

A ESCOLA ENTRE A AGONIA MORAL E A RENOVAÇÃO ÉTICA*

ANNE BARRERE**

DANILO MARTUCCELLI***

RESUMO. Enquanto a sociedade assiste a uma ruptura entre considerações éticas e princípios estritamente morais, a escola custa para reconhecer a importância da preocupação ética. Em meio a uma crise da educação moral, não consegue legitimar reflexões que, entretanto, fazem parte do cotidiano de alunos e docentes. O presente artigo propõe-se a analisar essa situação, assim como os possíveis esboços de uma renovação da ética na escola, mediante três grandes dimensões: a relação consigo, a relação com o Outro, a relação com a sociedade.

Palavras-chave. Ética; Educação moral; Socialização; Individualismo.

Além de suas funções de transmissão de conhecimentos e de seleção social, a escola, na modernidade, tem sido frequentemente associada a um duplo processo. Por um lado, deveria permitir a integração dos indivíduos em sua sociedade, garantindo a continuidade da vida social, geralmente em relação estreita com uma tradição nacional. Por outro, norteia-se por uma figura ideal de indivíduo, representação coletiva à qual todos aderem de uma maneira ou de outra. Em muitos aspectos, essas duas últimas dimensões da escola podem ser aproximadas do que se chama, tradicionalmente, de problemas de moral e de ética.

Por moral, segundo uma acepção possível dessa palavra, entendemos uma herança normativa deontológica, baseada essencialmente no caráter obrigatório da norma, julgada universal e imposta do exterior.

* Tradução do francês por Alain François.

** Doutora em Sociologia, professora da Universidade de Lille 3. *E-mail:* anbarrere@nordnet.fr

*** Doutor em Sociologia, pesquisador do CNRS-Cadis e professor da Universidade de Lille 3. *E-mail:* dmartuccelli@nordnet.fr

Em compensação, por ética, entenderemos, também de acordo com uma certa convenção de leitura, uma herança normativa antes teleológica, organizada em torno do objetivo de uma “boa vida”.¹ Mesmo se nunca deixou de reconhecer as tensões discerníveis entre essas duas exigências, a sociologia admitiu, por muito tempo, a existência de uma articulação, mais ou menos realizada e acabada, entre a ordem da moral e a da ética. Essa articulação constituía até o fundamento comum da integração social dos indivíduos e do seu desenvolvimento pessoal. Hoje em dia, a relação entre moral e ética ocorre sobre outras bases, seu acordo não é mais dado de antemão e, com frequência, parecem mesmo estar em oposição. Esse processo se traduz por uma série de tensões diversas que adquiriram expressões específicas no campo escolar. Este artigo buscará analisar algumas dessas tensões.²

I. Desencanto, moral, escola

1. *Na esteira do desencanto*

As considerações propriamente morais ou éticas devem ser distinguidas das estratégias analíticas, mais usadas pelos sociólogos. Entretanto, uma forte semelhança pode ser apontada entre ambas, uma vez que o relato ecumênico que a Sociologia fez da modernidade está repleto de preocupações morais e éticas. Na esteira weberiana do desencanto, a modernidade caracteriza-se pelo abalo das crenças tradicionais e pela perda de eficiência das idéias e dos sentimentos que costumavam governar as condutas humanas; por uma demanda crescente por atitudes refletidas e conscientes; e, sobretudo, por uma proliferação de dispositivos culturais que tornam nossa relação com o mundo mais complexa. Atrás desse processo, perfila-se, essencialmente, a crítica à idéia de um mundo submetido à continuidade e à resignação a essa continuidade, assim que se extraia da ordem habitual das coisas uma fonte normativa de ação. Ora, mesmo se a crítica aos fundamentos da moral antecede, historicamente, o movimento de secularização próprio da modernização, tensões propriamente morais, limitadas até então pela existência de modelos sociais estáveis, vão realmente se intensificar com o advento da modernidade. Por isso, deve-se estabelecer um vínculo estreito entre uma problemática propriamente moral – cuja discussão foi, até agora, de natureza principalmente filosófica – e reflexões mais sociológicas e históricas. Isso revela até que ponto a questão da natureza moral é consubstancial com uma teoria da sociedade moderna.

A modernidade é, portanto, marcada pela consciência viva, quando não da ausência, pelo menos da crise de legitimidade de fundamentos morais últimos. E, paulatinamente, o olhar sociológico concentrou-se no estudo das conseqüências dessa erosão progressiva do sentido sobre o próprio indivíduo ou sobre a preservação da vida social. Como se a suposta saída de um mundo harmonioso e global se traduzisse pela busca, constante e infrutífera, por uma ordem no mundo. Entretanto, na prática, e durante muito tempo, isso não passou de uma representação liminar, diante da qual os sociólogos ditos “clássicos” adotavam posições ambivalentes. Agora, e ao contrário do que ainda ocorria no começo do século XX, o relativismo moral é o verdadeiro substrato do senso comum nas sociedades ocidentais; a ponto de podermos até pensar que os temores trágicos descritos na virada do século XX levaram, na realidade, mais de um século para se verificarem e só se realizaram agora. Para tanto, foi necessário, por um lado, que a erosão de sentido se ancorasse verdadeiramente no cotidiano e que as camadas da antiga representação religiosa se dissipassem e desabassem e, por outro, que o individualismo e o utilitarismo ganhassem terreno, se firmassem mais, a ponto de se tornarem até legítimos como ideais pessoais.

Mais precisamente, há um século que o sagrado vem tanto se enfraquecendo quanto se modificando. Ao contrário do que Weber denunciou, o desencanto trouxe, no Ocidente, toda uma série de estratégias religiosas múltiplas, nas quais os retoques de sentido, embora se individualizassem, não deixaram de conservar sua dimensão sagrada. Fenômeno agravado pelo fato de o desencanto e de sua radicalização terem surgido como uma experiência de massa mais na Europa ocidental do que em qualquer outra parte do mundo. Ademais, e sem querer entrar em qualquer polêmica quanto a sua universalidade, os direitos humanos, hoje em dia, fazem as vezes de maior sustentáculo sagrado das sociedades modernas. Contudo, a modernidade foi mesmo o palco de uma ruptura da continuidade, julgada necessária, entre passado e presente, e do ingresso num mundo “destradicionalizado”, no qual o passado se revela, quando não incapaz de orientar nossas ações no presente, pelo menos deslegitimado para tanto.

Fazer o quê, quando Deus morreu, para que nem tudo seja permitido? De uma maneira ou de outra, a reflexão essencial sobre as dimensões propriamente morais gira em torno dessa questão. Interrogação mais premente ainda, uma vez que o advento da modernidade é identificado, na esteira do relato do desencanto do mundo, à impossibilidade de fun-

dar um apelo crítico sobre elementos não seculares, cuja legitimidade seria de natureza transcendente ou tradicional.³

Embora constitutivo da própria modernidade, esse processo, contudo, não é “novo”. A idéia de sociedades modernas que sofrem um processo de deserdação e não sabem mais, exatamente, que parcela de sua tradição devem transmitir já se encontra no cerne das análises de Arendt a respeito da escola.⁴ Entretanto, no âmago dessa descendência histórica, a situação contemporânea apresenta suas especificidades. Para apreendê-las, é preciso reduzir essa problemática tão ampla a considerações mais empíricas, no intuito de obter um levantamento da ordem moral em nossas sociedades que permita descobrir, de modo prático, os problemas que nelas operam.

2. Moral e ética

O olhar sociológico deve, portanto, e de saída, matizar representações falsamente trágicas. A fronteira entre o bem e o mal, embora não se assente mais em critérios transcendentais consensuais, não se turvou de modo algum. Entretanto, arraiga-se cada vez mais abertamente em considerações estritamente funcionais, já presentes no passado, embora ainda envoltas em princípios metassociais. O ponto de partida há de ser uma representação fiel da situação atual: ao contrário de uma imagem que muitas concepções filosóficas veiculam de modo subjacente, a modernidade não está, absolutamente, assistindo ao crepúsculo da moral. Toda reflexão sociológica sobre o estado da consciência moral há de ancorar-se nesse nível e partir dessa constatação. Apesar da violência das polêmicas intelectuais e do obscurecimento dos fundamentos, a alardeada guerra dos deuses não ocorreu, nem fora, nem – uma vez que se trata do objeto de nossa presente reflexão – dentro das escolas. Temos de reconhecer que os dissentimentos, por mais importantes que se revelem, não deixam de se manifestar nos quadros impostos pela organização escolar.⁵

Entretanto, o desencanto, associado a e revezado por muitos outros processos sociais, gerou tensões particulares no campo escolar. Progressivamente, e independentemente dos efeitos colaterais da bagagem pessoal sobre a formação da personalidade ou, ainda, dos conhecimentos que os alunos demonstram nesse campo,⁶ a educação moral, no sentido exato do termo, esvaziou-se de seu conteúdo, sem que as considerações éticas saíssem fortalecidas.

Ainda que moral e ética nunca tenham coexistido em perfeita harmonia, a articulação entre ambas permitia reduzir muito a tensão,

em razão da subordinação evidente da exigência educativa às funções de integração social. É justamente desse universo que partem denúncias contra a crise da autoridade na escola, que se perde tempo com o baralhamento das heranças culturais ou, ainda, que todas as maldades do corrosivo individualismo contemporâneo são recriminadas. Muitas dessas críticas não são novas e, afinal, a Sociologia, ao contrário de outras disciplinas, compreendeu desde cedo o caráter inevitável, embora também promissor, da afirmação crescente do indivíduo na modernidade. Entretanto, seria errado negarmos, imbuídos de um otimismo beato, toda e qualquer especificidade à preocupação contemporânea.

Nesse registro, a principal dificuldade da escola parece-nos residir na sua incapacidade de reconhecer, de ponta a ponta, as conseqüências do primado da ética sobre as preocupações morais. Ao se definirem demais como os últimos “baluartes” da civilização, tanto os docentes como os discursos institucionais, que se atêm demais a uma representação ideológica da ordem social, costumam a reconhecer a legitimidade das preocupações éticas contemporâneas e continuam associando-as em massa a um individualismo dissolvente. Entretanto, toda possibilidade de renovação nesse campo exige que se atente cada vez mais para essa legitimidade.

A seguir, abordaremos brevemente, e de maneira esquemática, três dimensões maiores desse questionamento ético: a relação consigo mesmo, a relação com o Outro, a relação com a sociedade.

II. A relação consigo mesmo

1. *Figuras do sujeito*

Importar-se com a integração da sociedade nunca retirou da escola sua preocupação educativa e, nesse sentido, a ordem moral sempre sofreu a concorrência de um objetivo ético. Na realidade, todas as sociedades viram suceder-se, no decorrer de sua história, diversas figuras de indivíduo que encarnavam os mais altos valores aos quais os atores pudessem aspirar. Essas figuras de excelência não pretendiam corresponder perfeitamente à realidade: suas retomadas individuais não passavam, quando muito, de tentativas aproximadas. Entretanto, era justamente a elas que os indivíduos se referiam; elas definiam uma espécie de meta pessoal ancorada num ideal coletivo, procedimento teleológico cujo cumprimento era objeto da dedicação dos indivíduos. Esses modelos éticos inspiraram amplamente a função propriamente educativa da escola.

A Igreja, e, sobretudo, a escola são os meios privilegiados de transmissão dessas figuras éticas consensuais do indivíduo no cerne da modernidade. Esse processo requer uma ruptura entre esse ideal educativo do sujeito e os modelos familiares e sociais. No Ocidente, essa preocupação foi a chave da *humanitas* e da *paideia*: a capacidade de informar o indivíduo pela educação a fim de lhe transmitir sua forma verdadeira, sua natureza humana autêntica, independentemente das variações históricas. Na base de uma civilização, e para além das desigualdades que permeiam a sociedade, chegou-se até a dizer que existe um modelo de indivíduo, para o qual tendem educadores, artistas e filósofos. Para Durkheim, existe um ideal de homem para cada sociedade, transmitido a todos os seus membros, mesmo se, numa certa medida, os saberes vão diferenciar-se em razão dos meios sociais e das tarefas que cabem aos indivíduos. Esses modelos variam ao sabor das sociedades e dos momentos históricos. Aqui se valoriza o orgulho ou a moralidade cortês, ali os valores guerreiros, acolá uma mistura dos três; outras vezes, prega-se o domínio sobre si mesmo como ideal ou, pelo contrário, a expressão autêntica de si, ou ainda, obviamente, a eficiência disciplinada no trabalho cotidiano. Em todos os casos, uma figura ideal de sujeito exerce uma ascendência sobre o indivíduo.

2. *O duplo individualismo*

Para o que nos interessa aqui, a modernidade vai se caracterizar essencialmente pela aceitação progressiva da ausência de um modelo substantivo de sujeito. O fim desse processo de desabamento deu lugar ao surgimento de um sujeito “vazio”, que não desempenha o mesmo papel.

Portanto, hoje em dia, a escola já não é mais norteadada por um modelo-tipo de indivíduo. Desenvolveu-se um individualismo “vazio”, isto é, cada vez mais consciente e reflexivo em suas técnicas e competências individuais e cada vez menos certo de seus ideais. De fato, duas grandes concepções de individualismo estão atuando. Uma é centrada no desempenho, na capacidade de domínio do ambiente, uma racionalidade que concilia meios e fins: instrumental e estratégica. A outra se baseia na expressão, no desejo de fazer valer sua autenticidade, uma razão “humanitária” engajada numa relação comunicacional com o outro e expressiva consigo mesmo.

O indivíduo moderno há de gerir esses dois universos e, segundo certos autores, o verdadeiro ideal consiste em fazê-los caminhar

juntos, embora não haja conciliação preestabelecida entre as capacidades instrumentais e a preocupação consigo mesmo. O indivíduo não se conforma mais a um modelo cultural; antes, por um agenciamento circunscrito e personalizado, concebe a si mesmo como um lugar oco, no qual se esforça para fazer caber junto, na prática, o que na teoria se opõe. A integração dos princípios não é mais garantida por um modelo cultural coerente e unitário, mas por cada ator, confrontado a si mesmo.

Embora essa situação seja característica da própria modernidade, ela vai encontrar expressões particulares no campo escolar.⁷ Os alunos costumam definir seu “ideal” por exclusão, como um meio de evitar o grande perigo que os assombra: a vitória unilateral de um princípio sobre outro, isto é, que a exigência da autenticidade deponha as armas diante da necessidade de desempenho ou que o imperativo moral de agir sobre o mundo se limite a uma pura preocupação consigo mesmo. Num caso, como acontece com certos colegiais, o desempenho invade a vida, toda a vida: “primeiro o vestibular” transforma-se em “vestibular, nada mais que o vestibular”. A vida pessoal, freqüentemente posta entre parênteses, perde seu sentido e não passa de um recurso a ser organizado e investido. No outro caso, a preocupação com a autenticidade transforma-se em exibicionismo da intimidade: tudo é julgado e compreendido em relação e em subordinação à própria pessoa.

Entretanto, não se deve acreditar que o amontoamento desses dois modelos propicie um novo modelo-tipo. Não é uma figura do “justo meio” que está atuando, mas uma série de agenciamentos práticos sabiamente estabelecidos e diferenciados de acordo com as situações. E o único “ideal” ético não parece outra coisa do que a vontade de construir experiências em que se conciliem interesses individuais bem compreendidos e princípios morais muito amenizados. Os alunos são arrastados nessa dança: têm vontade de fazer investimentos controlados sem deixar de realizar envolvimento autênticos; preocupam-se com sua vida pessoal, cuja autenticidade é mais prezada do que muitas outras coisas, embora continuem dispostos a sacrificá-la, por estarem muito acostumados a concebê-la como um recurso a serviço dos estudos; sentem uma necessidade e um medo quase doentios de definir um projeto, escolar e pessoal, em nome do qual estejam preparados para muitos sacrifícios, contanto que estes não desnaturem, aos próprios olhos, sua autenticidade.

Em suma, nesse sentido e nesse nível, os alunos retomam o que pode ser visto como uma preocupação propriamente ética em nossas

sociedades. Seria, por sinal, errado nada mais ver na preocupação acerca dessa relação consigo mesmo além de uma variante hedonista ou comercial, o que ela também pode ser, assim como pode ser muitas outras coisas, na sua indeterminação. Seja como for, essa inquietação consigo mesmo está se alastrando no cerne de uma organização escolar desprovida de muitos dos seus trunfos institucionais, como significados legítimos e modos de fazer e de pensar, aos quais os indivíduos reconheciam uma autoridade. Cada vez mais, o que costumava incumbir de modo coletivo às instituições, recai, hoje em dia, sobre o próprio indivíduo, que deve, então, assumir seu destino na forma de trajetória pessoal. Cabe aos indivíduos gerirem situações diversas, com maiores ou menores recursos.

3. *Dificuldades*

Diante desse modelo, a escola ainda aparece amplamente como uma instituição desnordeada. Seu ideal de formação do cidadão republicano e do homem virtuoso e culto afasta-se por demais dele. Esse desgaste da escola é ainda acentuado pelo fato de certos docentes presentirem, por baixo desse “ideal” do duplo individualismo, a presença de dois de seus inimigos tradicionais: o “mercado” e a “individualidade”. Aos olhos de alguns, sem necessariamente adotarem em massa visões conservadoras, as sociedades contemporâneas, por falta de normas morais objetivas, não favorecem a emergência progressiva de um novo modelo ético, mas, antes, a simples preocupação com a manipulação dos outros. O culto ao desempenho tanto quanto o narcisismo da autenticidade conspiram, segundo eles, contra a possibilidade de sobrevivência de uma ordem moral. Desprovido de modelos éticos substantivos, o indivíduo limita-se a fazer malabarismos entre diferentes ideais, distintos e até contraditórios, em meio aos quais se limita a desenvolver estratégias contingentes, adaptadas e manipuladoras. Há quem julgue com muita severidade o cinismo dessa postura.⁸

Entretanto, mais amplamente, os docentes sentem mais dificuldades ainda em administrar esse duplo individualismo, pois, com muita frequência, e às vezes contra a própria vontade, a ele aderem. Na ausência de modelo ético ao qual se apegarem, são obrigados a reconhecer o espaço de julgamento e de ação dos alunos e a aceitar que eles tenham de agenciar e construir os significados de estudos que, para muitos, já não são óbvios. De que adianta estudar? Como a escola permite levar uma vida escolar e uma vida juvenil? Em que as aprendizagens escolares são

necessárias à formação de si e à própria autonomia? Essas indagações não são novas, mas tornaram-se, agora, muito mais agudas, e os próprios atores, de acordo com seus meios escolares e sociais, e dentro de um modelo ético vazio, devem se constituir como os sujeitos de seus estudos.⁹ Alguns conseguem, outros não. Alguns o fazem dentro da escola, outros contra ela. Seja como for, os processos surgem como mais abertos e a imagem ética transmitida pela escola como particularmente vazia.

Na realidade, esse processo permite perceber a profunda transformação dos objetivos da escola. Os indivíduos, que eram o termo último do processo institucional, estão agora no cume da hierarquia da ação; sua individualidade, antes concebida como a interiorização das coerções sociais, tornou-se o centro dessa integração. O conjunto dessa mutação inscreve-se perfeitamente, por sinal, no relato da modernidade em que o crescimento do individualismo foi sempre um elemento central. Os mecanismos de produção dos indivíduos, que sempre foram concebidos como uma mola central dos processos de integração social, mudaram de natureza. A integração da sociedade estabelece-se mais marcadamente pelos mecanismos do mercado, pela ação voluntária dos atores políticos e pelo trabalho de construção de si, do que pela aplicação de valores e de princípios percebidos como eternos. Em resumo, independentemente da pertinência do duplo individualismo, trata-se mesmo de uma renovação relevante da preocupação consigo mesmo.

III. A relação com o Outro

1. *A ordem e os deveres*

Tradicionalmente, a escola fez da relação com o Outro um tema essencial de sua mensagem moral. O respeito que se lhe deve – assim como aos envoltórios, aos deveres com a coletividade, ao sentido da responsabilidade, à solicitude e até ao sacrifício, em suas versões religiosas ou patrióticas – sempre participou do cânone moral transmitido, prática e intelectualmente, pelas escolas. Ciclicamente, e desde muito antes do advento da própria modernidade, essas exigências foram denunciadas como escarnecidas e desprezadas pelos jovens, num encadeamento de ladainhas que se perde na noite dos tempos...

Mas consideremos seriamente essa preocupação contemporânea. Sem cair em recriminações morais conservadoras, parece plausível afirmar, pelo menos a situação é freqüentemente percebida nesses termos, que muitas relações humanas operam cada vez menos sobre um fundo

de relação de obrigação moral recíproca e duradoura. Não se trata, absolutamente, de dizer que o senso do dever desapareceu. Em compensação, estamos assistindo ao desabamento de várias formas de restrições práticas e relacionais que, *de facto*, fizeram as vezes de regulação da sociabilidade. Cada vez mais, é necessário conseguir fundamentar essas relações sobre outras bases e por vias mais e mais abertamente reflexivas e conscientes.

Na realidade, os indivíduos haviam de aceitar um dever moral, baseado, de forma normativa, em critérios transcendentais, mas muito praticamente a serviço de um entendimento funcional da vida social. Paulatinamente, e enquanto os atributos morais transcendentais desabavam, a pura e simples necessidade de funcionamento da sociedade acabou tomando todo o espaço antes reservado a considerações morais. No entanto, se a exigência da ordem social primou amplamente quando se tratou de definir a dimensão moral da escola e, mais particularmente, seu entendimento sociológico, era porque participava de uma certa concepção da integração social. A sociedade devia fundamentar-se em normas compartilhadas, no respeito devidos, no reconhecimento e no pagamento de dívidas diversas, na aceitação, inclusive num âmbito individualista e utilitarista, da legitimidade de certas imposições coletivas e até de certas exigências de sacrifício pessoal. Entretanto, todas essas atitudes participavam da subordinação dos indivíduos não ao “interesse geral”, mas às exigências de uma forma histórica de integração social. Era, antes de tudo, essa exigência que a moral comum transmitida na escola devia garantir. Na França, o projeto republicano, com sua preocupação de laicidade, logo converteria essa problemática num tema central. A República teve de extrair uma moral laica capaz de assentar tanto os alicerces culturais quanto a consciência da nação. Durante a terceira República, cada setor escolar tinha seu catecismo: *A volta à França por duas crianças* respondia à *história de uma criança pia: o aluno modelo*. Entretanto, quanto a seu fundo, os valores pregados por ambos eram relativamente semelhantes.¹⁰

Contudo, ao perder seus oupés sagrados, o ensino do bem e do mal perdeu parte de sua centralidade. Até os manuais escolares sofreram um apagamento progressivo dessa moral, meio religiosa, meio laica, organizada em torno de alguns valores fundamentais. A exaltação da força de caráter diante das tentações do mundo, a abnegação e o sacrifício individual em favor dos outros estão desaparecendo do universo dos mais jovens. E isso, tanto em suas versões religiosas quanto laicas. Sejamos claros: a moral não está desaparecendo, de modo al-

gum, da escola ou das preocupações dos docentes, mas seu espaço e sua pertinência estão encolhendo. Com o tempo, ela tende a ser reduzida à sua menor funcionalidade organizacional (a disciplina e o respeito do regulamento) e à sua menor abrangência (o bem e o mal são definidos apenas em razão de sua simples utilidade para a preservação da vida organizacional).

Nada perturba mais, aliás, do que a esquizofrenia que nasce dessa situação. Se os docentes continuam fazendo uma referência freqüente – sem, entretanto, acreditar muito nisso – a um reservatório coletivo de sanções e de obrigações morais, em compensação, diante do declínio de sua autoridade cotidiana, e para reviver a disciplina e o regulamento escolar, eles se apóiam apenas em considerações cada vez mais estritamente funcionais. A proibição de uma ação só se justifica pelos danos que supostamente introduz no desenrolar correto da vida escolar. Além disso, o sentido liminar da sanção evolui nessa direção: ela apenas é aplicada, em geral, quando a situação se revela extrema, para restabelecer o funcionamento normal das coisas. Aliás, para muitos docentes, o ideal seria que outros cuidassem dela, depois e em outro lugar.¹¹

Obviamente, continua-se punindo na escola, e as proibições, por mais difícil que se revele mantê-las, e até o exercício da autoridade, não deixaram de existir. Entretanto, o que impressiona, em primeiro lugar, é o declínio de sua dimensão moral. Por sinal, os docentes, hoje em dia, são pouco propensos a esse tipo de comentário, a não ser nos meandros de algumas sentenças, a propósito de um episódio de indisciplina ou, ainda, de um julgamento sumário sobre o mundo contemporâneo. Aos olhos de muitos jovens, a “moral”, essa moral, com ou sem razão, tornou-se “careta”. E muitos docentes sentem a mesma coisa.

Mesmo se não há quem o afirme de modo tão cru, na prática, a moral reduziu-se progressivamente ao respeito do organograma da instituição, embora ninguém fizesse mesmo questão que assim fosse.

2. A comunicação com o Outro

Mais uma vez, trata-se menos de uma crise global do que de uma dificuldade da escola em compreender o retorno das indagações éticas. Nesse âmbito, a relação com o Outro não deve mais se construir em torno de deveres ratificados pela tradição e animados por fortes princípios hierárquicos, mas por considerações imanentes que participam do projeto de uma boa vida. A antiga ordem moral, como Touraine enfatiza

precisamente, baseava-se na lógica da mensagem: um emissor e um destinatário claramente diferenciados por suas respectivas posições. A nova exigência ética, por sua vez, articula-se mais em torno da comunicação e, sobretudo, do desejo da comunicação horizontal com outrem.¹² Entretanto, a preocupação ética da relação com o outro, alicerçada sobre a comunicação, não é, ao contrário da razão prática tradicional e de suas preocupações antes de tudo morais, fonte de normas de ação. Naturalmente, os locutores devem aceitar alguns princípios, como alguns pressupostos pragmáticos de tipo contrafactual, como Habermas, entre outros, explicitou,¹³ mas que estão longe de impor à ação qualquer dever prescritivo. De fato, essa transição atribui às relações uma nova importância.

Para a antiga exigência moral, as relações pedagógicas não passavam de um canal de transmissão, essencialmente preenchido pela admiração e pelo respeito que os alunos haviam de sentir em relação ao docente. Na nova preocupação ética da comunicação com outrem, as relações em si e para si são dotados de um significado central. É ampla e muito abertamente o caso dos adolescentes, mas também, embora de modo menos aberto, da maioria dos docentes.

A oposição entre o mundo das mensagens e o universo da comunicação é radical. O primeiro, como muitos exercícios escolares comprovam, baseia-se ainda numa cultura escrita, ditada unilateralmente pelo docente, na qual o visual mal cabe e o oral é desvalorizado. O segundo, pelo contrário, como demonstra o universo cultural de consumo dos adolescentes, está sob o império do visual e, sobretudo, dos sons; a troca com o outro ocupa um lugar preponderante. No universo dos adolescentes, a prática da comunicação quase independe da mensagem: comunica-se essencialmente pelo prazer da própria comunicação. Em geral, como certos estudos mostram muito bem, fala-se para nada dizer; a verdadeira atividade está na própria comunicação.¹⁴ Para os adolescentes, esta se tornou uma verdadeira exigência, uma fonte de prazer, que faz muitos docentes perderem as estribeiras, e mais ainda numa instituição escolar em que ela mal tem sua vez.

Seria absurdo dizer que a comunicação substituiu os saberes, embora seja cada vez mais necessário levar em conta a especificidade e a centralidade da comunicação pedagógica, um dos elementos da relação escolar mais prezados pelos alunos. As conseqüências são importantes. A começar pelas modificações que acarretam na relação com a autoridade, que se torna, antes mesmo de qualquer discussão acerca de sua legitimidade ou da legitimidade das normas, uma questão de reciprocidade

relacional. Os alunos exigem respeitos horizontais. Para eles, a relação pedagógica correta tem uma natureza igualitária e supõe um respeito mútuo e um equilíbrio dos sentimentos. A maioria dos alunos não contesta os alicerces da autoridade, mas pede um tratamento recíproco, exigência incontornável, anterior ao universo de comunicação em que estão imersos. Para os docentes, uma boa comunicação com os alunos costuma ser um motivo de satisfação profissional cada vez mais distante das considerações do aprendizado.¹⁵ E se tanto temem o exercício da autoridade, é também porque, via de regra, esta ameaça a comunicação com os adolescentes.

A escola só tem a ganhar reconhecendo essa transição, e por várias razões. Possibilitaria que se considerem diferentemente relações por enquanto interpretadas, de modo exclusivo demais, em termos de crise da autoridade ou de indisciplina. Ademais, a abertura para a comunicação como novo sustentáculo ético, e não mais moral, da relação com o Outro, corresponde melhor às preocupações presentes entre os jovens. Entretanto, a inteligência da moral, dizia Durkheim, e, hoje em dia, seria precisar escrever sobre ética, consiste em apoiar-se sobre o que existe a fim de orientá-lo para imagens e ideais normativos. Afinal, essa preocupação ética da nossa relação com o Outro é tão coercitiva e nobre quanto os antigos deveres ditados pela tradição e baseados em fundamentos transcendentais. Assim, os respeitos devidos, num casal, já não se baseiam em obrigações ditadas por papéis e a serviço da integração social, mas se constroem em torno de uma mistura recíproca de erotismo e de comunicação, a qual acarreta deveres e dádivas diferentes e condena a indiferença em relação ao Outro. O dever é menos orientado de modo institucional e está mais a serviço dos indivíduos. Menos moral, no sentido exato do termo, e muito mais ético.

Finalmente, reconhecer a importância da comunicação deveria abrir a escola para toda uma série de novos debates, dentre os quais dois se revelam centrais. O primeiro diz respeito à necessidade de reconhecimento da comunicação entre indivíduos que pertencem a horizontes culturais diversos. Se a preocupação moral erigida em torno do dever e, a termo, a serviço da integração da sociedade, às vezes levou à exclusão do Outro, a preocupação ética com a comunicação tem mais condições de garantir, pelo menos num primeiro tempo, uma abertura indispensável para o Outro.¹⁶ O segundo não é senão um esclarecimento progressivo dos conteúdos éticos que atuam nesse desejo de comunicação, a respeito dos quais podemos encontrar nos trabalhos feministas e, especificamente, nos de Gilligan sobre a preocupação com o Outro,¹⁷ pistas

fundamentais de reflexão e até mesmo ilustrações práticas de discussões éticas a se ter com os alunos no âmbito de sua formação escolar. Contudo, é claro, que esses exercícios práticos de discussão acerca dos fenômenos maiores – e, contudo, comuns da vida moderna – não estejam a serviço da vontade dos docentes de familiarizar os alunos exclusivamente com uma relação crítica e pós-convencional com as normas,¹⁸ mas sirvam antes para explicitar as preocupações éticas relativas aos Outros, às quais a comunicação nos obriga.

IV. A relação com a sociedade

1. *A socialização como moral*

No pensamento sociológico, o julgamento das condutas costuma ocorrer de acordo com a necessidade de integração da sociedade e em razão da participação na preservação de um todo social. Nesse universo, a moral, como sua própria etimologia latina confirma, era uma questão de costumes, a ponto de, às vezes, até acabar confundindo-se com a socialização ou, antes, com uma concepção profundamente normativa da socialização. Ao irem à escola, os alunos aprendiam os usos e costumes de sua sociedade, tornavam-se membros plenos de um coletivo e de uma nação; aderiam progressivamente a um conjunto de valores e de normas, mais ou menos laicizado segundo as variantes nacionais. Em suma, sua consciência acabava sendo modelada por exigências morais interiorizadas. Na impressionante fórmula de Durkheim, a sociedade, isto é, Deus, acabava por reencontrar-se na consciência de cada um dos alunos.

Obviamente, para muitos defensores dessa concepção normativa, a socialização quase não interfere na expressão de indivíduos autônomos, liberados do peso da tradição e capazes de independência de juízo. Muito pelo contrário, se os acompanharmos, ela garante ao mesmo tempo a autonomia pessoal e a integração social do indivíduo. Os indivíduos, mediante a interiorização das normas, tornam-se sujeitos morais que aceitam livremente realizar os valores da sociedade. Graças à socialização, a coerção externa é, portanto, um critério autônomo de ação para o sujeito que não a percebe mais como algo exterior, mas, muito pelo contrário, como o resultado de suas motivações internas. Existe, a termo, uma imbricação estreita, como apontado essencialmente por Parsons, entre a interiorização das normas na personalidade e os valores institucionalizados na sociedade.¹⁹

Resumindo, a moral não era, de modo algum, solúvel na socialização, mas esta garantia o essencial de sua reprodução. Ela permitia uma interiorização das normas que organizam, ao mesmo tempo, a relação consigo mesmo e com o Outro, sob o selo da relação com todos os Outros – a sociedade.

2. *À prova da história*

Entretanto, diante da história do século XX, a reflexão deve reconhecer todos os riscos presentes na própria socialização e, ademais, numa representação essencialmente moral da integração social. Com a expansão do processo de modernização, observa-se a implantação de sistemas de relações sociais que induzem práticas que levam a uma certa banalização da prática cotidiana do mal.²⁰ A engrenagem das relações sociais faz com que, em virtude de suas posições sociais, os indivíduos sejam obrigados a tomar decisões, geralmente de modo consciente, em detrimento dos outros. A afirmação é sempre válida: independentemente de suas características pessoais ou de seus sentimentos morais, os indivíduos são objetivamente obrigados a fazer o que seu papel requer deles. O que se deve questionar, portanto, é o fato de o ator se prestar às exigências práticas dos papéis, submetendo-se à autoridade além do que seria, às vezes, desejável. Este último ponto é central. Toda a importância do tema da “banalidade do mal”, em Arendt, refere-se a isso. A história do século XX comprova que as piores atrocidades podem ser cometidas por indivíduos que, por outro lado, demonstram sentimento e preocupação com os outros, numa situação em que a forte previsibilidade de comportamento está profundamente identificada às exigências do papel.

Nesse sentido, e ao contrário do que uma concepção normativa subentende, nada há de propriamente moral num papel. O mal no mundo não deve ser buscado apenas numa pulsão interior atemporal e própria da condição humana, nem em alguns casos de desvio das normas. Pelo contrário, existe uma “banalidade do mal” relacionada a um conformismo onipresente na vida social, quando os indivíduos, ao sentirem-se enquadrados por um sistema regulado de papéis, perdem sua vigilância moral. Temos de reconhecer, então, de encontro a um dos desejos mais constantes e menos confessados da Sociologia, que a socialização não resolve, de modo algum, o problema da moralidade na condição moderna. De fato, os papéis podem agir tanto como impulso para o mal quanto como freio moral que inclina ao bem.

3. *Resistir*

Os danos do conformismo induzido por uma socialização julgada moral foram amplamente silenciados quando a preocupação da integração da sociedade primava sobre a preocupação ética dos indivíduos. Mas os crimes ocorridos no século XX exigem um aprendizado, na escola, de nossas competências de resistência social. E isso, muito provavelmente, de maneira muito mais prática do que intelectual. No entanto, nesse registro, quando esse aspecto das coisas é levado em conta, é quase exclusivamente de maneira intelectual: uma incitação, via de regra muito vaga, dirigida aos alunos, para que consigam fundamentar, de modo crítico, a justiça de suas posições após um exame de consciência. Além disso, em nome dos valores supremos próprios dessa mesma ordem moral, sempre se considerou que os indivíduos deviam dispor da legitimidade de insurgir-se contra situações-limite. Mas isso era da ordem do heroísmo e do extraordinário. A escola e a moral nela transmitida deviam estar, de modo bem mais prosaico, a serviço das normas que garantem a integração da sociedade.

A mudança para preocupações éticas deve modificar a natureza das expectativas. Nenhuma provação ética é tão desgastante, hoje em dia, e também necessária, se levarmos em conta a experiência histórica, quanto o aprendizado prático do desprendimento e da resistência perante o inaceitável.

O grupo de pares tem uma capacidade educativa certa, geralmente admitida desde Piaget. Mas também tem, particularmente na adolescência, efeitos arrastadiços que justificam a desconfiança do pensamento clássico a seu respeito. Seja como for, no campo escolar, ele costuma operar implementando um sistema paralelo de classificação dos indivíduos. Ao desempenho e às condutas escolares opõe-se a “reputação”. Com isso, o grupo bajula a subjetividade de seus membros e requer, em retorno, uma forte submissão a seus *diktats*. Às vezes, o aluno só se percebe mediante a interiorização de uma exigência do grupo da qual não consegue mais se desfazer. Nessa camisa-de-força, ele se “deixa levar”. Age de acordo com as expectativas, implícitas ou explícitas, de seus amigos: faz o que acha que os outros esperam dele ou responde aos desafios que os outros lhe colocam, fenômeno acentuado pelo fato de sua própria individualidade ser instável e incerta.

No entanto, se o conformismo de grupo adquire dimensões extremas na adolescência, existem, nessa mesma faixa etária, outros elementos que vão em sentido inverso. A começar pelas experiências amorosas,

por meio das quais os adolescentes costumam passar pela provação do desentendimento com o grupo, caso a pessoa escolhida não agrade a amigos próximos. Entretanto, os adolescentes, às vezes, insistem em suas escolhas, o que mostra o quanto a legitimidade da experiência amorosa lhes permite insurgir-se contra a opinião do grupo.

A escola deve reforçar essa disposição de desprendimento em relação ao império do grupo e contribuir para forjá-la, dando-lhe um significado ético. Isso passa pelo menos por um duplo trabalho. O primeiro deve inscrever-se numa pedagogia “judicial”: é preciso que os crimes diversos, essencialmente cometidos no âmbito dos papéis funcionais dos indivíduos, sejam severamente punidos. Não só em nome da justiça e da responsabilidade com as vítimas, como também em nome de uma verdade que estas não param de reivindicar e, sobretudo, para assentar bases coletivas que permitam facilitar os julgamentos individuais em casos semelhantes. A fronteira entre o cumprimento das responsabilidades funcionais e a resistência ética deve tornar-se um objetivo central do ensino nas escolas. Diante dessas situações históricas, os adolescentes sempre se perguntam: “O que eu faria numa situação semelhante?”. É preciso que os veredictos da justiça, e sua discussão no âmbito escolar, esclareçam seu juízo de modo que saibam, quando necessário, o que deveriam fazer.

Mas isso não basta. De modo bem mais prático, será necessário à escola conseguir traduzir essa preocupação numa série de exercícios de ética aplicada. Nesse ponto, num primeiro momento, poderíamos nos inspirar amplamente nos diversos protocolos de busca de que a Psicologia social lança mão, há décadas, para testar o conformismo de grupo e as formas de dissidência.²¹ Nesse sentido, poderíamos até ponderar uma mudança da educação cívica, no que comporta de dimensão ética, no sentido de dar menos destaque ao envolvimento do cidadão na cidade e mais à necessidade de fortalecer a aptidão dos indivíduos em dizer “não”, o que vai de encontro às necessidades organizacionais ou às exigências de grupo.

Obviamente, isso envolve competências críticas imediatas. Se, no passado, a instituição dava aos indivíduos elementos que lhes permitiam, mais tarde e em outro lugar, pensarem o mundo por si mesmos, é preciso, hoje em dia, reconhecer como legítima a aplicação desse direito de julgamento à própria instituição. A “sociedade” se defenderá melhor ainda quando se assentar sobre indivíduos capazes de separar as coisas, e que tenham, sobretudo, a coragem de distinguir a obrigação funcional legítima do eticamente inexequível. Para isso, e por mais paradoxal que possa parecer, é preciso que a escola reconheça a forte autonomização e a

primazia das exigências éticas sobre as preocupações morais e mude, portanto, sua concepção institucional da socialização.

* * *

A escola continua sendo, pelo menos nos discursos, o lugar por excelência da transmissão dos valores morais em nossas sociedades. Entretanto, o que impressiona na situação contemporânea é o desaparecimento progressivo do ensino da moral, a não ser na forma de fragmentos sem nexos, mais ou menos decompostos e desarticulados e, ademais, a serviço de considerações, via de regra, estritamente funcionais. Contudo, embora atravessada por esse movimento de agonia moral, a escola é também o palco de uma série, ainda mal reconhecida pela instituição, de promessas éticas. Já operantes nos percursos e na preocupação com eles mesmos dos alunos e dos docentes, elas vêm à tona também no desejo de comunicação, nas relações com o Outro. Torna-se finalmente patente que a escola está atrasada em relação às exigências éticas cívicas centrais da modernidade, das quais fornecemos, por falta de espaço, um único exemplo.

Essa situação explica os movimentos contraditórios que atravessam a escola. Muitos docentes vivem seu trabalho no dia-a-dia como a expressão de uma crise profunda, pois não sentem mais continuidade entre suas tarefas pedagógicas cotidianas e sua inserção num verdadeiro projeto educativo consensual e forte. A saudade, a amargura, o sentimento de decadência já são comuns entre muitos deles. Contudo, muitos outros já souberam adaptar-se à situação, dizendo adeus a um projeto educativo em que as considerações morais primavam amplamente sobre as preocupações éticas. Alguns, por bem ou por mal, acabaram aceitando a centralidade do indivíduo em relação à instituição, reconhecendo, então, quase integralmente, a legitimidade das preocupações éticas. Isso significa que a escola, num único e mesmo movimento, é simultaneamente o palco de uma crise moral e de uma transição inacabada rumo a uma primazia da ética que deve, ao mesmo tempo, aprender a reconhecer, estimular, e forjar.

Recebido para publicação em julho de 2001.

Notas

1. Entre outras leituras no sentido desta dupla tradição, uma que remonta a Aristóteles (ética), outra mais particularmente a Kant (moral), cf. P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris: Seuil, 1990, p. 200 e ss.

2. Todas as reflexões a seguir foram retiradas da situação escolar francesa e se, certamente, muitas de suas conclusões podem ser estendidas a outras experiências nacionais, sua pertinência analítica não deixa de ser circunscrita.
3. Esta problemática, à qual a filosofia conferiu toda sua importância, nada mais é do que o questionamento dos fundamentos da moral. Diante dessa preocupação, e de maneira muito esquemática, três grandes procedimentos surgiram. Primeiro, a Razão, após uma longa história crítica pós-nietzscheana da filosofia, vê-se despojada de sua faculdade de preencher o vazio de legitimação que o desencanto do mundo deixou atrás de si. Existiriam, assim, esforços constantes e nunca definitivamente acabados de justificação das crenças diante de públicos diversos, sem que essa tarefa possa pretender desvendar qualquer fundamentação última. A seguir, e em sentido contrário, temos todos aqueles que, diante da impossibilidade do pensamento moderno de lançar as bases de uma moral satisfatória, se valem, de modo mais ou menos nostálgico e reativo, da tradição. Finalmente, um terceiro procedimento, que se confunde com o advento do próprio pensamento moderno, vai, pelo menos, de Kant a Habermas, e almeja, com base em diversas estratégias intelectuais, lançar as bases de uma moral moderna inteiramente laica e secular, uma vez que, a termo, as normas encontradas empenham-se em não ser arbitrarias nem legitimadas por valores exógenos à ação, mas em surgir da própria estrutura da prática humana. Essas são problemáticas especificamente filosóficas, sobre as quais a Sociologia pouco se debruçou.
4. H. Arendt, "La crise de l'éducation", in: *La crise de la culture* (1968), Paris: Gallimard, 1972.
5. Para uma análise dessas tensões, cf. J.-L. Derouet, *École et Justice*, Paris: Métailié, 1992.
6. Para uma representação contrastada a este respeito, ver: A. Stefanou D. Fabre-Cornali, "Les connaissances civiques et les attitudes à l'égard de la vie en société des collégiens", *Les dossiers d'Education et formations*, 77, 1996.
7. Dubet & Martuccelli, *A l'école*, Paris: Seuil, 1996.
8. Na verdade, essa perspectiva crítica, presente entre certos docentes, é elucidada intelectualmente, em particular por A. MacIntyre, *Après la vertu* (1981), Paris: PUF, 1997.
9. A Barrère, *O trabalho dos alunos* (1997), Porto: Rés-Editora, 2001.
10. A forte preocupação pedagógica e moral presente na obra de Durkheim deve ser interpretada nesse sentido. Ao escrever em uma sociedade desfigurada por mudanças provenientes da industrialização e da secularização, Durkheim interroga-se, ansiosamente, como "substituir" a moralidade cristã para garantir a integração social, por meio de uma escola laica capaz de fomentar outro ideal de homem. Cf. Durkheim, *L'éducation morale* (1925), Paris: PUF, 1992.
11. Para análises mais precisas a esse respeito, ver: Barrère & Martuccelli, "La citoyenneté à l'école", *Revue Française de Sociologie*, 1998, ano 29, 4; Barrère & Martuccelli, "Le désordre de la sanction scolaire", In: *Les Cahiers A. Binet*, 2001 (no prelo); Barrère, "Au centre du désordre scolaire: Les enseignants face aux incidents", *Déviance et Société*, 2002 (no prelo).
12. A. Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble?*, Paris: Fayard, 1997, capítulo VIII. É nesse sentido e nesse nível que se poderiam também interpretar as exigências das "relações puras" preconizadas por A. Giddens, *Modernity and self-identity*, Cambridge: Polity Press, 1991.
13. É, pelo menos, o papel explícito da ética na discussão de Habermas que é laica e secular, de ponta a ponta, por ser oriunda de uma reflexão sobre as competências comunicacionais que visam fundamentar a razão como reflexão sobre as condições universais necessárias à sua aplicação. Uma atitude que permite extrair uma "pragmática formal" que esclarece as propriedades do agir orientadas para a intercompreensão e que, em última instância, encontra na competência comunicacional humana os princípios ideais que guiam normativamente toda interação. A ética é extraída das exigências de validade imanentes à linguagem humana. Uma

vez que a descentralização das concepções do mundo levanta o problema da formação do consenso na sociedade moderna, vemos surgir a necessidade de encontrar princípios normativos, necessariamente imanentes, que fundamentem as bases de um acordo intersubjetivo. Na base desse pensamento encontramos, assim, uma situação ideal: a de um locutor e de um ouvinte que se orientam para a intercompreensão e podem emitir um juízo quando necessário. Obviamente, trata-se de uma situação ideal, mas é dessa perspectiva que Habermas extrai o paradigma do que concebe como o fundamento de uma nova filosofia pós-metafísica. Cf. Habermas, *L'éthique de la discussion* (1991), Paris: Cerf, 1992.

14. R. Zoll, *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne*, Paris: Editions Kimé, 1992.
15. As relações com os alunos são o motivo primeiro das satisfações profissionais dos jovens docentes, ligeiramente à frente da satisfação de transmitir (67% contra 64%), segundo uma pesquisa Snes-Sofres de março de 2001.
16. Poder-se-ia ler, nesse sentido, os diferentes elementos presentes em D. Schnapper, *La relation à l'Autre*, Paris: Gallimard, 1998. Esse sentido também está na base da reflexão conduzida a respeito de uma "nova laicidade" na escola, cf. J. Baubérot, "La laïcité. Evolutions et enjeux", *Problèmes Politiques et Sociaux*, n° 768, 1996.
17. C. Gilligan, *Une si grande différence* (1982), Paris: Flammarion, 1986.
18. J. de Munck & M. Verhoeven (Orgs.), *Les mutations du rapport à la norme*, Paris: De Boeck, 1997.
19. T. Parsons, *Social structure and personality*, New York: The Free Press, 1964.
20. Neste ponto, ver, particularmente, as reflexões de Z. Bauman, *Modernity and the Holocaust*, Oxford: Polity Press, 1989.
21. Para uma "mina" de experiências e perspectivas possíveis nesse sentido, cf. S. Moscovici, *Psychologie des minorités actives*, Paris: PUF, 1979.

SCHOOL: BETWEEN MORALITY CRISIS AND ETHICAL RENOVATION

ABSTRACT: *In modern society, ethical matters tend to stray from moral principles. Yet school, immersed in a moral education crisis, hardly legitimates or even acknowledges ethical issues that are part of teachers and pupils' everyday life. This paper seeks to analyze such a situation and possible outlines for an ethical renovation, along three main sets of problems: relationship to oneself, relationship to the Others, relationship to society.*

Key words: *Ethics; Moral education; Socialization; Individualism.*