



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Brasil

de Oliveira, Renato José  
A prática docente e a ética na escola  
Educação Unisinos, vol. 14, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 126-133  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644452006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re<sup>2</sup>alyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## A prática docente e a ética na escola<sup>1</sup>

### Teaching practice and ethics at school

Renato José de Oliveira  
rj-oliveira1958@uol.com.br

---

**Resumo:** Considerando o contexto em que a discussão ética surge na educação brasileira nos anos 90, o presente artigo situa o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais como meio de difundir a ética na educação escolar. Aborda, também, o debate filosófico entre as correntes fundacionistas e não fundacionistas no campo da ética, buscando mostrar, por meio dos trabalhos de Perelman e de Meyer, como é possível ultrapassar o pensamento dualista e contribuir para aprimorar as relações humanas no curso da existência social. Nesta perspectiva, mostra que, no âmbito da prática docente, é desejável trabalhar com respostas razoáveis e não com respostas taxativas que possam fomentar concepções dogmáticas, não problematizadoras, acerca da ética.

**Palavras-chave:** prática docente, ética, argumentação, problematização.

**Abstract:** Considering the context in which ethical debate appears in Brazilian education in the 1990s, this paper discusses the role of the National Curricular Guidelines as a way to diffuse ethics in school education. Based on Perelman and Meyer's works it also approaches the philosophical debate between foundationistic and non-foundationistic views in ethics, aiming to show that it is possible to overcome dualistic thought and contribute to increase human relationships in the course of social existence. It also aims to show that in the context of teaching practice it is desirable to work with reasonable answers and not with exhaustive ones that might help to dogmatic conceptions, not problem-solving, about ethics.

**Key words:** teaching practice, ethics, argument, problematization.

---

### Introdução

O cenário educacional brasileiro dos anos 1990 foi marcado pela tendência mundial de valorização da Educação Básica (ensinos de nível fundamental e médio), a qual norteou as discussões travadas em eventos como a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (Jontiem,

Tailândia, 1990) e também presentes em documentos como o Relatório produzido por Jacques Delors para a Organização das Nações Unidas (1995) e o do Banco Mundial (1995, *Prioridades y Estrategias para la Educación*). Como meio de promover a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das populações dos chamados países em de-

senvolvimento, os defensores dessas propostas sugerem o estreitamento dos laços da educação profissional com o setor produtivo, a cooperação entre os setores público e privado na oferta de educação e a avaliação periódica dos professores, entre outras medidas.

Face às mudanças introduzidas na esfera produtiva, principalmente a

---

<sup>1</sup> Artigo produzido com o apoio do CNPq - Bolsa de Produtividade em Pesquisa (março de 2007 a fevereiro de 2010).

partir dos anos 70 com a progressiva substituição do modelo taylorista-fordista pelo toyotista<sup>2</sup>, termos como competitividade e autonomia se tornaram cada vez mais frequentes no discurso dos protagonistas da economia de mercado. Para que a empresa seja competitiva, é preciso integrar os esforços de todos os seus empregados, os quais, por sua vez, devem ser indivíduos capazes de tomar decisões que os levem a resolver situações-problema surgidas em função das atividades desenvolvidas. O trabalhador, portanto, não é apenas um corpo a mais na linha de montagem, mas representa a parte, cooperativa e autônoma, sem a qual o todo não prospera.

Nesse processo, a Educação Básica adquire relevância porque, com a formação de indivíduos que tenham vivenciado intensamente experiências de cooperação e de autonomia no espaço escolar, será mais fácil adaptá-los às novas exigências do mercado. Em contrapartida, fenômenos como o desemprego e o aumento das disparidades socioeconômicas entre o mundo desenvolvido e o não desenvolvido geram o acirramento das tensões sociais, agravadas ainda pela emergência de conflitos nacionalistas, de natureza religiosa ou étnico-racial. Em vista disso, a formação ética se coloca como meio de atenuar esses conflitos, passando a estar na ordem do dia das reformas educacionais dos anos 90, como, por exemplo, a espanhola, a argentina e a brasileira.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental priorizaram a cidadania, situando-a como “eixo vertebrador da educação escolar” (Brasil, 1998, p. 23), ao passo que a ética foi situada

como importante tema transversal, a partir do qual os conteúdos disciplinares deveriam ser articulados. É importante frisar, porém, que entre as intenções dos protagonistas da economia de mercado e a elaboração do documento brasileiro houve um processo marcado por contradições e não simplesmente uma relação de causa-efeito. Os PCNs refletem, assim, diferentes visões políticas e por isso mesmo oscilam bastante entre o diretivismo, que busca prescrever aos professores um tipo de fazer pedagógico, e a persuasão, que busca mostrar as vantagens da transversalidade sobre o tradicional modelo disciplinar.

Não é propósito deste trabalho analisar os PCNs, mas ressaltar que, a partir deles (Brasil, 1998), a ética passou a figurar de modo frequente no discurso dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores, assim como nas páginas dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, como se pode constatar na passagem abaixo extraída do projeto de uma escola situada na zona sul do Rio de Janeiro:

Atualmente, já existe um consenso de que é preciso educar não somente para exercer determinados papéis produtivos na sociedade, mas também para a tolerância, a convivência pacífica e democrática, para a participação como cidadão, para o respeito aos direitos humanos e o reconhecimento da igualdade entre as pessoas, para a saúde, bem estar sexual, a proteção do meio ambiente e ainda para o lazer e a cultura. [...] São temas que, além de sua relevância social, pois apontam para questões e problemas atuais a serem equacionados e resolvidos, contêm, sem dúvida, uma carga valorativa de natureza ética. O tratamento desses temas deve contribuir para

formar pessoas capazes de construir seu próprio sistema de valores e que, analisando criticamente a realidade em que vivem, possam intervir para transformá-la e melhorá-la (Oliveira *et al.*, 2007, p. 37).

Mas, afinal, de que ética se está falando? Não seria mais apropriado fazer referência às diferentes éticas ao invés de invocar uma ética una e generalista?

### As éticas: dos fundamentos absolutos à ausência de fundamentos

O pensamento filosófico tem se debatido, ao longo dos séculos, com a questão da adoção ou da rejeição de fundamentos a partir dos quais seja possível construir normas sobre as formas de conduta. O fundamento, seja de origem teológica, axiológica ou gnosiológica, se coloca como alicerce que dá suporte e permite prever as situações práticas a serem reguladas, prescrevendo sempre as formas corretas do agir e condenando as incorretas.

O fundamento teológico é atribuído à própria divindade, ou melhor, ao pacto que o homem firma com ela. No caso do Judaísmo, este pacto se expressa no rito da circuncisão, mediante o qual os filhos de Abraão selam sua aliança com Javé, aceitando-o como “único Deus e único legislador” (Perelman, 1996, p. 151). Os mandamentos da divindade são inquestionáveis, logo aquele que ousar contestá-los será merecedor do repúdio e passível de punição, pois estará violando o fundamento sagrado.

Sendo superior à legislação humana, a divina subsidia críticas, como as de Pascal, às diferentes concepções acerca da justiça, a qual só pode ser concebida como una:

<sup>2</sup> O modelo toyotista surge no Japão do pós-guerra e contrasta com o fordista, centrado no emprego de mão de obra especializada para o exercício de funções únicas e restritas. Para o toyotismo, o mais importante é empregar mão de obra multifuncional que tenha flexibilidade para trabalhar na produção industrial baseada na mecanização flexível. Na medida em que prevê a redução de custos e não requer mão de obra tão especializada, o toyotismo tem contribuído para o aumento do desemprego no mundo globalizado, pois embora aposte na qualificação do trabalhador via educação, desconsidera direitos trabalhistas e reivindicações salariais, já que opera com o princípio da rotatividade da mão de obra.

Três graus de elevação do pólo derrubam a jurisprudência. Um meridiano decide a verdade; em poucos anos de posse, as leis fundamentais mudam; o direito tem suas épocas. A entrada de Saturno no Leão marca-nos a origem de um crime. Divertida justiça que um rio limita! Verdade aquém dos Pireneus, erro além (Pascal, 1973, p. 115).

Um exemplo típico de fundamento axiológico pode ser encontrado em Bentham (1974), que elege o “útil” como o valor que regula todo o curso das ações humanas. Sendo governado por “dois grandes senhores” (Bentham, 1974, p. 9), o prazer e a dor, o homem direciona suas ações para usufruir ao máximo do primeiro e sofrer ao mínimo a segunda. Com base nesse princípio<sup>3</sup>, os comportamentos morais podem ser estabelecidos por meio de um cálculo que define primeiramente para o indivíduo e posteriormente para a comunidade, o que é considerado mais útil:

É inútil falar do interesse da comunidade, se não se compreender qual é o interesse do indivíduo. Diz-se que uma coisa promove o interesse de um indivíduo, ou favorece ao interesse de um indivíduo, quando tende a aumentar a soma total dos seus prazeres, ou então, o que vale afirmar o mesmo, quando tende a diminuir a soma total das suas dores (Bentham, 1974, p. 10).

A razão é um dos fundamentos argumentativos das éticas racionalistas. Em Kant (1997) ela se configura como instância capaz de proporcionar a qualquer ser humano o reconhecimento de que existe uma lei moral à qual todos devem se submeter. Esta lei, depurada das contingências empíricas, tem por enunciado o imperativo: “Age de tal modo que a máxima da tua von-

tade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (Kant, 1997, p. 42). As máximas que regem a vontade têm caráter subjetivo, ao passo que a lei moral é universal e objetiva. Isso significa que o indivíduo só poderá postular a condição de sujeito ético quando as máximas que norteiam suas aspirações coincidirem com os termos da lei. E esta será obedecida não por coibir interesses pessoais, mas por estabelecer que o dever moral é cumprido em função dele mesmo e não por outra razão exterior.

O problema maior das éticas fundacionistas é o fato de conceberem seus fundamentos como absolutos. Nos casos citados, o pacto sagrado, a maior felicidade e a lei moral se colocam como princípios imutáveis, estranhos à temporalidade histórica e, por isso mesmo, marcados por um rigor difícil de aceitar.

Contrapondo-se ao dogmatismo das éticas fundacionistas, as éticas não fundacionistas rejeitam categoricamente a existência de fundamentos a priori para regular as normas e as formas do agir. Uma crítica, que se pretende demolidora em relação à questão dos fundamentos, é movida pelo ceticismo. Valendo-se do procedimento conhecido como regressão ao infinito, o céptico pergunta pelo argumento que embasa o fundamento escolhido (teológico, gnosiológico ou axiológico). A cada resposta dada, argui sobre a natureza do fundamento anterior, num recuo sem fim que obriga seu interlocutor a admitir ser impossível demonstrar porque o fundamento adotado é o princípio de tudo. Só pode fazê-lo recorrendo a um absoluto ontológico: o fundamento indicado é de fato o fundamento primeiro porque não pode deixar de sê-lo.

Na medida em que uma resposta de tal natureza não satisfaz, o céptico decreta a impossibilidade de adotar qualquer fundamento, uma vez que não há como demonstrá-lo à exaustão. A partir daí, afirma ser também impossível demonstrar a superioridade da justiça sobre a injustiça e prescreve a suspensão do juízo como única via aceitável para o agir humano: em matéria de questões éticas, é preciso abster-se de julgar.

É interessante observar que ao recusar a razão como meio de estabelecer um fundamento confiável para a ética, o céptico não deixa de recorrer a um esquema argumentativo (regressão ao infinito). Portanto, se vale da razão para apontar a insuficiência da própria razão, incorrendo em uma contradição performativa. Isso, porém, não parece abalá-lo, pois seu propósito é antes negar do que afirmar, paralisando, por meio do infinito recurso à dúvida, qualquer possibilidade de conhecimento.

Mais preocupadas com o estabelecimento de contratos sociais que possam regular o convívio sem depender do apelo aos fundamentos, as éticas contratualistas partem das situações concretas vivenciadas pelos homens. Assim, para Lévy-Bruhl (*in* Perelman, 1996, p. 289), por exemplo, os juízos morais são sempre mais concretos e consistentes que os princípios formais: “A moral não necessita ser mais fundamentada que a natureza”, pois “as morais teóricas divergem, ao passo que as morais práticas coincidem”. E, recorrendo a Schopenhauer, o autor afirma: “é difícil fundamentar a moral; é fácil pregá-la” (*in* Perelman, 1996, p. 289).

As éticas contratualistas defendem ser possível estabelecer os

<sup>3</sup> Inicialmente, Bentham (1974) denominou-o “Princípio da utilidade”, modificando-o depois para “Princípio da maior felicidade”.

contratos reguladores à maneira das ciências indutivas, ou seja, indo do caso particular para a regra geral, a qual não requer outro fundamento além da expectativa de que o caso  $n+1$  será semelhante aos demais, podendo ser enquadrado no sistema. A expectativa, porém, pode ser contrariada pelo contraexemplo, uma vez que embora  $n$  cisnes sejam brancos, um único cisne negro invalida a assertiva “todos os cisnes são brancos”.

Divergindo da visão contratualista, autores que se reivindicam pós-modernos, como Maffesoli (2000), defendem uma ética da estética<sup>4</sup>, própria dos grupos sociais de hoje em dia. Estes são denominados “tribos” e têm por laço de união o sentimento de “estar junto” (Maffesoli, 2000). Como exemplos podem ser citados os *punks*, os *skin heads*, as torcidas organizadas de clubes de futebol, as seitas religiosas, os movimentos ecológicos etc. Uma tribo forja suas próprias regras sem precisar de fundamentos, uma vez que é motivada pelas emoções que a unem e a afastam das tribos rivais. Desse modo, se contrapõem às éticas fundadas sobre os ideais seculares de tolerância, respeito às diferenças e tudo mais que foi herdado da modernidade.

Para Maffesoli (2000), trata-se do esgotamento do ideal de indivíduo autônomo, a partir de uma realidade que desenha identidades comunitárias cuja preocupação maior é viver o tempo presente sem acalantar projetos futuros. As causas pelas quais se batem as tribos não se assentam em perspectivas teleológicas de emancipação ou de mudança da realidade, mas tão somente no prazer que propiciam aos seus integrantes no momento em que partilham o “estar junto”.

## Buscando superar o dualismo

Uma contribuição interessante para o debate entre as éticas fundacionistas e não fundacionistas é dada por Perelman. O autor situa como “filosofias primeiras” (Perelman 1997, p. 133) as que partem de fundamentos cuja aceitação é necessária para que seus sistemas filosóficos possam ser concebidos. O fundamento pode ser de natureza ontológica, axiológica ou epistemológica, mas, em qualquer dos casos, é tomado como absoluto. Existe, portanto, semelhança com os pontos de partida das éticas fundacionistas. Às filosofias primeiras, o autor não opõe uma filosofia de caráter não fundacionista, mas uma “filosofia regressiva” (Perelman 1997, p. 134), a qual se coloca como pensamento aberto em relação aos fundamentos.

A abertura em questão consiste em não tomar o fundamento como ponto de partida absoluto, verdadeiro e ahistórico. Pelo contrário, o fundamento é apenas um ponto de referência ao qual se concede provisoriamente primazia no interior do sistema em função das articulações que possibilita em um dado estágio do conhecimento. Conforme assinala Perelman (1997, p. 139):

A filosofia regressiva se opõe ao estatuto concedido pelas filosofias primeiras ao ser necessário, à verdade primeira e ao valor absoluto. Enquanto, para estas, a aquisição de um ponto de partida assim, irrefragável, constitui uma iluminação, que lhes possibilita fundamentar toda a sequência das deduções subsequentes, para a filosofia regressiva este será apenas um limite provisório para suas investigações, limite que é um marco, mas não uma luz.

Aplicada à discussão ética, a filosofia regressiva permite ultrapassar o dualismo estabelecido entre a adoção do fundamento absoluto e a negação sumária do mesmo. Na medida em que trabalha com um modelo de razão não assentado sobre a força coerciva das demonstrações, mas sobre a razoabilidade dos argumentos apresentados em defesa de uma dada tese, a filosofia regressiva está sempre aberta a rever seus pontos de referência. Isso significa dizer que para ela nem os princípios éticos têm supremacia sobre os juízos de valor nem estes são vistos como superiores àqueles:

Porque os princípios de moral não possuem a univocidade dos axiomas matemáticos e os juízos morais não são nem tão seguros nem tão facilmente comunicáveis quanto os juízos de experiência, as relações que mantêm entre si, que são relações dialéticas, serão mais bem compreendidas se as aproximarmos não das ciências exatas ou naturais, mas do direito e de sua aplicação (Perelman, 1996, p. 293).

Quando Perelman (1996) se reporta ao direito, tem em vista uma racionalidade de natureza argumentativa, a qual leva em conta a necessidade de haver mediações entre os diferentes pontos de vista em debate. Isso já fora levantado por Aristóteles, que, embora considerasse a justiça corretiva (relativa às questões privadas) conforme o modelo das proporções aritméticas, não dispensava o papel do juiz quando se tratava de retirar do ofensor o excesso de proveito (ou “ganho”) obtido com a ofensa e repassá-lo à vítima, a fim de reparar a perda sofrida por ela:

<sup>4</sup> O termo estética é empregado pelo autor no sentido de *aisthesis*, que, em grego, significa emoção.



É por isto que, quando ocorrem disputas, as pessoas recorrem a um juiz, e ir ao juiz é ir à justiça, porque se quer que o juiz seja como se fosse a justiça viva; e elas procuram o juiz no pressuposto de que ele é uma pessoa equidistante, e em algumas cidades os juízes são chamados de mediadores, no pressuposto de que, se as pessoas obtêm o meio termo, elas obtêm o que é justo. O justo, portanto, é equidistante, já que o juiz o é. O juiz então restabelece a igualdade; as coisas se passam como se houvesse uma linha dividida em dois segmentos desiguais, e o juiz subtrai a parte que faz com que o segmento maior exceda a metade, e a acrescentasse ao segmento menor (Aristóteles, 1992, p. 98).

Nas discussões éticas que envolvem princípios formais e juízos morais, a figura do mediador equidistante em relação aos pontos de vista conflitantes é de suma importância, pois sempre que os juízos pretenderem firmar o império da facticidade, o mediador recorrerá aos princípios, mostrando as limitações às quais os juízos se acham sujeitos. Reciprocamente, sempre que os princípios se colocarem como camisas de força que aprisionam os fatos, o mediador pedirá o testemunho dos juízos, mostrando que a eliminação de toda facticidade converte os princípios em formulações abstratas e vazias. Em última análise, o que norteia o processo dialógico entre os princípios formais e os juízos morais é a busca de um meio termo, o qual representa o “justo” (*dikaion*), conforme Aristóteles (1992) já havia assinalado.

Como o meio termo, é apenas uma referência que baliza as discussões, sendo dificilmente quantificável (ou mensurável, a exemplo de um segmento de reta, segundo a ilustração de Aristóteles), no debate ético, as premissas adotadas e as respostas fornecidas guardam entre si o que Meyer (2005, p. 22) chama

de “diferença problematológica”: as soluções (respostas) encontradas não representam necessariamente o ponto final da discussão, mas, ao contrário, podem ser ponto de partida para a formulação de novas questões (problematização). Isso significa dizer que em um contexto argumentativo há pelo menos duas posições em confronto: a dos que consideram a resposta dada como plenamente satisfatória e a dos que não a consideram assim. Por isso, “[...] a resposta não é somente resposta porque ela continua a colocar questões: seja porque não resolve a questão que se propôs resolver, seja porque suscita uma ou várias outras, que ela irá exprimir ou ajudar a resolver” (Meyer, 2005, p. 22-23).

### **Os problemas do dualismo e sua possível superação na abordagem das questões éticas na escola**

Quais seriam, então, as consequências do dualismo para a prática do professor? As concepções fundacionistas geralmente compreendem o fundamento como um axioma matemático do qual se podem deduzir princípios universais que regulem o dever-ser. Em termos da educação escolar, podem contribuir para o desenvolvimento de práticas docentes autoritárias com respeito ao tratamento das questões éticas, uma vez que o professor orientado por esses princípios tende a ser refratário a crenças, hábitos e atitudes que o contrariem.

O caráter acentuadamente prescritivo das éticas fundacionistas subsidia o que os PCNs situam como “tendência moralista” em educação moral. No Brasil, tal tendência marcou presença no período do Regime Militar, no qual, a partir do Decreto Lei n. 869, de setembro

de 1969, assinado pelos ministros do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) foi instituída em todos os níveis de ensino. Segundo Abreu e Inácio Filho (2006), a EMC não era somente mais uma atividade no currículo escolar, figurando também como instrumento de doutrinação vinculado à política de Segurança Nacional.

Os tempos hoje são outros e autores como La Taille (2006, 2009), Goergen (2007), Oliveira e Lins (2009), entre outros, vêm desenvolvendo trabalhos voltados para a implantação de uma educação moral de caráter não doutrinário nas escolas. Em que pesem esses esforços, a tendência moralista ainda influencia muitos professores, que se sentem mais confortáveis quando ditam claramente o que é o “certo” e o “errado” e quando separam inequivocamente o “bem” do “mal”. Sob essa perspectiva, as relações no espaço escolar ficam engessadas, pois os sujeitos da prática pedagógica assumem papéis cristalizados: ao professor cabe se colocar na posição de quem prescreve o que é correto, justo, ético etc., e, ao aluno, cabe assimilar passiva e acriticamente o que lhe é prescrito.

Embora permitam criticar o dogmatismo das éticas fundacionistas, as éticas não fundacionistas propõem como alternativa a não intervenção e a contemplação do mundo (cepticismo e ética da estética) ou a entrega à facticidade (éticas contratualistas). Contudo, se, ao abordar problemas éticos, o docente busca contribuir para a mudança de hábitos e atitudes no aluno e não apenas fazer com que este aceite o que se passa a sua volta, tanto o cepticismo quanto a ética da estética não cumprem papel educativo, porquanto estimulam a passividade e o conformismo frente

à realidade. Por sua vez, o educador que não percebe a natureza limitada<sup>5</sup> das éticas contratualistas corre o risco de se perder em meio à profusão dos particularismos, sem nunca lograr estabelecer com os alunos uma orientação confiável para o bem agir.

A partir do que foi discutido no tópico anterior, a argumentação, o diálogo e a problematização envolvendo questões éticas na escola pode se constituir em um caminho mais promissor que os apontados pelas éticas fundacionistas e pelas não fundacionistas. Perelman (1969) chama a atenção para o fato de que os estudiosos da moral teriam muito a ganhar se substituíssem os modelos dedutivo e indutivo pelo modelo jurídico, que examina, por meio de argumentos, diferentes teses acerca do mesmo objeto. Tratando-se da educação escolar, entende-se que o professor cumpriria papel semelhante ao do juiz, ponderando sobre regras, princípios e juízos, a partir das situações existenciais concretas trazidas pelos alunos.

Mesmo não sendo propriamente um pioneiro na adoção do modelo jurídico para a resolução de problemas morais<sup>6</sup>, Perelman (1969) tem o mérito de fazer com que não se esqueça de que diferentes valores e escalas de valores são confrontados no cotidiano. Isso significa dizer que, no universo escolar, há diferentes interesses em jogo, gerados por visões de mundo e por realidades sociais distintas, que precisam ser mediadas. Ao não considerar devidamente esses aspectos, a escola assume um perfil homogeneizador, segundo o qual apenas determinados tipos de condutas são aceitos. Escalas fixas de valores são estabelecidas

sem que se perceba que estas são objetos de acordo apenas quando expressas em termos abstratos, como, por exemplo, quando se situa o “bem” acima do “útil”. Quando esses valores, porém, se projetam sobre a realidade vivida é inevitável o surgimento de divergências, uma vez que diferentes interpretações acerca dos contextos sociais que envolvem esses valores são sempre possíveis. Se não houver argumentação e diálogo, ou prevalecerá aquilo que o professor entende por correto ou não haverá discussão, ficando o trabalho pedagógico limitado à exposição de pontos de vista diferentes.

Ambas as perspectivas são ruins na medida em que não permitem que o trabalho educativo se desenvolva sem que alguma espécie de nó - a aquiescência do aluno, no caso do professor prescritivo, ou a indiferença, no caso do professor relativista - se estabeleça entre os sujeitos da prática pedagógica, não havendo bom uso da inteligência, conforme salienta Rancière (2005, p. 55), ao criticar a “ligadura” de um espírito a outro nos processos de aprendizagem:

Não há inteligência onde há uma agregação, *ligadura* de um espírito a outro espírito. Há inteligência ali onde cada um age, narra o que ele fez e fornece os meios de verificação da realidade de sua ação. A coisa comum, situada entre as duas inteligências, é a causa dessa igualdade, e isso em um duplo sentido.

A postura problematizadora, ao contrário, consiste, segundo Meyer (1998), em estabelecer um vínculo de natureza interrogativa entre os sujeitos e, para tanto, questiona a herança proposicional ou “obsessão

ontológica: dizer, é dizer aquilo que é” (Meyer, 1998, p. 32). Defende, então, a flexibilização das afirmações, ou melhor, a conversão das mesmas em perguntas. Assim, qualquer enunciado do tipo *p é q* pode ser questionado pelo menos de três modos diferentes. Se, por exemplo<sup>7</sup>, o presidente de um país afirmar que certo grupo político praticou mais um ato terrorista, pode-se objetar o seguinte:

- (i) não foi o grupo citado que praticou esse ato ou, então, esse ato não existiu;
- (ii) foi o grupo mencionado que praticou o ato, mas não se trata de terrorismo, e
- (iii) o grupo praticou o ato, mas que autoridade tem um presidente corrupto para condená-lo?

No primeiro caso, o questionamento se dá quanto à relação de identidade posta em jogo (*p não é q*) ou quanto à natureza do fato (trata-se de uma mentira). No segundo, questiona-se a qualificação atribuída ao predicado: o ato não foi uma ação terrorista, mas ação de guerra dos oprimidos contra um governo opressor. No terceiro, põe-se em xeque a norma (condenação do grupo pela opinião pública), desqualificando a autoridade moral de quem a propõe: o presidente não pode condenar o grupo porque é corrupto.

A interrogatividade em destaque conjuga os aspectos conjectural (relativo aos fatos), qualificativo (relativo ao predicado) e normativo (relativo ao que se pede ou quer), integrando as três dimensões da retórica: *ethos* (relativa a quem profere o enunciado), *logos* (relativa às razões do discurso) e *pathos* (relativa

<sup>5</sup> Tal limitação reside no próprio princípio da indução, conforme foi discutido.

<sup>6</sup> Aristóteles (como destacado anteriormente) e Piaget (na primeira metade do século XX) desenvolveram estudos que já apontavam nessa direção. Piaget (1994) se remeteu para algo semelhante quando analisou, por exemplo, os deveres morais e as ideias sobre mentira e justiça presentes em jogos e brincadeiras praticados por crianças.

<sup>7</sup> O exemplo é de autoria deste articulista, tomando por base a abordagem do autor.

às disposições de quem ouve). Deste modo, pode-se inocentar o grupo por não ter sido o autor da referida ação<sup>8</sup> (*ethos*), pelo fato da ação ter sido mal definida (*logos*) ou pela desqualificação da norma por meio da exacerbação das paixões contra o presidente (*pathos*). Essa articulação possibilitada pela problematização do enunciado é chamada por Meyer (1998) de *tríptico argumentativo*.

Existe, pois, uma diferença entre quem questiona e quem responde. O exemplo citado permite mostrar que quem questiona quer fazer prevalecer o ponto de vista contrário ao de quem responde, por isso há uma distância a negociar, o que levou Meyer (1998, p. 27) a definir a retórica como “negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão, de um problema”. Tal distância pode ser reduzida (se o perguntador ou o respondente chegarem a algum tipo de acordo) ou ampliada (no caso das divergências se acirrarem). Por sua vez, quando a resposta dada (o grupo político deve ser condenado) busca o estatuto de conclusão final, inquestionável, como a assertiva “Sócrates é Mortal”, assume-se, segundo Meyer (1998), o caráter de *resposta apocrítica*.

As contribuições de Meyer acerca da problematização de enunciados ou afirmações podem ser de grande valia para os professores quando abordam temas delicados em sala de aula. O próprio dilema ético exemplificado nos PCNs (roubar ou não um remédio para dar a um doente que não pode comprá-lo) adquire novos sentidos se for trabalhado à luz do tríptico argumentativo. É possível questionar tanto se a ação é ou não, de fato, um roubo (já que roubo maior seria vender o medicamento a um preço inacessível aos pobres) quanto se não haveria outras pos-

sibilidades (fazer um empréstimo, pagar sob a forma de algum serviço prestado ao dono da farmácia etc.) de enfrentar o problema. Os dilemas, por serem constituídos a partir de raciocínios proposicionais, exigem que se responda “é” ou “não é”, permanecendo, portanto, nos limites da obsessão ontológica anteriormente mencionada.

Sem dúvida a ruptura com o proposicionalismo não é fácil de ser conduzida, sobretudo porque, no cotidiano, professores e alunos se deparam com situações que lhes exigem tomar decisões que não podem esperar pela negociação das distâncias sugeridas pelos raciocínios de tipo problematológico. Tal situação figura, porém, como desafio e exercício que permite ampliar os horizontes, muitas vezes estreitos, que balizam suas visões de mundo.

### Considerações finais

O tratamento de questões éticas, em qualquer nível de ensino, é sempre um desafio para a prática docente. Aqui se procurou mostrar a insuficiência das concepções éticas que partem de fundamentos absolutos, assim como daquelas que negam a necessidade dos fundamentos. Ao estimular o debate e a problematização acerca de normas, hábitos e formas de conduta, o professor contribui para que o aluno reflita sobre o que pode ser considerado ético ou não ético e não apenas repita o que é dito por outros.

Um exemplo simples diz respeito ao conhecido enunciado “fazer ao outro o que desejarias que ele fizesse para contigo” (regra de ouro). A princípio pode parecer apenas um enunciado genérico semelhante ao “ama ao próximo como a ti mesmo”. Entretanto, se for problematizado,

isto é, acompanhado por questões como “quais seriam os interesses do outro?” ou “de que modo o outro pode se interessar pelos nossos interesses?”, abre-se a perspectiva do debate. As diferenças, então, poderão ser negociadas, as hierarquias de valores confrontadas, os juízos e as ações revistos.

As práticas argumentativas e dialógico-problematizadoras não são a receita infalível de que se gostaria de fazer uso para solucionar problemas de comportamento e relativos à formação do caráter dos alunos. São ferramentas cujo emprego bem sucedido dependerá, naturalmente, da maior ou menor habilidade do docente, mas também das condições que envolvem seu alunado. É sempre importante lembrar que a escola não é o único agente educativo a influenciar os hábitos e as atitudes do educando: a família, a comunidade, o grupo religioso, o grupo esportivo etc. são também educadores que, muitas vezes, não consideram as respostas dadas pela escola como respostas, mas como problemas a serem solucionados.

### Referências

- ABREU, V.K.; INÁCIO FILHO, G. 2006. A educação moral e cívica: doutrina, disciplina e prática educativa. *Revista HISTEDBR On line*, 24:125-134. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html). Acesso em: 14/07/2009.
- ARISTÓTELES. 1992. *Ética a Nicômaco*. Brasília, Editora da UnB, 238 p.
- BANCO MUNDIAL. 1995. *Prioridades y estrategias para la educación*. Síntese do documento, 3 p. Disponível em: [www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Planeacion/Prio\\_Estra.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Planeacion/Prio_Estra.pdf). Acesso em: 15/07/2009.
- BRASIL. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos*. Apresentação dos temas transversais. Brasília, MEC/SEF, 436 p.

<sup>8</sup> Se a ação foi forjada para enganar a opinião pública, também fica claro que o grupo é inocente.



- BENTHAM, J. 1974. Uma introdução aos princípios da moral e da legislação. In: J. BENTHAM, *Stuart Mill*. São Paulo, Abril Cultural, p. 7-74. (Coleção Os Pensadores.)
- GOERGEN, P.L. 2007. Educação Moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*, 28:737-762.
- KANT, I. 1997. *Crítica da razão prática*. Lisboa, Edições Setenta, 192 p.
- LA TAILLE, Y. de. 2006. *Moral e ética, dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre, Artmed, 189 p.
- LA TAILLE, Y. 2009. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre, Artmed, 315 p.
- MAFFESOLI, M. 2000. *O Tempo das Tribos*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 232 p.
- MEYER, M. 1998. *Questões de retórica, linguagem, razão e sedução*. Lisboa, Edições Setenta, 158 p.
- MEYER, M. 2005. *Qu'est-ce que l'argumentation ?*. Paris, Vrin, 122 p.
- OLIVEIRA, R.J.; LIMA, A.C.E.; BARRADAS, A.; VELLOSO, C.S.; GOMES, D.C.L.; AMARAL, D.P.; SILVA, D.P.; MASSENA, E.P.; DUTRA, L.R.L.; OLIVEIRA, J.C.A.; NASCIMENTO, P.M.; BARRETO, R.B.R. 2007. *A Ética nos projetos pedagógicos escolares. Relatório de Pesquisa*. Rio de Janeiro, UFRJ, 89 p.
- OLIVEIRA, R.J.; LINS, M.J.S. da C. (orgs.). 2009. *Ética e educação: uma abordagem atual*. Curitiba, Editora CRV, 199 p.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. 1995. *Rapport du sommet mondial pour le de'veloppement social*. 153 p. Disponível em: [www.un.org/documents/ga/conf166/aconf166-9fr.htm](http://www.un.org/documents/ga/conf166/aconf166-9fr.htm). Acesso em 15/07/2009.
- PASCAL, B. 1973. *Pensamentos*. São Paulo, Abril Cultural, p. 115. (Coleção Os Pensadores)
- PIAGET, J. 1994. *O juízo moral na criança*. São Paulo, Summus, 304 p.
- PERELMAN, C. 1969. Law, reason and justice. In: G. HUGHES (org.), *Essays in legal philosophy*. Nova Iorque/Londres, New York University Press/University of London Press, 325 p.
- PERELMAN, C. 1996. *Ética e direito*. São Paulo, Martins Fontes, 722 p.
- PERELMAN, C. 1997. *Retóricas*. 1997. São Paulo, Martins Fontes, 417 p.
- RANCIÈRE, J. 2005. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte, Autêntica, 191 p.

Submetido em: 16/07/2009  
Aceito em: 05/04/2010

Renato José de Oliveira  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Av. Pasteur, 250, Urca  
22295-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil