



## CONTROLE-REGULAGEM DA FORMAÇÃO ÉTICA NOS PCN-TEMAS TRANSVERSAIS

Louise Medeiros Pereira<sup>1</sup>

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

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

Os PCN tiveram sua primeira versão publicada em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e conforme o documento, foram criados a partir de estudos de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros realizados pela Fundação Carlos Chagas e do contato com informações relativas a experiências de outros países. O Plano Decenal de Educação, à luz da Constituição de 1988, reafirmou a necessidade de orientar o currículo do ensino fundamental, na esperança de obter uma “transformação positiva” no sistema educativo brasileiro.

Além de orientar a elaboração do currículo, os PCN pretendem orientar a produção de material didático, a ação do professor e profissionais da educação, o que incide diretamente sobre o aluno, que recebe, a partir da leitura, interpretação e prática do professor, um conjunto mínimo de valores. Inicialmente, foi formulada uma versão preliminar dos PCN que passou por um processo de discussão de âmbito nacional durante os anos de 95 e 96, a qual contava com a participação de professores do

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ([louise\\_mp@hotmail.com](mailto:louise_mp@hotmail.com)).

ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais, membros de conselhos estaduais da educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Todavia, militantes de movimentos em prol da educação não concordam que houve essa efetiva discussão no âmbito nacional com a sociedade, com os professores.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, então, se inscreve no contexto do advento da globalização, em que reformas de ensino vinham sendo implantadas em diversos países, assumindo o caráter de práticas políticas de regulação social, representando o controle-regulagem do governo sobre as práticas educativas. Conforme o documento, os parâmetros deveriam ser capazes de “orientar o ensino fundamental de forma a **adequá-lo** aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.” (BRASIL, 1998, p. 49, grifo nosso) Sendo assim, constituem uma política curricular que visa adequar/encaixar o ensino fundamental segundo os moldes do Estado.

Os PCN-Temas Transversais, nosso objeto de investigação, também nascem como produtos de uma política curricular e foram criados pela constatação de uma lacuna nas disciplinas regulares no tocante às temáticas sociais, isto é, constatou-se que o saber escolar não estava integrado aos saberes do cotidiano social, o que caracterizava um descompasso entre os objetivos anunciados para uma educação comprometida com a formação do cidadão crítico, autônomo e atuante e o que era proposto para alcançá-los no currículo tradicional. Dessa forma, foram criados sob a justificativa de tratar de questões urgentes, de abrangência nacional, que não vinham sendo contempladas nas áreas já existentes, mas que pela importância, deveriam ser partes integrantes das áreas e não externos e/ou acoplados a elas. Em sua justificativa, afirma-se que questões como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos, são temas diretamente relacionados com o exercício da cidadania e que devem necessariamente ser inseridos no currículo escolar. (BRASIL, 1997, p. 23)

Dentre as “temáticas sociais urgentes” destacamos, na presente pesquisa, a *ética*, que, no terreno da educação, surge como exigência legal, passando a ser um tema obrigatório para a educação nacional. Em se tratando de formação ética, podemos

constatar que esta sempre esteve presente na escola (ainda que mais como moral do que como ética), fazendo parte daquilo que se conhece como o “currículo oculto”, isto é, um saber que se transmite por meio das práticas, mas que não se declara como conteúdo de ensino. A partir da elaboração dos PCN-Temas Transversais, no entanto, a ética, que integra o documento geral acima mencionado, se materializa como política explícita do Estado. Nesse sentido, a aparição oficial da ética como objeto a ser ensinado na escola instaura um interessante debate, à medida que obriga a tematizar algo que há algumas décadas era dado simplesmente por suposto.

Em virtude dessas constatações, e na tentativa de entender a produção de efeitos de sentidos do discurso oficial do Estado brasileiro sobre a ética e seu ensino, estabelecemos o seguinte questionamento: De que maneira os PCN-Ética, enquanto instrumento da política educacional do Estado brasileiro, busca controlar/regular os sentidos da ética tendo em vista sua abordagem no âmbito da formação escolar?

Para responder tal questionamento, objetivamos de modo geral, investigar os processos discursivos de constituição de sentidos de formação ética que sustentam o discurso dos PCN-Ética. De modo específico, objetivamos investigar como se define a formação ética tendo em vista a questão da transmissão empírica e formal de conteúdo e da experimentação histórica de valores/sentidos.

Adotamos, portanto, princípios e procedimentos do campo da Análise do Discurso de linha francesa, uma vez que, a nosso ver, as questões da ética e da formação ética podem ser pensadas além do caminho trilhado pela filosofia, em que se apregoa substancialmente a tarefa de cuidado de si, de autogoverno como um elemento (trans)formador de identidades e de direcionamento de conduta e comportamento. Defendemos, pois, que uma abordagem discursiva da questão da ética, do sujeito ético e da formação ética pode favorecer outras possibilidades de leitura, com ênfase agora na constituição dos sentidos e dos sujeitos. Por isso, se faz necessário entender qual a perspectiva da Análise do discurso sobre a condição dos sujeitos e dos sentidos, conforme veremos no tópico seguinte.

## 2 ÉTICA, DISCURSO E ENSINO

Embora a ética diga respeito às ações, ao comportamento humano – distinguindo o que convém fazer ou obter para um indivíduo, um grupo ou para todos os homens – pensá-la somente nesse aspecto seria reduzi-la a uma interpretação imediatista e estritamente pragmática. É nesse aporte que Orlandi (2002) situa a ética numa perspectiva discursiva e a coloca num lugar de destaque nos processos de significação.

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

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

A representação da ética individual constrói uma imagem de sujeito dono de sua vontade, origem de suas intenções, responsável pelo que diz. Todavia, o sujeito carrega consigo marcas do social, do ideológico e do histórico. Além disso, ele “não tem como não estar já-sempre afetado pela ética, como parte de sua constituição”, conforme Orlandi (2002).

E nesse sentido, ética se relaciona com a questão da interpretação, já que todo gesto de interpretação implica tomada de posição frente a uma escolha que não é aleatória; sendo assim, implica inclusão e exclusão de sentidos, de opiniões. O sujeito da linguagem é afetado, interpelado por questões éticas e políticas, inevitavelmente. Utilizando das palavras da autora, “cada gesto de interpretação é feito de uma posição em que a ética já trabalha.” (ORLANDI, 2002, p. 51) É, portanto, uma questão da própria constituição do sentido.

Ao pensar a ética de maneira mais extensa, incluindo a questão da responsabilidade, Orlandi (2002) afirma que ela deve ser pensada na história e na sociedade; no processo de significação e na relação com o público. A questão da responsabilidade, portanto, não é compreendida como uma questão individual – como pretende a perspectiva tradicional - e sim como da ordem da história e do social e da maneira como o sujeito se individualiza, em seus processos de identificação, significando e significado pelo Estado, pela ordem do político.

Considerando os gestos de interpretação do sujeito, a autora aponta o antagonismo ao qual este sujeito está amarrado:

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

Segundo a autora, é por este viés que devemos observar a questão da “responsabilidade” do sujeito e pensar a relação dele com a língua, uma vez que essa liberdade e essa submissão é uma forma de contradição pela qual para dizer o que “quer” o sujeito precisa se submeter à língua. Desse modo, a liberdade sem limites, que é direito do sujeito, se confronta com sua submissão sem falhas (dever) promovida pela individuação do Estado.

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

Rejeitando o sujeito como origem, como essência, Pêcheux (2009) assume a questão da equivocidade da língua e considera o sujeito como posição, enquanto

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

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

Neste âmbito, ao falar, o sujeito tem a ilusão (necessária) de ser dono do seu dizer, mas, na verdade, seu dizer está sempre envolvido pelo tecido sócio-histórico que se articula ao linguístico. Nesse sentido, alinha-se o pensamento de Grigoletto (2008), para quem

[...] o sujeito não é a fonte do sentido, e sim se forma por um trabalho de rede de memória, acionado pelas diferentes formações discursivas, que vão representar, no interior do discurso, diferentes posições-sujeito, resultado das contradições, dispersões, descontinuidades, lacunas, pré-construídos, presentes nesse discurso.

Essa rede de memória pela qual o sujeito é guiado ao se filiar a uma formação discursiva faz movimentar sentidos que ele não consegue controlar e, mesmo sem saber, o sujeito, ao falar, está aprisionado à *teatralização da consciência*, “uma ficção que sustenta com efeitos de sentidos seus ideais, aquilo que ele imagina ser e o que ele imagina querer.” (MARIANI, MAGALHÃES, 2011, p. 130)

Isso acontece porque uma formação discursiva embora apresente uma regularidade característica e represente o lugar de constituição do sentido e de identificação do sujeito (PÊCHEUX, 2009), não pode ser considerada homogênea, pois possui

fronteiras frágeis que permitem a penetração de discursos oriundos de outras formações discursivas, com os quais se relacionam harmônica ou conflituosamente, embora seja nela que “o sujeito adquire identidade e o sentido adquire unidade, especificidade, limites que o configuram e o distinguem de outros” (ORLANDI, 2012a, p.103). Por possuírem fronteiras fluidas, as formações discursivas são instáveis, heterogêneas e esta heterogeneidade é marcada pela possibilidade de falha nos processos de interpelação-identificação, nunca perfeitos em sua realização. Ou seja, os processos de interpelação-identificação não são totais ou completos, uma vez que cada sujeito identifica-se de forma diferenciada com a forma-sujeito de uma FD, o que acarreta diferentes posições (de) sujeito dentro de uma mesma FD.

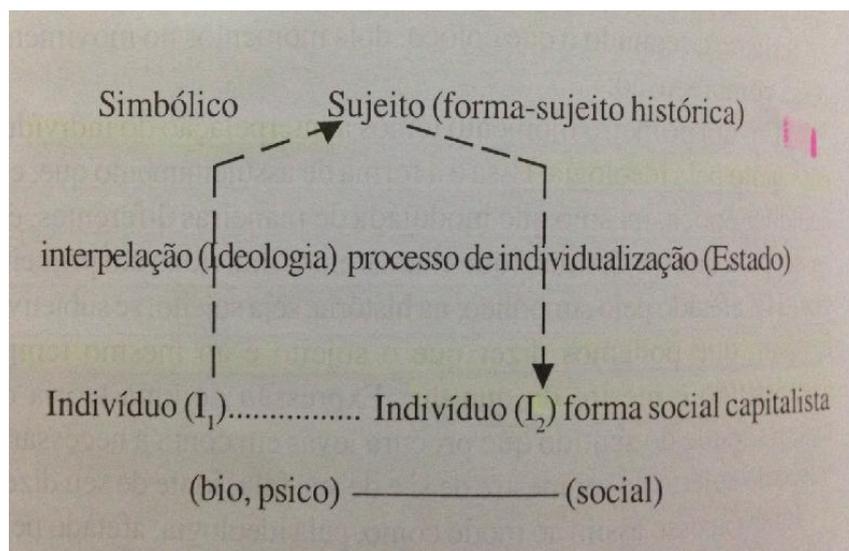
O sujeito representado pela perspectiva da ética como transmissão de valores se produz pelo efeito da evidência dos sentidos produzidos pelo imaginário, pela ideologia. Esta produz sentidos evidentes e o sujeito ao se relacionar com a realidade é afetado pelos sentidos já-lá, reproduzindo-os sem os questionar, ignorando o processo histórico-ideológico de constituição dos mesmos. De acordo com Orlandi (2001), não há como não ligar ideologia e interpretação, isso porque, segundo a autora, há uma injunção à interpretação e a ideologia está justamente em que, ao interpretar, o sujeito considera evidente o sentido que é constituído por uma certa materialidade em determinadas condições de produção. Esta abordagem da ética, representada por Durkheim no início do século XX (WAKSMAN, 2002), apregoa que a moralidade é uma regra determinante da conduta humana e a escola, portanto, é o lugar onde esta moralidade tem que atuar intensamente para que o comportamento e a disciplina dos alunos sejam formatados, conforme parâmetros socialmente admitidos como bons.

Por outro lado, a ética discursivamente representada como processo de significação, leva em conta necessariamente o sentido, o sujeito e a interpretação, atravessando, dessa maneira, a evidência dos sentidos. Nesse sentido, o sujeito ético para se constituir deve-se submeter ao jogo da língua na história, ao simbólico, na produção de sentidos e de valores. Diferentemente do sujeito produzido pela representação de ética enquanto um valor fixo a ser transmitido, que o tomando como evidente, não

leva em conta a historicidade, não promove a reflexão dos sujeitos de ensino para a construção de valores.

De acordo com Orlandi (2012a), a subjetividade é constituída de um duplo movimento: a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia e a individuação do sujeito pelo Estado, tratando-se mais especificamente do sujeito moderno capitalista. No primeiro momento, a interpelação produz assujeitamento, resultando uma forma-sujeito histórica, com sua materialidade, de modo que o sujeito, afetado pelo simbólico, é ao mesmo tempo despossuído e mestre do que diz. (ORLANDI, 2012a, p. 105) Por outro lado, em um segundo momento, ocorre o estabelecimento (e o deslocamento) das formas de individualização do sujeito em relação ao Estado. Utilizaremos da figura elaborada pela autora para refletir sobre esses processos, em seguida relacionando-os a questão da ética.

**Figura 2:** Processo de individualização do sujeito.



(ORLANDI, 2012b)

O processo discursivo pelo qual o sujeito se constitui enquanto tal - processo realizado pela interpelação ideológica, ao mesmo tempo em que o constitui, apaga esse fato, criando no sujeito a ilusão de autonomia e de origem/fonte de seu dizer, de suas intenções, de sua vontade. Uma vez interpelado pela ideologia, o sujeito determina-se pelo Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde. Tem-se assim o sujeito individualizado, isto é,

o sujeito jurídico, sujeito de direito e deveres, que está submetido ao Estado, caracterizando o sujeito moderno capitalista.

Diante do movimento de passagem de 1 para 2 da imagem acima, Orlandi (*idem*) afirma é preciso levar em conta essa relação complexa quando se pensa o sujeito, a ideologia, a história, a linguagem, o discurso, a resistência, e, no nosso caso também a ética, pois para ela se há o caráter irrecorrível do assujeitamento do indivíduo pela ideologia, há também o possível deslocamento do sujeito, ou seja, a resistência aos modos pelos quais o Estado o individualiza, uma vez que:

Se, face à interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, não há como resistir, caso contrário não nos constituiríamos em sujeitos, entretanto, no modo de individuação do sujeito pelo Estado há rupturas e, na falha da ideologia, o indivíduo pode resistir. E, muitas vezes resiste. (ORLANDI, 2011, p. 42)

A resistência, portanto, se dá à medida que o Estado falha como lugar de articulação simbólica (*idem*, 2009), sendo assim, o Estado funciona pela falta, produzindo o “sem-sentido”, que não é um vazio, mas um modo de estar na relação do político com a significação, estagnando-a no já significado. (*idem*, p.20) A partir desses processos a ética (e a moral) podem ser compreendidas pensando no caráter irrecorrível do assujeitamento do indivíduo pela ideologia ao conjunto de valores e regras morais pré-definidas, mas também pelo seu pelo possível deslocamento e resistência aos processos de individualização do Estado, tornando-se o dono de seu universo valorativo e direcionador de sua práxis.

Nesse sentido, apoiamo-nos numa definição de ética e de moral que leva em consideração que “[...] o sentido de uma palavra [...] não existe ‘em si mesmo’ mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas (isto é, reproduzidas).” (PÊCHEUX, 2009, p. 146) Assim, compreendemos que o sentido de ética bem como de moral é regrado pelas questões de tempo e de espaço das práticas humanas, o que descentraliza tais conceitos, afastando-se da definição destes conceitos enquanto conjunto de regras a serem assimilados para que se tenha uma boa conduta (individual).

Pensar a ética discursivamente é relacioná-la aos processos de significação, de interpretação, uma vez que ela é um elemento constitutivo da significação e do modo como o sujeito se produz. (ORLANDI, 2012b) Ao contrário do que preconiza a perspectiva tradicional que relaciona a moral a um conjunto de valores social e historicamente constituído e a ética a maneira pela qual o indivíduo se comporta frente a estes valores, consideramos este conjunto de valores tal qual a noção de *enunciado* de Pêcheux (2008, p, 53), que é “intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” Ou seja, o conjunto de valores apresentam “pontos de deriva” que oferecem lugar à interpretação, sendo assim, ganham significado em referência as posições nas quais o sujeito se inscreve, afinal o sentido sempre pode ser outro.

Pensar o sujeito ético é na verdade pensar o processo de subjetivação do sujeito frente ao Estado, às instituições, que resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade. De acordo com Orlandi (2012b), faz parte ainda dessa reflexão reconhecer que há em todo sujeito uma necessidade de laço social que sempre estará presente ainda que ele viva em situação sócio-histórica completamente desfavorável. É nesse processo de individu(aliz)ação que, segundo a autora, os sujeitos são pegos em cheio pelos modos como as instituições os individu(aliz)am, principalmente, através da educação. Todavia é também através da educação que podemos pensar tanto liberdade (democracia) como a submissão do sujeito; tanto a reprodução como a resistência, a ruptura e os movimentos (dos sujeitos, dos sentidos, da sociedade, da história etc.). Devemos pensar questão da ética nessa estrutura/funcionamento.

Quanto à formação ético-moral, entendemos como Orlandi (2012b) que através da educação, podem-se criar condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impedem de colocar-se de modo crítico à realidade que os cercam. A esse propósito, a mesma autora critica o ensino que preconiza a repetição formal, isto é, a técnica de reproduzir frases, exercícios gramaticais que não historicizam, que não fazem trabalhar a ligação do sujeito com a memória discursiva (ORLANDI, 1998). O ensino que preconiza a “repetição formal”, assim, em se tratando de formação ética, tende a inscrever o aluno em uma memória ética já

dada, em uma rede de filiação ético-moral já definida pela escola, isto é, assume a estabilização de valores ético-morais. Desse modo, impede-se que haja espaço para alunos e professor constituírem sentidos para si mesmos, interditando o deslize, negando o lugar do equívoco, recusando que os sentidos podem ser outros, isto é, não aceitando que a escola é o lugar de interpretação.

Desse ponto de vista, a autora assume que é preciso atravessar o imaginário e trabalhar a “repetição histórica”, que promove a inscrição dos sujeitos na historicidade dos sentidos. Acessar os discursos para refletir e não apenas para reproduzir. Aí não se trabalharia o erro, mas o equívoco constitutivo da relação língua/história, em seus processos de significação.

Relacionando esse viés com os sentidos-valores éticos e morais no contexto da educação, podemos afirmar que a partir da pedagogia de ensino tradicional está imbuída uma relação de imposição-submissão aos valores, já a partir da pedagogia da transformação, evidencia-se a autonomia do sujeito face aos imperativos estabelecidos. Feitas essas considerações, vejamos, em nossa análise, como se define a formação ético-moral no discurso político dos PCN.

### **3 SENTIDOS DA FORMAÇÃO ÉTICA: DISCIPLINA X QUESTÃO**

Extraímos da segunda parte do documento (PCN-Ética) os recortes que caracterizam o gesto de interpretação do documento sobre a formação ética, uma vez que nesta encontram-se os conteúdos de ética eleitos pelo documento, além disso, expõe os critérios de avaliação e por fim as orientações didáticas, propondo diretrizes gerais no que tange ao trabalho a ser realizado na escola. Observaremos, portanto, como se dá o processo de produção de sentidos tendo em vista a questão da transmissão e da experimentação de valores, uma vez que a formação ética pode enfatizar uma perspectiva de transmissão de conteúdo, portanto, tomar a ética enquanto um valor fixo, fechado; por outro lado, pode levar em conta a perspectiva da experimentação de valores, tomando a ética enquanto valor passível de ser construído levando em conta a realidade sócio histórica brasileira.

Antes de adentrar nesta segunda parte do PCN-Ética, porém, vejamos o documento geral dos PCN-Temas Transversais, o qual constatamos o caráter de “nova” disciplina já apontado por Souza (2003). Neste afirma-se que foram estabelecidos os seguintes critérios para definição e escolha dos temas transversais: “urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem na escola, favorecer a compreensão da realidade e participação social”. (BRASIL, 1997).

A própria estrutura do documento o sugere como uma disciplina, uma vez que o documento específico para cada tema é constituído fundamentalmente de “conteúdos”, “critérios de avaliação” e “orientações didáticas”, a fim de subsidiar o professor em sua prática educativa, o que reitera o que foi afirmado por Souza (2003). O funcionamento do discurso aponta o caráter disciplinar dos PCN-TT, representado nos seguintes recortes:

**SD1** - Foram organizados blocos de conteúdos, os quais correspondem a grandes eixos que estabelecem as bases de diversos conceitos, atitudes e valores complementares. Os blocos de conteúdos, assim como toda a proposta de Ética, referem-se a todo o ensino fundamental. Os conteúdos de cada bloco serão detalhados para os dois primeiros ciclos e já se encontram expressos nas áreas, transversalizados. Por impregnarem toda a prática cotidiana da escola, os conteúdos de Ética priorizam o convívio escolar. (p.69)

**SD2** - A inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. (p.69)

Os termos “conteúdos”, “blocos”, “trabalho sistemático e contínuo” utilizados em referência aos temas transversais, remetem para o pressuposto paradigmático de que o conhecimento se organiza em disciplinas e essa “organização” traz consequências para a prática pedagógica.

Nos termos de Foucault (1999), a disciplina trata de conjurar as aparições aleatórias dos discursos sociais, controlando-os e cerceando-os. É um princípio “que permite construir, mas conforme um jogo restrito.” De fato, os PCN de temas transversais buscam controlar a produção do discurso, ditando uma série de requisitos para que

certas proposições sobre os variados “temas” possam pertencer a ele. Além disso, apresentam todas as definições que caracterizam uma disciplina que “se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos [...] à disposição de quem quer ou pode servir-se dele”. (FOUCAULT, idem)

Vejamos o recorte abaixo:

**SD3** - Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E, esperamos por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional – um direito seu e, afinal, um dever do Estado. (p.9)

O documento em questão apresenta-se e afirma-se, portanto, como instrumento útil para a prática educativa, contribuindo, sobretudo, para a “atualização” do professor que pretende manter-se na ordem do discurso de sua profissão. Sobre isso Souza (2003) afirma que os PCN - enquanto práticas curriculares, definem e moldam, por meio de “regras”, a maneira através da qual o conhecimento deve ser organizado, selecionado; o modo pelo qual o professor deve adequar, moldar sua prática, sua conduta no espaço da sala de aula, em sua relação com o material didático, sua relação com o aluno e com a própria instituição-escola. Dessa forma, os parâmetros se transformam em paradigmas, de modo que conteúdos e valores são apresentados de maneira prescritiva, pressupondo o professor e aluno enquanto sujeitos idealizados, sem história ou memória, na tentativa de eliminar as diferenças e as próprias subjetividades.

Outro efeito de sentido produzido no discurso do PCN-TT, ao elencar os critérios escolhidos para eleição dos temas transversais, diz respeito ao “efeito de urgência” com o qual a escola deve se relacionar a fim de abarcar os problemas sociais que o Estado não conseguiu até então. Vejamos o recorte:

**SD4** - Muitas questões sociais poderiam ser eleitas como temas transversais para o trabalho escolar, uma vez que o que os norteia, a construção da cidadania e a democracia, são questões que envolvem

múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social. Foram então estabelecidos os seguintes critérios para defini-los e escolhê-los: “Urgência social” Esse critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida. (p.25)

O discurso que ecoa quando o documento elenca os critérios para eleição dos temas produz um “efeito de urgência”, que a nosso ver, funciona como um efeito de deslocamento das funções do Estado para a escola, de “desresponsabilização” deste. O Estado falha e tenta transferir suas responsabilidades para a escola através de um documento que aparece como solucionador das urgências sociais, políticas, econômicas do país, as quais ele se refere como “questões graves”; “obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania” - (SD4).

Feitas essas observações a respeito do caráter de disciplina dos PCN-Temas Transversais, voltemos nossa atenção agora para o PCN-Ética, mais especificamente, para a segunda parte deste documento. Para investigar como é definida a formação ética, tendo em vista o confronto de relação de sentidos que relaciona a questão da transmissão e da experimentação histórica de valores/sentidos, selecionamos recortes desta segunda parte, pois é a partir desse momento que o documento se posiciona de forma mais autoral, uma vez que explicita suas opções - conteúdos de ética para o primeiro e segundo ciclos; os critérios de avaliação, bem como orientações didáticas - sem remeter-se diretamente à rede de memória de ética como fez na primeira parte.

Sobre os Critérios de avaliação, o documento afirma que o aluno deve ser capaz de atuar na escola, pautando-se por princípios da “ética democrática”. Isto significa, de acordo com o documento, perceber e respeitar diferentes pontos de vista nas situações de convívio, usar o diálogo como instrumento de comunicação na produção coletiva de ideias e na busca de solução de problemas, buscar a justiça no enfrentamento das situações de conflito, atuar de forma colaborativa nas relações pessoais, sensibilizar-se por questões sociais que demandam solidariedade e ainda participar da construção coletiva de regras que organizam a vida do grupo, participar

de atividades em grupo com responsabilidade e colaboração, reconhecer diferentes formas de discriminação e injustiça.

**SD5** - [Os critérios de avaliação] Deverão balizar o trabalho do professor na criação de situações de aprendizagem que busquem garantir aos alunos o desenvolvimento das capacidades necessárias à construção progressiva de conhecimentos para um atuação pautada por princípios da ética democrática.

**SD6** - Usar o diálogo como instrumento de comunicação na produção coletiva de ideias e na busca de solução de problemas; Atuar de forma colaborativa nas relações pessoais, bem como sensibilizar-se por questões sociais que demandam solidariedade; Participar de atividades em grupo com responsabilidade e colaboração

A ética, assim, adjetivada “democrática” (SD5), também aqui é representada como objeto idealizado, aparecendo as relações e diferenças entre os indivíduos como questões de “comunicação”, “colaboração”, “sensibilização” (SD6) etc., o que atenua a tensão dos conflitos e das desigualdades reais.

Também em contraste com esses enunciados acerca da atuação ética democrática do aluno, ao afirmar que os critérios de avaliação propostos deverão ser entendidos como “índices de qualificação moral dos alunos”, os recortes discursivos de SD7 a SD10, que abordam os critérios de avaliação do documento, revelam uma representação passiva do aprendiz da ética, incapaz de atuar na escola senão com a intervenção/ajuda/orientação do professor:

**SD7** - Buscar a justiça no enfrentamento das situações de conflito. Espera-se que o aluno seja capaz de acatar, dentre as possíveis soluções para os conflitos e disputas que vivencia, a mais justa do ponto de vista ético, como critério de decisão – ainda que mediante a intervenção do professor. (p. 77)

**SD 8** - Espera-se que o aluno saiba quais são os limites da escola, quem os determina e qual a sua finalidade, compreendendo que as regras devem ser instrumentos tanto para organizar a vida coletiva quanto para assegurar critérios de justiça e democracia. Da mesma forma, espera-se que, num processo de construção coletiva, e com a ajuda do professor, o aluno seja capaz de propor, avaliar e acatar regras para o convívio escolar da classe e da escola. (p. 77)

**SD9** - Espera-se também que possa colocar seus pontos de vista e sugestões, argumentar em favor deles e acatar outros, tendo em vista o objetivo comum – ainda que com a ajuda do professor. (p. 78)

**SD10** - Reconhecer diferentes formas de discriminação e injustiça. Espera-se que o aluno seja capaz de analisar, orientado pelo professor, situações que vivenciam dentro e fora da escola e/ou divulgadas pela mídia, detectando discriminações de vários tipos, avaliando-as e contrapondo-as à ideia de justiça. (p. 78)

O que temos nestes recortes são imagens de um sujeito aluno incapaz de produzir sentidos sem a orientação do professor. O professor é o mediador entre o conhecimento ético e o aluno, é ele quem controla a interpretação do aluno, quem administra a direção dos sentidos, que já é administrada pela instituição escolar. Em outras palavras, sozinho o aluno não é capaz de “acatar” as soluções mais justas para os conflitos que vivencia, não é capaz de propor, avaliar e “acatar regras” para o convívio escolar, não é capaz de expor seus pontos de vista e argumentar em favor deles, etc. Ou seja, para agir segundo “princípios éticos”, no discurso do documento, o aluno deve sempre seguir a orientação do professor, considerado aqui como o sujeito ético em potencial, o dono do saber, da verdade, da justiça, representante, nesse caso do discurso do Estado.

O processo discursivo pelo qual o sujeito ético se constitui enquanto tal - processo realizado pela interpelação ideológica, ao mesmo tempo em que o constitui, apaga esse fato, criando no sujeito a ilusão de autonomia e de origem/fonte de seu dizer, de suas intenções, de sua vontade. Dentre várias sequências discursivas possíveis para demonstrar essa constatação, selecionamos essas duas:

Espera-se que o aluno seja capaz de acatar, dentre as possíveis soluções para os conflitos e disputas que vivencia, a mais justa do ponto de vista ético, como critério de decisão – ainda que mediante a intervenção do professor. (SD7)

Espera-se que o aluno seja capaz de analisar (...), orientado pelo professor, situações que vivenciam dentro e fora da escola (SD10)

Uma vez interpelado pela ideologia, o sujeito determina-se pelo Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde.

Observa-se assim o sujeito individualizado, isto é, o sujeito jurídico, sujeito de direito e deveres, que está submetido às Instituições, ao Estado. (ORLANDI, 2012a)

Essa observação nos faz lembrar o texto de Orlandi (1995) em que a autora observa como os saberes “dominantes” do professor, difundidos pelo sistema educativo tradicional, torna a leitura como um quesito obrigatório e sem margens para múltiplas interpretações. Para a autora, que apresenta um ponto de vista com o qual concordamos, a adoção desse tipo de mediação entre professor e aluno não promove nenhum processo de transformação, já que não é oferecido ao aluno oportunidades para que o mesmo elabore sua relação própria com a leitura, o que impede que ele se torne um sujeito crítico. Nos PCN-Ética, o saber “dominante” do professor não abre margem para que o aluno se constitua como sujeito ético, não possibilita o aluno ser “dono” de seu universo valorativo e direcionador da prática ética, uma vez que as decisões finais devem ser mediadas pelo professor.

Em SD11 abaixo a afirmativa de que as normas referentes às condutas dos alunos devem ser claras a fim de que tenham “boa assimilação” por eles, revela uma posição discursiva diferente da posição inicialmente defendida no documento de que “a prática e a reflexão são essenciais” para a formação ética dos aprendizes. Isso confirma a dualidade presente no discurso do documento.

**SD11** - Em primeiro lugar, as normas referentes às condutas dos alunos e ao que deles se exigem em termos de aprendizagem devem ser claras e conhecidas dos alunos e devem apresentar os deveres e os direitos desses alunos. [...] É preciso lembrar que a simples exposição verbal (oral ou escrita) não é suficiente para que as normas sejam conhecidas e compreendidas: explica-las e discuti-las com os alunos é condição necessária à sua boa assimilação. (p.79)

Inicialmente, o discurso do documento sugere um ensino da ética pautando-se na autonomia moral do sujeito, isto é, tomando a ética como questionamento de valores, mas, pontos de equívocos do documento demonstram seu caráter disciplinar e sua vontade de repassar conteúdos fixos considerando-os conteúdos éticos, conforme demonstra o recorte. Observamos um jogo que delineia uma cadeia de transmissão da ética enquanto conteúdo, ou enquanto “normas a serem

conhecidas e compreendidas”, que consiste em “explicar” as “normas”; “discutir”; para que sejam “assimiladas”.

Constata-se nesse recorte toda uma margem de não-ditos que também significa (ORLANDI, 2001), pela qual se projeta a imagem de sujeito ético que deve absorver as regras impostas pela escola. Em outras palavras: o que se percebe é que não é a capacidade de reflexão do aluno que é considerada essencial para o Estado, mas a boa capacidade de “assimilar” as normas e regras que a escola elege como justas.

Vê-se que neste discurso a formação ético-moral contempla a ética como disciplina cujo conteúdo deve ser assimilado e não construído pelo aluno, o que evidencia que esta se constitui em função da manipulação de sistemas específicos de referência e de interpretação. Portanto, o aluno ético, no discurso oficial, não pode ser aquele que pensa, que reflete, que faz suas escolhas, e sim, aquele que conhece as “normas” estabelecidas pela escola, absorve-as e obedece.

Retomemos ao recorte SD8 já citado mais acima, tomando a sequência discursiva:

Espera-se que o aluno saiba quais são os limites da escola, quem os determina e qual a sua finalidade, compreendendo que as regras devem ser instrumentos tanto para organizar a vida coletiva quanto para assegurar critérios de justiça e democracia. (p.77)

Entendemos que a formação ética é constituída e delimitada pela escola, que funde um “contrato social” (STOER *et al*, 2004), garantindo aos indivíduos e aos grupos um conjunto de deveres e proteções sociais em troca de sua subjetividade. Assim, a escola torna-se instrumento de poder, detentora da verdade absoluta, que “limita”, “determina”, em nome da organização da vida coletiva. Isto implica à sujeição dos indivíduos de forma dócil e cooperativa a esse dispositivo de poder, que visa à obtenção do consentimento ativo dos sujeitos objetivando estabilidade e produtividade ao sistema. “Assegurar critérios de justiça e democracia” (R8) significa ter o controle da razão, ser a instituição responsável pela capacidade de distinguir o verdadeiro do falso.

De acordo com Ruiz (2004), a verdade imposta de modo subliminar, indutiva, tem uma “força incontrolada e uma eficácia controladora”. Não se identificando com um dispositivo autoritário, o não dito da verdade oficial circula como um hábito natural que deve ser cumprido para que os mecanismos institucionais se articulem eficientemente. Dessa maneira, este modo de dizer tomando as “regras” como “instrumento de organização coletiva” não busca a submissão forçada do sujeito, mas busca conseguir subjetividades flexíveis que se adaptem de modo cooperativo aos objetivos do sistema com o mínimo de resistência.

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

Observamos, portanto, um jogo polêmico no tocante à representação da formação ética, tendo em vista que a questão da transmissão e da experimentação de valores. O discurso predominante nesta segunda parte não considera a ética como questão/valor a ser experienciado, levando em consideração a realidade sócio histórica brasileira, mas a concebe como disciplina, desse modo, consideram-na como um conteúdo a transmitir, portanto, um valor fixo, fechado; não contemplando a historicidade e desconsiderando a reflexão dos sujeitos de ensino.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Gostaríamos de “concluir” esse texto reiterando que a incompletude, a metáfora, a divisão, o ideológico, o político, o histórico, o movimento, são questões constitutivas da ética, do sujeito ético e da formação ética. Portanto, tratar deste tema da via do discurso é saber que existe uma no discurso dos PCN, levar em consideração que o sentido pode ser outro, ou seja, levar em consideração a historicidade do sentido

bem como a incompletude do sujeito, que embora seja interpelado pela ideologia, esta não é um ritual sem falhas, o que permite o seu deslocamento de uma posição discursiva para outra, através do gesto de interpretação.

As colocações feitas ao longo desse artigo trazem possibilidades pedagógicas práticas que ajudam a refletir sobre o modo como a formação ético-moral pode ser tratada em uma perspectiva discursiva: entendemos que uma educação que pretende a formação ética, não deve buscar a construção de identidades e valores fixos, mas levar ao “deslocamento” da identidade, para que o sujeito não seja o lugar cego que resulta automaticamente dos processos de identificação e de sujeição a valores morais não refletidos. Isto é, “a Escola deve criar condições para que ele possa se movimentar nos mecanismos de subjetivação que o afetam”, afirma Orlandi (1998, p. 211). Dessa maneira, o aluno será colocado na posição de refletir sobre sua identidade linguística escolar, mas também social, política, moral e compreender que o equívoco, a incompletude, o sentido outro faz parte da relação língua/história, em seus processos de significação.

Assim, a formação ético-moral, na perspectiva discursiva a qual nos filiamos, tem de ser pensada como “capaz de produzir este espaço em que os sujeitos possam se significar politicamente de modo que tanto os sujeitos como os sentidos sejam não mera reprodução, mas transformação, resistência, ruptura.” (ORLANDI, 2012b, p. 165) Através dessa dimensão política da formação ético-moral, o sujeito tanto pode reproduzir a ideologia dominante, como pode elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que lhe permita, enquanto ser social, a crítica da própria sociedade em que está inserido, bem como da sua própria condição de existência.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GRIGOLETTO, E. (Org.); MITTMANN, S.(Org.) ; CAZARIN, E. A. (Org.) . **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

MARIANI, Bethania; MAGALHAES, Belmira. “Eu quero ser feliz”. O sujeito, seus desejos e a ideologia. In: INDUSRKY, F; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. **Memória na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **Discurso e texto**: Formulação e circulação dos sentidos. 4. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

\_\_\_\_\_. Diluição e indistinção de sentidos: uma política da palavra e suas consequências sujeito/história e indivíduo/sociedade. In: INDUSRKY, F; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. **Memória na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. Sobre ética e significação. In: **Língua e conhecimento linguístico**. Para uma História das Ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Ética e política das línguas. In: **Língua e conhecimento linguístico**. Para uma História das Ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Identidade linguística escolar. In: **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Inês Signorini (org.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Leitura: de quem para quem? In: ABREU, M. **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. 4. ed. Trad. Eni Orlandi et al, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Trad. Eni Orlandi, Campinas, SP: Pontes, 2008.

RUIZ, Castor. **Os labirintos do poder. O poder (do) simbólico e os modos de subjetivação**. Porto Alegre: Escritos Editora, 2004.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. **Política educacional, diversidade e cultura**: a racionalidade dos PCN posta em questão. In: PIOVESAN, Américo. *et AL (Org.)* Filosofia e ensino em debate. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

SOUZA, Deusa Maria de Souza. Identidade transversal e política de verdades – Políticas curriculares e a construção da identidade do professor de línguas estrangeiras. In: (org.) CORACINI, M. J. **Identidade e discurso (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 337-362.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, Antônio M.; RODRIGUES, David. O lugar da cidadania. In: **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.