

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA

Wagner Pinto Bonneau

**SOBRE O SER CONSTITUÍDO ETICAMENTE NO EXERCÍCIO
DA DOCÊNCIA MATEMÁTICA**

Porto Alegre
2012

Wagner Pinto Bonneau

**SOBRE O SER CONSTITUÍDO ETICAMENTE NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA
MATEMÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Matemática Pura e Aplicada do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucia Helena Marques Carrasco

Porto Alegre

2012

Wagner Pinto Bonneau

**SOBRE O SER CONSTITUÍDO ETICAMENTE NO EXERCÍCIO
DA DOCÊNCIA MATEMÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Matemática Pura e Aplicada do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucia Helena Marques Carrasco

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fernanda Wanderer
Faculdade de Educação – UFRGS

Prof. Dr. Francisco Egger Moellwald
Faculdade de Educação – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Lucia Helena Marques Carrasco – Orientadora
Instituto de Matemática – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Reservei este espaço para manifestar gratidão àqueles que, da sua forma, tornaram a realização deste trabalho possível.

À minha querida orientadora Professora Dr.^a Lucia Helena Marques Carrasco pelo carinho e atenção dedicados, sugestões e críticas preciosas e especialmente pela liberdade de escrita e pensamento concedido por entender, acredito eu, que há certos “delírios” que precisam ser escritos da exata forma que se mostraram para que todo o resto faça sentido.

Aos membros da banca, Professora Dr.^a Fernanda Wanderer e Professor Dr. Francisco Egger Moellwald por terem aceitado o meu convite e disposto parte do seu tempo para contribuir de grande forma para este trabalho.

Aos entrevistados que aceitaram o convite de, frente a um “permita-me uma troca de ideias” não replicaram dizendo “Deus me livre”.

Aos meus amados pais, irmão, irmã e afilhada por sempre estarem perto nos momentos em que eu mais me encontrei longe.

Ao amigo Jairo Silveira Filho por compartilhar o gosto pelo *como se escreve o a ser escrito*. Além disso, claro, por me mostrar quais são as três pessoas que podem andar sobre a água.

À amiga Fabiana Cacuri, pelo apoio técnico e intelectual oferecidos, mesmo estando na mesma situação de produção textual que eu me encontrava. De todas as conversas, todas foram proveitosas.

Ao amigo René Barbosa, eterno colega de curso, que mesmo pouco o vendo nestes últimos anos, sempre compartilhou seu gosto por singularidades.

É impossível falar de ética.

Ludwig Wittgenstein

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa que começa abordando diferentes interpretações dadas, ao longo dos tempos, à conduta ética. Por ser um termo aplicado a relações sociais, a ética, aqui entendida como a busca da “melhor” conduta, é necessariamente relacionada com determinadas normas definidas como positivas dentro de uma sociedade, normas essas que variam dentro do regime de verdades convencionado. Com o racionalismo de Kant e o movimento iluminista, a conduta passa a ser pensada como universalizável e as novas verdades do sujeito moderno agora são as estabelecidas dentro dos discursos científicos, que não reconhecem qualquer pensamento contrário às suas bases estabelecidas. Em consequência, pelo fato desses discursos serem amplamente aceitos pela sociedade, o homem é pensado de forma unitária, com condutas éticas e formas de pensamento bem definidas. Assim, a ética desse sujeito moderno pode ser pensada como conservadora de condutas e pensamentos. Em contrapartida, Foucault propõe um conceito de ética muito próximo ao da Grécia Antiga, ao pensar na *estética da existência* como uma forma de conduzir a nossa vida de acordo com as nossas escolhas e caminhos trilhados. A partir da perspectiva da ética enquanto conservadora, conjectura-se acerca de como seria a ética do professor de matemática no exercício da sua profissão, primeiramente no campo específico do ensino, visto que a educação matemática se tornou um campo científico com ampla produção de metodologias de ensino. Fazendo-se valer de entrevistas realizadas com professores de matemática, confronta-se os dados obtidos nas mesmas com o referencial teórico adotado, além de discutir-se características tidas por éticas na conduta docente, explicitadas pelos entrevistados. A análise se dá em diversos campos que não são pensados para entender possíveis consequências das suas falas, mas sim para entender em que condições tais discursos relativos à ética vêm sendo produzidos.

Palavras-chave: **1. Ética. 2. Cientificismo. 3. Ensino da Matemática. 4. Filosofia.**

ABSTRACT

This paper is the result of a research that begins by approaching to different interpretations given, throughout the ages, to ethical conduct. By being a term better applied to social relations, ethics, here comprehended as the search for the "best" conduct, is necessarily related to strict standards defined as positive into a society, which standards vary within the agreed regime of truth. With the rationalism of Kant and the Enlightenment, the conduct is now thought as universalizable and the new truths of the modern subject are now the ones established within the scientific discourses, which does not recognize any thought opposed to its established bases. Consequently, because these discourses are widely accepted by the society, man is thought in a unitary manner, with ethical conducts and thinking ways well defined. Thus, the ethics of this modern subject can be thought as conservative of behavior and thoughts. In contrast, Foucault proposes a concept of ethics very close to the Ancient Greece, by thinking on *aesthetics of existence* as a way of leading our life according to our choices and paths taken. From the perspective of ethics as conservative, it is conjectured about how would be the ethics of the mathematics teacher while exercising their profession, first, in the particular field of education, since the mathematical education has become a scientific field with wide production of education methodologies. Relying on interviews with mathematics teachers, confronted the data obtained with the adopted theoretical framework, in addition to discussing characteristics taken as ethical in teaching conduct, revealed by the respondents. The analysis takes place in many fields, not thought to understand possible consequences of its speeches, but to understand in which conditions these statements relating to ethics have been produced.

Keywords: **1. Ethics. 2. Scientificism. 3. Math Education. 4. Philosophy.**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 AO TRABALHO ESCRITO	8
1.2 AO ESCRITOR DO TRABALHO	11
2 PARA A HISTÓRIA DOS SENTIMENTOS ÉTICOS	14
2.1 SOBRE A ÉTICA GREGA DA AUTONOMIA	14
2.2 SOBRE A VIRTUOSA ÉTICA DA SALVAÇÃO CRISTÃ	18
2.3 SOBRE A VIRTUOSA ÉTICA DO RACIONALISMO KANTIANO	19
2.4 SOBRE NIETZSCHE E ÉTICA ALGUMA.....	21
3 DA ÉTICA CONSERVADORA AO ESPETÁCULO PARA SI MESMO	24
3.1 A ÉTICA DO CONSERVAR-SE EM OUTROS	25
3.2. UMA ÉTICA PARA CONSERVAR-SE EM SI MESMO	28
4 PARA UMA ÉTICA CIENTÍFICA AO DOCENTE MATEMÁTICO MODERNO	32
4.1 DA ILUMINAÇÃO DO SUJEITO PARA A MODERNIDADE	34
4.2 SOBRE O SUDÁRIO CIENTÍFICO QUE ENCOBRE O SUJEITO MODERNO...36	
4.3 PARA UMA ÉTICA DE TODOS E DE NINGUÉM NO ENSINO MATEMÁTICO .42	
5 PREPARANDO AS ENTREVISTAS	49
6 CONJECTURANDO UMA POSSÍVEL INTERPRETAÇÃO ANALÍTICA	52
6.1 CONHECENDO OS ENTREVISTADOS	52
6.2 PROFESSOR HUMANIZADOR E SALVACIONISTA DA “ALMA”	53
6.3 DAS IMPOSIÇÕES A METODOLOGIAS INFORMATIZADAS	57
6.4 DOS DISCURSOS CIENTÍFICOS ÀS FALAS DOS ENTREVISTADOS	59
6.5 DAS CONCEPÇÕES DE ÉTICA NA DOCÊNCIA	63
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
8 REFERÊNCIAS	73
ANEXOS	77

1 INTRODUÇÃO

1.1 AO TRABALHO ESCRITO

Um dos meus objetivos é mostrar às pessoas que um bom número de coisas que fazem parte dessa paisagem familiar – que as pessoas consideram como universais – são o produto de certas transformações históricas bem precisas. (FOUCAULT, 2006a, p. 295-296).

A ética está na moda, diriam os saudosistas do Homem. Para Badiou (1995), “A ‘ética’, na acepção hoje corrente da palavra, envolve de modo privilegiado os ‘direitos do homem’ - ou, subsidiariamente, os direitos do ser vivo.” (p. 17). Nada mais legítimo do que a busca dos direitos do homem como uma forma para a sua afirmação. É normal, imagino, nos sensibilizarmos na busca por esses direitos, como uma forma de nos socializarmos com a menor violência possível, tanto para com nós mesmos quanto para com os demais. Nesse sentido, a busca por um ética em todos os campos onde existam relacionamentos interpessoais é natural, belo e justo.

Consensualmente, atribuiu-se a ética como o dispositivo social que permite que nos relacionemos em comunidade, ou “[...] é aqui concebida ao mesmo tempo como a capacidade *a priori* de distinguir o Mal [...]” (BADIOU, 1995, p. 20 [grifo do autor]). Como natural, rechaçamos todo e qualquer ato ou pensamento que seja mau, pelo seu caráter maléfico, por ser antiético.

Certa vez escutei, em meio a uma aula na Faculdade de Educação (FACED), em alguma discussão, talvez descompromissada, uma fala da professora regente que apenas explicitou o óbvio: “O professor será cobrado por sua postura ética!”. Uma fala, simples e verdadeira, foi o suficiente para que eu resolvesse de fato me posicionar frente a esse assunto e então este trabalho teve seu início. Como iria eu me posicionar com relação à ética? Imagino que já tenha muitas pessoas de palavras contundentes e fervorosas do fundo do peito para defendê-la; em nenhum momento pensei eu em me juntar a elas. Não pensem que tenho total desprezo por esse conceito sedutor de ética, mas não poderia ser esse pensado de forma não trivial e de olhar maldoso talvez? Como pode um conceito ser tão amplamente aceito

e igualmente difundido a tal ponto que poucos tentem desconfiar da sua positividade¹? É esse sentimento curioso que norteia este trabalho!

Uma ética que é pensada para todos e definida por poucos. Quando se pensou em conduta ética, o homem foi pensado de maneira única, acreditando que é possível universalizar conceitos de conduta. Teria o homem uma natureza ou essência? Foucault, por exemplo, responde essa pergunta dizendo não. Em consequência disso, um homem universal, seria impossibilitado pensar.

Em primeiro lugar, penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção de sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (FOUCAULT, 2006b, p. 291).

Assim, de acordo com a perspectiva adotada, penso a ética não como inerente à natureza do homem, mas sim como um conceito criado histórica e socialmente. “A naturalização da existência moral esconde, portanto, o mais importante da ética: o fato de ela ser criação histórico-cultural.” (CHAUÍ, 2000, p. 432). Assim, dedico um capítulo deste trabalho à abordagem de como o conceito de ética foi percebido ao longo dos anos.

Se, numa perspectiva foucaultiana, não há uma ética universal e nos constituímos sujeitos dentro de práticas de sujeição e/ou de liberdade, como é que constituímos sujeitos éticos e pedagógicos dentro dos discursos² que servem de alicerce para teorias educacionais modernas e de uma tradição histórica que se baseia em parâmetros do “correto” agir? Estaríamos livres de qualquer sujeição às teorias educacionais, a tal ponto de sermos livres o bastante para nos tornarmos agentes da educação de maneira autônoma?

[...] não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem,

¹ Estarei utilizando esse termo com a intenção de reforçar o caráter positivo e “essencialmente bom” de certas definições/conceitos sem fazer referência intencional ao conceito que Foucault tem sobre o mesmo.

² Neste trabalho, o conceito de “discurso” será usado inspirado na perspectiva foucaultiana, ou seja, um conteúdo difundido por agências reguladoras e organizadoras dos mesmos, numa forma de tornar hegemônico um determinado sistema de pensamento. No caso deste trabalho, de parâmetros idealizados de conduta humana.

pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle. (DÍAZ, 1994 apud VEIGA-NETO, 2007, p. 91-92).

Por Díaz percebemos o quanto estamos assujeitados a formas de governo e autogoverno que os discursos pedagógicos exercem sobre nós. Não somos livres o bastante para sermos protagonistas de nossas ações, excluídas toda e qualquer fundamentação teórica educacional ou verdade convencionalmente estabelecida como tal. Dentro dessa perspectiva, há um capítulo neste trabalho que trata de conjecturar como seria uma ética do professor de matemática no exercício da sua profissão, focalizando o olhar em um tópico mais específico: ensinando matemática.

Se os discursos, tanto em educação quanto éticos, influenciam a forma como nós nos constituímos sujeitos, numa perspectiva foucaultiana haveria espaços para sujeitos singulares, de ética própria, no contexto escolar? Essa autonomia de escolhas de modos de vida faz parte do conceito de ética que Foucault pensou para a contemporaneidade.

O trabalho ético [...] deriva de uma cultura de si, de um conjunto de práticas refletidas e problematizadas que presidem o trabalho de formalização, que tem como resultado a *constituição de si como sujeito ético*. Esse trabalho de informação é o processo propriamente ético do que Foucault chama de "subjetivação". (PRADEAU, 2004, p. 133 [grifo do autor]).

Proponho agora um pequeno exercício de imaginação para, quem sabe, nos contradizermos em nós mesmos. Somos, imagino, todos capazes de julgar uma ação como ética ou não. Quantas inúmeras vezes já fizemos isso quando lemos alguma notícia política ou em algum relacionamento pessoal ou profissional. Agora, peguemos um lápis e um papel e escrevamos um conceito para ética ou uma definição para a mesma. Difícil, não é? O conceito sobre ética que temos é abstrato demais, sendo assim como somos capazes de fazer julgamento sobre algo, usando conceitos que não conhecemos de fato? Não posso dar respostas definitivas (desculpe-me se estás lendo este trabalho atrás de verdades absolutas, mas aqui não as encontrarás, mas ainda há tempo de parar a leitura já que ainda estamos no início) quanto a esta pergunta, mas posso falar com respeito a minha perspectiva adotada. Muitos dos discursos sobre o "correto" agir temos interiorizados na nossa percepção de realidade. Assim, realizei entrevistas com professores de matemática com objetivo de conjecturar possibilidades de interpretação de suas falas. Será que o que eles constataram como atitudes éticas não estão amparadas em discursos que,

outrora, já as definiram como tal? Será que não somos constituídos eticamente no exercício da docência?

Não posso dizer, aqui, que adotei uma perspectiva de Nietzsche, uma vez que não sei se o filósofo-poeta possui alguma perspectiva. Porém, ele tem forte influência na minha forma de pensar os assuntos, buscando não o trivial, o simples ou o belo, já que a nossa capacidade de aceitarmos conceitos de fácil interpretação ou magnificamente belos é insuperável. Sendo assim, haveria nesse convencionalismo do “correto” agir da ética algo capcioso, perigoso ou quem sabe antiético?

1.2 AO ESCRITOR DO TRABALHO

12:51 é a hora que a minha voz encontrou as palavras que eu procurava...
É esse o estágio que eu quero? (The Strokes – 12:51).

O processo de escrita deste trabalho foi precedido por uma série de ações minhas que, hoje, percebo que era uma espécie de busca pela inspiração. Foram leituras de livros que outrora já foram folhados, filmes com os quais de alguma forma me senti identificado e músicas que invejo por não as ter escrito. Não posso deixar de dizer que o rigor da escrita científica que este trabalho exige faz com que eu me sinta estranho a tudo isso, precisando assim ser inspirado.

Folhando um pequeno livro do Pablo Neruda me deparei com um poema ao qual apenas agora consegui dar o significado que eu queria (ou ele me deu seu significado desejado).

EU ME CHAMAVA REYES

Eu me chamava Reyes, Catrileo,
Arellano, Rodriguez, tenho esquecido
meus nomes verdadeiros.
Nasci com sobrenome
de carvalho velho, de árvores recentes,
de madeira que assobia.

Eu fui depositado
 nas folhas caídas,
 afundou o recém-nascido
 na derrota e no nascimento
 de bosques que caíam
 e casas podres que recém choravam.
 Eu não nasci mas me fundaram,
 me puseram todos os nomes
 de uma só vez,
 me chamei matagal,
 depois ameixeira, lariço e depois trigo,
 por isso sou tanto e tão pouco,
 tão multidão e tão desamparado,
 porque venho debaixo,
 da terra. (NERUDA, 2002, p. 18).

Este poema tem umas passagens que se sobressaem às demais, que me fizeram imaginar este trabalho debruçado sobre elas. “Eu não nasci mas me fundaram, me puseram todos os nomes de uma só vez” e “por isso sou tanto e tão pouco, tão multidão e tão desamparado” começaram a me fazer imaginar a mim mesmo e a visão que me veio não foi das mais agradáveis. Antes de eu imaginar o mundo, o mesmo já o fizera comigo; já tenho tudo pronto, tudo definido para que eu me torne uma boa pessoa, bom professor, bom amante. Tudo está devidamente prescrito, fixo e monótono; tudo me é desinteressante.

“Puxa! Puxa! Como tudo está tão estranho hoje! E ontem as coisas estavam tão normais! O que será que mudou à noite? Deixe-me ver: eu era a mesma quando acordei de manhã? Tenho a impressão de ter me sentido um pouco diferente. Mas se eu não sou a mesma, a próxima questão é “Quem sou eu?”. Ah! Esta é a grande confusão!” E Alice começou a pensar em todas as crianças que ela conhecia e que tinham a mesma idade dela, para ver se tinha se transformado em alguma delas. (CARROLL, 2002, p. 8).

Não teria eu me transformado em alguém que não sou eu? Essas prescrições não me tornaram comum demais, previsível demais, monótono demais, igual demais a tantos outros? Parafraseando Alice, quem sou eu? Tomara que eu nunca encontre a resposta, sob risco de ter me transformado em algum outro. Mas não significa que

eu não me veja de alguma forma, por mais caótica que possa parecer. Enquanto escrevia estas linhas, me recordo de uma música da cantora *Björk*, chamada *Jóga* cujo trecho é mais ou menos assim:

Paisagens emocionais
Elas me confundem
Então o enigma é resolvido
E você me carrega para este
Estado de emergência, como é belo ser
Estado de emergência é onde eu quero estar

Talvez seja melhor estar num local onde as coisas não façam mais sentido ao invés de estar em locais onde elas nos deem um sentido. Assim me parece mais bonito.

2 PARA A HISTÓRIA DOS SENTIMENTOS ÉTICOS³

Com todo seu conhecimento de história, Alice não tinha noção clara sobre há quanto tempo aquilo tinha acontecido. (CARROLL, 2002, p. 9).

Este capítulo foi pensado em decorrência da perspectiva adotada neste trabalho. A ética, como sendo um produto histórico-social, foi interpretada de diferentes formas ao longo dos tempos, dentro do que fora estabelecido como conceitos verdadeiros. Os conceitos éticos aqui mostrados são os da Grécia Antiga, do Cristianismo, do racionalismo de Kant e a total radicalização de Nietzsche.

Conforme Garcia (2002):

A genealogia é a utilização da história para evidenciar a contingência de nossas subjetividades e de nossas práticas, para evidenciar as configurações de poder que nos produziram e a política de verdades que instituímos com nossos discursos. (p. 19).

2.1 SOBRE A ÉTICA GREGA DA AUTONOMIA

Sócrates moribundo. - Eu admiro a bravura e a sabedoria de Sócrates em tudo o que ele fez, disse - e não disse. Esse zombeteiro e enamorado monstro e aliciador ateniense, que fazia os mais arrogantes jovens tremerem e soluçarem, foi não apenas o mais sábio tagarela que já houve: ele foi igualmente grande no silêncio. (NIETZSCHE, 2001, p. 229 [grifo do autor]).

Sócrates foi um filósofo do período da antiga Grécia tido como um dos maiores pensadores da história pela sua forma de pensar o pensamento. Uma das suas peculiaridades que mais me encantam era a sua arte de contradizer as pessoas para mostrar-lhes, através de alguns argumentos, que certos conceitos que tinham por evidentes deixavam de assim o ser. De maneira muito simples, sem grande preocupação, andava pelas ruas de Atenas e perguntava aos cidadãos quais eram os valores que eles julgavam a ser respeitados, seguidos e compartilhados entre os homens. Perguntas inteligentes e simples como aquelas que fazíamos quando éramos crianças. “O que era justiça?”, “o que era compaixão?”, “o que era

³ Aqui parafraseio o nome de um capítulo intitulado *Para a História dos Sentimentos Morais*, do livro *Humano, Demasiado Humano* de Nietzsche.

amizade?” eram algumas das perguntas explicitadas por Sócrates e, como resposta dos atenienses, conseguia a afirmação de que eram virtudes. Em uma segunda indagação, perguntava “o que é virtude?” e de imediato lhe respondiam que era agir em conformidade com o que é o bem e Sócrates prontamente levantava outra questão: o que é o bem?

Esses diálogos propostos evidenciavam a ideia que a população ateniense tinha com relação aos valores cívicos que vigoravam socialmente. Chauí (2000) nos ajuda a entender de melhor forma ao dizer que “As perguntas socráticas terminavam sempre por revelar que os atenienses respondiam sem pensar no que diziam. Repetiam o que lhes fora ensinado desde a infância.” (p. 436). Ainda com respeito a isso:

Por que os atenienses sentiam-se embaraçados (e mesmo irritados) com as perguntas socráticas? Por dois motivos principais: em primeiro lugar, por perceberem que confundiam valores morais com os fatos constatáveis em sua vida cotidiana (diziam, por exemplo, “Coragem é o que fulano fez na guerra contra os persas”); em segundo lugar, porque, inversamente, tomavam os fatos da vida cotidiana como se fossem valores morais evidentes (diziam, por exemplo, “É certo fazer tal ação, porque meus antepassados a fizeram e meus parentes a fazem”). Em resumo, confundiam fatos e valores, pois ignoravam as causas ou razões por que valorizavam certas coisas [...] (*ibid.*, p. 436-437).

Será que esses dizeres dos antigos atenienses não são muito parecidos com o que nós pensamos de virtudes? Não temos conceitos positivos sobre uma ação pelo simples fato de sermos educados a perceber essa mesma ação como positiva? Não somos todos educados ao mesmo conceito de ética? Enfim, qual seria, então, o conceito de ética grega? Para Sócrates, a *consciência moral* de conceber o certo e o errado por si mesmo, deixando-se levar pela beleza das suas escolhas, é a conduta ética.

A consciência moral manifesta-se, antes de tudo, na capacidade para deliberar diante de alternativas possíveis, decidindo e escolhendo uma delas antes de lançar-se na ação. Tem a capacidade para avaliar e pesar as motivações pessoais, as exigências feitas pela situação, as consequências para si e para os outros, a conformidade entre meios e fins (empregar meios imorais para alcançar fins morais é impossível), a obrigação de respeitar o estabelecido ou de transgredi-lo (se o estabelecido for imoral ou injusto). (*ibid.*, p. 433).

Para uma melhor e mais precisa forma de enxergar a maneira com a qual Sócrates contradizia as pessoas com relação à questão virtude, Platão assim transcreve um dos textos seus.

Mênon: - Estarias disposto a dizer-me, Sócrates, se a virtude pode ser ensinada? Ou se pode ser adquirida pelo exercício? Ou quem sabe se não é nem ensinável nem adquirível pela prática, mas recebida de nossa própria natureza? Ou, talvez, de outra qualquer maneira?

Sócrates: - [...] se assim interrogares a quem quer que seja dentre nós, todos irão rir e responder-te: “Muita honra me fazes, estrangeiro, a ponto de me julgares sabedor se a virtude é ensinável ou se ela adquire de outro modo. Na realidade, confesso-te que não sei nem se a virtude pode ser ensinada, nem se não pode; para dizer tudo, não sei sequer o que é a virtude!” Eu, pelo menos, estou nessas condições. Encontro-me na mesma miséria que meus concidadãos, e confesso que nada sei sobre a virtude. E, não sabendo *o que* é a coisa, como queres que saiba *como* ela é? Ou acaso te parece possível que alguém, não sabendo *quem* é Mênon, possa não obstante saber *como* ele é, se belo ou rico, se é nobre ou não? Achas que isso seria possível?

Mênon: - Não. Mas, é mesmo verdade, Sócrates, que ignoras o que seja a virtude? Queres que espalhem isso em nossa terra?

Sócrates: - E não só isso, Mênon – mas que também jamais encontrei uma pessoa que o soubesse!

[...]

Mênon: - Não é difícil, caro Sócrates. Em primeiro lugar, se desejas saber o que é a virtude do homem, aqui a tens: ser capaz de bem dirigir o Estado; [...] Há ainda uma virtude própria às crianças de um ou de outro sexo; uma própria ao velho; a que convém ao homem livre, outra ao escravo.

Sócrates: - Como sou feliz, caro Mênon, e que sorte a minha! Eu que procurava uma só virtude, acabo de encontrar em ti um enxame de virtudes! Entretanto, já que falamos de enxames: se eu te perguntasse: “o que é abelha?” e tu me respondesse: “as abelhas são numerosas e várias” – que haverias de replicar se em seguida eu te perguntasse: “afirmas que elas são numerosas e várias?” ou não haverias, pelo contrário, de dizer que não é como abelhas que elas diferem umas das outras, mas, sim, por outras coisas, como por exemplo pela beleza, ou pelo tamanho, ou por qualquer outro característico do mesmo gênero? Que responderias àquela pergunta?

Mênon: - Claro que diria que as abelhas, como abelhas, não se distinguem umas das outras.

Sócrates: - E se, continuando, eu te pedisse: “dize-me que caráter é esse pelo qual elas se assemelham e que é idêntico em todas as abelhas?”. Que nota é essa? Saberias dar-me para isso uma resposta satisfatória?

Mênon: - Sem dúvida.

Sócrates: - Pois o mesmo se dá com as virtudes. Por mais numerosas e várias que sejam, haverá sempre um certo caráter geral, que as abrange a todas e por força do qual elas são virtudes. É esse caráter geral que se deve ter em vista, para se saber o que é virtude.

[...]

Mênon: - Se o que desejas é uma definição única, aplicável a todos os casos, ei-la; a virtude é a capacidade de governar homens.

Sócrates – É isso de fato que ando a procurar. Mas tu crês, meu caro Mênon, que é próprio da virtude de uma criança e de um escravo governar o seu amo? E achas que uma pessoa que governa ainda é escrava?

Mênon: Não, Sócrates, não o creio.

Sócrates – Isso seria, com efeito muito estranho, meu caro amigo! Todavia, repara mais no seguinte: dizes que virtude é capacidade de governar; mas não deveríamos acrescentar “com justiça” e não de outro modo?

Mênon: - De fato, devemos. A justiça é virtude, meu caro Sócrates!

Sócrates: - Como? Ela é a virtude, ou *uma* virtude?

Mênon: - Que queres dizer?

Sócrates: - O que diria para um objeto qualquer. Olha, por exemplo, direi que o círculo é uma figura, e não a figura, porque há muitas outras figuras além dele.

Mênon: - Tens razão. Quer-me também parecer que nem só a justiça é virtude, mas que há muitas outras.

Sócrates: - E quais são? Dize! Se queres, enumerarei as outras figuras; e tu, as outras virtudes!

Mênon: - Creio que a coragem é uma virtude, assim como também a inteligência, e a sabedoria, a generosidade, e muitas outras.

Sócrates: - Estamos a caminhar inutilmente em volta do mesmo ponto, caro Mênon! Procurando uma virtude, vamos encontrar muitas virtudes, mas não descobrimos ainda a virtude, que abrange as demais. (PLATÃO, 1985, p. 262-266 [grifo do autor]).

O diálogo reproduzido por Platão evidencia alguns pontos relevantes. Para Sócrates, não há uma definição universal para virtude, tampouco alguma rígida definição que na sua essência seja capaz de, partindo do seu princípio, nos possibilitar designar algo como sendo virtude. Estaremos sempre aptos a enumerar diversas virtudes. Na falta de definição formal e normativa de virtude, podemos nós mesmos definir as nossas virtudes.

Aristóteles segue com uma linha de raciocínio muito próxima ao de seu antecessor Sócrates, porém introduz uma ideia muito específica: “Aristóteles acrescenta à consciência moral, trazida por Sócrates, a **vontade guiada pela razão** como o outro elemento fundamental da vida ética.”. (CHAUÍ, 2000, p. 439 [grifo da autora]). Aliado a isso, destaco:

A importância dada por Aristóteles à vontade racional, à deliberação e à escolha o levou a considerar uma virtude como condição de todas as outras e presente em todas elas: a **prudência** ou **sabedoria prática**. O prudente é aquele que, em todas as situações, é capaz de julgar e avaliar qual a atitude e qual a ação que melhor realizarão a finalidade ética, ou seja, entre as várias escolhas possíveis, qual a mais adequada para que o agente seja virtuoso e realize o que é bom para si e para os outros. (*ibid.*, p. 439 [grifo da autora]).

A vida ética grega consistia de uma relação do homem consigo mesmo ao deliberar de maneira autônoma a conduta da sua vida. O que aconteceria com essa autonomia se um código universal de conduta fosse imposto?

2.2 SOBRE A VIRTUOSA ÉTICA DA SALVAÇÃO CRISTÃ

“Ele pode pecar o quanto quiser, nem por isso se distingue essencialmente de mim: sou eu que sou digno e desprezível de todas as formas”, é o que o cristão se diz a si mesmo. Mas também esse sentimento perdeu seu aguilhão mais afiado porque o cristão não crê em sua abjeção individual: ele é mau como homem em geral e se tranquiliza um pouco com a máxima: “Todos nós somos da mesma espécie.” (NIETZSCHE, 2006, p. 105).

O avanço do cristianismo na Europa influenciou diretamente no entendimento das verdades éticas da conduta, inclusive quebrando concepções em relação ao conceito antigo que se tinha. Em primeiro lugar virtude, que outrora era expressa na relação do homem consigo mesmo e com os demais, passou a ser aquilo devido à relação homem e Deus. Virtuoso passou a ser o homem concebido pela influência de Deus, nos seus princípios e nos dogmas religiosos, para a salvação espiritual.

Na ideia da relação condicional entre homem, Deus e salvação concebeu então na cultura ética a rigidez do dever imperativo. Através de um código de conduta, existe uma série de fundamentos que visam o fim desejado. A ética atual, no fim das contas, não é também um código de conduta prescritivo? Quais são as fundamentações dos comitês de ética? Onde eles se amparam?

O conceito ético cristão, enquanto código de conduta rígido e inquestionável, foi difundido tanto pelo Antigo Testamento - nas palavras dos filósofos - quanto pelo Novo Testamento (por Jesus Cristo). Segundo Chauí (2000):

[...] Deus tornou sua vontade e sua lei manifestas aos seres humanos, definindo eternamente o bem e o mal, a virtude e o vício, a felicidade e a infelicidade, a salvação e o castigo. Aos humanos, cabe reconhecer a vontade e a lei de Deus, cumprindo-as obrigatoriamente, isto é, por **atos de dever**. Estes tornam morais um sentimento, uma intenção, uma conduta ou uma ação. (p. 441 [grifo da autora]).

Para retratar essa ideia na visão contextualizada de um filósofo da época, trago algumas passagens de Pascal, onde o mesmo tem grande aceitação a regras universais cristãs:

485 – A verdadeira e única virtude consiste, pois, em odiar a si mesmo (porquanto somos odiosos pela concupiscência) e em buscar um ser realmente amável para amá-lo. Mas, como não podemos amar o que está fora de nós, cumpre-nos amar um ser que esteja em nós, e que não seja nós, isso é certo para todos. Ora, somente o ser universal assim é. O reino de Deus está em nós: o bem universal está em nós, somos nós mesmos e não somos nós.

[...]

487 – É falsa toda religião que, em sua fé, não adore um Deus como princípio de todas as coisas e que, na sua moral, não ame um só Deus como fim de todas as coisas.

[...]

493 – A verdadeira religião ensina nossos deveres, nossas impotências (orgulho e concupiscência); e os remédios (humildade, mortificação). (PASCAL, 1985, p. 274-275).

Um código de conduta universal é concebido como um facilitador ético, de definir de maneira precisa o bem e o mal universais, o que nas palavras de Chauí (2000):

O cristianismo introduz a ideia do dever para resolver um problema ético, qual seja, oferecer um caminho seguro para nossa vontade, que, sendo livre, mas fraca, sente-se dividida entre o bem e o mal. No entanto, essa ideia cria um problema novo. Se o sujeito moral é aquele que encontra em sua consciência (vontade, razão, coração) as normas da conduta virtuosa, submetendo-se apenas ao bem, jamais submetendo-se a poderes externos à consciência, como falar em comportamento ético **por dever?** (p. 442 [grifo da autora]).

Assim, a ética cristã é um modelo de conduta pensado em normas imperativas condizentes com as suas verdades. Se novos conceitos se estabelecerem como as novas verdades, o caráter imperativo na conduta deixaria de existir?

2.3 SOBRE A VIRTUOSA ÉTICA DO RACIONALISMO KANTIANO

Só na sua posse o homem é livre, saudável, rico, um rei e assim por diante, e não pode perder-se nem pelo acaso nem pelo destino; porque ele se possui a si mesmo e não pode perder a essência virtuosa da sua virtude. (KANT, 1985, p. 282).

Um dos grandes racionalistas de todos os tempos e de grande influência aos filósofos que o procederam pela sua racionalidade, Immanuel Kant combateu de forma bastante contundente as verdades religiosas, porém se manteve fiel à lógica de prescrever condutas.

A virtude significa uma força moral da vontade. [...] A virtude é portanto a força moral da vontade de um homem no cumprimento do seu dever: o qual é uma coação moral através da sua própria ação legisladora, enquanto que esta se constitui como um poder que executa a lei. (KANT, 1985, p. 282)

A quais deveres Kant se refere para nos tornarmos virtuosos? Com a fundamentação religiosa negada, o autor passa a defender outro código de conduta moral para a vida ética virtuosa. Não mais se fala em salvação divina, mas sim em *liberdade*, conceito peculiar na visão kantiana. Livrarmo-nos de que?

Não existe bondade natural. Por natureza, diz Kant, somos egoístas, ambiciosos, destrutivos, agressivos, cruéis, ávidos de prazeres que nunca nos saciam e pelos quais matamos, mentimos, roubamos. É justamente por isso que precisamos do dever para nos tornarmos seres morais. (CHAUI, 2000, p. 443).

Além disso, Kant diz que:

Os vícios, como ninhadas de sentimentos contrários à lei, são os monstros que ele deve então combater; a razão pela qual esta força moral como *coragem (fortitudo moralis)* também constitui a maior e verdadeiramente única honra guerreira do homem [...] (KANT, 1985, p. 282 [grifo do autor]).

A natureza humana é cruel, então o dever é a forma de sermos livres do nosso egoísmo; a vida moral, virtuosa é o caminho racional e humano. Interessante notar algumas paridades entre as éticas cristã e kantiana. Mesmo que a segunda tenha vindo como combate à primeira, ambas se amparam na moral como virtude e conduta ética. A herança do Cristianismo em prescrever deveres morais perdura, inclusive, na nossa ética vigente, mesmo com a fundamentação cristã perdendo a sua força.

Mesmo quando, a partir do Renascimento, a filosofia moral distancia-se dos princípios teológicos e da fundamentação religiosa da ética, a ideia do dever permanecerá como uma das marcas principais da concepção ética ocidental. Com isso, a filosofia moral passou a distinguir três tipos fundamentais de conduta:

1. a conduta moral ou ética, que se realiza de acordo com as normas e as regras impostas pelo dever;
2. a conduta imoral ou antiética, que se realiza contrariando as normas e as regras fixadas pelo dever;
3. a conduta indiferente à moral, quando agimos em situações que não são definidas pelo bem e pelo mal, e nas quais não se impõem as normas e as regras do dever. (CHAUI, 2000, p. 441).

A ética cristã era pensada de forma universal, para todos os homens. Haveria diferença na forma em que Kant pensava a sua ética? Uma das três máximas morais kantianas dizia: “Age como se a máxima de tua ação devesse ser erigida por tua vontade em lei universal da Natureza;” (*ibid.*, p. 444). Em que pensava o autor ao definir essa passagem?

[...] afirma a universalidade da conduta ética, isto é, aquilo que todo e qualquer ser humano racional deve fazer como se fosse uma lei inquestionável, válida para todos e em todo tempo e lugar. A ação por dever é uma **lei** moral para o agente. (*ibid.*, p. 445 [grifo da autora]).

Em que se diferenciavam esses dois conceitos éticos aqui brevemente discutidos? Ambos tratavam de universalizar condutas, a moral prescritiva era tida como virtude e ser moral era ser ético. O que diferenciava ambas eram as *verdades* em que se baseavam. Os cristãos, na salvação divina e na relação com Deus; Kant baseava sua visão na razão e no conhecimento.

Seja qual for a verdade em que se acredite, invariavelmente o homem é pensado de forma única, portador de uma essência. A moral, enquanto costume instituído como virtude, assim permanecera sem qualquer olhar maldoso sobre ele. Alguns atribuem o adjetivo “gênio” apenas a certas personalidades que estabelecem uma quebra no conceito vigente sobre algo como a arte, por exemplo. Negar o conceito de homem unitário, por si só, já seria o bastante para que eu adjetivasse alguém com essa gentileza, mas questionar a moral é algo digno apenas dos *super-homens*⁴.

2.4 SOBRE NIETZSCHE E ÉTICA ALGUMA

Toda virtude tende à tolice, toda tolice, à virtude [...] (NIETZSCHE, 2011, p. 227).

Friedrich Wilhelm Nietzsche tem sido uma revelação para mim toda vez que, invariavelmente, me ponho em contato com as suas obras. Motivos não me faltam, mas o principal é me fazer duvidar de mim mesmo, das minhas verdades, de me por na contramão dos conceitos previsíveis; e como isso me encanta! Por exemplo, na moral, enquanto costume de uma sociedade, não houve ninguém até então a não percebê-la enquanto virtude. Na visão de Nietzsche:

Moral como problema. – [...] Como pode suceder, então, que eu ainda não tenha encontrado ninguém nem mesmo em livros, que tomasse tal posição pessoal ante a moral, que conhecesse a moral como problema e este problema como sua aflição, desgraça, volúpia, paixão pessoal?

⁴ Termo usado por Nietzsche no seu livro *Assim Falava Zaratustra* para designar aqueles que, dentre outras características, procuram a radicalização do conceito de homem vigente. “Quero ensinar aos homens o sentido da sua existência, que é o Super-homem, o relâmpago que brota da sombria nuvem do homem.”. (NIETZSCHE, 2002, p. 26).

Evidentemente, até agora a moral não foi um problema; mas sim aquilo em que os homens entravam em acordo, após toda a desconfiança, desavença, contradição, o sagrado local da paz [...] (NIETZSCHE, 2001, p. 237 [grifo do autor]).

As noções de bom e mau na conduta em Nietzsche são colocadas sob um olhar crítico radical, contextualizadas historicamente em um trabalho genealógico. Sua pergunta era: “Qual é definitivamente a origem da nossa ideia do bem e do mal?”. (NIETZSCHE, 2005, p. 15).

Será que nos nossos dias, nas nossas vidas, essa é uma pergunta rotineira? Cometerei a audácia de dizer que talvez a maioria de nós não pensamos nisso, mas sim na direta definição do que é bom e do que é mal. O que nos importa é saber diferenciar uma ação dentro dessa dicotomia. Para o filósofo:

[...] o juízo “bom” não emana daqueles a quem se prodigalizou a “bondade”. Foram os “bons” mesmos, os nobres, os poderosos, aqueles que ocupam uma posição de destaque e que têm a alma enlevada que julgaram e fixaram a si e a seu agir como “bom”, ou seja, “de primeira ordem”, em oposição a tudo que é baixo, mesquinho, comum e plebeu. Foi esse *pathos da distância* que os levou a arrogar-se por primeiros o direito de criar valores, de forjar nomes de valores: que lhes importava a utilidade! (NIETZSCHE, 2005, p. 25 [grifo do autor]).

Quem, segundo o autor, criou os nossos valores foi quem se deu ao direito para tal. O ato do desprezo a tudo aquilo que, de forma perturbadora, não estava nos seus moldes; um processo de constituição de um sujeito único. Dentro dos processos que consolidaram tudo isso, Nietzsche ainda questionava se essa sanção de virtudes era positiva ou não à humanidade:

De que modo inventou o homem essas apreciações “o bem e o mal”? E que valor têm em si mesmas? Foram ou não foram favoráveis ao desenvolvimento humano? São um sinal de calamidade, de empobrecimento, de degeneração da vida? Ou indicam, pelo contrário, a plenitude, a força e a vontade de viver, seu valor, sua confiança, seu futuro? (*ibid.*, p. 15).

Indiferente da busca pelas respostas a essas perguntas, o filósofo levanta possibilidades de pensamento: os juízos virtuosos amplamente aceitos podem ser praticados de forma perigosa?

Hoje as coisas ainda estão no mesmo pé em que sempre estiveram: não vejo ninguém na Europa que tenha (ou *dê*) uma noção de que a reflexão acerca da moral pudesse ser praticada de maneira perigosa, capciosa, sedutora – de que pudesse haver *fatalidade* aí! (NIETZSCHE, 2011, p. 165 [grifo do autor]).

Comecei a pensar em fatalidades nessa moralidade, nessas regras dos costumes que passaram a ser referências à vida ética, e não posso deixar de pensar no seu caráter conservador.

A verdade é que os homens se deram todo o seu bem e todo o seu mal. A verdade é que o não tomaram, que o não encontraram, que lhes não caiu uma voz do céu.

O homem é que pôs valores nas coisas a fim de se conservar; foi ele que deu um sentido às coisas, um sentido humano. Por isso se chama “homem” isto é, o que aprecia. (NIETZSCHE, 2002, p. 89).

Se conservar em que? Religioso, racional, moderno? Conservar-se em qualquer um desses era importante para consolidar o momento histórico do seu surgimento. E se esse momento histórico for problematizado, olhado sob nova perspectiva, o sujeito poderia “conservar-se em si mesmo” e não em outros convencionados como superiores? Parece ser um exercício interessante, mas ao mesmo tempo penoso, mas não impossível.

O impossível pode tornar-se possível: tornar-se bípede deve ter parecido impossível ao quadrúpede, mas uma parte da sua prole o conseguiu. A asa deve ter parecido impossível para o réptil, mas uma parte da sua descendência se tornou pássaro. Toda metamorfose parece impossível antes de acontecer. (MORIN, 2005, p. 84).

3 DA ÉTICA CONSERVADORA AO ESPETÁCULO PARA SI MESMO

Tenho uma espécie de dever de sonhar sempre, pois, não sendo mais, nem querendo ser mais, que um espectador de mim mesmo, tenho que ter o melhor espetáculo que posso. Assim me construo a ouro e sedas, em salas supostas, palco falso, cenário antigo, sonho criado entre jogos de luzes brandas e músicas invisíveis. (PESSOA, 1986, p. 232).

Início este capítulo com uma perspectiva sobre a nossa ética vigente que é baseada em certos conceitos universais. Esses mesmos conceitos, pensados de maneira arbitrária, servem para conservar o homem em um modelo definido com relação à “melhor” conduta, legitimada pela ética. Certas maneiras de se relacionar conforme as normas acabam se tornando intuitivos ao nosso agir, então contrariá-las acaba se tornando um ato repulsivo para nós. Em consequência, novas formas de pensar o relacionamento que temos com nós mesmos e com o nosso meio se tornam dificultadas uma vez que o pensamento vigente ético se tornou hegemônico.

Em contrapartida, o conceito ético de Foucault será ilustrado, uma vez que o mesmo propõe outra forma de pensarmos o conceito em questão. Baseando-se no conceito ético da Grécia Antiga, o filósofo propõe uma *estética da existência* como uma nova forma de nos relacionarmos com nós mesmos, quebrando certos “protocolos” de relacionamentos prescritivos. Assim, o conceito de ética universal é radicalizado. Desenvolver uma ética singular não se torna um ato simples, uma vez que as suas características para tal fim se baseiam em criar novos estilos de vida e talvez não condizentes com a ética vigente, gerando um possível pânico social pela desestabilização dos confortáveis conceitos éticos atuais que instituíram a “melhor” conduta possível.

No ano de 2012, o filme mudo *O Artista (The Artist, 2011)*, do diretor Michel Hazanavicius, foi premiado pela Academia com cinco Oscars, honra máxima do cinema mundial, incluindo o de melhor filme. O filme, comédia romântica e drama, nos remete aos belos tempos do cinema da década de 30, com uma película em preto e branco, a ausência quase total de diálogos e uma sonoridade quase que exclusivamente propiciada por um clássico e simples piano. Difícil imaginarmos algo nesses moldes estéticos dentro do atual quadro cinematográfico, de recordes de bilheteria, fruto de recordes de investimentos. Acostumamos-nos a ter como

parâmetros de beleza e julgamento sobre um filme a sua magnitude tecnológica e o retorno econômico que ele propicia. Em uma entrevista⁵, o diretor desse aclamado premiado da sétima arte explica a sua visão sobre as dificuldades de propor algo tão paradoxalmente diferente do atual quadro cinematográfico:

Paulo Portugal - *É curioso vermos este filme mudo e preto e branco, sobretudo num domínio do 3D e dos efeitos especiais. É algo de que sentimos falta, não concordas?*

Michel Hazanavicius - *Sim, concordo. Na verdade quem determina o que devemos ver hoje são as estações de televisão, pois são quem têm o dinheiro. E porque sabem exatamente como reage o público. E sabem que se for exibido um filme preto e branco, as pessoas logo mudam de canal. Por isso não investem nesse formato.*

Realmente, a dificuldade em destoar de determinados padrões não é algo apenas restrito ao universo do cinema. Historicamente aprendemos que qualquer tentativa de quebra de padrões é condicionada à violência. Essa violência se dá nas mais variadas interpretações, como, por exemplo, físicas em conflitos políticos, taxativas quanto a teorias científicas ou constrangedoras quanto a comportamentos sociais. Ser um *espírito livre*⁶ requer estar ciente das sanções que se estabelecem às suas transgressões e interpretá-las nos seus propósitos. Ao comportamento e conduta, estabelecemos a *ética* como o campo devidamente responsável à intervenção na nossa postura.

3.1 A ÉTICA DO CONSERVAR-SE EM OUTROS

Ética refere-se, em grego, à busca de uma boa “maneira de ser”, ou à sabedoria da ação. Desse modo, a ética é uma parte da filosofia, aquela que coordena a existência prática com a representação do Bem. (BADIOU, 1995, p. 13 [grifo do autor]).

O desafio que aqui se faz, inclusive às pessoas mais céticas, é não se deixar seduzir, de não sentir um grande conforto ao saber que existe um dispositivo que

⁵ Entrevista completa no site:

http://www.c7nema.net/index.php?option=com_content&view=article&id=8453:entrevista-a-michel-hazanavicius-o-realizador-de-o-artista-the-artist&catid=:box-office

Acesso em 01/06/2012

⁶ Chama-se “espírito livre” aquele que pensa de forma diferente do que se espera dele, em virtude de sua origem, de seu meio, de sua posição e de seu ofício, ou em virtude dos pontos de vista dominantes de sua época. Ele é a exceção, os espíritos subordinados são as regras; estes o recriminam por seus princípios de liberdade terem por origem o desejo de surpreender ou por lhe permitirem chegar a ações livres, isto é, a atos que são incompatíveis com a moral dependente. (NIETZSCHE, 2006, p. 165).

garante a *representação do Bem*. Encanta-me saber que a sua existência perdura por todos os cantos onde eu me encontre, que sua existência é assegurada. Se a ética seduz, então, o que aconteceria se eu a colocasse numa outra perspectiva? É possível percebê-la de outra forma?

Badiou já afirmara que a ética é a responsável por distinguir o Mal. Assim, hoje, a sanção da “correta” conduta se ampara nos conceitos éticos do nosso tempo. Se eu, no caso, sou capaz de distinguir ações entre corretas ou não, essa capacidade se dá pelo fato de eu ter certos parâmetros que me forneceram conceitos suficientes para tais conclusões. Se tomarmos essa justificativa como ponto de partida, então estamos fadados a entender ética como um código de conduta, que fornece aportes. Esses parâmetros se estabelecem da nossa interiorização sobre o “agir certo”, tendo esses vertentes na cultura, história e na crítica. Surpreende-me (ainda não sei, confesso, se inteiramente positiva ou negativamente) que a cada lida em jornal ou internet encontro uma notícia sobre um conselho de ética qualquer fazendo um julgamento sobre um ato; sancionando “culpados” e “inocentes” com toda a propriedade que milhões de pessoas desejam. Se somos então sancionados dentro de uma lógica, a mesma assim promove deveres comuns a todos. Com relação a essa sanção, destaco:

A ética manifesta-se para nós, de maneira imperativa, como exigência moral.

O seu imperativo origina-se numa fonte interior ao indivíduo⁷, que o sente no espírito como a injunção de um dever. Mas ele provém também de uma fonte externa: a cultura, as crenças, **as normas de uma comunidade**. (MORIN, 2005, p. 19 [grifo meu]).

Se tomarmos o pressuposto ético do autor, o dever em sermos éticos se incorpora ao nosso modo de agir de maneira impositiva, tanto devido ao nosso interior que sente essa necessidade, mas também de maneira externa a nós, por imposição social que, pelo medo da barbárie e da injustiça, determina, assim, códigos de conduta para se amparar, justificar e emitir julgamentos. A noção de dever invariavelmente me remete a pensamentos com alguns requintes de violência. Mas, claro, que quão violento é ou não um ato nada mais é que uma interpretação sobre o mesmo, ou como a sentimos. Certas *normas de uma comunidade* podem ser evidentes e condizentes com nossos anseios, porém em um meio de múltiplos

⁷ Ao longo deste capítulo, Hare (1996) fornece uma forma de entendermos o que pode significar essa “fonte interior do indivíduo” a que se refere Morin.

anseios, provavelmente não haveria conforto para todos. Sendo assim, não é nada absurdo que eu conjecture uma situação onde dever implique em violência, nem tampouco é absurdo entender a ética como um campo onde dever e violência podem se entrelaçar a laços fortes. Com relação à violência, ela necessariamente me traz noções de imposições de desejos, anseios, interesses ou algo do gênero. Historicamente, com muita facilidade, somos capazes de enumerar diversos conflitos de todas as formas, das quais todas elas traziam consigo alguma espécie de desejo pela manutenção. Assim, trazendo esse raciocínio para o campo da ética:

A concepção ética do homem, além de ser no final das contas ou biológica (imagens de vítimas), ou “ocidental” (satisfação do benfeitor armado), proíbe toda visão positiva e ampla dos possíveis. O que aqui é elogiado, **o que a ética legítima, é na realidade a conservação**, pelo pretense “Ocidente”, daquilo que ele possui. (BADIOU, 1995, p. 25 [grifo meu]).

Ainda no conservadorismo presente, destaco a seguinte passagem:

O presente é conservador porque **uma forma de pensar e agir que nega as alternativas tornou-se homogênea**. A resposta a esse quadro requer desvelar a forma como essa hegemonia atropela as dissidências ou as domestica de forma a nos causar a sensação de um tempo sem alternativas, no qual **todo inconformismo esta fadado a desaparecer**. (MISKOLCI, 2008, p. 228 [grifo meu]).

Se adotarmos essa perspectiva da legitimação ética vinculada à conservação, já teremos pressupostos mais do que suficientes para pensarmos que a sua forma vigente não necessariamente estaria ligada à nossa afirmação humana. O que se pretende conservar? Um suposto bem ou uma idealização conveniente de bem? Por menos certeza que tenhamos para responder essa questão, nunca descartá-la é apresentar alternativas de pensamento. Perceber horizontes contínuos e lineares nunca me fascinaram, assim como qualquer forma hegemônica de pensamento. Percebê-la ainda como forma de negar alternativas é a violência da imposição, do constituir ao invés de se constituir éticos. Essa representação do bem é uma metáfora; não consigo conceber a existência de uma essência igual a todos a tal ponto de sermos capazes de instituir um bem como universal.

O homem então é pensado como uma unidade central, portador de uma *essência*. Badiou cita o filósofo Lacan, uma vez que o segundo negou a existência de uma *natureza* humana.

O que era assim contestado era a ideia de uma identidade, natural ou espiritual, do Homem e, por consequência, o próprio fundamento de uma

doutrina “ética” no sentido em que é entendida hoje: legislação consensual referente aos homens em geral, suas necessidades, sua vida e sua morte. Ou ainda: delimitação evidente e universal do que é o mal, do que não se coaduna com essência humana. (BADIOU, 1995, p. 19).

Contestar essa suposta natureza humana e as representações de bem e mal é contestar a própria ética. Nietzsche adotou uma perspectiva bastante radical ao contextualizar esses conceitos como sendo advindos de uma aristocracia, o *seu* bem e mal é o instituído. Pretende-se conservar o homem aristocrático? Um modelo único de homem?

Não parece que há entre os moralistas uma ódio contra a selva e contra os trópicos? E que o “homem tropical” deve ser desacreditado a todo custo, seja como doença e degeneração do homem, seja como inferno de si mesmo e automartírio? Mas por quê? Em favor das “zonas temperadas”? Em favor do homem temperado? Do homem “moral”? Do homem medíocre? (NIETZSCHE, 2011, p. 120).

Quando o filósofo trouxe a sua definição de espírito livre, do pensar diferente do habitual, do comum, era para não permitir que os conceitos amplamente difundidos nos definissem. Quais os motivos dessa conservação, em detrimento de outras morais, outros pensamentos? Ser ético, conservar-se em um modelo unitário de homem, é sedutor?

3.2 UMA ÉTICA PARA CONSERVAR-SE EM SI MESMO

Quem despreza a si mesmo, ainda se preza, contudo, como desprezador. (NIETZSCHE, 2011, p.93).

Assim como o diretor do filme *O Artista* fez, Foucault também se permitiu uma volta ao passado como um mecanismo para tentar uma quebra de padrões e assim o fez ao debater a ética na sua perspectiva. A singularidade do entendimento ético da Antiguidade fornece novos horizontes ao olharmos esse assunto, mas, para isso, precisamos, obviamente, admitir a diferença para o nosso tempo. Para entender o pensamento foucaultiano, Pradeau (2004) afirma que:

Ele buscou na ética antiga uma saída para a moral universal, de “todo o mundo”, na espécie de uma ética da escolha, de uma ética à exata medida do pequeno número de indivíduos reunidos por certas práticas, especialmente sexuais. (p. 146).

Ainda com relação à ética grega: “A ética antiga não era uma estratégia para normalizar as populações, nem uma questão de abstrata obediência íntima a regras universalizáveis.” (RAJCHMAN, 1993, p. 106).

A volta à Antiguidade se faz importante ao retomar concepções contrárias a regras universais, tidas como verdadeiras e aceitas devido toda a sua veracidade. Numa perspectiva foucaultiana, essas regras são bem definidas na seguinte forma:

A busca de estilos vida, tão diferentes quanto possível uns dos outros, me parece um dos pontos pelos quais a busca contemporânea pôde se inaugurar antigamente em grupos singulares. A busca de uma forma de moral que seria aceitável por todos – no sentido de todo mundo deveria submeter-se a ela – me parece catastrófica. (FOUCAULT, 2006c, p. 262-263).

Ética nessa perspectiva não se trata de universalizar conceitos, mas sim de estabelecer consigo mesmo uma série de práticas de escolhas de modos de vida, num respeito à beleza que nós damos à nossa existência, uma *estética da existência*, expressão poética e de beleza notável.

Tratava-se de saber como governar sua própria vida para lhe dar a forma mais bela possível (aos olhos dos outros, de si mesmo e das gerações futuras, para as quais se poderá servir de exemplo). Eis o *que* tentei reconstituir: a formação e o desenvolvimento de uma prática de si que tem como objetivo constituir a si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida. (FOUCAULT, 2006d, p. 244 [grifo do autor]).

Em suma, podemos entender essa volta ao passado por Foucault para ser “capaz de servir à elaboração de uma ética contemporânea [...]” (PRADEAU, 2004, p. 145). Se quisermos ser artesões da nossa própria obra, grandes pintores já nos mostraram isso, é preciso uma quebra do conceito vigente que se tem de obra. Foucault percebe a relação entre ética e liberdade, numa condicionalidade tão entrelaçada que se torna impossível pensá-las de maneira separada: “A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade”. (FOUCAULT, 2006e, p. 267). Com base nisso, a estética da existência foucaultiana funcionaria como uma alternativa às imposições normalizadoras. Em outras palavras:

Assim, a estética da existência, alcançada através de uma alternativa a formas de relacionamento socialmente prescritivas e institucionalizadas, poderia ser uma forma de resistência à normalização social. (MISKOLCI, 2008, p. 229).

Deparei-me agora com todas as normas prescritivas as quais me foram impostas até agora. Recordei-me agora das inúmeras violências pelas quais passei, por tentarem me impedir de me instituir como singular, o que necessariamente hoje se tornou um lema, ou título da minha poesia de vida. O pretexto que antes me era suficiente de representação do bem hoje me é insuficiente. Problematizar esses conceitos foi a forma de me sentir livre às minhas escolhas, arcando com as violências advindas dessas transgressões.

Morin estabelece uma visão bastante paralela à foucaultiana ao pensar a sua autonomia ética, o que ele denominou *auto-ética*.

A ética individualizada ou auto-ética é uma emergência, ou seja, uma qualidade que só pode aparecer em condições históricas e culturais de individualização comportando a erosão e, quase sempre, a dissolução das éticas tradicionais, isto é, a degradação do primado do costume, “regra primitiva do dever”, o enfraquecimento do poder da religião, a diminuição (de resto, bastante desigual) da presença íntima em si do Superego cívico. (MORIN, 2005, p. 91).

Interessante notar que as visões de Foucault e de Morin sobre uma ética própria estabelecem-se como paralelas em particularidades bastante específicas, como na transgressão das éticas tradicionais, na desvalorização do dever imperativo e na condição histórico-cultural da sociedade, rechaçando a ideia do homem enquanto ser atemporal. Sendo assim, em determinado momento histórico-cultural, convencionam-se uma determinada conduta, que não poderia ser repetida se não fosse dentro desse específico contexto. Universalizar conceitos, assim, não deixa de ser uma maneira de pensar o homem como indiferente à sua história. No caso, as convenções de certo e errado são amparadas na cultura social. Ainda com base na auto-ética, Morin caracteriza quando ela impõe-se como possibilidade:

- na perda da certeza absoluta imposta pela instância transcendente superior;
- no enfraquecimento da voz interior que diz “bem” ou “mal”;
- [...]
- na consciência das contradições e das incertezas éticas;
- na consciência de que ciências, economia, política e artes têm finalidades que não são intrinsecamente morais. (*ibid.*, p. 91)

A poesia com que parece ter sido descrita a ética autônoma pode mascarar as suas dificuldades e incertezas, visto tamanha beleza. Se a ética é a esperança de conter o mal, nos sentimos seguros, até certo ponto, com a existência da ética

prescritiva vigente. Acostumamo-nos com esse modo de vida e estilos de existência; há um grande conforto!

A fonte do pânico moral de nossos dias é a possibilidade de criar novos estilos de vida, outras formas de relacionamento e, a partir daí, transformar profundamente a ordem moral da sociedade. (MISKOLCI, 2008, p. 235-236).

Propor uma ética que seja geradora de um pânico quando a sua função é necessariamente conter esse pânico é uma contradição que, por si só, já justifica a dificuldade em aceitá-la. Conceber a ética como catalisadora da desordem quebra a concepção vigente que se tem dela; a fragiliza! Passei então a perguntar-me como seria possível quebrar esse conceito ético atual que se baseia numa rigidez concreta; temos o dever de sermos éticos numa ética do dever. Talvez o primeiro passo seja necessariamente fragilizar essa ética. Porém, quebrar com conceitos vigentes há anos não se mostra uma tarefa fácil, principalmente quando a temos como interior ao nosso ser:

Princípios práticos, se aceitos por tempo suficientemente longo e incondicionalmente, passam a ter a força de intuição. Portanto, nossos princípios morais máximos podem tornar-se tão completamente aceitos por nós que os tratamos, não como imperativos universais, mas como questão de fato; eles têm a mesma obstinada indubitabilidade. E há realmente uma questão de fato à qual, com muita facilidade, podemos achar que se referem, a saber, o que denominamos nosso “senso de obrigação”. [...] É fácil perceber como, se fomos criados desde tenra idade em obediência a um princípio, a ideia de não obedecê-lo torna-se abominável para nós. (HARE, 1996, p. 177).

Duvidar de si mesmo, duvidar que somos portadores de uma essência, de algo que pode simplesmente ser descoberto; isso pode se materializar como uma forma de nos constituirmos de maneira única. Se a nossa “voz interior” aclama para que denominemos o bem e o mal, que a acalmemos nos perguntando “como *eu* posso constituir o bem e o mal universal?”. Ou ainda, “o que dá o direito a *ele* me dizer o bem e o mal universal?”. Segundo Nietzsche (2011):

Admitir a inverdade como condição da vida: isso significa, sem dúvida, opor-se de uma maneira perigosa aos sentimentos de valor habituais; e uma filosofia que ousa isso apenas por fazê-lo já se coloca além do bem e do mal. (p. 24).

Com o cenário todo armado, preso numa cadeira elétrica, onde a única exigência para “libertar-se” dessa condição era o dever de *falar*, educadamente recusa e paga sua dívida com uma dança. Saber dançar é irrelevante.

4 PARA UMA ÉTICA CIENTÍFICA AO DOCENTE MATEMÁTICO MODERNO

“O conhecimento pelo conhecimento” – eis a última armadilha colocada pela moral: com isso se está outra vez inteiramente enredado nela. (NIETZSCHE, 2011, p. 91).

Neste capítulo, irei discutir os fatos históricos marcantes que serviram de aporte para a nossa condição de sujeitos modernos. O movimento Iluminista tratou de definir a valorização da razão do homem e Kant, com o seu racionalismo, definiu as bases do cientificismo que estabelece as verdades do sujeito moderno. Algumas verdades, segundo Kant, são proibidas de serem interrogadas e apenas deveriam ser aceitas pelo bem comum. Assim, esse sujeito é um produto dos saberes.

Nesse momento de valorização do cientificismo, Descartes definiu certas bases para conceber um conhecimento. Através do rigor e da minuciosidade, os métodos científicos se transcrevem como a forma legítima de conceber o conhecimento legítimo. Porém, o pensamento científico é um modelo global de pensamento, pelo qual toda e qualquer forma irracional de pensamento, aquela que não se baseia nos rigorosos métodos científicos, é negada. Assim, o que é valorizado é o sujeito científico.

Com uma grande aceitação social para com as ciências, as formas de pensamento científico se tornam parâmetros sobre o agir, especialmente na carreira docente. No momento atual do ensino matemático, de diversos campos de estudo em educação e de inúmeras produções de métodos de ensino, os parâmetros científicos têm grande influência sobre o nosso agir e pensar, podendo inclusive constituir referência como postura ética do professor de matemática.

A palavra *allure* é uma daquelas palavras cheias de simbolismo e, por esse motivo, acaba por ter um significado bastante relativo, inclusive diferente daquele que originariamente lhe foi atribuído. A tradução que posso dar a essa palavra na língua francesa seria algo do tipo *comportamento* ou *aparência*. Já na língua inglesa, ela se mostra muito mais bela, podendo significar *fascinação* ou *sensualidade*. Sua origem é francesa e seu uso foi imortalizado pela estilista Coco Chanel ao nomear um dos seus perfumes com esse nome. Segundo a estilista, *allure* significa *o que se vê no olhar dos outros*. Assim, com todo esse contexto, *allure* entrou em uso a

significar uma das mais belas expressões que a língua pode criar: “sedução pelo olhar”.

Existem alguns filmes que fazem com que *allure* se aflore em nós de maneira muito forte. Não necessariamente pelo seu valor estético-visual, mas como algo que, a princípio, estimularia apenas o sentido da visão, e que poderia se tornar muito maior do que sua origem: ele toca todos os sentidos que se conhece do homem e todos os outros que se desconhece, quebrando qualquer explicação científica para tal; esse é o seu propósito! Um desses filmes chama-se *Peixe Grande e Suas Histórias Maravilhosas (Big Fish, 2003)*, dirigido por Tim Burton. A história gira em torno de um filho que não sabe o que é real ou fantasia nas histórias contadas por seu pai. O filme retrata essas histórias contadas, fazendo inclusive jus ao título designado ao filme no Brasil. Numa das conversas do filme:

- O seu pai já te contou sobre o dia que você nasceu?
- Sim, milhares de vezes. Ele pegou o peixe “inapanhável”.
- Não essa, a história real. Ele já te contou essa?
- Não.
- Sua mãe chegou aqui às três da tarde. Seu vizinho a trouxe pois seu pai estava fora a negócios em Wichita. Você nasceu com uma semana de antecedência, mas sem complicações. Foi um parto perfeito. Seu pai ficou chateado por não estar presente, mas não era comum naquela época homens assistirem ao parto. Não vejo como poderia ser diferente se ele estivesse lá. E essa é a real história de como você nasceu. Nada excitante, não? E creio que se tivesse que escolher entre a versão genuína e uma outra elaborada, envolvendo um peixe e um anel de casamento, eu provavelmente escolheria a versão fantasiada. Mas este sou eu.
- Eu até que gostei da sua versão.

Passei então a me perguntar não mais sobre o que uma história diz, mas sim a forma como ela é contada. Normalmente, quanto mais bela ela é, mais torcemos para que seja real. Quanto mais agradável aos ouvidos, mais fácil de tornar um conto legítimo. “Fantasiar” sobre as histórias é um exercício de propor uma nova forma de contá-las, nem melhor e tampouco pior; simplesmente possível. A melhor história já contada pode ser problematizada, ou melhor, ser reescrita, nem que seja sob um novo título.

Poderia eu olhar a modernidade com olhos progressistas, elucidados pela luz da razão e do avanço científico, que, não nego, nos serviram em diversos campos que julgo relevantes, mas que não cabe aqui enumerá-los. Como, da mesma forma, poderia eu ver a ética como puramente o campo legítimo para afirmação do homem. Mas, como diria Nietzsche,

O próprio homem, porém, tem uma propensão invencível a deixar-se enganar e ficar como enfeitado de felicidade quando o rapsodo lhe narra contos épicos como verdadeiros, ou o ator, no teatro, representa o rei ainda mais regiamente do que mostra a efetividade. (NIETZSCHE, 1974, p. 59).

Pois bem, vou lhes contar uma outra história, talvez não tão bela ou maravilhosa.

4.1 DA ILUMINAÇÃO DO SUJEITO PARA A MODERNIDADE

[...] o que importa não é *descobrir o que somos nós*, sujeitos modernos; o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos *contestar aquilo que somos*. É de tal contestação que se pode abrir novos espaços de liberdade. (VEIGA-NETO, 2007, p. 40 [grifo do autor]).

No século XVII deu-se início a um novo movimento cultural que tinha em si uma nova proposta para a maneira de entender o homem e o seu mundo. Durante o Iluminismo, a concepção de homem proveniente do Cristianismo seria questionada e negada; denominou-se, então, a Era da Razão. Esse movimento racionalista teve suas ideias disseminadas pelos ventos, como prenúncio de uma nova era, na sua percepção, mais bela. Resolvi ater meus olhos em Kant, um dos expoentes desse racionalismo que, ao propor a razão como uma saída ao *estado de minoridade* em que a humanidade se encontrava, ajudou a disseminar as ideias iluministas e a definir esse “novo” homem. Em um pequeno texto seu, escrito no fim do século XVIII, Kant expõe sua visão do que ele denominou Esclarecimento, um movimento entrelaçado ao Iluminismo.

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua minoridade, da qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa minoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*]. (KANT, 2008, p. 63-64 [grifo do autor]).

“Ousa saber”, nos propunha Kant. O sujeito moderno que agora se constitui é o concebido pela razão. Saber até o ponto de encontro com a *verdade*, a afirmação definitiva do homem enquanto racional. Esse nosso tempo de supervalorização do conhecimento, do conhecer e entender todos os fenômenos que nos cercam, não

seria consequência deste conselho dado por Kant? Se fosse desconhecido quem e quando fora dita esta citação, não seria aceitável acreditar que alguém a tivesse escrito alguns dias atrás?

Stuart Hall caracteriza a identidade do *sujeito do Iluminismo* da seguinte forma:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. (HALL, 1998, p. 10-11).

O homem era portador de uma natureza; nisso Kant se baseava ao pensar o homem. Nas palavras de Chauí:

A Natureza nos impele a agir por **interesse**. Este é a forma natural do egoísmo que nos leva a usar coisas e pessoas como meios e instrumentos para o que desejamos. Além disso, o interesse nos faz viver na ilusão de que somos livres e racionais por realizarmos ações que julgamos terem sido decididas livremente por nós, quando, na verdade, são um impulso cego determinado pela causalidade natural. Agir por interesse é agir determinado por motivações físicas, psíquicas, vitais, à maneira dos animais. (2000, p. 444 [grifo da autora]).

A natureza egoísta humana, maléfica e que nos impele a agir por interesse, é apenas uma forma de perceber a essência do homem. Todos os homens possuem impulsos e desejos egoístas e, pelo medo da barbárie, da violência, da injustiça, a liberdade se faz em negar essa natureza, o dever em negá-la, através da melhor conduta proporcionada pela razão.

Ora, para muitas profissões que se exercem no interesse da comunidade, é necessário um certo mecanismo, em virtude do qual alguns membros da comunidade devem comportar-se de modo exclusivamente passivo para serem conduzidos pelo governo, mediante uma unanimidade artificial, para finalidades públicas, ou pelo menos devem ser contidos para não destruir essa finalidade. Em casos tais, não é sem dúvida permitido raciocinar, mas deve-se obedecer. (KANT, 2008, p. 66).

O homem moderno, assim, toma a sua forma, pois é possível encontrar uma para ele; portador de uma essência, valorizador da razão e, por ser portador da mesma, autônomo em pensamento. Se Kant propõe que assumamos algumas ações como inerentes ao homem, nas quais é proibida uma racionalidade contrária, o motivo é pelo fato de se pensar em um modelo de homem conceitual abstrato e universal, com certas características que deveriam ser comum a todos. Sou cético o

bastante para acreditar que um conceito goza da capacidade de não poder ser questionado, assim como também sou hostil o bastante para conceber algum conceito de “sujeito soberano”.

Stuart Hall, ao interpretar uma crítica de John Locke, diz que:

Esta figura (ou dispositivo conceitual) – o “indivíduo soberano” - está inscrita em cada um dos processos e práticas centrais que fizeram o mundo moderno. Ele (sic) era o “sujeito” da modernidade em dois sentidos: a origem ou “sujeito” da razão, do conhecimento e da prática; e aquele que sofria as consequências dessas práticas – aquele que estava “sujeitado” a elas [...] (HALL, 1998, p. 28).

Nessa passagem, podemos melhor perceber o que significa, na prática, o conceito de razão; podemos, agora, entendê-la enquanto sinônima de conhecimento, de saberes. Essa nova interpretação muito se deve ao Kant, conforme a citação abaixo:

Portanto, historicamente, foi Kant quem estabeleceu as primeiras bases ou os primeiros fundamentos epistemológicos para a teoria cientificista do conhecimento. Como procedeu Kant? Simplesmente, ele reservou o título de “conhecimento” única e exclusivamente a essa espécie de determinação da vida mental que são, de um lado, a experiência sensível, do outro, sua elaboração empreendida mais ou menos previamente pelo entendimento; e o produto acabado do entendimento não pode ser outra coisa senão o conhecimento científico, isto é, a ciência propriamente dita. (JAPIASSU, 1981, p. 110-111).

O homem moderno, por Hall, é o sujeito dos saberes, no limiar entre produto e produtor dos mesmos. Porém, há uma ressalva que gostaria de fazer quanto ao conhecimento. Aliás, não necessariamente ao conhecimento, mas sim com relação à forma como ele é assim concebido. Nessa minha impossibilidade (que, para alguns, pode ser intitulada como incompetência) de enxergar a essência dos objetos e admitindo que as ciências estão amplamente aceitas, quem sabe eu possa percebê-las de outra forma, já que não posso concebê-las enquanto totalmente positivas em si mesmas.

4.2 SOBRE O SUDÁRIO CIENTÍFICO QUE ENCOBRE O SUJEITO MODERNO

Como? O objetivo último da ciência é proporcionar ao homem o máximo de prazer e o mínimo de desprazer possíveis? E se prazer e desprazer forem de tal modo entrelaçados, que quem desejar o máximo de um tenha de ter igualmente o máximo do outro [...] (NIETZSCHE, 2001, p. 63).

O filósofo Ernst Tugendhat propõe uma questão bastante relevante com relação à ética: “Como podemos, como devemos nos posicionar em relação à ética, depois que a fundamentação religiosa deixou de existir?” (TUGENDHAT, 1996, p.14). De fato, a fundamentação religiosa é hoje resquício do que um dia já fora. Seus traços ainda se fazem presentes na cultura, mas não mais com a influência do passado. O que teria feito os dogmas religiosos perceberem um horizonte vazio e de cor pálida?

Um dos princípios iluministas era justamente instituir novas verdades, sobrepondo-as às verdades religiosas, causadoras da nossa *minoridade*. Essas novas verdades são as racionais, antagonicamente conflitantes, muitas vezes, em relação às anteriores. No caso do sujeito moderno, suas novas verdades pairam sobre os ombros da razão, que se equivalem aos proventos das ciências. Temos, agora, a fundamentação científica para pensarmos as verdades, num brinde à nova era! Essa nova fundamentação tem uma força tão grande que ela talvez seja a principal responsável por essa onda de ateísmo moderna. Não me interessa pela dicotomia cientistas/religiosos, mas sim pela forma com que os discursos científicos, ao longo do tempo, enfraqueceram os religiosos, uma herança de milênios e, para tanto, não precisaram desse demasiado tempo. Já me convenci, há tempos, da evidência da sua força.

A revolução científica do século XVI perdurou praticamente por três séculos, num amplo movimento de desenvolvimento de novos conceitos.

[...] pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton, começava a deixar os cálculos esotéricos dos seus cultores para se transformar no fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade. Uma fase de transição, pois, que deixava perplexos os espíritos mais atentos e os fazia refletir sobre os fundamentos da sociedade em que viviam e sobre o impacto das vibrações a que eles iam ser sujeitos por via da ordem científica emergente. Hoje [...] somos todos protagonistas e produtos dessa nova ordem, testemunhos vivos das transformações que ela produziu. (SANTOS, 2008, p. 17).

Há um personagem bastante específico desse momento histórico que escolhi justamente por corresponder a um panorama desse cientificismo. Descartes foi um dos grandes pensadores desse momento histórico, cuja influência muito se deu pela forma como ele se conduzia frente às ciências, inclusive na forma como ele a concebia nos seus propósitos. Interessante, então, perceber algumas das suas ideias. No seu livro *Discurso do Método*, dizia ele que sua energia consistia em:

[...] gastar bastante tempo em elaborar o projeto da obra que iria empreender e em procurar o **verdadeiro método** para chegar ao conhecimento de todas as coisas de que meu espírito fosse capaz. (DESCARTES, 2005, p. 25 [grifo meu]).

Descartes, pelo seu método, já reforça a ideia de que é possível termos um modo de conceber um conhecimento de maneira legítima. Sendo assim, temos a forma legítima de encontrar o conhecimento legítimo, numa lógica bastante simples. A lógica é simples, mas a “materialização” para conceber uma verdade precisa ser a mais complexa e organizada possível.

Considerando, entre todos os que anteriormente procuraram a verdade nas ciências, que somente os matemáticos conseguiram encontrar algumas demonstrações, ou seja, algumas razões certas e evidentes [...] embora não esperasse disso nenhuma outra utilidade, senão a de que haveria de acostumar meu espírito a se alimentar de verdades e a não se contentar com falsas razões. (*ibid.*, p. 27).

Se alimentar de verdades e a não se contentar com falsas razões. Não é isso, afinal de contas, o propósito das ciências? Ela não é o que concebe aos homens pontos de ancoragem para concordâncias mútuas, um consenso seguro? O homem historicamente foi acostumado a crenças, em ter no que acreditar. Essa herança não pode ser tão facilmente quebrada negando uma ou outra verdade desse homem; então, agora, que se acredite nos motivos que nos fizeram uma vez desacreditar, desde que sejam convincentes. Descartes entende que os processos que concebem uma verdade precisam ser tão rígidos e organizados como os matemáticos. Pensando nisso que ele então descreve o seu método para legitimar uma verdade, que consistia em:

O primeiro era o de nunca aceitar alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse como tal [...]
 O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias, a fim de melhor resolvê-las.
 O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples [...] até o conhecimento dos mais compostos [...]
 E o último, o de elaborar em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir. (*ibid.*, p. 26-27).

Ao ler essa sequência de procedimentos, me deparo com lembranças relativas aos planejamentos de aula que já fiz até agora; desde os primeiros rascunhos de projetos, em folhas de papel, ainda primitivos, até os mais elaborados e finais, todos eles seguiam essa sequência de passos. Seu ordenamento causa certo conforto em saber que tudo está sendo feito com minuciosidade. A primeira

forma de se convencer que o fim é legítimo é, antes, se convencer de que os meios foram apropriados, que foram os melhores! Indiferentemente disso, passei a perguntar-me como, sem nunca ter lido esse método, sou eu capaz de reproduzi-lo? A conclusão que cheguei é de que sou fruto desse cientificismo, do seu rigor e, até certo ponto, da impossibilidade de pensar de outra forma, por julgá-la irracional. Indiferentemente se atualmente sigo ou não esses passos para um planejamento, nunca havia me passado pela cabeça, tempo atrás, questionar meus métodos, questionar as ciências; seria presunção demais, errado demais. Não imagino como poderia ser diferente; há todo um processo que legitima *uma* determinada forma de agir, através dos mais variados discursos pelos quais estamos expostos. Para tanto, destaco:

A partir do século das luzes, a legitimação dos profissionais das ciências, dos produtores, distribuidores e gerenciadores do saber solidificam, sustentam e ratificam o poder de uma sistema que passa a ser tomado como ser em si mesmo, um sistema que se totaliza, transcende e é independente e ao mesmo tempo instrumento, de grupos, classes, castas, agentes e atores no jogo das relações sócias. Através da legitimação de estatutos, protocolos e padrões pautam-se práticas, códigos de ética, leis, regulamentos, todo o aparelho administrativo, repressivo e normativo que permeia todas as relações entre todas as pessoas [...] (OLIVEIRA; SILVA, 2008, p. 121).

A influência de Descartes neste meu trabalho não se faz pelo seu método, mas sim pelo fato de ele ter encontrado um capaz de conceber um conceito como absoluto e verdadeiro. Aqui, já me encontro em debate com os métodos científicos, indiferente de qual, que se tornam por muitas vezes evidentes em si mesmos pelas teorias que as sustentam. Seus proventos são sancionados em positividade, sua aceitação é óbvia, o modelo racional é louvável. Mas, tanto no momento histórico cultural de Descartes, quanto no nosso tempo, o cientificismo tem grande influência no nosso modo de perceber evidências. Discutir contra fatos científicos pode parecer tão inútil quanto uma foto do oxigênio para quem está a se afogar! Sinto-me desconfortável, até certo ponto, como um educador representativo do conhecimento, por questionar a sua positividade. Da terra arrasada o que sobraria? “Quando a casa queima, esquece-se até do almoço. – Sim: mas depois se almoça sobre as cinzas.” (NIETZSCHE, 2011, p. 94). Não me parece mais tão ruim assim!

A produção científica passou a ocupar um lugar discursivo evidente na produção de verdades e saberes. A sociedade, prontamente, percebeu a ciência como algo positiva em si mesma, algo a ser estimulada; a via de mão única da

evolução, em algum jogo entre belas palavras e razoáveis motivos para convencer a todos nós.

O grande público a considera como esse conjunto extraordinário de conhecimentos “puros” e “aplicados”, produzidos coletivamente através de métodos comprovados, objetivos, rigorosos e universais, opostos aos da filosofia, da arte e da política. Em suas “verdades” todo mundo acredita sem discussão. (JAPIASSU, 1981, p. 135).

O fato de sermos capazes de julgar uma “verdade”, indiferentemente da forma como assim a conceberam, mesmo que de forma não proposital, estabelece uma hierarquia entre os conceitos. Em se tratando das ciências, essa dicotomia das validades das ideias em certas ou não se acentua de forma mais nítida. Modelos hierárquicos estabelecem relações de poder entre si, onde os mais aceitos constroem e parametrizam os convencidos como “abaixo”. Com referência à nossa herança científica da revolução do século XVI:

A nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e metodológicos. É esta a sua característica fundamental [...] (SANTOS, 2008, p. 21).

Nada mais condizente com o momento histórico que tal citação. Movimento responsável pela caracterização do sujeito moderno, o Iluminismo também percebia o homem como um sujeito unificado, universalizável e dotado da razão. Temos, assim, uma forma universal de pensarmos o homem e o seu pensamento: o científico, um modelo tão rígido quanto os seus métodos, que são capazes de classificar, normalizar e constroer os contrários a ela.

A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de suas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o chamado senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filosóficos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos). (*ibid.*, p. 21)

Encontro-me novamente, mesmo em outra discussão, me deparando com modelos universais de pensamento. No convencionalismo social pró-cientificismo, na corrente de mão única para a mesma direção, não o seguir é irracional, não condizente com a nossa condição de sujeitos modernos e progressistas. Qualquer modelo universalmente aceito tende a tornar-se substancialmente fortalecido dentro dos processos culturais e históricos em que estão inseridos. As ciências parecem já

estar nesse patamar. Elas se tornaram sinônimas de positividade, como algo bom em si mesmo; na sua “essência”. Morin questiona onde se sustentam as noções de bem:

Onde está verdadeiramente o bem? Na obediência à lei (moral bíblica)? Na virtude (moral aristotélica)? No amor (moral paulina)? Na insubmissão?
Se não é possível de conceber nem de garantir um Bem soberano, que bem podemos propor? (MORIN, 2005, p. 58).

Todos esses conceitos já foram um dia tidos como o bem, até vir outro conceito contrário a ele dizer o que é o “novo” bem. Quais estão certos? Todos e nenhum. Lembro-me dos testes psicológicos de Rorschach, homônimo ao seu criador. Seu nome pode não ser muito difundido, mas seu teste sim. Ele se popularizou na cultura cinematográfica, por exemplo, e consistia em fornecer um borrão de tinta num papel e perguntar ao entrevistado sobre o que ele via. Havia resposta certa? Nos parâmetros de Rorschach, era possível ter. E se um borrão aleatório fosse dado, sem nenhum parâmetro anterior, haveria resposta certa ou errada? Essa é a situação da pergunta de Morin; o certo e errado nada mais são do que convenções.

Convencionou-se as ciências de tal forma em positividade que os seus parâmetros já altamente difundidos constituem a certa resposta para Rorschach. Em uma sociedade moderna que se acostumou com o cientificismo e com as suas respostas, o sujeito científico é o modelo predominante, com verdades e certezas comuns a todos. Consensos em onde agir, como agir, por que agir e com os mesmos propósitos e racionalidades objetivas sobre os fenômenos. Não haveria mais motivos para poetizar uma outra “espécie” de sujeito, a não ser, claro, que venha uma teoria a dizer que assim é aceitável.

Assim como a ética é o dispositivo designado para a estabilidade social, as ciências também têm uma série de fundamentos que visam à estabilidade, pois imaginam (e precisam imaginar para se fortalecerem) o mundo como algo fixo e possível de ser “regido”.

Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro. Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas, num mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, num mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o constituem. Esta ideia do mundo-máquina é de tal modo poderosa que se vai

transformar na grande hipótese universal da época moderna, o **mecanicismo**. (SANTOS, 2008, p. 30-31 [grifo meu]).

4.3 PARA UMA ÉTICA DE TODOS E DE NINGUÉM NO ENSINO MATEMÁTICO

Considero um dos defeitos fundamentais do educador, em nossos dias, o fato de ele não duvidar de si mesmo, de não questionar seu saber e de ancorar-se única e exclusivamente na segurança de sua especialidade, protegido que está pelo hermetismo de sua linguagem e pelos exercícios rituais de suas técnicas pedagógicas. (JAPIASSU, 1981, p. 182).

No século XIX, o avanço científico que impulsionava a sociedade moderna colheu um dos seus mais evidentes e inevitáveis frutos. Iniciado no Reino Unido ainda no século XVIII, a *Revolução Industrial* foi mais um movimento que influenciou de forma bastante decisiva na forma com a qual nós pensamos e agimos no mundo. O modo de produção capitalista que perdura até os tempos atuais, por exemplo, surge como campo de estudo em diversas áreas, dentre as quais se destaca a educação, sendo que, a princípio, não lhes competia estudar. Meu interesse nessa revolução não se faz propriamente por seus princípios, mas sim porque, a partir desse momento, podemos pensar numa nova interpretação para as ciências. Assim como outrora *razão* passou a interpretar-se como *ciências*, essa por sua vez pode também entender-se como *técnica*. Uma das mais importantes técnicas de produção aconteceu no início do século XX, quando o *Fordismo* se destacava como um dos principais sistemas de produção, num forte processo de padronização de métodos que visassem a melhor forma de produzir, onde se entenda, obviamente, a melhor como sinônima de eficiência. Necessariamente, as melhores técnicas de produção são as provenientes dos estudos científicos.

Ainda no século XX, um movimento internacional trouxe um novo olhar sobre o ensino da matemática; o *Movimento da Matemática Moderna (MMM)* trazia consigo uma nova forma de pensar o ensino da área de conhecimento em questão. Segundo Valente (2008), o MMM “[...] é a expressão utilizada no âmbito dos estudos sobre o ensino da Matemática, que caracteriza um período em que se elaboram novas referências para a disciplina.” (p. 7). Dentro do contexto histórico em que se encontrava, o movimento tinha como premissa:

Assim, as preocupações “globais de época” traduzem-se, dentre várias ações, numa proposta de internacionalizar a matemática escolar. Na pauta, uma matemática escolar mais “científica”, ou seja, mais próxima daquela utilizada por matemáticos no ensino superior. (*ibid.*, p. 8).

Esse movimento pode ser entendido como o início da popularização de estudos especificamente relacionados ao ensino da matemática. Assim, diversos estudos começam a ser desenvolvidos para serem propostos como referências de ensino. Mais tarde, outros tantos vieram necessariamente para tentar quebrar com o conceito unitário de ensino; destacam-se a *Etnomatemática* e a *Modelagem Matemática*. Na minha formação docente, por exemplo, esses conceitos estão amplamente difundidos e igualmente aceitos entre os licenciandos em matemática, como se o processo docente devesse, necessariamente, compactuar com essas ideias. É como se a *essência* das suas produções fossem positivas por natureza, evidentes de positividade de ensino, a mercê de todo e qualquer olhar capcioso, pois não há o que se olhar, não há o que se encontrar com esse olhar; a definição clara do bem no ensino. É um encanto, melhor dizendo, mas como todo o encanto que se preze, uma hora pode acabar.

Hoje, na verdade, vivemos ainda na juventude da ciência e costumamos seguir a verdade como seguimos uma moça bonita; mas o que vai acontecer quando ela um dia se tiver tornado uma mulher de idade com olhar carrancudo? (NIETZSCHE, 2006, p. 183).

Badiou (1995) muito me fez pensar ao dizer que “O que faz surgir o Bem, e por consequência o Mal, decorre exclusivamente da rara existência dos processos de verdade.” (p. 65). Se há uma teoria que afirma esta ou aquela verdade, ela se representa como sendo o bem. O próprio cientificismo se constituiu como o processo de produção de verdades do homem moderno, assim elas se materializam como o bem da sociedade moderna.

Pensei agora em um questionamento, descompromissado em encontrar a sua resposta, em mais uma daquelas perguntas em que se deixar levar nas suas conclusões é mais importante do que consolidar uma verdade. Será que é preciso que uma ética do professor de matemática seja escrita em algum lugar para que todos a sigam ou, também, que seja cobrado? Será que os processos históricos, discursivos e normativos, por si só, já não se encarregam de conceber um modelo único sobre o “correto agir”?

O que significa ser ético no exercício efetivo de professor de matemática diante desse quadro até aqui descrito? Primeiramente, parto do pressuposto básico de que o exercício da docência é uma mescla das exigências do ser ético e do ser moderno. A exigência ética é evidente, nessa grande “engrenagem” que nos encontramos. No final das contas, somos cobrados para também sermos capazes de cobrar. Com relação a sermos modernos: “[...] a escola [...] se encarrega de criar sujeitos modernos.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 114). Nietzsche se referia à moral como instrumento para tornar o homem *previsível*⁸. Inspirado nisso, comecei a conjecturar comigo mesmo o seguinte possível “delírio”: se a escola se encarrega de exigir sujeitos éticos e modernos, e ambos se constituem como proventos de características normativas e conservadoras, a ética docente fugiria a essa “condensação” de práticas institucionalizadas?

Certamente que falar sobre ética na docência nos abre a possibilidade de elencar diversos tópicos; há inúmeros pontos que, somados, concebem um professor como ético na sua profissão. Nos propósitos deste trabalho, me pus a pensar em um campo específico da tarefa ética do professor: o *ensino*, no literal da sua expressão, no *como* ensinar, que na esfera ética manifesta-se como a “melhor forma de ensino”. A princípio, pensei nesse tópico de forma empírica (e, portanto, irracional para alguns), mas quando tive algumas falas de professores de matemática em entrevistas que realizei, tive a certeza de que esse pensamento é comum a muitos. Para tanto, trago pequenos trechos dessas minhas entrevistas⁹:

Wagner – *O(a) senhor(a) acha então que é da conduta ética do professor melhorar a sua forma de ensino?*

Björk – *Eu acho que sim, isso é ser ético com o aluno.*

Wagner – *[...] mas num professor ético, inclui essa característica (buscar a melhor forma de ensino)?*

Julian – *Inclui com certeza.*

Esse campo específico do agir eticamente a docência matemática pode ser interpretado como um campo de “condensação” de produtos científicos; dos saberes e na forma de transmiti-los. A influência científica, nesse raciocínio, manifestar-se-ia de maneira plena. Na modernidade de abundâncias de produções referentes a técnicas de ensino, *antiquado* tornou-se uma expressão de decorrente uso e designado, claro, àqueles que não seguem os princípios científicos, em mais uma

⁸ “[...] unicamente pela moralidade dos costumes e pela camisa de força social, o homem *chegou a ser* realmente calculável.”. (NIETZSCHE, 2005, p. 57 [grifo do autor]).

⁹ Ver o capítulo 5 deste trabalho com relação às entrevistas realizadas.

forma unitária de pensamento, que aqui já me colocam a pensar sobre as enormes dificuldades de me constituir professor de maneira ao mesmo tempo plena, “legítima” aos olhos dos demais e livre às minhas ideias, mesmo que porventura seja nada científica.

Resolvi me ater aqui a discursos científicos mais “concretos” e específicos referentes às práticas pedagógicas de ensino de matemática. Para tanto, a prova do concurso do magistério gaúcho do ano de 2012 pode transcrever-se numa valiosa ferramenta para esse fim, uma vez que o mesmo reproduz alguns desses discursos. Naturalmente estou me referindo à prova aplicada para candidatos a professores de matemática. A título de explicação, o meu interesse nesse documento não se faz pelo fato de ser um mero exame; isso apenas se materializa como um meio. O interessante seria percebê-lo como um documento oficial do Estado, cujo fim é legitimar um profissional a exercer a sua profissão e, como se vê, indicando inclusive sua forma de exercê-la. Além disso, ela é a reprodutora direta de certos discursos em educação, inclusive matemáticos. Tais discursos estão amparados em certas obras científicas presentes nas referências bibliográficas referidas no edital¹⁰ do concurso e, pelo fato de estarem presentes nestas referências, transcrevem-se em teorias com grande significância na visão educacional atual.

Ao ler o referido documento, por algum motivo me lembro de doenças. Considero eu esse panorama doentio? De uma maneira muito específica; quando me deparo com alguma doença e leio a posologia de uma bula de remédio, que nada mais é o “como consumir” para melhores resultados. Se consumir erroneamente, os fins não serão os melhores. No fim das contas, será que essa prova não pode ser assim interpretada?

Transcrevo aqui três questões da referida prova, sem as suas respectivas alternativas de resposta, na área intitulada *conhecimentos pedagógicos*.

48. Muito se aprende por tentativa e erro, por aproximações sucessivas e por aperfeiçoamento. Por essa razão os erros **devem**¹¹ ser encarados como parte no processo de ensinar e aprender. Para tanto, algumas recomendações são fundamentais. Considere as abaixo mencionadas.

I – Ao analisar os erros cometidos pelos alunos, o professor **deve** identificar as dificuldades apresentadas para redirecionar o ensino à superação de dificuldades.

¹⁰ O anexo 10 do edital do concurso, referente às bibliografias recomendadas, encontra-se para download disponível através do site:

http://www.educacao.rs.gov.br/dados/conc_mag_edital_20120120_10.pdf

Acesso em 01/06/2012

¹¹ Todos os grifos nas questões não estavam presentes nas provas e são destaques meus.

II – O professor **deve** discutir com os alunos seus erros, contribuindo para a superação de dificuldades na aprendizagem e de equívocos no entendimento.

III – A partir do repertório dos erros mais frequentes cometidos pelos alunos, o professor **deve** identificar pontos mais críticos que precisam ser considerados no momento de ensinar.

Na questão 48, o gabarito indica como correta a alternativa que contempla todas as afirmações como verdadeiras.

49. Leia as afirmativas abaixo.

- O professor de Matemática, na sala de aula, **deve** promover discussões para que os alunos possam partilhar ideias, confirmar hipóteses e adquirir conhecimentos matemáticos.
- O próprio ato de comunicar clarifica e organiza o pensamento, favorecendo a construção do conhecimento, além de permitir que o professor perceba se os alunos compreenderam e interpretaram corretamente ideias matemáticas.

Com relação à questão 49, foram considerados corretos aqueles que responderam a alternativa a seguir reproduzida: “As duas asserções **são proposições verdadeiras**, e a **segunda é uma justificativa correta** da primeira.”.

50. Considerando o uso de tecnologias nas aulas de Matemática, analise as afirmações abaixo.

I – O professor **deve** escolher programas de computador que possam qualificar a exploração de ideias e conceitos matemáticos, de modo a promover a aprendizagem dos alunos.

II – O professor **deve** estar preparado para a variedade de resoluções que podem ser dadas para um mesmo problema, decorrentes da criatividade dos alunos.

III – Os alunos **devem** engajar-se nos trabalhos propostos, discutindo e trocando ideias, revelando uma intensa atividade intelectual.

Já na questão 50, novamente a alternativa considerada correta contemplava todas as afirmativas verdadeiras.

Todas essas questões se caracterizam por serem de múltipla escolha, o que não deixa de ser irônico até certo ponto.

Transcrever essas questões me remete aos sentimentos que senti quando me deparei com elas. Primeiramente, o tom imperativo, contundente, carregado de propriedade dos deveres. Em que se justificam esses imperativos? Voltando eu, mais uma vez, ao recurso histórico, as noções de dever ao comportamento se fizeram para hegemonizar uma forma de pensamento, essa por sua vez normativa e conservadora nos seus propósitos. Mais violento do que isso; na certeza da possibilidade de amparar uma melhor conduta; pensa-se na ideia de um sujeito abstrato, universal, dotado das mesmas evidências sobre o “correto agir”, no caso a educação matemática. E os que não seguem os seus princípios? A ética constrange os que não se “adaptam” aos seus termos.

Qual o suporte para essas certezas? O que levam essas afirmações terem tão carregada certeza sobre o que dizem? Todas as afirmativas estão amparadas por uma ou outra teoria científica em educação que estabilizam o chão dessas certezas. Indo mais além, essas teorias as produzem e as legitimam.

Dentre os deveres imperativos dessas afirmações, o cientificismo deu esse aporte de julgar os contrários a elas, de parametrizar o ensino matemático, de sancionar a sua melhor conduta. É preciso dizer que essa é a “melhor conduta”? Não creio que seja preciso, o subentendido fala por si só; a força de ser um provento científico já nos seduz o bastante para assim a concebermos. A ética no ensino matemático concebe um modelo único de professor: o científico, que assim precisa ser cobrado para a modernidade.

Contextualizando com o ensino matemático, há uma grande contradição presente. Por um lado, os estudos em educação matemática justamente vieram para tentar quebrar com o modelo unitário de ensino, mas eles, dentro do seu campo específico, acabam por criar novos parâmetros normativos dentro das suas áreas de atuação, criando assim novas unidades de referências sobre o “correto agir”. Assim, conserva-se a teoria amplamente difundida para um determinado contexto. Exemplificando, há toda uma teoria de ensino sobre como portar-se perante o uso de *softwares* na educação, e ela se faz bastante nítida na questão 50. Essa mesma teoria acaba por totalizar-se em difundir parâmetros sobre o “correto agir”, cabendo à ela emitir esses parâmetros dentro da sua área de estudo. Se outra teoria julgar inadequado o uso de tecnologias em uma tribo indígena que nunca tivera acesso a luz elétrica, essa mesma teoria acaba por definir outros parâmetros de ensino nesse contexto específico que lhe compete o estudo. Assim, o campo de estudo em educação matemática pode não ser pensado de forma unitária, mas as suas áreas de estudo podem designar uma espécie de professor único, mesmo com várias teorias; uma espécie de “colcha de retalhos” comum a todos, onde cada nova “costura” delimita a sua ação dentro da área do seu “retalho”. Essa ética do correto agir ensinando matemática é de todos e de ninguém; todos nós nos cobrimos dessa colcha, mas nenhum de nós a confeccionou.

Conforme Japiassu (1981), os próprios cientistas têm suas ações contraditórias, ao dizer que:

A ciência, enquanto produto humano, esta integrada no processo social e político total. Os cientistas, por uma questão de princípio e de método, recusam-se a ditar *normas* à sociedade, pois aspiram a ser supraculturais. No entanto, intervêm cada vez mais na orientação efetiva da sociedade. Daí o paradoxo: influenciam a moral, mas de modo *não moral*. (p. 131 [grifo do autor]).

Pois aqui me encontro pensativo diante dessas teorias de ensino da matemática e imaginando uma conjectura para tentar mostrar a nossa dependência relativa às mesmas. Ciente de que o primeiro passo para o erro é a tentativa, o risco vale. Ainda hoje me encontro fortemente influenciado pelo filme Peixe Grande, então esta tentativa nada mais é do que uma “fantasia” para uns. Aplicou-se, em um determinado dia, uma teoria qualquer em educação em uma determinada turma e os resultados foram satisfatórios em seus propósitos. Quem me garante, com a máxima da certeza de quem porventura a tenha, que essa teoria específica é a responsável pelo êxito? Quem não me garante que o fato dela ter sido realizada num dia que começara sob forte neblina, proveniente duma gélida noite de inverno não fora a responsável por esse êxito? Sinto-me com uma “pequena certeza universal” ao dizer que já sei qual seria a resposta destes que aqui me leem, mas a pergunta que aqui deixo é: o que o levou a acreditar na sua resposta? Você duvidaria dela?

5 PREPARANDO AS ENTREVISTAS

ACONTECE

Bateram à minha porta em 6 de agosto,
aí não havia ninguém
e ninguém entrou, sentou-se numa cadeira
e transcorreu comigo, ninguém.

Nunca me esquecerei daquela ausência
que entrava como Pedro por sua causa
e me satisfazia com o não ser,
com um vazio aberto a tudo.

Ninguém me interrogou sem dizer nada
e contestei sem ver e sem falar.

Que entrevista espaçosa e especial!

(NERUDA, 2002, p. 50)

É possível falar sobre ética? Essa é a pergunta que motivou a realização de entrevistas com professores de matemática neste trabalho. Se todos estamos a mercê de cobranças, de outros e de nós mesmos, com relação a uma postura ética em todos os campos que tenham relação entre pessoas, imagino que esse seja um bom motivo para pensar que seja possível falar sobre esse assunto.

Este trabalho se caracteriza em tentar entender como o professor, de matemática no caso, pode ter sua postura ética constituída pelos mais variados discursos éticos e pedagógicos atuais. Mais especificamente, me detive em discussões sobre ética com relação ao ensino da matemática, com metodologias e recursos pedagógicos. Sentiria certa artificialidade neste meu trabalho se focasse apenas em um tópico específico da ética diante da amplitude do seu campo. Sendo assim, obter informações dos entrevistados é uma forma de buscar outros pontos característicos da conduta ética do professor de matemática e aplicá-los aos propósitos deste trabalho dentro das suas análises no capítulo subsequente.

O caminho metodológico escolhido para a obtenção das falas foi pela gravação do áudio com o uso de um gravador e, após esse processo, as falas foram transcritas.

As entrevistas foram realizadas com dois professores de matemática que, para autorizarem o uso dos dados obtidos, assinaram um termo de consentimento informado (em ANEXO). Seus nomes *Björk* e *Julian* são arbitrários e fictícios. O roteiro utilizado para as entrevistas segue abaixo.

1. Tempo de experiência na docência.
2. Professor(a), terias alguma sugestão para um código de ética para os professores? Especificamente no ensino de matemática, como seria um professor ético? E um não ético?
3. Por que foram e continuam sendo criados novos métodos de ensino? O que nos leva a acreditar que os novos métodos são melhores que os antigos?
4. Professor(a), poderias me dizer quais são os pontos de apoio para as suas certezas?

As entrevistas seguem com duas questões presentes na já referida prova do concurso do magistério gaúcho de 2012, mais precisamente as questões de número 48 e 49 dessa prova, sem as devidas alternativas de resposta.

48. Muito se aprende por tentativa e erro, por aproximações sucessivas e por aperfeiçoamento. Por essa razão os erros **devem** ser encarados como parte no processo de ensinar e aprender. Para tanto, algumas recomendações são fundamentais. Considere as abaixo mencionadas.

I – Ao analisar os erros cometidos pelos alunos, o professor **deve** identificar as dificuldades apresentadas para redirecionar o ensino à superação de dificuldades.

II – O professor **deve** discutir com os alunos seus erros, contribuindo para a superação de dificuldades na aprendizagem e de equívocos no entendimento.

III – A partir do repertório dos erros mais frequentes cometidos pelos alunos, o professor **deve** identificar pontos mais críticos que precisam ser considerados no momento de ensinar.

49. Leia as afirmativas abaixo.

- O professor de Matemática, na sala de aula, **deve** promover discussões para que os alunos possam partilhar ideias, confirmar hipóteses e adquirir conhecimentos matemáticos.
- O próprio ato de comunicar clarifica e organiza o pensamento, favorecendo a construção do conhecimento, além de permitir que o professor perceba se os alunos compreenderam e interpretaram corretamente ideias matemáticas.

Baseado nessas questões, as perguntas foram:

5. Sentiste algo ao terminar de ler essas questões?
6. Concordas com as afirmativas que marcaste como verdadeira? O que o(a) levou a afirmar isso?
7. Se uma teoria científica afirmar que essa afirmação é verdadeira (caso concordes com alguma), sentirás que isso será um ponto de apoio para reforçar a tua certeza?
8. As teorias científicas servem de ponto de apoio para certezas?
9. Achas que o exercício ético do professor é influenciado pela ciência que estuda os métodos de ensino?
10. Um professor ético também é aquele que usa esses novos métodos?

As perguntas foram pensadas conforme as hipóteses que tenho com relação às respostas dos entrevistados. Por hipótese, entenda-se:

[...] uma suposição que se faz na tentativa de explicar o que se desconhece. Esta *suposição* tem por característica o fato de ser *provisória*, devendo, portanto, ser testada para se verificar sua validade. Trata-se, então, de se *antecipar* um conhecimento, na expectativa de ser comprovado para poder ser admitido. (RUDIO, 1983, p. 78 [grifo do autor]).

Dentre as hipóteses de que me fiz valer estava a de que distintas características referentes à conduta ética do professor seriam evocadas. Também esperava que os entrevistados apresentassem respostas muito parecidas com relação às questões da prova e ao que consideram como conduta ética, possibilitando-me assim a definição de alguns campos de análise.

A existência de mais do que um campo de análise se deu pelo fato de novos conceitos sobre ética terem sido evocados. Além da conduta com relação ao ensino da matemática, por exemplo, também foi lembrada a conduta “humana” do professor.

6 CONJECTURANDO UMA POSSÍVEL INTERPRETAÇÃO ANALÍTICA

Talvez a expressão conjecturando possibilidades seja redundante e, se assim parecer, atingirei o meu objetivo. Uso essa expressão apenas como forma de retirar toda e qualquer certeza de verdade das análises. Meu objetivo é apresentar apenas uma forma de perceber os fenômenos aqui discutidos, ou seja, é possível perceber que o conceito de ética que temos na docência não é um conceito já de antemão definido?

A análise se dará a partir da indicação de alguns campos de análise, conforme dito no capítulo anterior.

6.1 CONHECENDO OS ENTREVISTADOS

Este primeiro campo é uma “apresentação” aos entrevistados envolvidos neste trabalho. Começarei apresentando o professor *Julian*:

Wagner - *Eu gostaria inicialmente de saber o tempo de experiência que lecionas.*

Julian – *Eu tenho vinte e quatro anos de magistério, queres que eu te fale como foram?*

Wagner – *Te lembrás das séries?*

Julian – *Sim. Eu sempre trabalhei de quinta à oitava série. No início eu trabalhei numa escola em que eu dava matemática e ciências para quinta e sétima séries. Matemática e ciências eu lecionava ambas e depois eu fiquei apenas com a matemática. Eu comecei trabalhando com a quinta série; cinco turmas. Em seguida, peguei mais duas turmas de sétima série, totalizando uns quatorze anos trabalhando nessas séries. Depois eu dei três anos de oitava série, porém tive que sair dessa série porque achavam que eu exigia demais dos alunos, porque no final do ano havia um grande número de reprovados.*

Wagner – *Falaste que na oitava série falaram que exigias demais dos alunos, te incomodou dizerem isso?*

Julian – *Não me incomoda porque eu acho que não posso baixar a qualidade do meu ensino. Eu acho que realmente eu devo levar ao aluno o conhecimento que julgo necessário o aluno ter para sair do Ensino Fundamental preparado para o Ensino Médio. Na realidade, no último ano que trabalhei na oitava série, eu tinha uma turma com muitas dificuldades (de aprendizagem). Como o meu papel ali dentro é realmente ensinar, eu tinha que saber o que eles realmente sabiam. Então houve um grande número de alunos em recuperação e algumas reprovações.*

Julian trabalha em uma escola da rede privada, de linha religiosa católica, e seus alunos são todos do Ensino Fundamental.

A professora *Björk* trabalha na rede pública de ensino, com jovens do Ensino Médio, e também exerce uma função burocrática em um turno diferente do que leciona.

Wagner – *Para começar professora, eu gostaria de saber o seu tempo de experiência trabalhando na educação, tanto em docência quanto na parte administrativa.*

Björk – *Dando aulas desde 1983, mas é que eu tive várias interrupções; parei e voltei em 1999. Agora já são 13 anos que eu voltei.*

Wagner – *Continuas dando aula atualmente ou estás apenas na parte administrativa?*

Björk – *Não. Pela manhã eu dou aula e pela noite trabalho com a parte burocrática.*

Ambos os professores têm uma considerável experiência com o ensino e vivência em escola. Feitas as devidas apresentações, os próximos campos de análise serão de interpretação das suas falas.

6.2 PROFESSOR HUMANIZADOR E SALVACIONISTA DA “ALMA”

Neste campo voltarei meus olhos para o lado humano, paternalista pode-se dizer, do professor enquanto figura escolar e social. Ao longo dos tempos, o caráter da docência teve a sua imagem não apenas relacionada com o ensino, mas também com uma série de outros anseios sociais. Quais anseios? Neste questionamento posso falar do símbolo do professor enquanto *humanizador*. Os anseios por uma sociedade mais cívica e moral, por exemplo, designam os professores como evidentes exemplos às novas gerações. Além disso, o professor humanizador ainda tem por dever “resgatar a condição humana” dos seus alunos, uma vez que políticas de igualdade e decência à vida se tornaram corriqueiras nos discursos sociais e escolares. Assim, podemos entender que ter um caráter humanizador é tido como parte fundamental da ética docente.

Wagner – *Como seria então um professor ético com o aluno?*

Björk – *Bom, aqui os alunos são muito assim... nós temos uma relação não apenas em sala de aula. Os alunos às vezes contam os seus problemas, coisas fora da sala de aula. Eu acho que o professor tem que ser ético para guardar essas confidências. Ética de não chegar numa turma e, ao dar um exemplo, citar nome de aluno, algo do gênero, ou comentar com a direção. Claro que no conselho de classe nós temos que algumas vezes expor certas coisas, até para encaminhar para o serviço de orientação. Há muitas coisas assim, tanto quanto professor quanto aqui na vice direção, eu acabo sabendo muitas coisas da vida do aluno. Então precisamos saber o que tu podes “abrir” e o que tu não podes, até para que o aluno não perca a confiança em tí, porque tem coisas que eles vêm lhe contar não como professor; é um desabafo.*

Wagner – *Gostas que eles tenham essa liberdade de lhe falar (os seus problemas)?*

Björk – *Gosto, porque o relacionamento fica assim... há alguns alunos aqui que a gente é amigo. Eles têm liberdade de chegar aqui e expor as coisas, e tu escutas muito com esses alunos; o que eles têm de problema é de se sentir apavorado. E às vezes tu entendes o porquê eles serem **assim**¹² às vezes. Falando com os pais tu acaba entendendo que eles trazem isso de casa. Nesta semana eu*

¹² Neste momento da entrevista, havia alunos presentes, o que me impossibilitou de perguntar sobre o que esse termo significava, por desconfiar da resposta e para não constranger os alunos presentes. Pelo contexto da entrevista e pela lógica da sua fala, interpretei que esse termo remete a características como “violentos”, “problemáticos” e “desfavorecidos”, termos muito usados para se referir a alunos do ensino público.

liguei para um pai para falar sobre uma aluna que os professores estão reclamando muito em aula. Eu disse que sexta-feira a aluna só entra na escola com algum responsável. A frase do pai foi essa: “o que esta guria fez?”¹³. Como é que um pai fala isso? Assim tu entendes muita coisa sobre o que eles são é trazido de casa, ainda mais que esta é uma escola pública.

Durante a entrevista com *Julian*, essa preocupação com o lado sentimental do aluno também se mostrou presente nas suas respostas.

Julian – [...] *Eu creio que um professor ético tem que trabalhar por esse ângulo o aluno (da religiosidade, com relação ao cuidado afetivo), principalmente na matemática que é onde normalmente “explode” a maioria dos problemas dos alunos. Precisamos ter essa sensibilidade.*

Quando me deparei com a leitura das falas de *Björk* e *Julian*, me remeti aos pensamentos de Popkewitz, quando ele diz que:

O que começou como responsabilidade cívica foi transformado em um poder pastoral para resgatar a criança. A responsabilidade moral do ensino é orientar “a alma” – crenças internas, sentimentos e sensibilidades que geram ações. (POPKEWITZ, 2001, p. 57).

Este “instinto” dos professores de “salvar a alma” do aluno das suas condições culturais, sociais e/ou educativas desfavorecidas não provém do simples acaso, mas constitui uma característica da escola que “[...] trouxe progresso pelo resgate da alma, usando teorias e tecnologias construídas com psicologia”. (*ibid.*, p. 33).

Na reforma contemporânea, os domínios morais da alma são o local da luta. [...] As teorias e técnicas das ciências pedagógicas e do ensino trouxeram à luz os pensamentos mais interiores, as ideias, as atitudes, os sentimentos da criança. A nova cultura da redenção vincula a política social à mentalidade do professor, que é salvar e resgatar a criança. (*ibid.*, p. 33).

A herança das visões religiosas do *poder pastoral* podem ser percebidas nas práticas docentes, podendo assim se transcrever em dever ético do professor. Conforme Garcia (2002) com relação a essa herança do Cristianismo na escola:

Sua herança foi especialmente uma tecnologia que produz uma personalidade moral auto-responsável e auto-reflexiva. Um tipo de personalidade que emerge de um conjunto de disciplinas espirituais [...] cujo modelo é a relação pastoral entre o/a mestre e os/as alunos/as. O jogo do pastor e do rebanho, aliado a objetivos de governo social e a algumas de suas técnicas [...] permitiram à escola reunir dentro da mesma instituição as condições necessárias à produção de cidadãos “livres”, que auto-regulam a própria conduta dentro de parâmetros que lhe são oferecidos como modelos de uma “boa” conduta e de uma “boa” vida. (p. 62-63).

¹³ Neste termo, *Björk* reproduz a fala de um pai que se referia a sua filha de maneira chula e depreciativa. A pedido de *Björk*, o termo foi removido e a fala editada.

A leitura das entrevistas permite perceber outros pontos de consenso entre os entrevistados referente à conduta ética do professor. Em especial, um muito específico pode ser percebido nas seguintes transcrições:

Wagner – *Se um aluno não for ético, isto dará ao professor o direito de não ser ético?*

Björk – *Não, porque os adultos somos nós. Não podemos ficar influenciados pelos alunos que são adolescentes. Nós somos os adultos, nós temos que contornar isso e fazer com que o aluno se torne ético.*

Wagner – *Achas que o professor pode ser um exemplo de ética para o aluno?*

Björk – *Com certeza. Não apenas de ética, mas também em outros sentidos também. Há muitos alunos que “miram” o professor como um exemplo.*

Com relação ao *Julian*, suas falas são fragmentadas e encontram-se muitas vezes em questionamentos distintos. Sendo assim, transcrevo dois pensamentos expostos em meio a uma resposta a duas diferentes perguntas: a primeira era sobre o que *Julian* considerava conduta ética do professor e a segunda sobre as suas certezas:

Julian – *[...] Até para o aluno perceba que o professor cumpre as regras que ele estabeleceu. Às vezes ele estabelece uma regra e não a cumpre, então o aluno também poderá descumpri-la, e não é bem assim.*

Julian – *[...] É necessário que eu mostre para o meu aluno o tempo inteiro que eu sou responsável. Tudo que eu disser eu tenho que cumprir. Isto entra na parte da ética e também na parte das certezas [...]*

Fica muito claro que, na visão dos entrevistados, a conduta ética do professor precisa ser percebida como passível de ser espelhada pelos alunos; é dever ético docente ter sua ética irrepreensível a ponto de que sirva de exemplo. Segundo Popkewitz (2001):

A inserção da ideia de um exemplo pode ser vista a partir de diferentes pontos de vista – ou seja, como o efeito de poder. Ela impõe um contínuo de valores a partir dos quais os diferentes comportamentos e disposições das crianças, com um monitoramento cuidadoso e questionamento moral, devem ser conduzidos a um consenso com as normas que definem o modelo. (p. 59).

A partir de um consenso sobre determinados valores que definem o caráter ético do indivíduo, tem-se assim um modelo universal de sujeito, cujos valores se fazem necessários a todos. *Björk* entende que é dever ético do professor fazer com que os alunos se tornem éticos, ou seja, adquiram esses valores tidos como eticamente corretos à conduta. Garcia percebe esta característica como específica das pedagogias críticas que “[...] têm seus fundamentos numa antropologia socrático-cristã [...]

(GARCIA, 2002, p.15). Além disso, a autora destaca que:

[...] essas pedagogias estão, contemporaneamente, implicadas no esforço de moralização e normalização de conduta dos indivíduos e das populações, através do exercício de formas de governo do tipo pastoral que aliam sujeição e emancipação, liberdade e (auto-)regulação, liberdade e disciplina, ascetismo e salvação, características das racionalidades de governo da conduta dos indivíduos e das populações no mundo moderno e contemporâneo. (*ibid.*, p. 15).

O exercício de moralização, tida por ética e característica dos discursos de pedagogia crítica, pode se materializar nas falas de *Julian* de forma mais específica, numa moralização típica: a religiosa. Em meio a uma discussão sobre os deveres impostos pela escola em que *Julian* trabalha aos seus professores:

Julian – *Outro campo que a escola trabalha são os valores. Se o professor não trabalhar corretamente esses valores que a escola encaminha, ele não vai ficar trabalhando na escola por muito tempo.*

Wagner – *A escola quer que o professor transmita os seus valores?*

Julian – *Sim, mas os valores que são importantes como responsabilidade, honestidade e respeito. O professor tem que mostrar que ele também é responsável, honesto e respeitoso. Isso é dentro da ética no campo do PP¹⁴ da escola. Se o professor não entrar nesse ritmo, acaba não “emplacando” na escola por muito tempo.*

É possível notar o tom imperativo que a escola adota ao exigir dos seus professores a transmissão de determinados valores para os alunos, mas *Julian* não sente desconforto algum uma vez que compactua com essas ideias.

Wagner – *Mudando um pouco de assunto, imagino que tanto na sua vida pessoal quanto profissional tu tenhas as tuas certezas. Poderias me dizer quais são os pontos de apoio para as tuas certezas, o que as fundamenta?*

Julian – *A primeira certeza de conteúdo em sala de aula é a prática. A prática faz com nós aprendamos muito e a cada dia a gente aprende cada vez mais com os alunos. Uma certeza que eu tenho é escutar o aluno. Uma coisa que eu acho que na nossa vida pessoal é muito importante é a fé e a religiosidade. Nós levamos isso para a sala de aula na escola e fazemos com que o aluno acredite nisso também. Como eu trabalho há muitos anos numa escola católica, não que eu seja católica que eu não sou, eu procuro trazer isso para a sala de aula, porque na religiosidade nós trabalhamos o amor e o carinho.*

Ainda com relação ao dever de ser um exemplo ético, Popkewitz (2001) entende que:

A ideia de exemplo incorpora uma responsabilidade moral de resgatar a criança. O professor como exemplo assumiu uma determinada perspectiva sobre alguns valores universais sobre a infância que elevariam moralmente os alunos, regulando seu comportamento e seus hábitos. Se as crianças pudessem seguir o exemplo das ações e dos comportamentos dos professores, uma qualidade redentora poderia ser inculcada nelas. (p. 59).

¹⁴ Programa Pedagógico: documento elaborado pela escola que define as suas bases com relação a objetivos e metodologias específicas para os seus fins.

A vida moralizada é a certeza de uma conduta ética, então para a existência desta nossa ética é necessário termos conceitos morais universais. O autor acima expressa a necessidade do exemplo do professor para a moralização das crianças, mas há também um aparato discursivo que faz com que o professor interiorize isso nas suas práticas pedagógicas a fim de intitulá-las como dever ético. Recorrentes aqui no Brasil os discursos pedagógicos críticos de Paulo Freire e de Dermeval Saviani, Garcia os interpreta da seguinte forma:

Os discursos pedagógicos [...] estão entre outros muitos que disciplinaram e vêm disciplinando a identidade plural de professoras e professores e de outros intelectuais do campo educacional do Brasil nas décadas de 1980/1990, no Brasil.

[...] autores [...] que estão, ora mais, ora menos, ligados a essas pedagogias, e que repetem, divulgam, e ao seu modo inovam, esses saberes pedagógicos, fornecendo regras, conselhos, normas e exercícios de como as professoras, os professores e outros guias pedagógicos devem ser e comportar-se. (GARCIA, 2002, p. 16).

Com relação ao reflexo destes discursos na carreira docente, destaco:

São discursos que tratam especificamente da condução dos processos de conhecimento escolar, entre eles o ensino e o fazer docente. Propõem uma ética para docentes e intelectuais educacionais, sugerindo pautas de conduta moral e técnica, dando conselhos acerca do ser e do fazer docente e intelectual crítico, propondo um trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios de modo a transformarem-se em certos tipos de indivíduos. (*ibid.*, p. 17).

Esse dever de, enquanto professores, se posicionar como um exemplo ético aos alunos pode não ser um ato de coincidência nas falas dos entrevistados, mas pode ser visto, quem sabe, como fruto de um processo discursivo que fez com que eles percebam essa característica na conduta ética docente.

6.3 DAS IMPOSIÇÕES A METODOLOGIAS INFORMATIZADAS

Aqui neste campo, meu foco se dará ao uso da informática como estratégia pedagógica no ensino da matemática. O uso desse tópico específico deu-se em decorrência das conversas com os entrevistados que, quando perguntados sobre novos métodos de ensino, evocaram essa mesma estratégia de ensino. Dentre

aceitações e resistências a essa metodologia, é possível notar uma espécie de exigência para que essa ação seja tida como essencial à conduta docente.

Wagner – *Já que nós estamos falando de formas de ensino, entramos neste assunto, a educação matemática se popularizou como sendo um campo de muita produção de material e de métodos de ensino. Na universidade, por exemplo, somos muito cobrados a produzir novos métodos de ensino. Eu gostaria de saber uma visão sua, por que achas que estão sendo produzidos novos métodos de ensino em grande escala?*

Björk – *Porque eu acho isso uma forma de tornar a aula mais interessante para o aluno. Aquela história de professor no quadro negro e o aluno escutando e dormindo é meio ultrapassado. Com tanta tecnologia de hoje, internet, computador, eu acho que a gente tem que utilizar essa tecnologia.*

Wagner – *Achas que melhora o ensino, para chamar o aluno, deixar ele mais a vontade em aula?*

Björk – *Também, além de deixar a aula mais rica, motivar o aluno com um método diferente. E a gente vê que eles pedem isso. Ontem à noite nós tivemos conselho de classe e eles pedem isso. Houve uma turma que disse “aulas mais dinâmicas”.*

Nesse mesmo questionamento feito para *Julian*:

Julian – *O que nós temos na realidade é uma mudança bastante grande na nossa clientela, no nosso aluno. Nosso público está muito diferente. Quando eu estudei nós éramos um público muito diferente. Hoje temos um aluno todo na área digital, tecnologia muito avançada. Eu tenho essa dificuldade. O professor com um quadro, papel e giz é “quadrado”, antiquado, não está adaptado às metodologias mais atuais e todos precisam estar se renovando, se atualizando. Antigamente se dizia que as crianças nasciam “de olho fechado”, mas hoje elas nascem “de olho aberto e olhando pra todos os lados”. Em função de toda essa tecnologia, nosso aluno hoje é diferente. Ele pede, ele exige outra coisa.*

Wagner – *A escola exige isso?*

Julian – *Não só a escola, mas toda a mídia. A escola também. Nós vemos notícias de que o professor é substituível tranquilamente, que daqui a pouco não será mais necessário professor na sala de aula. Se tu não tiveres uma atualização nesse sentido, o professor não tem mais função. É desvalorizada essa função do professor, inclusive os alunos desvalorizam, ouvem isso e não interpretam de acordo; o professor pra eles é apenas uma “figurinha de enfeite”. Na minha opinião, mesmo com o avanço da tecnologia, ainda se precisa do professor para mediar o conhecimento. Precisa de alguém para estabelecer as regras, porque um grupo grande não funciona sem regras, senão vira uma anarquia.*

Ambos os entrevistados percebem alguma positividade com relação às novas produções didáticas matemáticas, nem que seja pelo fato de ser uma forma de se atualizar, porém ressaltam que por trás dessa positividade no seu uso está uma série de exigências, seja por alunos, seja pela escola. Com relação à segunda, pode ser um dos motivos para o pensamento de Veiga-Neto (2007): “[...] a escola [...] se encarrega de criar sujeitos modernos.” (p. 114).

Durante a minha conversa com *Julian*, resolvi me ater nas discussões sobre novos métodos de ensino focalizados no uso da informática na educação matemática, por ser uma área de forte cobrança da escola onde atualmente trabalha, além de perceber a sua resistência e desconforto com essa metodologia.

Wagner – *O que aconteceria na sua escola, já que nela há essa cobrança, se algum professor de matemática disser “eu não acredito que isso seja importante”, o que ela faria?*

Julian – *A princípio a escola quer nos mostrar o que é importante na ideia dela. Como está sendo implementado todo um sistema interativo pra trabalhar no ensino médio, se pode ser trabalhado ali, também pode ser trabalhado no ensino fundamental. Ela dá todo o suporte, traz palestrantes, pede pra editora do livro esse suporte. Ela apoia e tenta te estimular a pensar que lá na informática tem coisas boas e eu tenho que provar que não tem. Se eu provar, então temos que procurar coisas novas.*

Este aparato discursivo da escola em atribuir o uso da informática como um modelo a ser seguido na conduta docente pode ser lido de diversas formas. Segundo *Julian*, a escola fez um grande investimento financeiro na sua informatização e essa pressão pelo seu usufruto muito também pode ser devido a isso.

Wagner – *A escola lhe cobra (uso da informática)?*

Julian – *Cobra que tu tem que usar a parte tecnológica: “não usas por quê?”. Se a escola está fornecendo a ferramenta, tu tens que utilizar, tu tens que levar os teus alunos na informática. Vou levar meu aluno na informática pra brincar de joguinho? Então não levo.*

Esse desconforto é visível com relação ao uso da informática, uma vez que ele não reconhece essa ferramenta como eficaz à aprendizagem matemática e, mesmo assim, é cobrado a usá-la. Tentando ver de outra forma essa cobrança, trago outro trecho da nossa conversa.

Wagner – *Como falaste sobre a sua escola e o uso da informática, esse é um campo muito estudado na educação. Achas que essas teorias servem de apoio para a escola lhe cobrar o uso dessas tecnologias?*

Julian – *Não entendi, podes perguntar de novo?*

Wagner – *Vamos dizer que a escola se ampara numa teoria científica sobre o uso de informática na educação; “tem “o fulano de tal” que disse que usar isso é importante”. O fato deles obrigarem o uso desta tecnologia é muito devido a essa teoria?*

Julian – *Eu acho eu sim, tem muito dessa teoria, tem muita mídia e muita teoria baseada na pesquisa do “fulano de tal”; foi comprovado isso, isso e isso, então eles cobram.*

A cobrança da escola, na visão de *Julian*, muito é também em função de um aparato teórico científico. Como, na nossa sociedade, os proventos das ciências são amplamente aceitos, os mesmos difundem conceitos positivos no uso dos seus objetos de estudo, no caso a informática. Se a escola de *Julian* baseia suas cobranças frente à postura metodológica de ensino dos seus professores com relação às produções científicas, as mesmas então se materializam como conceitos de grande aceitação.

6.4 DOS DISCURSOS CIENTÍFICOS ÀS FALAS DOS ENTREVISTADOS

A minha intenção neste campo é pensar de forma mais abrangente, nas influências que os discursos científicos têm na forma como pensamos a docência matemática. Aqui, me farei valer das respostas obtidas com relação aos questionamentos referentes às perguntas do concurso do magistério gaúcho que constam no roteiro das entrevistas.

A aceitabilidade das produções científicas na escola em que *Julian* trabalha me faz evocar o já referido pensamento de Japiassu:

O grande público a considera como esse conjunto extraordinário de conhecimentos “puros” e “aplicados”, produzidos coletivamente através de métodos comprovados, objetivos, rigorosos e universais, opostos aos da filosofia, da arte e da política. Em suas “verdades” todo mundo acredita sem discussão. (JAPIASSU, 1981, p. 135).

Com relação aos discursos científicos enquanto produtores de verdades, *Björk* diz que:

Wagner – *Essa mesma teoria de educação, achas que pode influenciar a forma como o professor vê o ensino? Por exemplo, se ela diz que “os professores devem discutir com os alunos sobre os seus erros”, achas que ela consegue mostrar para um professor que essa é a maneira certa de fazer o ensino?*

Björk – *Acho que sim, para um professor que não age desta maneira eu acho que consegue convencer.*

Ao que indica, na visão de *Björk*, as verdades científicas podem sobrepor-se às experiências dos professores. É como se as verdades de “terceiros” fossem mais significativas que as dos professores, talvez pelo fato desses “terceiros” serem autorizados a emitir verdades. Num pensamento já citado no corpo deste trabalho, podemos entender que esse pensamento de *Björk* pode não ser um ato isolado.

A partir do século das luzes, a legitimação dos profissionais das ciências, dos produtores, distribuidores e gerenciadores do saber solidificam, sustentam e ratificam o poder de uma sistema que passa a ser tomado como ser em si mesmo, um sistema que se totaliza, transcende e é independente e ao mesmo tempo instrumento, de grupos, classes, castas, agentes e atores no jogo das relações sócias. (OLIVEIRA; SILVA, 2008, p. 121).

Com *Julian*, em um questionamento similar, entendo a influência das produções científicas na forma como ele percebe o ensino matemático.

Wagner – *Se eu lhe disser que existe uma teoria científica no campo da educação que diz que se o professor seguir essas afirmativas (relativas às questões de concurso) ele estará agindo da melhor forma para ensinar. Se ela concordar contigo, te sentirás mais confortável?*

Julian – Não. Que bom, se tiver uma teoria científica que concorda, eu vou ficar mais tranquila comigo mesma, porque significa que estou no caminho certo. Ficaria mais segura se existisse essa teoria. Existe?

Wagner – Não sei! Achas que essas teorias em educação matemática tranquilizam o professor a seguir um caminho que esta sendo estudado, que esta sendo comprovado que é a melhor forma?

Julian – Não te diria que tranquiliza o professor, mas eu te diria que essas teorias podem dar alguns caminhos. Por exemplo, neste caso de acertos e erros, nós lemos muito isso há tempos. Não vejo que tranquiliza, mas ajuda.

Wagner – O fato deles serem comprovados cientificamente ajuda mais? Por exemplo, se uma conclusão for de um “sujeito qualquer” e uma outra conclusão diferente for de um “professor doutor”, achas que se sentirás mais amparada pelo segundo pelo fato da titulação?

Julian – Eu acho sim, mas há grandes projetos de grandes pedagogos que a gente estuda em que dizem uma teoria, mas a pratica é outra. Se a teoria dele fecha com a minha prática, que bom! Então eu estou indo no caminho certo, pelo menos na ideia dele, porque existe muita contradição; um diz uma coisa e outro diz outra na linha pedagógica. Mas, com certeza tu ficas mais tranquilo. Se é provado cientificamente então tu fica melhor ainda. Mas, muitas vezes a teoria comprova uma coisa e a pratica diz outra, não serve para todos.

Em meio a uma espécie de contradição de *Julian* nessa fala, em negar de sentir-se confortável pelo aporte científico, mas reconhecendo que o mesmo oferece o *caminho certo*, é como se os caminhos para esse fim se dessem no campo formal, rígido e convincente de uma demonstração científica aos moldes de Descartes, mesmo que no campo das ciências humanas. Isso me parece indicar que:

[...] todo mundo, hoje, entende pelo termo “ciência”, é a *ciência realizada*, correspondendo ao mesmo tempo aos procedimentos transformadores oriundos da ciência técnica, e aos seus resultados tecnológicos inscritos em nosso meio. No sentido estrito, é essa ciência que *informa* o mundo e que “forma” as mentalidades. (JAPIASSU, 1981, p. 146 [grifo do autor]).

Sentir-se confortável com o instituído como provento científico também é um ato recorrente nas falas de *Björk*.

Wagner – Se um professor segue estas afirmações (referentes às questões propostas) e vem uma teoria e confirma a eficácia desses atos, achas que esse professor pode se sentir mais confortável em agir dessa maneira, já que tem uma teoria que diz que...

Björk – Confortável eu acredito que sim. Agora também tem aquele professor que mesmo que venha essa teoria ele diz “eu faço do meu jeito que o meu jeito é bom.” (riso). Tem esse professor também.

Infelizmente não pude dar o prosseguimento que gostaria neste ponto da conversa, ao perguntar o motivo do riso. De fato, a entrevista foi realizada em uma sala sob alguns olhares, os quais incluem alguns funcionários da escola. Para não constranger ninguém, evitei a pergunta, mas a conjectura que faço sobre a fala de *Björk* é que o riso é um sinal de descrédito a professores que não se amparem em teorias científicas em educação.

Em outra discussão, os entrevistados expõem mais um pensamento em comum:

Julian - Particularmente em matemática a gente tem muito conteúdo para “vencer”, então às vezes se torna difícil tu administrar tudo. Então tu não consegues ouvir o aluno em determinado momento porque tu tens que terminar todo o conteúdo e se tu não o terminares haverá outras cobranças. Eu tenho certeza de uma coisa: não adianta tu quereses cumprir dez capítulos de conteúdo se o meu aluno não sabe cinco. Isto é uma certeza absoluta que eu tenho. Eu sou muito cobrado(a) na escola neste sentido porque eu quase nunca consigo terminar todo o conteúdo e sempre fica para o outro ano alguma coisa. Mas eu tenho certeza que não adianta “enfiar” dez capítulos de conteúdo que eles não aprenderão nada. Eu procuro reforçar mais vezes, fazer mais exercícios para atingir um objetivo melhor: para que ele aprenda um pouco mais. E acontece de tu teres que dar um assunto mais “por cima” porque ele não vai precisar tanto, mas consta no currículo porque existe um currículo que é nacional e não da escola, mas eu tenho certeza que não adianta “enfiar” tudo na cabeça.

Björk – Nós tínhamos um professor aqui, inclusive já saiu a pedido de uma comissão de pais à SEC¹⁵, que fazia o seguinte: no meio de um exercício ele dizia “amigo, ano que vem a escola estará aberta, pega o livro e “te vira””. Eu já não faço isso. Eu acho que eu estou ali pra ensinar e se o aluno diz que não se lembra da fórmula de Bhaskara¹⁶, eu vou pro quadro, coloco a fórmula e explico tudo, senão a minha matéria ficará prejudicada. Mas a gente tinha um professor que dizia “ano que vem a escola estará aberta, volta que eu não vou explicar algo de oitava série, não é o meu papel.”.

Wagner – Um professor que tem uma atitude como esta é antiético?

Björk – Com certeza.

É mútua a preocupação em reforçar um conteúdo específico em detrimento do término do conteúdo programado. Esses excertos me remetem a um discurso emitido pela prova do concurso do magistério já referido. Na questão 41, o enunciado, grifado por mim, e a afirmativa que me interesse são:

Assinale V para as afirmativas verdadeiras e F para as falsas, conforme complementem a assertiva abaixo:

O aluno, ao concluir a Educação Básica, deverá estar preparado para o mundo do trabalho, para prosseguir seus estudos e para exercer seu papel de cidadão. Nesse sentido, o professor de Matemática, dentre outros aspectos, **deve** preocupar-se em

- vencer os conteúdos de Matemática previstos para cada ano, independentemente das características do seu grupo de aluno.

O Estado considerou essa afirmação como falsa baseando-se na sua bibliografia. Porém, negá-la também parece ser a opinião de *Björk* e de *Julian*. Os dizeres dos entrevistados e os discursos científicos “condensaram-se”.

Em um determinado momento das minhas entrevistas eu pedi para que os entrevistados discutissem comigo algumas questões dessa referida prova. Sendo assim, trago algumas de suas falas:

Wagner – Como também estamos falando de pedagogia e formas de ensino, eu trouxe duas questões do concurso do magistério gaúcho. Eles têm uma parte da prova que se chama “conhecimentos pedagógicos”. Essas questões têm algumas afirmativas, eu gostaria que tu lesseas elas e que marcasse as afirmativas que julga serem verdadeiras.

¹⁵ Secretaria da Educação

¹⁶ Fórmula para resolução de equações de segundo grau: $x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$

Julian – *Nesta primeira (questão 48) eu acho que são todas verdadeiras. Nas duas desta outra questão (questão 49) aqui, eu acho que segunda não é bem verdadeira.*

Wagner – *Não é bem verdadeira?*

Julian – *Não, só o ato de comunicar, de falar não organiza pensamento. A primeira sim a segunda não.*

Nos questionamentos para *Björk*:

Wagner – *Professor(a), eu tenho visto em provas de concurso algumas características muito em comum entre elas. Eu trouxe duas questões do concurso do magistério. Eu vou deixar estas duas questões para a leres e gostaria que marcasses as alternativas que achas serem verdadeiras. O que responderias se estivesse fazendo esta prova?*

Björk – *Isto caiu na prova específica de matemática ou...*

Wagner – *Caiu na prova para professores de matemática. Eles têm uma parte da prova que se chama “conhecimentos pedagógicos” e estas duas questões estavam nessa área.*

Björk – *Nesta questão (questão 48) eu acho que as 3 são verdadeiras.*

Wagner – *E nesta outra questão (questão 49) aqui?*

Björk – *Idem.*

Wagner – *Achas que todas são verdadeiras?*

Björk – *Sim*

Enquanto transcrevia essas respostas estranhei o fato de que elas tenham sido curtas e diretas. Não sei se pela influência de serem questões de prova e pela existência de uma resposta correta, mas nenhum dos entrevistados relativizou as respostas, contextualizou em alguma situação específica, ambos mantiveram à dualidade certo/errado tão difundido no pensamento científico.

Ambas as opiniões são quase que unânimes entre si e com a teoria que sustenta as afirmações. Uma possível leitura dessas opiniões é a de que os discursos pedagógicos e científicos têm influência direta na forma como nós nos vemos professores, e como entendemos nossos deveres com relação à conduta e forma de pensamento.

A pedagogia enquanto discurso e tecnologia está implicada no governo da subjetividade. Os sujeitos pedagógicos são uma função do discurso pedagógico, pois são, em grande parte, constituídos, formados e regulados por uma ordem que é introduzida por esse discurso. (GARCIA, 2002, p. 24).

Se os discursos pedagógicos, na perspectiva adotada, influenciam na maneira como nos instituímos professores, podem eles também influenciar na concepção de ética que o professor tem da sua profissão?

6.5 DAS CONCEPÇÕES DE ÉTICA NA DOCÊNCIA

Em meio ao meu trabalho teórico trouxe um questionamento de Tugendhat (1996) com relação a como deveríamos nos posicionar frente à postura ética, uma vez que a fundamentação religiosa deixara de existir. A perspectiva que adotei foi de pensarmos na fundamentação científica, especialmente no contexto da ética na docência matemática, como referência à conduta ética.

Wagner – *Me falaste que um professor ético é aquele que busca a melhor forma de ensino. Vou ficar um pouco em cima desse conceito, porque também me disseste que esses novos métodos tornam a aula mais interessante para os alunos. Achas que essas produções, esses estudos de novos métodos de ensino influenciam nosso conceito de professor ético?*

Björk – *Acho que sim.*

Wagner – *O professor ético é aquele que usa esses métodos científicos, no contexto do ensino da matemática?*

Björk – *Eu acho que engloba várias coisas, não apenas os métodos. O professor pode usar os métodos e não ser ético em outras coisas. Eu acho que é um conjunto.*

Wagner – *Mas nesse contexto de professor ético, está incluso seguir esses novos métodos de ensino?*

Björk – *Está incluído, mas não é o suficiente.*

Björk condiciona a conduta ética do professor à forma como o mesmo se relaciona com o ensino, no caso, condizente com os discursos científicos em educação. *Julian*, por sua vez, não explicita essa dependência de forma tão direta, como se lê nos excertos abaixo:

Wagner – *Já que me disseste que o professor ético é aquele que busca melhorar o seu ensino, a achas que essas teorias em educação matemática influenciam na ética do professor?*

Julian – *Na ética eu acho que não.*

Wagner – *Na ética no ensino, especificamente na parte do ensino.*

Julian – *Eu acho que só acrescenta porque tu vai ter novas teorias, novas tecnologias, outros recursos que irão acrescentar no teu trabalho. Agora a obrigação ética do professor é procurar sempre e se ele parar no tempo não estará sendo ético com o próprio trabalho. Tu não consegues preparar uma aula sempre do mesmo jeito. Procurar atualizar sempre, esse faz parte da ética do professor.*

Há uma contradição nas falas de *Julian*, uma vez que ele acredita que se atualizar faz parte da conduta ética do professor, mas novas metodologias não influenciam na conduta ética. Porém, ele já afirmara anteriormente que estudos científicos oferecem o *caminho certo* de ensino. Essa contradição pode ser um indício de que o conceito ético não seja muito claro para *Julian*, mas o fato de que o mesmo tenha usado a expressão *caminho certo* mostra que ele tem alguma “fé” nos proventos científicos. Acerca desse ponto em comum nos dizeres dos entrevistados, a perspectiva foucaultiana nos alerta:

[...] a “naturalidade” com que os “sistemas de pensamento” mantêm seu domínio sobre nós: não há nada dado ou natural em nossa participação como membros de grupos sociais [...] (RAJCHMAN, 1993, p. 118).

Ainda dentro dessa perspectiva, Veiga-Neto (2007) diz que: “Num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos.” (p. 91).

Durante as falas de *Julian*, é possível perceber uma visão contrária à imposta pela escola em alguns pontos, como no uso da informática.

Wagner – *Achas que essas novas formas de ensino são melhores que as antigas?*

Julian – *Não acho que sejam melhores. Eu acho que pra nós na matemática eu vejo assim; eu tenho muita dificuldade nessa parte da tecnologia (no manuseio), da informática, porque nós temos muito pouco recurso para ensinar matemática. “Tu tens que trabalhar agora na era da tela interativa”. Tudo é informática, tudo é internet, mas há muito pouco recurso para ensinar matemática. Estou passando por essa fase de transição, porque a nossa escola esta implementando todo o sistema de tela interativa. Eu tenho investigado muito na internet, no youtube¹⁷, no facebook¹⁸, tem várias atividades, mas o que eles trazem nesses vídeos? Um professor dando aula no quadro, e daí? Só porque é um videozinho, é diferente. Tem um professor dando aula no quadro, mas é o que eu faço em sala de aula.*

Wagner – *As pessoas pensam que é melhor pelo simples fato de ser moderno...*

Julian – *Porque é diferente, mas na verdade não é. Eu comprei vários vídeos para quinta, sexta e sétima séries e neles são professores dando aula no quadro, então pra mim não tem muita mudança na tecnologia, é um recurso. Tem uma questão que foi muito discutida há um tempo sobre o construtivismo, que não funcionou também, a questão de tu “construir” o conhecimento, isso é uma metodologia que deve ser trabalhada. Agora, “construir” o conhecimento não envolve tecnologia. “Construir” conhecimento é “meter a mão na massa”, pegar o material concreto e “construir” o conhecimento. Na minha lógica, o recurso tecnológico é só mais uma maneira de tu fazer o exercício.*

Ter uma visão de descrédito com relação ao uso da informática, mesmo com uma cobrança da escola em que trabalha, faz com que a conversa siga da seguinte forma:

Wagner – *Na influência da informática, por exemplo, se um professor que não usa esse recurso tiver contato com uma teoria que defende o seu uso, achas que pode influenciar na decisão dele em usar essa metodologia?*

Julian – *Eu acho que não, porque eu tenho muita dificuldade com a informática e ela não muda a minha forma de trabalhar na sala de aula.*

Wagner – *Usas a informática?*

Julian – *Estou usando, mas acho que ela funciona como ferramenta pra diversificar a tua aula, mas a tua ética dentro da sala de aula continua a mesma. Só sei que sou cobrado pra mudá-la, mas não sei se isso vai mudar a minha forma de pensar, a minha forma de transmitir o conteúdo. Mas na matemática, principalmente, tu tem que tentar coisas novas. Quem sabe tu como novo matemático nos tragam sugestões novas.*

Não posso deixar de frisar a seguinte passagem emblemática:

Julian – *[...] a tua ética dentro da sala de aula continua a mesma. Só sei que sou cobrada pra mudá-la [...]*

¹⁷ Site de compartilhamento de vídeos: www.youtube.com

¹⁸ Site e serviço de rede social: www.facebook.com

Em contraponto a isso, evoco alguns pensamentos de Foucault com relação à sua concepção de ética: “[...] na Antiguidade, a ética como prática racional da liberdade girou em torno desse imperativo universal: ‘cuida-te de ti mesmo.’” (FOUCAULT, 2006e, p. 268).

Somado a isso:

Os gregos problematizavam efetivamente sua liberdade e a liberdade do indivíduo, como um problema ético. Mas ético no sentido de que os gregos podiam entendê-lo: o *êthos* era a maneira de ser do sujeito e uma certa maneira de se conduzir. Era um modo de ser do sujeito e uma certa maneira de fazer, visível para os outros. O *êthos* de alguém se traduz pelos seus hábitos, por seu porte, por seu caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos etc. (*ibid.*, p. 270 [grifo do autor]).

A forma como *Julian* se relaciona com o ensino não favorece o reconhecimento da importância do uso da tecnologia informatizada.

Julian - *Vou levar meu aluno na informática pra brincar de joguinho? Então não levo.*

Essa situação de conflito¹⁹ entre percepções sobre o “correto” agir na educação contribui para que a escola imponha a sua visão de conduta ética no ensino para *Julian*. Sendo assim, a escola legitima apenas os seus conceitos e a imposição de normas à ética de *Julian* é uma forma de conservação dos seus princípios. Essa situação me remete ao já referido pensamento de Badiou:

A concepção ética do homem, além de ser no final das contas ou biológica (imagens de vítimas), ou “ocidental” (satisfação do benfeitor armado), **proíbe toda visão positiva e ampla dos possíveis**. O que aqui é elogiado, **o que a ética legitima, é na realidade a conservação**, pelo pretenso “Ocidente”, daquilo que ele possui. (BADIOU, 1995, p. 25 [grifo meu]).

Como dito, a conservação ética diz respeito aos princípios tidos por verdades pela escola, que amparam essa conduta ética. Um pensamento de Morin já descrito no meu trabalho fornece uma percepção sobre a relação entre ética e normas.

A ética manifesta-se para nós, de maneira imperativa, como exigência moral.
O seu imperativo origina-se numa fonte interior ao indivíduo, que o sente no espírito como a injunção de um dever. Mas ele provém também de uma fonte externa: a cultura, as crenças, **as normas de uma comunidade**. (MORIN, 2005, p. 19 [grifo meu]).

¹⁹ Rever a página 59 deste trabalho.

As consequências para quem não assumir essa ética imposta pela escola são bem claras nas falas de *Julian*:

Wagner – *E se o professor se mostrar resistente, frente esse investimento feito pela escola (em informatização)?*

Julian – *Esse professor não continua muito tempo na escola porque ela está aberta à tecnologia, metodologia digital, informação. Então se tu não acompanhares isso...*

Com relação às falas de *Björk*, também há espaços para sanções sobre conduta a um professor:

Björk – *Nós tínhamos um professor aqui, inclusive já saiu a pedido de uma comissão de pais à SEC, que fazia o seguinte: no meio de um exercício ele dizia “amigo, ano que vem a escola estará aberta, pega o livro e ‘te vira’”.²⁰*

Pensar nos conceitos foucaultianos enquanto “estabelecer-se sujeito dentro das próprias verdades” parece ser algo impossibilitado dentro das imposições éticas. Basicamente aqui evocamos o conceito rotineiro que temos de liberdade, de escolhas de modo de vida dentro de uma estética da existência a qual Foucault propõe. Segundo a perspectiva do filósofo:

Ser livre, portanto, é ser capaz de questionar a política, de questionar a maneira como o poder é exercido, contestando suas reivindicações de dominação. Esse questionamento implica nosso *ethos*, nossas maneiras de ser ou de nos tornarmos o que somos. A liberdade é, pois, uma questão ética. (RAJCHMAN, 1993, p. 130 [grifo do autor]).

Questionar as formas de poder que nos cercam, normalizam e impõem uma forma hegemônica de pensamento é um passo importante para evocar o conceito de liberdade foucaultiano:

Se Foucault quer alguma liberdade, não é como queria Kant, para “purificar-se dos erros e avançar mais no caminho do esclarecimento”. Foucault nos fala de uma liberdade que chamo de homeopática, concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo. (VEIGA-NETO, 2007, p. 22).

Questionar as próprias metodologias que estão presentes nas falas de *Julian*:

Wagner – *Achas que essas teorias (científicas em educação) querem moldar um tipo de professor, aquele que segue tais e tais metodologias, sentes esta cobrança?*

Julian – *Existe sim, mas não vejo ninguém dizer esse professor é melhor que aquele. Existe uma cobrança, mas que não diz esse é melhor que aquele. O professor tem que, depois de muita experiência, pegar um pouco de cada teoria, mas que a tecnologia digital está muito forte, isso sim e tu tem que acompanhar isso. Mas eu percebo uma grande disparidade nisso. Em outras escolas é apenas quadro giz. Existe algo muito estranho nesse sistema todo. Porque como tem um professor que tem que seguir várias atualizações de modernização, tem uma escola que não tem nenhum tipo*

²⁰ Rever a página 62 deste trabalho.

de instrumento e seus alunos vão concorrer ao mesmo vestibular, digamos assim. Os mesmos alunos, na mesma faixa etária, mas os instrumentos de ensino totalmente diferente. Dentro daquela escola “pobrezinha” quem sabe não existe um ensino que funcione melhor que num escola toda equipada?

Dentre as imposições ao uso da metodologia informática feitas pela escola, *Julian* não percebe a certeza de que ela se transcreve na melhor conduta possível de ensino. Assim, sua conduta na escola se dá em certo tipo de jogo que envolve a harmonia entra as suas transgressões desejadas e as possíveis dentro da escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hora má. – Todo filósofo provavelmente já teve uma hora má, em que pensou: que importância tenho, se não creem sequer em meus argumentos ruins? – E então passou por ele algum passarinho maldoso e gorjeou: “Que importa você? Que importa você?”. (NIETZSCHE, 2001, p. 220 [grifo do autor]).

Iniciei este trabalho falando dos nomes que nos são dados antes mesmos de nascermos e dos pensamentos prontos e conceitos evidentes que nos definem e não pude evitar de ter meus pensamentos voltados para um certo romance policial de Edgar Allan Poe intitulado *A carta roubada*. A história é passada em Paris, no século XIX, e é centrada em um roubo de uma carta dos aposentos reais escrita por alguém da mais alta importância. O ladrão já era conhecido, um ministro, e não era esse o mistério: onde ele teria guardado essa carta? O responsável pela busca do documento, o chefe de polícia, tinha por certo o êxito na busca, por perceber o ministro como *a um passo da tolice total* pelo fato do mesmo ser um poeta. O chefe, dentro da previsibilidade do seu treinamento, não fora capaz de encontrar a carta depois de duas minuciosas vistorias na residência do ministro. Quem encontrou a carta diz que o insucesso do chefe se deu pelo fato dele aplicar os seus métodos de busca de mesma forma a todos. Assim, quando se deparou com alguém que pensava diferente de tantos outros, cujos casos foram resolvidos, nada o chefe pôde fazer. O ministro era matemático e poeta, mas não se deve apenas à primeira a sua vitória, mas sim na sua singularidade de unir ambas:

Não, você está enganado. Eu o conheço bem: ele é ambos. Sendo poeta e *matemático*, certamente raciocina bem. Sendo apenas matemático, talvez ele nem raciocinasse... e então estaria nas mãos do comissário de polícia. (POE, 2011, p. 25 [grifo do autor]).

O raciocínio empregado pelo chefe, o mesmo a todos os casos de furto, foi a causa do seu fracasso e, para o ministro, a combinação da matemática com a poesia foi o motivo do seu sucesso, pela imprevisibilidade. O que teria o pensamento puramente matemático de tão ineficaz no caso do roubo da carta? Segundo quem descobriu o seu paradeiro:

A matemática é a ciência da forma e da quantidade; o raciocínio matemático é meramente a lógica aplicada à observação da forma e da quantidade. O

grande erro encontra-se em supor que, mesmo as verdades daquilo que é chamado de *álgebra pura* sejam uma verdade abstrata ou geral. E este erro é tão evidente, que realmente fico impressionado pela universalidade com que vem sendo recebido. Os axiomas matemáticos *não são* axiomas de verdade geral. [...] os matemáticos argumentam, a partir de suas *verdades finitas*, pela força do hábito, como se elas fossem de aplicabilidade geral e absoluta – como o mundo em geral, sem a menor dúvida, imagina que o sejam. (*ibid.*, p. 26 – 27 [grifo do autor]).

Não estaríamos nós escondendo nossas cartas sempre nos mesmos lugares? Este trabalho foi pensado em tentar expor que muito do que pensamos é fruto de um processo histórico e de discursos que convencionam verdades à conduta, instituindo um modelo unitário de sujeito.

Desde o Cristianismo, os conceitos de moral e ética são entendidos como únicos. A conduta ética, então, é aquela condizente com a moral estabelecida, com certas convenções e costumes tidos por positivos em si mesmos e evidentes representações do bem. De fato, esse suposto bem é aquele pensado apenas para um sujeito abstrato, cuja essência deveria ser compartilhada pelos homens em geral. Assim, essa suposta ética do bem nada mais é que uma forma de conservar um modelo de sujeito, seja ele cristão, moderno ou científico. Invariavelmente, é imposta uma conduta e uma forma de pensamento que tende a se tornar hegemônico pelo regime qualquer de verdades que sustenta e defende a sua legitimidade. Em tempos atuais, de fascínio pela rigidez e contundência dos discursos científicos, é fácil nos sentirmos seguros com seus proventos e, assim, suas verdades estabelecem-se como evidentes e seus “conselhos” aceitos à conduta.

Especificamente no exercício da docência matemática, esses proventos científicos têm uma aceitação tão grande a tal ponto de transcreverem-se como atitudes éticas de ensino. Aqui, há dois caminhos que pretendo observar: o primeiro, diz respeito ao conceito da Antiguidade de escolhas de modo de vida e, nesse sentido, a escolha por tais aportes científicos é respeitada, uma vez que o mesmo se fez dentro de um caminho escolhido. Trago a palavra respeito dentro de uma certa ironia talvez, uma vez que o respeito se faria presente apenas pelo fato de que o caminho trilhado escolhido é condizente com o estabelecido; se escolheste o caminho que exijo, tens a tua liberdade de escolha pois escolheste esse caminho. Caso contrário me encontro na minha segunda observação, uma vez que a escolha pelo caminho “errado”, não condizente com o estabelecido, sofre todas as sanções

que se espera de uma ética que pretende conservar certos conceitos e essas sanções foram expostas dentro do capítulo da análise das entrevistas.

Inspirado na perspectiva foucaultiana, que aponta a naturalidade com que sistemas de pensamento têm sua influência sobre a nossa percepção de realidade, busquei entender as falas dos entrevistados, professores de matemática. Não me interessei em buscar possíveis consequências das suas falas, mas sim entender possíveis discursos que fizeram com que este entrevistado assumisse certa fala; e os encontrei, demasiados, inclusive! Quando escolhi discutir algumas questões do concurso do magistério gaúcho de 2012 com os entrevistados, a minha intenção era saber como que os discursos pedagógicos emitidos por esse documento são vistos pelos entrevistados, e os mesmos foram praticamente tidos enquanto positividade com relação à conduta docente. Em outro ponto, os professores sentiam a necessidade de se portar frente aos alunos como um exemplo, ético inclusive, mas isso é característico dos discursos pedagógicos críticos difundidos no Brasil. Neste trabalho me mantive muito a mercê dos termos na condicional, uma vez que nego verdades absolutas e que meus resultados constituam certezas universais. Porém, na perspectiva adotada, pensar que esses discursos podem ser os responsáveis pelas falas dos professores não é absurdo algum e os resultados obtidos reforçam essa perspectiva. Assim, a ética é arbitrária e pensada para conceber um sujeito único. Quando, depois de muita reflexão, imaginei a expressão *ser constituído eticamente* presente no título deste trabalho, era nessa perspectiva que me referia.

Quando, durante a minha entrevista, escutei a fala de um professor dizendo que a escola quer que ele mude a sua ética, não pude deixar de compartilhar da sua angústia. Claro que, para os propósitos deste trabalho, a sua fala foi de grande importância para os meus argumentos, mas seu tom imperativo e violento me deixaram inquieto. A ética, outrora tida como a relação do sujeito consigo mesmo, nada mais é hoje do que um dispositivo de cobrança para uma determinada conduta, tida como *a priori*, quem sabe, exigida na esperança de que ela seja humana o bastante para todos nós. Alguns chamam de ética essa conduta idealizada, mas eu prefiro chamá-la de metáfora, já que uma metáfora qualquer nunca consegue descrever todas as coisas; precisamos de inúmeras para descrever o mundo, assim como diversas éticas para identificar todos os homens.

Para finalizar este trabalho, escrever suas últimas palavras, pretendo deixar um pensamento que transcenda o imediatismo do momento desta leitura: muito nos ensinam sobre como procurar cartas, mas pouco sabemos sobre como escondê-las.

8 REFERÊNCIAS

BADIOU, Alain. **Ética**: um ensaio sobre a consciência do mal. Tradução Antônio Transito, Ari Roitman. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

CARROLL, Lewis. E-book. **Alice no País das Maravilhas**. Arara Azul, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2005.

FOUCAULT, Michel. Verdade, Poder e Si Mesmo. In: _____. **Ética, política e sexualidade**. Organização e seleção de textos Manuel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006a. (Ditos & escritos V). p. 294-300.

_____. Uma Estética da Existência. In: _____. **Ética, política e sexualidade**. Organização e seleção de textos Manuel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006b. (Ditos & escritos V). p. 288-293.

_____. O Retorno da Moral. In: _____. **Ética, política e sexualidade**. Organização e seleção de textos Manuel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006c. (Ditos & escritos V). p. 252-263.

_____. O Cuidado com a Verdade. In: _____. **Ética, política e sexualidade**. Organização e seleção de textos Manuel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006d. (Ditos & escritos V). p. 240-251.

_____. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: _____. **Ética, política e sexualidade**. Organização e seleção de textos Manuel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006e. (Ditos & escritos V). p. 264-287.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HARE, R. M. **A linguagem da moral**. Tradução Eduardo Pereira e Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

KANT, Immanuel. Metafísica dos Costumes, Doutrina da Virtude. In: CHAUI, Marilena, et al. (orgs.). **Primeira Filosofia: Lições Introdutórias**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 282-283.

_____. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: LEÃO, Emmanuel Carneiro (org.). **Textos seletos**. Tradução Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 63-71.

MISKOLCI, Richard. Estética da existência e pânico moral. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos). p. 227-238.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NERUDA, Pablo. **Últimos Poemas: O Mar e os Sinos**. Tradução Luiz de Miranda. Porto Alegre: L&PM, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: LEBRUN, Gérard (org.). **Obras Incompletas**. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril, 1974. (Os Pensadores XXXII). p. 53-60.

_____. **A gaia ciência**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. E-book. **Assim Falava Zaratustra**. eBooksBrasil, 2002.

_____. **A Genealogia da Moral**. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2005.

_____. **Humano, Demasiado Humano.** Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2006.

_____. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro.** Tradução e notas de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2011.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de; SILVA, Thomas Josué. O poder, a ética e a estética: contextualizando o corpo e a intersubjetividade na sociedade contemporânea. In: PASSOS, Izabel C. Friche (org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos). p. 119-126.

PASCAL. Pensamentos. In: CHAUI, Marilena, et al. (orgs.). **Primeira Filosofia: Lições Introdutórias.** São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 274-275.

PESSOA, Fernando. In: Leyla Perrone-Moisés (org.). **O Livro do Desassossego.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PLATÃO. Mênon. In: CHAUI, Marilena, et al. (orgs.). **Primeira Filosofia: Lições Introdutórias.** São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 262-266.

POE, Edgar Allan. A carta roubada. In: _____. **A carta roubada e outras histórias de crime & mistério.** Tradução William Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2011.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção de professores.** Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRADEAU, Jean-François. O sujeito antigo de uma ética moderna. In: _____, et al. (orgs.). **Foucault: a coragem da verdade.** São Paulo: Parábola, 2004. p. 131-154.

RAJCHMAN, John. **Eros e verdade: Lacan, Foucault e a questão da ética.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

RUDIO, Franz Vitor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis: Vozes, 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TUGENDHAT, Ernst. **Lições sobre ética**. Tradução Róbson Ramos dos Reis, et al. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

VALENTE, Wagner Rodrigues. O movimento da matemática moderna: suas estratégias no Brasil e em Portugal. In: BÚRIGO, Elisabete Zardo; FISCHER, Maria Cecília Bueno; SANTOS, Monica Bertoni dos (orgs.). **A matemática moderna nas escolas do Brasil e de Portugal**: novos estudos. Porto Alegre: Redes Editora, 2008. p. 7-21.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANEXO**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu _____,
portador de RG _____, autorizo por meio desse
instrumento que Wagner Pinto Bonneau utilize a entrevista concedida a este, para
uso exclusivo de seu trabalho de pesquisa intitulado: “Sobre o ser constituído
eticamente no exercício da docência matemática”.

Declaro que possuo ciência dos objetivos dessa pesquisa e que concordo com os
fins a que se propõe.

_____, ____ de _____ de 2012.
