

4

Diálogos sobre ética com o professor do ensino fundamental

4.1. Ética: um saber constitutivo

Uma questão própria da educação, não apenas escolar, é: “como se aprende?”. No que se refere à ética, tomando-a, conforme colocado na parte 2 deste trabalho, *Ética e Educação, um debate atual, uma relação necessária*, como conhecimento não de natureza cognitiva, afetiva ou psicológica, mas existencial, que diz respeito a uma integração entre sujeito e mundo, perguntar “como se aprende?” significa perguntar “como se aprende a estar no mundo da forma como se está; como se aprende o que já se sabe”. O saber específico da ética é um saber sobre o que já se sabe, sobre o que já se incorporou e é, pois, constitutivo.

Assim, o que implica colocar a questão do “como se aprende” para a Ética? O que cabe à escola diante de um saber que já se constituiu?

Com Benjamin, a partir dos textos *Programa de um Teatro Infantil Proletário*, *Uma Pedagogia Comunista* e *O ensino de moral*, encaminha-se uma resposta a essa pergunta da seguinte forma: propiciando que esse saber constitutivo, intuitivo, se torne um saber racional; abrindo espaço no cotidiano escolar para que esse saber se manifeste, encontre formas de representação, e intervindo de modo a se levar a percebê-lo em articulação com as circunstâncias históricas que se vive.

Em que medida o caráter reflexivo atribuído à ética, nos PCN, contempla o problema da educação ética nesse sentido? Na concepção que norteia o documento, ética é reflexão sobre a ação. E educação ética é, conseqüentemente, uma intervenção sobre uma ação que já está em curso. No entanto, o texto oficial¹ não apresenta abertura para que o aluno visualize na prática a concretude das situações que determinam a ação humana em curso, na qual se inscreve sua

¹ Aqui se trata especificamente do documento referente ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

própria condição de vida. Longe disso, a proposta se encaminha apresentando ao professor objetivos e conteúdos que visam à formação do sujeito ético, cidadão, crítico, autônomo, reflexivo. O respeito mútuo, a justiça, a solidariedade, o diálogo são colocados como princípios a serem cultivados a partir da idéia de bem comum. O saber constitutivo do aluno sobre sua forma de estar no mundo, o saber próprio da integração entre ele, sujeito, e o mundo que ele habita, esse saber não encontra espaço para ser atualizado, pensado dentro da escola. Tomando como exemplo esse documento dos PCN, a escola ignora o saber que já se constituiu no aluno, canalizando a intervenção pedagógica para um sentido ideal; o que é o mesmo que dizer que a escola ignora a ação em curso, propondo outra, fundamentada numa visão puramente teórica sobre a vida em comum e o sentido da história humana.

Nisso precisamente consiste uma deseducação ética, para Benjamin. Trata-se de uma “pedagogia burguesa”, baseada numa cisão não dialética, rompida interiormente, entre uma predisposição natural abstrata e um ideal quimérico (Benjamin, 2002d). Caberia à escola, diante do saber constituído, intervir no sentido de integrá-lo; libertá-lo do “reino mágico da mera fantasia”, para o pensamento.

Com Benjamin, é possível aprender que pensar significa enfrentar radicalmente os problemas concretos da existência. E que apenas nessa atitude de enfrentamento radical guarda-se qualquer possibilidade de ação, intervenção sobre a realidade. O pensamento em Benjamin não é um *fora* que se coloca sobre o mundo, mas a possibilidade única de integração nele, com ele. O lugar do pensamento é a vida, com os problemas que nela se produzem, e não uma instância ideal que alucina a vida. A razão que o filósofo persegue não é a razão ideal, isenta de contradições e erros, a razão iluminista, instrumental, “que nos acostuma a conviver duradouramente com fantasmagorias que, com o apoio da ideologia dominante, se apresentam como a fiel representação da realidade.” Ao contrário, “A razão que Benjamin buscava se punha voluntariamente numa situação de extrema vulnerabilidade; renunciava a qualquer tipo de couraça ou escudo, para poder receber os golpes do irracional e renovar-se através deles.” (Konder, 1999).

Com Benjamin, é possível aprender que o homem é livre na medida em que assume suas determinações. E que isso requer a capacidade de renunciar a

qualquer ideal abstrato, a toda idéia que nasça desvinculada da experiência. Pensar é integrar a vivência individual a uma experiência comum.

Foi a partir dessas considerações que se propôs a professores do Ensino Fundamental dialogar sobre o tema “ética”.

4.2.

Em campo: uma luta contra as resistências

A pesquisa de campo que aqui se apresenta foi realizada entre abril e outubro de 2004, através de entrevistas com sete professores de 5^a à 8^a série do ensino fundamental, sendo um de cada disciplina do currículo oficial, excetuando a de Ciências. A entrevista com o professor de Ciências estava prevista, não tendo sido realizada por falta de tempo.

Além de lecionar uma disciplina oficial do terceiro ou quarto ciclo do Ensino Fundamental, para ser sujeito desta pesquisa, o professor deveria estar atuando, no momento da entrevista, tanto na rede pública quanto privada. Esse critério, estabelecido com o objetivo de favorecer uma comparação entre realidades distintas, dificultou o enquadramento dos professores enquanto sujeitos de pesquisa, levando a pesquisadora a aceitar a participação de uma professora de inglês que lecionava fora do município do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense.

Sobre as escolas onde os professores trabalhavam, apresentam-se as seguintes informações gerais:

Da rede particular - quanto à localização, 3 situam-se na Zona Sul, 2 na Tijuca, 1 em Santa Teresa, 1 em Nova Iguaçu; quanto ao tipo de escola, 2 são escolas inovadoras, 1 é escola estrangeira, 3 são confessionais, 1 apresenta método tradicional sem outra especificidade.

Da rede pública - quanto à localização, 4 situam-se na Zona Sul, 1 em Ramos, 1 em Cavalcanti, 1 na Baixada Fluminense; quanto ao tipo de escola, 1 é supletivo noturno do Estado, 1 é escola de aplicação federal, 3 são escolas do Município, 1 é escola técnica federal.

Sobre o conjunto dos professores entrevistados, apenas 2 são do sexo masculino, apenas 2 não possuem mestrado, a idade varia entre 27 e 58 anos, o tempo de experiência em sala de aula oscila entre 1 e 42 anos.

A abordagem do tema Ética nas entrevistas com os professores buscou cumprir dois objetivos principais: primeiro, levantar que relações os professores estabelecem com a palavra Ética; segundo, estimular o professor a pensar sobre as relações que ele próprio estabeleceu. Com base nesses dois objetivos gerais, foram traçadas as seguintes metas: registrar as questões, referentes ao tema Ética, que o professor levanta a partir do seu cotidiano; apurar as relações que o professor estabelece no âmbito da Ética, a partir da mera proposição da palavra;

apurar as relações que o professor estabelece no âmbito da ética, ao ser estimulado a refletir sobre os problemas que se colocam para ele; apurar a disponibilidade do professor para refletir sobre os dilemas, as contradições, que se colocam no âmbito da Ética; apurar qual a significação que o professor confere ao seu trabalho, os valores que o movem e os objetivos que para ele projeta; apurar se o professor atribui, e qual, uma função para o pensamento no que diz respeito às questões que se colocam na sua prática.

Para alcançar isso, considerou-se necessário valer-se de uma estratégia para envolver o professor com a proposta. Estabeleceu-se que cada uma das entrevistas seria realizada em três etapas, finalizando-se os dois primeiros encontros com uma questão polêmica pendente, que seria retomada no encontro seguinte. A estratégia revelou-se bastante eficaz para vincular o professor à proposta e estimulá-lo a pensar. No entanto, relevou-se também difícil, pois, na prática, marcar três encontros com cada um dos professores implicou uma logística complicadíssima, que envolveu indisponibilidade de horários e improvisação de locais para encontros. Um dos encontros, marcado à saída do turno da manhã, foi realizado dentro do carro de uma professora, no estacionamento do colégio onde ela lecionava. Outros, foram realizados no pátio, durante o recreio. Assim, para otimizar o tempo previsto para o desenvolvimento deste trabalho, as duas últimas entrevistas não aconteceram de acordo com os três encontros previstos. A sexta entrevista, com a professora de Língua Portuguesa, foi feita em dois encontros; a sétima, com a professora de inglês, em apenas um. O material coletado na sexta entrevista é muito rico e explicita aspectos relevantes para o que se investiga aqui. Nesse caso, a carência de uma etapa foi suprida pela interação imediata que a professora entrevistada estabeleceu com a proposta e pela intervenção satisfatória da pesquisadora em um momento decisivo do segundo e último encontro. Já o resultado da sétima entrevista, embora também apresente aspectos dignos de nota e consideração, revela carência de aprofundamento.

As entrevistas contaram com três roteiros previamente elaborados, um para cada encontro, denominado diálogo². Via de regra, a pesquisadora abordou, durante as entrevistas, todas as questões previstas, embora não sempre na mesma ordem em que foram roteirizadas. Isso porque, de acordo com o objetivo de levar o professor a pensar sobre as relações que estabeleceu a partir da palavra ética,

² Os roteiros de cada diálogo constam dos Anexos deste trabalho.

cada uma das questões propostas foi formulada para funcionar no todo da entrevista, incluindo-se as três etapas, como gancho, elemento encadeador e propulsor do diálogo entre pesquisadora e entrevistado. Através das questões, a pesquisadora buscava, por um lado, provocar o entrevistado, para levá-lo a um aprofundamento das opiniões que enunciava; por outro, aproximar o entrevistado da perspectiva de uma Ética fundamentada no pensamento sobre as determinações da ação.

Foram abordados nas entrevistas os seguintes pontos: formação acadêmica; trajetória profissional; diferenças entre a escola pública e a escola particular em que lecionava no momento; conhecimento sobre as propostas da UNESCO e sobre os PCN de ética; forma como (ou meios através dos quais) se depara com a palavra Ética no cotidiano; relação entre ética e educação; relação entre Ética e a disciplina lecionada; problemas detectados na sala de aula; encaminhamentos, estratégias desenvolvidas, propostas, diante dos problemas detectados; atitudes e posturas éticas ou antiéticas; o caso do remédio que integra os PCN: é correto ou não roubar um remédio para salvar a vida de alguém? (Dilema de Heinz); valor fundamental; conhecimento fundamental; sabedoria; objetivo que move o trabalho pedagógico; valor do pensamento; envolvimento com a proposta da pesquisadora; avaliação sobre a validade da proposta da pesquisadora.

A entrevistas serão aqui denominadas E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, respeitando-se a ordem em que foram realizadas; os diálogos que compõem cada uma das entrevistas serão designados D1, D2, D3; os professores entrevistados serão designados PG, PH, PEF, PA, PM, PLP, PLE, correspondendo a letra P à palavra professor e as outras à disciplina lecionada.

A análise do material coletado foi realizada em quatro etapas. A seguir, apresenta-se como se deu cada uma delas.

A primeira etapa de análise aconteceu durante o processo de cada entrevista, no intervalo entre o primeiro e o segundo diálogos e entre o segundo e o terceiro diálogos. Nesses momentos, a pesquisadora avaliou o material coletado, de acordo com os objetivos propostos, com a finalidade de, se necessário, traçar novas estratégias de intervenção, para alcançá-los.

Em alguns casos, essa primeira análise foi imprescindível, como por exemplo, no contato com o professor de Educação Física, terceiro a ser entrevistado, que se revelou absolutamente arremido e resistente à proposta,

negando-se a dialogar com a pesquisadora nos termos propostos. Seu discurso oscilou todo o tempo entre a inflamação e a rigidez, sem que a pesquisadora encontrasse meios para intervir nesse movimento, abrindo nele brechas de reflexão, ou fazendo o professor percebê-lo.

A inflamação, que caracterizava seu discurso algumas vezes, resultava da indignação com a falta de vontade dos políticos brasileiros em resolver os problemas. Nessas horas, o professor afirmava que tudo é uma questão de vontade política, que nada pode ser feito fora desse âmbito, que o professor nada pode fazer para suprir as enormes carências materiais dos alunos, nem a falta absoluta de condições da escola pública.

A rigidez, por outro lado, era motivada por algo como um senso de correção, uma certa idéia de dever. Nessas horas, ele relacionava educação ética com a promoção de momentos cívicos, com o respeito regras, com a formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres, e afirmava coisas como: “São os direitos e deveres. É isto que a pessoa tem que aprender. A gente tem dever e tem direito, então tenho dever, mas eu tenho direito”; “O esporte é ética o tempo todo. Porque segue regra, a vida tem regra, a vida... tem que fazer fila, você socializa, você percebe que as coisas não dependem só de você, você tem que depender dos outros, tudo funciona como todo, você não pode ficar falando eu, tem que falar nós.”; “a função do professor é mostrar o caminho certo da criança.”

Ao ser perguntado sobre qual “o caminho certo da criança”, se ele sabia qual era, respondeu: “Ah, o caminho certo é respeitar os outros. É saber que você vive com vários tipos de pessoa, que você vai ter que respeitar a diferença de cada um. Cada um é de um jeito, tem um que é chato, outro que fala mais, outro que fala menos e não é por causa disso que a pessoa é errada, né?” E acrescentou: “Agora, se eu mostro o caminho certo e em casa mostram o caminho errado, não tem como, né?”

Quando a pesquisadora perguntou sobre os problemas que detectava em sala de aula, referentes ao tema Ética, o professor relacionou ética à falta de educação, disse que tanto os alunos da escola particular quanto os da escola pública não tinham ética, e responsabilizou essa situação pela desestruturação da família: “eu aprendi em casa... hoje em dia a função do professor mudou muito. Tem que ser babá, psicólogo, mãe, pai, tio, e não dá pra ser tudo isso. Essa coisa de ética você vê em casa...também, né? Você vê em casa.”

Sobre a implementação de programas de educação ética, como o *Ética e Cidadania*, lançado pelo governo Lula em 2004, que propõem envolver a família numa ação pedagógica conjunta com a escola, o professor afirmou:

“É utopia. Vão botar nada. O cara tem que ralar, o cara sai às seis horas da manhã. A mãe fica em casa, o pai tá bebendo. Não vai . De cem vão dez. Se vão. O resto não se envolve. A vida não deixa. A vida não teve ética com eles. Pra falar a verdade, esse negócio de ética me irrita porque é política.” (E3, PEF)

A impossibilidade de intervir no movimento oscilante, viciado, do discurso do professor, de desarticulá-lo, de rompê-lo, primeiro pareceu à pesquisadora levar a proposta toda a perder, pois, a atitude do professor era de descrença absoluta na validade da abordagem da pesquisadora e expressava-se na completa ausência de vinculação a ela, tornando patente a precariedade de sustentá-la como abordagem viável do tema *Ética*.

Mesmo depois de muito esforço da pesquisadora no sentido de aprofundar o diálogo, o professor continuava refratário. Algumas vezes, ao ser abordado de forma mais direta no sentido de ir além de suas afirmações, reagiu de forma cortante, dando o assunto por encerrado. Como a pesquisadora intuía e o professor revelou ao final, sua opinião sobre a proposta da pesquisadora era:

“Ih, cacete, filosofia é mole. Na filosofia tudo pode, agora a realidade da vida é que derruba. Projotinho é muito bom, agora eu quero ver a ação. Quem consegue realizar o projeto eu bato palmas. É o cara que tem perseverança, vai correr atrás. Agora, tem gente que a vida não deixa, que tem muito cara aí que trabalha muito, tem família, igual um monte.” (E3, PEF)

Entretanto, após análise minuciosa da fala do professor, repleta de excessos, silêncios, vazios, descontinuidades, expressões de descontentamento e de desolação diante da realidade brasileira, e, ao mesmo tempo, de palavras de ordem, de sentido de correção e dever, sua descrença na proposta revelou-se uma vinculação, embora negativa, a ela. O que o professor questionava, com sua resistência, era a validade do pensamento no enfrentamento das questões da prática educativa, exatamente o objeto que aqui se investiga. A forma que o professor encontrou para negar a validade do pensamento foi negar-se a pensar. No entanto, uma coisa era certa: as questões o atingiam em cheio, de forma implacável, o professor podia negar-se a pensá-las, mas não era indiferente a elas, e no seu discurso se revelava sobretudo o peso e a brutalidade das questões que ele se negava a enfrentar. A sujeira, a confusão, a inflamação e o vazio

constitutivos da fala desse professor são suficientes para expressar com exatidão o seu conteúdo mais próprio: indignação e impotência diante da realidade; uma realidade agudamente contrastante para ele, que lecionava numa escola pública em Ramos e em um colégio de elite na zona sul do Rio de Janeiro.

No terceiro e último diálogo, a pesquisadora conversou com o professor sem a pretensão de pensar junto com ele as contradições da realidade, da sua prática, ou da sua condição, reveladas pelo seu discurso. Deixou-o discorrer sobre as questões propostas, de acordo com seu movimento natural, e em certo momento, perguntou: “Mas você é uma pessoa indignada com esta situação. Ou você é conformado?” Obteve, então, a seguinte resposta: “Não, sou indignado. Mas vou fazer o quê, sozinho? Eu tenho que trabalhar o dia inteiro, não posso fazer nada. Quem tem que fazer é o político. Ele é que é o profissional disso. Ele que tem que fazer. Agora, quem tem que fazer é todo mundo. (...)”

Se o professor pode ou não, vai ou não se valer, de alguma maneira, desse conhecimento sobre si mesmo, sobre a forma como se relaciona com o problema proposto, não se pode realmente prever, “Cada qual encontrará seus próprios mandamentos, na medida em que confronta sua vida com a exigência mais elevada.” (Benjamin, 1986a). Mas que essa passagem do diálogo explicita devidamente a sua condição diante do contexto em que se move, isso pode se afirmar com certeza.

A segunda etapa de análise consistiu em estabelecer um eixo, buscar uma articulação interna em cada uma das entrevistas, considerando-se os três diálogos (dois, no caso da E6; 1, no caso da E7) que as compuseram. Para isso, estabeleceu-se como ponto de partida a pergunta: “Você se depara no seu cotidiano com a palavra ética?”, formulada pela pesquisadora, no D1, após o registro das informações sobre a formação e a trajetória profissional, bem como das diferenças estabelecidas entre a escola da rede particular e pública. Seguiu-se, então, o rastro das relações estabelecidas por cada um dos professores com a palavra Ética, desde esse momento até o final do D3.

Com o objetivo de apreender as articulações das idéias expressas, extraiu-se do todo de cada entrevista palavras que alavancavam outras idéias ou revelavam mais claramente idéias apenas esboçadas. Essas são palavras-chave, que consistem num roteiro, a partir do qual se pode reconstruir o sentido integral apreendido do texto, bem como estabelecer relações diversas com cada um dos problemas levantados pelos professores. Assim, elas propiciam tanto a síntese

quanto o desdobramento das idéias dos professores. As palavras-chave marcam o ponto de partida e o de chegada de cada pensamento, mas também sua trajetória, os caminhos por ele percorridos.

Da E1, por exemplo, feita com o PG, foram extraídas as seguintes palavras-chave: Questionamento, Validade, Realidade, Dado, Ignorância, Saber, Vida, Sobrevivência, Razão, Responsabilidade, Justiça, Crítica.

Tanto a primeira palavra, “questionamento”, quanto a última, “crítica”, são representativas daquilo que constituiu o foco da reflexão desse professor sobre a ética: as diferenças de oportunidades entre os alunos da escola pública e particular e o seu papel como professor diante dessas diferenças. Para ele, seu papel é oferecer aos que não têm condições satisfatórias de vida condições suficientes para perceber os mecanismos sociais perversos que sustentam e reproduzem a situação em que se encontram. O professor vê uma função política na sua atuação e se utiliza dos conteúdos de sua disciplina, a geografia, para debater os problemas sociais, a exclusão, a falta de oportunidades. A ética, para ele, é uma questão de justiça social.

A partir de qualquer uma das palavras-chave pode-se também reconstruir a idéia do PG de que sua função é política, demandando ação no sentido de reverter as desigualdades de oportunidades entre alunos de escola pública e privada. A palavra Ignorância foi proferida pelo professor no momento em que ele, aprofundando sua reflexão, afirmou que compreender a realidade social, partir do dado é o que propicia a mudança, e então se questionou se o saber era um alento ou não:

Eu sei que é muito difícil, que muitas vezes eles ficam até desanimados quando começam a ter a noção, é o que eu falo pra eles, que muitas vezes é melhor a gente ser burro, porque só assim a gente não sofre tanto, né? É até uma frase que o Raul Seixas usou numa música dele mas que é isso mesmo, porque quando você começa a ter consciência da realidade que você vive, de tudo que formou aquela realidade, das dificuldades de dobrar esse sistema, que é um sistema altamente elitista... isso pelo mesmo dá um alento deles saberem a realidade que estão enfrentando. É melhor que continuar na ignorância. (E1, PG)

A terceira etapa de análise do material coletado em campo considerou o conjunto das entrevistas, buscando fazer um balanço geral do conjunto dos sujeitos pesquisados, extraindo dados como localização e perfil de escolas em que os professores lecionavam, formação e idade dos entrevistados, e, principalmente, responder às seguintes questões, previamente propostas: Que diferenças significativas os professores estabelecem entre a escola particular e a pública em

que lecionam?, os professores conhecem os PCN de ética? A ética é tematizada no espaço escolar, está presente no cotidiano do professor? Que problemas encontrados em sala de aula os professores relacionam à ética? Que relações os professores estabelecem a partir da partir da palavra ética? Que motivação os professores atribuem à sua ação pedagógica; que demandas percebem sobre ela, que expectativas projetam? Os professores se envolveram com a proposta da pesquisadora? Como reagiram aos questionamentos, às provocações da pesquisadora? Em que medida os professores consideram que ela seja válida para a sua prática?

Em relação às diferenças estabelecidas pelos professores entre a escola particular e a pública em que lecionavam na ocasião das entrevistas, o foco, como era de se prever, foi o contraste entre as condições materiais que se apresentavam nos dois espaços, tanto no que diz respeito a investimentos na formação do professor e apoio ao trabalho pedagógico quanto à realidade do aluno. Esse contraste adquiriu nuances significativas em relação ao tipo de escola em questão, e se expressou de formas distinta nas falas de cada professor.

A relação “carência material na escola pública” *versus* “condições satisfatórias na escola particular” não se estabeleceu nesses termos em três dos sete casos em questão. Primeiro, quando a escola pública era uma escola federal de aplicação e a escola particular era uma escola de proposta inovadora; nesse caso, estabeleceu-se uma relação simétrica de investimentos na formação do professor e no apoio pedagógico, situando-se as diferenças por conta da metodologia. Segundo, quando se tratava de uma escola pública federal de formação técnica e uma escola particular da Baixada, sem nenhum aspecto pedagógico distintivo; nesse caso, a escola pública oferecia ao professor mais condições de apoio e formação. Terceiro, quando a escola pública era uma escola municipal, situada na zona sul, e a escola particular era um colégio confessional que não se encontra entre os mais renomados da cidade; nesse caso, a professora destacou os cursos e material didático distribuído pela escola do Município, situando as diferenças entre demandas políticas, na escola pública, e demandas familiares, na escola particular.

A PA lecionava em uma escola federal de educação especial, para surdos, que atende a uma população carente, oriunda de bairros diversos da periferia do Rio de Janeiro e ainda de localidades próximas, como Baixada Fluminense, e em um dos colégios confessionais mais renomados da cidade, onde estudam filhos da

elite econômica e intelectual. Na fala dela, o contraste adquiriu uma cor mais densa, quase trágica, incluindo desde as intenções e políticas institucionais até o resultado pedagógico obtido; expressa-se aqui da seguinte forma: deficiência e carência na escola pública *versus* poder e investimento na escola particular.

O PG, primeiro a ser entrevistado, lecionava na 7ª e 8ª série de uma escola inovadora da zona sul do Rio de Janeiro, freqüentada por filhos de uma elite intelectual, e em um curso supletivo noturno, promovido pelo Estado, que atende basicamente a jovens da Rocinha, cuja demanda é concluir o Ensino Fundamental com o objetivo de conseguir uma colocação um pouco melhor no mercado de trabalho. Na escola particular, o professor conta com apoio ao trabalho pedagógico, encontros com a coordenação e a equipe de professores, para debater questões da prática e estudar, e os alunos contam com recursos econômicos, culturais, sociais, que propiciam um aproveitamento satisfatório dos conteúdos propostos; na escola pública, impera uma carência material. No entanto, da fala desse professor sobre as diferenças entre as instituições, extraem-se as seguintes dicotomias: aproveitamento pedagógico dos alunos da escola particular *versus* reconhecimento do trabalho do professor pelo aluno da escola pública; demanda específica do aluno da escola particular *versus* demanda de formação mais ampla do aluno da escola pública.

A carência material, constitutiva da realidade da escola pública, transforma-se, na visão desse professor, em um motivo de vinculação estreita, afetiva, entre professor e aluno.

São trabalhos completamente diferentes, não só em relação ao que eu ensino e como eu ensino, mas em relação ao resultado que eu tenho mesmo. Enquanto no Estado eu tenho um retorno em reconhecimento, em agradecimento, em envolvimento dos alunos, tenho um retorno muito pequeno de conteúdo, eles aprendem muito pouco, poucos conseguem acompanhar. Numa escola particular, a realidade é diferente, a gente tem um retorno maior nessa questão do aprendizado mesmo. Você vê que os alunos evoluem, vê que os alunos crescem, mas muitas vezes não estão envolvidos, são descompromissados, ou têm aquela relação de que isso aqui é uma obrigação. E no Estado isso é diferente. Então, eu bato com a ética assim no meu dia-a-dia, nisso, na diferença completa entre as duas realidades que eu enfrento, na escola particular e na escola pública. (E1, PG)

Esse ponto se torna mais claro quando se leva em conta o foco do discurso do professor, já apresentado na segunda etapa de análise, a das palavras-chave. Segundo as afirmações do PG, o professor tem uma função política, justamente a de ajudar a suprir a falta de condições dos alunos mais desfavorecidos. É nítido que o professor estabelece uma afinidade, uma sintonia com esses, para quem o

seu trabalho representa muito mais do que uma ação pedagógica específica, referente a conteúdos, representa a possibilidade de conhecer e transformar suas condições de vida.

A minha idéia é que com as minhas aulas eles criem armas para poder enfrentar um pouco melhor o dia-a-dia difícil que eles enfrentam. Então, eu tento trazer palavras, expressões, noções, que eu acho que eles não tenham, para eles poderem enfrentar o dia-a-dia deles. Então, nessa questão, acaba que eu acho que é um compromisso ético meu como cidadão porque a gente sabe que a realidade do trabalho, salarial, em termos de retorno mesmo que a instituição, o estado dá pra gente em termos profissionais é muito pequena, mas eu sei da minha importância numa instituição pública, sei da importância do que eu posso passar para eles, do que eu posso ensinar para eles na formação de um cidadão mais consciente. E na escola particular já é uma questão diferente, muito mais pelo resultado mesmo, pelo desenvolvimento curricular que os alunos aqui têm, aqui a gente trabalha mais com o resultado, com uma demanda, e lá não, lá a demanda é diferente, não é uma demanda específica: acabou a oitava série, você tem que ter cumprido aquela série de conceitos, aquele conteúdo curricular. Já no Estado não tem isso, sua preocupação é muito mais em formar o cidadão mais consciente. Isso passa aqui também (na escola particular). Mas aqui o meio é diferente. (E1, PG)

As expressões, noções a que se refere o professor no trecho mencionado, são, segundo ele próprio exemplificou, subdesenvolvimento, dependência econômica, distribuição de renda. No curso do diálogo com o professor, a pesquisadora questionou em que medida o seu envolvimento com a causa dos alunos desfavorecidos, seu propósito firme de oferecer-lhes uma formação mais ampla, integral, “cidadã”, segundo o sentido atribuído a essa palavra por ele, era uma diferença de postura em relação ao aluno da escola particular, que influenciava a natureza do vínculo estabelecido. Nesse momento, o professor cortou a fala da pesquisadora, afirmando que também na escola particular o que motivava a sua prática era o compromisso com a formação integral dos alunos, que de forma nenhuma esse ponto era negligenciado na realidade da escola particular, mas que o resultado era diferente: enquanto os alunos da escola particular tomavam as questões sociais e políticas, propostas para debate, como questões de conteúdo, os alunos da escola pública se envolviam com elas em um outro nível, mais imediato, pessoal. Considerando que assim seja, pergunta-se: isso será porque, de uma certa forma, o aluno da escola pública já aprendeu na sua vida prática que é assim, porque ele já sabe do que tratam essas questões, relacionadas ao seu mundo?

Esse ponto merece um desdobramento à parte. Um encaminhamento possivelmente enriquecedor seria analisá-lo em diálogo com a idéia de “lógica da

dominação”, de Paulo Freire. A relação que se estabelece entre favorecidos e desfavorecidos é complementar, situando-se na mesma lógica. Transformar essa relação implica desconstruir a lógica na qual ela se estabelece, ou seja, desfazer suas articulações, complementaridades, libertando dela tanto os que a ela se atam de um lado quanto os que se atam de outro. Paulo Freire afirma (*Pedagogia da Autonomia*): só o dominado pode romper com a lógica da dominação, porque ele a sofre de forma insuportável, mas cabe a ele, num ato de amor, libertar também o dominador, para que a lógica se desfça. Se a pedagogia é um ato de amor, um ato de liberdade, como queria Paulo Freire, é na medida em que reúne todas as forças num sentido que propicia o engrandecimento e enriquecimento comuns, entre os homens.

Nenhum dos sete professores entrevistados havia lido o documento *Ética* dos PCN até a ocasião da entrevista; três professores afirmaram ter tido acesso ao documento, dois deles através de material distribuído entre as escolas do Município; um professor afirmou nunca ter ouvido falar sobre o documento; os outros três professores afirmaram saber da existência do documento.

À pergunta “Você se depara com a palavra ética no seu cotidiano? de que forma?” todos os professores responderam que sim; cinco professores relacionaram imediatamente a palavra à sua prática profissional, sendo que dois a relacionaram ao âmbito político. De acordo com as respostas dos professores, a *Ética* participa do ambiente escolar de forma informal, paralela, na sala dos professores, no processo de reflexão individual, não tendo sido institucionalmente tematizada; dois professores consideraram que a *Ética* se apresenta na falta de ética, seja dos políticos, seja das pessoas comuns.

Sobre os problemas que se apresentam na prática pedagógica e que os professores relacionam à ética, esses apresentaram-se os mais diversos: questões institucionais, idealismo e perda do idealismo, atuação na escola pública, posturas cotidianas tanto do aluno quanto do professor diante de diferenças pessoais, que envolvem valores como respeito e diálogo.

Foram mencionados pelos professores, como valores fundamentais, o respeito, o amor, o trabalho, a honestidade, a responsabilidade, a verdade, a educação. Todos os valores citados remetem, considerado o contexto das falas dos professores, a uma atitude de acolhimento do outro.

Uma professora, a PH, no último diálogo com a pesquisadora, ao ser perguntada a respeito do papel que a educação escolar poderia cumprir na formação ética, tocou num ponto crucial, que envolve a questão do respeito à diferença, e sobre o qual talvez nenhum professor, nenhum pai ou mãe, nenhum adulto possa refletir sem impedir que venha à lembrança um fato semelhante do qual tenha sido protagonista, mesmo sem se dar conta do que se tratava:

O espaço da educação... pra refletir também sobre diferenças, sobre tolerância, sobre o que é ser correto, (...) de você poder pensar o que você quiser, desde que isso não signifique a adoção de práticas que impedem o outro de ser o que ele quer. (...) eu tenho aluno que já me falou ah, eu acho que o homossexualismo é uma aberração, falou baixinho pro professor de geografia, mas ele falou baixinho porque ele estava numa escola alternativa que é uma aberração ele achar que o homossexualismo é uma aberração (...) o curioso é que é assim, por mais que eu ache horroroso o que ele está dizendo, ele tem direito ao pensamento dele, ele tem direito a achar o que ele quiser, o problema é isso se transformar em prática autoritária ou totalitária, ou que impeçam o outro de ser. E foi o que a gente falou pra ele, você tem o direito de pensar o que você quer e não precisa falar baixinho, isso é um direito seu, o que não pode é impedir o outro de ser o que ele é... Eu acho que a educação pode ajudar é fazer com que essas idéias deles surjam e sejam refletidas, leve à reflexão e eu parto sempre do princípio que a reflexão de um, ela não pode ser uma coisa que impeça o outro de ser de outra maneira. Eu acho que a educação contribui nesse sentido na formação de cidadãos tolerantes, compreensivos, que valorizem isso. É tanto pior se você está numa escola moderna, o cara não pode achar que o outro é uma aberração e tudo o que vai querer é achar que o outro é uma aberração e pronto, né? Então, você não pode impor uma ética, eu acho que você tem que fazer com que isso desperte (...), por mais que eu busque isso, não dá pra eu impor isso a ele, cada um tem que encontrar o seu caminho de chegar a isso. (E2, PH)

A importância dessa fala sobre a diferença é a justa diferença que ela estabelece entre o respeito pelo outro e a negação de si próprio. O que o respeito pelo outro implica não é a negação dos sentimentos, das crenças, nem mesmo das intolerâncias, que constituem cada um, mas a compreensão de que nada do que se pense ou sinta justifica o desrespeito pelo que o outro é. Esse caso narrado pela professora faz pensar sobre a validade de uma educação ética que tem como ponto de partida a postura politicamente correta em relação ao outro. Em que medida esse ponto de partida não encobre problemas que deveriam encontrar, na prática educativa, espaço de expressão e possibilidade de encaminhamento? Em que medida a compreensão de que o direito de ser o que se é, expressando-se nas suas diferenças constitutivas, é comum a todos não depende de um confronto entre a dimensão individual e a dimensão coletiva? Afirma Benjamin, no texto *Programa de um Teatro Infantil Proletário*: “as tensões do trabalho coletivo são os verdadeiros educadores.” O alcance relativo dos altos ideais projetados para a

educação dependem menos, muito menos, do vôo que se empreende para projetá-los do que do mergulho necessário nas águas que os turvam.

Quanto à motivação para atuar pedagogicamente, infere-se do conjunto das falas um desejo de transmitir algo que ultrapassa o conhecimento específico, referente à disciplina lecionada, e que se relaciona ao que se pode denominar “uma experiência de vida”. Nesse sentido, é representativa a fala da professora de inglês:

“Acho que a gente não consegue nada sem luta, sem trabalhar, correr atrás do que a gente quer (...) Eu procuro mostrar para os meus alunos que tudo aquilo que vem fácil demais, vai fácil também, mas aquilo que você conquista dura mais na sua mão. Procuro mostrar o valor do trabalho, da conquista, da luta. Isso tem a ver com a minha história, as coisas nunca vieram fácil para mim.” (E7, PI)

No que diz respeito ao envolvimento dos professores com a proposta, o retorno foi bastante positivo. A estratégia de deixar uma questão pendente entre o primeiro e segundo encontros e entre o segundo e terceiro mostrou-se acertada. As questões formuladas mobilizaram os professores, fazendo-os refletir e retornar para os diálogos posteriores interessados nos novos encaminhamentos. Além dos registros de campo feitos pela pesquisadora sobre esse aspecto, apresentam-se aqui as próprias opiniões dos professores sobre a validade da proposta. Uma exceção à satisfação expressa dos professores foi, conforme avaliado anteriormente, a do PEF, que afirmou que a proposta não serviu para nada, “porque eu já tenho opinião formada.”

Seguem as opiniões dos professores:

PG: “Gostei. Serve para afirmar o valor de tudo isso”.

PH: “Eu achei ótimo, porque me fez pensar em coisas que a gente normalmente, passa, né? Aquelas palavras, a sabedoria, o saber, a educação, a ética, que são coisas que a gente mais ou menos circula e quer ser e tem, mas não pensa muito, né? Talvez pense, mas solitário, elaborar, pensar a respeito e elaborar, me levou a refletir coisas, a pensar mesmo o que é isso? Porque, por mais que você pense nisso no seu fazer diário, eu nunca me perguntei assim como eu conceituaria ética? O que é a sabedoria pra mim? Isso leva a formular e ao formular você repensa coisas. (...)acho que ajuda a não perder essa problematização, essa discussão, essa reflexão dessas coisas, a não tomá-las como estáticas também e absolutas, e repensar como que... é... fazer um novo contato com isso que está ali e contatar de novo pra reelaborar ou não, ou constatar que está bom do jeito que está. Ajuda nisso, que isso fique dinâmico, ajudou a remexer nessas coisas.”

PA: “Achei muito interessante. Muitas vezes, eu saí pensando em algumas situações, essa coisa do paralelo, dos mundos diferentes, em que eu acho que atuo. Não sei se vai te servir de alguma coisa, mas me mobilizou para eu pensar em

algumas questões, fazer um pouco do meu percurso, caramba, já levei 20 anos nesta brincadeira. De repente, o ideal que existia lá atrás é o mesmo ideal que você tem hoje. Acho que se você não tem aquele ideal, da busca do ideal quando você começa, você não vai pra frente. Você tem que ter chama, tem que ter vontade, tem que ter desejo, não é? Pra refletir, pensar, enfim, trocar com outras pessoas, dialogar com outras pessoas, ver o que as outras pessoas têm pra te dizer.”

PLP: “Achei bom o encaminhamento das questões. O pensar leva à mudança. Às vezes é doloroso, porque você tem que abrir mão de uma porção de verdades e crenças para botar outra coisa no lugar.”

PLE: “Adorei a conversa. O professor não tem muito tempo para sentar e conversar.”

PM: “Foram boas reflexões. Me levou até a ficar naquele drama, quando achei que tinha falado mal de alguém, aquilo me incomodou muito, não gosto, gosto de falar de mim, do meu serviço, mas a gente às vezes tem que fazer comparação também, né? Mas é só isso, o resto foi legal.”

O drama a que a PM se refere como tendo sido provocado pelo diálogo com a pesquisadora merece ser considerado, pois guarda estreitas relações com uma concepção de ética que inviabiliza o pensamento sobre a ação, uma vez que não admite o questionamento sobre as intenções que movem a ação do outro. O trecho abaixo, extraído do D1 com a professora, contém exatamente o motivo do drama por ela mencionado:

Pesquisadora - Você se depara normalmente no seu cotidiano com a palavra ética?

PM – Sim. Eu acho assim, que o meu idealismo foi pelo ralo, entendeu? De que quando eu me formei e comecei a trabalhar, era aquela cobrança, aquela coisa... Eu acho que eu também evolui com o tempo. Já senti que não quer dizer que o meu aluno que não saiba matemática, não quer dizer que ele não vai se dar bem na vida, não vai ser feliz, entendeu? Então, eu já não sou mais aquela pessoa que, se o aluno não tirava esta nota, brigava pra reprovar. Não estou mais assim, estou bem mais adaptada. Agora, a ética continua existindo, principalmente porque eu vejo colegas na escola particular que chega agora na metade do ano, eu tenho 28 alunos em recuperação na quinta série e tenho 24, 26 na Sexta série. Tem colega que não tem ninguém em recuperação, entendeu? Mas eu, todo ano digo assim, eu vou fazer alguma coisa, este ano não vou ficar com ninguém de recuperação. Não é possível, não tem como não acontecer aquilo. Então eu acho que tem gente passando por cima da ética (ri) ou se está sendo mais flexível do que eu, eu não sei qual é a história, mas tem professores que conseguem, numa matéria de certa importância, chegar no final do ano e não ter aluno nenhum em recuperação.

Pesquisadora – E isto para você significa que você está ensinando para os alunos aquilo que eles não aprendem, dando nova oportunidade?

PM – É isso aí. E também aqueles que não quiseram, porque a maioria dos que ficam em recuperação são os que optaram em levar o ano na brincadeira e só passar no final do ano. Porque tem aluno que é assim: ah, a hora que eu quero, eu corro atrás, ainda fala na nossa cara, e eu passo. E passa mesmo. Agora, eu acho isso, que tem gente que não tá muito pra isto. Não dá nem prova, inventa, sabe?

Pesquisadora – E você acha que isto é uma questão de ética?

PM – Sim, eu acho que é uma questão de ética. Eu não conseguiria dormir se não estivesse fazendo o trabalho corretamente, entendeu?

Entre o primeiro e o segundo diálogos houve um intervalo de 15 dias, por conta do recesso escolar do meio do ano. O seguinte registro, extraído do Diário de Campo da pesquisadora, é elucidativo dos encaminhamentos que a professora deu a sua própria fala, nesse período:

Ao me reencontrar depois de tantos dias, a professora começou logo a falar que o gravador atrapalha e que, depois que ele havia sido desligado na outra vez, ela tinha ficado pensando várias coisas. Eu perguntei se ela se lembrava da questão que havia sido colocada, o dilema de Heinz, ela disse que sim, que inclusive estava querendo muito me reencontrar para poder recolocar as coisas, porque, na verdade, ela tinha falado que era falta de ética dos professores não reprovarem, mas ela que tinha sido anti-ética ao falar nisso. Então, a professora falou, conversamos sobre o tema e, ao final do diálogo, ela voltou a dizer que precisava recolocar aquilo que tinha dito da outra vez, porque tinha cometido um erro. (Diário de Campo da pesquisa “Prá que serve a filosofia, professor?”)

O drama que a professora experimentou, por ter julgado antiética a postura de seus colegas que aprovavam sem se preocupar com a aprendizagem dos alunos, é inerente ao fato de ter começado a avaliar, considerar, pensar sobre o contexto em que atua, dentro de uma comunidade de professores, que compartilham mais ou menos as mesmas condições; no caso, as condições dadas pela política educacional do Município do Rio de Janeiro.

Para essa professora, a questão da aprovação e da reprovação foi um ponto-chave, que envolveu reflexões sobre política educacional e também uma revisão das suas próprias concepções pedagógicas. No seu processo de pensar sobre essa questão, a professora chegou a considerar que a não-reprovação podia passar também por outras coisas, além de necessidade política de apresentar índices oficiais de aprovação, como por exemplo, pelo entendimento de que “o conhecimento formal não é tudo na vida do aluno”, pela relativização do valor do conhecimento formal, conceitual, em prol da valorização de outros conhecimentos, como os atitudinais.

De acordo com a compreensão de pensamento que aqui se compartilha, faz parte do pensar sobre a realidade que se vive, que é complexa, contraditória, e que desafia, coloca dúvidas sobre como agir, o questionamento sobre as próprias intenções e também sobre as do outro, já que são as intenções o que move a ação, e que é o conjunto das intenções e das ações humanas o que determina a historicidade de cada momento, de cada presente.

No processo de um pensamento ético, um pensamento voltado para a elucidação das condições que determinam a ação humana, a ação histórica, o erro só é essencial quando representa um desvio do propósito firmado; do contrário, o erro é estratégico, é aquilo que muitas vezes propulsiona o acerto, a visibilidade daquilo que se pretende.

4.3. “Pensar é doloroso”

A quarta e última etapa de análise das entrevistas tratou de, a partir dos dados gerais e das respostas obtidas, detectar os aspectos mais significativos do material, formular as principais questões apontadas e aprofundá-las, na perspectiva da filosofia de Walter Benjamin, conforme aqui se apresenta.

A hipótese de que se partiu, para empreender a pesquisa de campo, foi a de que o pensamento, o pensar, pode ajudar o professor a se enfrentar com os problemas de natureza ética que hoje se colocam na sala de aula. E também de que o professor, assim como qualquer pessoa, no exercício ordinário de seu ofício e de sua vida, não se utiliza comumente do recurso do pensamento para enfrentar as questões que se colocam.

Orientou ainda a pesquisa a convicção de que o pensamento, o pensar, devem ser estimulados a partir de problemas concretos, e também voltar-se para eles; bem como a profunda intuição de que o professor responderia prontamente à convocação de pensar.

De modo geral, os resultados mostraram que os professores acolheram bem a proposta de refletir, pensar. Mas isso foi um processo; cada caso demandou da pesquisadora, em diversos momentos, avaliar a melhor forma de questionar o professor sobre suas próprias opiniões. Foi preciso ganhar a confiança de cada professor, levando-o a compreender que o questionamento era uma forma de se avançar em direção à questão colocada, e não de vencê-lo na argumentação intelectual.

No início do D1, os professores mostraram-se ou um pouco tensos, inibidos, defendendo-se com um discurso muito formal, construído, articulado. Durante o desenvolvimento dos diálogos, ao serem levados a enfrentar-se com as contradições, as incoerências de seu discurso, ou ainda, verem-se diante de questões para as quais não encontravam resposta imediata, os professores expressaram medo, receio, insegurança em relação ao erro, ao vazio na sua argumentação. A dificuldade desses momentos, embora vivida, explicitada – e também superada – de forma diversa, foi patente. Através dessa dificuldade, expressa-se um paradoxo constitutivo da própria relação com o pensamento: pensar implica vencer o medo de errar, de não encontrar respostas; pensar implica

suportar os problemas em estado bruto, acolher a impossibilidade de resolvê-los definitivamente.

A demanda pelo pensamento, o medo do erro e da contradição, a exigência de um discurso correto são aspectos fundamentais revelados nas entrevistas e serão melhor exemplificados e analisados a seguir.

A etapa inicial das entrevistas, D1, foi finalizada com a colocação, pela pesquisadora, da seguinte questão: é correto ou não roubar um remédio para salvar a vida de alguém? Trata-se de um dilema moral, o dilema de Heinz, que opõe os valores vida e propriedade privada; é proposto também na apresentação nos PCN de Ética (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental) e designado por alguns comentadores como “o caso do remédio”.

A proposição do Dilema de Heinz, ao final do primeiro diálogo, não teve o intuito de apurar qual o valor privilegiado pelo professor, se a vida ou a propriedade privada, menos ainda de avaliar a postura moral do professor a partir de uma valoração prévia. O que se buscou com isso foi colocar o diálogo sobre Ética com o professor nas bases de um problema concreto, que, mais do que ser resolvido, demanda ser enfrentado. Como afirma Galuppo (2004), “Dilemas morais são aquelas situações em que, qualquer que seja o modo de proceder, aparentemente implica violar uma norma moral e agir portanto contra a virtude.” Assim, diante de um dilema moral, ou se responde a ele mecanicamente, ignorando-se o que está implicado na parcialidade da resposta enunciada, ou se pára e se interroga sobre o que se trata. No caso do Dilema de Heinz, coloca-se de um lado a vida, de outro, a propriedade privada. Mas, o que representa a vida; o que representa a propriedade privada? Os valores não são absolutos, mas relativos a um processo histórico. Se a vida fosse um valor absoluto, não poderia ser questionada enquanto valor; se ela é oposta a outro valor, é porque adquire circunstancialmente um valor relativo. É correto deixar morrer; é correto roubar; é correto roubar para não deixar morrer; é correto não roubar e deixar morrer: que lei é suficiente para resolver esse dilema? Diante dele, revelam-se impasses, contradições, dificuldades, impossibilidades inerentes à condição humana. Diante dele, os ideais sucumbem, porque são insuficientes, excluem-se, enquanto a situação concreta inclui o drama de roubar ou deixar morrer. Com o que se pode contar, então, para enfrentar o problema que se apresenta, em toda a sua profundidade, complexidade? Como fazer justiça, ser justo, numa situação tão absolutamente injusta, que é ver privado, à beira da morte, por falta de dinheiro

para comprar o medicamento necessário, um ente querido? Galuppo arrisca: “A única resposta possível é: com a prudência, ou sabedoria, pois o que a justiça exige de nós é apenas isto: discernimento e disposição para respeitarmos este discernimento.” A justiça exige discernimento e disposição para respeitá-lo. Nada além disso. No entanto, de certa forma, por paradoxal que pareça, seria mais fácil, sem dúvida, muito mais fácil, que a justiça exigisse de nós o mero cumprimento de uma lei suprema, absoluta, irrevogável. Estaríamos livres para agir, pois não teríamos que responder por nossos atos, eles estariam justificados pelo cumprimento da norma, como pretendeu Kant. Nesse caso, realmente, vale perguntar: de que valeria para nós o pensamento sobre a ação, que sentido teria investigar as determinações da ação, se o que se trata é de ignorar o sentido da ação e encaminhá-la em outro, absolutamente autônomo em relação a ela?

Sobretudo, o que se pretendeu nas entrevistas com os professores, ao se colocar o Dilema de Heinz, foi desarticular seu discurso, seu encadeamento intelectual. Tratou-se de uma estratégia para romper com a lógica do saber articulado que rege as opiniões e poder penetrar nas fendas, nas brechas do discurso. O que se pretendia alcançar no diálogo com o professor era todo o seu saber sobre Ética, e não apenas o seu saber organizado, analisado, intelectualmente pronto para ser enunciado. Uma parte de todo o saber do professor sobre ética não se encontrava disponível para ser imediatamente acessado; era preciso provocar um acontecimento para fazê-lo emergir. Esse saber constitutivo, acessível apenas pelo pensamento, resulta das condições de vida concreta e não encontra expressão fácil no cotidiano por ser muitas vezes contraditório com o que se julga correto pensar, sentir, fazer e dizer. Convocar esse saber para se integrar ao saber intelectual é o que propicia alcançar o saber da crise, o saber conflitual, a que Bordin se refere, no texto *Ética e Redenção em Walter Benjamin*, como sendo o saber almejado por Benjamin com seu método filosófico, a crítica.

De acordo com o roteiro, a pergunta “é correto ou não roubar para salvar a vida de alguém?” foi feita pela pesquisadora, ao final do D1, com a intenção de deixá-la pendente, para o professor pensar, e retomá-la no diálogo seguinte. Dessa forma, ao fazê-la, a pesquisadora desligava o gravador. No entanto, quatro entre os cinco professores que vivenciaram essa situação (pois a E6 e a E7 não foram realizadas de acordo com as três etapas previstas no roteiro, tendo sido essa questão, então, colocada em um momento diferente do diálogo), responderam-na

imediatamente. Diante disso, em alguns casos, a pesquisadora ligou novamente o gravador e registrou as considerações do professor; em outros, a pesquisadora insistiu que as considerações fossem deixadas para o próximo encontro. De qualquer forma, excluindo-se o PEF, que afirmou sequer recordar-se da pergunta colocada, fornecendo mais um exemplo de seu não envolvimento com a proposta, os quatro professores retornaram ao próximo encontro mobilizados com a questão, revelando interesse em falar sobre ela. Entre esses professores, dois retomaram-na por conta própria, assim que se encontraram diante da pesquisadora, antes mesmo que o gravador fosse ligado. Tanto a PH quanto a PA disseram ter tido, no intervalo entre os diálogos, vontade de consultar os PCN quanto a essa questão, e que não o fizeram apenas porque eu havia dito que a proposta era que pensassem sobre o assunto, e me respondessem a partir de si mesmas, e não através de informações intelectuais de qualquer fonte.

Os seguintes registros, extraídos do diário de campo da pesquisadora, são reveladores:

1)

“Observações sobre a postura do professor em relação ao diálogo: o professor chegou reportando-se à pergunta feita no dia anterior pela pesquisadora. Parecia mobilizado com a conversa. Ouviu atentamente a síntese produzida pela pesquisadora. Pareceu esforçar-se para corresponder às supostas expectativas durante o diálogo. Não deixou terminar. Não se deu por cortado com o corte da pesquisadora, ao final. Continuou falando: difícil essa pergunta. O gravador foi novamente ligado. Ao sair da sala onde o diálogo se deu, o professor expressou sua preocupação com o acerto, estava preocupado porque achava que estava errando. A pesquisadora procurou tranquilizá-lo, falando que aquilo que a ele parecia erro estava sendo encarado de outra forma.” (Diário de Campo da Dissertação Pra que Serve a Filosofia, Professor?, E1, D2, 14 de abril de 2004)

2)

“Observações feitas após diálogo com professor: O professor sabia que eu retomaria sua fala. Tinha incorporado a dinâmica anterior. Guardou esse momento. Chegou à sala comendo uma maçã, ia jogá-la no lixo quando se lembrou que não ia começar falando: ah, você vai retomar um pouco, não é? Ao final, quis saber se a entrevista com ele tinha ajudado a pesquisadora e novamente desculpou-se pelas contradições. O entrevistado mostrava-se visivelmente contrafeito por ter caído nelas. Parece que se cobrava um discurso sem contradições. Parece que, na visão dele, a ausência de contradições poderia ajudar a atestar sua ética, o seu compromisso, o seu empenho nesse sentido. A atitude do professor revelou que ele gostaria de ter feito um **discurso claro sobre o assunto, sem dilemas, sem contradições.**” (Diário de Campo da Dissertação “Pra que Serve a Filosofia, Professor?”, E1, D3, 15 de abril)

Das considerações dos professores sobre o Dilema de Heinz, merecem destaque as seguintes relações estabelecidas: oposição entre ética e sobrevivência

e entre ética e necessidade; coincidência entre ética e política; confronto entre regra e exceção; oposição entre absoluto e relativo e entre abstrato e concreto.

No que se refere à oposição entre ética e sobrevivência, é exemplar a resposta do PG:

“Eu acho que a questão da ética realmente é fundamental, mas quando você mistura a postura ética com a luta pela sobrevivência, que é até um instinto humano, eu acho que quem tem fome, rouba sim e quem está precisando de um remédio vai acabar roubando, porque é a questão da luta pela sobrevivência. (...) O instinto da sobrevivência humana passa por cima das questões éticas sim, nesse caso.

A PA respondeu, opondo ética e necessidade:

“Acho que, por uma questão da sobrevivência, eu ia fazer isso... Não penso assim na questão da ética, eu acho que é necessidade. Mas não assim, a necessidade faz o homem, mas eu acho que tem tantas outras coisas que são tão mais importantes na relação de vida e de mundo para as pessoas e que são naturalizadas.”

Quanto à coincidência entre ética e política, destaca-se a resposta do PEF:

“É correto, sim. Roubar por que? Por que não deram? É correto. Roubam mais coisa e ninguém faz nada, não é? (...) Porque o remédio é um direito da pessoa Ter o remédio... Aí a gente vai voltar à história da ética e aí vai complicar. (...) É porque é política. Eu não gosto de política. A ética é política. No Brasil, é.”

É representativa a fala da PH sobre o confronto entre regra e exceção:

É uma reflexão que te leva, que pode ter dois caminhos, isso que eu pensei, é, eu acho correto, mas ao mesmo tempo é uma situação específica, mas se a gente for olhar, todas as situações específicas abririam a possibilidade, sei lá, de você roubar... mas acho, por isso, é uma questão que leva você a discutir, discute também o seu exercício mesmo de cidadania, salvar uma vida que não seja, porque eu fiquei pensando nisso, pensei numa vida qualquer, numa vida, será que você ter uma possibilidade de... será que isso não é ético com um ser humano, com o cara, com o cidadão (...).

A oposição entre absoluto e relativo assim se explicitou na fala da PLP:

“Roubar nunca pode ser correto. Não poderia entrar num documento uma pergunta dessa, porque se você relativiza a questão do roubo, você vai relativizar isso. (...) Não é correto você colocar essa questão. (...) Eu acho que isso é absoluto. Não tem como relativizar isso, se você quer formar uma pessoa, se se sente uma pessoa eticamente formada (...)”

A oposição entre abstrato e concreto alcançou esta expressão na fala da PI:

“É muito fácil dizer que não é correto, mas não vou dizer que não faria isso. Dependendo da situação, a gente faz certas escolhas que não são classificadas como éticas.(...) Nem sempre a ética, como aparece no dicionário, a ética abstrata, vai ser sempre aquilo que no real, no concreto, vai acontecer.”

Da oposição estabelecida entre ética e sobrevivência, entre ética e necessidade, emerge um ponto crucial, que se articula com a oposição entre abstrato e concreto: se a luta pela sobrevivência, se a necessidade bruta de condições materiais que tornem a vida possível, excluem a ética, então onde se situa a ética? No terreno das relações ideais, onde não há luta pela sobrevivência, onde as necessidades estão satisfeitas?, num mundo isento de problemas humanos, onde a concretude das situações coincide com o ideal que as plasma? Nesse caso, de que serviria a ética? Se a ética não é aquilo que regula as situações concretas, fundamenta a ação humana diante dos problemas da vida, então ela é o que?, uma lista de bons preceitos, boas intenções e boas palavras, que servem como alento diante do desconsolo da vida? De onde brota o saber ético, o saber sobre o mundo que se vive, senão das relações que nele se estabelecem?, e que outro saber, além desse, potencializado, reunido, integrado, articulado ao saber histórico, sobre as diversas possibilidades não realizadas do homem, que outro saber além desse, pode ajudar melhor a discernir e a enfrentar os problemas concretos da existência?

Se, como afirma a PLP, não se pode relativizar certas coisas, se é necessário guardar uma diferença em relação ao absoluto, essa diferença não deve ser tomada como um dique, diante do qual o pensamento se detém, mas como motivo do pensamento. Colocar a pergunta sobre se é ou não correto roubar em condições determinadas nada infringe o absoluto, se tomado esse como o processo histórico onde os valores se criam, se transformam, se instituem. Necessário é sempre pensar, e nunca tomar como sentidos dados, estáticos, o que representa a vida a cada momento histórico, o que representa a propriedade privada, por que e em que medida se estabelece uma oposição entre esses dois valores. Pensar é antes formular questões do que resolvê-las, é enfrentá-las, sabendo que uma resolução satisfatória escapa, muitas vezes, ao momento em que o problema se circunscreve, pois depende da possibilidade de reunir condições históricas propícias. No entanto, o pensamento abre caminhos, torna visível o que lateja sob os sentidos instituídos, e, assim, se constitui uma autêntica estratégia de resistência aos apelos de um movimento histórico que se apresenta como natural,

enquanto tem origem em intenções humanas determinadas, que podem ser confrontadas e transformadas na realidade.

Quando um professor afirma: “O cidadão conscientizado da realidade que enfrenta, ele tem mais condição de vencer nesse mundo.”, cabe a ele mesmo perguntar-se sobre o que está dizendo; afinal, o que significa “vencer nesse mundo?” Dependendo da resposta, não significa transformar as condições da realidade, mas apenas reproduzi-las, tornando o “cidadão” competente para lutar pela sua sobrevivência dentro do contexto instituído e para, assim, usufruir de bens de consumo destinados ao que continuará se constituindo uma elite econômica, social, cultural.

Conforme formulou o PG, é melhor saber ou ignorar? Uma resposta a essa pergunta é: dependendo do saber de que se trata, saber é a melhor forma de se ignorar. Pois, nem todo saber, nem todo conhecimento é relevante quando se trata de ética. Nesse campo, o saber tem uma outra natureza, melhor expressa na fala da PLP: “Às vezes, você precisa até ser infeliz para ser ética, eu acho... mas aí, a sua felicidade de você estar fazendo aquilo que você acha certo, é maior do que a perda do que aquilo significou para você. Acho eu.” Assim se articula o saber ético: com uma felicidade que resulta de uma profunda convicção de que se está certo, mesmo à revelia de que se possa provar o contrário. Trata-se de um saber doloroso, marcado no corpo pelas situações de vida concretas, legitimado apenas pela disposição de abrir mão das verdades ilusórias, das crenças que paralisam qualquer ação transformadora, insistindo em propalar a felicidade, simultaneamente, como um horizonte longínquo, impossível de ser conquistado, e como dádiva a ser alcançada em dias vindouros de bonança.

Também no que se refere às articulações entre saber e felicidade, a PI tentou citar uma frase, um provérbio, segundo disse, mas não se lembrou dele exatamente e, ao emendar uma construção na outra, acabou dizendo: “Conhecer o conhecimento te leva a esses questionamentos e você acaba sendo infeliz, porque quanto mais você conhece sobre o assunto, mais você tende a criticar...”

Sem dúvida, “conhecer o conhecimento” tem como consequência o saber sobre os limites do conhecimento. O conhecimento instituído pode servir como parâmetro, mas nem sempre é capaz de responder às questões que a vida coloca. Por um lado, ir além dos limites do conhecimento significa não encontrar respostas e também expor-se ao erro. Por outro, significa a possibilidade de compreender a concretude das relações que a vida humana estabelece no mundo.

Para finalizar este capítulo, deixando em aberto esses questionamentos sobre a natureza do saber ético, conta-se aqui, conforme se encontra no livro *O Marxismo da Melancolia*, de Leandro Konder, uma das muitas historinhas do Sr. Keuner, personagem de Brecht, por quem Benjamin tinha especial apreço:

“(...) a casa do Sr. Keuner é invadida por um opressor, muito mais forte do que ele, que se instala no local e pergunta, com arrogância: ‘Queres servir-me?’. O Sr. Keuner, em silêncio, passa a trazer comida e bebida para o invasor, até que, depois de alguns anos, o opressor, obeso, tem uma embolia e morre. O Sr. Keuner, então, limpa a casa, remove o cadáver, joga-o no lixo e responde, com força: ‘Não.’”

O Sr. Keuner submeteu-se ou não ao opressor? De que tipo de saber o Sr. Keuner se valeu para sobreviver às circunstâncias que de repente o envolveram?

Em que medida o heroísmo se manifesta quando se consideram os limites da existência?