausível considerar que os grupos sociais, dada sua heterogeneidade, pautem sempre suas atitudes por elas. A esse respeito, Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 367) salientam que:

A argumentação concernente ao grupo e aos seus membros é muito mais complexa do que a concernente à pessoa e aos seus atos, principalmente porque uma mesma pessoa sempre pertence a grupos múltiplos, mas sobretudo porque a noção de grupo é mais indeterminada que a de pessoa. A hesitação pode incidir sobre as fronteiras do grupo e também sobre sua própria existência.

Em vista disso, ao ter por objeto o que deve regular a conduta, a ética/moral não pode prescindir do espaço argumentativo em que o chamado “bem agir” é negociado a partir das diferenças (distâncias) que separam os membros do grupo acerca de um problema (MEYER, 1998).

Nas definições apresentadas para ética e moral, cerca de 74% dos oradores fizeram referência a valores concretos (a pessoa, a sociedade, etc.). Cerca de 17% referiram-se a valores abstratos (o bem, o certo, o justo, etc.) e cerca de 9% fizeram menção a valores de ambos os tipos. De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), os valores concretos são típicos dos discursos que ratificam o existente como é, ao passo que os valores abstratos embasam discursos mais voltados para a reflexão e a compreensão do existente. Embora tal distinção não possa ser considerada rígida, permite constatar que a preferência da maioria dos oradores pelos valores concretos acompanha a tendência em apresentar respostas concisas, menos elaboradas e com pouco nível de reflexão. O emprego dos dois tipos de valores pode ser considerado um meio termo entre apenas seguir o que está dado, sem problematização, e a reflexão sobre o existente em que o orador se acha inserido.

Cerca de 18% dos licenciandos fizeram algum tipo de associação entre a ética e/ou a moral e as práticas profissionais, sendo que predominantemente as primeiras foram situadas como meios para atingir determinados fins. Como exemplo, podemos citar o que foi dito pelo orador 35:

*(Orador 35): A ética diz respeito a um conjunto de ações que devem ser seguidas pelo professor em sala de aula, a fim de organizar a vida acadêmica e a funcionalidade do ensino. Diz respeito à aplicação de normas de conduta e não necessariamente à regras. Neste sentido, a moral vem trazer um rol de valores que permearão a relação entre professor e aluno.*

A relação entre meios e fins é vista por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) como uma técnica de ligação baseada na estrutura do real, isto é, que procura tornar a argumentação persuasiva a partir do estabelecimento de vínculos reais entre os objetivos visados e as formas empregadas para

---

atingi-los. Quando uma instância mais ampla serve de meio a um propósito mais restrito, os autores salientam que há uma inversão entre fins e meios, que acaba por instrumentalizar os últimos. É o que constamos na argumentação empregada pelo orador 35, que tomou a ética e a moral, respectivamente, como meios para os objetivos, restritos à escola, de “organizar a vida acadêmica e a funcionalidade do ensino” e trazer “valores que permearão a relação entre professor e aluno”. Embora o orador tenha se reportado a normas de conduta, diferenciando-as de regras (que para ele talvez tenham aplicabilidade mais restrita), é oportuno contrapor à sua visão o que diz Imbert (2001, p. 124):

Na perspectiva ética, a regra nunca está pronta, mas deve ser criada; eventualmente, mediante a transgressão das regras estabelecidas (...). A questão ética introduz uma falha, uma brecha exatamente onde a relação pretende estar fechada, totalizada.

Nesse sentido, a relação meio-fim invocada pelo orador se choca com o caráter inacabado dos construtos normativos proposto por Imbert. Ratificando o comentário anteriormente feito sobre o que disse o orador 48, entendemos que uma ética não totalizadora se torna factível quando as distâncias entre professor e aluno acerca do que significa a “boa conduta” forem negociadas no sentido colocado por Meyer (1998).

O orador 41, por seu turno, assinalou que:

*(Orador 41): Ética é um conceito aplicado à cada profissional e cidadão para que haja o bom relacionamento entre os indivíduos perante a lei e a sociedade. Moral é o direito que cada indivíduo possui de ser respeitado profissional/pessoalmente (como parte de uma sociedade). Não tenho nenhum estudo sobre tais conceitos. Escrevi o que penso/acho.*

Podemos constatar que para esse orador a relação meio-fim tem o sentido de ligar o indivíduo (profissional) ao coletivo, colocando-o em sintonia com o que a sociedade espera dele. Na medida em que esse elo for estabelecido, o indivíduo passa a ter direito a ser respeitado pelo coletivo, o que caracteriza uma ligação quase-lógica de reciprocidade. Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), os argumentos de reciprocidade estão baseados no conceito de simetria, isto é, o que se aplica à situação **x** é aplicável também à situação **y**, consideradas intercambiáveis. A simetria, porém, nunca é perfeita, razão pela qual dificilmente há reciprocidade plena entre respeitar e ser respeitado, por isso a ética/moral é sempre objeto de discussão no seio das sociedades.

Na questão **b**, cerca de 90% manifestaram-se favoráveis a uma abordagem laica das questões éticas/morais na escola pública. A abordagem religiosa foi mencionada por cerca de 1% e as duas abordagens por cerca de 6%, enquanto cerca de 3% não responderam. Como na questão **a**, houve predominância de respostas concisas (até 30 palavras), ou seja, cerca de 65% dos oradores.

---

A fim de compreender melhor as razões apontadas pelos oradores que optaram por uma abordagem laica e a justificaram com clareza<sup>4</sup> (77 licenciandos), estabelecemos algumas categorias. São elas: pluralismo religioso (PR), argumentação pragmática (AP) e ruptura de ligação (RL). As respostas que se valeram de mais de uma dessas categorias foram agrupadas à parte (MC) e as que não se enquadravam em nenhuma das categorias anteriores foram enquadradas em “outros tipos” (OT).

A categoria *PR* (5% dos oradores) reuniu as respostas que defendem a abordagem laica como meio para garantir que o pluralismo religioso seja respeitado como um fim em si mesmo. Contemplam assim, como foi dito, argumentações baseadas na estrutura do real.

A categoria *AP* (34% dos oradores) reuniu as respostas que enfatizam as consequências desfavoráveis (conflitos, imposições, etc.) que podem ser geradas se a abordagem não for laica ou então as consequências favoráveis (respeito, paz, harmonia) que são obtidas a partir de uma abordagem laica. Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), os argumentos pragmáticos também promovem ligações baseadas na estrutura do real, pois operam com as relações de causa e consequência, procurando estabelecer o maior valor desta última sobre a primeira. Na argumentação pragmática tudo se passa, portanto, em função de um resultado que se deseja obter e não do mérito da razão que conduz a esse resultado.

A categoria *RL* (29% dos oradores) reuniu as respostas que defendem que as questões éticas/morais não têm relação com as questões religiosas ou que, pelo fato de o Estado e a escola pública serem laicos, temas religiosos não devem ser abordados em sala de aula. São argumentações que se valem da técnica da dissociação, pois desvinculam elementos cuja ligação o orador não vê como importante ou, ainda, considera como prejudicial, devendo, então, ser criticada.

Dentre os oradores que destacaram o pluralismo religioso, o orador 3 argumentou que: “o ensino laico pode ajudar na formação religiosa quanto a sua escolha religiosa e no respeito com as outras religiões à partir do que foi colocado ao aluno”. Embora as escolhas religiosas estejam mais ligadas ao âmbito da família, de fato o ensino laico, na medida em que se baseia no que Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) caracterizam como regra de justiça (argumento quase-lógico que prevê tratamento igual a situações semelhantes) pode contribuir para que os estudantes revejam opções anteriores ou até adotem alguma, caso não tenham religião. Pode, também, atuar na perspectiva inversa, fazendo com que adeptos de determinadas confissões, ao travarem contato com os de outras, assumam uma perspectiva religiosa interconfessional ou passem mesmo a se declarar leigos em matéria de religião. O pluralismo reserva essa ampla gama de possibilidades, as quais se tornam

---

<sup>4</sup> Nove oradores não apresentaram justificativa ou justificaram de forma confusa a opção pela abordagem laica.

---

mais restritas se algum credo religioso, ainda que de maneira não explícita, for tomado como referência constante pelo professor. Essa não explicitação, presente em formas veladas de manifestar a crença (apoiar-se na Bíblia, por exemplo, para fazer comentários de natureza ética/moral), merece ser sempre problematizada, pois a palavra docente tem força de um argumento de autoridade, ou seja, aquele que transfere para o que é dito o prestígio ou a confiança depositados na figura do orador.

No grupo que apresentou argumentações de cunho pragmático, o orador 75 disse: “um enfoque religioso tende a segregar aqueles que não se sentem contemplados por aquele tipo de discurso, enquanto um discurso laico tende a agregar a todos”. Podemos observar que este orador quer evitar as consequências desfavoráveis que uma abordagem confessional poderia trazer (segregação) e também promover consequências favoráveis a partir da abordagem laica (agregação). Notamos ainda que o vínculo estabelecido entre as consequências apontadas e a causa delas (abordagem laica) não é absolutizado, como ocorre muitas vezes na argumentação pragmática, mas relativizado a partir do emprego do verbo “tender”. O orador parece reconhecer que não há determinismo absoluto entre causa e consequência, conferindo à sua resposta caráter menos apocrítico do que se tivesse empregado simplesmente os verbos “segregar” e “agregar”.

O estudante número 12, por sua vez, salientou que: “desta forma [abordagem laica] não haveria uma hierarquização do conceito de ética, visto que uma religião poderia prevalecer sobre a outra”. Sua argumentação, classificada como pragmática em função da ênfase dada às consequências desfavoráveis que devem ser evitadas, na verdade consiste em um tipo de ligação por hierarquia dupla, a qual estabelece que: se a religião X prevalece sobre a religião Y, a concepção ética de X prevalecerá também sobre a concepção ética de Y. Trata-se de um argumento plausível, todavia é preciso ressaltar que a hierarquização não é uma condição *a priori*, dependendo da postura assumida pelo orador (professor) perante o auditório (turma). Inversamente, mesmo a partir de um enfoque laico, é possível promover hierarquizações entre diferentes concepções de ética, sobrevalorizando uma e desqualificando outra. A abordagem laica abre espaços para um tratamento plural das questões éticas/morais em sala de aula, mas não garante que este efetivamente ocorra.

Como exemplo de argumentação construída por meio de rupturas de ligação, podemos citar a resposta do aluno número 27:

(A-27): Pois vivemos em um país laico, portanto não faz sentido vermos a ética e moral com um enfoque religioso. Até poderia ser válido entender essas questões do ponto de vista religioso (certamente não só cristão ou judaico), talvez como um adendo, mas não como principal ou único.

O orador empregou duas rupturas: inicialmente, enfatizou que em um país laico (o mais apropriado seria dizer Estado laico) não cabe abordar questões éticas e morais a partir de nenhum

---

enfoque religioso (primeira ruptura). Depois, salientou que uma abordagem religiosa não baseada em um único credo poderia ser feita, desde que não se constituísse em elemento central do trabalho com a ética/moral (segunda ruptura). A segunda ruptura ameniza, de certa forma, a primeira, mas enfatiza que pontos de vista religiosos não devem ser a tônica ou o foco principal na abordagem das questões éticas/morais na escola pública.

Outro orador (número 20) observou que “questões éticas/morais deveriam ser discutidas na escola sem intervenção religiosa. Porque independente da religião de cada um existem questões a ser colocadas, questões que vem antes da sua religião”. A ruptura, aqui, procura mostrar a precedência de uma certa condição, não explicitada, em relação a outra, no caso a crença religiosa. Podemos perguntar que condição seria essa: a de homem? Se essa foi a intenção do orador, sua argumentação pode ser caracterizada como *ad humanitatem* (2005, p. 125), a qual se volta para o auditório universal. Nessa perspectiva, a ética pode ser concebida como algo que transcende ao homem particular, assumindo feição kantiana no caso de a condição de homem estar dada *a priori* ou de uma visão habermasiana, no caso de essa mesma condição ser objeto da discussão racional que visa ao consenso. Em uma perspectiva perelmaniana, a condição de homem não vem “antes”, não está dada, nem é alcançada a partir do momento em que se deixam as crenças religiosas de lado, mas é buscada por meio de um esforço de interlocução em que os diferentes auditórios interagem entre si:

Acreditamos, pois, que os auditórios não são independentes; que são auditórios concretos particulares que podem impor uma concepção de auditório universal que lhes é própria; mas, em contrapartida, é o auditório universal não definido que é invocado para julgar da concepção do auditório universal própria de determinado auditório concreto, para examinar, a um só tempo, o modo como é composto, quais os indivíduos que, conforme o critério adotado, o integram e qual a legitimidade desse critério. Pode-se dizer que os auditórios julgam-se uns aos outros. (2005, p. 39).

Alguns licenciandos (4%) associaram mais de uma categoria (MC) em suas respostas, como no caso do orador 37: “as abordagens religiosas, além de poderem discriminar e/ou excluir certos indivíduos, não constituem de bons argumentos para várias pessoas. A explicação concreta, sem misticismo, é mais conveniente”. Aqui, a argumentação foi de tipo pragmático, pois colocou em relevo as consequências desfavoráveis que podem surgir a partir de abordagens religiosas (discriminação/exclusão de indivíduos), e terminou por meio de uma ruptura de ligação entre o que é considerado concreto (explicações sobre ética/moral) e o que pertence ao campo do misticismo (explicações religiosas). Embora o termo misticismo não seja apropriado para designar o tratamento

---

dispensado à ética/moral pelas grandes religiões monoteístas, para o orador, a fé e o olhar místico parecem coincidir, por isso, ele os afastou do trabalho pedagógico. Cabe frisar, porém, que mesmo não sendo “místico”, o professor pode sobrevalorizar os princípios formais em detrimento dos juízos morais, assumindo uma postura abstrata e prescritiva.

Por fim, houve respostas como

(Orador 71): Uma abordagem laica seria a mais apropriada, pois é com esses tipos de questões que mais nos deparamos no dia-a-dia. Contudo, a abordagem religiosa não deve ser deixada completamente de lado, pois também é um fator importante.

Aqui há petição de princípio, que segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2205) constitui-se em erro de argumentação, pois o orador julga ter explicado aquilo que não explicou. Compete, todavia, ao auditório denunciar seu emprego ou não:

O ouvinte só poderá pretender que há realmente petição de princípio se a premissa por ele contestada não tiver, na ocasião, nenhum outro fundamento além da própria conclusão que dela se quis tirar e para a qual essa premissa constituiria um elo indispensável no raciocínio. (p. 127).

Em nosso ponto de vista, a defesa do enfoque laico sustentada na premissa de que as questões surgidas no cotidiano são laicas não explica o seu caráter “mais apropriado”. Do mesmo modo, ressaltar a importância da religião sem apontar o que a justifica não esclarece seu valor. Em vista disso, optamos por inserir as respostas dessa natureza (9%) na categoria “outros tipos” (OT). O mesmo fizemos com as respostas sucintas e genéricas. Por exemplo: “É sempre bom um debate que ofereça a oportunidade de todas as vozes serem ouvidas” (orador 60). Esse argumento pode ser classificado como *ad rem* (2005, p. 125), isto é, relativo à coisa, ao objeto, sendo uma técnica de ligação que pretende situar determinado juízo de valor como próprio do auditório universal. Nada garante, porém, que a abordagem laica promoverá um “debate” entre diferentes concepções, pois é possível tratar as questões éticas/morais com enfoques não religiosos e igualmente prescritivos, conforme comentamos anteriormente.

## V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da questão **a** leva a crer que ética e moral não são discutidas de modo mais aprofundado na formação pedagógica dos licenciandos. Embora cerca de 67% dos 94 oradores tenham assinalado que essas discussões ocorrem, a maioria das respostas sugerem que os oradores não se sentem muito à vontade para opinar sobre o assunto, provavelmente em função de possuírem

---

conhecimento superficial sobre ele, conforme atesta o orador 41 quando finaliza suas considerações: “Não tenho nenhum estudo sobre tais conceitos. Escrevi o que penso/acho”.

A questão **b**, por sua vez, revelou ampla preferência pelo enfoque laico na abordagem das questões éticas/morais na escola pública. Dentre as argumentações empregadas para justificar tal escolha, houve predominância da argumentação pragmática (AP) e baixo índice de referência ao pluralismo religioso (PR) como fim em si mesmo. Isso não surpreende, pois os argumentos de tipo pragmático estão muito presentes no cotidiano, inclusive no âmbito da formação universitária. É comum, por exemplo, ouvirmos que estudar em uma instituição de renome abre mais portas para se conseguir um bom emprego ou que o professor precisa saber o que é ética para evitar a ocorrência de problemas como a indisciplina e o recurso ao uso da violência na escola.

De todo modo, ainda que o pluralismo religioso, que permite a interlocução entre diferentes auditórios, tenha sido destacado como fim em si mesmo apenas por um pequeno percentual de oradores, o índice alcançado pelas respostas cujo argumento central foram as rupturas de ligação (RL) não deixa de ser significativo. Isso, porque sugere que o ideário republicano de preservação do espaço público como espaço neutro onde não cabe privilegiar nenhuma confissão religiosa mantém seu poder de influência.

---

## VI. REFERÊNCIAS

- BARRERE, Anne, MARTUCELLI, Danilo. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 76, p. 258-277, out., 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais. Ética*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- IMBERT, Francis. *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições Setenta, 1997a.
- \_\_\_\_\_. *Crítica da razão prática*. Lisboa: Edições Setenta, 1997b.
- MALHEIRO, João Eduardo Bastos. A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores de ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008, 243p.
- MEYER, Michel. *Questões de Linguagem, retórica, razão e sedução*. Lisboa: Edições Setenta, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Qu'est-ce que l'argumentation?* Paris: Vrin, 2005.
- PERELMAN, Chaïm. La philosophie du pluralisme et la nouvelle rhétorique. *Revue Internationale de Philosophie*, n. 127-128, p. 5-17, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Ética e direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação. A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SAMARANCH, Francisco. *Cuatro ensayos sobre Aristóteles*. México, Madrid, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. *Desafios da formação do docente universitário*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2005. 288p.

## ETHICS IN THE TEACHER TRAINING: THE LOOK OF THE UFRJ STUDENTS

### ABSTRACT

This article discusses the results obtained from the application of a questionnaire to students of degree courses of training teachers at UFRJ. The main objectives were to investigate how the ethical / moral issues are worked in training for these new teachers to and how they see the inclusion of those in public schools (according to an approach secular or religious). The research was conducted by the theory of argumentation (Perelman & Olbrechts-Tyteca) and studies of Meyer on rhetoric. The analysis found that: a) the concepts of ethics / moral provided by students are little depth, b) ethical / moral issues should be addressed at the public school from a secular approach.

**Keywords:** ethics/moral, teacher training, rhetoric and argumentation.

*Recebido em março de 2011  
Aprovado em junho de 2011*