

IDENTIDADE, ALTERIDADE E EDUCAÇÃO: PENSANDO PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS

Renato José de Oliveira

Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Doutor em Educação pela PUC-RJ

E-mail: rj-oliveira1958@uol.com.br

RESUMO

Considerando as tensões entre identidade e alteridade, este artigo aborda problemas relativos aos conhecimentos filosófico e científico e à ética/moral, buscando discutir suas implicações para a educação escolar hoje. Com base em abordagens desenvolvidas por Chaim Perelman e Michel Meyer, autores cujos estudos se vinculam ao campo da retórica, busca mostrar como os conceitos de filosofia regressiva e de problematização podem contribuir para reduzir as distâncias entre professores e alunos. Nesta perspectiva, o modelo dialógico é proposto como alternativa ao modelo de transmissão-recepção consagrado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na modernidade.

Palavras-chave: identidade *versus* alteridade, educação escolar, ética e conhecimento

ABSTRACT

Considering the tension between identity and alterity, this paper focuses on issues related to philosophical and scientific knowledge and also to ethics/moral aiming to discuss their implications to school education nowadays. Based on Chaim Perelman's and Michel Meyer's approaches – authors whose studies are referred to rhetorical field – it intends to show how regressive philosophy and problematization may contribute to reduce distances between teachers and students. In this perspective, dialogical model is proposed as an alternative to transmission/reception model renowned by pedagogical procedures developed in the course of modernity.

Keywords: identity *versus* alterity, school education, ethics and knowledge

IDENTIDADE, ALTERIDADE E EDUCAÇÃO: PENSANDO PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS

Renato José de Oliveira

Introdução

No mundo atual, inúmeros conflitos de natureza étnico-racial, religiosa ou nacionalista têm colocado na ordem do dia a tensão entre identidade e alteridade. O outro, aquele que possui crenças, valores e formas de comportamento diferentes, é, ao mesmo tempo, identidade negada e identidade que nega os padrões convencionalmente aceitos como legítimos. Segundo Meyer (2000), a negação do outro traz, subjacente, o desejo de erradicar a alteridade presente no próprio **eu**, que quer se afirmar como uno em um mundo fragmentado, onde o reconhecimento da diferença parece ser uma perigosa ameaça.

O outro questiona e julga, a todo momento, aquilo que somos, nossas convicções, nossos modos de agir, tal como procedemos em relação a ele. Existe, portanto, uma distância que a vida social, principalmente no curso da modernidade, tem buscado reduzir a partir das suas leis e instituições, as quais, no entanto, demonstram sinais de esgotamento.

Nesse contexto, como formar o homem de amanhã? Como trabalhar conhecimentos e valores em um tempo em que diferentes saberes se chocam e muitas vezes se utilizam da violência para fazer prevalecer seus pontos de vista?

Essa questão se coloca como problema central para educação nos vários espaços sociais em que atua: família, escola, grupos comunitários, etc. Vivemos um tempo de franco questionamento das verdades nas esferas do conhecimento acerca do mundo, da ética, da política, da estética e das próprias relações estabelecidas pelos indivíduos entre si.

Na medida em que o tema investigado é muito extenso, o presente artigo se propõe a discuti-lo com base nos eixos do conhecimento e da formação ética/moral, buscando apontar, a partir da tensão entre identidade e alteridade, algumas pistas para o trabalho do educador.

O Problema do Conhecimento

A modernidade tem como marcos eventos significativos que, entre os séculos XIV e XVII, mudaram a visão de mundo do homem ocidental, como por exemplo o Renascimento, as grandes navegações, as reformas religiosas cristãs, etc. No plano filosófico, a afirmação do *cogito* cartesiano representa um momento singular do pensamento, que pratica a dúvida metódica para justamente pôr fim às incertezas. Como salienta Valéry (*apud* Meyer, *op. cit.*, p.12) o **eu** se tornou “um pronome universal sem rosto”, isto é, o princípio fundador de uma racionalidade abstrata que apaga as diferenças em nome de uma identidade construída sobre evidências que se impõem a todos.

O cartesianismo pode ser tomado como modelo do que Perelman (1997) chama de filosofias primeiras, as quais têm por objetivo encontrar os primeiros princípios ou fundamentos que sustentam suas formulações acerca da constituição do conhecimento (plano epistemológico), da natureza do ser (plano ontológico) ou do estabelecimento dos valores (plano axiológico) humanos. O problema maior dessas filosofias reside em demonstrar que os princípios dos quais partem são primeiros e verdadeiros e que aqueles dos quais partem suas concorrentes são falsos ou insuficientemente elaborados, devendo então ser corrigidos.

A partir daí, as filosofias primeiras visam ao absoluto e à Verdade, não se dando por satisfeitas enquanto não alcançarem esses patamares. Para Descartes, o outro do conhecimento, representado pela escolástica e pelo empirismo, não eram senão fontes de confusão e erro. A escolástica, por se perder em controvérsias inúteis, estéreis, que não faziam bom uso da razão. Seus recursos, como a lógica antiga, eram tão falhos e limitados que, com eles, seria tão difícil chegar a algo de proveitoso em termos de conhecimento quanto “tirar uma Diana ou uma Minerva de um bloco de mármore que ainda não está esboçado” (Descartes, 1996, p. 22). Com relação ao empirismo, a crítica residia no fato deste confiar excessivamente no testemunho dos sentidos, que são enganosos, quando a verdadeira experiência só poderia ser concretizada por uma razão bem dirigida por um método adequado. Segundo Meyer (*op. cit.*, p. 12), para o homem moderno, que nasce sob a primazia desse **eu** abstrato, “só restava generalizar o modelo - e essa foi a obra de Kant. Da moral ao direito, da religião à estética, tudo provém dessa subjetividade impessoal e universal cujo conceito foi enunciado por Descartes”.

Embora as filosofias primeiras pareçam espelhar a única forma possível de se fazer filosofia, Perelman (*op. cit.*, p. 134) as critica a partir de uma *filosofia regressiva* que, ao invés de ter por meta alcançar os princípios primeiros, absolutos e verdadeiros, analisa os fundamentos de um

sistema filosófico no contexto de sua articulação com o próprio sistema. Em outras palavras, o fundamento não se descola, não deixa de ser solidário aos desdobramentos ou consequências que ele deve prever e justificar.

A filosofia regressiva, norteadada pela noção de revisibilidade, entende que nenhum fundamento é eterno, logo nunca se acha inteiramente ao abrigo de revisões ou questionamentos futuros. Isso lhe permite considerar os princípios no curso de sua temporalidade histórica, no contexto social concreto de sua formulação e não como base invulnerável, que se perpetua por tempos infinitos. Revisar, portanto, significa submeter o fundamento ao crivo da realidade, isto é, examinar como e por que as situações concretas se puseram em desacordo, parcial ou total, com aquilo que as deveria explicar. O caso particular não é mais visto como outro que desafia a autoridade de um conhecimento uno, universal e verdadeiro; é problema a ser considerado em sua identidade diferenciada, mas nem por isso menos importante.

Tendo em vista que a busca do conhecimento verdadeiro, assentado sobre fundamentos imutáveis, leva o homem a dogmatismos às vezes difíceis de tolerar, Mazzotti e Oliveira (2000) têm defendido a tese de que na Filosofia, na ciência, na Educação, enfim, nos mais diversos campos do saber humano, o termo verdadeiro deve ceder lugar ao termo confiável. Dito de outro modo, trata-se de constituir conhecimentos confiáveis sobre o que chamamos realidade e os utilizarmos como referências flexíveis sobre as quais podemos elaborar explicações que respondam a exigências histórica e socialmente situadas.

Na crítica que fazem à verdade como fundamento do conhecimento, autores como Lyotard sustentam que a aquisição de saberes muda de estatuto, não tendo mais relação necessária com o processo formativo do homem. O que se dá é uma relação de tipo operacional entre “fornecedores” (instituições, centros de pesquisa, etc.) e “consumidores” (todo aquele que deseja se apropriar dos bens intelectuais produzidos) de informações (Lyotard, 1989, p.18).

Tal visão converte o conhecimento em bem de consumo, em objeto de troca, e se afasta da noção de conhecimento confiável porque esta não implica o esvaziamento do caráter formativo de nenhum saber. Criticar a ideia de uma verdade absoluta não significa defender a instrumentalização dos saberes ou apreciá-los tão somente em função dos seus valores de uso. Significa compreender o conceito de formação como outro em relação à perspectiva moderna de moldar nas consciências o que é assegurado por uma inteligência, ordem ou vontade transcendente ao próprio homem. Sem dúvida, um saber possui o estatuto de confiável quando tem poder explicativo mais amplo, todavia não se acha ao abrigo das revisões, sempre

estimulantes para o progresso do pensar. Como identidade que quer se afirmar, não erradica seus outros, mas estabelece o diálogo com eles.

A Ética/Moral como Problema

Desde o início dos anos 1990, os termos ética e moral têm sido muito difundidos pela mídia. Romano (2001) chega mesmo a falar em uso abusivo, por meio do qual se “vendem” os termos como se fossem “pacotes” que conferem respeitabilidade a quem os emprega, destarte esse emprego se constitua em banalização e desconhecimento do que significam. A fim de contribuir para que o abuso tenha fim, transcreve um longo verbete da Enciclopédia, escrita por Diderot e D’Alembert no século XVIII, referente ao termo moral, do qual citamos a seguinte passagem:

É a ciência que nos prescreve uma conduta sábia e os meios de a ela conformar os nossos atos. Se é apropriado para as criaturas racionais aplicar suas faculdades às coisas a que elas se destinam, a *Moral* é a ciência própria dos homens; isso porque ela é um conhecimento geralmente proporcionado à sua capacidade natural e da qual depende seu maior interesse. (Diderot & D’Alembert, Enciclopédie. *Apud* Romano, 2001, p.97)

Para o termo ética, Romano não apresenta definição. Já o conceituado dicionário de filosofia organizado por Lalande (1993) o define como ciência que estabelece juízos de apreciação sobre as ações merecedoras de serem mencionadas como boas ou más, constituindo-se a moral em um conjunto de prescrições assumidas em determinado período histórico e em determinado contexto social e também como conformação e exortação a tais preceitos.

Embora Romano tenha razão quando fala de uso abusivo e indiscriminado dos termos ética e moral, definições consensuais acerca dos mesmos estão longe de serem estabelecidas. Em vista disso, cabe perguntar: até que ponto é socialmente relevante distinguir os termos? Se um indivíduo age de tal modo que causa prejuízo e/ou sofrimento a outro, diremos que ele não se constitui em sujeito ético ou que deixa de cumprir com os deveres próprios a um sujeito moral? De um ponto de vista vinculado à ação e às suas consequências para o outro, a distinção é irrelevante, razão pela qual os termos são aqui compreendidos como intercambiáveis, pois dizem respeito aos mesmos objetos: valores, hierarquias de valores, princípios, normas e hábitos que orientam as ações do homem no contexto de suas múltiplas relações.

No curso do pensamento ocidental, a ética, compreendida como filosofia moral, foi objeto de investigação de vários pensadores. Kant, que conforme foi mencionado, buscou generalizar o modelo cartesiano fundado sobre um **eu** abstrato, conferiu à razão prática a tarefa de encontrar a forma pura da lei que deveria regular o bem-agir. Na medida em que nossa vontade é orientada por interesses materiais e contingentes, formula máximas cuja validade é limitada e, portanto, não podem possuir o grau de objetividade necessário à universalização. Se, por exemplo, sou ofendido, posso desejar retaliar o ofensor, mas tal orientação não seria válida para um cristão que seguisse fielmente os ensinamentos de Cristo, ou seja, “oferecer a outra face” ao agressor. Para pretender o estatuto de universalidade, a máxima deve ser depurada de todas as contingências que a cercam, assumindo a forma de um imperativo categórico, ou seja, de uma orientação para o agir caracterizada por sua natureza intrinsecamente boa e conforme o exercício do dever pelo dever: “não agredir ninguém”.

Os imperativos categóricos valem universalmente e, a partir deles, a razão prática chega à formulação da lei moral: “Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (Kant, 1997, p. 42).

Embora Aristóteles tenha investigado o *ethos* (propriedades do caráter, daí ética) muitos séculos antes de Kant, suas contribuições se mostram bem mais factíveis em relação à tarefa de orientar o bem-agir do que as kantianas. Conforme destaca Meyer (*op. cit.*, p. 143-144), “Para Aristóteles, nosso contemporâneo, a realidade das diferenças constitui um fato incontornável. É porque existem que os homens devem negociar entre si. O universal não é um dado, como pensa Kant, mas resultado obtido a partir da negociação dos desacordos”.

A ética kantiana prevê que todos, independentemente do contexto sociopolítico-cultural em que vivam, assumam uma única identidade: a do ser moral, no qual vontade e razão prática coincidem em seus propósitos. Aristóteles, ao contrário, entende que acordos podem ser celebrados e, posteriormente, estendidos ao conjunto dos homens. Na medida em que fala em negociação, situa a retórica como elemento central nesse processo, pois os raciocínios com que trabalha são de natureza não coerciva, isto é, não se impõem por meio da demonstração inequívoca, mas logram persuadir o outro na busca de sua adesão.

Pode-se constatar que, enquanto Kant busca as verdades absolutas, perante às quais qualquer ser dotado de razão precisa necessariamente se inclinar, Aristóteles não confere apodicidade às formulações relativas ao bem-agir, situando-o na esfera dos homens concretos cujas diferenças não precisam ser depuradas, mas discutidas. A esse propósito, Meyer salienta a importância de se buscar estabelecer um diálogo entre identidade e alteridade a fim de que uma não anule a outra:

Cada um tem o direito de ser diferente, contanto que a igualdade dos direitos da pessoa seja respeitada. Inversamente, a universalidade é imperativa, mas não pode sê-lo em detrimento das diferenças que somos e que nos fazem ser. Cada um tem direito à sua história e o dever de cada um é respeitar que o outro também tenha direito à sua. A universalidade sem a diferença é tão totalitária quanto a diferença sem a universalidade. (Meyer, *op. cit.*, p. 148)

Estudioso do Direito, Perelman buscou também mostrar como esse campo do conhecimento pode contribuir para as investigações que têm lugar no campo da ética/moral. Examinando primeiramente o problema da justiça, extraiu uma regra formal, a qual denominou “regra de justiça”, que tem por enunciado a “aplicação de um tratamento idêntico a seres ou situações que são integrados numa mesma categoria” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 248). Naturalmente, o principal problema envolvido diz respeito ao enquadramento dos seres na “mesma categoria”, que não é objeto de um acordo universal. Assim, age conforme a regra de justiça, por exemplo¹, o policial que detém, pelo uso de drogas, tanto o jovem rico quanto o pobre, porquanto o delito praticado é o mesmo. Muitas pessoas, entretanto, não concordariam que os dois jovens sejam enquadrados na mesma categoria. Uns poderiam defender que o rico não deveria ter sido preso, pois sendo bem nascido e tendo um futuro pela frente, não caberia colocá-lo na cadeia junto a marginais comuns. Outros poderiam assumir a defesa do pobre, argumentando que já é suficientemente penalizado pela sociedade e, portanto, não caberia aplicar-lhe mais um castigo. Diante disso, qual o estatuto da regra de justiça quando se trata de pôr em questão o caráter justo ou injusto das próprias leis? Segundo Perelman (1996, p. 166):

Se a regra de justiça nem sempre basta para uma aplicação justa da lei, ela é totalmente impotente quando se trata de julgar a própria lei, de dizer se a lei é justa ou injusta. Ela nada nos ensina, de fato, quanto ao próprio conteúdo das regras.

Quem puder modificar as regras como bem entender poderá escapar à acusação de injustiça formal, mesmo agindo como bem lhe apetece, da forma mais arbitrária. Bastar-lhe-á, de fato, introduzir na regulamentação algumas distinções que sirvam aos seus desígnios.

¹ O exemplo é de nossa autoria, desenvolvido a partir das considerações feitas por Perelman.

Em que pese a situação de arbitrariedade acima descrita ser bastante concreta, como o demonstram hoje em dia as ações de muitos governantes, o debate ético/moral não pode ser encarado como inócuo, pois lavar as mãos frente a uma realidade desalentadora apenas abre espaço para o ceticismo. Perelman percebeu esse perigo e por isso tratou de combater essa corrente no campo da ética/moral.

O ceticismo tem raízes na Grécia helenística, período em que Pirrón de Elis estabeleceu as suas bases. O cético descrê tanto dos sentidos quanto da razão quando se trata de definir critérios para o conhecimento. Os sentidos várias vezes nos enganam (como, posteriormente, dirá também Descartes), permitindo colocar a questão: o que engana em certas situações não pode enganar sempre? A razão, por sua vez, julga operar com clareza, mas é incapaz de distinguir o verdadeiro do falso em enunciados simples como “eu minto”. Se for afirmado que é falso, então não minto, o que é contraditório. Se for dito que é verdadeiro, a contradição se mantém, pois se minto nunca poderia dizer algo verdadeiro. A partir daí, o cético declara a impossibilidade do conhecimento e também do juízo: sem poder distinguir o verdadeiro do falso, não posso também distinguir o justo do injusto, cabendo-me apenas **suspender o juízo**, isto é, abster-me de julgar e de tomar decisões no campo ético/moral.

A identidade defendida pelo cético é a da não intervenção sobre a realidade, cabendo apenas observar as alteridades e constatar que estas ora se alinham, ora se opõem, sem que se possa tomar partido de qualquer uma delas. Perelman (*ibid.*, p. 294-295) opôs-se a esse tipo de relativismo paralisante, afirmando:

Uma tal concepção dos fundamentos da moralidade, permite a cada qual permanecer inabalavelmente em suas posições e continuar indefinidamente um modo de vida uma vez aceito; ela garante a cada qual a invulnerabilidade de sua torre de marfim. Mas, por essa mesma razão, suprime toda filosofia moral, toda reflexão sobre os princípios da moralidade, todo diálogo entre homens e sociedade que adere a critérios diferentes de moralidade. A vida moral se reduz a um conformismo – uma adesão irraciocinada ao que nos foi inculcado com o leite materno – e nenhum raciocínio pode exercer a menor influência sobre as nossas regras de conduta: o que nenhuma razão fundamenta, nenhuma razão pode abalar.

Para o autor, o ceticismo parte da concepção de que os princípios fundamentais da ética/ moral seriam semelhantes a axiomas matemáticos, dos quais se deduzem regras particulares. Na medida em que nenhuma racionalidade pode fundamentar tais princípios, a dedução se torna

impossível. Entretanto, princípios gerais como a regra utilitarista “não se deve infligir sofrimentos sem necessidade” ou a lei moral kantiana são objetos de acordo conquanto não se procure precisar seus conteúdos. Quando isso se torna necessário, surgem as divergências acerca das regras particulares a serem aplicadas. Não será, porém, a racionalidade dedutiva que garantirá o maior valor de uma regra sobre outra.

Na verdade, os diferentes princípios de moral não são contestados por homens que pertencem a meios de culturas diferentes, mas são interpretados de modos diversos, não sendo jamais definitivas essas tentativas de interpretação. A discussão, em questão moral, difere completamente da demonstração formal, pois é constante o correlacionamento de experiências particulares e de conceitos com conteúdo parcialmente indeterminado, em constante interação. O problema do moralista não é a justificação dos princípios primordiais, mas sua interpretação num contexto particular (*ibid.*, p. 297).

A abordagem feita por Perelman remete, também, ao que já fora apontado por Meyer: há que construir uma dialética entre identidade e alteridade para chegar a acordos que, não sendo definitivos, podem permitir aos homens uma convivência social mais harmoniosa.

Conhecimento, Ética/Moral e Educação Escolar

Diante do que foi discutido acerca do conhecimento e da ética/moral, os desafios postos para o educador parecem imensos. Se não há mais o chão firme das verdades absolutas, como assentar os alicerces que permitirão formar o educando?

Para responder a essa questão, é preciso, inicialmente, problematizar a metáfora que se acha subjacente a ela: a escola é o edifício dos saberes necessários ao cidadão. Como toda metáfora, esta também possui caráter reducionista, ou seja, fixa a identidade em detrimento das diferenças. Quando dizemos, por exemplo, que *João é um touro*, estamos pondo em destaque determinada identificação entre o indivíduo e o animal: ambos têm vitalidade e força física admiráveis. Nesse processo de metaforização, porém, as diferenças entre o homem e a besta são apagadas na medida em que não são consideradas substanciais para o que se quer afirmar. O fato de João pensar e o touro, não, é deixado de lado quando, por exemplo, diz-se que *João é um touro*, por

isso suporta qualquer tipo de trabalho. Como indivíduo dotado de capacidade crítica, João pode, entretanto, recusar fazer um serviço que julgue degradante ou muito cansativo, de sorte que a redução operada pela metáfora se evidencia e a mesma perde seu poder persuasivo.

No caso da metáfora relativa à escola, há também reduções que não é cabível negligenciar. Um edifício deve ter suas fundações assentadas em um solo passivo ou, pelo menos, pouco reativo, de modo que não venha a ter problemas de sustentação. A mente do aluno não é, porém, esse solo passivo ou, como preferiam os empiristas, uma tábua rasa para a fixação do conhecimento. Ao chegar à escola, o discente traz consigo saberes adquiridos em outros espaços sociais (família, grupo religioso, grupo comunitário, etc.), os quais muitas vezes se chocam com os conhecimentos escolares, que são mediações do conhecimento científico².

Os métodos de ensino consagrados pela modernidade centram-se na transmissão-recepção do conhecimento, tendo como característica principal as aulas expositivas. O professor trabalha a partir de um programa geralmente definido por outros (coordenação pedagógica, direção da escola, sistema de ensino), sendo sua tarefa (quando também não é delegada a um outro, como o livro didático) desenvolver estratégias de como ensinar. O aluno, por sua vez, recebe pacotes de conteúdos sobre os quais não foi chamado a opinar, pois parte-se da premissa de que não sabe o que deve ou não aprender. A aprendizagem se inicia, portanto, com base em uma diferença de vulto entre os sujeitos da prática pedagógica, a qual se tem por perspectiva reduzir ao longo do percurso escolar. Tal suposição se apoia, por sua vez, na premissa de que o estudante tem interesse em adquirir os conhecimentos que o professor lhe repassa. O conjunto dessas premissas pode, contudo, ser problematizado. A afirmação de que o aluno não sabe o que deve aprender e, portanto, não é capaz de opinar, é tão pouco verossímil quanto a premissa inversa, segundo a qual ele estaria plenamente capacitado a definir seu programa de estudos. Da mesma forma, admitir que a diferença inicial entre os sujeitos será reduzida porque o aluno tem interesse em aprender é tão pouco factível quanto sua negativa (a diferença será aumentada porque não existe interesse algum pelo aprendizado escolar).

A partir dessas ponderações, o caminho mais promissor a trilhar é o da negociação das diferenças entre identidades que não podem permanecer isoladas em suas redomas: o professor preso aos seus conhecimentos e ao programa; o aluno aos saberes e interesses que já possui.

² Segundo Lopes (1998), trata-se de uma mediação didática porque a escola promove a reelaboração dos conhecimentos científicos ou acadêmicos, próprios às disciplinas de referência, e não apenas os transpõe para o contexto de sala de aula (Chevallard, 1991).

A negociação sugerida para o ensino dos conteúdos disciplinares pode ser estendida ao trabalho relativo às questões éticas/morais. O método de transmissão-recepção apenas expõe valores, prescreve regras, formas de conduta e punições para as transgressões que venham a ser cometidas, quando mais proveitoso seria discuti-las. A tendência moralista, como é destacado pelos PCN, assume exatamente a perspectiva prescritiva:

A tendência moralista tem a vantagem de ser explícita: os alunos ficam sabendo muito bem quais valores os educadores querem que sejam legitimados. Sabem o que se espera deles. Porém, dois graves problemas aparecem. Um de nível ético: o espírito doutrinador dessa forma de trabalhar (...) Outro grave problema, consequência desse autoritarismo, é de nível pedagógico: o método não surte efeito, pois ouvir discursos, por mais belos que sejam, não basta para se convencer de que são válidos. A reflexão e a experiência são essenciais. (BRASIL, 1998, p.65)

Em que pese os próprios PCN oscilarem entre orientações de natureza prescritiva e de natureza dialógica, a crítica feita em relação ao modo “moralista” de abordar questões éticas/morais na escola (crítica aplicável também aos outros espaços educativos aqui mencionados) é consistente. Certamente esta última não tem como agir diretamente sobre os demais fóruns em que o indivíduo se educa, mas servir de contraponto a eles, quando se fizer necessário, é uma de suas tarefas. Analogamente ao que foi discutido sobre o conhecimento, a escola também não é o edifício ético/moral do futuro cidadão. Dewey (1959), a quem geralmente é atribuída uma visão romântica sobre a organização de escolas centradas no aluno, destacava o quanto é necessário haver o mútuo envolvimento de docentes e discentes em atividades investigativas, tanto no que se refere aos conteúdos disciplinares como também aos problemas éticos/morais. O tratamento destes a partir de práticas expositivas, de longas preleções e discursos, apenas levaria a uma mistificação com respeito ao funcionamento da sociedade e ao papel que corresponde a cada indivíduo, superestimando as possibilidades de agir e transformá-la.

A escola, como espaço educativo, é importante no processo formativo das crianças e dos jovens, contudo cultivar a expectativa de que se constitui no principal agente formador para o exercício da cidadania é apenas uma ilusão.

Considerações Finais

O educador contemporâneo tem diante de si pelo menos dois dilemas. O primeiro é seguir ou não o modelo da tábua rasa (o aluno nada sabe, portanto não opina). O segundo, agir ou não de modo diferenciado no que concerne ao tratamento das questões éticas/morais.

Uma saída para o primeiro dilema pode ser apontada recorrendo-se à noção de conhecimento confiável. Dizer a um aluno que determinado saber ensinado na escola é mais confiável que outro, de caráter popular, não implica necessariamente ter que impor o primeiro mediante um argumento de autoridade. Em outras palavras, é preciso fornecer razões que permitam colocar os diferentes saberes em debate, ouvir os argumentos do aluno, repensar as próprias razões e delas extrair elementos que possam contribuir para reduzir as diferenças. Trabalhar com a noção de conhecimento confiável, confrontando modelos explicativos, pode contribuir para tornar o professor mais aberto e receptivo à pluralidade de saberes e, inclusive, levá-lo a compreender melhor porque muitos alunos têm grandes dificuldades em aprender o que parece simples e óbvio.

Para sair do segundo dilema, a alternativa dialógico-problematizadora, que não estabelece *a priori* o que é certo ou errado, justo ou injusto, permite avançar mais que o prescritivismo quanto à redução das diferenças. Isso não implica assumir o relativismo que estabelece a paridade entre visões de mundo conflitantes, aceitando-as como são. Ao defender a isonomia das alteridades, o relativismo apenas forja outra identidade, a da postura contemplativa e descompromissada perante a realidade do mundo. Afinal, se tudo é admissível, não há o que discutir, logo nenhuma ação sobre o educando se faz necessária.

Concluindo, cabe dizer que educar um indivíduo, seja na escola ou fora dela, é tarefa que exige a contínua reavaliação dos métodos e das posturas pedagógicas, bem como daquilo que se entende por conhecimento, valores, normas e princípios. O fato de não mais se conceder às verdades imutáveis o estatuto de avalistas das crenças que balizam a existência não deve ser visto como perda; pelo contrário, representa a confiança no pluralismo que pede o debate, o confronto e a polêmica necessários à construção do difícil, mas irrecusável, caminho das escolhas e das decisões.

Referências Bibliográficas

- BRASIL.** *Secretaria de Educação Fundamental.* Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998, 436p.
- CHEVALLARD, Yves.** *La transposition didatique: du savoir savant au savoir enseigné.* Paris: La pensée sauvage, 1991.
- DESCARTES, René.** *Discurso do método.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DEWEY, John.** *Democracia e educação.* Introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- KANT, Immanuel.** *Crítica da razão prática.* Lisboa: edições setenta, 1997.
- LALANDE, André.** *Vocabulário Técnico e crítico da filosofia.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LOPES, Alice R. C.** *Currículo, conhecimento e cultura: construindo tessituras plurais.* In: **CHASSOT, A. I. ; OLIVEIRA, R. J.** de (orgs.) *Ciência, ética e cultura na educação.* São Leopoldo: Unisinos, 1998, p. 31-47.
- LYOTARD, Jean-François.** *A condição pós-moderna.* Lisboa: Gradiva, 1989.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha; OLIVEIRA, Renato José de.** *O que você precisa saber em ciência(s) da educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MEYER, Michel.** *Petite métaphysique de la différence.* Paris: Librairie Générale Française, 2000.
- PERELMAN, Chaim.** *Ética e direito.* São Paulo: Martins Fontes, 1996
- _____. *Retóricas.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie.** *Tratado da argumentação.* A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ROMANO, Roberto.** *Contra o abuso da ética e da moral.* Educação e Sociedade, v.12, n° 76, out./2001, p. 94-105.