

1 INTRODUÇÃO

O cotidiano das escolas brasileiras de ensino médio tem sido palco de diversos conflitos entre os jovens e entre estes e seus professores. O momento de vida dos estudantes, por estarem passando pela adolescência, caracteriza-se pela presença de muitas dúvidas e “certezas”. O mundo adulto é alvo de questionamentos e a presença de regras e normas provoca, em geral, reações de desconforto e desobediência. No entanto, este também é o momento de construção e afirmação da própria identidade e da identidade do grupo de pertencimento (DAYRELL, 1999, 2003; MELUCCI, 1997, 2001), o que pode dificultar o reconhecimento e o respeito pelas diferenças que se apresentam no ambiente escolar. Frequentemente, os valores e crenças adquiridos no ambiente familiar são colocados em dúvida e precisam ser reafirmados, ou quando não, substituídos por outros para que o/a adolescente se torne um adulto com princípios próprios, que orientem suas ações e relações interpessoais.

Compreendo o conceito de conflito como um tipo de relação social permeada por um processo de divergência entre duas ou mais pessoas, em função de interesses e objetivos distintos, compreendidos como incompatíveis ou concorrentes (SILVA, 2008). No que diz respeito aos conflitos vivenciados no cotidiano escolar, podemos identificar alguns deles como de interesses divergentes. Por exemplo, nos processos de discriminação em função da orientação sexual homoafetiva, o interesse por parte do agente da discriminação pode ser a afirmação de sua identidade heterossexual. Do outro lado, o alvo da discriminação interessa-se em ter seus direitos e dignidade respeitados. Não obstante, é importante ressaltar que os conflitos nem sempre são negativos, pois, através da explicitação das divergências de interesses e da abertura para o diálogo, pode-se chegar a acordos que satisfaçam aos interesses de todos os envolvidos. Neste sentido, cabe destacar a importância da intervenção clara, firme e com fins pedagógicos por parte dos profissionais da educação, diante dos conflitos com os quais se deparam cotidianamente.

Em minha experiência como professor de filosofia e como coordenador pedagógico de uma escola de Ensino Fundamental e Médio, pude constatar que os/as professores/as têm muitas dificuldades para lidar adequadamente com algumas situações conflitivas que envolvem preconceito e discriminação no espaço escolar. Muitos docentes não compreendem a gravidade de algumas situações a que são submetidos alguns jovens e/ou não se sentem seguros em realizar uma intervenção que contribua tanto com aquele que é o “alvo”, no sentido de defendê-lo e apoiá-lo, como com o “agente”, visando reprimir sua atitude e, também, contribuir com sua formação.

Antes, todavia, de prosseguir com a argumentação penso ser necessário precisar o uso dos termos preconceito e discriminação, a fim de evitar ambiguidades na compreensão da pesquisa aqui apresentada.

O termo preconceito pode se referir, segundo Japiassú e Marcondes (2008, p. 224), a qualquer “opinião ou crença admitida sem ser discutida ou examinada, internalizada pelos indivíduos sem se darem conta disso, e influenciando seu modo de agir e de considerar as coisas”. Neste sentido, muitas ideias que possuímos sobre vários aspectos de nossa realidade cotidiana não passam de pré-concepções, posto que, não estamos todo o tempo discutindo e examinando sua validade e coerência. Ademais, é a partir de tais concepções prévias que os conhecimentos aprofundados, os conceitos, são construídos e revistos.

Entretanto, no presente estudo, o termo será utilizado em sua acepção negativa, significando o preconceito “que nega a singularidade do diferente e justifica dominações e exclusões¹” (MENDILUCE, 2002, p.289). Entendo que é este tipo de preconceito que mais exige dos profissionais da educação intervenções, não apenas pontuais e emergenciais, diante de conflitos presentes, mas ações pedagógicas que possibilitem que os estudantes percebam que seu preconceito “não é uma ‘opinião própria’, porém, (...), opinião transmitida, herdada e aceita sem ser submetida à avaliação crítica²” (MENDILUCE, 2002, p.291) e que, em geral, não há justificativas para o medo ou o ódio irracionais frente a determinados grupos humanos, que possuem características identitárias diferentes das suas.

¹ No original: “... que niega la singularidad del diferente y justifica dominaciones y exclusiones”.

² No original: “... no es una ‘opinión propia’, sino, (...), opinión transmitida, heredada y aceptada sin ser sometida a evaluación crítica”.

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa³, o termo discriminação significa: (1) ato de distinguir, discernir, separar ou diferenciar; (2) colocar algo ou alguém de parte; (3) tratamento desigual ou injusto dado a uma pessoa ou grupo, com base em preconceitos de alguma ordem. É nesta última acepção que o termo será utilizado neste estudo, para caracterizar as diversas formas de exclusão ou preferência fundadas na etnia, gênero, orientação sexual, religião, opinião política, origem regional e/ou classe social.

Considerando a definição estabelecida pela “Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial” de 1965⁴, compreendo o termo como toda distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada em quaisquer características identitárias que tenha como objetivo ou como efeito destruir ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em condições de igualdade, dos direitos do ser humano e das liberdades fundamentais nos domínios político, econômico, social e cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública.

Retomando, então, a argumentação, é importante lembrar que, segundo a LDB 9394/96, Art. 35, os professores e professoras devem ter o compromisso com “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1999, p.46). Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam para a atuação da escola “no *combate a todas as formas de preconceito e discriminação* por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física⁵” (Ibidem, p.77). Em outros diversos momentos, a LDB, as DCNEM e os Parâmetros Curriculares Nacionais fazem referência explícita ao papel da escola na formação ética dos educandos e educandas, em especial no que alude à convivência com as diferenças, cabendo aos profissionais da educação a responsabilidade pelas intervenções pedagógicas que contribuam para uma educação ética e moral.

Embora os termos ética e moral sejam, em muitos momentos, utilizados como sinônimos, para o presente estudo serão considerados como distintos, a partir da compreensão de Habermas (1999) e de Cortina (2005; 2007). Para estes

³ Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx?pal=discrimina%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em 15/10/2012

⁴ Disponível em <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos_/discriraci.htm> Acesso em 15/10/2012

⁵ Grifos no original.

dois autores, a ética – ou se utilizarmos uma expressão habermasiana, o uso ético da razão prática – refere-se às escolhas relativas ao tipo de vida que se queira levar e ao tipo de pessoa que se deseje ser. Habermas toma emprestado de Charles Taylor (2005) a terminologia “valorização forte” para distinguir a orientação ética de uma orientação pragmática (que seria uma valorização fraca). As valorizações fortes dizem respeito à compreensão de si, ao caráter individual, à própria identidade. Por se referir a decisões existenciais, as escolhas do uso ético da razão possuem importância especial e necessitam, conseqüentemente, de fundamentação.

Como “decisões axiológicas de importância”, são tratadas pela tradição aristotélica como decisões que indicam e orientam uma forma de vida que seja possível de ser fundamentada e identificada com o ideal de bom, não apenas com o possível ou o oportuno. Estas escolhas, denominadas por Cortina (2005; 2007) como máximos éticos, devem ser compreendidas como ideais de vida ou de bem viver, que não podem ser exigidos ou impostos aos demais, posto que são decorrentes de preferências e opções particulares, podendo, entretanto, ser objeto de convencimento e convite.

Já a moral – ou como se expressa Habermas (1999), o uso moral da razão prática – muda o sentido da reflexão sobre “o que devo fazer”. Agora entram no cálculo das escolhas os interesses dos outros, o que pode conduzir a conflitos que devem ser regulados com imparcialidade, em função não do que é útil ou bom para mim, mas do que é justo para todos os envolvidos. Seguindo a tradição da ética kantiana, o uso moral da razão prática prima pela busca de critérios de justiça que possam ser aceitos e fundamentados racional e universalmente. A centralidade da reflexão moral é determinada pelo “respeito simétrico que cada um revela em relação à integridade de todas as outras pessoas” (Habermas, 1999, p.106). Neste sentido, somente com a possibilidade de generalização sob a perspectiva de todos é que determinada máxima pode adquirir o assentimento geral e ser digna de reconhecimento moral amplo.

Estas possibilidades de generalização racional e universal, denominadas de mínimos éticos por Cortina (2005; 2007), são aquelas normas e regras de convivência que devem poder ser exigidas de todos, para que a dignidade de todos e de cada um seja respeitada. Devem ser vistas, como os acordos mínimos possíveis entre cidadãos que, apesar de possuírem aspirações, crenças, culturas e

costumes que podem não coincidir, precisam conviver e compartilhar espaços e ambientes comuns, como, por exemplo, o ambiente escolar.

Todavia, são muitos os exemplos de práticas de preconceito e discriminação em nossas escolas – algumas das quais concretizadas por meio do *bullying* – frequentemente denunciadas pelos meios de comunicação. Em pesquisa realizada em 2009, pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 500 escolas públicas do Brasil, foram entrevistados mais de 18,5 mil alunos, pais, mães, diretores, professores e funcionários. Revelou-se que 99,3% dos entrevistados demonstram algum tipo de preconceito relativo às temáticas de discriminação pesquisadas, a saber: étnico-racial, deficiência, geracional, socioeconômica, territorial e identidade de gênero (FIPE, 2009). Ainda segundo a pesquisa, as principais vítimas dessas práticas discriminatórias são os alunos e alunas, em especial os negros, os pobres e os homossexuais, os quais em muitos casos são discriminados, não apenas por seus colegas, mas também, em menor grau, por dirigentes, professores e funcionários. Entretanto, a pesquisa revela também que a percepção do preconceito nem sempre é clara, pois “os respondentes, na média, não aceitam a diversidade como parecem perceber e possuem intenções comportamentais associadas ao nível de contato com os grupos estudados que efetivamente denotam discriminação” (Idem, p.352).

Outra pesquisa, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, divulgada em junho de 2010, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de 6.780 escolas públicas e privadas, revelou que 25,4% dos entrevistados foram vítimas de *bullying* raramente ou algumas vezes e que 5,4% sofrem cotidianamente com este tipo de violência⁶.

Por *bullying* compreendo toda forma de agressão intencional, que ocorre nas relações entre pares, durante um longo período de tempo e decorrente de algum desequilíbrio de poder entre o agressor e seu alvo. Outra característica importante do fenômeno é a presença de uma ou mais pessoas que não participam da agressão, mas a assistem sem interferir, seja em auxílio do alvo ou do agressor. Segundo Fante (2005), os abusos podem se dar através de constrangimentos, ameaças, intimidações, calúnias, discriminação e outras formas de menosprezo,

⁶ Disponível em <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/06/pesquisa-do-ibge-aponta-brasilia-como-campea-de-bullying.html>> Acesso em 15/10/2012

interiorização e dominação, podendo ocorrer nos diferentes espaços escolares ou nos ambiente virtuais (*cyberbullying*).

Em pesquisa anterior (CÂMARA, 2011), analisei como estudantes de uma escola pública de Ensino Médio da Cidade do Rio de Janeiro discutem e resolvem dilemas morais que envolvem questões de justiça, dignidade humana e práticas de discriminação e preconceito em função das diferenças de gênero, etnia e orientação sexual, a partir do referencial teórico da ética do discurso de Jürgen Habermas e da teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg. Ao final da pesquisa, dentre outros achados, foi possível observar que em muitos momentos de suas argumentações, os jovens pesquisados expressaram que não confiam na capacidade dos adultos de assumirem suas responsabilidades na resolução de problemas e conflitos presentes tanto na vida social quanto no espaço da escola. Por outro lado, os participantes da pesquisa demonstram acreditar em suas próprias capacidades e autonomia para resolvê-los, argumentando que os adultos, representados por pais e professores, deveriam depositar mais confiança nos jovens e adolescentes, pois, apesar de serem dependentes em muitos aspectos, eles já possuiriam discernimento para tomar algumas decisões.

Naquele momento, argumentei que a pouca credibilidade atribuída pelos adolescentes e jovens aos adultos em algumas situações e a crença em sua própria autonomia poderiam ser compreendidas como duas faces da mesma moeda e não deveriam ser interpretadas apenas numa relação de causa e consequência. Ou seja, não seria correto afirmar que a falta de credibilidade dos adultos seja uma consequência direta da crença em uma capacidade de autonomia adolescente, como também que a crença na autonomia seja consequência pura e simples da carência de credibilidade dos adultos. A construção de uma autonomia pessoal, durante o processo de amadurecimento moral, pode se dar no confronto com a autoridade, sem necessariamente deixar de reconhecer sua credibilidade. A ausência de credibilidade por parte dos adultos, os quais poderiam exercer o papel da autoridade perante os jovens e adolescentes, pode provocar a manutenção de posturas heterônomas e dificultar o surgimento da própria autonomia.

Diante deste quadro de conflitos no ambiente escolar, provocados, às vezes, pelo não reconhecimento e pela ausência de respeito pelas diferenças presentes em seu interior, podendo ser agravado pela dificuldade dos adultos (pais, professores e gestores escolares) em serem reconhecidos como referências e

autoridades válidas perante seus jovens estudantes, procurei explicitar um desafio que se coloca àqueles responsáveis pela formação de jovens e adolescentes: proporcionar espaços e práticas, a partir dos quais o diálogo entre e sobre as diferenças possa se efetuar. O espaço e o tempo da escola podem ser pensados de forma que as diversas identidades individuais e de grupos tenham a possibilidade de se expressar, de modo que sejam conhecidas e reconhecidas enquanto expressões legítimas das várias identidades que estão em processo de constituição.

Todavia, não se pode deixar de reconhecer os limites que os próprios docentes e gestores possuem. Algumas pesquisas, com a de Longo (2009; 2014), revelam que a formação inicial de professores não explicita preocupação com os conteúdos referentes à construção de valores e de identidades por crianças e adolescentes. Há pouca ou nenhuma discussão sobre ética, formação moral e pluralidade cultural nas licenciaturas. O que ocorre em muitos desses cursos é a formação de especialistas em sua área de conhecimento, a partir da suposição que a cada professor cabe apenas ensinar a sua disciplina curricular, sem maiores envolvimento com a formação mais integral dos educandos e educandas. A própria divisão estanque e disciplinar do ensino dificulta a integração dos saberes e sustenta a tese de que a escola tem o papel de ensinar conceitos, os quais são oriundos das diversas disciplinas sem uma relação entre si.

Em um estudo sobre a profissão docente no Brasil, coordenado por Bernadete Gatti e Elba Sá Barreto, foram analisados os ementários dos cursos de licenciatura pesquisados e concluiu-se que “não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e as de formação pedagógica (conteúdos da docência)” (GATTI e BARRETO, 2009, p.154). A pesquisa revelou ainda que os cursos de licenciatura não constituem prioridade para o modelo de universidade brasileira e aqueles que a eles se dedicam são pouco valorizados. Podemos considerar que este quadro nos revela a dificuldade de uma formação que possibilite que os professores se sintam preparados para o enfrentamento de conflitos morais relacionados às diferenças culturais, que surgem no ambiente escolar.

Mesmo sem uma formação específica que capacite os docentes a lidarem com a formação moral de seus estudantes – bem como com os conflitos provocados pelas dificuldades de reconhecimento – os professores/as tentam resolver as questões que surgem no cotidiano escolar, a partir de suas crenças,

valores e concepções pessoais sobre o certo e o errado, sobre o bem e o mal, sobre o justo e o injusto. É o modo como os professores e professoras concebem e compreendem o que é moralmente aceitável, ou inaceitável, que orienta suas ações diante dos dilemas que lhe são apresentados cotidianamente nas escolas e diante dos quais devem se posicionar. Sua própria omissão, em determinadas situações de sala de aula, é consequência do que consideram ser moralmente relevante ou irrelevante para que interrompam determinada atividade que considerem mais específica do ensino e façam uma intervenção mais voltada para a formação ética e moral dos educandos sob sua responsabilidade naquele momento.

Uma de minhas apostas nesta pesquisa foi entender algumas questões que permeiam as discussões de nossos dilemas morais cotidianos a partir de duas das grandes correntes de pensamento que fundamentam a moralidade na história do pensamento ocidental. Uma delas, cuja origem nos remete ao pensamento aristotélico, baseia-se em uma visão teleológica do ser humano. Neste sentido, a humanidade possuiria uma finalidade, um *telos* específico. Este *telos* funcionaria como critério último para o julgamento das ações humanas, as quais, para serem consideradas moralmente boas e aceitáveis, deveriam contribuir para a realização deste fim. No pensamento de Aristóteles, o *telos* do ser humano é o supremo bem, compreendido como felicidade (*eudaimonia*). A outra grande corrente de fundamentação da moralidade tem sua origem em Kant e se baseia nos princípios da racionalidade e da universalidade da ação moral. Por conseguinte, para a ética kantiana uma ação para ser considerada moralmente boa deve ser possível de ser fundamentada em critérios racionais, independentes de quaisquer motivações sensíveis (bem estar, desejo de felicidade, projetos de vida) e ser passível de ser universalizada, ou seja, deve ser aceita por qualquer ser racional. Neste sentido, podemos afirmar que a ética kantiana, ao considerar a possibilidade de universalização da aceitação da ação, orienta-se por critérios de justiça, posto que são os interesses e o bem estar dos outros que entram como critérios para se deliberar sobre a moralidade de determinada ação.

Arrisco afirmar que o pensamento moral é permeado, desde Kant, por esta tensão entre duas ênfases possíveis para sua fundamentação. Há aquelas fundamentações que se baseiam no princípio da felicidade como o *telos* humano e outras que estão mais baseadas no princípio da racionalidade universal como

característica da humanidade. Assim, a tensão entre a felicidade como fim e a justiça como critério universalizável parece ser um tema forte para se pensar, ainda hoje, a formação moral de jovens e adolescentes. E é esta histórica tensão que, de maneira muito própria, justifica a minha trajetória de pesquisa no doutorado.

Ao eleger a ética kantiana como contraponto ao pensamento aristotélico, não estou desconsiderando a importância para a filosofia moral das contribuições de outros grandes pensadores, dentre os quais merecem destaque Santo Agostinho, Espinosa e Hume. O recorte em Kant se deve pelo seu sistema moral. Embora acusado de formalista e já superado em muitos de seus aspectos, Kant teve o mérito de estabelecer a possibilidade de universalização de uma regra ou norma como critério de sua moralidade. Com o princípio de universalização e com o estabelecimento da humanidade como um fim em si mesma (princípio da dignidade humana), Kant reformula os fundamentos do pensamento moral moderno, oferecendo as bases de onde partiram pensadores contemporâneos como John Rawls com sua teoria da justiça, Jürgen Habermas com a ética do discurso e Adela Cortina com a abordagem dos mínimos e máximos éticos.

Ao me utilizar do conceito de felicidade para me referir à ética aristotélica e do conceito de justiça à ética kantiana, também não estou negando a importância do conceito de justiça para o pensamento de Aristóteles, nem do conceito de felicidade para Kant. Almejo, por outro lado, enfatizar as implicações contextuais e culturalmente situadas do conceito felicidade e sua importância como referência para as éticas teleológicas e apostar no caráter universalizável do conceito procedimental de justiça e sua importância para as éticas deontológicas.

Assim, ao discutir aqui as concepções de moralidade que fundamentam as intervenções (ou omissões) dos/as docentes, tomo como pressuposto que os princípios de justiça e de felicidade, em geral, são colocados em tensão. Considera-se, muitas das vezes, que uma ética baseada na justiça deve, necessariamente, sacrificar os ideais de felicidade para se guiar a partir dos princípios de equidade, igualdade, reciprocidade. Por outro lado, uma ética baseada em ideais de bem viver (felicidade), por depender de concepções particulares do que seria a felicidade para cada indivíduo e em cada cultura, necessariamente sacrifica os princípios de justiça. Nesta pesquisa, evitarei tais

dicotomias, privilegiando, sempre que possível, uma abordagem tensionada, entre justiça e felicidade.

Assim, deparei-me com esta tensão entre as fundamentações particularistas e universalistas da moralidade ao final de minha dissertação (CÂMARA, 2011). Naquele momento, considerei como um limite teórico a ser enfrentado, pois havia uma aparência de contradição em querer compreender e propor o enfrentamento das dificuldades de aceitação das diferenças, presentes no ambiente escolar, a partir apenas de abordagens universalistas. Ao mesmo tempo, considerei que, por um lado, as orientações universalistas correm o risco cair no etnocentrismo (em geral eurocêntrico), privilegiando visões de mundo ocidentais, atribuindo-lhes um caráter pretensamente universal. Por outro lado, as abordagens particularistas se arriscam a cair em um relativismo moral, ao defender que cada cultura, ou grupo cultural, possuem seus próprios critérios de certo e errado, ou que o bem estar (felicidade) da maioria seria o critério da moralidade das ações. Diante de tais limites, mais uma vez, justifica-se minha opção pela tensão entre as duas abordagens nesta pesquisa de doutoramento.

Outro limite relevante que me deparei ao final da pesquisa de mestrado foi que as abordagens formais e universalistas, cuja importância se acentua quando estamos nos ocupando com a educação moral, apresentam pouca preocupação com fatores motivacionais. A ética kantiana, bem como a abordagem de Habermas, preocupa-se em fundamentar a moralidade a partir de critérios racionais, com os quais seja possível julgar a correção e aceitabilidade de determinada norma ou ação. Entretanto, pouco se discute sobre quais outros fatores interferem na decisão de se agir corretamente ou não, de acordo com tal critério racionalmente fundamentado. Diversamente, a ética aristotélica – recontextualizada, por autores como MacIntyre e Taylor – oferece caminhos de reflexão sobre o que nos motiva a agir corretamente, ou seja, discute quais outros fatores – como, por exemplo, o desejo de se viver uma vida boa e virtuosa – interferem na opção por uma ação ou norma moralmente correta.

Assim, ao final do mestrado estava motivado em continuar a pesquisa a fim de explicitar as ideias que os docentes possuem sobre os conflitos gerados pelo tema da diferença, bem como estudar as formas como eles intervêm nestes momentos e as concepções de moralidade que orientam suas ações, acreditando que tal intento poderia contribuir com a busca de novas intervenções pedagógicas,

que objetivem a construção de uma convivência mais respeitosa entre os diferentes atores do espaço escolar.

1.1 Hipótese e apostas

Esta tese se propõe a apresentar e discutir as concepções éticas subjacentes às práticas docentes, a partir de uma articulação entre os conceitos regulativos de justiça e de felicidade. Estes dois conceitos-chave, como argumentei anteriormente, são em geral, colocados em tensão e de maneira excludente. Minha aposta é na possibilidade de se pensar estes dois conceitos orientadores como complementares, interconectados e tensionados mutuamente. Quando o ideal de justiça não consegue resolver questões e problemas, em função dos limites que geralmente aparecem ao se pensar na motivação para se fazer o que é justo, nos motivos para se agir certo, o ideal de felicidade entraria como uma concepção que ajudaria na superação deste hiato. De modo semelhante, em situações nas quais o conceito de felicidade, e seus critérios (ideias de vida boa) dependentes de aspectos culturais particulares, forem limitados pela necessidade de se generalizar as decisões ou os critérios de escolha, e/ou por estarem em conflito com outros critérios de diferentes culturas, o ideal de justiça se apresentaria como uma possibilidade de generalização. Dito de outro modo, quando a justiça esbarra na motivação para agir, o ideal de felicidade pode ser tomado como referência; quando a felicidade esbarra em limites de generalização o ideal de justiça cumpre o papel de transpô-los.

Esta aposta parte de outra hipótese, segundo a qual em um mundo onde não houvesse limites materiais para a realização da felicidade de todos, onde a realização dos desejos de alguns não transpusesse os limites da dignidade e dos desejos felicitantes de outros, onde os diferentes estilos de vida não entrassem em conflito, onde as diversidades de crenças e valores culturais conseguissem se expressar sem sacrifício para os diferentes grupos que compõem a comunidade planetária, os ideais de justiça e de felicidade não entrariam em conflito. Como este não é o nosso mundo, proponho-me a pensar uma articulação entre os dois conceitos, que não negue as tensões existentes, mas, ao mesmo tempo, inverta a

soma de seus vetores, de modo que um não anule o outro, mas se somem, considerando que o agir moral depende de discernimento e motivação, ou seja, o agir moral é sempre um cotejamento entre justiça e felicidade.

Neste sentido, esta hipótese me mobilizou a investigar quais concepções de justiça e de felicidade possibilitariam esta articulação não excludente, sem, entretanto, negar a tensão existente entre elas. Para tal empreitada contei com a ajuda de alguns pensadores morais contemporâneos, tais como Alasdair MacIntyre e Adela Cortina, cuja escolha se deve mais a seus méritos e aos limites de tempo e espaço que toda pesquisa nos impõe do que ao demérito dos demais.

1.2 Problema e questões de pesquisa

No ambiente escolar, as interações entre os educandos e entre estes e seus professores se dão por intermédio de discursos, pelos quais diversas ideias, valores e visões de mundo são expostos e confrontados. Acredito que os conflitos que surgem são “solucionados” de diversas formas, desde as mais violentas, tanto verbal como fisicamente, até as mais consensuais. A discussão em busca de soluções do que denominamos dilemas morais, ocorre todo o tempo, mesmo que de forma implícita e não consciente, entre os adolescentes, jovens e adultos que convivem no ambiente escolar.

O que me proponho estudar são as concepções de moralidade que, explícita ou implicitamente, fundamentam as ações (ou omissões) dos docentes, diante dos dilemas morais envolvendo preconceito, discriminação e diversidade, que se apresentam no cotidiano escolar.

Soluções de conflitos exigem reflexão e discussão de crenças e valores, os quais fundamentam nosso modo de pensar e agir. Para compreendermos alguns dos motivos das dificuldades encontradas em nossas escolas, no que se refere à difícil convivência e à dificuldade de se enfrentar eticamente os conflitos inerentes a essa coexistência, é imperativo compreendermos as crenças relativas ao moralmente certo e ao moralmente errado, subjacentes à suas intervenções pedagógicas.

Para avançar nessa compreensão uma questão central me orientou:

- Como os docentes compreendem e julgam o que é moralmente certo e o que é moralmente errado? E qual a relação entre suas concepções e os princípios de felicidade e/ou de justiça?

Nesta questão central, estão implícitas outras que mereceram um aprofundamento para uma análise mais detalhada do problema. Assim, as questões que se desdobram da questão central são:

- Quais as compreensões dos professores/as sobre justiça e felicidade?
- Quais dilemas morais, envolvendo preconceito e discriminação, ocorrem com maior frequência no ambiente escolar?
- Os professores identificam estes dilemas? Se sim, como lidam com eles? Se não, por que eles não os identificam?
- Os professores estabelecem relações entre suas concepções de justiça e/ou felicidade com a maneira como lidam com estes dilemas?
- Qual o grau de importância que os docentes e dirigentes atribuem a esses dilemas?
- Qual a postura mais comum dos adultos (professores, coordenadores, funcionários) diante destes dilemas?

1.3. Objetivos

Considerando as questões de pesquisa apresentadas, a pesquisa visou responder aos seguintes objetivos:

1. Identificar os principais dilemas morais presentes no cotidiano escolar, relativos a preconceito e discriminação por diferenças de gênero, etnia, orientação sexual e origem geográfica e social.

2. Aprofundar e discutir a relação entre algumas abordagens éticas universalistas e comunitaristas contemporâneas, enfatizando suas implicações para uma educação moral que considere a diversidade cultural presente no cotidiano escolar.
3. Compreender algumas concepções de moralidade que orientam as intervenções de professores e professoras de uma escola de ensino médio da Cidade do Rio de Janeiro, diante de conflitos que envolvam diversidade cultural, preconceito e discriminação.

Ainda que explicitado mais adiante, vale destacar que para o cumprimento desses objetivos, especialmente do segundo, foram privilegiadas as contribuições teóricas de Alasdair MacIntyre e Adela Cortina. Para o cumprimento do primeiro e terceiro objetivos observei o cotidiano de uma escola pública de ensino médio e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seus docentes, tal como apresentarei a seguir.

1.4 Procedimentos metodológicos

A eleição da metodologia a ser utilizada em uma investigação deve ter como referência o próprio objeto da pesquisa, ou seja, “é em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise de dados, etc. se impõe” (BOURDIEU, 2005, p.26). Neste sentido a investigação a que nos propomos se deu na articulação entre estudos de diferentes campos, levando em conta a complexidade do problema enfrentado. Para tanto, algumas estratégias de pesquisa foram privilegiadas.

Concordando com Bourdieu (2005), para quem um monoteísmo metodológico limita as possibilidades de interpretação e compreensão dos fenômenos sociais, procuramos articular duas importantes estratégias de pesquisa, a observação e a entrevista. Buscamos, entretanto, proceder com cuidado e vigilância, levando em conta sua adequação ao problema investigado e às condições de utilização de cada técnica de coleta de dados.

Cabe esclarecer que, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos em suas interações, o projeto foi submetido à Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio e obteve parecer favorável de uma comissão de especialistas, o qual está anexado a este relatório (Apêndice).

1.4.1 Revisão de literatura

Foram desenvolvidas buscas por artigos que se propunham a articular abordagens éticas baseadas nos conceitos ou ideais de justiça e de felicidade, bem como o estudo e fichamento das obras seminais dos autores escolhidos como referenciais teóricos.

Visando acercar-me das produções mais recentes sobre o tema de pesquisa, procedi uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no portal Pesquisa Integrada, disponibilizado pela biblioteca da PUC-Rio, a fim de acessar os bancos de dados de artigos em periódicos.

Definido o tema de pesquisa, as buscas nos bancos de dados foram direcionadas pelos seguintes grupos de palavras-chave:

1. ética, moral e justiça;
2. ética, moral e felicidade;
3. sentimentos morais;
4. ética, moral e educação;
5. ética, moral e escola;
6. concepções éticas.

A busca pelos três primeiros grupos de palavras-chave teve como principal objetivo encontrar trabalhos que desenvolvessem uma discussão sobre moralidade utilizando-se dos conceitos de justiça, felicidade e sentimentos morais. O quarto e o quinto grupos direcionaram meu olhar para o campo específico da educação, buscando encontrar trabalhos que articulassem a temática da moralidade com dia a dia da escola, com a aprendizagem e/ou com a prática pedagógica. A busca pelas palavras-chave “concepções éticas”, por sua vez, teve como objetivo encontrar trabalhos que investigassem e/ou articulassem diferentes

visões sobre a moralidade, levando em conta que minha intenção é entender a articulação entre éticas que se orientam pelos princípios de justiça e de felicidade.

No que se refere ao recorte temporal, inicialmente, a busca se deu a partir de 2002. Entretanto, devido ao grande número de trabalhos encontrados, fez-se necessário reduzi-la para os últimos cinco anos, ou seja, a partir de 2007.

Corroborando as orientações de Alves (1992), a revisão levada a cabo contribuiu, como apresentarei mais adiante, com uma visão mais clara do caminho a percorrer, iluminando tanto a análise do referencial teórico privilegiado como a contextualização do problema de pesquisa dentro de nossa área de estudo, a pesquisa educacional.

1.4.2 Observação do cotidiano escolar

A observação teve como objetivo a realização de um levantamento, o mais detalhado possível, dos conflitos e dilemas morais mais recorrentes no ambiente da escola e das soluções e encaminhamentos propostos pelos docentes. Sobre este procedimento metodológico é importante ressaltar, junto com Tura (2003, p. 184), que já neste momento inicial, estamos diante de uma interpretação parcial, guiada por nossos pressupostos teóricos e metodológicos.

A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. [...] Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam. A observação, com as características específicas de sistematização de condutas e procedimentos e de focalização em torno de um objeto determinado, constitui também um procedimento básico da investigação científica, da experimentação. [...] Também as ciências sociais iniciaram suas análises a partir de observações realizadas por estudiosos interessados nesse campo de conhecimento.

Levando em conta que, segundo Bogdan e Biklen (1994), a observação é uma descrição profunda, que possibilita a interpretação da vida, do senso comum de um determinado grupo, que objetiva apreender os significados que seus membros possuem como realidade adquirida, tive como foco principal as atitudes dos professores perante o comportamento e o relacionamento dos estudantes, seja nos momentos de sala de aula ou nos intervalos.

Foi escolhida uma escola de ensino médio da cidade do Rio de Janeiro, com a qual o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC),

sob a coordenação do Prof. Marcelo Andrade, vem mantendo um contato regular, nomeada aqui de Colégio Guarani. Caberia ponderar que devido à realização de pesquisas anteriores, o campo é um ambiente já conhecido pelo pesquisador, o que poderia dificultar uma observação mais criteriosa, exigindo uma postura metodológica de estranhamento do já conhecido. É neste sentido que penso ser importante lembrar as advertências de Bourdieu (2005, p.49), para quem “a força do pré-construído está em que, achando-se inscrito ao mesmo tempo nas coisas e nos cérebros, ele se apresenta com as aparências da evidência, que passa despercebida porque é perfeitamente natural”, sendo necessária uma “conversão do olhar” para que o que parece banal e como tal não percebido, seja visto como estranho e objeto de questionamento e investigação.

A partir dos elementos colhidos na observação, realizada durante um semestre letivo, tal como descreveremos mais adiante, foram construídas categorias que me orientaram na formulação de questões para as entrevistas individuais junto aos professores e professoras.

1.4.3 Entrevistas

A entrevista se mostrou ser outro procedimento apropriado para a coleta de dados, em função da pretensão deste estudo em compreender o modo como os professores concebem e lidam com os problemas relativos ao preconceito e a discriminação no ambiente escolar. As entrevistas podem proporcionar ao pesquisador “um mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade” (DUARTE, 2004, p 215).

No entanto, uma boa entrevista, lembra-nos Zago (2003, p. 305), exige que pesquisador mantenha uma escuta permeada de interesse e atenção; uma postura reflexiva durante a fala do entrevistado, que construa relações entre as questões previamente elaboradas e o discurso de seu informante. Por se tratar de uma relação social, na entrevista “temos que contar com esta realidade viva sujeita a imprevistos, os quais, com frequência, oferecem pistas importantes para a compreensão do fenômeno estudado”.

Por outro lado, não se deve deixar de considerar o risco que corremos de, na interpretação e na construção das categorias de análise, procurar encontrar elementos que apenas confirmem nossas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos das teorias que nos orientam. Neste sentido, nos adverte Duarte (2004), devemos manter uma atenção cuidadosa com a própria subjetividade, assumindo-a como presente no processo de investigação. A pesquisadora observa ainda que o relato detalhado dos procedimentos adotados e a explicitação dos pressupostos teóricos e das regras que orientaram o trabalho podem contribuir para uma maior confiabilidade em relação ao uso das entrevistas em pesquisas qualitativas.

Reconhecemos, com Bourdieu (2008, p. 695), que há uma dissimetria entre os papéis do entrevistador e do entrevistado. É um desafio para o primeiro tentar compreender o modo como o segundo percebe a finalidade da pesquisa, bem como suas motivações para participar desta troca. É esta clareza que oferece a possibilidade de “reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras”. Neste sentido, devemos nos atentar para o caráter subjetivo dos depoimentos colhidos e tomá-los como pontos de vista particulares, que devem ser respeitados enquanto tais, mas, ao serem analisados, necessitam ser cotejados com outros pontos de vista possíveis, na tentativa de estabelecer uma compreensão do fenômeno estudado.

Nesta investigação, a entrevista se constituiu no principal procedimento metodológico e foi utilizada em sua forma aberta e compreensiva, sem uma estrutura rígida, de modo que o roteiro (Anexo I), previamente elaborado e testado, sofreu alterações conforme a direção que a interação entre entrevistador e entrevistado apontou, ou mesmo a partir dos resultados obtidos nas primeiras entrevistas realizadas.

No papel de entrevistador, procurei manter uma postura participativa, demonstrando proximidade, por partilhar com os entrevistados/as a identidade de professor, das experiências relatadas pelos depoentes. Seguindo algumas orientações de Bourdieu (2008, p. 706), para quem o pesquisador não deve se colocar em uma postura “neutra”, sem envolvimento pessoal, mas demonstrar familiaridade com o que o entrevistado está relatando, pois “somente quando se

apoia num conhecimento prévio das realidades que a pesquisa pode fazer surgir as realidades que ela deseja registrar”.

O roteiro de entrevista, por sua vez, considerou os objetivos e a revisão bibliográfica e foi elaborado a partir das descobertas realizadas e dos dados obtidos na observação do dia-a-dia da escola. Teve como objetivo central explicitar as concepções que os/as professores/as possuem sobre moralidade e como essas concepções orientam suas ações diante dos dilemas envolvendo preconceito e discriminação no ambiente escolar. Foi elaborado com treze questões, divididas em quatro blocos temáticos: o primeiro com duas questões sobre a entrada no magistério e experiência docente; o segundo com quatro questões sobre as relações pessoais no espaço escolar; o terceiro com quatro questões sobre a presença de preconceito e discriminação nestas relações e o quarto bloco, com três questões sobre concepções de justiça e felicidade. Neste último bloco, como estratégia de entrevista, foram apresentados aos depoentes dois papelógrafos, cada um com uma das palavras-chave: justiça e felicidade. Em seguida, foi solicitado que as comentasse livremente, que dissessem se havia alguma relação entre elas, e que relações eram estas, e, diante de problemas e conflitos que exigissem uma tomada de decisão, se levavam essas ideias em conta e qual delas era priorizada.

As entrevistas ocorreram nas dependências do Colégio Guarani, em horário previamente agendado com os depoentes e tiveram uma duração média de sessenta minutos. Os entrevistados foram escolhidos de forma aleatória, tendo como único critério a diversificação das disciplinas lecionadas. Cabe mencionar que todos os professores que foram convidados a participar da entrevista se colocaram disponíveis e o fizeram com empenho e disponibilidade. No início de cada entrevista, foram apresentados os objetivos da pesquisa, e esclarecido o caráter de confidencialidade das informações e opiniões que seriam colhidas. Neste momento inicial, os entrevistados eram convidados a lerem e assinarem um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Anexo III) e uma ficha com alguns dados pessoais e profissionais (Anexo II). Por já estar frequentando o ambiente da escola por um longo período, as entrevistas ocorreram, dentro de um clima de tranquilidade e descontração, tendo como única dificuldade a ser ressaltada, a ocorrência de algumas interrupções, seja por alunos ou colegas que

em alguns momentos adentravam a sala de aula que estávamos utilizando como local das entrevistas.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos entrevistados e posteriormente transcritas, buscando-se manter a maior fidelidade possível ao discurso dos depoentes. Para a análise dos dados colhidos, procedi inicialmente ao agrupamento das respostas por questões, e sua inserção no software ATLAS.ti. Com a ajuda do software, procedi a uma leitura inicial deste material bruto na busca de recorrências e categorias de análise. Seguindo a metodologia da “Análise de Conteúdo” (BARDIN, 2009), as categorias de análise foram construídas a partir de recorrências encontradas no próprio texto, levando-se em conta os objetivos da pesquisa.

Esta abordagem possibilitou que, partindo dos depoimentos dos próprios entrevistados, fossem elaboradas inferências sobre como pensam e avaliam as relações que se estabelecem no espaço escolar, a partir de um aporte teórico e metodológico composto por técnicas e procedimentos sistemáticos de descrição e interpretação dos conteúdos, que consiste em um esforço que “oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2009, p. 07).

Após a definição das categorias de análise, buscou-se construir um diálogo entre os aportes teóricos e as falas dos entrevistados, na tentativa de aprofundar a compreensão de seu modo de pensar e de alguns pressupostos de seu pensamento. Suas concepções, levantadas através das entrevistas, orientam o eixo de organização da tese, privilegiando uma análise do pensamento dos depoentes em diálogo, sempre que possível, com a literatura que fundamenta teoricamente esta investigação.