

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da constatação da presença de conflitos envolvendo preconceito e discriminação no ambiente escolar, esta pesquisa teve como objetivo central investigar como os professores de uma escola pública de ensino médio da cidade do Rio de Janeiro percebem tais conflitos e suas possíveis intervenções. Minha pretensão foi construir uma análise, a partir de observações e interpretações sobre as concepções de moralidade que fundamentariam as ações dos docentes diante de possíveis situações discriminatórias no cotidiano escolar, bem como a maneira que entendem a formação moral que desenvolvem, ou não, junto aos seus educandos.

Levando em conta que o pensamento moral ocidental é historicamente permeado por uma tensão entre fundamentações morais mais contextuais, baseadas no princípio da felicidade, e fundamentações morais com pretensões à universalidade, que se assentam em princípios de justiça, meu intento foi investigar quais destas duas ênfases possíveis orientam as ações dos professores diante de comportamentos discriminatórios envolvendo seus estudantes e a si próprios.

Tomei, portanto como pressuposto que os princípios de justiça e de felicidade, em geral, são colocados em tensão, como se uma ética baseada na justiça devesse, necessariamente, sacrificar os ideais de felicidade, assim como uma ética baseada em ideais de bem viver (felicidade), necessariamente, sacrificaria os princípios de justiça. Minha pretensão foi evitar tais dicotomias, articulando, sempre que possível, os conceitos de justiça e felicidade.

Na construção desta articulação não excludente das diferentes concepções de justiça e felicidade contei, principalmente, com a ajuda de Alasdair MacIntyre e Adela Cortina, dois pensadores contemporâneos que retomam e recontextualizam as éticas teleológicas, dos valores e dos sentimentos (em geral, baseadas em princípios de felicidade) e as éticas deontológicas, formais e procedimentais (em geral, baseadas em princípios de justiça).

Ao apresentar as contribuições de MacIntyre (2002; 2010) e Cortina (2007; 2008), enfatizei a defesa que o primeiro faz do retorno à tradição aristotélica, como forma de se superar a desorganização moral, que atribui à sociedade contemporânea. Refleti, ainda, sobre a abordagem dos máximos e mínimos éticos da segunda, como forma de lidar com a pluralidade de visões de mundo e concepções de bem viver, presentes nas sociedades contemporâneas.

Com MacIntyre (2002; 2010) e Cortina (2007; 2008), considerei que uma concepção de moralidade que contribua com a construção de sujeitos autônomos, mas, ao mesmo tempo, sensíveis às diferenças culturais e às situações concretas de vida deva levar em conta não apenas a tradição moral racional iluminista, que tem como referência um ideal de justiça. Assim, me aventurei no difícil e complexo campo de conceituação e percepção do que venha a ser a felicidade como um eixo da moralidade.

Do pensamento aristotélico, por mais distante, tanto no tempo quanto no contexto, que sua formulação esteja de nossos dias, herdamos a imprescindível referência aos objetivos comuns e às relações de interdependência entre as pessoas que constituem uma comunidade, que objetiva, em última instância, o bem viver, a felicidade de seus concidadãos. Por mais complexas e diversas que sejam as sociedades contemporâneas, a sugestão de MacIntyre (2010) – a construção de formas locais de comunidade onde se possam cultivar as virtudes e a civilidade – pode ser uma aposta possível de ser pensada.

Cortina (2008), por sua vez, partindo e aceitando os elementos e pressupostos da ética do discurso, mantém um caminho procedimental que tem o mérito de reconhecer e considerar a pluralidade de concepções sobre o “bem viver” de um mundo contemporâneo globalizado. Por outro lado, toca em uma questão, até então difícil para os filósofos morais kantianos: a motivação para a ação moral. Ao recuperar a importância dos valores e dos sentimentos morais, Cortina, mesmo se arriscando a cair em um possível etnocentrismo, oferece – em especial para o campo da educação moral – um caminho possível para se fugir de uma moral formal e racionalmente rigorosa, entretanto, frágil e vaga para motivar pessoas “de carne e osso”, que raciocinam, mas também desejam, têm preferências e são movidas por subjetividades e culturas, por sentimentos particulares situados no tempo e no espaço.

No capítulo três, apresentei o campo e os sujeitos da pesquisa e destaquei que a boa organização e limpeza do Colégio Guarani são indicadores de uma possível boa relação afetiva dos estudantes com a escola e de um sentimento de pertencimento destes jovens à comunidade escolar. Observei, entretanto, a drástica queda no número de alunos conforme avançam os anos de escolarização, sinal de que a histórica evasão escolar no ensino médio é um grave problema enfrentado também pela escola que se constitui no meu campo de pesquisa.

Outro aspecto que mereceu minha atenção foram as desiguais condições de infraestrutura e de oferta de espaços de lazer, entre os locais de moradia dos estudantes (bairros populares e favelas) e a região da escola (bairro nobre da Zona Sul carioca), com a presença de bares, restaurantes, *shopping centers*, transporte público acessível e numeroso, entre outros serviços públicos. Enquanto o corpo discente é composto, em sua maioria, por jovens pardos, oriundos das classes populares, o corpo docente é composto por profissionais de classe média, em sua maioria, brancos, moradores dos bairros da zona sul da cidade. Como consequência, apontamos que o corpo docente tem dificuldade em reconhecer a importância e a legitimidade de algumas das expressões culturais de seus educandos, as quais são, geralmente, interpretadas como limites – de comportamentos e de valores – que dificultam o desenvolvimento das aprendizagens.

Considere o Colégio Guarani um espaço multicultural, compreendendo o multiculturalismo a partir da abordagem intercultural privilegiada por Candau (2002), que se propõe a articular as políticas de igualdade com as políticas de identidade, buscando uma contraposição tanto em relação às perspectivas assimilacionistas quanto à visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Destarte, procurei compreender como seus diferentes atores interagem e enfrentam as questões e as dificuldades colocadas pela convivência entre as diferentes identidades que se constituem e compartilham o espaço do Guarani. Em seguida, investiguei como as concepções de moralidade dos professores contribuem ou dificultam o enfrentamento dos problemas decorrentes da presença do preconceito e da discriminação no ambiente escolar.

No capítulo quatro, apresentei e analisei como os professores percebem e avaliam as relações que se estabelecem entre os estudantes e entre estes e o corpo docente e destaquei o clima de cooperação, a formação de grupos e a presença de

conflitos e rivalidades, como as principais características dos relacionamentos entre os estudantes. A valorização do diálogo, os questionamentos à autoridade e as questões relativas às diferenças culturais também apareceram, nas concepções dos docentes, como importantes características das relações entre estudantes e professores.

Sobre o clima de cooperação presente nas relações entre os estudantes, chamou minha atenção a não apresentação por parte dos professores de uma reflexão mais elaborada sobre sua importância, como importante fator da promoção e manutenção da coesão do grupo. Mesmo reconhecendo sua importância, os professores não demonstraram considerá-la um conteúdo explícito de ensino e aprendizagem. Tal como interpretei, a cooperação, na concepção dos entrevistados, é importante e espontânea, já que houve poucas referências de ações pedagógicas que a estimule.

Sobre a presença de grupos e de conflitos entre os jovens, destaquei que os professores consideram que os estudantes são unidos, mas sua união é restrita a um determinado círculo de amigos, geralmente, formado por afinidades e características comuns, não se estendendo a sua turma como um todo. Assim como na discussão sobre a cooperação, os professores não apresentaram uma reflexão mais elaborada sobre a importância e o papel que a inserção em grupos cumpre no processo de construção identitária. Por outro lado, responsabilizam as famílias pelos conflitos que ocorrem entre os estudantes, argumentando que chegam à escola sem uma formação familiar e sem uma disciplina pessoal que contribua com sua aprendizagem, o que, a meu juízo, demonstra um desconhecimento do papel da escola enquanto espaço de educação moral.

Quanto à percepção dos professores sobre seu relacionamento com os estudantes, os entrevistados expressaram ter consciência de que a intransigência, o distanciamento e a falta de cuidado por parte de alguns professores, como também uma postura de desafio e enfrentamento por parte de alguns estudantes, dificultam o estabelecimento de uma boa convivência. Por outro lado, salientaram que a qualidade no planejamento, execução e avaliação das atividades escolares e a identificação dos alunos com o professor contribuem muito com a construção de boas relações.

O diálogo foi enfatizado como um dos fatores que mais contribuem com o estabelecimento de boas relações entre docentes e discentes. Alguns dos

entrevistados demonstraram compreender que esta prática cumpre importante papel na mediação de conflitos e na promoção das condições para que diferentes interesses e opiniões se expressem na busca de consensos. O reconhecimento e a valorização do diálogo por parte dos docentes foi positivamente acentuado, pois aponta perspectivas promissoras para a construção de melhores relações entre docentes e discentes, bem como para a ampliação de suas concepções e visões de mundo.

No que se refere à autoridade docente, mereceu destaque a dificuldade por parte de alguns professores de deixar clara a diferença de status e papéis entre docentes e discentes, assim como a aceitação de sua autoridade, o que argumentei ser decorrente de uma incipiente discussão sobre a construção da moralidade na maioria dos cursos de licenciatura, bem como da pouca articulação entre os conteúdos das diferentes disciplinas e a formação pedagógica. As regras e as normas escolares, por sua vez, são estabelecidas de forma heterônoma, sendo apresentadas como pré-estabelecidas devendo ser aceitas e obedecidas sem que sua coerência e pertinência sejam fruto de discussão da comunidade escolar, envolvendo professores e estudantes. Consequentemente, as regras são cumpridas apenas por aqueles que estão em posição de subalternidade e burladas por estes quando vislumbram a possibilidade de escaparem às sanções, o que contribui para a perpetuação da heteronomia moral. Diante desta constatação, argumentei, com Cortina, que uma educação moral cidadã dos jovens estudantes ganharia muito em consistência se uma abordagem de mínimos e máximos éticos fosse tomada como referência para o estabelecimento das normas e regras que regem a convivência entre os diferentes sujeitos do Colégio Guarani.

Sobre as diferenças culturais e geracionais foi enfatizada a distância entre as expectativas dos docentes e a realidade de seus educandos, decorrente de sua pertença a um universo cultural distinto, de limites em seu processo de formação e de um modelo de escola pensado para atender a estudantes pertencentes à classe média branca, filhos de famílias escolarizadas e formadas a partir de valores cristãos e ocidentais. Foi enfatizada, também, a dificuldade de parte de alguns professores em lidar com as novas tecnologias que se fazem cada vez mais presentes nos ambientes escolares. Diante desse quadro de desencontros, adverti que, por terem optado pela carreira do magistério, esses profissionais deveriam estar predispostos para compreender as características específicas das fases da

infância, adolescência e juventude, bem como manter uma abertura pessoal para rever suas crenças e atitudes, a fim de facilitarem as relações com os jovens e obterem mais êxito na tarefa que tanto primam, que é o ensino.

A partir dos relatos dos professores, de suas impressões e de nossas observações, podemos constatar que as relações entre os estudantes e entre estes e seus professores são permeadas por alguns conflitos e problemas característicos de um ambiente onde a diversidade de estilos de vida e modos de ver o mundo se fazem presente. Se, por um lado, a valorização do diálogo aponta para uma perspectiva promissora no sentido de se avançar rumo a uma convivência mais respeitosa e tolerante, a falta de sensibilidade de alguns docentes em relação às características da infância e da juventude e à realidade sociocultural de seus educandos é um dos principais fatores dificultam esse avanço.

No quinto capítulo, abordei como os professores percebem e se posicionam diante de comportamentos discriminatórios, enfatizando que os tipos de discriminação com maior incidência, na visão dos entrevistados, se referem à orientação sexual e à raça/etnia.

Sobre a homofobia, teci algumas notas teóricas objetivando me acercar do conceito e apresentei como os professores percebem e se posicionam diante de tais comportamentos. A maioria dos professores explicitou não aceitar tal tipo de relação preconceituosa e afirmou que reagem com firmeza diante deles. Mereceu um destaque positivo a predisposição ao diálogo por parte de alguns professores que disseram estar abertos a conversar e discutir com os estudantes, sobre as implicações das atitudes preconceituosas, demonstrando uma preocupação com sua formação moral e cidadã. Entretanto, por outro lado, a postura de alguns docentes foi objeto de preocupação e de crítica, por consideraram que brincadeiras com teor preconceituoso e discriminatório não devem ser objeto de preocupação, ignorando o nível de sofrimento a que estão expostos esses jovens em seu dia-a-dia no espaço escolar. Sobre a percepção da homofobia por parte dos professores foi possível concluir que a maioria dos professores percebe sua presença e faz intervenções, entretanto, alguns não a percebem ou mesmo percebendo-a não se posicionam, seja por se considerarem despreparados para tal, seja por não lhes darem a devida importância.

Sobre a presença do racismo no Colégio Guarani, assim como em relação à homofobia, enfatizei que a maioria dos professores afirma que se posiciona de

forma veemente e com firmeza contra tal prática. Adverti, entretanto, que alguns docentes não o percebem ou não lhe dão a devida importância e consideram as práticas racistas como uma simples brincadeira, das quais também podem participar eventualmente. Argumentei que ao participarem de “brincadeiras racistas” alguns docentes demonstram o quanto a escola está despreparada para enfrentar de forma consistente as práticas de preconceito e discriminação presentes em seu ambiente.

A presença de apenas dois professores negros na escola também foi analisada como decorrente do racismo existente na sociedade brasileira, que limita o acesso da população negra à formação universitária. Concluí, portanto, que a percepção e o enfrentamento de situações de discriminação racial, dependem do nível de sensibilidade, de sua formação e da predisposição dos docentes em se atentarem para o que se passa com seus jovens estudantes. Conclui que enquanto alguns docentes (felizmente a maioria) estão atentos e sensíveis aos comportamentos discriminatórios entre seus alunos, alguns sequer os percebem.

Além da homofobia e do racismo, analisamos como outras características de alguns estudantes tornam-se estigmas e provocam comportamentos discriminatórios, seja a obesidade, o uso de óculos, um comportamento introvertido, a origem geográfica ou opção religiosa. Neste ponto, defendi com Cortina (2005) e Andrade (2009) que uma educação em valores seja um caminho viável para a afirmação de uma sociedade democrática e igualitária onde seja possível a articulação e o reconhecimento das diferenças. A partir de MacIntyre (2002), propus como um possível caminho para se formar as novas gerações dentro de um espírito de tolerância, que sejam educadas não somente a partir da visão de mundo de sua tradição particular, mas de diferentes tradições e outras visões de mundo, em especial aquelas conflitantes com a sua.

Ainda neste capítulo, apresentei e discuti a presença de preconceito e discriminação nas atitudes e comportamentos dos próprios professores, destacando que os tipos com maior incidência foram os relacionados à orientação sexual e à posição ou classe social. Enfatizei a gravidade das posturas e comportamentos homofóbicos por parte dos professores que, por serem responsáveis pela formação de seus alunos, deveriam exercer um importante papel no questionamento e desconstrução dos estereótipos e preconceitos. Neste mesmo sentido, enfatizei o quanto a visão preconceituosa em relação à classe social

resulta em uma baixa expectativa dos professores em relação às aprendizagens dos jovens que com eles devem aprender.

Ao final do quinto capítulo, considere ser preocupante o sentimento de insegurança e despreparo de alguns professores para lidar com comportamentos discriminatórios. Mereceu também destaque a importância dada ao diálogo por um grande número de entrevistados, que além de se posicionarem com firmeza contra os comportamentos discriminatórios, colocam-se abertos a conversar com seus educandos sobre suas crenças e sentimentos, buscando a desconstrução de seus preconceitos e a promoção de atitudes de reconhecimento e respeito pelas diferentes identidades culturais presentes nos espaços escolares.

No sexto capítulo, apresentei e discuti como os professores concebem os conceitos de justiça e felicidade. Meu objetivo neste capítulo foi buscar compreender se e como esses dois conceitos fundamentam e contribuem para as concepções de moralidade dos professores, principalmente em situações de preconceito e discriminação. Entretanto, ao final do capítulo, pude perceber que, talvez devido a limites metodológicos, foi possível apenas identificar a compreensão dos professores sobre a justiça e a felicidade, ficando em aberto o modo como esses dois conceitos se relacionam com suas concepções de moralidade e as situações de preconceito e discriminação.

Após tecer algumas notas históricas sobre o conceito de justiça, destaquei que, segundo a concepção dos professores, o conceito de justiça está intimamente ligado às noções de equidade, reciprocidade, obediência às leis e equilíbrio. Sobre a noção de equidade enfatizei que a tensão entre os direitos à igualdade e à diferença, lhe é constitutiva, e que o princípio da igualdade não é suficiente para se garantir a justiça plenamente, posto que as demandas e as necessidades não são sempre iguais para todos. Quanto à noção de reciprocidade destaquei que além de não permitir que determinada regra seja quebrada em função de privilégios, possui grande importância para as relações de reconhecimento recíproco, um dos eixos conceituais da ética do discurso. Considerei que a identificação da justiça com a obediência às leis possui importantes limites, pois ao vincular o conceito de justiça aos sistemas legais desconsidera-se que as leis são decorrentes de crenças, costumes e interesses específicos que se impõem em um determinado momento e sociedade específica, sendo necessários critérios para se julgar se determinadas leis são justas ou injustas. Sobre a noção de equilíbrio, trouxe para a discussão a

ideia de ponderação e reflexão cuidadosa na busca de soluções justas diante de conflitos, e lembrei, com MacIntyre (2010) e Cortina (2007), a importância da aprendizagem e do exercício da prudência que contribui na organização das sociedades ao atender a critérios de qualidade de vida em detrimento da quantidade de bens.

Ao apresentar as concepções dos professores sobre o conceito de felicidade, adverti sobre as dificuldades que encontraram em expressar como a compreendem. Todavia, foi possível identificar que consideram a felicidade como efêmera e transitória, como decorrente da realização pessoal, como reconhecimento e como sentimento de satisfação ao praticar boas ações. Argumentei que ao considerarem a felicidade como um estado efêmero e transitório os entrevistados a identificam com a noção moderna de bem-estar. Neste sentido, possuem uma interpretação emotivista da felicidade, compreendida como um sentimento dependente, não apenas de nossa vontade, mas das interferências do meio, sobre o qual não possuímos pleno controle. Analisei a identificação da felicidade como decorrente da realização pessoal e profissional, a partir na noção de “auto-realização compartilhada”, derivada, por sua vez, da ideia de felicidade como perfeição humana. Considerei que, ao identificarem a felicidade com o fato de serem reconhecidos em seu grupo de pertença, os entrevistados também a relacionam à noção moderna emotivista de bem-estar. Entretanto, de um bem-estar que se estabelece a partir da convivência com pessoas consideradas importantes. Por fim, ponderei que a identificação da felicidade com o sentimento de alegria, por oferecer ajuda e promover o bem-estar dos outros, aproxima-se do ideal cristão de caridade, de doação incondicional, segundo o qual o caminho para a felicidade passa pela partilha tanto de dons como de bens.

Chegando ao final da discussão sobre a compreensão dos professores a respeito dos conceitos de justiça e felicidade, conforme adiantei no início, reconheci que não foi possível identificar como estes dois conceitos se relacionam com as concepções de moralidade dos professores. Foi possível apenas explicitar algumas noções e impressões conceituais, bem como quais dos dois conceitos são priorizados quando diante de situações problemáticas que exigem que decisões sejam tomadas. Sobre este último ponto, ponderei que, para a maioria dos entrevistados, a justiça deveria ser priorizada em detrimento da felicidade, seja

porque consideram que em ambientes injustos não é possível se conquistar a felicidade, seja em função do caráter de racionalidade, imparcialidade e universalidade da justiça, que se dirige a todos, sem se admitir exceção. Apenas dois dos entrevistados defenderam priorizar a felicidade, argumentando que agir com justiça, sempre tem como objetivo final ser feliz.

Ao finalizar este trabalho, junto com o cansaço sinto a satisfação de ter persistido, com cuidado e paciência na leitura e tentativa de compreensão das falas, muitas vezes confusas e contraditórias dos depoentes. Foi necessário um grande esforço para não optar pelo caminho fácil da desqualificação dos depoentes quando suas falas expressavam posturas contrárias ao que acredito. Penso ser este um dos grandes aprendizados de uma pesquisa empírica: a relativização de nossas crenças teóricas, e a abertura para ver com outros olhos o que inicialmente nos parecia óbvio. Foram muitos os momentos de desespero diante de informações que pareciam não fazer sentido, sobre os quais parecia que não havia nada a dizer, sendo necessário interromper o trabalho por alguns momentos, ouvir uma música e depois retomar a leitura das transcrições das entrevistas, ler cuidadosamente os textos teóricos, na tentativa de reencontrar o sentido, a chave de interpretação que tornasse os dados compreensíveis.

Antes de concluir essas considerações, penso ser necessário retomar as questões que me propus investigar, com o objetivo de pontuar em que nível foram ou não respondidas, bem como que desafios as respostas que encontrei deixam em aberto para prosseguirmos o caminho da investigação.

Avalio que a questão central, sobre como os docentes julgam o que é moralmente certo ou errado, foi parcialmente respondida, ao explicitar que os professores priorizam o conceito de justiça, em detrimento do conceito de felicidade e ao discutir seus argumentos contextualizando-os a partir dos referenciais teóricos. Conforme já deixei claro, não foi possível ser explicitada e compreendida a relação entre os conceitos de justiça e felicidade enquanto ideias regulativas das concepções de moralidade universalistas e contextualistas e as articulações das respectivas concepções de moralidade dos professores. Neste sentido, estou ciente que tal problemática necessita de maior investigação, talvez a partir de outros procedimentos metodológicos.

No que diz respeito à questão sobre as compreensões de justiça e felicidade, avalio ter sido respondida, embora com maior clareza e concisão, a discussão sobre a justiça e com certo grau de imprecisão na explicitação do conceito de felicidade. Este resultado, de certa forma, era esperado, tendo em vista que o conceito de felicidade é mais abstrato, subjetivo e contextualizado. Além do mais, qualquer recurso à história das ideias nos faz perceber o quanto somos mais permeados pelos discursos do dever, da norma, ou seja, da justiça.

Sobre os tipos de dilemas morais envolvendo preconceito e discriminação mais frequentes entre os jovens estudantes, constatamos que se referem à orientação sexual e à raça/etnia, com menor incidência para as discriminações em função de opção religiosa, por diferença intelectual, por aparência física, por condição social e por origem geográfica. Sobre a identificação dos dilemas morais envolvendo preconceito e discriminação por parte dos professores, foi respondido que a maioria deles relata que os percebe e que intervêm de forma firme e veemente, tanto no sentido de coibir tais atitudes como no de contribuir com a formação moral e cidadã de seus estudantes. Poucos professores relataram não perceber tais dilemas ou alegaram não fazer quaisquer intervenções, seja por não darem a devida importância a eles ou por se sentirem despreparados. Sobre as respostas a esta questão, lembramos que o que nos propomos a analisar foram as visões e concepções dos professores, não sua efetiva atuação ou omissão.

Para finalizar, penso ser importante deixar em aberto uma questão sobre a possibilidade de se promover uma formação docente que, ao mesmo tempo, prepare os professores para desenvolverem os conteúdos disciplinares, promova uma reflexão sobre seu papel enquanto sujeitos adultos que formam em valores crianças, adolescentes e jovens que vivem em uma sociedade plural. Uma formação que possibilite que, embora possua suas crenças e concepções particulares sobre os ideias de bem viver, cada professor seja capaz de construir uma postura relativizadora diante da pluralidade de visões de mundo presentes em nossas escolas (máximos de felicidade), mas articulados aos mínimos de justiça acordado entre todos e todas.

Talvez, a formação docente deva ser encarada como uma reconversão do olhar, não apenas como mais uma profissão técnica, nem como sacerdócio, mas como uma prática social que envolve uma profunda compreensão sobre o que significa educar e formar cidadãos que terão que negociar princípios

universalizáveis de justiça e princípios particulares de felicidade para viverem e conviverem em ambientes plurais.