

ÉTICO É DISCUTIR ÉTICA: PENSANDO AS POSSIBILIDADES DE INTRODUIZIR OS ALUNOS NOS DEBATES QUE ORGANIZAM AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES¹.

Andrea Penteadó²

Introdução

Dentre as questões que envolvem o amplo tema da ética na educação, tenho refletido especialmente sobre as várias discussões que ocorrem dentro da cultura escolar e que compõem, entre outras coisas, textos e narrativas, mais ou menos oficiais, que resultam em prescrições que regulam e regem este espaço social.

Tenho me reportado à filosofia e ao campo do currículo para pensar modos de tornar possível a inserção dos estudantes nos debates escolares e neste processo tenho investido na hipótese de que seria positivo incentivar, de modo cada vez mais explícito e legitimado, a participação dos discentes nas normatizações que a escola propõe. Ao tentar alinhar essa preocupação com questão da ética dentro do ambiente escolar, baseio meus estudos filosóficos nas propostas apresentadas por Oliveira (1998) e nas formulações sobre uma Nova Retórica para contemporaneidade pensadas por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002). Considero, também, o campo dos estudos do currículo apoiando-me em Goodson (1995) e Forquin (1992) para compreender algumas configurações sócio-históricas da cultura escolar que hoje conhecemos e alguns dos processos, igualmente históricos, que têm legitimado tendências prescritivas e normativas em suas orientações.

Oliveira, com base na teoria da Nova Retórica (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002), propõe repensarmos o modelo tradicional pelo qual se tem definido o papel da ética como ciência que detém um código de

¹ PENTEADO, Andrea. **Ético é discutir ética: pensando as possibilidades de introduzir os alunos nos debates que organizam as instituições escolares**. In OLIVEIRA & LINS (orgs.) *Ética e Educação: uma abordagem atual*. Curitiba: Editora CRV, p.13-24, 2009.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora de Didática, Metodologia e Prática de Ensino das Artes Visuais da Faculdade de Educação da UFRJ.

regras estabelecidas *a priori* que devem reger o comportamento dos alunos com a finalidade de conformá-los às regras da sociedade vigente, o que nomeia de **ética dos não**s (não matarás, não roubarás..., etc.). Esse filósofo considera que essa forma de pensar a ética a toma não como uma construção positiva para a vida, mas como um acumulado de regras que tem seu alcance limitado já que, por sua própria forma normativa, busca homogeneizar a diversidade de valores e hábitos das diferentes culturas (OLIVEIRA, 1998, p. 138). Em contra-partida propõe que a ética se constitua no espaço onde os sujeitos possam debater as normas de convívio em prol do bem comum de modo que, ao invés de código prescritivo, essa possa se tornar uma construção social que não se dá *a priori*, mas, sim, por participação democrática dos sujeitos envolvidos. Isso acarreta que a ética, dentro das escolas, se tornaria tanto mais democrática, quanto mais se pautasse em debates argumentativos que permitissem a participação de todos os sujeitos da cultura escolar, inclusive os alunos. Como nos propõe o autor, “pedagogicamente falando, trata-se de colocar para o educador, nos diferentes espaços sociais em que atua, a tarefa de incentivar o resgate do pensamento e da fala dos não-falantes (referindo-se aos alunos)” (*Ibid.*, p. 153).

As considerações teóricas de Oliveira, e que tomo como válidas, têm por base os estudos de Perelman & Olbrechts-Tyteca que, em seu Tratado da Argumentação (2002), resgatam a filosofia prática de Aristóteles e propõem uma nova retórica para a contemporaneidade. Os autores compreendem a retórica como uma filosofia que estuda os argumentos que legitimam as verdades provisórias que se formam historicamente nas sociedades: todo conhecimento que não pode ser comprovado pela demonstração é estabelecido através de debates que legitimam a verdade mais razoável para um contexto social em determinado momento histórico, configurando-se em verdade possível e provisória. Portanto, a retórica estuda as técnicas pelas quais se consegue adesão para determinadas teses defendidas. Nas palavras dos autores a Nova Retórica, como a nomeiam, se define como “estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes apresentam ao assentimento” (2002, p. 4). Assim, compreendem que os conhecimentos que não são demonstrativos se

estabelecem através de debates e argumentos que se validam para determinadas realidades, o que depende das teses apresentadas em tais argumentos e da adesão que tais teses conseguem. Tomando a ética por campo de conhecimento que se estabelece na argumentação, e não como um conjunto de regras ou leis cuja aplicação depende de as aceitarmos como verdades naturais, entendem-na como fruto dos debates que ocorrem em cada contexto, daí Oliveira defender que os alunos participem destes debates, outrossim, tornam-se sujeitos *não-falantes* para os quais criam-se regras e se lhes aplicam, conferindo a essas um status de verdade inquestionável.

Ao posicionar-me em relação ao universo escolar, à compreensão de suas manifestações e à formulação de suas normas, observo a escola como uma instituição que se configurou, nos moldes que hoje conhecemos, a partir do embate entre diversas teorias e posicionamentos políticos. Deste modo não se pode tomá-la de modo incontestado, nem subestimar as relações de poder que lhe são implícitas, portanto poderíamos considerar que o entendimento da ética como um conjunto de regras a serem ensinadas aos alunos, e das próprias regras como verdadeiras, também passa por um processo de legitimação histórico que envolve essas relações de poder.

A questão do poder, na teoria da Nova Retórica, está intimamente ligada aos possíveis modos de violência e configura-se no próprio formato do discurso e na formulação das condições prévias a seu exercício. O debate retórico e argumentativo que não se pretende sofista, possibilitando uma argumentação fundamentada e que garanta a participação dos interlocutores, exige o cumprimento de algumas premissas: em primeiro, o reconhecimento de sujeitos que dialogam, ou seja, a existência de um orador e de um auditório; em segundo, é necessário que haja um acordo entre os interlocutores para que se estabeleça a comunicação, acordo este que é firmado pelo orador, a partir de opiniões aceitas por seu auditório, para que, então, possa defender novas teses que as modifiquem ou as fortaleçam. Portanto, quando ocorre o debate argumentativo proposto por esses autores, é fundamental que orador (aquele que apresenta novas teses à apreciação do auditório) conheça seu auditório: “o importante na argumentação

(...) é o parecer daqueles a quem se dirige” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p.26); ou seja, é o próprio auditório que instrumenta o orador. “Para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (*Ibid.*, p. 18).

Se estas condições prévias para a argumentação não existirem, não haverá debate, o que reforçará a violência como forma para a solução dos conflitos. Assim, ao mantermos um posicionamento dogmático (por exemplo, ao cremos que determinadas “regras” éticas são necessariamente válidas e verdadeiras), naturalizamos aquilo que se estabeleceu como fruto de escolhas e ignoramos o interlocutor (aquele a quem nos dirigimos; no caso da relação aluno-professor, nos tomando por professores: o aluno), mantendo pouco apreço por suas teses e por sua adesão; corremos o risco de anular as possibilidades de acordo e de condições para que se estabeleça um debate sobre os conflitos existentes de modo arbitrário e autoritário.

Quanto às questões curriculares, quero considerar que o campo da ética irá se constituir nos currículos sejam eles oficiais (organizados, por exemplo, como uma matéria específica a ser estudada na disciplina de filosofia, ou como tema transversal que perpassa diversas disciplinas), ou currículos ocultos (que se estabelecerão pelas práticas em sala de aula, sem que sejam oficializados em um documento escrito). Deste viés, por um lado, interessa-me pensar a contribuição de Goodson ao explicar como o currículo é “formulado numa variedade de áreas e níveis” (1995, p 22), salientando que as matérias escolares nascem marginalizadas de um contexto social e educacional mais amplo, através de uma prática utilitária no seio da própria escola, ou seja, a discussão da pertinência do estudo da ética na cultura escolar nasce da própria necessidade pedagógica de se discutir questões éticas com os alunos e prepará-los para um pensamento-ação ético. Goodson coloca ainda que, em um segundo momento, as matérias que surgiram por necessidades prático-pedagógicas buscam o fortalecimento de seu status, dentro das escolas, através da aproximação gradativa com suas áreas de referência nos centros universitários, o que distancia a área de conhecimento de sua formulação pedagógica e a estabelece como corpo abstrato de conhecimentos

que são válidos por si sós. Neste processo, sedimentam-se e legitimam-se verdades *a priori* sobre as áreas de conhecimento: verdades que vêm normatizadas e prescritas da universidade para as escolas, o que me leva a especular que há um reforço da compreensão de que a ética é um conjunto de regras que já está definido de modo mais ou menos universal, subtraindo-a do campo de debates que deveria acontecer dentro da própria escola.

Por outro lado, Forquin (1992) chama a atenção para o processo de seleção cultural que ocorre dentro do sistema de ensino já que cada matéria de conhecimento é muito mais ampla do que os interesses objetivos da escola, o que permite que haja uma seleção pautada em um processo de delimitação – seja das disciplinas, seja dos conteúdos, seja das práticas escolares. Isto nos aponta para a complexidade que envolve o estabelecimento desses conhecimentos dentro da escola: a própria seleção indica um processo argumentativo, já que, dentre todas as possibilidades, quem seleciona escolhe, naquele assunto, algumas teses que considera válidas, o que implica admitir a relatividade das verdades que este conhecimento encerra; porém é preciso considerar que “toda espécie de delimitação, quer seja ela material ou simbólica, supõe e induz, com efeito, relações de poder” (*Ibid.*, p. 38). Se, ao escolher, operamos no campo argumentativo, a forma como se colocam essas escolhas e as relações hierárquicas entre os sujeitos que as vivenciam podem ser arbitrárias e autoritárias. Em outras palavras, as teses escolhidas no processo de seleção cultural podem ser impostas aos demais sujeitos da realidade escolar não servindo, necessariamente, como acordos e premissas que iniciem um debate.

Quando apresento a proposta de pensarmos possibilidades e meios de inserir o aluno, explicitamente, como interlocutor nos debates que ocorrem entre os grupos de sujeitos interessados na educação (pais, professores, sociedade, coordenadores, diretores, etc.), estou pensando formas de agir eticamente em relação a esses alunos, considerando a ética não como conjunto de regras a serem colocadas, mas como campo de argumentação contínua e tal proposta implica repensar o modo como nos acostumamos a organizar o ensino, obrigando-nos a estabelecer outras relações de poder que podem parecer ameaçadoras.

Entre as possíveis questões que podem surgir desta discussão gostaria de antecipar duas. A primeira refere-se ao formato da organização escolar: apesar dos debates promovidos no campo educacional desde o início do século vinte, baseados nos estudos de Dewey e de Piaget, reclamem um olhar diferenciado para o papel do aluno no processo educativo, o sistema de ensino parece se manter atrelado à idéia de que a escola é transmissora de conhecimentos e o professor o depositário da confiança social para que tal transmissão ocorra. Muitas vezes a escola ainda se mantém submersa na *fórmula* já proposta por Durkheim ao definir educação (DURKHEIM, s/d., p. 41) :

Por ora, chegamos à seguinte fórmula:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

Ainda que o autor introduza em sua definição, tentando relativizá-la temporalmente, a discreta locução adverbial “por ora”, a imposição do verbo “é”, coloca o mote da definição “a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social” de modo incontestável. Assim, a tendência, ao questionarmos a definição durkheimiana para a educação, é questionarmos qual é esse conjunto de valores que a sociedade reclama para a formação do jovem, mas não o objeto educação que é apresentado como uma petição de princípio³ (“A educação é...”). O resultado da aceitação deste princípio de que o professor é o adulto que exerce “ação sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social”, implica a aceitação de uma relação hierárquica de poder: o professor sabe e conduz o aluno. Este é o primeiro conflito que a proposta de pensar uma organização escolar diferente, que estabeleça novas relações entre alunos e demais grupos envolvidos com a

³ É uma *Petição de Princípio* apresentar um argumento controverso como se fosse incontroverso. No caso Durkheim apresenta a idéia de que a educação se fundamenta na transmissão de valores do adulto para a criança, como se houvesse um acordo incontestável sobre este princípio e sobre quais valores devem ser transmitidos.

educação (inclusive professores), apresenta: introduzir os estudantes nos debates coloca-os como pares interlocutores do diálogo e presume a reorganização dos poderes distribuídos entre estes pares.

Esta modificação nas relações de poder nos leva à segunda questão que gostaria de comentar. Alterar a relação conferindo maior poder aos alunos envolve um risco de perda de *status* do docente que, ao aproximar-se dos estudantes estaria se distanciando de seus pares acadêmicos e dos grupos sociais que determinam a validade de sua matéria no mercado de trabalho.

Considero estas questões como iniciais para uma discussão sobre a ética dentro das escolas e estou consciente de que pensar o papel dos sujeitos envolvidos nas relações éticas, inclusive dos alunos, constitui uma contribuição parcial em relação aos possíveis problemas de estudo que tal matéria suscita se quisermos, realmente, pensar uma escola não só democrática e que fale de ética, mas uma escola em si ética. E para aprofundar um pouco essa discussão vou recorrer a certa historicidade de como tem sido pensada a ética na cultura ocidental, proposta por Oliveira (1998), e argumentar a favor da participação dos alunos nos debates que visam regular as práticas escolares.

O que discutimos sobre ética é que pode definir ética

Oliveira resgata as origens do pensamento ocidental sobre a educação e, referindo-se a Platão, situa-o dentro das correntes utópicas do pensamento filosófico-ocidental. O pensamento utópico se fundamenta em premissas dadas *a priori* que lhe servem de medida ou modelo a ser atingido, deste modo utiliza princípios primeiros como verdades universais que devem nortear os objetivos do ensino e a formação ética dos sujeitos; portanto “a educação platônica é matizada pela certeza de quem, julgando conhecer a meta final, aponta sempre as melhores formas de atingi-la” (OLIVEIRA, 1998, p. 51), ou seja, é uma educação com normas e regras prescritivas. Como muito bem aponta o autor, ao basear a ação educativa em valores universais e prescrever regras para o êxito de tais ações (já que conhece “as melhores formas de atingi-la”), no pensamento utópico “as

fronteiras entre a nobreza dos fins e o autoritarismo dos meios se esfumaçam” (*Ibid.*, p 52). A utopia de que a escola deve formar os sujeitos dentro de determinados valores e regras éticas, considerando que a sociedade (ou os professores) sabem determinar tais valores e as formas pelas quais devem ser ensinados, por mais que se fundamente em “boas intenções”, transpassa muito facilmente a fronteira do autoritarismo já que vê o aluno como *um outro* que se formará para ser como *um de nós*, mas que não é, neste viés, interlocutor possível da própria regulação dos valores que se busca desenvolver no processo educativo.

Já a tradição aristotélica coloca a ética em uma perspectiva não utópica na medida em que o filósofo acredita ser no campo da opinião que o homem constrói suas normas éticas. Além disso, Aristóteles considera o homem um animal político que vive pelas relações que estabelece em sociedade. Deste modo, o debate sobre as normas éticas versam sobre as medidas possíveis para que os homens atinjam a felicidade, considerando que as medidas dos valores em discussão não são unívocas (estão em relação com as paixões) e estarão politicamente influenciadas. O possível é então visar sempre um meio-termo entre excessos e faltas humanas. Lembrando que a sociedade grega observa na política a possibilidade de organizar a cidade em prol do coletivo, Oliveira questiona em que medida é possível, hoje, considerar que todas as ações humanas encontrem, necessariamente, um meio termo, se levarmos em conta as dificuldades relacionais do homem contemporâneo que colocam valores egotistas à frente das discussões políticas (*Ibid.*, p 64).

Em Rousseau, o autor vai identificar o fortalecimento de um modelo prescritivo para orientar a educação e a formação ética, já que toma o homem a partir de uma essência universal que deve ser preservada para o bem, através de uma *modelagem* exercida pela educação: o homem de bem abdica de parte de seu desejo animal em prol do coletivo e a educação, para contribuir com tal fim, deve ser modeladora do sujeito, levando-o a abrir mão de desejos individuais para ceder espaço ao bem coletivo. Oliveira aponta um grau de autoritarismo no modelo rousseauísta, já que a liberdade de pensamento está subordinada ao espírito comunitário, assim “para que o civismo seja cultivado em seu mais alto

grau, é preciso que cada um só reconheça a própria identidade no todo” (*Ibid.*, p. 94). Contra-ponto ao pensamento de Rousseau, Fourier denuncia a farsa do livre-arbítrio já que a escolha dos homens acha-se limitada pela **ética de não**s que modela o sujeito às normas da sociedade e propõe, em seu lugar, uma **razão positiva** em oposição à razão opressora (*Ibid.*, p. 112). Tal razão visa compatibilizar vida e prazer, que seria busca última do homem. Fourier lança mão de todo um projeto utópico (porquanto totalizante) para a formação dos sujeitos resgatando a razão sensitiva e as paixões.

Em uma perspectiva distanciada, Oliveira identifica nas utopias de Platão, Aristóteles e Rousseau uma relação de “mando-subordinação” entre os aspectos racionais e passionais do ser humano, onde a razão se impõe para “disciplinar” a emoção. Fourier, em seu entender, vai justamente por em xeque essa noção ao colocar que a felicidade do homem só é possível com a colaboração das esferas racional e passional (*Ibid.*, p. 114).

Em oposição aos pensamentos utópicos, Maffesoli situa o homem como um ser-para-si cuja **socialidade** permite que viva com outros mas também, muitas vezes, contra outros. Em sua **socialidade** o homem vive sob a moral que tange regras de caráter mais universal, ou universalizáveis; sendo a ética um campo de regras e normas que têm as características da pluralidade humana, podendo ser válidas para grupos determinados ou mesmo facções que o pensador conceituou como **tribos**. O **tribalismo** das sociedades pós-modernas difunde diversos códigos e valores, pertinentes a cada tribo específica, e vincula a socialidade do homem a uma **ética da estética**, ou seja, uma ética fundada nas paixões. E são justamente as paixões que conformam a vida pós-moderna a uma espécie de presente eterno, onde não há validades passadas ou futuras, apenas cotidiano imediato transformado em **espetáculo** onde atuam sujeitos que passam a ser **atores**. É nesta **sociedade do espetáculo** que se desenvolve a relacionalidade humana aprisionada a um presente no qual não faz mais sentido o esforço dos homens em um vir-a-ser ou em uma transformação da sociedade. Em sua anti-utopia não há espaço “para construção do bem comum” (*Ibid.*, p. 120-128).

Por fim, Oliveira apresenta algumas das reflexões de Perelman sobre a questão ética. Entre elas destaco a análise sobre a ênfase dada aos argumentos pragmáticos⁴ que têm fundamentado os discursos éticos da contemporaneidade. Tais argumentos, ao recorrerem às relações de causa-efeito nem sempre dão conta das questões éticas (que não estão submetidas a tal linearidade), porém, por sua objetividade utilitária, costumam ser bem aceitos pelo senso-comum. A contrapartida da excessiva utilização dos argumentos pragmáticos é um “utilitarismo ético” que resulta na formulação de “princípios normativos difíceis de aceitar” posteriormente (*Ibid.*, p.135), uma vez que, nessa matéria, não se pode prever todas as conseqüências possíveis de um ato, tampouco determinar aos atos sempre a mesma causa. A Nova Retórica ao colocar a ética no terreno das verdades provisórias, social e historicamente determinadas, não pode admitir pensá-la como conjunto de normas prescritivas, senão como espaço argumentativo que se constitui na própria argumentação e, deste modo, se configura a partir dos sujeitos e interlocutores nela envolvidos. Neste sentido, o próprio debate compõe uma forma ética e democrática de estabelecimento de valores válidos e fundados na pluralidade das culturas. Nas palavras de Oliveira:

“A Nova Retórica entende que as controvérsias formam a espinha dorsal da filosofia do pluralismo, a qual não pode florescer quando a relacionalidade entre os homens é ameaçada pelo fortalecimento das tendências individualistas (egotistas) ou quando ocorre a hipertrofia da coletividade. Sob esta última, algo semelhante a uma vontade geral do tipo rousseauísta costuma ser invocado, coibindo a livre expressão das opiniões divergentes. (Op. Cit., p. 140).”

Em meu entender, há uma importância notória (e polêmica) nessa perspectiva que é justamente estabelecer um novo status à controvérsia dentro do espaço escolar. Se, como vimos, na escola os currículos se consolidam e se fortalecem através de sua aproximação com as disciplinas de referência, tornando-os um campo de aplicação de conhecimentos definidos *a priori*, o

⁴ O argumento pragmático é aquele que aprecia o ato ou acontecimento mediante suas conseqüências favoráveis ou desfavoráveis, portanto faz-se usualmente presente nos discursos que valorizam o útil, prendendo-se a relações de causa-efeito.

espaço escolar torna-se normalmente um local aonde tais controvérsias, debates, dúvidas e polêmicas devem ser substituídos por respostas. Essas respostas tendem a homogeneizar questões complexas do conhecimento que não encontram respostas suficientemente amplas que as atendam de modo universal. Como já colocou Oliveira (cf. p. 1), essa acaba sendo uma das limitações e insuficiências colocadas para a questão da ética, quando é tratada a partir de uma concepção prescritiva que a reduz a um *vade mecum* legislativo que regula a ação dos homens. É justamente a possibilidade de trabalhar com o pluralismo filosófico que pode dar conta de pensarmos caminhos para a multiplicidade cultural da sociedade contemporânea, com seus espaços e tribos fragmentados, sem que se recorra à uniformização de valores e respostas, nem tão pouco a um relativismo extremo ante o qual nada pode ser feito, apenas vivido tal qual é em sua dimensão de espetáculo cotidiano.

Ético é discutirmos ética.

Oliveira se coloca em oposição ao desencantamento e relativismo extremo pós-modernista na medida em que investe na possibilidade de mudanças sociais e na capacidade de escolhas e ações do sujeito, já que considera que “é preciso pensar e fazer da história o tempo no qual o homem, enquanto ser relacional, escolhe para manter o que existe tal como existe ou tentar transformá-lo.” (*Ibid.*, p. 152). Se assim não fosse, a escola tornar-se-ia, efetivamente, como propôs Althusser (1980), apenas um Aparelho de Reprodução Ideológica do Estado (e de um estado de coisas), sem nenhuma chance de contribuir para melhorias na vida humana coletiva.

Desse modo, sugere pensar o espaço para a ética, na educação, como um espaço aonde os debates argumentativos possam ocorrer para que os sujeitos, alunos e professores, contribuam com a formulação de teses que fundamentem ações éticas que incorporem o pluralismo inerente à riqueza de culturas presentes na escola. “A partir daí, a ética pode ser vista como meio de construir ações humanas pautadas pela tolerância, cujo significado se situa muito além da mera

condescendência ou respeito para com o diferente (*Ibid.*, p.154) ”, como pode ocorrer com as propostas homogeneizadoras que colocam regras prescritivas e modelares para a educação.

Porém, é preciso acentuar que esse debate argumentativo não se baseia em simples “achismos”, mas busca a superação das noções comuns que trazemos através de um exercício rigoroso do pensamento dialético. “Assim, a argumentação vai exigir que nos detenhamos nas regras do jogo argumentativo: que as premissas para o debate sejam razoáveis e que representem as opiniões geralmente aceitas, ‘aquelas que todo mundo admite, ou a maioria das pessoas, ou os filósofos – em outras palavras: todos, ou a maioria, ou os mais eminentes’ ” (Os pensadores: Aristóteles, 384-322 A.C. , 1983, p. 5); e, considerando as premissas como acordo comum e ponto de partida entre as partes que argumentam, que o objetivo do debate seja chegar a uma solução possível, sem que nenhum dos envolvidos busque enganar os demais. (PENTEADO, 2009, p. 7). A argumentação, portanto, terá como ponto de partida aquilo que achamos sobre algo, mas caminhará para a superação dessas teses iniciais através do embate das diferentes teses evocadas, até que se estabeleçam novos acordos sobre a questão, sempre visando o bem comum.

Mas, se a ética é o espaço de discussão sobre o ético isso implica alguma revisão de nossas práticas cotidianas escolares, muitas vezes normativas e prescritivas: se o professor não entrará em sala para ensinar um conhecimento que traz de antemão, que tipo de formação ele deve ter? O professor passará, então, a ser mais um aluno, discutindo com pares? Não no entendimento de Oliveira que, apesar de considerar que as prescrições “engessam as relações humanas ao definir claramente os papéis dos sujeitos da prática pedagógica” (2000, p. 169), chama a atenção, no mesmo artigo, para a diferença nos níveis de formação de professores e alunos o que confere ao professor um estatuto também diferenciado. Porém, como coloca o filósofo, ao debater, o professor não utilizará seus conhecimentos para moldar seus alunos, ou para impor suas verdades, mas os apresentará como teses para que os estudantes possam apreciar, julgar, aderir, ou não. Cabe, na argumentação, persuadir o outro e não se impor, assim torna-se

“possível discutir com o educando o caráter histórico-social das verdades (políticas, éticas, científicas, etc.) e confrontá-lo com as concepções que as julgam absolutas ou eternas” (*Ibid.*, p. 173).

Gostaria, de minha parte, de ampliar o máximo possível a área de aplicação do processo argumentativo proposto por Oliveira. Tenho investigado a possibilidade de pensarmos práticas cotidianas escolares que possam ser argumentadas não apenas nos campos específicos do conhecimento disciplinar (as disciplinas e suas pretensas verdades absolutas que podem ser questionadas e argumentadas), mas em relação à estrutura organizacional e reguladora da escola, em geral. Em recente pesquisa (PENTEADO, 2009) investiguei a viabilidade de incluirmos os alunos nos debates que norteiam a formulação dos currículos das disciplinas com o objetivo de torná-los mais significativos e democráticos, ao invés de estipularmos antecipadamente o que é que deve ser estudado pelos alunos, partindo da presunção de que sabemos o que é melhor para eles. O resultado dessa investigação, que analisa diretamente a fala dos alunos a respeito da disciplina de arte em suas escolas, me pareceu bastante positivo na medida em que é possível perceber nas respostas dos estudantes um interesse genuíno em participar dessa formulação e trazer contribuições para o currículo da disciplina investigada, o que descaracteriza certa tendência que observo nos argumentos de colegas que não consideram essa proposta válida e que se pautam na premissa de que o aluno, ao ser chamado para participar, iria, simplesmente, defender uma espécie de *anarquia*, ao invés das regras colocadas pela escola (*Ibid.*, p. 182).

A partir dessa experiência tenho considerado que ético na escola seria discutir não somente a própria ética com os alunos, mas todas as normas e regulações da instituição escolar, às quais, afinal, professores e estudantes são submetidos.

É válido lembrarmos que toda norma nasce de uma especificidade histórica e cultural com o objetivo de regulamentar as práticas e o convívio dos sujeitos, mas com o passar do tempo tais normas tendem a perder sua referência de origem e naturalizam-se, passando do *status* de normal ao *status* de natural. Assim as normas nos aparecem como grandezas, como se fossem leis naturais, sem que

deixem de ser, entretanto, apenas normas que podem ser resignificadas e discutidas no âmbito de cada realidade social. Ao serem tratadas como leis absolutas as normas tornam-se *petições de princípio* pois nos parecem fatos (é fato que o aluno não pode se atrasar, não pode sair no meio da aula, não pode ouvir *i-pod*, lanchar ou beber na sala de aula, etc.) sobre os quais não há controvérsias (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 76). Noto, porém, que muitas das regras que estipulamos para o bom funcionamento escolar não são bem vindas pelos estudantes, então contra-argumentamos a partir de valores que têm pretensões universais de serem válidos em quaisquer escolas e culturas, mas se parássemos para discutir em cada escola ou em cada grupo social a validade de tais regras, frente às situações concretas dos múltiplos cotidianos, seria razoável imaginar que, nas controvérsias surgidas, tais normas seriam discutíveis, a partir de valores particulares, sem que isso em nada desabonasse a própria necessidade de se regulamentar o espaço e os tempos escolares. Também não encontro argumento que valide, *a priori*, a tese de que os alunos, uma vez participando das discussões que visam regular a cultura das escolas, o fariam de má fé. Parece-me que seria, antes, necessário, experimentarmos essa possibilidade para então podermos averiguar sua viabilização, ou não.

Por fim, ao pensar o campo da ética na educação considero que ético seria que os alunos pudessem participar dos debates que definem as normas dos espaços e tempos escolares, além, está claro, da participação nos debates que têm a própria ética como objeto. O que não me parece ético é que nas sociedades pós-modernas, que investigam e investem na concepção de que as verdades são narrativas constitutivas e constituintes das realidades, estabelecendo-se provisoriamente a partir de concretudes culturais e históricas, ainda possamos cogitar impor normas de conduta para nossos alunos, acreditando que somos detentores do conhecimento daquilo que é melhor para eles e que seja possível *falar* em ética, enquanto impomos regras, sem o cuidado ético de negociá-las. Então considero que há um vasto campo para pesquisa onde podemos investigar os modos de trazer os alunos para dentro dos debates que visam organizar os

objetivos e práticas da escola para que esta seja em si mesma um lugar onde atuamos com ética.

Bibliografia

Althusser, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1980.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação: Discurso pedagógico, cultura e poder, Porto Alegre, Pannonica Editora, nº 5, p. 28-49, 1992.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Coleção Ciências sociais da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 7ª edição.

OLIVEIRA, Renato José . **Ética e formação de professores: algumas pistas para a reflexão**. In CANDAU, Vera Maria (org). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa/ Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 163-174.

———. **Utopia e Razão: pensando a formação ético-política do homem contemporâneo**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

Os pensadores: Aristóteles, 384-322 A.C. **Tópicos: Dos argumentos Sofísticos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PENTEADO, A. M. **O argumento do auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de artes em suas escolas**. Tese de Doutorado em "Educação". Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado da Argumentação: A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2002.