

Ética, moral e política na visão de professores brasileiros e alemães!

Thomas Leihäuser
Silke Weber

Resumo

Estudo com professores brasileiros de Sociologia no Ensino Médio e professores de Filosofia e Política no nível de ensino correspondente na Alemanha põe em evidência preocupações e traços comuns e específicos em relação ao ensino das disciplinas mencionadas em um e outro país. O discurso apreendido mediante a técnica do grupo focal permite, à luz da teoria da consciência da vida cotidiana, mostrar que os dois grupos voltam-se para a ética, a moral e a política na sua reflexão sobre a prática de ensino dessas disciplinas com jovens em ambos os países. Modelos de pensamento e estratégias de comportamento são, entretanto, distintas nos grupos investigados: o brasileiro organiza a sua reflexão em torno da necessidade de formação especializada e iniciativas tomadas para suprir lacunas de preparação acadêmica e despertar o interesse de alunos e pais pela disciplina Sociologia, permeada pelos ideais de transformação social; o alemão, em contrapartida, embora tenha, igualmente, a preocupação em despertar o interesse pelas disciplinas referidas, salienta a dificuldade de abstração dos jovens e a dimensão moral e ética contida no ensino da Filosofia e Política, e na sua reflexão inclui a dimensão política percebida como inerente ao ensino de tais disciplinas.

Palavras-chave

Professor de ensino médio. Ensino de sociologia. Discurso. Consciência da vida cotidiana.

THE BRAZILIAN AND GERMAN TEACHERS' VIEWS ON ETHICS, MORAL AND POLITICS

1 Versão modificada de texto que dá conta de pesquisa realizada conjuntamente, entre fevereiro de 2008 e fevereiro de 2009, em Recife - Brasil - e em Bremen - Alemanha.

Abstract

This paper presents the results of a comparative research on the views Brazilian and German school teachers have on the subjects they teach to young people aged from 16 to 18: respectively Sociology, and Philosophy and Political Science. The research shows there are some preoccupations these professionals share with one another, while other ones are specific to the teaching of the subjects in each of both countries. By submitting the discourse respectively gathered via focal group technique to the theoretical framework of everyday consciousness, it is possible to show that each group addresses the issues of ethics, moral and politics in their reflections on the teaching of these subjects to teenagers in both countries. Nevertheless models of thought and behaviour strategies are distinct in both groups. The Brazilian teachers center their reflections on the need of specialized formation and on initiatives aiming at increasing their pupils preparation to future academic formation, and at attracting their attention and the one of the pupils' parents to Sociology, a subject impregnated by ideals of social transformation. Although also concerned on increasing the pupils' interest in Philosophy and in Political Science, the Germans emphasize the teenagers' lack of abstract thinking, besides the moral, ethical and also political dimensions implicit in the teaching of both subjects.

Keywords

Teenager school teachers. Sociology teaching. Discourse. Everyday life consciousness.

1. Introdução

Talvez muitos acreditem que dificilmente seja possível comparar como professores brasileiros e alemães percebem questões de ética, moral e política, visto que entre o Brasil e a Alemanha medeia uma grande distância, e não apenas geográfica. Em seu conjunto, economia, política e cultura dos dois países têm, à primeira vista, pouco em comum, o que tornaria tal tentativa um empreendimento bastante arbitrário, algo "inventado" por cientistas sociais...

No entanto, nos anos recentes, as temáticas da ética, da moral e da política foram descobertas ou redescobertas, tanto no Brasil quanto na Alemanha, como importantes campos da educação escolar, especialmente do ensino médio, o que aponta para problemáticas semelhantes nos respectivos sistemas educacionais. No Brasil, foram criadas as disciplinas Sociologia e Filosofia, que são ministradas, no ensino médio durante um ano, com carga horária de uma hora por semana; e, na Alemanha, também em uma hora por semana, mas durante vários anos, ensina-se a disciplina Ética e Filosofia. Nos dois países, formam-se professores especialmente para tais disciplinas. Sem dúvida, a carga horária e a forma de indicar professores revelam uma diferença no valor atribuído a elas; no entanto, em ambos os países não se questiona a necessidade de tais disciplinas", o que indica a vontade de não deixar a formação da consciência moral e política à mercê de outras forças da sociedade, mas influenciá-la por meio da educação escolar.

Tais tentativas pedagógicas sugerem uma globalização de problemas educacionais, que também pode ser observada no interesse por determinados temas como, por exemplo, violência nos espaços públicos, nos bairros e nas escolas.

2. O conceito do cotidiano e o método de pesquisa do grupo de discussão

Como fundamento e orientação para o desenvolvimento do estudo aqui apresentado, recorreu-se às teorias do cotidiano (particularmente, à de Lefebvre) e da consciência cotidiana (desenvolvida por Leithäuser), percebidas como capazes de ajudar a tornar visíveis, passíveis de reflexão e também de mudanças, pontos cegos, noções autoevidentes - e chamadas 'naturais' - que se relacionam à educação.

O cotidiano e, portanto, também a consciência cotidiana, é uma categoria sociológica de caráter especial que recusa uma formulação conceitual totalizante, não se deixando abstrair dos conteúdos a conhecer - os conteúdos da vida cotidiana - ou se reduzir a palavras vazias. O cotidiano

² No Brasil, restaura-se, assim, uma lei que foi abolida pela ditadura militar, enquanto que na Alemanha a intenção é preservar a consciência das consequências do Nacional-Socialismo.

sempre possui uma dimensão histórica, social e geográfica. Não se deixa descrever em estilo monocromático, nem pode se reduzir a estruturas: continua colorido e a composição de suas cores é diferente no Brasil e na Alemanha. Essas composições diferentes do cotidiano escolar no Brasil e na Alemanha, reconstruídas nos tópicos que se seguem, foram apreendidas em grupos de discussão com professores brasileiros e alemães.

Antes de apresentar tal reconstrução, no entanto, caberia fazer algumas observações acerca da metodologia empregada na pesquisa. O método de "grupo de discussão" ou "grupo focal" é um procedimento utilizado na Sociologia e na Psicologia Social, onde é usado tanto de modo independente como em combinação com outros métodos qualitativos e quantitativos. Neste estudo, buscou-se esclarecer como os professores conseguem transmitir aos seus alunos não apenas conhecimentos, mas também o hábito de questionar e pensar de modo rigoroso, de desenvolver motivação para a reflexão filosófica ou sociológica. Buscou-se saber dos professores como realizam essa tarefa em suas aulas, quais os problemas que enfrentam, qual o apoio de que necessitam e como podem consegui-lo, mesmo reconhecendo as barreiras e dificuldades existentes. Foram realizadas duas discussões em grupo, uma com professores brasileiros e outra com professores alemães.

O grupo de discussão com professores constitui, neste caso, um método para criar um espaço de reflexão que facilita o distanciamento da rotina cotidiana e, assim, possibilita refletir sobre o sentido e, também, o sucesso do ensino do pensamento sociológico, filosófico, moral e político e a sua aprendizagem. Essa metodologia permite esclarecer não só pragmaticamente, mas também mediante a própria reflexão dos professores, os problemas enfrentados nas suas aulas de Sociologia e de Filosofia e Ética.

Em cada um dos dois grupos de professores houve 16 participantes, mulheres e homens em proporções semelhantes. Para todos eles, Sociologia ou Filosofia e Ética era a segunda disciplina ministrada; a primeira era sempre bem diversa; assim, havia professores que, como primeira disciplina, ensinavam Matemática ou alguma Ciência Natural (por exemplo, Física), ou Geografia, ou História, ou Literatura, ou Línguas. A faixa etária dos participantes variou entre 25 e 35 anos, havendo dois professores mais velhos no grupo brasileiro. As duas discussões de grupo aconteceram em salas de seminário, a discussão brasileira na Universidade Federal de Pernambuco

e a alemã no Instituto Estadual para Formação de Professores de Bremen. A discussão brasileira foi dirigida por Silke Weber, a alemã por Thomas Leithäuser. O grupo brasileiro se reuniu por volta de 1½ horas, o alemão por quase 2 horas. Nos dois grupos, a maioria dos presentes participou com muito interesse na discussão. Os moderadores cuidaram para que também os participantes mais reservados tivessem oportunidade de falar. Enquanto na discussão do grupo brasileiro a moderadora influenciou relativamente pouco no transcurso da discussão, na situação alemã, o moderador interveio frequentemente com perguntas, indagações e contribuições próprias à discussão, isso influenciou a dinâmica do grupo, enquanto que a discussão no grupo brasileiro transcorreu de forma mais natural e espontânea. No entanto, como mostram as análises a seguir, das duas discussões resultaram textos comparáveis que conduzem tanto a interpretações específicas de rico conteúdo como também a comparações surpreendentes.'

3. Padrões de pensamento e estratégias de comportamento dos professores brasileiros

a) O reconhecimento da disciplina Sociologia e de seus professores

Reconhecimento não é só um tema importante da Filosofia e da Sociologia que tem preocupado quase todos os grandes filósofos e sociólogos. Reconhecimento e seu oposto, o não-reconhecimento, e, na esteira dos dois, atitudes de superioridade, poder e dominação com seus reversos-dependência, submissão e sujeição - transpassam as relações cotidianas das pessoas como algo natural e pouco percebido, constituindo um hábito do comportamento cotidiano. As discussões de grupo com os professores brasileiros, mas também com os alemães, podem ser lidas como exemplos da problemática cotidiana do reconhecimento.

"Novas disciplinas foram incluídas nos currículos do ensino, o que reduziu as horas de aula para a disciplina Sociologia". Assim começa um dos professores brasileiros a discussão e outro continua: "É impossível

³ As passagens colocadas entre aspas, neste artigo, não são citações literais das transcrições. São versões reformuladas de trechos das transcrições, em português e em alemão, dos grupos de discussão, estando próximas quanto possível do sentido das falas originais.

ensinar Sociologia em apenas uma hora por semana. Há coisas importantes demais que precisam ser apresentadas para que possam se formar opiniões críticas." Nestas frases curtas já se insinua o tema da sobrecarga que voltará a preocupar os professores no transcurso da discussão, uma sobrecarga provocada pela instituição escolar devido às suas regras, mas igualmente uma sobrecarga provocada pela autoexigência dos próprios professores. Pois quem conseguiria, em uma hora de aula por semana, motivar alunas e alunos a desenvolverem opiniões críticas? "Uma hora por semana para tratar de interrogações críticas acerca das circunstâncias da sociedade atual não estimula nenhum aluno". No transcurso da discussão toma-se cada vez mais evidente que os professores veem o sentido da Sociologia na crítica à sociedade e no desenvolvimento do pensamento crítico, e consideram a reduzida carga horária um acinte à sua atividade como professores de Sociologia.

Esse acinte lhes é indicado de várias formas. Os professores reclamam que essa única hora ainda é colocada em posição desvantajosa na grade horária, depois de muitas horas das disciplinas principais como Matemática e Português, isto é, quando a disposição, a atenção e a concentração dos alunos quase já se esgotaram. Nestas condições, o ensino de Sociologia apenas tem valor de entretenimento, pois não oferece fundamento para a formação de uma consciência crítica capaz de refletir seriamente sobre as circunstâncias de vida na qual a pessoa está inserida.

"Temos que trabalhar para que Sociologia e Filosofia possam ser valorizadas adequadamente na escola. Se a gente só dispõe de uma hora, é muito difícil aprofundar os temas. Mal há tempo para ler um texto ou formar um grupo de trabalho".

"Não se pode tratar Sociologia e Filosofia como a Religião. Aprender Português significa aprender a ler e entender textos. Com a Matemática aprende-se também lógica e com Sociologia e Filosofia ajuda-se aos alunos a desenvolver uma consciência crítica".

"Dificulta o ensino da Sociologia e Filosofia o fato de que não existe um currículo uniforme no presente. Quando um aluno muda de escola frequentemente acontece que em Sociologia e Filosofia ele se vê confrontado com

conteúdos completamente diferentes dos que estudou até aquele momento."

"Os alunos acham que essa disciplina não é importante, que não é necessária. Que nessas aulas se trata tão somente de falação e conversa fiada sem resultado e sem um sentido palpável".

Parece que os professores sentem-se encurralados num mundo de não reconhecimento do qual apenas eles mesmos (como, outrora, o barão Münchhausen) podem se safar, 'puxando-se pelos próprios cabelos para sair do pântano'. Como ainda se verá, é justamente nesse ponto que há grandes semelhanças entre a argumentação dos professores brasileiros e alemães. Também lá, a referência ao número reduzido de horas de aula desempenha um papel central na discussão. Mas, diferentemente de seus colegas alemães, os professores brasileiros lidam de maneira bem mais ofensiva com a situação percebida como inadequada; insistem em mudanças e melhorias no ensino de Sociologia, argumentando energicamente em prol de seu reconhecimento e de sua importância política para criar consciência e engajamento sociopolíticos. Nesse contexto argumentativo, incluem sua própria incapacidade advinda de sua formação insuficiente em Sociologia e a decorrente falta de competência e profissionalismo.

Tal compreensão e autorreflexão surpreendem, até porque os não formados em Sociologia jamais tiveram a intenção de, em algum momento, ensinar Sociologia em uma escola; muito pelo contrário, chegaram a essa disciplina por acaso, porque não tinham preenchida a sua carga horária, e, assim, a direção da escola, vendo-se em apuros pela falta de professores para Sociologia, acabou lhes "enfiando" essas aulas. Seria, pois, de esperar que esses professores assumissem antes mal que bem, 'aos engasgos e aos resmungos', essas aulas de Sociologia, uma disciplina de cujas'eiras e beiras' admitem ter pouca noção. No entanto, no início, assumiram essas aulas com certo entusiasmo, como uma tarefa de civismo; só depois de algum tempo de experiência perceberam que a consciência cotidiana dos assuntos sociais, que todos possuem em grau maior ou menor, não é suficiente para ministrar aulas de Sociologia, sendo imprescindível uma formação especializada. Sem conhecimentos especializados em Sociologia e da argumentação científica nessa área, seria impossível realizar o seu ensino adequado.

b) Formação especializada como condição da docência

A partir dessa constatação, os professores desenvolveram ideias acerca do que deveria conter essa formação especializada complementar, que englobaria as teorias fundamentais das Ciências Sociais, como as dos clássicos Karl Marx, Max Weber, Emil Durkheim, Georg Simmel, como também uma formação metodológica que lhes permitisse realizar com seus alunos pequenos projetos de pesquisa, observações e entrevistas passíveis de gerar uma compreensão cientificamente orientada dos problemas sociais, como base para os alunos desenvolverem um entendimento sociocrítico. Com respeito a essas ideias, os professores sentem-se desamparados, com exceção, porém, quanto a uma experiência de formação complementar de três meses, que mencionaram reiteradamente durante a discussão e que elogiaram como ajuda valiosa, interpretando-a como um primeiro e importante passo para resolver o dilema da sua própria formação.

Os professores brasileiros consideram absolutamente imprescindível uma qualificação acadêmica especializada em Sociologia. Contudo, também percebem claramente que há, nesse contexto, uma diferença na relação desta com outras disciplinas escolares para as quais o requerimento de uma formação acadêmica específica é tido como evidente, a exemplo da Matemática, de todas as matérias de Ciências Naturais, Línguas e Literatura.

“Sem a formação em Sociologia, que conduz a um entendimento científico, não é possível, na verdade, ensinar essas disciplinas na escola. Tal estudo é o cerne da profissão de professor”.

Quanto a esse propósito, reconhecem os professores que precisam estar dispostos, como em outras disciplinas, a assumir a formação continuada.

“Mas isso só funciona se o Estado possibilitar essa formação continuada e também a exigir dos professores. Tal apoio, porém, é muito insuficiente até agora. Os professores são os prejudicados. No essencial, eles têm que cuidar da sua formação continuada por conta própria. Nesse ponto, o Estado e as universidades deveriam fazer muito mais.”

c) O sentido do ensino da Sociologia

Do que se trata em Sociologia, o que torna essa matéria tão importante na autocompreensão dos professores? Trata-se de um saber prático capaz de interferir, de modo diferente da lógica, tecnologia e conhecimentos de línguas, nos processos político-práticos da sociedade. Assim, Sociologia na escola é importante porque

“é por meio dela que se aprende sobre a sociedade, como o futuro da sociedade deve ser moldado.”

"importa aos professores a conquista e a defesa de um saber que ajude a viabilizar uma vida melhor para o futuro".

"importa criar uma consciência clara de 'direitos e obrigações', das liberdades que o outro tem e daquilo que se deve fazer para não ferir as liberdades de outros".

Não ocorre apenas que os professores queiram proporcionar a seus alunos a aprendizagem e a experiência de tal consciência clara e crítica; eles consideram isso igualmente como tarefa em relação a si mesmos, tarefa que ultrapassa o âmbito da atividade profissional, mas que, ao mesmo tempo, retroage sobre ela. Com propriedade, os professores brasileiros chamam esse processo da formação de saberes e experiência de "aprendizagem ao longo da vida". Torna-se, assim, mais compreensível o motivo daqueles que, embora não se considerando ainda suficientemente competentes na relação com essa disciplina, assumiram o desafio de estudar Sociologia para ensinar, aprendendo a matéria para os alunos e junto com os alunos. O espírito prático da ética, moral e política os contagiou; o prazer de novamente estudar, saber e conhecer abriu para eles uma segunda chance; é isso que os motiva, atiza seu entusiasmo e os impele à reflexão crítica; é isso que os faz persistir e continuar, apesar do não reconhecimento e desvalorização de sua atuação como professores de Sociologia. Isso aguça seu olhar sobre as mazelas sociais, seja no seu ambiente social imediato, seja na sociedade como um todo.

Os não-reconhecidos encontram caminhos para se defender. Apontam concretamente a contradição entre a exigência que a nova Lei impõe às

escolas e ao ensino e a realidade escolar. insuficiente até o presente, que esta Lei pretende mudar e regular de forma nova; colocam o dedo na ferida queixando-se de sua formação deficiente, do pouco tempo disponibilizado para o ensino de Sociologia, da má posição da disciplina no horário semanal das aulas, de equipamentos deficientes. da falta de livros didáticos e escolares etc., etc.: com propriedade. reclamam de uma realidade escolar difícil que, confrontada com seus objetivos. torna-lhes o trabalho quase impossível. As condições de trabalho são realmente difíceis e os deixam impotentes: não podem fazer nada ou podem apenas muito pouco. De fato, isso pode levar ao desespero. Esse é um aspecto que a realidade escolar compartilha com muitas outras realidades.

d) Superação das condições existentes e valorização

A análise dos "padrões de pensamento e das estratégias de comportamento" dos professores. expressos nos grupos de discussão, permite concordar com eles em muitos pontos. No entanto, a análise sociocientífica também implica uma análise sociopsicológica, cuja ação se desenvolve de modo encoberto nas discussões de grupo. Assim, se apenas é possível descrever o ensino da Sociologia na escola de tal modo que não há nada que fazer, então não se pode fazer nada. pois nenhum dos objetivos do ensino pode ser alcançado sequer aproximativamente. Logo, podem-se cruzar os braços de forma sossegada e dizer, simplesmente: o que não é, não é e nunca será. Será isto verdade, realmente? A melhor crítica torna-se mera queixa quando desemboca num ponto sem perspectivas. E tal situação facilmente se associa com uma atitude de obstinação: então, não faremos nada, ou apenas 'mal e porcamente' aquilo que se exige de nós, a não ser que se criem condições que nos permitam ministrar boas aulas de Sociologia. Essa é a armadilha da análise condicional na qual se pode cair juntamente com a crítica afiada e justificada: a verdade como armadilha da razão para não fazer nada, sob o manto da COF}statação de não poder fazer nada.

Gostaríamos de fazer tanta coisa, mas não podemos. Tal é geralmente o pensamento de muitos professores; um deslocamento dos problemas para a sua insolubilidade engendra a inocência: não somos nós a causa da 'miséria', são os... Os professores brasileiros não ficam presos, porém, na armadilha da análise condicional: não reduzem seu pensamento às condições que querem

superar. Há muito a criticar na escola. sua estrutura e sua organização; são poucos os recursos disponíveis. mas os professores brasileiros do grupo de discussão não estão resignados, eles têm uma concepção especial da escola:

“A escola é um local social particular, separado de outros lugares sociais cotidianos, da vida cotidiana marcada pela família.”

“A escola é um lugar onde se pode desenvolver um pensamento crítico, onde se aprende a entender a sociedade, onde se aprende a entender a lógica e a história brasileira, a separação entre classe baixa. classe alta e elite.”

“A escola é um lugar similar à família; ela assume a responsabilidade da família e age como uma família.”

A escola não é um lugar onde apenas se adquirem conhecimentos específicos. Na discussão de grupo, os professores insistem muito nesse ponto: na escola deve ser transmitido muito mais do que apenas conhecimentos. Importa-lhes sempre, também. a questão do sentido, a questão de por que se deve aprender. por que é importante desenvolver interesses. Fica evidente que, quando discutem sua relação com os alunos, as perguntas que lhes dirigem são também suas próprias perguntas em cujas respostas estão trabalhando. Sentem-se culpados e temem que lhes seja atribuída a culpa de os alunos não alcançarem bom desempenho.

A questão de como se podem motivar alunos a desenvolver interesse em aprender reaparece sempre na discussão:

"Os alunos podem desenvolver muitos interesses na escola. Mas, para nós professores, não é fácil despertar os interesses."

"Muitas vezes eles se perguntam e nos perguntam: para que tudo isso, por que se deve aprender tudo isso? Por que é preciso aprender e discutir tanto? Aonde isso tudo leva? Por que se deve estudar tantas matérias?"

Quando os professores conseguem, na disciplina Sociologia, associar os temas com os problemas do cotidiano dos alunos. então é mais fácil atingir

e despertar o seu interesse. E isso conseguir-se-ia ainda muito melhor se a Sociologia, e também os alunos, recebessem, de todos os lados (da política, da escola), o reconhecimento que, na visão dos professores, eles merecem.

A relação entre professores e alunos ocupa reiteradamente o centro da discussão. Os professores ressaltam continuamente que ainda não se sentem suficientemente competentes para entender os problemas dos alunos e para incentivar seu desenvolvimento com os modos de pensar da Sociologia:

"Há algo de errado nos alunos. Algo que não entendo. Não me sinto competente para resolver o problema. O que acontece com a violência nos espaços públicos, na cidade, na família? Por que os alunos não gostam de ler? Aqui existe um grande problema. Por que se consegue tão pouco despertar o seu entusiasmo? Por que sentem tão pouco prazer com as nossas aulas? Há tanta coisa a descobrir, por exemplo, sobre a família brasileira, sobre o patrimonialismo, sobre o machismo na relação entre homens e mulheres".

"Por outro lado, os alunos têm curiosidade. Só que a gente sabe muito pouco para poder aproveitar essa curiosidade e partir dela para uma aprendizagem crítica. Como se chega aos problemas do cotidiano dos alunos? Como se pode levá-los daí para uma reflexão crítica sobre o futuro do Brasil? Há tantas perguntas e tão poucas soluções para nós professores."

Reiteradamente os professores expressam certo desalento, não para se resignar, mas para apontar os dilemas nos quais estão envolvidos em seu trabalho na sala de aula e dos quais, ao mesmo tempo, querem sair. Não querem desistir e perder as suas esperanças. Voltam sempre a carregar a pedra de Sísifo para o topo da montanha; quando chegam lá, a pedra rola de novo para baixo. Mas não querem desistir; a pedra tem que subir de novo, tantas vezes até que finalmente consigam fixá-la no topo. Trata-se da montanha da utopia. Do topo, tem-se uma visão ampla, visão de conjunto, profunda e intelectual. Essa visão não se alcança sem subir ao topo pelo caminho pedregoso, o caminho continuo da experiência e do estudo; caminho do fracasso, mas também do sucesso que somente pode ser conquistado subindo-

se várias vezes carregando bagagem pesada. O caminho de Sísifo é caminho do conhecimento prático, um caminho que os professores percorrem em conjunto com os seus alunos.

4. Padrões de pensamento e estratégias de comportamento dos professores alemães

a) reconhecimento da disciplina e valorização dos professores

O caminho dos professores alemães é também um caminho de Sísifo, cheio de frustrações e infinitas repetições. Chegando ao topo da montanha, “a pedra filosofal” volta a despencar nas profundezas. Voltando a subir a encosta íngreme, o caminho é cheio de pedregulho e arestas, de modo que o avanço é quase impossível. Não obstante, parece que para os professores alemães há algo mais fácil que para os seus colegas brasileiros: no seu caminho há teleféricos e elevadores para avançarem em certos trechos, enquanto podem repousar um pouco do cansaço e renovar o ânimo. Mas eles avançam de verdade ou apenas estão acomodados nas gaiolas de ilusões tecnológicas? Com toda naturalidade e sem maiores hesitações, podem alegar sua formação acadêmica, preleções e seminários acerca de temas da Ética e Filosofia, seu desempenho no estudo, avaliado e certificado, seus conhecimentos consolidados e legitimados. Apenas a alguns poucos ocorre colocar em dúvida esse profissionalismo evidente. Mas também eles acabam se reencontrando em terreno acidentado da Ética e Filosofia, um terreno por onde andam vagando alunos desorientados, sem interesses, pouco engajados com coisa alguma, quase cegos – assim parece; mas quem procura também acha os outros.

Como os seus colegas brasileiros, também os professores alemães reclamam do pouco tempo, de uma hora semanal – ainda que ministrada durante vários anos - para o ensino da Ética e Filosofia. Também eles veem neste regulamento uma falta de reconhecimento para a disciplina e para aqueles que se comprometem com ela. Igualmente aos seus colegas brasileiros, eles se perguntam sobre como será possível aprender, em uma hora semanal e em classes com muitos alunos, a formar opinião acerca de questões morais e políticas, a apresentar um trabalho, discutir, trabalhar em pequenos grupos.

“O que deve um professor colocar nas mãos dos alunos?”

"Como podem aprender a assumir um . ponto de vista fundamentado', fazer valer seus interesses de forma racional e justificada? É preciso poder oferecer um espaço aos alunos para poder esclarecer as questões que são candentes para eles . Como é possível fazer tudo isso em uma hora semanal que, ainda por cima, está posicionada na grade curricular em horário desfavorável, quando a energia dos alunos para prestar atenção e se concentrar já em boa parte se esgotou?".

Do mesmo modo que os seus colegas brasileiros, os professores alemães reclamam da falta de compreensão por parte dos responsáveis pelo planejamento escolar acerca das tarefas que um ensino de Ética e Filosofia (Sociologia e Filosofia no Brasil) precisa assumir. Como se pode, sob tais condições de escassez temporal e também material, discutir detalhadamente questões da violência na rua, no bairro e na escola? Também os professores alemães conhecem a armadilha da análise condicional que consiste em descrever as coisas de tal forma que o que resta seja apenas a sensação de impotência e bloqueio das próprias possibilidades de ação. "Professores não são oniscientes. Não somos capazes de, numa hora semanal, levar os alunos a filosofar e refletir com senso crítico."

Veja-se como os professores alemães safam-se da armadilha da análise condicional. Quem é que gosta de permanecer em estado de impotência? Há saídas? E se há, quais são? Naturalmente, há saídas; primeiramente, na própria discussão do grupo, quando a realidade escolar é descrita, analisada e examinada com relação às suas possibilidades de desenvolvimento. A discussão em grupo toma-se, para os professores, parte integrante de uma reflexão geral sobre a relação entre sociedade, política e moral; é uma roda de reflexão que sai metodologicamente dos contextos cotidianos da vida, uma condição para o distanciamento do cotidiano para refletir a seu respeito. Desta forma, em termos metodológicos, a reflexão e seus resultados não são simplesmente transferíveis da discussão em grupo para as situações do cotidiano. Assim, grupos de sociedades diferentes, como o grupo dos professores brasileiros e o dos alemães, são comparáveis apenas na medida

em que, na procura de elementos em comum, trazem-se para o foco da reflexão as diferenças entre eles. É nessa direção que a análise avança.

b) o sentido da disciplina Filosofia e Ética

Até o momento, quase não se fez distinção entre a disciplina escolar brasileira Sociologia e a disciplina alemã Ética e Filosofia. Os objetivos das duas disciplinas escolares são comparáveis. O assunto é a aprendizagem de como se pode conviver em paz e sem se prejudicar mutuamente. Como se depreende das duas discussões em grupo, trata-se da aprendizagem e da reflexão sobre a ação de regras económicas, sociais e morais que governam e influenciam a convivência dos seres humanos e os conflitos que a permeiam, fragilidades, suas construções de sentido, suas promessas de felicidade e suas chances de realização. O objetivo é criar, por meio do ensino na escola, uma consciência crítica em relação a tudo isso. No Brasil, o pensamento a esse respeito é de caráter sociológico e político. Após a longa fase da ditadura militar, o que importa é conquistar o futuro para o país.

Daí se explica a perspectiva essencialmente sociológica no pensamento dos professores sobre ética e moral, que não querem desvincular da Sociologia e da crítica da sociedade. Sua disciplina chama-se Sociologia. Na Alemanha, trata-se de assegurar e preservar aquilo que foi conquistado depois do regime totalitário Nacional-Socialista e da ditadura comunista-Stalinista. De maneira distinta e com meios distintos conforme cada caso, intenta-se manter e desenvolver a democracia política e o contexto de vida cotidiana democraticamente organizado que está a ela vinculado. Na Alemanha, ética e filosofia moral no ensino escolar devem contribuir, conforme a opinião dos professores, para esta finalidade. Enquanto no ensino brasileiro o objetivo consiste em desenvolver o senso comum político e social, na Alemanha consiste na tentativa de formar, por meio do ensino de Ética e Filosofia, a atitude moral-individual. No que segue, interpretam-se as ideias que os professores alemães desenvolvem a esse respeito nas suas discussões de grupo.

c) obstáculos do ensino e da aprendizagem da ética e da moral

Os professores alemães apontam primeiramente para a idade dos alunos. Com alunos muito novos não seria possível entrar diretamente numa discussão de questões morais difíceis e complexas. Seria preciso colocar-se no nível de compreensão da idade respectiva, o que não seria sempre fácil numa disciplina como Ética e Filosofia, ainda mais porque se trata de uma disciplina relativamente nova, sendo necessário reunir ainda mais experiências para o seu ensino. No entanto, seria importante para a sua efetivação - uma experiência que mais ou menos todos teriam feito - tematizar problemas atuais, também os de relevância política e que são discutidos e amplamente divulgados na mídia. Não seria fácil abordar em aula o tema da dignidade humana de forma puramente filosófica, ler textos filosóficos a respeito e pedir aos alunos que os trabalhassem. Desta maneira, dificilmente seria possível 'tirar o coelho da toca'. 'Bocejos entediados' dos alunos, pouca participação na discussão e ostensiva falta de interesse seriam a resposta a perguntas colocadas de forma demasiado teórica e abstrata. Em compensação, temas atuais ofereceriam mais chances de sucesso para envolver os alunos numa discussão viva - também essa experiência, eles compartilham com os colegas brasileiros. Um desses temas foi o dos "scanners corporais" que alguns países introduziram nos aeroportos para controle da segurança dos passageiros e que proporcionam imagens que deixam as pessoas a nu, para a certeza de que ninguém embarcaria com alguma arma sob a roupa.

A questão aqui posta é se essa prática não viola, em certa medida, o princípio da "dignidade humana". No debate, conforme contam os professores, alguns alunos não viram isso dessa maneira: "Quem não tem nada a esconder, também não teria nada a temer.". A ideia de uma eventual violação da dignidade humana, inicialmente, nem veio à mente desses alunos, pelo contrário. eles reproduziram opiniões da mídia, de perfil conservador, alegando que em caso de ameaça terrorista o princípio da segurança teria prioridade absoluta. Todavia, essa opinião acabou incentivando também a controvérsia e provocando a manifestação da posição contrária segundo a qual, precisamente dessa forma, violar-se-ia por própria ação a dignidade humana. que seria o objetivo da defesa contra o terrorismo; assim, acabar-se-ia por introduzir aquilo que seria objetivo dos terroristas. A dignidade

humana, também garantida pelo direito constitucional, deveria prevalecer como valor moral sobre as medidas de segurança contra o terrorismo.

5. Pensamento filosófico na aula

É mais ou menos dessa forma como os professores gostariam que fossem os debates nas suas aulas de Ética e Filosofia. Do mesmo modo que seus colegas brasileiros, os professores alemães consideram a aprendizagem no campo de Sociologia, Ética e Filosofia como algo mais do que um processo puramente cognitivo. Trata-se, para eles, da reflexão de vínculos valorativos em cujo centro encontram-se a dignidade humana e os direitos humanos, mas também a luta contra a pobreza e a proteção ao clima. Aos professores alemães importa especialmente, como reiteradamente ressaltam em suas intervenções na discussão, que os alunos aprendam a fundamentar suas opiniões, que eles valorizem ter "opiniões fundamentadas". Nas aulas, os professores não querem "conversas de botequim" e, ao mesmo tempo, temem a crítica dos alunos de que as aulas de Ética e Filosofia apenas seriam "falação" e "blablablá" sem efeitos. Tratar-se-ia, por assim dizer, de uma aula de descanso das disciplinas de estudo duro como Matemática, Ciências Naturais e Línguas. O preconceito contra Ética e Filosofia se expressa pelo estereótipo: "conversa de botequim" e "hora de blablablá". Para os professores, realmente não é fácil vencer essas atitudes habituais com a pedagogia da argumentação fundamentada; também nesse ponto estão numa situação similar à de seus colegas brasileiros.

No entanto, existe uma diferença importante no pensamento pedagógico dos dois grupos de professores. Para a maioria dos professores brasileiros há um vínculo estreito, quase contínuo, entre moral e política. A política há de ser moral por princípio e a moral deve ser realizada de modo político. Este pensamento reflete uma atitude amplamente difundida na população brasileira que, por exemplo, reage com grande indignação quando, uma vez mais, é descoberto um escândalo de corrupção na política; na Alemanha, diferentemente, a descoberta de sonegação de impostos por altos executivos da indústria foi recebida com relativa calma e o problema deixado aos cuidados do judiciário. Na opinião pública da Alemanha, há uma distinção muito mais nítida entre política, moral e judiciário. Às vezes, isso produz a impressão de uma estação ferroviária onde haveria baldeação dos

problemas, conforme o caso, das vias da política para as vias do judiciário ou da moral e vice-versa. O princípio da divisão do trabalho entre esses campos e dentro deles comprovou bons resultados, e também sobre isso se reflete na discussão dos professores alemães. Assim, na discussão, várias vezes os professores se perguntam se caberia discutir um problema atual na aula de Ética e Filosofia ou se isso não deveria ocorrer na aula de Política. Com efeito. Política é uma disciplina ministrada nas escolas alemães há mais tempo que a disciplina Ética e Filosofia.

Neste contexto, é feito possível transferir problemas e temas atuais para a disciplina Política. onde, porém, eles são tratados, na maioria das vezes, conforme outra lógica, e perdidos os nexos entre política e moral. Tais nexos desaparecem no pensamento setorial das Ciências com sua divisão de trabalho, aspecto, aliás, para o qual a formação escolar já prepara desde o início. Nesta perspectiva, o tema da divisão de trabalho nas Ciências e sua autoreflexão seria um tema de aula de instigantes implicações morais a serem aclaradas no contexto da cooperação entre Sociologia, Ética e Filosofia. Agora, como perguntam os professores alemães, o que é tão difícil para os alunos no pensamento filosófico, dado que até a Matemática, disciplina respeitada, lhes parece mais fácil? O que é que dificulta manter o nível intelectual da "argumentação fundamentadora e fundamentada" e a transforma em "conversa de botequim" e "blablablá"?

A argumentação filosófica obriga a desprender-se dos contextos do cotidiano, daquilo em que se está inserido, quase automaticamente, no curso da infância e adolescência, o que é considerado natural e visto sem problemas. Ora. abandonar. ao menos um pouco, tudo isso e ganhar uma distância reflexiva a respeito. abandonar o costumeiro. sair dos próprios hábitos, muitas vezes produz susto e/ou assombro. O mundo (e mundo ambiente) tão costumeiro de repente parece estranho, tudo o que sempre pareceu tão conhecido subitamente parece desconhecido e, em verdade, não compreendido. Em situação de susto, recua-se para sair dessa distância estranha e voltar para a "mesa de botequim", com sua conversa familiar, passando uma hora sem estresse, em que o professor generosamente permite a "falação". Por que não passar, no controle de segurança no aeroporto, pelo *scanner* corporal? Aí a polícia vê logo que não esconde nenhuma arma e não apresento perigo algum, Por que razão isso implicaria uma ameaça à minha

dignidade humana e a meus direitos? Enquanto não fizer nada culposos, meu mundo estará intacto e eu intocável.

Possivelmente os professores, nas suas aulas de Ética e Filosofia, pensaram assim ou de maneira semelhante, e comunicaram alguns desses pensamentos aos seus alunos quando tematizaram o assunto, muito atual na Alemanha, da proteção de dados pessoais e sua relação com a dignidade humana e os direitos humanos. A dificuldade na aprendizagem da argumentação filosófica - e, nesse aspecto, filosofar certamente é difícil - é o questionamento de axiomas até esse momento ainda não questionados, o que abala o modo habitual de pensar dentro de e sobre um mundo naturalmente costumeiro. Só o abalo dos axiomas habituais, sua reformulação e substituição por outros, novos e mais plausíveis, possibilitam a mudança do olhar e a troca de perspectivas em favor de outro mundo não mais natural e frequentemente frágil, mas que também merece e necessita ser protegido, o mundo democrático da dignidade humana e dos direitos humanos.

Como compreender essa inversão aparentemente paradoxal? Valeria compreender os axiomas dos padrões de pensamento que se tornaram hábitos autoevidentes chamados naturais, em termos da Psicologia do Desenvolvimento. Na Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento de Jean Piaget, a formação de tais axiomas é concebida como ação de processos de assimilação e acomodação, formando esquemas que amadurecem no curso do desenvolvimento psicológico até a idade adulta. Agora, esse desenvolvimento não é apenas um desenvolvimento da cognição, mas está também inserido no contexto emocional dos afetos e desafetos da vida familiar. Os pais acreditam saber o que se pode exigir das crianças pequenas em termos emocionais e mentais e do que se deve resguardá-las. Também este saber, emocionalmente embasado num acreditar, é regulado por axiomas não facilmente acessíveis para a reflexão. Assim, é difícil para crianças e adolescentes diferenciar e separar a realidade familiar da realidade social mais ampla. Sua compreensão e interpretação da sociedade são moldadas, como ainda também ocorre a muitos adultos, por axiomas familiares (só dificilmente passíveis de distanciamento reflexivo).

6. Diferenças e elementos comuns nos contextos de vida brasileiros e alemães

A reflexão filosófica no ensino escolar deveria tematizar a diferença das axiomáticas e dos mundos (fenomenológicos). Importaria discutir também, nesse contexto, o eurocentrismo, ao qual a formação das categorias filosóficas, apesar da sua pretensão de universalidade e de validade universal, continuam presas. Os mundos da sociedade brasileira requerem uma descrição diferente do que requerem os mundos da sociedade alemã. No Brasil, a forma da grande família continua prevalecendo em quase todas as camadas sociais. Na Alemanha, a grande família quase sumiu da sociedade. Lá vigora a pequena família de pai, mãe e, geralmente, um filho: e, com frequência, também famílias de apenas mãe e filho ou pai e filho. Comparando-se essas condições familiares, seriam encontradas distintas constituições do mundo familiar, com axiomas e esquemas cognitivos de inserção emocional distinta, como também modos distintos de diferenciação entre os contextos de mundo acima descritos.

No Brasil, a dureza da realidade social, os desníveis entre rico e pobre e as regulamentações formais e informais da vida cotidiana são muito mais visíveis, palpáveis e diretamente vivenciadas do que no caso da Alemanha. A estrutura de classes da sociedade brasileira é visível e diretamente vivenciada; na Alemanha voltou a ser, também, mais visível apenas nos últimos anos. No Brasil, o analfabetismo continua presente entre os pobres, mas também na Alemanha existe um número crescente de analfabetos que excede em muito o marco de um milhão de pessoas. O Brasil é considerado, economicamente, um "país emergente", possui grandes riquezas naturais e registra forte desenvolvimento econômico, tecnológico e social. A vida cotidiana brasileira é marcada pelo estilo de vida de uma classe média comparável, nos seus desejos de consumo, na sua realização e sua ostentação, à classe média norte-americana e européia. Violência e criminalidade são comparativamente muito maiores no Brasil que nos países europeus. A vida cotidiana da classe média brasileira organiza-se por sistemas de controle sutis e minuciosamente manejados para ao menos prevenir, em ampla medida, contra assaltos violentos, arrombamentos de casa e outros atos criminosos. Assim, o cotidiano da classe média caracteriza-se por uma abrangente necessidade e consciência de segurança que, rapidamente vira

rotina; fato que também o estrangeiro não demora muito a sentir em si mesmo. Atenção vigilante combinada com medidas práticas de precaução guiam as ações cotidianas.

Quão ingênua parece, em comparação, a despreocupação com tudo isso nos europeus e nos alemães; mas estes aprendem rapidamente no Brasil, se não querem pagar caro para aprender. Aprendem que sua despreocupação nos espaços públicos é um grande luxo que poderiam perder facilmente. A preocupação consegue passar pela porta fechada também em um mundo comparativamente seguro. Estes esboços, certamente muito breves e insuficientes, de realidades sociais do Brasil e da Alemanha bastam para apontar as diferenças na constituição dos mundos familiares e sociais. Entende-se o pensamento filosófico, no contexto do ensino de Sociologia, Ética e Filosofia, como ação de iniciar a reflexão sobre os nexos internos dos mundos percebidos e vividos, seus axiomas e esquemas, e as relações dos diferentes mundos (família, sociedade, política) entre si. Estes nexos internos e externos dos mundos possuem uma configuração bem distinta no Brasil e na Alemanha.

Este fato exerce influência sobre os axiomas e esquemas que, em cada um dos casos, são instituídos, transformados pelo hábito em valores e verdades autoevidentes, nos mundos familiares. Sua reflexão, incluindo a relação com a realidade social extrafamiliar, é tarefa da Filosofia, descrita pelos professores também como a "argumentação fundamentadora e fundamentada". No lugar da assimilação, da mera atribuição de momentos da realidade a esquemas habituais e não questionados, entram ou associam-se, no processo reflexivo, a acomodação, a ampliação de esquemas ou formação de novos esquemas, que abrem a experiência para os diferentes mundos da sociedade. A aprendizagem, "a argumentação fundamentadora e fundamentada", consiste na criação de um saber que não se exaure na mera absorção da matéria de estudo. A argumentação e o pensamento filosóficos não se perdem numa "conversa de botequim" ou numa "hora de falação". Nas aulas de Sociologia, Ética e Filosofia, professores e alunos tomam-se um Sísifo coletivo de quem, chegando no topo da montanha, a "pedra filosofal" sempre volta a escapar das mãos para rolar de novo para baixo, e a quem a sabedoria dela nunca se revela inteiramente; mas, a experiência com ela e do caminho com ela para cima e para baixo é resgatada e toma-se viva pela reflexão. Este Sísifo não pode cair em desânimo e desespero.

7. Referências bibliográficas

BRASIL – *Lei n 11684*, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei diretrizes e bases da

educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplina obrigatória no currículo

do ensino médio. Brasília; Congresso Nacional.

LEFEBVRE, Henri (1991) *Vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática.

(1958, 1961, 1981) *Critique de la vie quodienne*. Paris: L'Arche.

LEITHÄUSER, Thomas (1976) *Formen des Alltagsbewusstseins*. Frankfurt! NewYork: Suhrkamp.

PIAGET, Jean (1970) *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar
(1979) *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.