

A ÉTICA DO DISCURSO E A QUESTÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

THE ETHICS OF DISCOURSE AND TEACHER/STUDENT RELATIONSHIP QUESTIONINGS IN SCIENCE TEACHING

Reynaldo Josué de Paula
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
rjpadm@hotmail.com

Jerry Adriane Pinto de Andrade
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
jerrypa@uesb.edu.br

Resumo

Este trabalho procura tecer algumas reflexões sobre a nossa prática docente no Ensino Superior de duas universidades públicas no Estado da Bahia, onde temos vivenciado emergentes contradições nas relações professor/aluno, gerando manifestações autoritárias, fato não condizente num contexto educativo, que tem como foco a autonomia moral e intelectual de seus componentes. Nesse sentido, alguns questionamentos fazem-se necessários: como aumentar a densidade ética na relação professor/aluno? Como resgatar os espaços democráticos nas relações acadêmicas? Para tanto, buscou-se embasamento teórico na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, tendo como objetivo sugerir a inserção da ética do discurso na relação professor/aluno no ensino de ciências. Para tanto, optou-se por uma investigação qualitativa, de maneira específica a pesquisa bibliográfica. Enfim, conclui-se ser possível a existência de interações democráticas nas relações entre professor-aluno através de uma práxis discursiva

Palavras-Chave: Docência, ética do discurso, relação professor-aluno, ensino de ciências.

Abstract

This article aims to present reflections on our Teaching Practices, at the Graduate level of two public universities in the State of Bahia, Brazil, where we have experienced emerging contradictions in teacher/student interaction, leading to authoritarian attitudes, a fact that is not adequate to an educational context focusing moral and intellectual autonomy of its members. In this sense, some questionings are necessary: how can we develop a teaching practice containing a minimal ethical behavior? How to increase teacher/student ethical density? For that, we took the theoretical basis found in Habermas Communicative Action Theory as a reference, with the objective of inserting the ethics of discourse into

teacher/student relationships in Science Teaching practice. To do so, we decided to conduct a qualitative investigation, more specifically a bibliographic research. Finally, we concluded that the existence of democratic interactions is possible in teacher/student relationships practice by means of a discursive praxis.

Key words: Teaching, ethics of discourse, teacher/student relationships, science teaching

Introdução

A economia globalizada é norteada por um avanço tecnológico até então inimaginável. Uma das manifestações desse processo é a disseminação da tecnologia da informação, a qual trouxe à tona uma nova fonte de riqueza – o conhecimento.

Portanto, num contexto que exige cada vez mais a polivalência cognitiva dos indivíduos, a qual compreende a capacidade de pensar, de abstrair, e inferências imaginadas¹, é necessário que o indivíduo possa responder às demandas da nova economia baseada no saber.

Essa realidade tem exigido, de todas as instituições de ensino superior², uma *práxis* ética em todas as suas atividades e, de maneira especial, no exercício da docência, no tocante à relação professor-aluno.

Em nossa prática docente no ensino superior, temos vivenciado emergentes contradições na relação professor-aluno. São visíveis os confrontos entre valores educacionais tradicionais ancorados numa hierarquia que tem como paradigma a relação sujeito-objeto, num processo eminentemente ancorado, por um lado, por supostos detentores do saber e, por outro lado, por depositários deste saber.

Esse modelo fundamenta uma pedagogia legitimada por uma epistemologia empirista que “configura o próprio quadro da reprodução da ideologia; reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade” (BECKER, 2001, p.18).

Continuando esta reflexão sobre a relação professor-aluno, é pertinente ressaltar que observamos também uma pedagogia calcada numa epistemologia apriorista, onde o professor “renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno” (BECKER, 2001 p.19). Ele é considerado um auxiliar do aluno que já traz um saber, que o professor precisa apenas clarificar, organizar ou recheiar de conteúdo.

Ainda com base no autor citado, vivenciamos uma pedagogia norteada numa epistemologia construtivista, onde a relação professor-aluno está pautada na reciprocidade, no reconhecimento do outro, no aceite das diferenças e no respeito mútuo.

Os valores morais contidos nesta última abordagem nos remetem à relação sujeito-sujeito, onde todos são considerados não apenas como indivíduo, mas como sujeitos dotados

¹ Quando a conceituação vem antes da ação (PIAGET,1978)

² Não desconhecemos a existência de outros centros de formação do saber. Entretanto, o foco deste artigo diz respeito às relações professor-aluno nas universidades.

do seu projeto de autonomia. Dessa forma, a existência de um espaço em que todos possam *agir como sujeitos* viabilizando um contexto social simétrico, e do emergir de um agir educativo ético-democrático.

A ética tem sua origem no grego *ethos*, que significa “morada”, onde vivemos. Em seguida, passou a significar “modo de ser”, que uma pessoa ou grupo adquire ao longo da sua existência. Enquanto a moral deriva do latim “*mores*”, que se traduz por “costume” e, posteriormente, “caráter”, “modo de ser”. Assim, ética e moral têm a mesma origem etimológica. E, desse modo, voltam-se à reflexão sobre os princípios, que dirigem as ações humanas, no sentido de estabelecer o bem, aquilo que é tido como correto e o mal, o que é tido como incorreto.

Vasquez (2008) afirma que a ética como ciência ocupa-se em estudar, esclarecer, refletir, investigar e analisar o comportamento moral do homem. Assim, ela busca explicar a finalidade da moral, sua origem e evolução histórica, através do tempo e das diversas culturas, considerando suas totalidades e diversidades. Neste sentido, a ética é uma reflexão crítica sobre a moral, sendo que esta é o conjunto de normas, princípios e regras que regulam as relações mútuas entre os indivíduos e entre estes e a comunidade. Isto é, a moral é a regulação dos valores e comportamentos considerados legítimos por uma determinada sociedade.

Já no enfoque de Dupas (2000), a ética é uma metamoral, ou seja, a análise reflexiva das regras de conduta que formam a moral. Enquanto a moral é “o conjunto de ações pelas quais o homem prudente, impregnado de razão, dá forma a sua razão” (p.74). Por sua vez, Srour (2000) diz que a ética é o estudo reflexivo dos costumes de uma sociedade e de sua respectiva moral, sendo a moral o conjunto de normas, as quais norteiam o comportamento dos indivíduos em sociedade.

Do exposto acima, pode-se fazer os seguintes questionamentos: como desenvolvermos uma prática docente que seja permeada por comportamento minimamente ético? Como aumentar a densidade ética na relação professor-aluno? Como resgatar os espaços democráticos nas relações acadêmicas? Essa realidade é plausível através de uma ética pautada num código de direitos e deveres? Ou através de uma ética discursiva? No caso do código ético, teríamos como ponto de partida um receituário ético, ao qual poderíamos denominá-lo de uma ética inibidora das manifestações individuais, pois não possibilita a abertura para as demandas subjetivas, para o questionamento dos valores que orientam que norteiam o comportamento social dos indivíduos.

Já a ética discursiva não apresenta conteúdos ou regras morais corretos anteriores à argumentação real propriamente dita, pois tem a comunicação como fator de entendimento. Portanto, não se constitui de regras ou conteúdos morais *a priori*, que têm de ser obedecidos em virtude da presença de premiações ou punições.

A prática discursiva requer um processo de mudança cultural que implica em tempo e boa vontade dos indivíduos (do homem de “boa vontade” no sentido kantiano). Viver eticamente com a diversidade resulta no valor do respeito absoluto às diferentes condutas, obtido através de um consenso qualificado pela discursividade, evitando algumas arbitrariedades que podem incidir numa agressão ética ao outro e, conseqüentemente, num processo de degradação da sua humanidade.

Nesse sentido, é necessário ter-se um conceito funcional de ética, que dê conta das contingências e das particularidades da *práxis* educativa, em geral, composta por uma pluralidade de sub-razões. Ao estabelecer as bases dessa funcionalidade, deve-se considerar as tradições que perpassam a cultura das instituições educativas. Nesse caso, as tradições não devem ser consideradas somente como um patrimônio de crenças e valores, aceitas de modo

acrítico. Elas devem ser consideradas como um acervo de construções sociais, cuja função é a integração social, contribuindo de maneira decisiva para a compreensão da eticidade que mediam as relações sociais.

O exposto nos parágrafos anteriores torna clara a importância da democratização das relações entre professor-aluno, e a nossa opção pela inserção da Ética do Discurso, que tem como suporte teórico-filosófico a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, como instrumento que torna plausível esta realidade.

A opção pela Ética do Discurso deu-se a partir de estudos e reflexões sobre as correntes fundamentais da ética contemporânea. E tem, primeiramente, como justificativa, sua natureza pragmática, vivencial e, eminentemente, interacional, abrangendo questões como: consenso, participação, dialogicidade, fatores primordiais num processo interativo tão delicado que é a relação aluno-professor. E, em segundo lugar, pela sua natureza filosófica, pois é uma ética que possui como *télos* a questão da justiça e da solidariedade, pilares da formação moral dos indivíduos.

Neste sentido, este artigo tem como objetivo sugerir a inserção da ética do discurso na relação professor-aluno.

A ética do discurso

No pensamento de Habermas (1989c), o elemento norteador da ética do discurso é o princípio da justiça. Este busca atender tanto os interesses individuais como os coletivos, ao condicionar a aceitação de uma norma à concordância de todos os concernidos quanto às consequências previsíveis da efetividade da mesma. O sujeito nas relações interpessoais, sociais e comunitárias, depara-se com situações de conflito em que sente a necessidade de reflexão sobre o nível de justiça, que deve permear o seu agir social. Todo esse processo é mediado linguisticamente.

Neste momento, instaura-se uma ética discursiva que, fundada na racionalidade comunicativa, resguarda os interesses pessoais e coletivos, ao assegurar a pretensão de validade dos enunciados de todos envolvidos neste agir comunicativo. Pode-se também dizer que, na ética do discurso, que tem como *télos* o entendimento, subjaz implicitamente a noção da imperfeição moral do homem e a sua quase impossibilidade de encontrar a verdade moral. O que se pode encontrar são situações morais que se adéquam às contingências temporais e espaciais e também aos interesses dos concernidos. Em Habermas, discurso indica a resolução de uma ruptura do curso da tradição do contexto, através da revisão e reconstrução racional das pretensões de validade constitutivas de tal contexto.

O discurso sobre normas pressupõe certos princípios éticos, de modo a que se possa chegar a um bom término. Esses princípios resumem-se à necessidade de participação dos concernidos pelo problema em questão, para que possam chegar a uma norma que contemple o seu interesse comum, universalizável para todos eles. O discurso real explicita, profundamente, os interesses dos concernidos, evitando, assim, a distorção desses interesses. Em outras palavras, a ética do discurso oferece aos proponentes um conjunto de possibilidades que são oferecidas em determinadas situações, dando-lhes a liberdade de opção, que é um ato peculiar e constitutivo da própria individuação, a qual se concretiza indo ao encontro do coletivo. Enfim, é um aprendizado pautado na responsabilidade social, para que não se incida em um relativismo moral com seus reflexos iníquos no social.

Desse modo, o discurso é uma forma, entre outras, do agir comunicativo, que possibilita às pessoas encontrarem os princípios morais que norteiam os seus agir, bem como a sua aplicabilidade. As normas que presidem a reflexão e o questionamento moral são as próprias normas que orientam qualquer forma de ação, cujo fim último seja a comunicação entre as pessoas. Pelo exposto, vê-se que não existe princípio moral preexistente à realidade da interação comunicativa. Estes só podem ser encontrados na prática dialógica ou discursiva, com vista ao entendimento mútuo. E também a questão da moral não se restringe a um ato individual, este é apenas um dos seus componentes, pois a mesma perpassa por toda uma construção social dos indivíduos nas suas interações (HABERMAS, 1989 b).

Neste sentido, pode-se argumentar que a ética do discurso, por ser ancorada em um *médium* linguístico, portanto de natureza interativa, podendo contribuir para relação professor-aluno pela via da discursividade, a qual é constituída na intersubjetividade comunicativa.

O *ethos* comunicativo na democratização da relação professor-aluno

A proposta da inserção da ética do discurso na relação professor-aluno passa pela necessidade da formação de um *ethos* comunicativo no contexto educativo. Esse *ethos* pressupõe, por um lado, o desenvolvimento de uma prática discursiva, possibilitando relações interpessoais, fundadas em um agir comunicativo, que se configure como expressão de uma razão-reflexiva.

Neste sentido, pode-se creditar à formação dos alunos um *ethos* comunicativo racional, através da habituação dessa prática pelos dos indivíduos no seu cotidiano educativo. Na perspectiva aristotélica, a moral não se molda somente pela reflexão, mas também pela prática, pelo treino.

Um *ethos* comunicativo requer um contexto isento de repressões e em igualdade comunicativa, cujo objetivo é substituir uma intersubjetividade hierárquica por uma intersubjetividade cooperativa, na qual todos os participantes potenciais de um discurso tenham um espaço público para o exercício deste.

Todavia, a formação de *ethos* comunicativo conduz a um processo educativo. Habermas (1983), ao longo da sua obra, e de maneira específica no seu livro *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico*, enfatiza o processo da aprendizagem individual e aprendizagem social como uma decorrência do agir comunicativo e na dinâmica evolução social. Segundo ele, no seu dizer:

Os processos de aprendizagens na evolução social não podem ser atribuídos nem apenas à sociedade, nem somente aos indivíduos. Na verdade, é o sistema da personalidade que sustenta o processo de aprendizagem da ontogênese; e, de certo modo, são apenas os sujeitos socializados que aprendem. Mas os sistemas sociais podem, a partir das capacidades de sujeitos socializados, constituir novas estruturas para resolver problemas de direção e de controle que ponham em perigo sua existência. É por isso que o processo evolutivo de aprendizagem das sociedades depende das competências dos indivíduos que dela fazem parte (p.135)

Apesar disso, em sua trajetória, Habermas não tematiza a questão da educação. Nessa perspectiva, como efetivar a inserção da discursividade habermasiana nas relações professor-aluno? Como desenvolver um *ethos* comunicativo em instituições do ensino superior?

Uma alternativa para esta questão é a busca de subsídios na *Epistemologia Genética*, de Jean Piaget (1990) e de Kohlberg (1998). Este último, através dos seus estudos, apresenta, por meio de três níveis e seis estágios, como os indivíduos desenvolvem a consciência moral, que é o suporte básico das suas interações e ações sociais, incidindo em seu agir. Em relação ao primeiro, Piaget³, este tem um trabalho fundamental na questão do conhecimento, sendo compatível com as postulações teóricas de Habermas. Então, a psicologia cognoscitiva de Piaget⁴ acaba por servir de base para o desenvolvimento da capacidade cognitiva em Habermas.

Freitag (1989a) enfatiza a importância da teoria psicogenética do “eu” para ser possível elaborar estudos sobre a competência comunicativa, um dos predicativos da Teoria da Ação Comunicativa e também para uma compreensão mais acurada da ética discursiva. No entender da autora, para que haja “ação comunicativa”, para que se possa falar em “razão comunicativa”, é preciso conhecer “eus competentes”. Tratam-se de sujeitos dotados de competência interativa (cognitiva, linguística, moral e motivacional), capazes de conhecer o mundo da natureza externa, diferenciada de sua natureza interna, de compreender o mundo social, de utilizar-se de uma linguagem intersubjetiva. Graças a essas competências, esses sujeitos tornam-se capazes de reconstruir as leis, que regem o mundo natural, através da busca argumentativa e processual da verdade. Tratam-se de sujeitos que não se conformam com o sistema de normas que vigoram na sociedade, tendo condições de questioná-las, buscando, no interior de uma ética discursiva, a base do melhor argumento. Tratam-se de sujeitos autônomos, criativos, capazes de argumentar e aceitar um argumento melhor, e mais fundamentado. (p. 93)

O “eu competente” significa justamente a capacidade de analisar uma situação, de compreender de onde vem essa situação, qual é o problema, quais são as soluções, que estratégia adotar, pois viver é enfrentar situações em que se deve decidir, antecipar, assumir riscos, agir cada vez mais depressa, mesmo sem ter todas as informações. Em outras palavras, é aprender a mobilizar o cognitivo, é conectar, é fazer uma alquimia entre a história passada e a presente, para resolver questões distintas que se apresentam continuamente no dia a dia de maneira cada vez mais dinâmica e mais complexa, numa perspectiva em que se tenham cabeças bem feitas e não cabeças-feitas, pois, para se chegar ao consenso, toda e qualquer questão tematizada é um ponto de partida, e não um ponto de chegada. Enfim, a formação desse “eu competente⁵” pressupõe um processo de valorização e emancipação dos indivíduos.

³ Em Piaget, Habermas busca subsídios para analisar o desenvolvimento da capacidade cognitiva.

⁴ Para Piaget, o desenvolvimento do “eu” se dá em quatro estágios: a) simbiótico, b) o egocêntrico, c) o sociocêntrico-objetivista, d) o universalista. O desenvolvimento do “eu” desemboca no processo de descentração (PIAGET, 1990), conceito muito importante para a Teoria Comunicativa.

⁵ Inclusive, vários autores, entre eles, Flavell (1975), discorrem em seus trabalhos sobre a apropriação do pensamento de Jean Piaget por Habermas na construção da Teoria da Ação Comunicativa utilizando a Epistemologia Genética na Teoria de Desenvolvimento na Identidade. Ele relacionou a interação social com a aprendizagem e com a formação de competências cognitivas (estruturas). Em seguida, propôs as homologias entre o desenvolvimento individual e social, de modo que eles dependem das mesmas estruturas cognitivas.

Metodologia

O entendimento da metodologia compreende a articulação entre os conteúdos, pensamentos e existência. Logo, através deste exercício de encadeamento de objeto, metodologia e pesquisa, desprende-se que este trabalho é fruto de uma investigação qualitativa, uma vez que esta forma de análise busca, a partir da definição de um determinado fenômeno social, contextualizá-lo, descrevê-lo e interpretá-lo, sendo estes pontos condições fundamentais para o estudo do tema. Em seu aspecto técnico, a pesquisa revela-se predominantemente bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 71)

A pesquisa bibliográfica torna-se adequada, em função de se relacionar bem com os fatores: natureza do problema, nível de conhecimento do pesquisador e grau de precisão que se pretende conferir à investigação. A bibliografia básica é composta de livros, artigos, periódicos e tecnologia informacional, pois fornecem um maior contexto para a fundamentação deste trabalho.

Considerações finais

Este trabalho partiu da possibilidade da inserção da ética discursiva nas relações professor-aluno, tendo como referência o pensamento de Habermas que se baseia no resgate da razão no seu sentido mais amplo.

Procurou-se mostrar a contribuição que a teoria habermasiana poderá trazer ao processo de democratização e humanização da relação professor-aluno, através dos pressupostos teóricos da racionalidade comunicativa, por meio de uma *práxis* discursiva. A ética discursiva, em Habermas, é uma ética da responsabilidade e da solidariedade na qual o indivíduo possa agir em plena liberdade. Isso é feito sob a égide de uma lógica argumentativa moral que propicia o deliberar e o implementar de ações e suas possíveis consequências. Esse procedimento discursivo na relação-professor aluno propicia relações simétricas, em consonância com os objetivos desses atores. Em outras palavras, procura-se negar: o saber absoluto e doutrinário; a ignorância dos conhecimentos prévios e experiências vividas dos alunos; a ignorância da diversidade; a inibição de posturas autoritárias; a fragmentação dos conteúdos, pois será observada a especificidade de cada ciência e também as relações que elas constituem entre si. Desse modo, tem-se um contexto emancipatório com sujeitos autônomos moralmente e intelectualmente.

Nesta perspectiva, é possível falar-se no desenvolver de uma consciência moral, oriunda de interações democráticas, por sua vez isentas de qualquer manifestação de qualquer tipo de coação ou pressão. Para tanto, é necessária a institucionalização de um Espaço Público, para que todos envolvidos tenham a mesma oportunidade: de atos de fala; de expressar, atitudes, sentimentos de desejos; de interpretar, afirmar, recomendar, dar explicações, de justificar, de problematizar, argumentar ou refutar as pretensões de validade

de todos os enunciados, de modo que nenhum deixe de ser exposto à tematização e à crítica. E, assim, educador e educando sintam-se em pleno gozo da sua condição de “humanidade”.

Referencias

- ARISTOTÉLES. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- BIAGGIO, A. **Introdução à teoria de julgamento moral de Kohlberg**. In Nunes MLT (org.). *Moral & TV*. Porto Alegre: Evangraf, 1998.
- DUPAS, Gilberto. **Ética e Poder na Sociedade da Informação**. São Paulo: Unesp, 2000.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Editora Fonte, 1990.
- PIAGET, Jean. **A tomada de Consciência**. Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FLAVELL, John Hurley. **A Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1975.
- FREITAG, Bárbara. **Piaget: Encontros e desencontros**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1989 b.
- HABERMAS, Jürgen. **Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática in estudos avançados**", USP-SP, 3 (7:) 4 -19, set. / dez. 1989c)
- HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2002.
- SROUR, Robert Henry. **Ética Empresarial**. Rio de Janeiro: Campos, 2000.
- VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2008.