



Educação

ISSN: 0101-465X

reeduc@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul
Brasil

de Oliveira, Renato Jose
Ética na escola: por uma abordagem argumentativa
Educação, vol. 37, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 454-462
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84832891013>

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

redalyc.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



Ética na escola: por uma abordagem argumentativa

Ethics in school: defending an argumentative approach

Ética en la escuela: un enfoque argumentativo

RENATO JOSE DE OLIVEIRA*



RESUMO – Este artigo reflete acerca do trabalho com a ética na escola, focalizando o contexto do ensino fundamental. Tendo em vista a ocorrência de situações de violência (física e psicológica), muitas vezes atribuídas às mudanças de valores morais e de formas de comportamento por parte dos alunos, são examinadas duas questões: 1) Como pensar a ética sob um ponto de vista argumentativo e não dogmático? 2) Que desafios é preciso enfrentar na formação ética dos alunos no contexto da escola atual? A primeira questão é discutida a partir das contribuições de Kant, Habermas e Perelman. A segunda é desenvolvida por meio de reflexões feitas sobre relatos de gestores de escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, colhidos em um curso de extensão ministrado no ano de 2008.

Palavras-chave – Ética. Ensino fundamental. Escola pública. Argumentação.

ABSTRACT – This article reflects about the work with ethics in schools, focusing on the context of elementary school. Based on the emergence of problems relating to the changes in moral values and forms of behavior on the part of the students we examine two issues: 1) How to think ethics from the point of view not dogmatic and argumentative? 2) What challenges we must face in ethics education in the context of current school? The first issue is discussed from the contributions of Kant, Habermas and Perelman. The second one is based on reflections made on reports of managers of municipal public schools of Rio de Janeiro, picked in an extension course taught in 2008.

Keywords – Ethics. Elementary school. Public school. Argument.

RESUMEN – Este artículo reflexiona sobre la ética en la escuela, centrándose en el contexto de la escuela primaria. Debido a la ocurrencia de situaciones de violencia (física y psicológica), atribuida a menudo a los cambios en los valores morales y formas de comportamiento por parte de los estudiantes, son examinadas dos cuestiones: 1) ¿cómo pensar la ética en un punto de vista argumentativo y no dogmático? 2) ¿Qué desafíos hemos de enfrentarnos en la educación ética de los estudiantes en el contexto de la escuela actual? La primera cuestión se discute de las aportaciones de Kant, Habermas y Perelman. La segunda se desarrolla por medio de reflexiones hechas en los informes de los directores de las escuelas públicas municipales de la ciudad de Rio de Janeiro, cosechadas en un curso de extensión impartido en el año 2008.

Palabras claves – Ética. Escuela primaria. Escuela pública. Argumentación

INTRODUÇÃO

A conhecida afirmação de Kant (1989, p. 73) “o homem não pode se tornar homem a não ser pela educação” sugere que ser educado é um direito fundamental do ser humano. O indivíduo tem diante de si o desafio de superar a animalidade que o limita como ser biológico para, no convívio com seus semelhantes, constituir-se em ser moral.¹ Nessa perspectiva, os debates acerca do papel do professor e da escola na formação do caráter das crianças e dos jovens têm sido intensos, sobretudo a partir dos anos 1990. O Relatório Delors (UNESCO,

1996), por exemplo, ressaltou a importância de valorizar a dimensão ética no contexto educativo, situando-a como capacidade de compreender o outro em suas especificidades e o mundo em um cenário de profundas mudanças tecnológicas, políticas, econômicas e sociais. Tal valorização não implica desenvolver um ensino sobre valores, pois “querer impor valores previamente definidos, pouco interiorizados, leva no fim das contas à sua negação, porque só têm sentido se forem livremente escolhidos pela pessoa” (idem, p. 59).

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) defenderam a inclusão

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil) e professor na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil). E-mail: <rtj-oliveira1958@uol.com.br>.

da ética na escola como tema transversal que deveria perpassar todas as disciplinas. A intenção era fomentar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado para a cidadania, vista como “eixo vertebrador da educação escolar” (BRASIL, 1998a, p. 23), a fim de promover a formação de alunos capazes de cultivar um pensamento crítico acerca dos problemas relativos à convivência social. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino fundamental enfatizaram esses objetivos ao afirmarem que a escola deveria se pautar pelos “princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum” (BRASIL, 1998b, p. 4). Tais orientações se apoiam na perspectiva de que o espaço escolar esteja aberto ao diálogo entre pontos de vista diferentes, os quais se espera que sejam defendidos por meio de argumentos.

O tema remete, sem dúvida, a muitas discussões. É preciso pensar, por exemplo, na perspectiva que os professores assumem junto aos alunos com relação à discussão de valores morais, hábitos e formas de conduta. Face à ocorrência de situações como agressões físicas, homofobia, *bullying*, entre outras, duas questões despertam o nosso interesse: como pensar a ética sob um ponto de vista argumentativo e não dogmático? Que desafios é preciso enfrentar na formação ética dos alunos no contexto da escola atual? Tais questões geram, sem dúvida, inúmeros desdobramentos, e o presente artigo não pretende respondê-las de modo terminal, mas apontar caminhos que conduzam os gestores e os professores à reflexão, suscitando o debate acerca do papel da educação escolar na formação das crianças e dos adolescentes no mundo de hoje.

ÉTICA: DA RAZÃO CENTRADA NO SUJEITO À RAZÃO DE CARÁTER ARGUMENTATIVO

Desde Aristóteles, que cunhou o termo *ethica* para denominar os estudos por ele desenvolvidos acerca das propriedades do caráter, a ética foi concebida de diferentes maneiras. Não é nosso propósito fazer o mapeamento das inúmeras concepções que marcaram o pensamento ocidental, mas apresentar um recorte que permita pensar a ética como campo de estudo voltado para a compreensão do que regula ou pode regular o agir dos homens no mundo. Nessa perspectiva, 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-nos a Kant. Para ele, 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 extensível a todos os homens? Tal indagação coloca o problema da fundamentação dos deveres que temos em

relação a nós mesmos e aos outros. Um dever pode ser entendido como ação que precisa ser realizada para que se logre determinado fim: se, por exemplo, desejarmos ser reconhecidos como homens bons, deveremos praticar a filantropia.

Tal compreensão do dever é chamada, por Kant (1997a), de imperativo hipotético e obedece à fórmula básica “se quero Y, devo proceder da forma X”. Nessas situações, o cumprimento do dever não necessariamente foi internalizado pelo sujeito; portanto, não pode ser visto como moral. Na visão kantiana, existe significativa diferença entre agir de acordo com o que o dever prescreve e agir em decorrência da internalização do mesmo:

Os homens conservam a sua vida *conforme* ao dever, sem dúvida, mas não *por dever*. Em contraposição, quando as contrariedades e o desgosto sem esperança roubaram totalmente o gosto de viver; quando o infeliz, com fortaleza de alma, mais enfadado do que desalentado ou abatido, deseja a morte e conserva contudo a vida sem a amar, não por inclinação ou medo, mas por dever, então a sua máxima tem conteúdo moral (KANT, 1997b, p. 27).

Para Kant, a condição de sujeito ético é alcançada somente se a vontade do praticante corresponder a aspirações mais amplas, deixando de estar condicionada pelas contingências presentes na realidade empírica e vindo a coincidir com a forma pura da lei moral (imperativo categórico): “age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (KANT, 1997a, p. 42). A razão coloca, pois, frente ao sujeito a expressão máxima do dever ser, que é a mesma para todos, dispensando qualquer tipo de interlocução. A esse respeito, Goergen (2011, p. 101-102) sublinha que “Kant colocou a responsabilidade sobre os ombros do sujeito. Ele precisa servir-se de sua capacidade racional para encontrar o seu caminho e realizar sua potência inicial de ser perfectível”.

A partir daí surge outra questão: é factível que nossas vontades sempre coincidam com o que prescreve a legislação universal? Kant reconhecia ser esta uma situação difícilima; entretanto, julgava absolutamente necessário persegui-la sempre, já que ela é o fundamento, a fonte de toda moralidade.

A crítica filosófica do século XX sublinhou a importância da linguagem e dos processos comunicativos e argumentativos na formação do sujeito ético. Na medida em que se converte em ser “linguisticamente expresso” (OLIVEIRA, 1995, p. 94), o indivíduo deixa o imediatamente dado para situar-se na esfera do significante, a qual permite aos sujeitos falantes o entendimento sobre algo no mundo. À razão centrada no sujeito, contrapõe-se

outra, de caráter intersubjetivo. Na visão de Habermas, esta razão não busca critérios de verdade para validar proposições, mas, pautando-se nas exigências de retidão e veracidade próprias das instâncias normativa e subjetiva, pede ao falante justificativas razoáveis e não deduções lógicas ou provas empíricas acerca do que é discutido.

O recurso à argumentação se torna necessário quando os interlocutores não chegam imediatamente ao consenso. Os processos argumentativos permitem, no ponto de vista habermasiano, dar continuidade às ações comunicativas, sendo a força de um argumento avaliada em função do conjunto de razões oferecidas pelo proponente. Quanto maior a consistência de uma proposição racionalmente construída, mais fácil será chegar ao entendimento mútuo e, por conseguinte, validá-la.

No plano ético, a razão comunicativa vislumbrada por Habermas fundamenta o que o autor chama de *ética discursiva*, para a qual, no mundo social das normas, as proposições apresentadas por um sujeito falante são passíveis de serem universalizadas, o que significa serem racionalmente aceitas por todos os homens. Retomando os caminhos trilhados por Kant, Habermas mantém a perspectiva de construir um universalismo ético; contudo, não se trata de uma construção *a priori*, conduzida por uma razão centrada no sujeito, e sim de uma construção *a posteriori*, isto é, concretizada após o consenso entre diferentes interlocutores – portadores de argumentos distintos – ter sido firmado (ROUANET, 1989, p. 63-64).

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” (idem, p. 26), discutir racionalmente o problema em exame. Trata-se, assim, de empreender primeiramente um afastamento com relação ao mundo da vida² para, uma vez logrado o consenso, retornar a ele a fim de garantir a aplicação das normas e verificar se de fato se universalizam. No movimento de afastamento do mundo da vida, os valores morais são deixados de fora, porquanto a ética discursiva não os considera suscetíveis ao 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 (ibid., p. 68).

Na medida em que – no curso dos processos de modernização das sociedades ocidentais – a libertação da ação comunicativa foi freada pelo advento da razão instrumental, Habermas considera a modernidade um projeto inacabado e não esgotado. Para ele, uma formação social é tão mais evoluída quanto mais a livre comunicação entre sujeitos se viabiliza, sendo a validação das propostas referentes às três esferas do mundo da vida construída por meio da discussão racional que visa ao consenso. Assim, quanto maior o nível de reflexão dos sujeitos do diálogo, mais avançada é a sociedade em questão, pois o progresso não tem por medida o grau de sofisticação tecnológica, mas a disposição dos agentes para o mútuo convencimento.

A ética discursiva proposta por Habermas se ancora em um fundamento pragmático-transcendental chamado *princípio de universalização* (U) que pode ser compreendido como regra de argumentação racionalmente construída e que pressupõe invariavelmente um consenso: “toda norma válida deve satisfazer à condição de que as consequências e efeitos que resultarem, para a satisfação dos interesses de todos, do fato de ela ser seguida universalmente, possam ser aceitos por todos os envolvidos” (HABERMAS, 1990, p. 65).

Como decorrência desse aceite tem-se o princípio (D), formulado nos seguintes termos: “só podem reclamar validade as normas que encontrem (ou possam encontrar) o assentimento de todos os envolvidos, estando estes na condição de participantes de um discurso prático” (ibid., p. 66). Divergindo de Apel, Habermas entende que o princípio de universalização não necessita de um fundamento último (*Letztbegründung*), pois é inerente às práticas linguísticas, ou seja, todo aquele que argumenta admite implicitamente a sua validade. Se assim não fosse, haveria contradição performativa, ou seja, para negar o princípio de universalização seria preciso argumentar, o que seria um contrassenso. Em vista disso,

Os participantes, no momento mesmo em que encetam uma tal prática argumentativa, têm de estar dispostos a atender à exigência de cooperar uns com os outros na busca de razões aceitáveis para os outros; e, mais ainda, têm de estar dispostos a deixar-se afetar e motivar, em suas decisões afirmativas e negativas, por essas razões e somente por elas (HABERMAS, 2007, p. 15).

Cabe salientar, todavia, que o fato de o homem desenvolver práticas linguísticas não permite afirmar que elas possuam implicitamente a perspectiva de construção do mútuo entendimento. Este é apenas uma possibilidade, não uma necessidade. Em vista disso, a razão comunicativa e os princípios (U) e (D) se colocam como condições reguladoras do discurso. Em seus trabalhos mais recentes,

Habermas tem enfatizado esse aspecto, matizando a diferença entre o contexto de justificação das normas e o contexto de sua aplicação prática:

Eles [os envolvidos em um discurso prático] assumem uma atitude hipotética e falibilista em relação a alegações que, na medida em que são problemáticas, precisam ser justificadas, mas que, por outro lado, na medida em que pretendem uma validade incondicional, apontam para além do contexto dado de justificação. Essa referência transcendente a algo situado no mundo objetivo lembra os participantes que o conhecimento em pauta surgiu em primeiro lugar do conhecimento das pessoas enquanto agentes; assim, eles não se esquecem do papel *transitório* desempenhado pela argumentação no contexto mais amplo do mundo vital (ibid., p. 62-63).

Partidário, como Habermas, da tese de que os processos argumentativos se oferecem como contraponto importante ao avanço da racionalidade instrumental, Perelman (2005, p. 64) entende, entretanto, que a investigação ética pede um exame que considere as interações existentes entre as instâncias normativa e axiológica: “Assim como um ato justo é relativo à regra, a regra justa será relativa aos valores que servem de fundamento para o sistema normativo”. Embora não separe a justificação das normas de sua efetiva aplicação, Perelman não segue o formalismo kantiano, buscando, ao contrário, mostrar suas limitações:

Para Kant, uma lei pura prática, estabelecida *a priori*, tem de ser formal, sendo apenas a forma de uma lei assim que a torna própria para uma legislação universal. Nossas preocupações vão além, pois não creio que o filósofo deva limitar seu esforço à elaboração de uma lei puramente formal [...]. Mas é óbvio, e em contrapartida, que as proposições que ele apresentaria a todos não podem prevalecer-se de uma necessidade e de uma evidência que as deixariam ao abrigo de qualquer prova (ibid., p. 199-200).

Nessa perspectiva, Perelman procura apreciar as contribuições trazidas tanto pelos princípios formais quanto pelos juízos morais empiricamente constituídos e socialmente sancionados. Na crítica feita aos racionalistas, o autor assinala que vários princípios gerais são candidatos à condição de regra suprema; contudo, nenhum deles tem como provar inequivocamente seu maior grau de abrangência. Além disso, não respondem ao problema da origem, ou seja, não precisam de onde provém o caráter coercivo-regulador que possuem.

Tais questões deixam o racionalista vulnerável às críticas feitas pelos cépticos, por um lado, e pelos empiristas, por outro. No primeiro caso, é sempre possível

perguntar: que princípio demonstra a maior abrangência da regra suprema? Se outro princípio for indicado, então já não estamos mais frente ao fundamento primeiro, o que leva o pensamento a regredir infinitamente. A partir desse impasse, o céptico estende sua crítica para toda e qualquer fundamentação posterior, instaurando o relativismo: “o que nenhuma razão fundamenta, nenhuma razão pode abalar” (ibid., p. 295).

No segundo caso, apela-se para a maior consistência dos juízos morais oriundos da vida prática em relação aos princípios que os deveriam fundamentar: “a moral não necessita ser mais fundamentada do que a natureza [...] as morais teóricas divergem, ao passo que as morais práticas coincidem” (ibid., p. 289). A posição empirista não se dá conta, porém, de que os juízos morais não possuem estabilidade absoluta nem são totalmente comunicáveis a pessoas diferentes daquelas que os sancionaram. Em vista disso, a multiplicidade dos juízos pode acabar por pulverizar toda e qualquer tentativa de estabelecer uma legislação que atenda a interesses mais amplos que os de certos grupos particulares.

Para ultrapassar as limitações que tanto os princípios formais quanto os juízos morais apresentam, Perelman propõe uma ética pautada no exame das relações dialéticas entre eles: sempre que os princípios parecerem distantes demais da realidade vivida, os juízos atuarão no sentido de lhes conferir materialidade; sempre que os juízos forem estreitos demais, os princípios atuarão no sentido de ampliá-los. Dessa forma, não se procede por meio de uma racionalidade dedutiva – cujo propósito é derivar as regras de conduta dos princípios – nem por meio de uma racionalidade indutiva, que estabelece regras gerais a partir de juízos contingentes. O modelo sugerido é o da racionalidade argumentativa, típica do Direito e de suas aplicações:

O ensinamento tirado do exame das técnicas jurisprudenciais, da maneira pela qual o juiz concilia o respeito ao formalismo jurídico com a consideração das consequências da interpretação dos textos, parece-me essencial para esclarecer os respectivos papéis, em moral, da teoria e da experiência, de princípios morais e do juízo moral (ibid., p. 293).

Na visão perelmaniana, argumentar no campo da ética significa reconhecer que a adesão às teses propostas não é incondicional, pois os auditórios, isto é, aqueles a quem o orador se dirige, não são tábuas rasas, mas conjuntos de indivíduos que têm suas próprias ideias, valores e convicções. Tais indivíduos não necessariamente possuem a intenção de celebrar o consenso e mesmo quando uma tese é admitida por amplas maiorias, aproximando-se do que se poderia chamar de acordo do auditório universal, a generalidade postulada nunca se acha inteiramente ao abrigo de controvérsias. Nenhum auditório mantém

intocáveis os critérios por meio dos quais legitima o que considera justo ou injusto, certo ou errado, ético ou não ético:

Toda a ontologia e toda a epistemologia que se esforcem por fornecer os critérios da realidade e do conhecimento válido, independentes das reacções do auditório, fundar-se-iam necessariamente sobre reacções privilegiadas – a evidência, a intuição irrefutável – de um espírito, quer se trate do espírito divino, ou do espírito do orador para impor, ou pelo menos propor, a todos, as conclusões às quais ele próprio chega (PERELMAN, 1987, p. 241).

Os processos argumentativos podem conduzir ao estabelecimento de compromissos éticos cuja validade não é eterna, mas histórica e socialmente situada, pois a reabertura do debate poderá ser feita tão logo novos elementos se coloquem para exame. Em vista disso, a abordagem perelmaniana se mostra, ao nosso ver, mais fecunda do que a ética discursiva proposta por Habermas quando se trata de examinar problemas que têm lugar em espaços sociais ocupados por auditórios heterogêneos, isto é, formados por indivíduos cujas crenças, valores e condição socioeconômica são bastante diferenciados. Entre esses espaços, encontra-se a escola.

FORMAÇÃO ÉTICA NA ESCOLA: ENFRENTANDO DESAFIOS

Desde o advento dos PCN do ensino fundamental, em fins dos anos 1990, a formação ética na escola tem sido vista como responsabilidade de todos os agentes escolares: gestores, professores e funcionários. A perspectiva dialógica, apontada pelo documento (BRASIL, 1998a), vai ao encontro das abordagens não dogmáticas propostas por Habermas e por Perelman, na medida em que estas privilegiam enfoques argumentativos. Segundo Perelman (1988), porém, a argumentação não se dirige apenas às faculdades racionais do homem, buscando também tocá-lo no que concerne ao exercício da vontade autônoma. Nessa direção têm caminhado alguns filósofos que tomam por referência a ética discursiva de Habermas, como, por exemplo, Cortina.³ Para ela, é preciso estabelecer uma *ética da razão cordial*, que se acha “empenhada em mostrar que para argumentar com êxito sobre o justo é preciso imergir suas raízes em sua vertente cordial e compassiva [...], pois conhecemos a verdade e a justiça não somente pela argumentação, mas também pelo coração” (CORTINA, 2007, p. 191).

Tais considerações contribuem para pensar a formação ética escolar em termos não doutrinários, de modo a contemplar as diferentes dimensões do aluno, conforme assinala Severino (2011, p. 147):

[...] a educação não deve impor, via mecanismos opressores, os valores consagrados pelas morais históricas, pois, assim fazendo, não cria condições para que os estudantes construam, vivenciem, sua autonomia pessoal. Toda imposição ideológica e doutrinária aliena, submete, oprime. A escola não pode agir como uma igreja ou como um partido. Por isso mesmo, em que pesem todas as limitações, a mediação para a formação ética dos aprendizes passa necessariamente pelo esclarecimento, ou seja, embora não baste saber, é preciso compreender. Compreender aqui significa vivenciar um saber que não apenas toca o intelecto, mas também move a vontade, desvelando um sentido valorativo, despertando a sensibilidade ao nexo desse valor ao valor da dignidade humana.

Por ocasião do curso de extensão “Repensando Práticas e Projetos de Gestão: formação continuada de diretores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro” – cujo módulo intitulado “Ética” ministramos para cento e vinte gestores de escolas públicas municipais de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro no ano de 2008 –, alguns temas chamaram particularmente a nossa atenção. Divididos em três turmas de quarenta cursistas, os gestores relataram situações ocorridas em diferentes regiões da cidade, fornecendo um rico panorama dos problemas éticos/morais presentes em seus estabelecimentos de ensino. Passaremos, então, a comentar alguns desses relatos, buscando apontar as contribuições que uma visão de ética construída com base no enfoque argumentativo de Perelman pode trazer para o enfrentamento dos desafios colocados frente à educação escolar.

A diretora de uma escola situada em bairro popular, na zona oeste da cidade, relatou que um aluno foi severamente advertido pela professora por ter praticado atos de indisciplina. Primeiramente, ele apenas ouviu a repreensão, sem nada dizer. Semanas mais tarde, quando a docente retornou à sala de aula, após o intervalo previsto para a recreação da turma, encontrou sua bolsa e seus livros queimados. Não cabe expor aqui os procedimentos que a levaram a saber quem foi o autor do delito, mas apenas citar a conversa travada entre este e a diretora da escola. A gestora perguntou-lhe três coisas: como havia feito o que fez, por que o fizera e o que sentira após ter presenciado a reação da professora.

O aluno disse que foi a uma farmácia, comprou um litro de álcool e depois adquiriu uma caixa de fósforos. Com esses materiais, ateou fogo aos pertences da professora. Em relação aos motivos, afirmou não ter gostado da atitude da docente e, por isso, praticou a vingança, considerada natural na comunidade em que vive. À terceira pergunta, respondeu somente que nada sentira e que nada mais tinha a dizer.

Feito o relato, a diretora referiu-se aos PCN e perguntou como dialogar em situações desse tipo. Embora

a resposta não seja simples, pois não há receitas de como estabelecer processos conversacionais, sobretudo quando o interlocutor opta pela afasia, cabe salientar que este problema remete à discussão sobre o autorrespeito, conforme destacam os PCN:

Se, nas suas relações com a sociedade, uma pessoa não encontrar a mínima possibilidade de êxito em seus projetos, certamente não conseguirá construir respeito e consideração por si mesmo, ou os construirá de certo modo à margem dessa sociedade na qual não se sentiu inserido. Em ambos os casos, dificilmente uma pessoa irá legitimar as regras sociais e os valores que as sustentam. Seja porque, ao não considerar a si mesmo, a possibilidade de consideração ao outro é muito pequena e passa-se a viver na indiferença; seja porque o indivíduo constrói uma imagem positiva de si com base em valores puramente individuais ou de um grupo restrito, sem levar em conta a sociedade (BRASIL, 1998a, p. 69).

Para compreender como o aluno envolvido no episódio mencionado constrói sua própria imagem é preciso estabelecer o diálogo com os responsáveis, além de acompanhar de perto seu processo de socialização na escola. Tais procedimentos são recomendáveis antes de tomar quaisquer medidas de caráter punitivo, as quais, em função dos sentimentos de vergonha e de rejeição que geralmente suscitam, podem levar o discente à reincidência, conforme destaca Imbert (2001, p. 123):

Uma vez experimentada, essa vergonha acaba por tornar-se menos sensível. Daí o paradoxo: a punição apresenta o considerável equívoco de melindrar uma das principais molas da vida moral, diminuindo sua eficácia. Ao ser infligida de novo, a sanção acaba por estigmatizar aquele a quem ela se aplica; designa-o como “delinquente” ou, ainda, “sujeito de baixo valor moral”; assim, rotulado, categorizado, o delinquente corre o risco de nunca mais parar de cometer faltas.

Estigmatizar uma pessoa é postura resultante do que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) denominam de estabilização ou coisificação do sujeito, processo apoiado pela presunção de que quem agiu mal uma vez agirá da mesma forma no futuro. Conhecer alguém, conforme salientam os autores, passa por estabelecer uma espécie de solidariedade entre a pessoa e seus atos, a qual nos permite afirmar que quando esta não se verifica, o sujeito mostra-se incoerente. Embora a coerência seja um critério que orienta os juízos de valor que tecemos acerca de outrem, não deve ser levada a extremos, sob pena de fomentar reducionismos:

Mas essa estabilidade da pessoa, que a faz até certo ponto parecer-se com uma coisa, com suas propriedades determinadas de uma vez por todas,

opõe-se à sua liberdade, à sua espontaneidade, à sua possibilidade de mudar. Por isso, é-se muito mais inclinado a estabilizar os outros do que a si mesmo (ibid., p. 335).

Outro depoimento foi dado pela diretora de uma escola situada em bairro de classe média, na zona sul da cidade. A gestora disse ter sido procurada por uma docente que havia impedido um estudante de agredir o colega que furtara parte de seu material escolar. Ao autor do furto foram solicitados a devolução do que não lhe pertencia e também um pedido de desculpas ao colega. A este, foi dito que um erro não seria reparado por outro. No dia seguinte, porém, o autor do furto foi agredido pelo dono do material anteriormente furtado. Ao pedir explicações para essa atitude, a professora foi surpreendida pela justificativa apresentada: o aluno afirmou ter recebido orientação da mãe para agredir o colega, já que tal procedimento significaria assumir comportamento “de homem” e não de “garoto bobo”.

A diretora quis então saber se caberia dizer ao aluno que o discurso da mãe foi de caráter não ético. Novamente aqui, deparamo-nos com a questão da construção da imagem positiva de si. A mãe do estudante argumentou com o objetivo de exaltar um atributo (o uso da força física), imputado à identidade masculina como algo positivo, a fim de mostrar que qualquer outro comportamento (aceitar as desculpas do colega, por exemplo) não seria digno de “um homem”.

Contestar esse tipo de argumento requer um trabalho dialógico prolongado que permita, como salienta Meyer (1988), negociar as distâncias existentes entre os indivíduos a propósito de um problema. A retaliação, tomada por muitas pessoas como procedimento natural para a reparação de ofensas, precisa ser discutida, tendo em vista as diferenças entre os modos de sentir e de perceber o mundo por parte dos seres humanos.

O trabalho com a ética na educação escolar deve considerar que as crianças e os jovens frequentam diferentes espaços sociais, sendo naturalmente afetados pelos valores que os permeiam. Embora a escola seja um desses espaços, não é o único, portanto não detém o monopólio dos valores e das atitudes éticas. Assim, caracterizar como “não ética” a orientação dada pela mãe, sem a devida problematização, é afirmar tacitamente a superioridade de um conjunto de valores sobre outro.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) chamam a atenção para o fato de que as hierarquias estabelecidas entre os valores costumam ser até mais importantes do que eles, pois refletem o modo pelo qual os diferentes grupos sociais se conduzem. Em outras palavras, para determinados estratos da sociedade a “honra” tem supremacia sobre a “harmonia”, sendo somente possível cultivar a segunda se a primeira não for violada. A fim

de que haja uma mudança de mentalidade quanto a isso, torna-se necessário envolver os pais ou os responsáveis pelos alunos em debates mais amplos e não apenas chamá-los quando houver a necessidade de resolver situações de conflito.

O terceiro relato a ser comentado foi feito pela diretora de uma escola situada na zona norte, em comunidade na qual o narcotráfico atuava como poder paralelo, empregando pessoas, proporcionando assistência médica, financiando a compra de moradias, arbitrando conflitos entre moradores, etc. Após interpelar um estudante em função do seu baixo rendimento escolar, a gestora foi questionada, tendo-lhe sido perguntado se o seu salário permitia comprar o carro X. O aluno referiu-se a certa marca de automóveis importados, de alto custo, tendo recebido uma negativa como resposta. Deu então continuidade ao diálogo, dizendo que estava há menos de seis meses no “emprego”, mas já possuía condições de comprar o veículo mencionado. A diretora replicou que isso não deveria ser motivo para regozijo, pois ele não tinha qualquer garantia de que estaria vivo no dia seguinte. O rapaz, entretanto, contra-argumentou, afirmando que não se importava em morrer cedo. Face ao exposto, a diretora perguntou como trabalhar a ética junto a alunos que não dão valor às próprias vidas.

Partindo da argumentação empregada pelos interlocutores, cabe dizer que a gestora não pôs em xeque o fato de o “salário” do jovem provir de uma atividade ilegal voltada para o benefício de poucos, mas chamou a atenção para a consequência individual que o exercício de tal atividade fatalmente geraria. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) denominam argumentos de tal tipo de pragmáticos, porquanto transferem para a causa o valor da consequência. No caso em tela, trabalhar para o tráfico seria ruim apenas em função da iminência da morte. Por sua vez, o aluno argumentou com base no que os mesmos autores situam como lugar do existente, o qual realça a importância de um presente feliz em contraposição a um futuro incerto.

A discussão travada entre a diretora e o estudante permaneceu nos marcos de um utilitarismo cuja limitação é avaliar apenas o que se perde e o que se ganha em termos imediatos. Nesse contexto, a vida é situada em posição inferior à da posse de bens materiais justamente porque as desigualdades sociais flagrantes condenam o indivíduo a uma situação de subalternidade para a qual ele não vê saída. Ter condições para comprar o carro importado representa, ainda que de maneira efêmera, uma possibilidade de libertação. Tal sentido atribuído à liberdade pode, no entanto, ser problematizado quando se concebe a cidadania como espaço de reivindicações coletivas por direitos que venham a beneficiar muitos de modo bem mais duradouro. Trata-se de questionar o

lugar do existente, buscando contrapor ao imediatismo o argumento de que não cabe pensar a democracia apenas de modo formal, mas compreendê-la como processo ativo de engajamento em lutas sociais. Certamente tais lutas não assumem, hoje, a perspectiva redentora de construção de um futuro idílico, mas, como assinala Goergen (2011, p. 120):

Talvez os movimentos e lutas sociais pelo acesso a recursos materiais e culturais, pela superação das desigualdades sociais, pela preservação do meio ambiente, pelo respeito aos direitos das minorias etc. representem o germe de uma nova utopia social a contrapor-se à ditadura do curto prazo, das vantagens individuais e imediatas, da opressão do poder-dinheiro e da exploração econômica.

Problemas relativos a como lidar com a sexualidade, quando ela foge aos padrões admitidos como normais, foram trazidos pela gestora de uma escola situada em bairro popular da zona oeste. Segundo relatou, um estudante do oitavo ano do ensino fundamental tinha identidade civil masculina, porém se caracterizava (por meio do uso de maquiagem facial, unhas pintadas, etc.) e se comportava como menina, motivando, então, reações hostis por parte de seus colegas. A pergunta colocada para o debate foi como enfrentar esse desafio sem agir de modo autoritário.

Na medida em que as noções de masculino e feminino não são fixadas pela Divina Providência, é preciso examinar a questão trazida pela gestora como problema que nos leva a refletir sobre a sexualidade como algo inerente à cultura:

O reconhecimento de que os papéis e as definições do masculino e do feminino eram resultados de escolhas e preferências socioculturais e não estritamente resoluções inabaláveis da natureza foi uma afirmação desconcertante para inúmeras áreas do conhecimento. O deslocamento do feminino e do masculino, da esfera da natureza para a da cultura, provocou mudanças estruturais nos ordenamentos sociais. Desde então, da psicanálise à filosofia da ciência, da antropologia à medicina, incorporou-se gradativamente a perspectiva de gênero no ensino e na pesquisa. Hoje, o reconhecimento de que a categoria gênero é uma lente que nos permite enxergar a realidade de uma maneira radicalmente diferente é comum a vários campos disciplinares (DINIZ, 2007, p. 1).

No âmbito do senso comum, porém, ainda é muito presente a concepção de que a natureza biológica determina o comportamento normalmente aceito. Sobre o que é considerado normal, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) apresentam uma discussão interessante. Para eles, o normal se constitui na elevada frequência com que um evento ocorre, a qual é assimilada socialmente em

função de um lugar argumentativo (*topos*) que regula a preferência das pessoas com base em razões quantitativas: quanto mais algo se repete, mais normal se torna. No caso em questão, ter identidade civil masculina, mas assumir aparência feminina e comportar-se como menina não é considerado normal. Dá-se, então, a passagem à norma (homem não se apresenta e não se comporta como mulher), a qual deve ser seguida para não haver transtornos. Entretanto, é preciso destacar que “a passagem do normal ao normativo, que se encontra em todos os que fundamentam a ética na experiência, foi considerada, com toda a razão, um erro de lógica” (ibid., p. 99). Isso, porque não existe relação necessária entre os hábitos e as prescrições deles derivadas, sendo sempre possível invocar o respeito às diferenças como forma de garantir o livre exercício da vontade, desde que não cause prejuízos a outrem.

Já o emprego de violência corporal ou simbólica contra os indivíduos tidos por estranhos ao padrão de normalidade aceito caracteriza, segundo Beaudoin e Taylor (2006), a prática de *bullying*. Atitudes como a ofensa, a calúnia, a humilhação, a agressão física e o roubo de pertences buscam não apenas intimidar aquele cuja presença no grupo traz incômodos, mas anular sua identidade. Isso porque, conforme destaca Meyer (2000), o diferente é, ao mesmo tempo, identidade negada e identidade que nega o que é convencionalmente considerado legítimo. A negação da diferença, por sua vez, traz subjacente o desejo de erradicar a alteridade presente no próprio *eu*, que pretende se afirmar como uno em meio à diversidade.

Tais considerações permitem dizer que o enfrentamento de problemas dessa natureza no espaço escolar não é algo fácil; contudo, o recurso à argumentação pode contribuir para que se encontrem alternativas. Tomar como referência o princípio do respeito à dignidade da pessoa humana em contraposição aos juízos morais negativos é um ponto de partida promissor, sobretudo se for seguido por problematizações. O que significa, por exemplo, respeitar a dignidade do outro? Aceitar de modo resignado como ele é? Tornar-se indiferente a ele? Endossar entusiasticamente seus princípios, valores e fins? Walzer (1999) destaca que essas são três formas possíveis de mostrar-se tolerante, porém é preciso dizer que as três são limitadas. A primeira simplesmente apela para o conformismo; a segunda, para o distanciamento; e, a terceira, para a anulação da própria identidade em função da identidade de outrem.

Embora tais formas de tolerância possam evitar a prática do *bullying*, nenhuma delas prima pela interlocução entre modos de pensar, de sentir e de agir distintos. Já o embate argumentativo que problematiza as diferenças, promovendo a negociação das distâncias que

separam os indivíduos, pode trazer ganhos maiores para uma formação ética pautada pelo pluralismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas questões que nos propusemos a examinar aqui ensejam muitas discussões para as quais esperamos ter contribuído com nossas reflexões. A ética como construto voltado para a compreensão do que regula ou pode regular o agir humano no curso da vida social foi tratada a partir das abordagens de Kant, Habermas e Perelman. Não tivemos a intenção de fazer um escopo de como a filosofia ocidental tem estudado o tema – mesmo porque haveria inúmeros outros pensadores a contemplar –, mas procuramos destacar a mudança de foco da subjetividade para a intersubjetividade, da racionalidade que estabelece dedutivamente o dever ser para a racionalidade que o concebe com base em processos dialógicos e argumentativos. Estes, acreditamos, são mais conformes às práticas educativas que buscam formar os indivíduos para viver em uma sociedade pluralista e democrática.

A proposta habermasiana, alicerçada sobre dois princípios de natureza deontológica – (U) e (D) –, tem por objetivo construir um universalismo ético *a posteriori*, ou seja, estabelecido pelo consenso entre os envolvidos nos processos de validação das normas que lhes são apresentadas. Habermas (2007) entende ser preciso diferenciar o contexto de justificação do contexto de aplicação das normas, prevendo, portanto, o que podemos chamar de um duplo envolvimento dos sujeitos: o primeiro eminentemente racional e, o segundo, caracterizado pela confrontação dos consensos normativos estabelecidos pela racionalidade discursiva com a realidade fáctica.

Por sua vez a abordagem de Perelman, que baliza nossa discussão sobre a ética na escola, não promove a separação entre justificação e aplicação de normas. O autor entende que nem o racionalismo clássico, pela via dedutiva, nem o empirismo, pela via da indução, conseguem dar conta das complexas relações entre os princípios formais (abstratos) e os juízos morais (socialmente sancionados), as quais têm caráter dialético. O estudo dessas relações é fundamental no processo de validação das normas e não recorre a uma dialética voltada para a negação da negação (como em Hegel e em Marx), mas a uma dialogia que busca a complementaridade entre a generalidade normativa e a facticidade inerente à vida social. Os níveis deontológico e ontológico são assim contemplados, sendo a racionalidade argumentativa presente na ciência do Direito a referência maior para a discussão ética. Por meio dessa racionalidade, o orador propõe teses aos auditórios cuja adesão pretende obter, mas esta não é incondicional, de modo que o consenso obtido pode ser modificado quando novos elementos

(a exemplo do que ocorre nos processos judiciais) determinarem a reabertura dos debates.

Quanto à formação ética no espaço escolar, fizemos reflexões a partir de relatos trazidos por gestores de escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, os quais foram colhidos em um curso de extensão. As falas desses profissionais de ensino indicam a existência de problemas de relacionamento e de comportamento que não podem ser ignorados nem tomados como ocorrências pontuais. Questões como a banalização da violência, o envolvimento com práticas criminosas como o narcotráfico e a não aceitação da alteridade, sobretudo quando esta se contrapõe aos padrões de sexualidade considerados normais, chamam a atenção para o fato de que a educação escolar se depara com uma realidade multifacetada e atravessada por graves conflitos de natureza moral, social, econômica, sexual, etc.

Frente aos problemas discutidos e a outros de natureza semelhante, trabalhar a ética na escola com base em uma abordagem argumentativa não se coloca como solução de curto prazo nem como garantia incondicional de sucesso futuro. O recurso à argumentação e ao diálogo é um meio de problematizar o vivido e assim negociar as distâncias existentes entre os sujeitos, abrindo perspectivas para o estabelecimento de acordos que, mesmo não sendo definitivos, contribuam para a construção de um ethos social capaz de trazer benefícios tanto para o indivíduo quanto para a coletividade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental**. Relatório. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=852&option=com>>. Acesso em: 19 dez. 2012.
- CORTINA, Adela. **Ética de la razón cordial**: educar en la ciudadanía en el siglo XXI. Oviedo: Nobel, 2007.
- DINIZ, Débora. Bioética e gênero. **Série Anis** 51. Brasília, p. 1-8, dez. 2007. Disponível em: <http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa51_diniz_genero.pdf>. Acesso em 19 dez. 2012.
- GOERGEN, Pedro. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.). **Ética e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-129.
- HABERMAS, Jürgen. **Moral consciousness and communicative action**. Cambridge: Polity Press, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- KANT, Immanuel. **Réflexions sur l'éducation**. Paris: Vrin, 1989.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Lisboa: Edições 70, 1997a.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 1997b.
- MEYER, Michel. **Questões de retórica, linguagem, razão e sedução**. Lisboa: Edições 70, 1998.
- MEYER, Michel. **Petite métaphysique de la différence**. Paris: Librairie Générale Française, 2000.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e práxis histórica**. São Paulo: Ática, 1995.
- PERELMAN, Chaïm. Argumentação. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Casa da Moeda, 1987. v. 11, p. 234-265.
- PERELMAN, Chaïm. **L'empire rhétorique**. Paris: Vrin, 1988.
- PERELMAN, Chaïm. **Ética e direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**. A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Ética iluminista e ética discursiva. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 98 (especial): Jürgen Habermas: 60 anos, p. 23-78, jul.-set. 1989.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.). **Ética e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 130-148.
- UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão de Educação para o século XXI. 1996. Disponível em: <<http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2012.
- WALZER, Michael. **Da tolerância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NOTAS

- 1 Adotamos para o termo moral a primeira definição apresentada por Abbagnano (2007, p. 795): “o mesmo que ética”. Isso não significa o desconhecimento de outras possibilidades de conceituação, que optam por diferenciar os termos; contudo, a sinonímia mostrou-se adequada às discussões que pretendemos desenvolver.
- 2 Segundo Habermas (1990), o mundo da vida é uma categoria abstrato-concreta que reúne os mundos objetivo (relativo aos fatos), social das normas (relativo à normatividade) e subjetivo (referente a pensamentos/ações do sujeito). Corresponde a um “nós” que detém determinado estoque cultural partilhado pelos sujeitos da ação comunicativa, circunscrevendo as situações fáticas relativas às interações “eu-tu”.
- 3 Aprofundar os pontos de contato e, naturalmente, as divergências entre abordagens como a de Cortina – que buscam ir além dos limites deontológicos da ética do discurso – e a ética argumentativa de cunho ontológico-deontológico, proposta por Perelman, ultrapassa os limites deste artigo, mas, sem dúvida, se constitui em perspectiva para futuros trabalhos.

Artigo recebido em dezembro 2012.
Aprovado em agosto 2014.