



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL  
UFRJ

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
DOUTORADO**

# **Ética e Paixões:**

interfaces de uma educação ética-emocional na formação do ser humano na contemporaneidade.

**Glauria Janaina dos Santos**

Orientador:  
Prof. Dr. Renato José de Oliveira

Rio de Janeiro – RJ  
2014



**GLAURIA JANAINA DOS SANTOS**

**ÉTICA E PAIXÕES:  
INTERFACES DE UMA EDUCAÇÃO ÉTICA-EMOCIONAL NA FORMAÇÃO DO SER  
HUMANO NA CONTEMPORANEIDADE.**

**Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira**

**Rio de Janeiro- RJ  
2014**



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese “**Ética e Paixões: interfaces de uma educação ética-emocional na formação do ser humano na contemporaneidade**”

Doutorando(a): **Glauria Janaina dos Santos**

Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dr. Renato José de Oliveira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

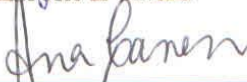
**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 20 de março de 2014.

Banca Examinadora:

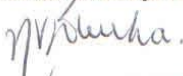
Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Renato José de Oliveira

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr.ª Ana Canen

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr.ª Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marcio Silveira Lemgruber

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha

S237

Santos, Glauria Janaina dos.

Ética e paixões: interfaces de uma educação ética-emocional na formação do ser humano na contemporaneidade / Glauria Janaina dos Santos. Rio de Janeiro, 2014.

193f. : il.

Orientador: Renato José de Oliveira.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2014.

1. Ética. 2. Paixão. 3. Educação – Aspectos morais e éticos. 4. Retórica. I. Oliveira, Renato José de. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 370.114

Aos “espíritos” que aderiram a essa tese.

“Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só  
mas sonho que se sonha junto, é realidade.”  
(Raul Seixas)

De fato, não seria possível realizar esse sonho se tantos outros não tivessem sonhado junto e me apoiado durante esses quatro anos. Foram tantos e tão especiais, que ofereço minha gratidão.

Ao Prof.º Renato José de Oliveira, meu orientador, pelo seu apoio incondicional, fundamental para que eu pudesse seguir adiante; pela sua generosidade e confiança em minha proposta; e principalmente, pelo seu carinho dispensado a mim. Foi uma imensa honra e orgulho tê-lo como meu orientador e partilhar esse momento tão especial. Seu senso de humor e sua postura acolhedora fizeram a diferença. Muito obrigada!

A Mauro, por seu intenso amor e companheirismo, que o fez “mudar”, literalmente, a sua rota para vivermos esse sonho juntos.

À Júlia, por suportar muitas vezes a minha ausência, superar os desafios e partilhar desse sonho.

Aos meus pais, Erasmino e Zeolita, que em seus sonhos de família pude fazer parte. Aos meus irmãos e irmãs, em especial a minha irmã Gláucia (*in memoriam*), que sempre me incentivaram. Aos meus sobrinhos que se mantiveram firmes na torcida, em especial: João, Renata, Luciana.

À Ana Meneguelli, pela partilha irrestrita de amizade e irmandade, em momentos de agruras e de alegrias; pelo incentivo constante e leitura atenta do texto; e principalmente, pela infinita ajuda e presença em cada momento dessa travessia.

À Irailde Cezar, que mesmo na distância esteve presente em todos os momentos, estendendo-me o seu amor.

A Franklin Chang, que com sua sabedoria amorosa, me estendeu a mão em pleno “mar revolto” e auxiliou-me a ver ao longe, um ponto de luz.

À Liliane David Suster, pela escuta atenta e ajuda durante o vendaval.

À Andrea Penteado, pela leitura atenta e partilha de ideias e saberes; pelas horas de alegria e estudo; e principalmente pelo fortalecimento de uma amizade que foi construída para “além dos muros da escola”.

À Vania Claudia, Ana Lorena, Janaina Garcia e Silvia Celusso, amigas de jornada, que estiveram presentes e compartilharam muitas aventuras e desafios e reforçaram a minha crença na amizade e principalmente pelos fortes laços de amizade construídos durante a jornada, que o tempo consolida.

Ao GPEE, pelos encontros fecundos, de aprendizado e de inspiração que me nutriram.

Ao PPGE, em especial à Solange Rosa, pelo carinho, alegria, orientações e todo apoio durante o doutorado.

Ao IFBA pela liberação; a Paula Costa e todos os companheiros que incentivaram essa caminhada.

Ao CEFET –RJ, por possibilitar que a pesquisa se realizasse . Em destaque, agradeço a Eliana que abriu às portas e mostrou o caminho e as professoras Gisele Vieira (Diretora de ensino) e Fátima Maria de Oliveira (Coordenadora Geral) que acreditaram na proposta. E, aos estudantes, docentes e coordenadores que se disponibilizaram e participaram da pesquisa.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Canen, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Teresa Gabriel Anhorn, que acompanharam todo o processo, e Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha, Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Patti do Amaral e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Flávia Maria Eyler pela disponibilidade e participação nessa banca de defesa.

A Deus, por seu amor e presença incomensuráveis que fizeram do sonho a minha realidade.

*“É evidente que, num mundo povoado principalmente por caçadores, há pouco espaço para devaneios utópicos, se é que existe algum; e não seriam muitas as pessoas inclinadas a tratar com seriedade os projetos utópicos, caso alguém oferecesse algum à sua consideração. E assim, mesmo que alguém soubesse como melhorar o mundo e assumisse plenamente a tarefa de melhorá-lo, a questão verdadeiramente intrigante seria: quem tem recursos suficientes e é forte o bastante para fazer o que precisa ser feito...”*

(Zygmunt Bauman)



## **RESUMO**

---

A presente pesquisa investigou as interfaces entre ética e paixões no contexto de formação profissional, utilizando a retórica como instrumento teórico-metodológico de análise. Parte da premissa que aprender sobre as paixões e compartilhá-las necessita o desenvolvimento de posturas éticas não normativas e não coercitivas que permitam a docentes e estudantes a argumentação. O objetivo desta tese consistiu em compreender em que medida a escola pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação/formação que favoreça a construção de princípios éticos e o entendimento das questões emocionais (paixões), isto é, uma dimensão ética-emocional conjuntamente com a formação já instituída no currículo vigente. Para tanto, foi feita a análise dos argumentos de 455 estudantes, 11 docentes e 10 coordenadores, do CEFET-RJ, sobre a concepção de paixões e de ética que possuem e como essas categorias estão sendo construídas ou não, nessa formação. O estudo é de cunho qualitativo, que teve como principais fundamentos teóricos: a Teoria da Argumentação – Nova Retórica, desenvolvida por Chaïm Perelman & Lucie Olbrechts-Tyteca; os estudos de Perelman e Oliveira sobre ética e os conceitos de Aristóteles sobre paixões.

Palavras-chave: Ética, Paixões, Retórica, Dimensão ética-emocional, Educação Profissional.

## **ABSTRACT**

The present research investigated the interconnections between ethics and passions inside the context of professional education, using rhetoric as an instrument of theory and methodology analysis. I start from the premise that for us to learn about passions and share them, it's necessary the development of ethical attitudes out of patterns, with no coercion, which allows teachers and students the argumentation. The objective of this thesis was to understand to which extent the school can contribute to the development of an/a education/formation that promotes the construction of ethical principles and the understanding of emotional questions (passions), that is, an ethical-emotional dimension together with the formation already established in the professional formation curriculum. For that reason, an analysis of the arguments of 455 students, 11 teachers and 10 coordinators of CEFET-RJ, was developed about their conception of ethics and passions and how those categories have been constructed (or not). This a qualitative study, based on the following main theoretical principles: the Argumentation Theory: New Rhetoric, developed by Chaïm Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca; Perelman and Oliveira's study on ethics and the concepts of Aristotle about passions.

Key words: Ethics, Passions, Ethical-emotional dimension, Professional education.

La présente recherche a examiné les liens entre l'éthique et les passions dans le contexte de la formation professionnelle, en utilisant la rhétorique comme un outil théorique et méthodologique de l'analyse. Elle part du principe que apprendre au propos des passions et de les partager nécessite d'une élaboration de positions éthiques non réglementaires et non coercitives qui permettent aux enseignants et aux élèves l'argumentation. L'objectif de cette thèse était de comprendre dans quelle mesure l'école peut contribuer au développement d'une éducation / formation qui encourage la construction de principes éthiques et la compréhension des problèmes émotionnels (les passions), c'est à dire, une dimension éthique – émotionnelle avec la formation déjà mis en place dans le programme existant. Pour l'approfondissement de la thèse, une analyse des arguments de 455 élèves, 11 enseignants et 10 coordinateurs de CEFET-RJ, sur la conception des passions et de l'éthique et la perception qu'ils ont, a été faite en analysant comment ces catégories sont construites ou non, dans cette formation. La recherche c'est une étude qualitative, qui avait pour principaux fondements théoriques: la Théorie de l'Argumentation - Nouvelle Rhétorique, développé par Chaim Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca et les études de Perelman et Oliveira sur l'éthique et les concepts des passions d'Aristote.

**Mots- Clés:** Éthique, Passions, Rhétorique, Dimension éthique-émotionnelle, Éducation professionnelle.

## LISTA DE SIGLAS

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
<b>CEFET-BA</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia.
<b>CEFET-RJ</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.
<b>CEFETs</b>	Centros Federais de Educação Tecnológica.
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos.
<b>FACED / UFBA</b>	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.
<b>FAETEC – RJ</b>	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro.
<b>GPEE/UFRJ</b>	Grupo de Pesquisa sobre Ética na Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
<b>IFBA</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.
<b>MT</b>	Meio termo
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
<b>TA</b>	Teoria da Argumentação
<b>UNEDs</b>	Unidades descentralizadas
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 01	Composição da dimensão ética-emocional	45
Quadro 01	Nº de cursos por unidades que compõem o CEFET-RJ	75
Tabela 01	Distribuição dos cursos por área	75

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 01</b>	Nº de estudantes por curso	77
<b>GRÁFICO 02</b>	Nº de estudantes por curso em percentuais %	78
<b>GRÁFICO 03</b>	Nº de estudantes por gênero	79
<b>GRÁFICO 04</b>	Nº de estudantes gênero x cursos	80
<b>GRÁFICO 05</b>	Faixa etária dos estudantes	80
<b>GRÁFICO 06</b>	Tempo que estuda na Instituição	81
<b>GRÁFICO 07</b>	Perfil dos Docentes por gênero	82
<b>GRÁFICO 08</b>	Faixa etária dos Docentes	82
<b>GRÁFICO 09</b>	Tempo que leciona na Instituição	83
<b>GRÁFICO 10</b>	Perfil dos Coordenadores por gênero	84
<b>GRÁFICO 11</b>	Faixa etária dos Coordenadores	84
<b>GRÁFICO 12</b>	Tempo de Coordenação	85
<b>GRÁFICO 13</b>	Tipos de Definições	98
<b>GRÁFICO 14</b>	Percentual por tipo de Definições	98
<b>GRÁFICO 15</b>	Nº de respostas por marcadores	102
<b>GRÁFICO 16</b>	Percentual por marcadores	102
<b>GRÁFICO 17</b>	Influência das Paixões	112
<b>GRÁFICO 18</b>	% da influência das Paixões	112
<b>GRÁFICO 19</b>	Situações vivenciadas	112
<b>GRÁFICO 20</b>	Nº de estudantes que estabelecem uma relação entre Ética e Paixões	121
<b>GRÁFICO 21</b>	% dos estudantes que estabelecem uma relação entre Ética e Paixões	121
<b>GRÁFICO 22</b>	Tipificação dos Argumentos	122
<b>GRÁFICO 23</b>	% da tipificação dos Argumentos	122
<b>GRÁFICO 24</b>	As disciplinas que você cursou abordaram questões relacionadas a ética e/ou a paixões	127
<b>GRÁFICO 25</b>	Percentual das disciplinas que abordaram questões relacionadas a ética e/ou a paixões	128
<b>GRÁFICO 26</b>	Abordagem das questões éticas e/ou emocionais durante a formação	128
<b>GRÁFICO 27</b>	Disciplinas que abordaram as questões éticas e/ou emocionais durante no Ensino Médio	129
<b>GRÁFICO 28</b>	Disciplinas técnicas que abordaram as questões éticas e/ou	

	emocionais	130
<b>GRÁFICO 29</b>	Você considera importante para a sua formação discutir essas questões?	131
<b>GRÁFICO 30</b>	% dos estudantes considera importante para a sua formação discutir essas questões	132
<b>GRÁFICO 31</b>	Natureza dos Argumentos	137
<b>GRÁFICO 32</b>	Tipos de argumentos	138
<b>GRÁFICO 33</b>	% dos tipos de argumentos	139
<b>GRÁFICO 34</b>	Influência das Paixões sobre a Ética	142
<b>GRÁFICO 35</b>	% Influência das Paixões sobre a Ética	142
<b>GRÁFICO 36</b>	Tipos de argumentos	143
<b>GRÁFICO 37</b>	% dos tipos de argumentos	143
<b>GRÁFICO 38</b>	Definições de Paixões	147
<b>GRÁFICO 39</b>	Percentual das definições sobre Paixões	148
<b>GRÁFICO 40</b>	Influência das paixões no trabalho	149
<b>GRÁFICO 41</b>	Relações entre ética e paixões	151
<b>GRÁFICO 42</b>	Tipos de argumentos utilizados para justificar a relação	151
<b>GRÁFICO 43</b>	Influências na ação	153
<b>GRÁFICO 44</b>	Tipos de argumentos	153
<b>GRÁFICO 45</b>	Importância das questões éticas e/ou emocionais na escola	155
<b>GRÁFICO 46</b>	Abordagem das questões éticas e/ ou emocionais	156
<b>GRÁFICO 47</b>	Disciplinas que abordam às questões éticas e/ou emocionais	157
<b>GRÁFICO 48</b>	Tipos de argumentos	158
<b>GRÁFICO 49</b>	Influência das paixões	159
<b>GRÁFICO 50</b>	Tipos de argumentos utilizados para justificar a influência	160
<b>GRÁFICO 51</b>	Definições sobre ética	162
<b>GRÁFICO 52</b>	Definições sobre paixões	163
<b>GRÁFICO 53</b>	Relação entre ética e paixões	164
<b>GRÁFICO 54</b>	Tipos de argumentos	165
<b>GRÁFICO 55</b>	Influência das paixões no trabalho	167
<b>GRÁFICO 56</b>	Importância das questões éticas e/ou emocionais no currículo	169
<b>GRÁFICO 57</b>	Tipos de argumentos	169
<b>GRÁFICO 58</b>	Abordagem das questões éticas e/ou emocionais nas disciplinas	170

<b>GRÁFICO 59</b>	Disciplinas que abordaram as questões éticas e/ou emocionais	171
<b>GRÁFICO 60</b>	Tipos de argumentos	172



<b>EXÓRDIO .....</b>	<b>18</b>
I OS PONTOS DE PARTIDA .....	18
II MAPEANDO O TERRITÓRIO OU ESTADO ATUAL DA QUESTÃO.....	26
III ESTRUTURA DA TESE .....	28
<b>NARRAÇÃO I - POR UMA COMPREENSÃO DA DIMENSÃO ÉTICA-EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>29</b>
<b>NARRAÇÃO II - NATUREZA TEÓRICA DA DIMENSÃO ÉTICA-EMOCIONAL...36</b>	
II.1.1 ÉTICA .....	36
II.1.2 PAIXÕES .....	42
II.1.3 RETÓRICA .....	48
II.1.3.1 O mundo grego como ponto de partida.....	48
II.1.3.2 O nascimento da retórica.....	59
II.1.3.3 Período de deslegitimação.....	65
II.1.3.4 O advento da nova retórica .....	67
<b>NARRAÇÃO III - CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS .....</b>	<b>71</b>
III.1 CONTEXTO DA PESQUISA .....	72
III.2 SUJEITOS.....	75
III.3 CAMPO DA PESQUISA.....	77
III.4 COLETA DE DADOS.....	85
III.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	85
<b>NARRAÇÃO IV - CONSTRUINDO O CAMPO EMPÍRICO .....</b>	<b>91</b>
IV.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS .....	91
IV.2 ANÁLISE RETÓRICA DO CAMPO DE PESQUISA .....	93
IV.2.1 Os Argumentos dos estudantes.....	96
IV.2.1.1 Sobre a definição.....	96
IV.2.1.2 Sobre a influência das paixões .....	111
IV.2.1.3 Relações possíveis entre Ética e Paixões .....	120
IV.2.1.4 Aprendizagem da Ética e das Paixões .....	126

IV.2.1.5 Como ser Ético.....	137
IV.2.1.6 Influências das paixões sobre Ética .....	141
<b>IV.2.2 Os Argumentos dos docentes .....</b>	<b>145</b>
IV.2.1.1 Sobre a definição.....	146
IV.2.1.2 Significado das Paixões .....	147
IV.2.1.3 Influência das paixões no trabalho.....	149
IV.2.1.4 Relações possíveis entre Ética e Paixões .....	150
IV.2.1.5 O que influencia a ação.....	152
IV.2.1.6 Importância das questões éticas e ou emocionais na escola.....	154
IV.2.1.7 Abordagem das questões éticas e ou emocionais .....	156
IV.2.1.8 Como ser ético .....	157
IV.2.1.9 Influência das paixões na ética .....	159
<b>IV.2.3 Os Argumentos dos coordenadores .....</b>	<b>161</b>
IV.2.1.1 Sobre a definição.....	161
IV.2.1.2 Significado das Paixões .....	163
IV.2.1.3 Relações possíveis entre Ética e Paixões .....	164
IV.2.1.4 Influências das paixões no trabalho.....	166
IV.2.1.5 Importância das questões éticas e ou emocionais no currículo .....	168
IV.2.1.6 Abordagem das questões éticas e ou emocionais nas disciplinas .....	170
IV.2.1.7 Como ser Ético.....	171
 <b>PERORAÇÃO.....</b>	 <b>174</b>
 <b>REFERÊNCIAS.....</b>	 <b>182</b>
 <b>APÊNDICES .....</b>	 <b>189</b>

## EXÓRDIO<sup>1</sup>

*[...] nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si. (FREIRE, 1996, p. 18)*

De acordo com a epígrafe acima, em todos os movimentos que fazemos, e aqui incluímos a pesquisa acadêmica, há muitas razões imbricadas. Não poderia, então, ser diferente nesse estudo. Assim sendo, discorro a seguir quais as razões epistemológicas e ontológicas que me levam a essa investigação.

### I. OS PONTOS DE PARTIDA

Toda viagem requer em primeira instância o estabelecimento de um ponto para a partida. A viagem da pesquisa acadêmica não é diferente, precisamos delimitá-lo, sabendo que, diferente de uma viagem qualquer, não podemos determinar o local da chegada.

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é compreender, a partir da análise dos argumentos dos estudantes, docentes e coordenadores, em que medida a escola pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação/formação que favoreça a construção de princípios éticos e o entendimento das questões emocionais, isto é, de uma dimensão ética-emocional, conjuntamente com a formação já instituída no currículo.

Para tal proposição investigativa escolhi como *locus* o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET – RJ, uma instituição tradicionalmente vinculada à formação técnica.

Considerando que não é raro nos depararmos com um discurso que atribui ao ensino técnico e tecnológico caráter instrumental, dissociado de uma formação de caráter humanístico e portanto pouco voltado para o trabalho com valores éticos. Em vista disso, a escolha do CEFET - RJ teve também como objetivo investigar em que medida tal discurso se aplicava ou não.

---

<sup>1</sup> Provém do latim *exordire* que significa começar.

Sendo assim, as aproximações entre ética e paixão serão estabelecidas a partir da teoria da argumentação (TA) desenvolvida por Chaïm Perelman & Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), que possibilita estudar e compreender os diferentes discursos (político, ético, científico, educativo, entre outros) presentes na vida social. Nesse sentido, os objetivos específicos que definem essa pesquisa são:

- Compreender a influência das paixões na construção de princípios éticos, bem como, a dimensão ética na vida passional;
- Compreender as paixões como agentes que influenciam os próprios argumentos;
- Analisar a percepção que os alunos têm sobre as questões relacionadas à ética/moral e as paixões e investigar como as questões relacionadas à ética/moral e às paixões são trabalhadas em sala de aula.
- Analisar a percepção que os docentes e os coordenadores pedagógicos têm sobre as questões relacionadas à ética/moral e as paixões e investigar como as mesmas influenciam o trabalho que desenvolvem na escola.

Parto da premissa que aprender sobre as paixões – senti-las, diferenciá-las, compartilhá-las, entendê-las– é um ato profundamente ético, uma vez que tudo que podemos fazer para aproximarmo-nos de um entendimento das paixões é interpretá-las a partir de nossos valores, histórias, bagagens, o que nada mais é do que trabalhar sobre os juízos de valores possíveis a partir das paixões.

Assim sendo, aprender sobre as paixões e compartilhá-las necessita o desenvolvimento de posturas éticas não normativas e não coercitivas que permitam, a professor e alunos, a argumentação. Outrossim, ao entender que a ética é a construção de acordos que reverberam a partir de um debate que respeita os juízos de valor válidos para um grupo social (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005), defendo que a ética, em si, é recheada de paixões, já que os valores não podem ser explicados em bases puramente racionais.

Considero nesse estudo o conceito de ética como sendo “relativo aos objetos, valores, princípios, normas e hábitos que orientam as ações do homem no contexto de suas múltiplas relações” (OLIVEIRA, 2009, p.181).

Adoto nessa investigação a definição de Aristóteles<sup>2</sup> para as paixões, que, segundo o filósofo, estão no campo do conhecimento retórico, ou seja, conhecimentos negociáveis, não lógico-formais. Ele diz: "as paixões são todos aqueles sentimentos que, causando mudanças nas pessoas, fazem variar seus julgamentos, e são seguidos de tristeza e prazer, como a cólera,

---

<sup>2</sup> Filósofo, nasceu em Estagira, na Calcídica, região dependente da Macedônia em 384 a.c e morreu em 322 a.c em Calcis, na Eubéia, ilha do mar Egeu.

a piedade, o temor e todas as outras paixões análogas, assim como seus contrários." (ARISTÓTELES, 2000, p. 5).

As paixões têm uma função intelectual, epistêmica; operam como imagens mentais: informam sobre o sujeito e sobre o outro tal como ele age consigo (prazer/sofrimento)" (ARISTÓTELES, 2000, p. XLII).

Tomando como referência as inferências acima, esta pesquisa se propõe analisar os argumentos que vigoram no discurso escolar na contemporaneidade concernente à ética e às paixões e as suas interconexões.

É importante ressaltar, que as discussões sobre a dimensão ética-emocional não se circunscrevem apenas no contexto escolar. Elas devem ser pauta em todas as instâncias em que o indivíduo está inserido.

O recorte feito pela presente pesquisa toma então como locus da investigação uma instituição escolar, e mais especificamente a que oferece uma modalidade de ensino profissionalizante com um roteiro formativo vinculado às demandas de mercado. Isso tem como pano de fundo um contexto no qual existem orientações político educacionais que apontam para uma escola voltada, conforme assinala Carneiro (2009, p.150), para a implantação de “mecanismos que regulem a eficácia, a produtividade e a rentabilidade, princípios entendidos como fiadores da qualidade da educação sob o ponto de vista neoconservador”. Esses mecanismos tendem a reduzir a vida à produção material, dando sustentação a um modelo que não é suficiente para atender a esse sujeito-aprendente que tem necessidade de uma formação para além do trabalho.

Assim sendo, a articulação da dimensão ética-emocional com os currículos vigentes é, pelo contrário, uma busca de quem concebe o espaço escolar como locus privilegiado na formação humana, isto é, que implica, também, um espaço de articulação entre o “*homo sentiens*” e “*homo ethicus*”.

É preciso explicitar que *dimensão emocional* é por mim entendida como “toda a rede de sentimentos e emoções que estão imbricadas nas relações sociais dos indivíduos” (SANTOS, 2008, p. 25), aliadas às reflexões sobre a ética.

Dessa forma, o que pretendo com o desenvolvimento da dimensão ética-emocional não é psicologizar, terapeutizar o processo de educação, pois o interesse não é a emoção individual do ser, e sim a emoção contida no contexto das relações humano-sociais. Considerando que essas emoções estão presentes na escola, busco abrir o debate sobre o motivo de não serem tomadas como referência para o processo de construção de conhecimento.

Para melhor entender a proposta, vale salientar que assim como a cognição, as dimensões emocional e ética se formam e reformam incessantemente ao longo do desenvolvimento do ser humano. Isto é, não nascem prontas, são construídas e se modificam ao longo do tempo.

Nesse sentido, poderiam se criar oportunidades de inserção, no próprio currículo, para o desenvolvimento das questões referentes à dimensão ética-emocional, assim como fazemos com a inteligência, considerando que a ética e as paixões são dimensões indissociáveis, uma vez que reportam sempre aos juízos de valores humanos, que estão associados ao modo de agir.

Maturana (1999, p. 15) afirma que “vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional”.

Nesta perspectiva, as relações humanas que não se baseiam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência não são relações sociais, elas abrem espaço para uma visão que rejeita a diferença. Qualquer tipo de preconceito seja social, racial, religioso ou de gênero, deve ser questionado, criticado e banido do espaço escolar se quisermos “educar para a aceitação e o respeito de si mesmo, que leva à aceitação e ao respeito do outro” (MATURANA, 1999, p.32), para a reconstrução de uma sociedade mais justa e fraterna.

É importante pontuar que além das razões epistemológicas expostas até aqui, esta proposta está intimamente ligada à minha vivência, experienciada em dois momentos distintos que se entrelaçaram.

O primeiro momento, quando iniciei, com quatro anos ainda incompletos, o contato com uma Educação que vivia sob a égide da razão, a qual não soube acolher minhas emoções quando as expressei; e o segundo momento, anos mais tarde, quando no exercício da docência, acreditando em uma Educação diferente daquela em que estava inserida profissionalmente e buscando bases na solidariedade, rompi com os estigmas do passado racional e deixei as paixões serem elementos importantes para o processo de construção de conhecimento, de trocas em que o indivíduo pode ser acolhido no contexto escolar.

Nesse contexto diferenciado, onde o diálogo se fez presente, o acolhimento existente se intensificou, pude observar e vivenciar um ambiente solidário, ético e afetuoso estabelecido por meio da negociação dos interesses dos participantes (alunos e professora).

Dessa forma, falar das paixões e suas implicações na construção de uma educação para a vida foi o alicerce para o desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), intitulada

*Pedagogia das emoções: uma compreensão da dimensão Emocional na Educação de Jovens e Adultos.*

Nela, foram analisados os itinerários formativos dos estudantes do curso de infraestrutura urbana na modalidade de EJA do antigo CEFET-BA, hoje IFBA, instituição centenária na formação para o trabalho. Esses itinerários, em sua maioria, apresentaram como característica básica a descontinuidade dos estudos, com uma média de dez anos de intervalo fora da sala de aula. A pesquisa buscou identificar a influência da dimensão emocional na vida desses estudantes. Foram, então, analisadas as suas histórias de vida.

Um dos objetivos foi questionar a visão limitadora sobre a dimensão emocional, que atribui apenas os aspectos negativos como fundantes dessa dimensão, e apresentar novas possibilidades de se pensar a emoção sob um viés que vai além das vias de percepção da emoção como uma categoria que gera o fracasso escolar.

Esta perspectiva visou instituir um olhar para a emoção, ou as emoções, fundamentadas no espaço social, que podem ser vistas, criadas e ressignificadas e, sobretudo, se bem desenvolvidas, podem criar nos indivíduos um sentimento de pertença e adequação, fundamentais para a sua constituição como partícipes em uma comunidade.

A pesquisa teve cunho qualitativo e etnográfico, onde foram utilizadas como instrumentos da coleta de dados a entrevista semi-estruturada e as histórias de vida.

A análise tomou como suporte metodológico as concepções da multirreferencialidade e da epistemologia da complexidade e analisou, sob essa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos. A escolha foi devido ao fato de ser esse um grupo ainda pouco contemplado e, constantemente, tendo sua construção do conhecimento fundamentado em teorias que pouco apreciam o modo peculiar como se apresentam, considerando que são indivíduos que trazem consigo, para dentro do ambiente escolar, uma bagagem de experiências e vivências tanto pessoais quanto profissionais.

O referido Mestrado foi de suma importância para meu aprendizado como educadora e para o fortalecimento da minha disponibilidade em permanecer a serviço de uma Educação para a vida. Posso então afirmar que esse foi o momento de entrelaçamento das minhas vivências. Porém, após o término do mestrado e o retorno às atividades integrais em sala de aula, pude observar que somente abordar a questão da emoção não era suficiente para compreender as tensões e conflitos constantes na escola. Fatores como a violência, a indisciplina, a evasão, o alto índice de repetência, o *bullying* e a discriminação, dentre outros multiplicam-se nos espaços de aprendizagem. E tudo isso acontece de forma acelerada e é

constantemente propagado pelos noticiários, causando angústia em quem labora no contexto educativo, o que me fez questionar sobre o tipo de educação que estamos legitimando.

Nesse questionamento, não posso deixar de salientar que concordo com Canen e Santos (2009) quando defendem a centralidade do sujeito aluno nos processos educativos que têm lugar nos espaços escolares. As duas autoras discutem tal centralidade a partir de um enfoque multicultural que põe em relevo as tensões entre identidade e alteridade, as quais não serão focalizadas por mim no presente estudo, mas que sem dúvida me remetem a pensar sobre as muitas lacunas existentes na relação professor-aluno e, naturalmente, sobre o que se espera da escola nos dias de hoje.

Tais lacunas, por sua vez, me instigam a refletir sobre a multiplicidade de espaços não preenchidos e que estão ligados ao indivíduo e ao coletivo, que perpassam a emoção e têm estreita ligação com a ausência de princípios éticos.

Quando falo em ausência de princípios, penso a ética não como uma instância limitadora de atitudes, mas sim como saber que proporciona a construção de relações mais dialógicas, pois a educação é uma atividade eminentemente relacional, de interação entre indivíduos. Nessa interação há necessidades de regulamentações para que se alcance uma dada justiça entre os pares que interagem.

Historicamente a ética ocupou um espaço na educação brasileira, enquanto a filosofia esteve presente no currículo escolar (CARMINATI, 1997; ROMANELLI, 1991). Essa tradição filosófica foi abalada no período do regime militar, já que em muitas escolas o ensino de filosofia foi suprimido.

Podemos situar os anos 90 do século passado como sendo o reinício dos estudos sobre a ética na escola, como uma oportunidade de adequar os sujeitos-aprendentes ao mundo do trabalho, em função das mudanças na esfera produtiva.

A retomada da discussão em 1990 traz a ética para dentro da escola, mas há muitas críticas sobre esse interesse: primeiro, por que ela não se instituiu como conteúdo, mas como eixo transversal, conforme propuseram os PCN (Brasil, 1998); segundo, não houve designação de professores formados e competentes para a discussão ético-político-filosófica, já que todo e qualquer professor "devia" tratar da ética em suas aulas, de acordo com sua própria concepção; terceiro, pensar a ética como mais um recurso para adequar a educação às necessidades do mercado de trabalho, o que implica dizer que, segundo Delors (1990), usamos a educação para formar trabalhadores a baixo custo, usando a ética como elemento disciplinador dos sujeitos que aprendem a entender o que pode e o que não pode, e a obedecer, em nome da ética.



Na perspectiva da UNESCO (DELORS, 1990), sujeito crítico é aquele sujeito capaz de "parar a linha de produção", pois é capaz de apontar falhas no processo – substitui o antigo modelo fordista pelo modelo toyotista –, portanto, procura erros nas teorias e processos e, ao mesmo tempo, colabora com a autoridade instituída, não é ofensivo, pois é ético.

Atualmente, vivenciamos um momento onde os educadores e demais envolvidos no processo educativo têm se preocupado e discutido sobre as questões relativas à ética. Há até mesmo certo saudosismo na fala dos professores quando se referem à relação com os alunos, atribuindo aos tempos de hoje uma falta de ética por parte dos estudantes. Em entrevista concedida a pesquisadores do GPEE/UFRJ (Grupo de Pesquisas sobre a Ética na Educação) em 2006, a coordenadora pedagógica de uma escola pública municipal, situada no bairro do Jardim Botânico, zona sul da cidade do Rio de Janeiro, assim se manifestou: “Há muita resistência dos alunos em relação à ética, principalmente os do turno da manhã, pois não trazem isso de casa” (OLIVEIRA, 2007, p. 63).

Não podemos nos esquivar ao questionamento dessas falas. Será que é somente ao aluno que faltam os princípios éticos? De qual falta de ética estão se queixando? Não haverá, também, o despreparo dos professores para lidar com as situações ao ponto de não conseguirem estabelecer um diálogo capaz de discutir os assuntos dessa natureza. Percebe-se que, em muitos casos, a ética preconizada na escola é normativa, segundo Santos (2008), “é rígida, fixada em um padrão”. Outra questão é o foco que as políticas educacionais têm conferido à própria ética, campo da filosofia, uma vez que, conforme foi mencionado, os PCN apontaram a premissa de trabalhar-se com o tema apenas de forma transversal, sem que houvesse necessidade de contratação de profissionais ligados diretamente a essa área como os professores de filosofia. Então cabe o questionamento: não será o espaço escolar um locus ainda fechado e prescritivo? Sem buscar culpados, apenas levanto esses pontos para que possamos questionar o nosso modelo pedagógico e buscar analisar quais questões precisam ser postas para que haja uma mudança efetiva, considerando que as mudanças surgem no confronto dos argumentos, no ir e vir de argumentações, que ora podem estar adequadas, mas podem ser revistas, com o propósito de se chegar ao acordo.

Embora tenhamos inúmeras propostas de mudança das práticas pedagógicas, pouca efetividade é apresentada, pois, como aponta Oliveira (2000), muitos professores buscam apoio em modelos prescritivos, baseados na priorização do conhecimento racional e, principalmente, na apropriação da dimensão cognitiva, em detrimento das outras dimensões do processo ensino-aprendizagem, como as dimensões emocional, ética, social. Isso, ao invés

de solucionar problemas, nos apresenta outros tantos, configurando-se como um dos maiores desafios para a Educação.

Desse modo, torna-se desejável uma formação pautada em princípios ético-emocionais, que estão inseridos no agir, na ação concreta dos indivíduos, uma vez que as emoções/paixões, segundo Aristóteles (2000), podem alterar nossos julgamentos.

Assumindo um viés dialógico o professor pode, de forma crítica, delimitar e oferecer aos alunos condições de refletirem sobre suas próprias ações, diminuindo as distâncias entre ações individuais e coletivas por meio da argumentação.

Neste sentido, a argumentação, que será discutida mais adiante, não é para destituir as normas sociais, mas para criar negociações. A argumentação não se pretende coerciva, mas reflexiva. Não se trata de um acordo fechado, apenas momentâneo, pois poderá ser revisado sempre que novos argumentos surjam para a questão.

Essa questão me leva a buscar uma oportunidade de, conscientemente, reforçar meu trabalho e meu propósito responsável por uma educação integral do sujeito, que compreende o ser humano em suas várias dimensões, tomando a expressão, como uma educação voltada para o entendimento do sujeito-aprendente para além da cognição, isto é, como sujeito que necessita ser percebido em suas dimensões bio-psico-histórica-social-emocional, e não uma educação em tempo cronológico escolar integral.

Para tal intento, entendo ser necessária uma ruptura com o modelo prescritivo de educação, onde os sujeitos são rotulados a partir de regras que foram pautadas nesse primado da razão. E buscar uma educação que contemple o sujeito em suas várias dimensões, isto é, uma educação de natureza mais dialógica e não coerciva.

Isso não significa dizer que é preciso anular os aspectos positivos que o atual modelo apresenta, pois muitos se adaptaram a ele, sem sofrerem pelas lacunas deixadas. Há que se compreender que o desenvolvimento da razão formal é absolutamente interessante e necessário ao ser humano; porém não basta, é apenas uma medida. Se, por um lado, não devemos supervalorizar a razão e dar-lhe primazia, tampouco podemos negá-la ou negligenciá-la. O que se busca é uma possibilidade de refletir sobre a escola e trazer à tona, para a discussão atual, a importância de se pensar sobre elementos que muitas vezes são negligenciados no processo educativo, mas que fazem parte do ser, como as paixões, que foram alijadas durante tanto tempo da educação, oportunizando, dessa forma, que o educando tenha condições de se estabelecer como sujeito que atua e argumenta.

## II. MAPEANDO O TERRITÓRIO OU ESTADO ATUAL DA QUESTÃO

Tendo em vista a necessidade de dimensionar os estudos que têm sido produzidos sobre a temática escolhida, e para justificar a relevância deste estudo, foi realizado um levantamento junto ao banco de dados - teses e dissertações- da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES.

O período escolhido para o levantamento, compreende os anos de 1987 a 2011, período que está disponibilizado para consulta, no referido banco de dados, com o propósito de identificar o interesse de investigação sobre as questões da ética e das paixões, no campo da educação.

Foram utilizadas como ferramenta de busca as expressões exatas, “ética e emoção na educação”, “ética e emoção na escola”, “ética e paixões” e “ética e paixões na educação”. Foram obtidos dez registros de trabalho, sendo sete teses e três dissertações, o que representa para um período de vinte e dois anos, uma pequena produção na área de educação.

Dentre as sete teses registradas, duas tiveram como foco a área de saúde, duas as artes, uma a violência e cotidiano, uma a educação batista e uma a formação do médico. O escopo teórico e recortes epistemológicos das pesquisas levantadas não se aplicam ao estudo aqui pretendido.

De todo modo, destaco a tese de Guimarães (2007) sobre a formação do médico. Apesar de se tratar de uma investigação que visa questionar o modelo de formação e propõe uma formação que favoreça o diálogo, a ética e a percepção sobre a emoção, o viés é específico para a área de medicina. A autora tem como aporte teórico a psicanálise e a biologia do conhecimento.

Com relação às dissertações pesquisadas, uma tem seu foco ligado às artes, uma ao estudo do desejo e uma à dificuldade de expressar emoções.

Vale destacar o trabalho de Domingos (2001) que, apesar, de se tratar de um estudo sobre a emoção apresenta viés psicossocial. A autora visa compreender a servidão, o ato de servir ao outro, apresentando um referencial teórico baseado na investigação psíquica do ser humano, isto é, voltado para as questões de análise da Psicologia.

De forma geral, os estudos apresentam a temática ética e emoção/paixão de forma tangenciada, não sendo a articulação de ambas o foco central das investigações.

Desse modo, em virtude do que foi pesquisado e apresentado e, considerando o referencial teórico das pesquisas encontradas, bem como seus focos de investigação, é possível constatar que todas diferem totalmente da proposta deste estudo, não havendo nenhum trabalho, nesse banco de dados, que se articule com o referencial escolhido para esta pesquisa.

Do mesmo modo, estendi a busca sobre o estado atual da questão até os eventos científicos, na área de investigação. Durante esses quatro anos de estudo, participei de eventos em âmbito nacional e internacional, ligados à área de Educação, Filosofia, Sociologia e Retórica.

Foram ao todo, 16 eventos que aceitaram minha proposta de investigação, com publicação em anais. Dentre eles:

- International Conference 2013 “Rhetoric in Europa”, Universität Des Saarlandes e Université du Luxembourg, Saarbrücken, Germany, 2013.
- II Coloquio Nacional de Retórica “Los códigos persuasivos: historia y presente” y el I Congreso Internacional de Retórica e Interdisciplina, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, 2013.
- I Seminário Internacional de Estudos Éticos e Retóricos em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.
- II Congresso Brasileiro de Retórica, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
- II Jornadas Latinoamericanas de Investigación en Estudios Retóricos, Universidad Nacional Autónoma de México, Cidade do México, 2012.

Nesses eventos, analisando os cadernos de resumos disponibilizados, encontrei estudos ligados à ética, às paixões, a educação, a teoria da argumentação, mas não encontrei nenhuma proposta que abordasse as questões éticas e das paixões, articulando-as à teoria da argumentação: a nova retórica, como nessa investigação.

Assim, diante do exposto, o estado atual da temática reforça a relevância e possível contribuição para o campo da educação, podendo vir a suprir algumas lacunas e estimular outras pesquisas nesse campo devido aos poucos estudos desenvolvidos até aqui.

### III. ESTRUTURA DA TESE

Todo discurso, oral ou escrito, apresenta uma disposição, uma organização, que tem como finalidade oferecer ao auditório elementos que o conduzam a uma adesão, ou a uma abertura para negociações.

Neste sentido, a tese foi desenvolvida em seis partes e apresentada seguindo um desenho clássico de disposição do sistema retórico (Reboul, 2004), da seguinte maneira:

No Exórdio, que se constitui como a primeira parte do discurso retórico, apresentei as premissas dessa investigação, composta pelos objetivos, justificativa e referencial teórico-metodológico, bem como o mapeamento atual do estudo e a estrutura do trabalho.

Em seguida, descrevo as Narrações, onde são expostas as proposições do estudo; são ao todo cinco Narrações.

Na Narração I, busco analisar o contexto em que estamos inseridos e situar a dimensão ética-emocional na educação dialogando principalmente com autores como Espinheira (2004, 2007), Oliveira (2010), Bauman (2005) e Santos (2008).

Na Narração II, descrevo a natureza teórica da dimensão ética-emocional, base dessa investigação, que está ancorada na tríade Ética, Paixões e Retórica e exponho ao final, a triangulação desses elementos compondo a estrutura da dimensão ética-emocional. Para abordar a Ética e as Paixões, dialogo com diferentes autores, dentre os quais destaco Tugendhat (1996), Perelman (2005), Bachelard (1989) e Aristóteles (2000). Já no tratamento dado à Retórica, a fim de familiarizar o leitor com o contexto histórico e filosófico em que esta teve origem, opto por fazer, inicialmente, um breve apanhado que contempla desde os pré-socráticos até o legado de Aristóteles. Discuto, a partir daí, as características centrais da retórica como campo investigativo, seu processo de deslegitimação e sua posterior retomada, no século XX, principalmente a partir das investigações feitas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Na Narração III, delinheiro toda a metodologia que desenvolvi no percurso teórico-metodológico proposto na pesquisa. Nessa seção revelo: o campo da pesquisa, o perfil dos sujeitos envolvidos, a coleta de dados e o procedimento de análise.

Na Narração IV, apresento a análise dos dados do campo empírico e discuto os resultados à luz do referencial teórico.

E por fim, na Peroração, que é a parte final do discurso oratório, exponho minhas considerações a partir dessa investigação acerca de todo o processo, com encontros, desencontros e desvios auferidos.

## NARRAÇÃO I

### **POR UMA COMPREENSÃO DA DIMENSÃO ÉTICA-EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE**

*"Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda."*

*Paulo Freire.*

Em diferentes campos da vida (econômico, político, social) somos atingidos, como salienta Lipovetsky (2004), por crises que se alastram mundialmente, desde a Europa às Américas, Ásia e Oceania. Nesse cenário a comunicação tem papel importante. A velocidade com que as informações circulam oferece-nos uma apresentação, quase em tempo real, dos diferentes fatos, positivos e/ou negativos que ocorrem no mundo, influenciando muitas vezes nosso pensamento e nossa forma de ação e reação diante dos mesmos.

Podemos afirmar então, que atravessamos um momento intercultural de fragilidade partilhada. No campo educacional, a crise nos aponta um cenário marcado por uma fragilidade também nas relações entre os sujeitos.

Nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, além dos problemas que tangem a melhoria dos instrumentos e índices de desempenho pedagógico, vemos crescer abruptamente uma crise de valores éticos, um recrudescimento da violência, do preconceito racial, social, religioso ou mesmo de gênero praticada dentro e fora sala de aula, atingindo professores, alunos e demais funcionários desse contexto. Mas esse quadro não aparece somente em países em desenvolvimento. Vemos também refletido em várias outras partes do mundo, fomentando uma busca incessante e acelerada por sentidos e caminhos:

Vivemos num contexto de mudança e celeridade que nos alcançou de sobressalto e que, por isso, nos deixa inseguros e desorientados. Vivemos também a exponencial ambiguidade da objetivação/subjetivação, da socialização/individualização do humano, da espiritualidade/corporeidade, da informação/conhecimento, da liberalização/normatização que exige um alto grau de autonomia das pessoas para que consigam encontrar sentidos e caminhos para sua vida nesse emaranhado de apelos e contradições que a todos envolve, do início ao fim da vida. (Goergen, 2011, p. 103)

A partir desse panorama, sobretudo da educação, muitos questionamentos surgem no sentido de entender as interconexões dessa crise na sala de aula. Na busca pelo entendimento, observamos que independente das situações conflitantes, o sujeito, ator social desse processo, está atravessado por suas paixões.

O homem por natureza é um ser passional, suas emoções estão imbricadas nas suas ações e vice versa. E igualmente é um ser relacional que necessita da vinculação com o outro para se construir como sujeito.

A educação como atividade é igualmente relacional e carrega em si um conteúdo emocional latente, considerando que sua existência está diretamente vinculada com as necessidades da sociedade, que por sua vez é composta de seres passionais.

Nesse sentido, podemos perceber que ambos indivíduo e educação tem uma estreita relação, porém não equilibrada e as vezes conflituosa. A educação atende as questões ligadas às relações, porém quando as questões são de ordem emocional, pouco se avança.

De acordo com Espinheira (2004, p.4), “a Educação é a mais importante das experiências de humanização. É a única via que permite chegar à Civilização – aquele estar junto, como nos diz Freud -, mas é também a fonte do mal-estar na civilização”.

Partindo então desse paradoxo, ser, ao mesmo tempo, um instrumento de socialização e desenvolvimento e uma fonte do mal-estar dessa mesma sociedade, podemos inferir que não há possibilidade de pensar em mudanças unilaterais, isto é, mudar somente o homem ou mesmo, isoladamente, a educação, pois alterando uma parte a outra recebe os reflexos dessa alteração. As mudanças devem ser consonantes com as necessidades de ambos na medida em que as transformações, oriundas do desenvolvimento intrínseco às partes, forem surgindo.

Essa reflexão sobre a educação abrange concepções variadas, que visam compreender desde o seu processo histórico, sua estrutura, seu tempo, sua materialidade, produzindo conhecimentos e saberes, ao mesmo tempo em que também reconhece que é um bem, que atende aos interesses da sociedade que a instituiu para formar indivíduos que estejam adequados às necessidades da mesma.

Nas últimas duas décadas do século XX, houve grandes mudanças tanto no campo socioeconômico e político quanto no da cultura, da ciência e da tecnologia. As transformações tecnológicas tornaram possível o surgimento da *era da informação*, onde a moeda vigente é o conhecimento, em grande proporção, especializado. (LIPOVETSKY; SERROY, 2011)

Essas transformações ocorreram de forma acelerada, portanto nem todos os indivíduos puderam acompanhar, gerando um hiato entre a necessidade do conhecimento como moeda de

troca social e a construção individual desse conhecimento. As relações foram acentuadas pela desigualdade, tanto de conhecimento quanto de oportunidades.

Essas mudanças no campo do trabalho influenciaram a educação, visto que todo o movimento de se repensar a educação básica estabeleceu bases que estreitam os laços da “educação profissional com o setor produtivo, a cooperação entre os setores público e o privado na oferta de educação e a avaliação periódica dos professores”. (OLIVEIRA, 2010, p.126)

A partir dos anos 90 do século passado, as políticas educacionais foram sendo promovidas com um olhar mais acentuado para a educação básica, sob a influência das discussões promovidas por organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial, reforçando um padrão que prescreve um modelo de atuação de fora para dentro da relação estabelecida entre educação e indivíduo, criando hiatos e desventuras ao processo educativo, tendo como foco o atendimento às demandas do mercado, projetando o nascimento de um *admirável novo mundo*, nos termos imaginados por Huxley (2001).

Espinheira nos lembra de que “decididamente a educação vinculou-se ao trabalho e este se constituiu na melhor forma de controle social e de demarcação do espaço humano nas sociedades ocidentais”. (2004, p.3)

Essa vinculação da educação apenas com o mundo do trabalho colaborou para o fortalecimento da busca por uma identidade de “*homo technologicus*,” retirando-lhe sua função de colaborar com a formação mais ampla desse indivíduo humanizado, atento às relações, principalmente às que devem estabelecer consigo e, conseqüentemente, com os que o cercam.

Como afirma Espinheira, “o predomínio da razão instrumental no processo educacional tende a anular a atenção à subjetividade do indivíduo, tornando-o um ser indistinto diante de uma missão a que está obrigado a realizar sem ter a devida consciência do seu sentido e do seu significado”. (2004, p.4)

Neste cenário, tentar situar no momento atual o processo da Educação é igualmente uma tentativa de situar o processo da Sociedade, pois as experiências sociais acumuladas são experiências repassadas, ressignificadas e/ou reproduzidas nas experiências formativas.

Neste sentido, Educação e Sociedade são modificadas e modificam-se, o conhecimento e o trabalho, elementos que as compõem, estão intimamente ligados, de sorte que as transformações que ocorrem afetam ambas igualmente.

Pensar sobre o sistema educacional no Brasil é, antes de qualquer coisa, considerá-lo como um campo de tensões, conflitos e desigualdades. Ao analisarmos o contexto atual



percebemos que atravessamos um momento de crise de cunho estrutural que segundo Mészáros (2011), exige uma mudança também estrutural para a sua superação.

A sociedade atual está imersa em uma modernidade-líquida<sup>3</sup> ou, para alguns, em uma hiper-modernidade<sup>4</sup> e, passa por inúmeras transformações que ocorrem em um processo rápido colocando em questão, para análise e discussão, todo o arcabouço de conceitos, teorias e modelos já vivenciados, num tempo predominantemente inseguro por definição, que segundo Espinheira (2007, p.17) , contém “substâncias ótimas para a desestabilização social, para a apatia, mas também para a violência consentida”.

Estamos na era do medo e da incerteza instituídos pela globalização, que ao invés de quebrar fronteiras, as constrói em espaços cada vez menores. A imprevisibilidade das transformações, ocorridas de forma e com fluxo intenso, institui uma realidade peculiar, “hiper-real”, que “parece teorizar-se a si mesma” (SANTOS, 2001), dificultando as teorias já existentes de discorrerem sobre a mesma.

Desse modo, a rapidez dos acontecimentos gera uma instabilidade nas ações, pois o que se espera para o amanhã, quando este chega, já pode não ter mais valor para o momento. Essa aceleração de um tempo que é líquido modifica os objetivos e os desarma em um prazo menor do que se leva para planejá-los. Isso causa contradições profundas na educação.

Ao situarmos a instituição escolar dentro desse cenário, percebemos que esse movimento de produção acelerada do mercado, oriunda da expansão global da forma de vida moderna, gera um sentimento de incapacidade, pois estar na escola transformou-se em apenas uma obrigação da idade escolar, um lugar social legitimado, onde quem não se enquadra vai sofrer a exclusão e torna-se um “ser refugado - redundante” como considera Bauman (2005 p.12):

*“Refugio humano”, ou mais propriamente de seres refugados (os “excessivos” e “redundantes”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar) é um produto inevitável da modernização, é um acompanhante inseparável da modernidade.*

Nesse contexto e considerando a função de instituição socializadora, onde está de fato a escola? Como ela contribui para que crianças e jovens, em sua maioria pobres, socialmente vulneráveis, consigam transformar sua realidade?

---

<sup>3</sup> Expressão cunhada e explicitada pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001), para definir um estado de liquidez, vivido pela sociedade líquido-moderna em que as condições sob as quais agem os seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir

<sup>4</sup> Termo criado por Lipovetsky (2004) para designar o momento em que vivemos.

A educação, na figura da escola, tem um papel político importante por trazer em seu bojo o compromisso de viabilização da participação e da mobilidade social, principalmente às classes menos favorecidas da sociedade. Outra função que se atribuiu a escola foi a de corrigir as desigualdades oferecendo oportunidades de melhorias de trabalho e de vida.

Nesse contexto, Saviani (1994) nos alerta para o fenômeno de "hipertrofia da escola", ou seja, à escola é atribuído tudo que é educativo. Ela absorve, atualmente, inúmeras funções educativas que antes eram desenvolvidas fora dela e, em algumas ocasiões, até as de responsabilidade familiar. Isto se deve ao fato, de vivermos atualmente sob a égide das exigências de um sistema neoliberal e das novas configurações familiares, que geraram uma transferência para o sistema educativo de atribuições que são da família. Sem, contudo, esquecer que a grande mobilidade social favoreceu a pluralidade cultural que, conseqüentemente, ao ser integrada no espaço escolar, gerou desequilíbrio entre os que chegam para aprender e os conteúdos que são disponibilizados como aprendizado, tendo gerado em alguns casos, segregação e discriminação.

Dessa forma, em grande número, crianças e jovens apresentam dificuldades de variadas naturezas por viverem o conflito de estarem imersas na cultura escolar institucional que pouco sabe lidar com a sua cultura. Mesmo sabendo que a escola é um espaço de intercâmbios culturais, a diversidade cultural não é valorizada, geralmente porque não há instrumentos didáticos para trabalhar com esses conteúdos tão singulares.

Podemos perceber essa tensão no currículo, que comumente se apresenta como padrão. Percebe-se, dentro do currículo instituído como padrão, certa negação de outros saberes. Para Forquin:

Os fenômenos de fracasso e de inadaptção escolares que atingem massivamente, ainda que em graus diversos, segundo o sexo, o país de origem e a pertinência social, as crianças das minoridades étnicas obrigam a colocar em termos novos a questão das desigualdades diante da educação, tornando mais difícil a implantação de um currículo unificado que proponha a todos os alunos os elementos essenciais de uma cultura comum. (FORQUIN, 1993, p.136)

Verifica-se certa inabilidade da escola em lidar com a diversidade cultural. Ainda utilizamos velhos modelos para novas situações, sem nos darmos conta de que o aparente diferente desse universo cultural, trazido por crianças e jovens, ao se defrontar com o conhecimento já instituído, poderia dar origem a outros tipos de conhecimentos, tão importantes e significativos quanto os anteriores.

Embora tenhamos inúmeras propostas de mudança das práticas pedagógicas, pouca efetividade é apresentada, pois muitos professores buscam apoio em modelos prescritivos, baseados na priorização do conhecimento racional e, principalmente, na apropriação da dimensão cognitiva, em detrimento das outras dimensões do processo ensino-aprendizagem, como as dimensões ética, cultural e social. Isso, ao invés de solucionar problemas, nos apresenta outros tantos, configurando-se como um dos maiores desafios para a Educação. Desafios de propiciar a esse indivíduo um tempo-espço de ação, de construção de uma identidade, que o qualificará a agir no mundo. De acordo com Silva (1995),

[...] o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais. (SILVA, 1995, p. 195)

Assim, uma educação capaz de responder aos desafios que enfrenta não é aquela voltada para as carências e o passado, mas aquela que, reconhecendo nos estudantes sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente para que possa transformá-las em uma realidade coletiva.

É nesse contexto plural que se insere o estudo sobre a ética. A existência da ética pode ser verificada em todas as sociedades. Por meio de sua maneira de pensar, dos seus princípios e de seu conjunto de regras, cada agrupamento social se institui e se estabelece.

Por essa função reguladora, a Ética se apresenta como um ponto importante a ser estudado, tendo em vista que seu reflexo estará presente também na forma de educar.

Assim, o grande conflito que se estabelece no contexto escolar é como colaborar com esse sujeito-aprendente a pensar sobre a sua ação. Questionar se o agir está pautado em uma satisfação pessoal ou se o agir está voltado para questões maiores para o coletivo. O entendimento da ética não poderia ser regulado por dogmas doutrinários que dificultam ao indivíduo a visão da pluralidade.

Em oposição a esse movimento de racionalidade funcionalista, é importante que se vislumbre a educação por perspectivas diferenciadas, para que ela não fique soterrada nessa visão. Para tal, há um movimento intenso de educadores que buscam dialogar com novas teorias e práticas com as quais se possa deixar de pensar a Educação somente com a razão cognitiva, instrumental e entrelaçada apenas ao mundo funcional, prático e adentrar o indivíduo como um todo, considerando outros aspectos humanos além da razão, tais como a intuição, o sentimento, entre outros.

Daí decorre ser muito simplista a noção de que somente o aumento e a melhoria do rol de conhecimentos técnicos formais, lógico-formais, instrumentais, adquiridos individualmente, será suficiente para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligados ao processo de aprendizagem. Essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sócio-psicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações, onde estão inseridas as questões da ética e das paixões, sobre as quais esta pesquisa tem interesse em investigar.

É evidente que estamos atravessando um momento de crise estrutural, onde velhos modelos estão sendo propostos para novos tempos. A ligação entre escola e indivíduo está fragilizada. A discussão sobre a ética tomou o cenário, devido à extensão de denúncias sobre ações de violência, prevaricação, discriminação em todos os âmbitos sociais, inclusive em grandes proporções ocorridas no campo da educação.

Assim sendo, a busca é por uma educação que de fato permita refletir, dialogar e levantar questões referentes ao contexto escolar, no sentido de problematizar sobre a pluralidade e a singularidade existentes, não só no sujeito aprendente quanto na sociedade em que ele vive, buscando criar acordos para o estabelecimento de diálogos.

É um convite a repensar a educação, estabelecendo o encontro das multirreferencialidades expostas nela e expressas por meio dos diferentes atores (estudantes, professores, coordenadores, etc.) que se relacionam no ambiente escolar, como também com as contradições socioculturais e econômicas existentes na sociedade.

## NARRAÇÃO II

### NATUREZA TEÓRICA DA DIMENSÃO ÉTICA-EMOCIONAL

"Há pessoas que nunca se perdem porque nunca se põem a caminho."

(Goethe)

A proposta dessa investigação está ancorada teoricamente a partir do estudo e entendimento de três categorias que nortearão toda a pesquisa. São elas: ética, paixões e a retórica, com o intuito de averiguar suas interconexões e atendimento aos objetivos propostos no campo educacional.

#### II. 1.1 – ÉTICA

A ética está presente em todas as sociedades e nenhuma consegue subsistir sem que a dimensão ética exista. Por meio de sua maneira de pensar, dos seus princípios e de seu conjunto de regras, cada agrupamento social se institui e se estabelece.

Sem uma conduta ética a ser seguida, o agir humano em qualquer tempo e em qualquer sociedade se tornaria puro barbarismo, e não se conseguiria garantir o bem-estar da comunidade, nem conter a violência que dificultaria a convivência.

Cotidianamente, trazemos inculcada em nosso discurso, como fruto da interação com os demais indivíduos, a palavra ética, às vezes até de forma sacralizada em função de uma busca pela “fórmula mágica” de sermos éticos.

Essa busca nos faz constantemente apontar para o que é externo a nós, e dizer que é ou não é ético, principalmente apontar e dizer que o outro é mais errado ou pior; é a nossa consciência que faz com que apontemos mais ou menos, que busquemos mais essa atitude ética.

Para atingirmos essa atitude necessitamos de acordos. Qualquer acordo, seja de convivência, trabalho, entre outros, contém regras e normas que devem ser observadas por todos os envolvidos, com a finalidade de regulamentar os interesses pessoais e coletivos, e a consciência moral irá determinar a nossa disposição para essa observação das normas.

Aristóteles foi o primeiro a usar o termo *ética* e a configurá-lo como a entendemos hoje. Mas mesmo antes dessa estruturação aristotélica, na Grécia antiga, já existia uma ética

tradicional, vigente no bojo daquela sociedade, descrita nos poemas épicos de Homero<sup>5</sup> que apresentavam características como a coragem de Ulisses (símbolo da capacidade do homem em superar as adversidades), a fidelidade de Penélope, o heroísmo de Aquiles, a sabedoria de Nestor, entre outros, descritos como modelos de conduta, de um agir ético a ser seguido por todos que almejassem realizar grandes feitos, passíveis de serem lembrados na posteridade. Esses modelos quando seguidos, ofereciam uma ordenação, ou um caminho de frequência de agir que ajudaria o homem a dominar a si mesmo e aos seus atos e o tornaria virtuoso, possuidor de Areté (virtude) que para o grego antigo tinha um valor especial. Essa noção de ordenação, de medida (métron) era vista por Aristóteles como a essência da virtude.

Etimologicamente, *ética* provém do grego *ethos* que conforme o prolongamento da pronúncia da letra *e* terá duas características que significam: (com ‘e’ longo) propriedades do caráter e (com ‘e’ curto) hábito, costume. Ele desenvolveu a partir da *ética* uma ciência para estudar o caráter humano. No latim, o termo traduzido por Cícero recebe a denominação de *moralis*, que derivou de *mores*, cujo significado é hábito ou costume.

Os termos ética e moral foram utilizados por diversos autores, que estabeleceram distinções entre eles. Contudo, nesse estudo o conceito de ética não será separado do conceito de moral, ambos serão utilizados com o mesmo sentido, assim como é utilizado por Perelman (2005) e por Oliveira, (2009, p.180-181) para quem “são termos intercambiáveis, pois dizem respeito aos mesmos objetos, valores, princípios, normas e hábitos que orientam as ações do homem no contexto de suas múltiplas relações”.

Várias são as visões que se lançaram sobre a ética ao longo dos tempos, regidas pela temporalidade em que foram pensadas para servirem como modelo, guia para a condução do agir humano.

Tugendhat (1996) nos sinaliza sobre o quanto a ética se faz presente nas discussões cotidianas, em âmbito nacional ou mundial, como: nos Direitos de grupos particulares e marginalizados; na Lei de imigração; nas questões sobre os asilos; sobre o aborto e a eutanásia; os direitos dos deficientes; dos animais; dos estrangeiros; as questões sobre ecologia; e as questões sobre a tecnologia genética: clonagem, células tronco etc.

Para o autor a questão da justiça social está associada a uma discussão moral, mas para tal entendimento existe uma questão importante a ser refletida, se há possibilidade de pensar

---

<sup>5</sup> Poeta grego, estima-se que tenha vivido no séc.VIII a.c., pouco se sabe sobre sua história e o ambiente em que teria vivido. É considerado o grande escritor da antiguidade, a ele sendo atribuída a autoria da *Ilíada* e da *Odisséia*.

as normas morais independentemente de tradições religiosas. Esse é um ponto chave para a moral moderna, devido à decadência dos fundamentos da religião sobre a questão ética.

Considerando que a ética e a moral são indissociáveis da vida cotidiana, podemos dizer que estão ligadas ao social e devem ser pensadas por uma via datada, inserida na sociedade onde todas as transformações ocorridas influenciaram. Para Tugendhat (1996, p.15):

Nossos juízos normais [...] ou universais – são empíricos, no caso de não se referirem a algo matemático ou lógico, isto é, fundam a sua pretensão de verdade na experiência. Entretanto, um juízo moral, isto é, um juízo de que um certo tipo de agir é bom ou mau, e, neste sentido, de que algo deve ser permitido ou proibido, não se deixa fundamentar empiricamente.

Seguindo esse raciocínio o juízo moral não é resultado da experiência. Para Platão e para Kant, a nossa consciência possui uma dimensão pré ou supra-empírica, onde podemos compreender *a priori* algo não empírico. Sabe-se que esse pensamento foi questionado por diferentes filósofos, de tal modo que hoje nos deparamos com o dilema sobre o juízo moral que é bastante complexo. Tugendhat (1996, p. 19), afirma que “quase todos nós julgamos moralmente de forma absoluta, mas em relação à validade destes juízos tendemos a considerá-los como relativos”.

A ausência dos juízos morais ocasionaria uma perda da possibilidade de repreensão e de censura que são próprias deles. É importante refletir sobre a necessidade de não pensar que o conflito moral está apenas entre quem quer compreender a moral e os que não querem. Isso nos leva a assumir posicionamentos e a buscar fundamentar uma concepção sobre moral, diante das várias concepções que se apresentam atualmente. Tugendhat (1996, p. 34) é assertivo quando nos revela que na filosofia “não faz sentido discutir sobre o verdadeiro significado das palavras. O que interessa é distinguir os diversos significados possíveis de uma palavra e ter bem claro para si com que significado se quer empregá-la”.

Assim como Perelman (2005) e Oliveira (2009), Tugendhat (1996) opta em não fazer a distinção entre os termos ética e moral, por considerar termos intercambiáveis, e busca nas raízes etimológicas do termo ética e moral a ratificação da sua proposição em não distingui-los, pois acredita que a origem dos termos não fornece subsídios para concluir sobre sua distinção, considerando que na tradição filosófica foram por muito tempo empregados como equivalentes. Apenas o termo moral foi introduzido no uso normal das modernas línguas europeias, ao passo que ética não foi. Coube então à filosofia a apropriação do termo ética. Tugendhat assinala, ainda, que o entendimento do que vem a ser juízo moral deve seguir o viés linguístico para se aproximar mais da realidade:

Vinculo este uso de linguagem a um determinado emprego do grupo das palavras “ter de” / “não pode” / “deve” e do grupo das palavras “bom” / “ruim”. Os dois grupos de palavras têm muitas maneiras de emprego, mas os dois têm um significado *particular* quando gramaticalmente empregados no sentido absoluto; neste caso eles são empregados como equivalentes, e assim se pode definir o discurso dos juízos morais através do emprego absoluto destes dois grupos de palavra. (Ibid., p.37)

O emprego desse grupo de palavras definido pelo autor se apresenta como um critério para definir os juízos morais que estão enraizados na sociedade por meio da linguagem que são “as expressões de necessidade e as expressões valorativas correspondem a nuances diversas dos juízos morais”. (Ibid., p.39)

O autor tenta explicar a expressão “ter de” ou “deve” que estão inscritas nos juízos morais, como sendo uma obrigatoriedade no atendimento das normas morais. É nesse ponto que tenta se distanciar da visão Kantiana, a qual criou imperativos categóricos que são sentenças de dever que trazem em si um fundamento absoluto, buscando apresentar imperativos gramaticais, de caráter menos prescritivo.

O autor defende seu ponto de vista claramente ao afirmar que as normas morais não podem ser formuladas com um juízo de valor absoluto. Elas são normas sociais fundamentadas na moral construída socialmente a partir do entendimento do sentido de “ter de”.

Outra contribuição de Tugendhat no entendimento sobre a ética são as elucidações sobre “*Bom*” e “*mau*”, como bom estudioso da linguagem, apresentando os empregos e as definições semânticas, do quem vem a ser “bom” e “mau”. Indica a empregabilidade das palavras que a depender do contexto podem ter um caráter mais objetivo “tanto nos empregos que expressam normas racionais (“é bom...” = “é racional...”), como em seus diferentes empregos atributivos. [...] todos os casos em que se fala de um “bom X”, por exemplo, de um bom relógio ou de um bom violinista” (Ibid., p.53). Nos casos subjetivos, “quando se fala de “bom” estamos diante de uma escolha, [...], não se trata de uma resposta sim-ou-não, mas sim de uma escala”. (Loc. Cit.)

Essa escala guarda em seu bojo duas categorias, “melhor e pior”; e se apresenta de duas formas: como *escala de preferência*, quando o sentido é subjetivo e *escala de excelência* quando aplicado no sentido objetivo.

Segundo nos informa Tugendhat, Kant acreditava que os “fundamentos objetivos são sempre fundamentos racionais” (Ibid., p.54), que irão definir o agir racional. Toda essa



formulação de fundamentação de Kant está basicamente estruturada na vontade que provém das representações da razão, que estão válidas para todo ser racional e não por questões subjetivas.

O autor traz considerações sobre a definição da escala de excelência sobre o que é “bom” de Von Wright<sup>6</sup>, que baseado na tradição aristotélica distingue duas funções da excelência (*areté*): a excelência da utilidade (julga-se um objeto que é útil para algo) e a excelência técnica (julga-se a partir da constatação por concurso de quem possui maior técnica).

Ambas para serem analisadas e julgadas necessitam de um parâmetro e de um fundamento que as regule. Tugendhat pontua que nosso processo de socialização desde criança é baseado na escala de melhor e pior, que é aplicada em todo o desenvolvimento das nossas capacidades.

Quando adultos, construímos nossa autoestima baseada por essa escala, que “consiste em grande extensão (ou totalmente?) em ter consciência de ser bom em suas capacidades”. [...] “se alguém se mostra “mau” em uma capacidade que lhe é importante, a reação é de vergonha. [...] vergonha é o sentimento de perda da autoestima aos olhos do outros” (Ibid. p.60-61).

Tugendhat vai chamar de consciência moral aquilo que permite experimentar os sentimentos de culpa e vergonha. Nem todos os indivíduos manifestam essa característica da mesma maneira. Para o autor:

A formação da consciência moral, segundo vejo a conexão, consiste em que o indivíduo, de sua parte, se queira entender como membro da comunidade, [...] que assume em sua identidade (isto é, naquilo com o qual ele se quer entender) este ser-assim (So-sein), como membro da sociedade ou parceiro cooperador, a que pertence à escala do “bom” e “mau” entendidos de modo gramaticalmente absoluto, [...] isto significa então que ele se entende como pertencente a uma totalidade de pessoas, mediante a sanção interna da indignação e da vergonha, exigem reciprocamente uma das outras que estas normas constitutivas da identidade não sejam feridas. (Ibid., p. 63-64)

Segundo a visão do autor, o indivíduo que não compreende a moral socialmente construída, não consegue defender uma posição moral. Assim, sustenta a ideia de que a consciência moral não é uma ideia fixada em nossa consciência pela natureza, ela é construída. (Ibid., p.66)

---

<sup>6</sup> Filósofo finlandês nasceu em 14 de junho de 1916 e morreu em 16 de junho de 2003, foi o sucessor de Ludwig Wittgenstein na cadeira de filosofia na Universidade de Cambridge.

Tugendhat deixa claro a sua posição de ir além da visão kantiana. Trabalha uma razão intersubjetiva que não está imune às influências histórico-sociais. O eixo central dos seus estudos é a busca por um fundamento que não é absoluto, mas que existe para dar significado à escolha moral entre o “bom” e “mau”.

É preciso salientar que há vários outros modelos de ética, como o Aristotélico que tomava por objetivo da ação humana a felicidade, sendo preciso buscar o que há de bom nas próprias ações concretas sem negar a existência de uma ideia geral de bem. Nessa perspectiva, a ética é uma conjunção plural de virtudes que aparecerão nas ações daqueles que têm uma disposição da alma para o *agir excelente*.

Outro modelo, o Utilitarista (BENTHAN, séc. XIX) pauta o entendimento do princípio ético que rege o agir humano em um cálculo da felicidade, uma fórmula quantitativa que calcula o prazer e a dor causada por uma ação, cujo objetivo é ter mais prazer do que dor.

O modelo transcendental, por sua vez, (KANT, séc. XVIII) defende uma visão de ética pautada em imperativos hipotéticos e categóricos, os quais preconizam que em todas as nossas ações devemos proceder de modo que a regra da nossa conduta possa ser tomada como lei para todos.

Porém, as abordagens que se apresentam mais adequadas à pesquisa pretendida, quando se busca um agir ético oriundo de reflexões e não de imposições, e que teriam mais abertura para o entendimento da cultura escolar são as de Tugendhat e de Perelman, pois proporcionam perspectivas de reduzir as distâncias entre teoria e empiria por meio de processos intersubjetivos que privilegiam a argumentação e o diálogo. Para Oliveira (2009, p. 187):

É possível perceber que o modelo de racionalidade defendido por Perelman é aberto, plural e não se ancora em verdades absolutas. Não é o modelo geométrico, dedutivo, mas o do direito, interpretativo e argumentativo. Em vista disso, é a uma razão razoável e não a uma razão eterna que se apela. Enquanto o homem racional e o homem passional não dialogam, pois querem impor suas certezas, o homem razoável conversa, ouve, negocia pontos de vista, buscando reduzir as distâncias que separam os indivíduos a propósito de uma questão ou problema. Se as distâncias forem reduzidas, pode-se falar em pretensão de universalidade.

A ética estuda a vida histórica dos homens e visa melhorar o conjunto de suas relações, ou seja, sua vida política. Não parte de axiomas ou de princípios primeiros e verdadeiros, mas de opiniões geralmente aceitas.

O ponto de partida para essa investigação tomará, portanto, o modelo jurídico, que é o que mais se aproxima da perspectiva dialógica antes mencionada. Pretendo, por meio deste modelo, entender a ética em uma perspectiva na qual as questões sejam acordadas, mas reabertas e retomadas a qualquer tempo. Não é a busca por uma prescrição, mas uma tentativa de evidenciar o contexto escolar como um espaço argumentativo.

Como não se trata de uma proposta disciplinadora e sim de compreensão do sujeito dialogando com o seu processo educativo, o modelo jurídico subsidiará a negociação das distâncias existentes no contexto escolar.

## II. 1.2 – PAIXÕES

Analisar as paixões como uma categoria de estudo, é antes de qualquer coisa, admitir que somos seres passionais. Nós temos paixões e elas atuam em nossas ações.

Desde o momento do nosso nascimento até o de finitude da nossa existência, vivemos em consonância com nosso modo de interagir com as pessoas, com o mundo e suas realidades, que nada mais é, do que uma conjunção de paixões postas em ação.

Mas assumir a discussão e falar sobre as paixões nem sempre é tarefa fácil, nem mesmo no contexto escolar. Podemos considerar que a categoria viveu um período de adormecimento, um longo sono de reclusão, ponderando que a mesma não atinge às certezas matemáticas tão almejadas pela razão.

Como na história infantil da Bela Adormecida, vivemos por muito tempo adormecidos sobre nossas paixões. Esse adormecimento criou um hiato no sujeito, dividindo-o e criando uma dicotomia, principalmente quando transpomos para o contexto escolar, ser um sujeito de paixões ou um sujeito de conhecimento.

O sono racionalista não deixou margens para reconhecer, mesmo que em sonho, que o homem não é dissociado de suas paixões no momento em que a ação vigora. Paixão e razão/ação são faces indissociáveis do ser humano. Portanto, somos seres de conhecimentos e sentimentos.

Como na história infantil citada, um belo dia a personagem acorda, o encanto/maldição acaba e a realidade se torna presente. Para Lacroix (2001) estamos entrando em um período de despertar sobre as emoções, desse modo, já que o portal se abriu para a questão, a escola poderia aproveitá-lo para discutir sobre sua natureza e suas interconexões.

Esse despertar favorece o entendimento de que paixão e razão são movimentos, contínuos e graduais, isto é, existe uma escala passional e uma racional que se intercambiam na ação cotidiana do ser humano. Compreender sobre suas paixões pode ajudar o homem a ter um domínio de si, a busca por uma *Areté*<sup>7</sup>.

Dentro dessa perspectiva, entender as paixões passa a ser uma exigência para a vida em sociedade. É acordar desse sono secular. É reconhecer que o campo das paixões é o das ações cotidianas, desfazendo assim a forma banalizada de pensá-la apenas como uma relação amorosa.

As paixões vão além desse estereótipo romanesco, desqualificado, superficializado e homogeneizado pelos meios de comunicação de massa e abarcam uma gama variada de sentimentos e emoções (raiva, temor, vergonha, ódio, medo, calma, entre outros), positivos e ou negativos, circunscritos em nossas relações.

Segundo Aristóteles (2000, p.5) “as paixões são todos aqueles sentimentos que, causando mudanças nas pessoas fazem diferir seus julgamentos.”

Assim, nosso existir, personificado no aqui-e-agora, que compreende as instâncias físicas, psíquicas e emocionais, é repleto de paixões e está relacionado ao modo e à qualidade de reação do nosso ser, frente às interações com os outros, com as situações e consigo próprio. O nosso equilíbrio estará ligado diretamente à forma de sentir o mundo de relações em que vivemos. Por isso, nos expressamos e atuamos com emoção, as nossas ações racionais estão intimamente ligadas aos nossos sentimentos (SANTOS, 2008).

Na busca pela origem da palavra paixão, foram encontrados no grego os vocábulos *pathos* que significa capacidade de sentir, sentimento profundo e *pathema* que tem o significado de emoção passiva ou condição da alma, ambos originários do radical *pathein* que significa sofrer.

Será então utilizado neste estudo o conceito de paixão, cujas raízes de estudo são oriundas da filosofia, com a retórica das paixões de Aristóteles, ao invés da palavra emoção, que em primeira instância tende a ser vista pelo senso comum ou pelo viés psicológico, que não atendem à proposta dessa investigação.

É importante ressaltar que quando falo de paixão estou ampliando a escala de percepção e abrangendo todas as paixões, sejam elas vistas como positivas ou negativas, utilizando o escopo teórico deixado por Aristóteles (2000), onde definiu como sendo em número de 14 as paixões. São elas a cólera, a calma, a tranquilidade, o amor, o ódio, a

---

<sup>7</sup> Palavra grega que pode ser traduzida como virtude.

segurança, o temor, a vergonha, a imprudência, o favor, a compaixão, a indignação, a inveja, a emulação e o desprezo.

Vamos encontrar outras concepções (positivas / negativas) sobre as paixões na medicina, psicologia, psicanálise, sociologia, literatura e nas religiões. O estudo das emoções não é novo e o conceito sobre paixão/emoção vai variar da perspectiva de cada área do conhecimento, pois não temos uma unicidade de conceito, uma vez que o termo é polissêmico e abrange um conjunto de “fenômenos complexos” (MATURANA, 1999) em vários campos do conhecimento. Englobam desde perspectivas mais funcionais até a corporeidade que é afetada e modificada pela emoção/paixão.

Dessa forma, as paixões podem ser evidenciadas a partir de três campos que envolvem o ser, o campo cognitivo, o fisiológico e o comportamental, variando a partir do prisma que se estuda.

De acordo com a perspectiva fisiológica, Accioly & Athaide (1996, p.22) pontuam que a emoção pode ser conceituada como uma “reação organísmica total, coordenada pelo cérebro ante-estímulos externos e/ou internos, promovendo condutas adequadas para preservação da Vida, ante ameaças e para sua manutenção e da espécie”.

Já na visão da biologia do conhecimento, Maturana (1999, p.15) define: “as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ação”.

Essa perspectiva apresentada pelo autor se aproxima da perspectiva filosófica de Aristóteles, opção teórica desse estudo, quando nos chama a atenção para a importância de analisarmos as emoções considerando que elas estão intimamente ligadas as nossas ações.

Nesse aspecto, é sobre esse agir que a escola poderia se abrir para criar espaços de diálogo. É nesse campo de interlocuções que a dimensão ética-emocional pode ser anunciada. A figura abaixo ilustra o que proponho:

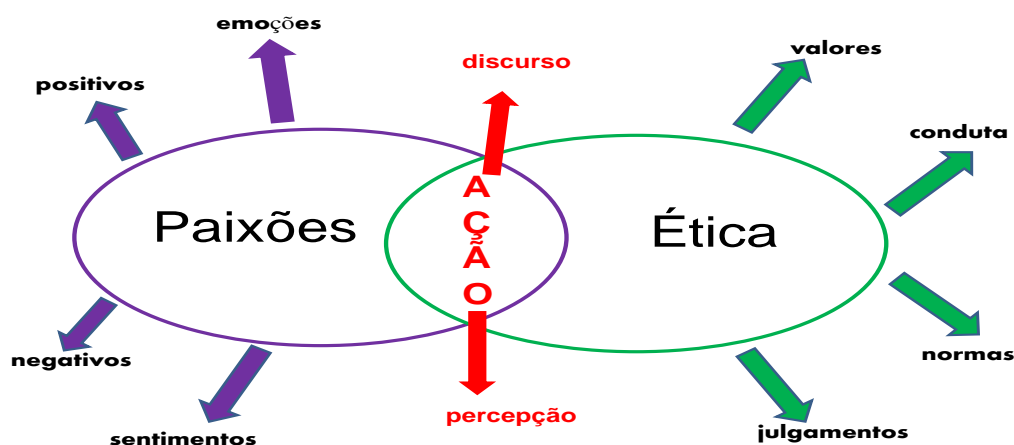


Figura 01- Composição da dimensão ética-emocional

É na ação que expressamos nossos juízos de valor, que estão implicados na ética e nas paixões que nos atravessam. E no agir que concretizamos o nosso discurso e a nossa percepção, na vida cotidiana dentro e fora da escola.

É notório que quando se propõe desenvolver uma dimensão que tem como base as paixões, se pretende abrir espaço para a sensibilidade presente nas mais diversas expressões do ser humano, seja individual ou coletiva, para um agir sensível, no sentido de perceber, reagir às variações e impressões que ocorrem consigo e no seu entorno.

Para dar suporte às reflexões sobre o sensível, que habita os meandros das paixões, utilizo o pensamento de Bachelard<sup>8</sup> (1989) para a tessitura do estudo.

Segundo Bachelard sentimentos nos conduzem a devaneios e devanear é um exercício da sensibilidade, da entrada para o universo estético. De forma leve, o autor nos convida a trilhar um caminho metafórico para esse universo da imaginação.

Ainda que muitas vezes as metáforas nada mais sejam do que transmutações do pensamento numa vontade de dizer melhor, de dizer de maneira diferente, a imagem, a verdadeira imagem, quando é vivida primeiro na imaginação, deixa o mundo real e passa para o mundo imaginado, imaginário. (Ibid, p.10)

<sup>8</sup> Gaston Bachelard nasceu em Champanhe (Barsur- Aube) na França, em 27 de junho de 1884 e morreu em Paris em 16 de outubro de 1962. De origem humilde, iniciou sua carreira profissional nos Correios, onde trabalhou por dez anos. Formou-se mais tarde e passou a lecionar física e química, ingressando como professor após a 1ª Guerra Mundial no colégio de sua cidade natal, onde passa a partir de 1922, a lecionar a disciplina Filosofia. Em 1930, entra para a Faculdade de Letras de Dijon e em 1940, para a Sorbonne. Foi um epistemólogo, um professor nato e um filósofo da imaginação. É considerado um dos filósofos de maior influência no mundo contemporâneo.

Todas as imagens produzidas despertam os sonhos. Estes sonhos nos fazem sair a qualquer tempo desse universo que se vive e adentrar a um espaço da meditação, onde a percepção sobre a vida vai sendo modificada, ampliada.

A meditação é um alimento para a instância psíquica do homem, que o incita a ir além das suas barreiras e de dominar a si mesmo e todos os seus monstros internos. A proposta não é o de isolamento total do mundo de relações, ao contrário, é um convite ao recuo, à solidão, que é um entendimento de que você pode se autoanalisar e encontrar no seu universo imaginativo o eixo para a sua vida em comunidade.

A introspecção é um convite a conhecer esse mundo único das paixões que existe em cada um dos indivíduos. Essa unicidade é individual e intransferível.

Por meio dessa possibilidade de divagação, de auto reconhecimento do que se passa em instância de foro íntimo, o homem se torna um poeta, da vida, do mundo, de si mesmo.

No mundo contemporâneo em que estamos comumente soterrados, esse universo poético/estético/passional pode contribuir para mudanças, que como Aristóteles nos pontua podem fazer com que nossos julgamentos se alterem.

Nesse contato com o mundo interno/emocional, o poeta/sonhador amplia sua percepção sobre o destino do mundo, sobre a linguagem que contém a beleza do mundo e desperta a sensibilidade da imaginação.

Para o autor: “[...] os sonhos e as fantasias não se modernizam tão rapidamente quanto nossas ações. Nossas fantasias são verdadeiros *hábitos* psíquicos fortemente enraizados.” (Ibid, p.14).

O convite de Bachelard é para ficarmos acordados diante da nossa própria vida, e se utiliza da seguinte frase para corroborar esse pensamento, “dorme-se diante do fogo. Não se dorme diante da chama de uma vela”. (Ibid, p.17)

Busca, por meio do exercício do contato com a chama, que é o devaneio, melhorar o homem e talvez até curá-lo de suas mazelas adquiridas pelo distanciamento consigo mesmo.

O exercício imaginativo de relação com a chama seja de que natureza for “da vela ao lampião”, proporciona o contato do homem com seu potencial criativo, a sua sabedoria interna que pode e deve estar à sua disposição.

A luz emitida pela chama ilumina todos os recantos e permite identificar a vida pulsante em cada um desses espaços. Para o autor “onde reina um lampião, reina a lembrança”. (Ibid, p.24)

A interação com a chama é uma forma de se comunicar moralmente com o mundo. Para Bachelard:

[...] em uma simples vigília, a chama da vela é, desde então, um modelo de vida tranquila e delicada. Sem dúvida, o menor sopro a atrapalha, assim como um pensamento estranho na meditação de um filósofo. Mas quando vem realmente o reinado da grande solidão, quando soa realmente a hora da tranquilidade, então a mesma paz está no coração do sonhador e no da chama, então a chama mantém sua forma e corre direta, como um pensamento firme, a seu destino de verticalidade. (Op. Cit. p.27).

Para o autor a chama tem o poder de nos acalmar, basta para isso que fiquemos a observar e respiremos sossegadamente em frente à luz.

As imagens produzidas nesse contato nos levam a pensamentos que podem ser reveladores. Esses pensamentos oriundos desse contato têm uma característica peculiar, não são lineares e não necessitam de um contexto. Eles surgem a partir da interação individual com a chama e tem seu próprio tempo-espço.

Diante de suas constatações sobre a importância do contato com a chama, a partir da interlocução com poetas, filósofos entre outros autores, Bachelard pontua: “os fatos devem abrir um horizonte de valores. O valor a conquistar aqui é a luz. [...] a chama da vela é o campo fechado para uma luta de valor e de antivalor” (Ibid, p.33-34).

Para o autor, o contato com a luz pode levar o indivíduo a seu destino que é o de purificação de si e do mundo em que vive. A relação com a luz, oriunda da meditação e do devaneio, pode conduzir o homem para a sua transformação. Esse processo é individual e denominado de “solidão do sonhador”.

Nele aprendemos a ser mais solidários com os outros porque percebemos que o outro também pode estar no mesmo momento de aquecimento pela chama que o nosso. Então, a relação de troca se estabelece entre indivíduos que buscam a sua transformação.

O encontro com a chama é o encontro com a sua própria natureza. Na chama, toda a sua história, suas lutas, suas vitórias e suas necessidades são narradas em uma tentativa de entender e manter a unidade do indivíduo.

O contato com a luz desperta a nossa criatividade que nos faz recriar vivências e mergulhar mais atentamente sobre a nossa própria existência. Na consciência das minhas paixões compreenderei as paixões do outro. Nessa identificação nos tornamos mais solidários, e essa solidariedade precisa fazer parte do contexto educativo, que é eminentemente relacional de interação entre indivíduos.



O professor não deveria se furtar de ser criativo, pois a escola tem a capacidade de nos condicionar e muitas vezes consegue nesse condicionamento abafar o nosso potencial imaginativo.

A criatividade é a possibilidade de nos mantermos vivos constantemente. Esse contato com a dimensão emocional deveria ser o exercício dos que trabalham no campo da educação, como uma busca para o conhecimento de si mesmo, como uma forma de esvaziarmos as tensões que existem nesse contexto.

Aproximarmos de nós mesmos é um exercício para nos acalmar diante da turbulência imposta pelo mundo externo e reconhecermos quais caminhos devemos seguir, sem violência. Tomar consciência de si é tornar-se suficientemente autônomo e crítico, no sentido de fazer suas escolhas e saber agir.

A busca por trazer a dimensão emocional para o palco central das discussões político-pedagógicas é por acreditar nos sentimentos como trajetos e rotas possíveis para a construção de conhecimento aliado às outras dimensões já relacionadas a este processo.

É voo para quem particularmente acredita na infinitude de possibilidades que a própria vida tem, que nos ajudará a nos reinventarmos quantas vezes foram necessárias a partir da nossa criatividade.

## II. 1.3 RETÓRICA

### II.1.3.1 O mundo-grego como ponto de partida

A retórica faz parte da nossa vida cotidiana, e podemos considerar que está presente na história da humanidade desde que o homem se utilizou da linguagem para persuadir. “Encontramos retórica entre os hindus, chineses, egípcios, sem falar dos hebreus” (REBOUL, 2004, p.1). Mas, embora tenhamos referência de uso da retórica entre tantos povos, a sistematização e reflexão filosófica foram concebidas pelos gregos. Assim, a retórica que conhecemos hoje é uma concepção dos gregos, que elaboraram tanto uma técnica quanto uma teoria retórica, que ao longo da história recebeu aquisições, porém manteve a sua estruturação matriz.

O surgimento da retórica está intrinsecamente associado à nova construção social, política e econômica da Grécia Antiga. O decurso da Grécia homérica (séculos XII a VIII

a.C.) fundamentalmente rural e aristocrática para o Período arcaico (séculos VIII a VI a.C.) marcado pelo advento da *pólis* (cidade-estado), do desenvolvimento comercial e pela colonização grega, estabelecem e marcam o começo das grandes mudanças na vida social e nas relações entre os homens (Jaeger, 1995).

Constituída pelos cidadãos livres, a *pólis* era uma organização onde se questionavam e construía as leis concernentes à cidade, dotada de independência política e econômica. O aspecto peculiar da *pólis* é que os problemas de interesse geral eram discutidos em praça pública, na chamada *ágora*.

O ponto central político-administrativo da *pólis* era a acrópole (geralmente na parte mais alta da cidade), em seu entorno se formava uma zona rural, que atendia parte das necessidades da cidade, mas que não estabelecia nenhuma dependência com a cidade. Conforme salienta Pessanha (1991, p.7):

A própria dimensão da cidade-Estado impunha, de saída, grande solidariedade entre seus habitantes, facilitando a ação coercitiva dos padrões de conduta, ao mesmo tempo, propiciava à *polis* o desenvolvimento de uma fisionomia particular, inconfundível, que era o orgulho e o patrimônio comum de seus cidadãos. O fenômeno geográfico e o político associavam-se de tal modo que, na língua grega, polis era, ao mesmo tempo, uma expressão geográfica e uma expressão política, designando tanto o lugar da cidade quanto a população submetida à mesma soberania. Compreende-se, assim, por que um grego antigo pensava a si mesmo antes de tudo como um cidadão ou como um ‘animal político’.

É com o surgimento da *pólis* e de elementos como a escrita, a moeda e a lei escrita, que o cenário se tornou propício para o aflorar dos primeiros filósofos gregos (JAEGER, 1995), por volta de fins do século VII a.C. e durante o século VI a.C., e com eles desponta uma nova apreciação sobre o mundo. É nesse contexto que nasce a filosofia. Os primeiros filósofos foram denominados como *pré-socráticos*<sup>9</sup>.

Essa nova época, instituída com o período arcaico, tinha como busca a separação da visão de *cosmogonia e teogomia (deuses)*, predominante nos tempos homéricos (séculos XII VII a.C.) de influência do mundo mítico, mas que não tem mais ressonância com o atual momento de transformação social. A base filosófica visava explicar a origem do universo e das coisas sem utilizar o referencial mitológico.

---

<sup>9</sup> Sócrates introduziu um novo pensamento sobre o homem e foi considerado um marco para a divisão da filosofia grega.

Foi o início de uma reflexão sistemática sobre o universo, uma *cosmologia* (racionalidade do universo) fundamentada na observação e estudo da realidade, com o foco na busca por uma essência, um princípio das coisas que chamavam de *arché*<sup>10</sup>.

Surgiram nesse período núcleos ou escolas filosóficas que embora tivessem como ponto de interseção a busca por uma essência, seguiram caminhos de investigação distintos e fecundos que ampliaram a discussão e se tornaram a base da filosofia. Foram quatro grandes escolas: Jônica, Itálica, Eleática e Atomista.

Na escola Jônica, originária da cidade de Mileto, na costa da Ásia menor, mas que se estendeu às demais áreas da Grécia, está situado o pensamento de Tales, Anaximandro, Anaxímenes e tem como característica básica a ruptura com o pensamento mítico e a busca na natureza única para a explicação das coisas, ou seja, uma racionalidade sobre o universo.

Ainda nessa escola, podemos situar o pensamento de Heráclito, da cidade de Éfeso, por suas reflexões sobre o princípio constituinte do universo, por ele considerado como sendo o princípio fundante o fogo, além de outras proíficas explicações sobre a multiplicidade do real. E o pensamento de Empédocles, da cidade de Agrigento, que ao retomar o debate dos primeiros filósofos, acredita que a origem de tudo não se encontra em um único princípio, mas na composição de quatro elementos basilares: terra, fogo, ar e água. Considerado por Aristóteles o fundador da oratória, também é autor da primeira teoria biológica. Para este filósofo, duas forças estruturam o universo, o amor que une e o ódio que separa. Seus princípios podem ser considerados como a primeira síntese filosófica. A escola atomista será influenciada por suas reflexões.

A escola Itálica, ou escola *pitagórica*, como ficou conhecida, foi fundada por Pitágoras de Samos, em oposição à moderação da escola Jônica e se destacou pelo seu racionalismo. Considerava que o princípio formador/gerador do universo eram os números. O número não era somente uma entidade matemática e o princípio de tudo é o número 1, os demais surgem após a divisão dele. O pensamento de Pitágoras contribuiu para uma visão racionalista de mundo.

Na escola Eleática, onde estão reunidos os filósofos Xenófanes, Parmênides e Zenão, se desenvolveu paralelamente com a escola pitagórica. Tinha como característica básica uma preocupação ontológica sobre o que é o ser e a defesa da unicidade estática de tudo o que existe. Utilizavam os conceitos de “ser”, “não-ser” e consideravam que o ser não se transforma. Faziam oposição às ideias dos filósofos de Mileto que tentavam explicar a

---

<sup>10</sup> Busca dos pré-socráticos que se define como sendo o princípio pelo qual tudo vem a ser.

realidade por meio de um elemento único, primário, e ao filósofo Heráclito que explicava a realidade como um conjunto de mudanças constantes e ininterruptas. Os eleatas, como são conhecidos, acreditavam que para se conhecer a verdade, haveria necessariamente que estabelecer preceitos objetivos. Para isso, criaram argumentos que partiam de premissas claras e incontestáveis.

A contribuição do pensamento de Xenófanes está no ceticismo e na crítica que tecia sobre o antropomorfismo e a moralidade das divindades. Foi o precursor das ideias da existência de um único deus. Já Parmênides, deixou como contributo teórico filosófico, um pensamento marcado pelo monismo e imobilismo, de que tudo o que existe é eterno, imutável, indivisível, por conseguinte, imóvel. E também, o princípio de identidade, que segundo ele, o que está fora do ser não é ser, o não-ser é nada, portanto o ser é um. Estabeleceu o pensamento metafísico. Opositor das ideias heraclitianas, foi o grande expoente dessa escola. Já Zenão, acreditava que o caminho para o avanço, tanto de uma sociedade quanto do conhecimento, era na política e nas relações que o povo poderia estabelecer com essa política. Uma característica importante do seu pensamento foi a utilização da dialética.

Já a escola atomista, que reúne os filósofos Leucipo e Demócrito, traz como grande contribuição o fato de terem se antecipado e apresentado alguns pontos sobre as teorias atômicas modernas. Para os atomistas, tudo é formado por partículas indivisíveis, o átomo. Para eles, no início só existiam o átomo e o vazio, mesmo o corpo sólido é recheado de vazio. O movimento de átomos no vazio dá existência às coisas.

A concepção do universo como eterno, unificou os pré-socráticos e foi essa ideia que iniciou o desligamento entre o pensamento mítico e a filosofia. Desse período, o que se tem de registro é bem ínfimo, os textos escritos no período filosófico dos pré-socráticos se perderam ao longo do tempo, restando-nos atualmente fragmentos de algumas obras.

Concomitantemente à efervescência das reflexões filosóficas, as transformações sociais prosseguiram de forma acentuada nos séculos seguintes, atingindo no Período clássico (séculos V e IV a.C.) o apogeu da civilização grega. Esse momento congrega uma fase fecunda tanto para a política, com a manifestação da democracia ateniense, quanto para as artes, a literatura e, principalmente a filosofia. Esse período é marcado pela presença de grandes filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, este último grande expoente da retórica.

É em Atenas, no ano 469 a.C., que nasce Sócrates, o filósofo de maior destaque da Grécia antiga, que segundo Jaeger (1995, p.493), “é uma dessas figuras imortais da História que se converteram em símbolo”. A influência de Sócrates foi tão grande que o seu pensamento é considerado como um divisor de águas para o pensamento filosófico grego,

tendo como tema central para suas reflexões a essência da natureza da alma humana. E a busca por responder sobre o que é o homem foi a tônica dos filósofos socráticos, que fundaram escolas filosóficas e compartilharam as ideias de Sócrates.

Foi considerado como um dos homens mais sábios e inteligentes, mas não deixou nada do seu legado escrito. As suas ideias e pensamentos ficaram conhecidos por todos por meio das obras de dois de seus discípulos: Platão e Xenófanes e nas obras de Aristóteles, discípulo de Platão.

Estudou as ideias dos seus antecessores e no início interessou-se pelos ensinamentos de Anaxágoras, porém abandonou esta vertente de estudo por acreditar que havia algo mais profundo a ser estudado como a *psyché* do homem e seu interesse de investigação passou a ser sobre a alma humana.

Para Sócrates, o importante era questionar sobre o que é certo, bom, justo e colaborar para o entendimento sobre o conhecimento moral capaz de ajudar o homem a buscar uma conduta correta. Acreditava que o homem deveria ter como meta o aperfeiçoamento do seu espírito, uma *areté* de valor espiritual.

Sócrates, em sua busca pelo conhecimento sobre a natureza da alma humana, conversava com diferentes pessoas, não importando a fama ou condição social. Não havia um lugar específico para a busca do saber. Sócrates andava de um canto a outro da cidade e em praça pública seus pensamentos e ideias eram discutidos com quem se interessasse.

Seu método consistia em lançar questões, partindo do pressuposto “só sei que nada sei” onde, admitindo a própria ignorância, levava seus interlocutores à busca do saber, em uma sucessão de perguntas que visavam tão somente a desconstrução desse saber, constituído, para reconstruí-lo na procura de novas definições.

Desse modo, começa com uma *ironia* (termo grego, que significa “perguntar”) e conduz seus oponentes ao que ele denomina de *maieutica* (do grego *maieutiké* “arte de fazer um parto” (ABBAGNANO, 2007). Sócrates acreditava que não produzia conhecimento, mas como sua mãe (parteira) colaborava para o nascimento de ideias.

Essa era a base do método dialético de Sócrates que propunha questões relacionadas à moral, provocando uma reflexão interna, inquirindo a construção de novos juízos baseados no logos, na razão e não somente nas tradições e costumes. Segundo Jaeger (1995, p. 527) “a filosofia que Sócrates aqui professa não é um simples processo teórico de pensamento, é ao mesmo tempo uma exortação e educação”.

Sua posição de criticar a cultura grega, “a *polis* degenerada” (JAEGER, 1995) atitude de incitar questionamentos e de ser “parteiro de ideias”, bem como sua inteligência e

eloquência como bom orador, aumentou sua popularidade e levou muitos jovens a procurá-lo, mas contribuiu para que as autoridades o olhassem como um adversário. Foi então, preso e acusado de subverter os jovens e não crer nos deuses, por um júri composto por cinquenta pessoas.

Mesmo diante da sua condenação, poderia ter pedido clemência ou mesmo fugido, mas não declinou das suas ideias por acreditar que o homem deve preservar a sua integridade e não ceder à corrupção da alma.

Segundo salienta Jaeger (1995, p.578):

Fugir da prisão, cujas portas o dinheiro dos seus amigos saberia franquear, e cruzar a fronteira para buscar refúgio na Beócia, não era idéia que pudesse tentar Sócrates. [...] Apesar de ser livre para fazê-lo, e embora as leis da sua pátria não lhe agradassem em tudo, não se ausentara de Atenas até então, mas, ao contrário, ali se sentiu a seu gosto por espaço de setenta anos. Reconheceu com isso as leis em vigor e não era agora que lhes ia negar o seu desenvolvimento.

Para ele, é melhor sofrer uma injustiça do que cometê-la. Foi condenado à morte por cicuta (veneno) em 399 a.C. em sua cidade natal, Atenas. Mas o legado socrático teve continuidade com seus discípulos, principalmente Platão.

Toda a atitude filosófica e prática de Sócrates diante da vida deixou uma marca forte que perdura até hoje. Para Jaeger (1995, p.512) “a sua figura torna-se o eixo da história da formação do homem grego pelo seu próprio esforço, Sócrates é o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do Ocidente”.

Nesse período socrático, século V ou século de Péricles<sup>11</sup>, apogeu da civilização grega, de intensa atividade política e artística, viviam os sofistas<sup>12</sup>. Alguns deles foram interlocutores de Sócrates fazendo um contraponto à maiêutica. Porém, tanto Sócrates como seus discípulos, os criticavam e os acusavam de não valorizarem a verdade e de se utilizarem da arte de persuadir, a retórica, de forma a enganar as pessoas.

O discípulo de Sócrates que de maior destaque e que sucedeu o mestre foi Platão. É também natural de Atenas, nasceu no ano de 428 a.C., período áureo de mudanças culturais e morreu em sua cidade natal em 347 a.C., já no período helenístico. Viveu, portanto, entre o

---

<sup>11</sup> Grande estadista tentou unificar politicamente a Grécia e tornar Atenas soberana, orador consagrado, considerado um grande administrador, incorruptível. Liderou Atenas, ficou conhecido por suas grandes obras como Partenon dedicado a deusa Atenas o Propileus portal e única entrada da Acrópole ateniense e a Muralha Longa, entre Atenas e o Pireu o principal porto da cidade.

<sup>12</sup> O sofista é antítese do filósofo.

apogeu e decadência da cultura grega. Recebeu o nome de Aristocles sendo apelidado de Platão devido ao “seu vigor físico”[...] e extensão de sua frente, em grego, *platos* que significa precisamente “amplitude”, “largueza”, “extensão”(Reale e Antiseri 2007, p.132). Era de uma linhagem que descendia de tradicional família ateniense.

Desse modo, diferentemente de Sócrates, seu mestre, Platão era proveniente da aristocracia. Segundo Pessanha (1991, p.11), as críticas que Platão fazia à democracia ateniense eram oriundas do seu conhecimento devido a sua imersão nesse universo político, “dos bastidores das encenações políticas desde a infância”.

Ainda na juventude, Platão teve seu contato com Sócrates e, interessado por suas ideias, tornou-se seu mais importante discípulo, cabendo a ele registrar o pensamento de Sócrates para a posteridade, tendo em vista que o mestre se utilizava estritamente da oralidade para difundir suas ideias.

Mesmo tendo um viés de interesse pela política, pulsante em si, que o acompanhou da juventude até a sua morte, Platão não se enveredou por esse caminho. Influenciado pelo pensamento de seu mestre, passou a analisar o mecanismo político grego e tecer ideias sobre a verdadeira atitude política que deveria imperar. Platão idealizou que para se agir na política deveria se ter muito mais do que apenas uma virtude oratória, argumentativa (como propunham os sofistas e que combateu) e sim, uma sabedoria filosófica capaz de unir-se ao poder. Esse pensamento levou-o a um fundamento político do “rei-filósofo” de que “nem o Estado nem a vida da sociedade humana melhorariam, enquanto os filósofos não se fizessem governantes ou os governantes não se convertessem em filósofos” (JAEGER,1995, p.609). Essa supervalorização da filosofia como conhecimento acima dos demais esteve presente em todo o pensamento platônico.

Platão esteve junto a Sócrates por muitos anos, sua estima era grande pelo mestre. Na sua obra, *Fédon*, descreve-o como sendo “o mais sábio e o mais justo dos homens” (PLATÃO,1991, p.136). Sentiu muito a sua morte, e esse fato foi marco decisivo pra uma virada na vida de Platão que após o ocorrido, parte em viagem para “Mégara, para o sul da Itália (Sicília) e norte da África” (PESSANHA, idem, p.13). É nesse período de viagens que começa a escrever os seus primeiros Diálogos conhecidos como “diálogos socráticos” por ter como personagem principal Sócrates.

Após essa longa viagem, ao retornar a Atenas, funda uma escola denominada Academia, “sua própria escola de investigação científica e filosófica” [...], “investigação sistemática da conduta humana como que Sócrates ensinara.” (PESSANHA, op.cit p.15). No

mesmo período em que Isócrates também administra uma escola sofística, onde os princípios de educação se fundam na transmissão dos recursos retóricos, aos interessados na vida pública.

A Academia representa o espaço físico para que as ideias já discutidas por Platão no núcleo de estudos liderado por Sócrates tomassem corpo. Assim, é marco para a sistematização de ideias já partilhadas na oralidade. Platão assume o legado deixado por Sócrates. Segundo Jaeger (1995, p.590), Platão declara como compromisso:

[...] realizar a verdadeira comunidade, como o espaço dentro do qual se deve consumir a suprema virtude do Homem. A sua obra de reformador está animada do espírito educador da socrática, que não se contenta em contemplar a essência das coisas, mas quer criar o bem. Toda a obra escrita de Platão culmina nos dois grandes sistemas educacionais que são a *República* e as *Leis*, e o seu pensamento gira constantemente em torno do problema das premissas filosóficas de toda educação, e tem consciência de si próprio como a suprema força educadora de homens.

O pensamento educativo platônico tem em sua base a busca de um princípio de verdade, meta a ser alcançada, que explique e resolva os problemas filosóficos e científicos: a doutrina de ideias, onde as *ideias*, em uma perspectiva vertical e ascendente, são as matrizes para o mundo sensível. Desse modo, toda a produção no mundo físico é uma cópia imperfeita do que existe perfeito no mundo incorpóreo.

Podemos encontrar uma definição sobre a teoria do conhecimento de Platão na sua obra *República*. Ao expor a “alegoria da caverna”<sup>13</sup>, que representa a educação do filósofo que para conseguir vislumbrar a verdade do conhecimento necessita sair das sombras, isto é das aparências e essa experiência deve ser levada à sua comunidade para colaborar no despertamento de todos, Platão nos sugere dois tipos de conhecimento: o sensível e o inteligível.

Acima do mundo ilusório e fantasioso do *sensível*, existe o das essências imutáveis, das *ideias*, meta a ser alcançada quando se depura e ultrapassa os sentidos. Esse mundo inteligível é atingido por meio da *dialética*. Jaeger (1995, p.586) define esse movimento dialético platônico como sendo “aproximação de uma meta ideal”.

---

<sup>13</sup> Na alegoria, pessoas estão acorrentadas desde a infância em uma caverna, de tal modo que enxergam apenas a parede ao fundo, na qual são projetadas sombras, que elas pensam ser a realidade. Trata-se, porém, da sombra de marionetes, empunhadas por pessoas atrás de um muro, que também esconde uma fogueira. Se um dos indivíduos conseguisse se soltar das correntes para contemplar à luz do dia os verdadeiros objetos, ao regressasse à caverna seus antigos companheiros o tomariam por louco então acreditariam em suas palavras. (Platão, 1996)



Para Platão, como as *ideias* são a soberana verdade, tudo o que existe no mundo das aparências ilusórias só existe porque participa desse mundo das *ideias* (teoria da participação). Na visão platônica, a passagem do sensível ao inteligível é conseguida e explicada a partir da teoria da reminiscência, onde afirma que o ser/espírito puro já conheceu esse mundo das ideias, apenas não se recorda, pois está aprisionado no corpo físico, que Platão chama de “túmulo da alma”. As memórias estão adormecidas esperando uma oportunidade para o despertar, que é ilustrado no diálogo Menon<sup>14</sup>.

Após anos de reflexões à frente da Academia, já na maturidade, inicia a formulação de uma filosofia própria e delimita suas ideias em sua obra intitulada “diálogos de transição”, separando-as do seu grande mestre, onde busca novas soluções para o problema do conhecimento, representada pela “doutrina das ideias”. Salienta Pessanha (1991, p.19) que:

É na fase final da obra de Platão que retoma o tema da felicidade humana, tratado à luz das últimas formulações do platonismo. Ao morrer deixa interminada uma grande obra: as *Leis*. Retomando o problema político e alterando teses expressas anteriormente na República, Platão propõe, em sua última obra, uma conciliação entre monarquia constitucional e democracia.

Sua busca por uma cidade governada com base na justiça geraria felicidade a todos, e a base dessa utopia social seria edificada por um sistema educativo prudente, que permitisse o desenvolvimento das virtudes e o conhecimento do bem.

Platão foi o filósofo que mais influenciou o pensamento ocidental, nas teorias relacionadas ao conhecimento humano.

Teve como discípulo Aristóteles que diferente de Sócrates e de Platão, não é um grego legítimo, pois não nasceu em Atenas. Seu nascimento se deu no ano de 384 a.C., na cidade de Estagira, na Calcídia, também Grécia, porém uma região de fronteira com a Macedônia e morreu em Calcis, na ilha de Eubeia, no ano de 322 a.C. Cresceu em meio à nobreza pela influência do trabalho de seu pai Nicômaco, médico e amigo do rei. Ficou órfão de mãe ainda criança, foi criado pelo pai que morreu quando ainda era jovem. Aos dezoito anos foi para Atenas.

Em Atenas foi estudar na Academia de Platão, onde permaneceu por vinte anos até a morte de seu mestre Platão.

---

<sup>14</sup> No diálogo Menon (Platão, 2010), entre Sócrates e um escravo do aristocrata Menon, Platão descreve como este escravo, ao examinar figuras geométricas e ser estimulado por meio de perguntas lembra-se de ideias que não lhe tinham sido ensinadas.

Durante o tempo em que permaneceu na Academia, esteve na condição de discípulo e também de mestre.

Como discípulo, se dedicou a investigar a natureza. As suas pesquisas biológicas, a observação e a classificação se constituíram como marcas fundamentais em todo o seu pensamento. Desse modo, sua obra é composta de uma grande parte dedicada aos tratados biológicos. Já com relação à política, dedicou-se ao estudo e não a prática, conforme aponta Pessanha (1978, p.VII): “Diante das questões políticas Aristóteles assumirá a atitude do homem de estudo, que se isola da cidade em pesquisas especulativas, fazendo da política um objeto de erudição e não uma ocasião para agir”.

Essa postura retraída em relação à política pode ser explicada pelo fato de não ser cidadão ateniense, e ser visto sempre como estrangeiro, na condição de *meteco* sem poder usufruir o direito da cidadania e conseqüentemente das disputas políticas.

Como mestre, ensinou retórica na Academia e foi convidado pelo rei Filipe da Macedônia para ser o preceptor de seu filho Alexandre Magno, que na época estava com 13 anos de idade. Aristóteles ensinou política e retórica, aquele que no futuro se tornaria o famoso guerreiro e rei. Durante o período de instrução de Alexandre, Aristóteles permaneceu na Macedônia.

No retorno para Atenas e após a ausência de seu mestre, deixou a Academia e no ano de 340 a.C. fundou uma escola chamada Liceu, por ser próximo ao templo de Apolo Lício, um centro de estudos das ciências naturais, contrário a Academia que era voltada para as investigações matemáticas.

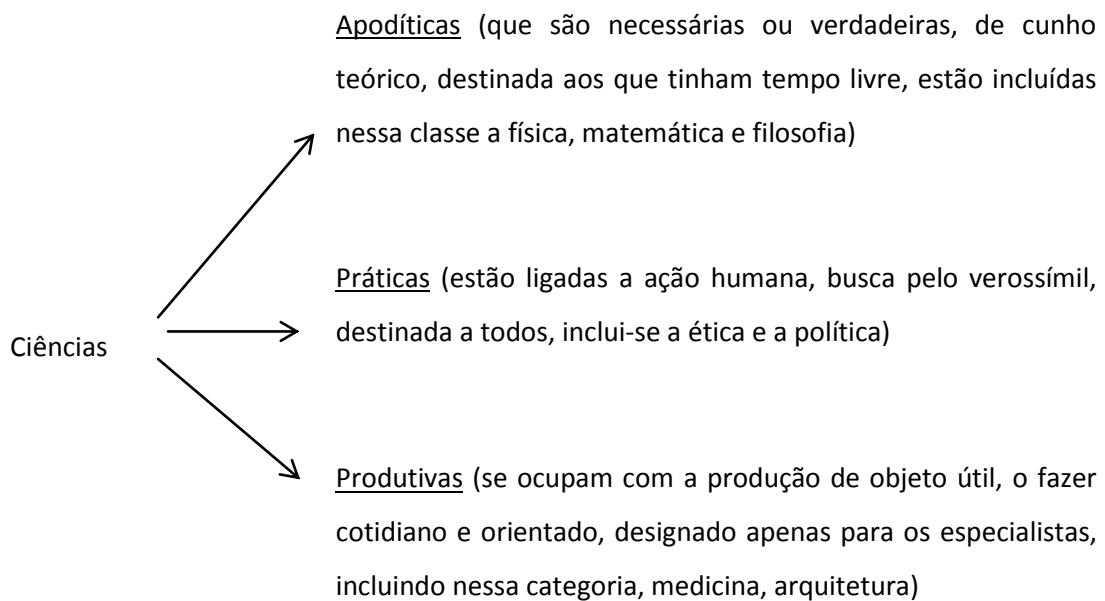
De acordo com Pessanha (1978, p.VIII), “do hábito – aliás comum em escolas da época – que tinham os estudantes de realizar seus debates enquanto passeavam, teria surgido o termo *peripatéticos* (que significa “os que passeiam”) para designar os discípulos de Aristóteles”.

Aristóteles foi discípulo de Platão, mas conseguiu seguir para além do mestre. Suas próprias reflexões fizeram com que ele criticasse o idealismo do mundo das ideias instituído por Platão e se ancorasse no pensamento da existência apenas do homem concreto. Para Aristóteles, só havia um único mundo, o que vivemos e as coisas que estão na nossa realidade.

A diferença entre Aristóteles e Platão para Reale e Antiseri (2007, p.188) está ancorada em três aspectos:

- 1) Abandono de componente místico-religioso-escatológica (ao menos nas obras que nos chegaram, porque, nas publicadas também Aristóteles se servia do mito como expressão de verdades religiosas);
- 2) O escasso interesse pelas ciências matemáticas e, ao contrario, a viva atenção pelas ciências naturais e empíricas;
- 3) O método sistemático em vez do dialético-dialógico.

Aristóteles foi o primeiro a fazer uma sistematização das ciências da antiguidade. Ele dividiu o pensamento científico em três classes:



Aristóteles foi o maior classificador de todos os tempos, criador de uma linguagem técnica e contemporânea e essa foi uma herança importante deixada pelo grande pensador estagirita.

Ele sistematizou, categorizou e ordenou o conhecimento em diversas áreas, como a biologia, zoologia, história natural, psicologia, física, teoria política, metafísica, estética, ética e poética. (REALI; ANTISERI, 2007, p.192). Essa metodologia de classificação, principalmente nas ciências naturais, serve de base até hoje na produção do conhecimento.

A importância do legado de Aristóteles, deixado por meio de suas obras se caracteriza pela consistência, abrangência dos assuntos investigados e pelo rigor em todas as partes da sua estrutura.

Na vasta obra escrita por ele podem ser destacadas, o Órganon (conjunto de escritos sobre lógica e dialética), Metafísica (contém os princípios básicos da sua doutrina filosófica), Ética a Nicômaco (compreende a sua concepção sobre a virtude da moderação e a

moralidade), Física (compreensão sobre o mundo por meio do entendimento das causas dos fenômenos), Poética (contém os fundamentos da estética e o conceito de catarse), Retórica (ocupa-se da arte da comunicação, do discurso feito em público com fins persuasivos) e Política (organização social para a felicidade, uma vida de prazeres aliada a uma vida de honra e de filosofia).

Não se pode negar que Aristóteles juntamente com Platão, foi a figura mais importante de toda a história da filosofia grega, um homem dedicado à investigação científica, a cultura e a observação do universo intrínseco e extrínseco ao ser humano. Cunha (2011), inclusive, salienta que contemporaneamente existe um movimento que busca se afastar da tradição escolástica, valorizando, no legado do Estagirita, a filosofia prática, a dialética e a retórica, ou seja, “formas de racionalidade que ultrapassam a lógica e constituem seu verdadeiro método” (p.85).

Além disso, cabe salientar que Aristóteles foi o maior estudioso da retórica na antiguidade, criando todo um sistema que, ainda segundo Cunha (Ibid.), foi revisitado no século XX por Toulmin e por Perelman & Olbrechts-Tyteca, sendo utilizado nos dias atuais.

### II.1.3.2 O nascimento da retórica

É nesse cenário da Grécia clássica 399 a.C., (REBOUL,2004, p.2) de expansão de poder por meio das conquistas em batalhas que acontece o nascimento e a propagação da retórica. O berço original da retórica não é propriamente a Grécia, mas a Sicília. Devido às relações que Atenas mantinha com a Sicília, a retórica foi adotada pelos atenienses.

A retórica surge como *instrumento* para resolver conflitos no campo judiciário. Segundo Carrilho (2002, p.26):

Após a queda da tirania em 467, o povo procura anular as expropriações a que ela tinha procedido e recorre, com este objetivo, ao veredicto dos júris populares.[...] A retórica vai impor-se, pública e institucionalmente, como um instrumento tanto mais decisivo quanto melhor se perceber o peso da eloquência na deliberação final do júri.

Desse modo, a retórica desponta como campo de conhecimento, como “disciplina” prática com Córax, que foi discípulo do filósofo Empédocles e, juntamente com Tísias, reúne um conjunto de preceitos práticos de persuasão para aqueles que necessitavam recorrer à justiça. Essa coleção de argumentos recebeu o nome do seu inventor *Córax*. De acordo com Carrilho (2002, p.27), “devemos a Córax a primeira definição da retórica como “arte criadora de persuasão” e a Tísias a primeira elaboração de uma ‘arte oratória’”.

A origem literária da retórica acontece com Górgias, também discípulo de Empédocles. Segundo Reboul (2004, p.4), “surge uma nova fase da retórica: estética e propriamente literária”. Górgias, assim como Protágoras, era um sofista<sup>15</sup>, sua característica a eloquência, encantou os atenienses. Utilizava o discurso epidítico, ou seja, elogio público, “colocou a retórica a serviço do belo” (ibidem, p.6) e foi muito criticado por Platão.

Com o pensamento de Protágoras, considerado o mais importante sofista, “*o homem é medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, das coisas que não são, enquanto não são*” ( apud Reale e Antiseri ,2007, p.84):, dá-se o rompimento com a visão essencialista pela busca de uma verdade absoluta, de um único critério que explica tudo.

Etimologicamente, a palavra sofista (em grego *sophistes*) deriva de Sophia (sabedoria) e designava a todos os oradores, portadores de uma excelente eloquência, que fascinavam a todos pelo poder de convencimento. Os sofistas se propunham a ir de cidade em cidade para ensinar sobre qualquer assunto, pois se intitulavam portadores de um saber universal, a quem pudesse pagá-los.

Essa foi a marca pelo qual os socráticos se empenharam em criticar e ratificou o olhar desdenhoso e pejorativo que os sofistas receberam ao longo da história. Foram vistos apenas como manipuladores e mercenários. Mas essa é uma visão parcial e deturpada que perdurou sobre os sofistas.

Para Jaeger (1995), os sofistas foram muito mais do que enganadores. A atitude itinerante de disseminar o conhecimento dá aos sofistas um estatuto de primeiros educadores, “foram considerados os fundadores da ciência da educação, com efeito, estabeleceram os fundamentos da pedagogia, e ainda hoje a formação intelectual trilha os mesmos caminhos” (JAEGER, 1995, p.349).

Não criaram nenhum liceu, mas iam de cidades em cidades sem fixar-se em nenhuma delas, levando um conteúdo por eles sistematizado, disseminando uma educação, que antes só

---

<sup>15</sup> Sofistas eram livres pensadores que acorriam às grandes cidades gregas, como Atenas, com o objetivo de formar os jovens para a atuação política.

era usufruída pelos nobres que tinham tempo e dinheiro, pois não necessitavam trabalhar e podiam desfrutar apenas do trabalho intelectual.

O surgimento dessa classe de educadores denominada sofistas se deve ao contexto político-social que o mundo grego vivencia com o ápice da pólis, segundo Jaeger:

A nova sociedade civil e urbana tinha uma grande desvantagem em relação à aristocracia, porque, embora possuísse um ideal de Homem e de cidadão e julgasse, em princípio, muito superior ao da nobreza, carecia de um sistema consciente de educação para atingir aquele ideal. A educação profissional, herdada do pai pelo filho que lhe seguia o ofício ou a indústria, não se podia comparar a educação total de espírito e de corpo do nobre, baseada numa concepção total do Homem. Cedo se faz sentir a necessidade de uma nova educação capaz de satisfazer os ideais do homem da pólis [...] A sua finalidade era a superação dos privilégios da antiga educação para a qual a areté só era acessível aos que tinham sangue divino [...] Foi das necessidades mais profundas da vida do Estado que nasceu a ideia da educação, a qual reconheceu no saber a nova e poderosa força espiritual daquele tempo para a formação de homens, e a pôs a serviço dessa tarefa. (JAEGER, 1995, p. 336)

Dentro dessa nova conjuntura, o surgimento de novos ricos sem títulos de nobreza, os sofistas acreditavam que a virtude poderia ser ensinada e tinham a pretensão de formar homens completos para a vida política, dotados de um poder de persuasão e corajosos para adentrarem as assembleias onde o debate público acontecia. Para Reboul (2004, p.10) a educação dos sofistas tinha “o objetivo de capacitar os homens a governar bem as suas casas e suas cidades”.

A cobrança pelo saber a ser partilhado pode ser explicada e entendida se tomarmos como referência que a classe social originária da maioria dos sofistas era a classe média, ou seja, o ofício de ensinar era uma maneira de subsistência para esses homens que não eram suficientemente ricos para filosofar.

Os sofistas em sua itinerância unificaram um currículo mínimo de formação, onde agruparam estudos que envolveram desde a gramática até a música, passando pela retórica e pela dialética. A maioria deles não desenvolveu, entretanto, um ensino sistemático desses saberes (Jaeger, 1995).

Nem todos os sofistas tiveram evidência e partilharam desse movimento de progresso, muitos apenas se limitaram a transmitir a sabedoria. Mas dentre os que promoveram o desenvolvimento da sofística se destacaram: Protágoras (481-420 a.C.), Górgias (483-376 a.C.), Isócrates (436-338 a.C.) e Antifonte (480-411 a.C.).

Esse movimento dos sofistas não se constituiu como uma escola filosófica, devido ao direcionamento variado e por vezes contraditório das concepções e pensamentos que tinham.

Para Reale e Antiseri (2007, p.75):

Precisamos distinguir os 4 grupos de sofistas: 1) os grandes e famosos mestres da primeira geração, que não estavam em absoluto privados de reservas morais, e que o próprio Platão considerou decerto respeito; 2) os “Eristicos” que levaram o aspecto formal do método à exasperação, perderam a reserva moral que caracterizavam os mestres; 3) os “Políticos-sofistas”, que utilizaram ideias sofistas em sentido “ideológico”, como diríamos hoje, ou seja, com finalidades políticas, caindo em excessos de vários tipos e chegando até a teorização do imoralismo; 4) uma escola particular de sofistas, que não se identifica com a dos mestres da primeira geração, e tomou o nome de “naturalista”, enquanto contrapunha a lei positiva à natural, privilegiando a última e relativizando a primeira.

Mesmo tendo uma diversidade de caminhos reflexivos que os sofistas tomaram, a trajetória dos sofistas da primeira geração pode ser considerada como ponto inicial de todo o percurso educativo do século seguinte.

Nesse cenário, outro destaque entre os sofistas deve ser dado a Isócrates. Natural de Atenas, tornou-se um grande representante da retórica. Segundo Jaeger (1995, p.1073) “dedicou-se à profissão de logógrafo, para ganhar a vida, visto a fortuna de seu pai ter sido desbaratada pela guerra”. Foi aluno de Górgias e Protágoras, o que faz ser classificado como um legítimo sofista, apesar de seus estudos e trabalho irem para além dos sofistas e chegar ao ponto de Isócrates criticar o posicionamento dos sofistas.

Fundou uma escola em Atenas, no mesmo período em que Platão fundou a Academia. Acreditava na educação como ação política, e para ele, três fatores estão na base de toda a educação: o dom, a prática e o estudo. Foi considerado o pai da “cultura humanística” (ibidem, p.1060). De acordo com Jaeger (Op.Cit. 1995, p.1067):

Isócrates entendia que era a retórica, e não a filosofia em sentido platônico, a forma espiritual que melhor podia plasmar o conteúdo político e ético da época e a mais apta a convertê-la em patrimônio universal. Com este novo objetivo por ele proposta, a ação retórica integra-se no grande movimento educativo de Atenas, na época que se seguiu à guerra e no qual se congregam por aquela altura todos os anseios de renovação.

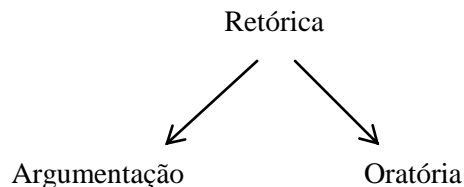
Os anseios de Isócrates eram de firmar-se como educador da juventude e mestre de retórica. Segundo Reboul (2004, p.10), “devemos agradecê-lo por ter libertado a retórica do domínio sofisticado”. Sua atuação como educador e mestre influenciou decisivamente a formação de Cícero, Quintiliano e Plutarco e, por meio destes, todo o ideal educativo europeu a partir do Renascimento.

Reverendo a história da retórica, não se pode negar que foram os sofistas os primeiros a criarem e utilizarem a retórica como arte do discurso persuasivo, mas cabe a Aristóteles a sistematização e ampliação da concepção sobre a retórica.

Platão nunca viu com bons olhos os sofistas, fez severas acusações a todos os que se enveredavam pelo caminho da sofística, inclusive a de “terem contribuído para a decadência de Atenas”. (CARRILHO, 2002, p.29).

Para Aristóteles (2012, p.XVI), “a retórica teve a sua origem como metalinguagem do discurso oratório” e pode ser considerada “a outra face da dialética pois ambas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum e não correspondem a nenhuma ciência em particular”.

Retórica e argumentação não são sinônimos. A retórica é um universo maior, compreende, conforme o esquema abaixo, os componentes da argumentação e da oratória.



Aristóteles (2012, p.12). definiu a retórica como a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir. De acordo com Reboul (2004, p. 43), a classificação do sistema retórico feita por Aristóteles é composta de quatro partes:

A primeira é a invenção (heurésis, em grego), a busca que empreende o orador de todos os argumentos e de outros meios de persuasão relativos ao tema de seu discurso. A segunda é a disposição (taxis), ou seja, a ordenação desses argumentos, dando resultará a organização interna do discurso, seu plano. A terceira é a elocução (lexis), que não diz respeito à palavra oral, mas à redação escrita do discurso, ao estilo. É aí que entram as famosas figuras de estilo, às quais alguns, nos anos 60, reduziam a retórica! A quarta é a ação (hypocrisis), ou seja, a proferição efetiva do discurso, com tudo o que ele pode implicar em termos de efeitos de voz, mímicas e gestos.



Reboul (2004, p. XIV) define retórica como sendo a arte de persuadir pelo discurso. O discurso compreende a produção verbal, escrita ou oral, que contenha um início, um meio e um fim, dentro de uma sequência que tenha um sentido.

Para Aristóteles o discurso pode ser definido a partir de três gêneros, sendo eles: Judiciário, Deliberativo e Epidítico. Cada gênero tem sua característica específica, porque define qual é o auditório a que pertence, bem como apresenta o tempo e a finalidade a que se refere, como os valores que se pretendem discutir e o tipo de argumento apropriado. Reboul (2007, p.47) apresenta os gêneros descritos por Aristóteles da seguinte forma:

Gêneros	Auditório	Tempo	Ato (finalidade)	Valores	Tipos de Argumentos
Judiciário	Juiz	Passado (fatos por julgar)	Acusar/ Defender	Justo Injusto	Entinema (dedutivo)
Deliberativo	Assembléia	Futuro	Aconselhar/ Desaconselhar	Útil Nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidítico	Espectador	Presente	Louvar Censurar	Vil / superior	Nobre

O quadro proposto por Reboul (2007) demarca as características de estruturais de cada gênero, informando o discurso não é proferido da mesma maneira, temos a necessidade de adaptá-lo de acordo com o auditório que queremos nos dirigir. No campo da educação o gênero Epidítico é mais frequente, laudatório, muito questionado.

Essa estruturação nos mostra como devemos situar nosso discurso, considerando que o mesmo não se configura sozinho, pois está intrinsicamente ligado ao auditório que se quer persuadir.

De acordo com Aristóteles, a retórica é a exposição de argumentos ou de discursos que devem ou visam persuadir. (apud MEYER, 2007, p.21).

Para conseguirmos o intento da persuasão, precisamos compreender toda a sua composição. A retórica é composta por três dimensões, *ethos* (está vinculado ao caráter – e às paixões - do orador), *logos* (é a razão na argumentação, está vinculado ao discurso) e *pathos* (está diretamente ligado às paixões, ao caráter do auditório), que juntas estruturam todo o sistema retórico. Conforme apresenta Meyer:

O *ethos* é a qualidade do orador que nos faz acreditar nele, confiar em seu juízo, aceitar o que ele diz sem pôr em causa as respostas (MEYER, 2001, p.277);

O *pathos* designa o auditório com as suas paixões e os seus problemas. (Op.Cit. p.278) e;

O *logos* é a dimensão que traz a linguagem, o discurso. É assinalar aquilo de que é questão e dirigi-lo à atenção de um auditório. (MEYER, 2007b, p.65).

Todo o estudo e sistematização oferecida por Aristóteles é atemporal, tem como indubitável atributo ser ao mesmo tempo um método e um sistema de análise que proporciona a utilização do mesmo seja na construção ou interpretação de qualquer discurso.

### II.1.3.3 Período de deslegitimação

O período aqui considerado como sendo de deslegitimação começa na época helenística (séculos II e III a.C), passa pela Idade Média e chega até o início do século XX. Um período que vai ser qualificado neste texto como a era do “silêncio da retórica”, o qual não deve ser encarado como emudecimento total, mas como processo histórico, social e cultural cujo desfecho é o esquecimento de uma longa tradição, pois a retórica só voltará a ecoar seus sons de modo significativo na contemporaneidade.

A época helenística foi a de decadência da Grécia no âmbito político e cultural, inicialmente com o domínio macedônico, que propiciou, no plano cultural, a influência de civilizações orientais, e, posteriormente, com o domínio romano.

Nessa nova fase, a Grécia perdeu seu posto de centro cultural do mundo, o qual foi ocupado por diferentes cidades como Alexandria no Egito, Antioquia na Turquia e Pérgamo na Ásia menor.

A filosofia do período helenístico afastou-se das bases metafísicas aristotélica e platônica, passando a buscar, por diferentes caminhos, o encontro do homem consigo mesmo. Tratava-se de atingir a condição de *ataraxia* (ou imperturbabilidade frente aos problemas do mundo), como postularam, principalmente, o estoicismo e o cepticismo.

Já o epicurismo (doutrina surgida a partir dos ensinamentos de Epicuro<sup>16</sup>), embora buscasse também se afastar das questões mais ligadas ao contexto da cidade e às discussões

---

<sup>16</sup> Nascido em Atenas, Epicuro (341 – 270 a. C) passou a juventude na ilha grega de Samos. No ano de 306 a. C. fundou em Atenas a chamada “escola do jardim”, assim denominada pelo fato de reunir, nos jardins de uma

políticas, propôs um modo de vida centrado na reflexão que conduz o indivíduo a desfrutar dos prazeres sem, no entanto, perder-se em excessos: “Não são as bebidas, nem as mulheres, nem os banquetes suntuosos os que tornam a vida agradável, mas o pensamento moderado que descobre as causas dos desejos e das aversões e afasta as opiniões que turvam as almas” (Bréhier, 1988, p. 278).

Quanto aos estudos sobre a retórica, é preciso ressaltar que os romanos os desenvolveram, sendo importante destacar os trabalhos de Cícero (103- 43 a.C.) e de Quintiliano (35- 95). Como retores preocupados com as questões políticas concernentes à vida da cidade que veio a se tornar o centro do maior império da Antiguidade, criticaram o legado helenístico, particularmente o epicurista. Cícero, segundo Bréhier (1988), afirmava que Epicuro, a despeito de algumas formulações brilhantes, mostrava-se preocupado apenas consigo mesmo. Tal postura não era apreciada na medida em que Cícero considerava em primeiro lugar as virtudes cívicas do cidadão (fragilizadas pelas constantes guerras civis e pela ditadura de Júlio Cesar), as quais procurou exaltar em seus discursos no Senado.

Com a decadência do Império Romano, iniciou-se um novo tempo no qual os povos bárbaros são cristianizados e a Igreja se fortalece como instituição.

O monopólio do poder político e espiritual por parte da Igreja será decisivo para o distanciamento e silenciamento da retórica por um longo tempo. Perelman (1999) se pergunta, então, como uma longa tradição que contemplou os trabalhos de Aristóteles e de grandes retores como Cícero e Quintiliano pôde ser deixada de lado ou reduzida ao estudo das figuras de linguagem, as quais só despertavam interesse em função de seus aspectos ornamentais, não havendo, portanto, investigações que contemplassem seu papel argumentativo.

Sem descurar dos aspectos históricos e políticos que marcaram o processo de deslegitimação da retórica, Perelman (Ibid.) ressalta que ela “morreu” a partir do momento em que o gosto pela classificação das figuras superou o sentido filosófico de raciocinar de uma maneira aberta, plural, não coerciva.

Esta, sem dúvida, não era compatível com as formas dogmáticas de pensamento, mais afeitas à revelação de verdades do que ao seu exame e discussão.

---

propriedade adquirida pelo filósofo, pessoas de diferentes estratos sociais, inclusive mulheres e escravos. A preocupação maior de Epicuro era a de que aquela pequena sociedade não fosse desfeita após sua morte, preocupação esta que deixou expressa no testamento legado aos seus principais discípulos (Bréhier, 1988).

#### II.1.3.4 O advento da nova retórica

Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), a partir das considerações de Aristóteles, reabilitaram então o sentido filosófico da retórica e, na sua abordagem, destacaram-na como meio de pensar argumentativamente, o que implica refletir sobre a argumentação e investigá-la em diferentes âmbitos: filosófico, jurídico, da vida cotidiana, entre outros, o que nos dá amplitude para estudar os contextos educativos, conforme destacam Lemgruber e Oliveira (2011).

Nessa perspectiva, têm sido desenvolvidos trabalhos que põem em relevo o papel argumentativo das metáforas, cujo exame, segundo Cunha (2004, p. 117), possibilita “desvendar os valores e os meios pelos quais são formalizadas as proposições” presentes nos discursos pedagógicos, sendo, desse modo, um meio de criticar as intenções dos oradores que os proferem.

Perelman & Olbrechts-Tyteca apresentaram uma teoria bastante vasta sobre a argumentação, com a publicação do Tratado da argumentação, na segunda metade do século XX, período conturbado historicamente e propenso ao surgimento de uma nova abordagem que rompesse com o primado da evidência incontestável e da verdade absoluta.

Desse momento, no cenário da Filosofia contemporânea surge a teoria da argumentação.

A teoria da argumentação constitui uma revitalização e reformulação de aspectos fundamentais da razão grega. Retoma uma concepção de racionalidade que, como lembra o historiador Jean-Pierre Vernant, prevalecia na Grécia antiga. Trata-se de uma razão destinada não a transformar as coisas, pela objetivação da natureza, mas a influir sobre as pessoas, pelas técnicas de persuasão. Sua *nova retórica* se opõe, igualmente, à visão essencialista de Platão, à existência da verdade no “*mundo das ideias*”. Nesse ponto, é herdeiro dos sofistas: é culturalista. Concebe a verdade tecida no - e pelo- humano. Portanto, verdades. (LEMGRUBER, 2009, p. 5-6).

A nova retórica, porém, se apresenta como interessada na interpretação, diferente da anterior que tinha como objetivo a produção do discurso. A retórica se faz presente no discurso sempre que se deseja persuadir alguém de alguma coisa.

A relação que se estabeleceu entre a retórica e a filosofia foi de fundamental importância para a definição de posição da primeira, tendo em vista que a retórica visou às opiniões, valorizando-as enquanto a filosofia buscava verdades. Segundo Lemgruber (2009),

por meio do posicionamento de Parmênides (que estabeleceu a oposição hierárquica entre a verdade dos deuses e a opinião dos homens), iniciou-se uma disputa entre mestres da retórica e filósofos.

O argumento filosófico racionalista tem sua utilização voltada para convencer a todos de igual modo, enquanto a nova retórica se propõe a apresentar um conjunto de técnicas argumentativas de modo a persuadir, a predispor o outro à adesão daquilo que se argumenta.

A argumentação tem como objetivo provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresenta. Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) propõem uma articulação constante entre o pensamento e a ação.

Cabe ressaltar que a argumentação difere da demonstração, tendo em vista que a argumentação cabe ao estudo de um tipo de objeto para o qual não há resultado demonstrativo; a demonstração a outro tipo de objeto, cujo conhecimento é possível comprovar por demonstração.

A argumentação nos proporciona um leque de opções, entre o que é ou não é. Essa abertura de opções se apresenta segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (Op. Cit. p.74) por que:

A concepção que as pessoas têm do real pode, em largos limites, variar conforme as opiniões filosóficas professadas. Entretanto, na argumentação, tudo o que se presume versar sobre o real se caracteriza por uma pretensão de validade para o auditório universal. Em contrapartida, o que versa sobre o preferível, o que nos determina as escolhas e não é conforme a uma realidade preexistente, será ligado a um ponto de vista determinado que só podemos identificar com o de um auditório particular, por mais amplo que seja.

Dessa forma, a força de um argumento vai depender do apoio do auditório, isto é, do quanto apoiem as premissas propostas na argumentação, sua relação próxima ou distante e sua pertinência para com as concepções desse auditório. Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (Op.Cit. p. 35), a força dos argumentos variará, pois, conforme os auditórios e conforme o objetivo da argumentação.

Assim, o argumento pode ser amplo, porém nunca infinito, pois haverá sempre limites sociais, econômicos, psicológicos, emocionais e éticos.

A importância da retórica pode ser mensurada a partir da causa a que se destina, o que irá dar à mesma o parâmetro sobre sua maior ou menor validade, considerando os meios que foram utilizados na ação e nos sentimentos que mobiliza e que gera nos interlocutores uma maior liberdade para agir e se posicionar.

Segundo Meyer (Op. Cit. p. 26) a retórica é o encontro dos homens e da linguagem na exposição das suas diferenças e das suas identidades. De acordo com o autor:

Eles afirmam-se aí para se encontrarem, para se repelirem, para encontrarem um momento de comunhão ou, pelo contrário, para evocarem essa impossibilidade e verificarem o muro que os separa. Ora, a relação retórica consagra sempre uma distância social, psicológica, intelectual, que é contingente e de circunstância, que é estrutural porque, entre outras coisas se manifesta por argumentos ou por sedução.

Podemos perceber na citação acima um movimento do autor em mostrar que a finalidade da retórica pode ser a de conseguir unificar as três categorias, *ethos, logos e pathos*, de forma isonômica sem hipertrofiar nenhuma categoria.

Meyer considera que houve uma acentuação na divisão das três categorias o que caracteriza uma separação na própria retórica, desviando-a da interlocução entre as categorias. Esse fato o instigou a buscar por uma unicidade da retórica, considerando que “a retórica é a negociação da distância entre os indivíduos a propósito de uma questão”. (Ibid, p.268)

Em face ao proposto por Meyer, e trazendo essa discussão para o processo educativo precisamos ensinar nossos estudantes à arte da argumentação, ferramenta indispensável para aprenderem a negociar as distâncias consigo e com os outros, considerando que a argumentação parte de uma adesão – o acordo prévio para as discussões - sem, contudo, estabelecer um roteiro rígido e pré- definido.

Para Meyer (2007b, p.12), “argumentar é escolher o discurso contra a força, mesmo que seja para seduzir ou manobrar para agir”. Em face do exposto, a arte da argumentação nos prepara para a necessidade de flexibilização, pois a resposta para as perguntas cujo objeto não atende a uma lógica formal, vai requerer uma compreensão retórica sobre ela e não será fechada. Ela se encerra em determinado momento, mas permanece aberta para novas argumentações em outros, caso sejam levantadas novas evidências ou novas inquietações.

A natureza da questão que determina se cabe uma compreensão retórica ou demonstrativa. Assim, se eu admitir o sistema dos números naturais, para a questão "quanto é dois mais dois?", a resposta é absoluta e fechada e posso demonstrar o resultado:  $I + I + I + I = IIII$ . A matemática formal é de natureza lógico-formal. Se a questão é "Devo roubar para comprar um remédio para um doente?" a natureza da questão é ética e sua resposta é provável, não demonstrativa, portanto cabe um argumento retórico.

A proposta da nova retórica busca romper com o primado da razão formal, e nos apresenta uma flexibilidade no olhar para as questões que fogem ao absoluto. Transpondo

para o contexto educativo, tem-se uma forma aberta de construir conhecimento viabilizando ao estudante raciocinar sobre o seu processo de maneira não coerciva, constituindo-se então em uma via confiável para se discutir as questões éticas-emocionais.

## NARRAÇÃO III

### CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte: ninguém passa dez horas sem nada aprender.

Paracelso

De acordo com Paracelso<sup>17</sup> (1493-1541), vida e aprendizagem são elos indissociáveis, e ao caminharmos estamos aprendendo. Assim, na caminhada investigativa da pesquisa, a aprendizagem vai lado a lado, oportunizando uma reflexão sobre o próprio caminho escolhido.

Desse modo, estabeleço de forma geral, o escopo do trajeto, reunindo os elementos que acredito serem importantes, mas de antemão, saio ao caminho sabendo que ele mesmo se configurará durante a caminhada.

Tomando como referência os pontos escolhidos para a partida, apresento os trajetos ou itens a serem investigados, que servirão como uma bússola para me guiar.

Muitas são as maneiras de se fazer um percurso, mas é preciso que se fique atento aos objetivos que se tem na caminhada para que a escolha da estrada ofereça clareza ao caminhante. O foco desse capítulo é apresentar e descrever os procedimentos e instrumentos que serão utilizados na coleta e análise dos dados, validando o uso dos mesmos com base nos pressupostos teóricos escolhidos que norteiam esta pesquisa.

Nesse estudo, a escolha foi a via da pesquisa qualitativa, por meio das argumentações dos estudantes, docentes e coordenadores envolvidos nesse contexto.

A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e busca aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos de indivíduos e grupos. É empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna. Por meio da investigação qualitativa, pretendemos “perceber como estes sujeitos interpretam suas

---

<sup>17</sup> Nasceu em Einsiedeln na Suíça, em 10 de novembro de 1493 (ou 17 de dezembro do mesmo ano, há uma divergência histórica nessa data), com o nome de Phillipus Aureolus Theoperastus Bombastus Von Hohenheim. Foi por seu pai apelidado de Paracelso, que significa superior a Celso (Aulo Cornélio Celso, famoso médico romano do século I). Formou-se em Medicina na cidade de Viena e adotou o nome de Paracelso, foi considerado um médico revolucionário por ressaltar a importância da observação clínica do paciente e idealizador da farmacologia moderna e da homeopatia. Destacou-se também como filósofo, biólogo, alquimista, químico e astrólogo.



experiências, como estruturam o mundo em que vivem e como se percebem” (MACEDO, 2004 p.85).

Destaco aqui, a importância da pesquisa qualitativa e do estudo de caso como uma ferramenta valiosa quando se trata de analisar a interseção entre a vida individual e o contexto social.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.16):

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudos de casos; experiência pessoal; introspecção; histórias de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos

Reforçando meu interesse nessa metodologia, em consonância com toda a construção teórica, concordo com Macedo (2004) quando pontua:

Os estudos de caso visam à descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado uma vez por todas, haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto; o conhecimento é visto como algo que se constrói se desfaz e se refaz constantemente. (MACEDO, 2004: 149-150).

O estudo de caso é uma ferramenta metodológica antiga. Na Grécia, há mais de 2000 anos Hipócrates<sup>18</sup> (460? -366 ac.) já a utilizava quando inventariou 14 casos clínicos. Além da área médica, é aplicada em várias áreas do conhecimento como a antropológica, jurídica, psicológica, sociológica, entre outras, tornando-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Segundo Yin (2001), esse método representa a estratégia mais adequada quando o foco da pesquisa se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

### **III. 1 - CONTEXTO DA PESQUISA**

Inicialmente, o critério de escolha seria o estudo comparativo entre duas escolas públicas, uma da esfera federal - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da

---

<sup>18</sup> É considerado o Pai da medicina, oriundo de uma família que tinha a tradição voltada aos assuntos de saúde. Nos registros contidos em suas obras, há uma série de descrições clínicas pelas quais se pode diagnosticar doenças.

Fonseca - CEFET-RJ e outra estadual – Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC-RJ, por oferecerem o mesmo nível de ensino proposto no estudo, o técnico profissionalizante.

De acordo com Yin (2010), um estudo de caso comparado permite aprofundar e descrever as realidades do universo pesquisado, ressaltando semelhanças e diferenças, o que seria significativo para a pesquisa.

Mas devido às dificuldades relativas ao acesso à instituição FAETEC-RJ, inviabilizado por questões internas, não especificadas nos contatos efetuados por telefone e nas visitas, optei por conduzir a pesquisa apenas na instância federal de ensino, de forma intensa para não afetar a compreensão do objeto de estudo.

Desse modo, tendo em vista a delimitação do campo empírico, a pesquisa foi situada no CEFET- RJ, da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, no âmbito da esfera federal, na modalidade de ensino técnico profissionalizante.

Essa modalidade de acordo com a legislação brasileira, (Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 e reformado pelo Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004), é voltada para estudantes do Ensino Médio ou pessoas que já possuam este nível de instrução e pode ser realizada por qualquer instituição de ensino com autorização prévia das secretarias estaduais de educação, de forma concomitante ou subsequente.

A escolha da escola se deve a alguns pontos que estão ligados à natureza da instituição, da pesquisa e da minha itinerância profissional, explicitados a seguir:

1. Ser uma instituição pública de ensino de qualidade, isto é, ser mantida pelo Estado, que tem como premissa básica garantir a educação para a sociedade.
2. Oferecer uma modalidade de ensino que estabelece relações diretamente ligadas ao atendimento às necessidades do mercado de trabalho, pois se forjou para atender aos imperativos do processo de industrialização do País, e atualmente tem recebido por parte do Governo Federal incentivos para a sua expansão e maior abrangência da formação profissional e tecnológica, acolhendo novos públicos como o PROEJA. Essa característica é básica e está enraizada na própria concepção em que foram criados dos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica).
3. A ligação histórica com ao mercado de trabalho gera questionamentos quanto a sua vocação estritamente funcionalista, considerando que era a classe popular destinada a ter uma educação profissionalizante, e esse ponto serve de contato

com a proposta de investigar como as relações de cunho ético-emocional são ou podem ser trabalhadas nesse contexto.

4. Por exercer minha atividade profissional diretamente na esfera pública, o que implica em examinar as questões que estão inseridas nesse contexto de formação e manter meu compromisso com uma formação para além do trabalho, da visão funcionalista que possa compreender o indivíduo em sua instância bio-psico-social-histórico-cultural.

Sendo assim, o universo a ser investigado compreende apenas uma instituição, o CEFET-RJ, que oferece o ensino técnico de nível médio.

Os CEFETs, antes denominados Escolas Técnicas Federais, foram originários das Escolas de Aprendizes e Artífices espalhadas em 10 estados brasileiros para atender a população de baixa renda e as demandas da industrialização.

A história desses Centros está, pois, ligada à origem do ensino profissionalizante, que, em termos de abrangência nacional, remonta a 1909, quando o Presidente Nilo Peçanha determinou, por decreto, a criação de Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais dos estados, para proporcionar um ensino profissional, primário e gratuito. (CEFET-RJ, 2012).

A passagem de Escola Técnica para CEFET ocorreu em 1978, em função de poderem ampliar seu foco de ensino para a graduação. Os primeiros CEFETs foram os de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro.

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET – RJ- foi criado em 30 de junho de 1978 e está localizado na área metropolitana da capital do estado, na Avenida Maracanã, nº 229 – Maracanã- RJ. Sua estrutura é composta por sete (sete) unidades, sendo uma sede e as demais denominadas unidades descentralizadas (Uneds) dispostas dentro do estado do Rio de Janeiro.

As unidades atuam em vários níveis de educação como: ensino médio, ensino profissional de nível técnico, graduação, cursos de extensão, mestrado, além dos cursos *lato sensu*, de acordo com sua estrutura e necessidades.

Para atender a essa pesquisa foi verificado se as unidades ofereciam a modalidade de ensino técnico de nível médio e quantos cursos estavam sendo proposto, informações que compõem o quadro abaixo.

Unidades	Ensino técnico de nível médio/ Quantidade de cursos
Maracanã (sede)	11
UnEd Nova Iguaçu	04
UnEd Maria da Graça	03
UnEd e Petrópolis	01
UnEd Nova Friburgo	01
UnEd Itaguaí	02
UnEd Valença	01
UnEd Angra dos Reis	01

Quadro 01- Nº de cursos por unidades que compõem o CEFET-RJ

Após análise do quadro acima, verificou-se que todas as unidades que compõem o CEFET-RJ oferecem a modalidade de ensino técnico de nível médio, objeto da pesquisa, mas elegi a unidade-sede maracanã como *locus* da pesquisa, considerando que ela compreende um número maior de cursos na modalidade escolhida para a pesquisa, o que daria maior relevância pela quantidade de dados que poderiam ser disponibilizados, conforme tabela abaixo.

Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio				
ÁREA PROFISSIONAL	CURSO	Período		
		Manhã	Tarde	Noite
Construção Civil	<a href="#">Edificações</a>	✓	✓	✓
	<a href="#">Estradas</a>	✓	✗	✗
Geomática e Meio Ambiente	<a href="#">Meteorologia</a>	✓	✗	✗
	<a href="#">Eletrônica</a>	✓	✓	✗
Indústria	<a href="#">Eletrotécnica</a>	✓	✓	✓
	<a href="#">Mecânica</a>	✓	✓	✓
Informática	<a href="#">Informática</a>	✓	✓	✗
Saúde	<a href="#">Segurança do Trabalho</a>	✗	✓	✓
Gestão	<a href="#">Administração</a>	✗	✓	✗
Turismo e Hospitalidade	<a href="#">Turismo e Entretenimento</a>	✓	✗	✗
Telecomunicações	<a href="#">Telecomunicações</a>	✗	✓	✓

Tabela 1. Distribuição dos cursos por área

Fonte: [www.cefet-rj.br](http://www.cefet-rj.br)

Desse modo, para atender a premissa de analisar o maior número de cursos, decidi que todos os cursos técnicos dessa unidade seriam pesquisados.

### **III. 2 - SUJEITOS**

Para este estudo foram selecionados três grupos de sujeitos que convivem dentro do contexto da instituição escolhida. São eles: 1º) Estudantes; 2º) Docentes; 3º) Coordenadores.

É importante ressaltar que o foco da pesquisa são os argumentos dos alunos, que são os sujeitos basilares da pesquisa. Porém, para que se possa construir uma análise abrangente, serão examinados os argumentos dos docentes e coordenadores da unidade escolhida.

Foram escolhidos os estudantes das turmas que estão no último ano, ou seja, na etapa de finalização dos cursos técnicos oferecidos na unidade-sede Maracanã do CEFET-RJ. O motivo da especificidade do ano/turma se deve ao fato de ser uma turma que está na etapa final do curso, já em estágio ou mesmo inserida no mercado de trabalho e ainda vinculada à instituição e já ter cumprido um número maior de disciplinas estabelecidas na grade curricular, seja para os cursos que tenham uma duração de três ou quatro anos. Também foi levado em conta que são estudantes com um tempo maior de convívio na instituição e em fase inicial de carreira profissional, considerando que a proposta da instituição é a inserção no mundo do trabalho.

Para complementar a investigação e fornecer dados para uma triangulação da análise, já que segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 21), “o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”, serão incluídos os professores dessas turmas, e também os coordenadores desses cursos, compreendendo que eles são elos entre o docente, o aluno e o que é sugerido nas propostas pedagógicas.

Serão, então, analisados os argumentos dos alunos, docentes e coordenadores, buscando pontos de diálogos, contradições ou até incompatibilidades sobre as questões propostas nos objetivos.

Para a realização da análise, os sujeitos foram identificados, inicialmente por uma letra que corresponde ao seu grupo, E (estudante), D (docente) e C (coordenador), seguido pela numeração de ordem dos questionários, que foram numerados à medida que foram respondidos. No grupo dos estudantes a identificação varia de E001 a E455, no grupo de docentes de D01 a D11 e no grupo de Coordenadores, de C01 a C10 (lembrando que um

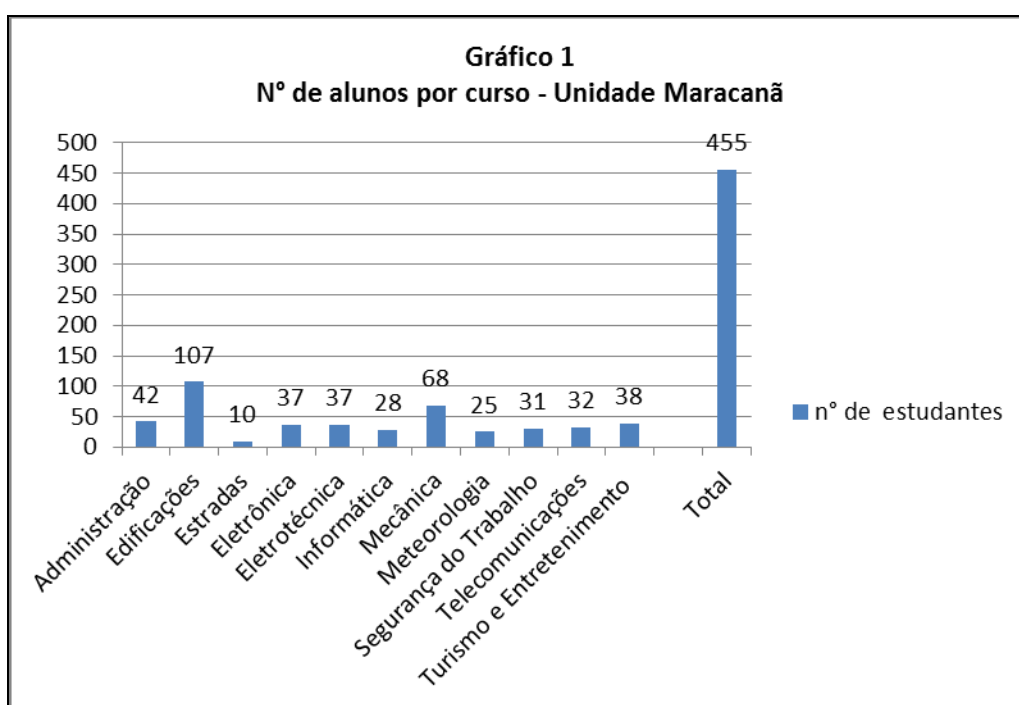
mesmo coordenador atende a dois cursos, portanto esse grupo tem um número menor de respondentes).

### III. 3 - CAMPO DE PESQUISA – Perfil dos respondentes

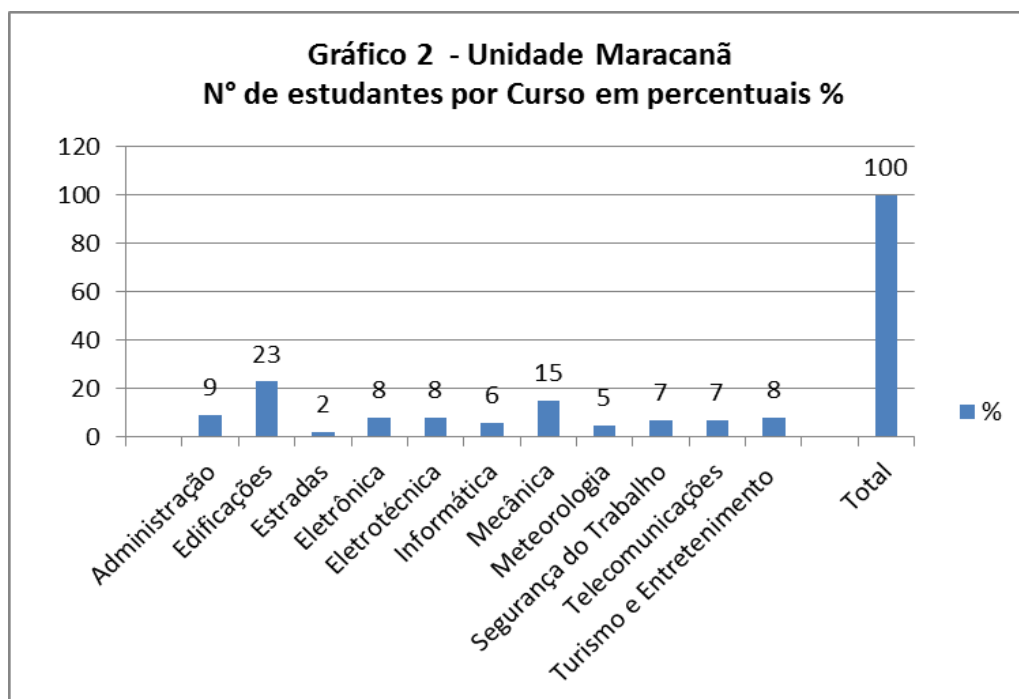
Reiterando o exposto anteriormente, o campo de pesquisa tem como sujeitos, Estudantes, Docentes e Coordenadores. Para dimensionar esse campo e dar maior visibilidade sobre os sujeitos da pesquisa, apresento abaixo o perfil de cada grupo contendo as informações sobre a faixa etária, gênero e tempo de permanência na escola. Esses dados coletados estão inseridos na primeira parte do questionário elaborado e foram construídos de acordo com o grupo de sujeitos.

#### 1º grupo - Estudantes

Esse grupo é composto por um total de estudantes: 455 (quatrocentos e cinquenta e cinco), distribuídos nos 11 cursos técnicos oferecidos na unidade Maracanã. Para melhor visualização desse grupo, apresento abaixo a disposição dos estudantes por curso, bem como o percentual que representam.



Em termos percentuais:

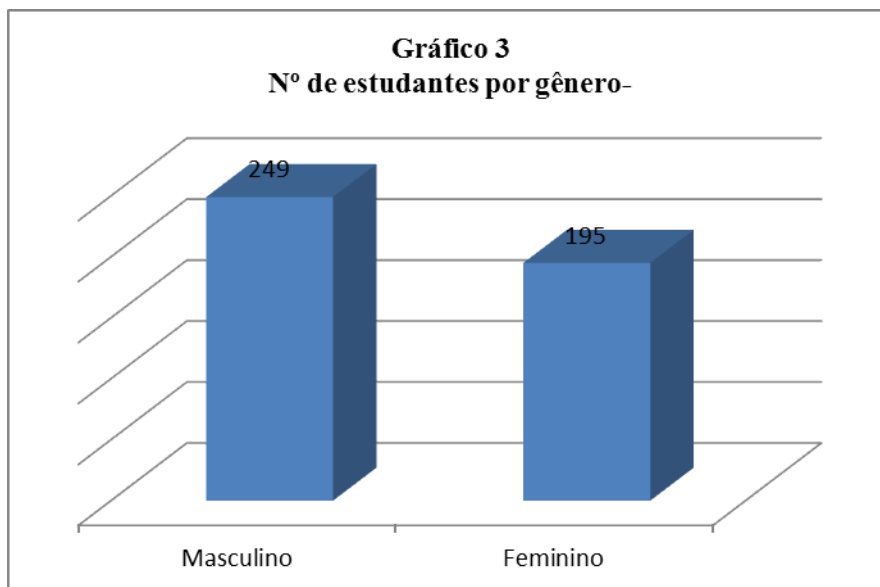


Conforme pode ser observado no gráfico acima, há uma participação maior de estudantes em determinados cursos do que em outros, mas é importante esclarecer que a escolha foi a mesma para todos, isto é, todos os estudantes que cursam o último ano foram convidados a participar da pesquisa. Porém, existem cursos com um número bem reduzido de estudantes na série escolhida para a pesquisa.

Os dados obtidos foram analisados apenas com o objetivo de identificar quantos estudantes em cada curso participaram da pesquisa.

Com relação à questão de gênero, podemos observar que no cômputo geral dos estudantes, há uma predominância do gênero masculino.

Os dados coletados tomando como referência ao gênero, objetivou única e exclusivamente Identificar qual é o perfil dos estudantes que frequentam os cursos técnicos, objeto de interesse do estudo.

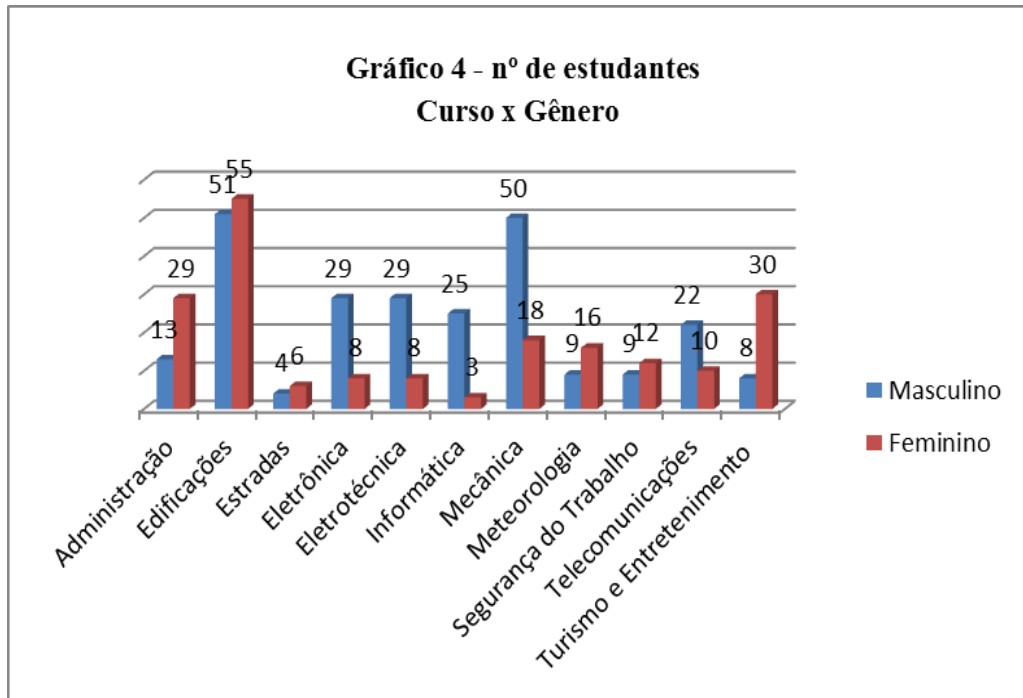


Quando a questão de gênero é analisada por curso, os dados apresentam que ocorre uma distribuição significativa entre os gêneros por curso.

Podemos observar a presença feminina em todos os cursos, porém em alguns a proporção é discrepante devido à tradição eminentemente masculina que perpassa em alguns cursos, sobretudo os da área da indústria. Ainda neste contexto tradicionalmente frequentado por homens, o único curso que apresenta certo equilíbrio entre os gêneros feminino e masculino é o curso de edificações, onde o gênero feminino tem um índice superior de participação em relação aos demais cursos.

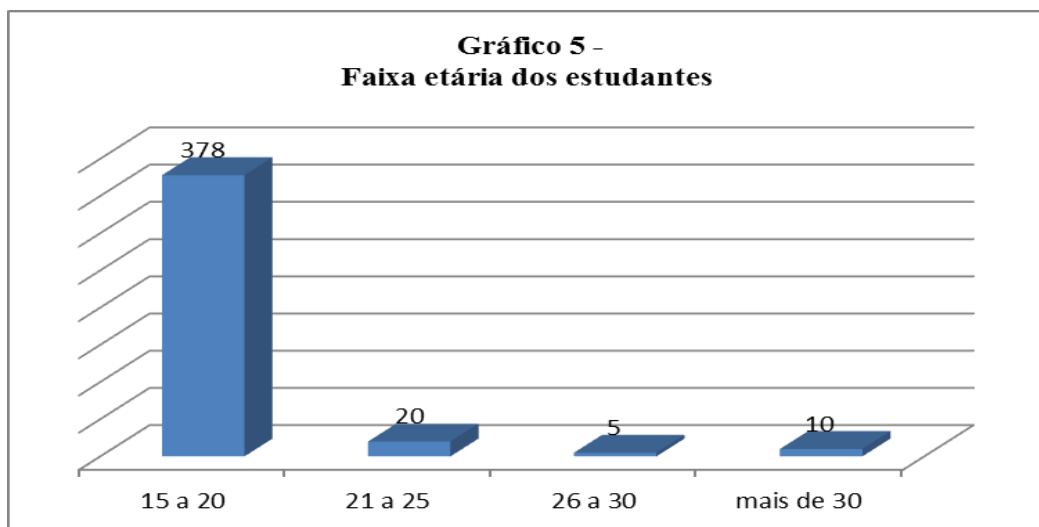
Já quando comparado a outras áreas, como a de Turismo e Hospitalidade, Administração e Meteorologia, percebemos a presença destacada do gênero feminino. Conforme podemos observar no gráfico abaixo:



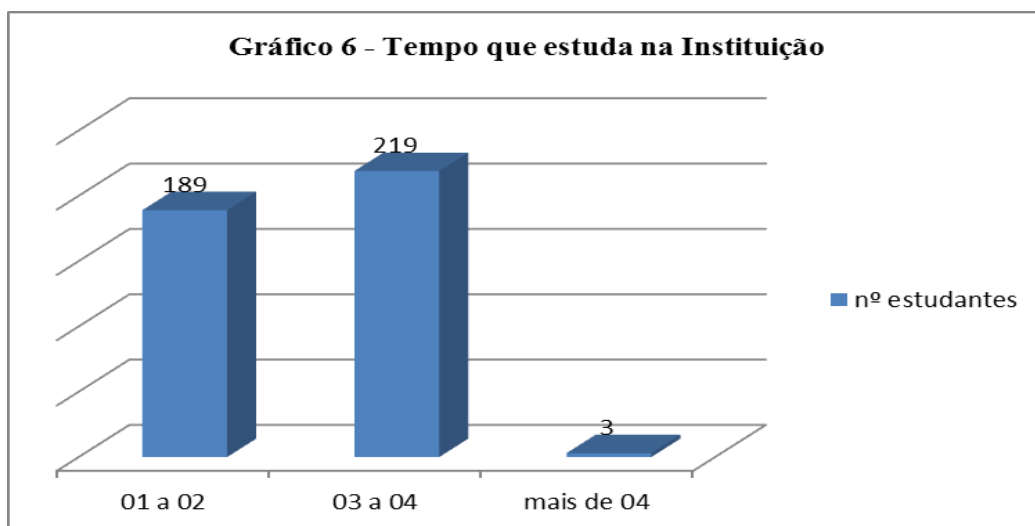


Com relação à faixa etária, dos 455 estudantes, 378 têm entre 15 e 20 anos; 20 estudantes estão entre os 21 e 25 anos; 5 estão entre 26 e 30 anos e 10 estudantes assinalaram ter mais de 30 anos.

Os dados encontrados com maior expressividade apresentam uma compatibilidade entre a faixa etária e a etapa do curso, considerando que os cursos técnicos tem como conceito estrutural, oferecer ensino a todos que já possuem o ensino médio ou que estão em fase de finalização, segundo o Decreto 2.208/1997 reformulado pelo Decreto 5.154/2004.



Com relação ao tempo que esses estudantes estão inseridos na instituição, o tempo médio de permanência desse grupo pesquisado é de 03 a 04 anos. O objetivo dessa indagação considera que quanto mais tempo na instituição, mais possibilidades de investigar sobre a influência que a formação técnica exerce sobre cada estudante e que podem ser observados pelo discurso.



Os dados do gráfico 6 acima apresentado, quando comparados com o anterior (gráfico 5) ratifica a compatibilidade entre faixa etária e etapa do curso, considerando que encontramos um número grande de jovens que estão completando o curso dentro do prazo previsto em cada curso.

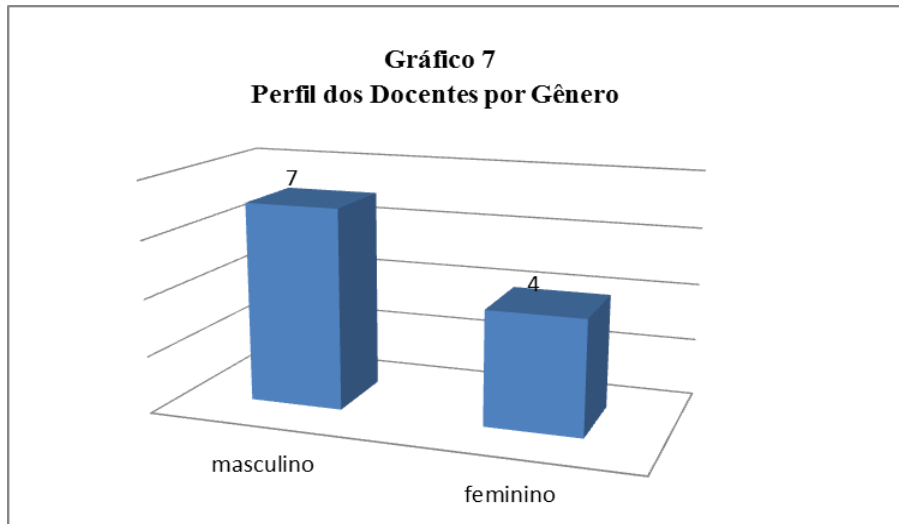
## **2º grupo – Docentes**

Esse grupo é composto por 11 (onze) Docentes, um de cada curso, escolhidos a partir de um convite feito pela coordenação, obedecendo a um único critério: lecionarem disciplinas técnicas para as turmas pesquisadas.

Para compor seu perfil, apresentarei alguns elementos que os caracterizam, como faixa etária, sexo e tempo de trabalho na instituição.

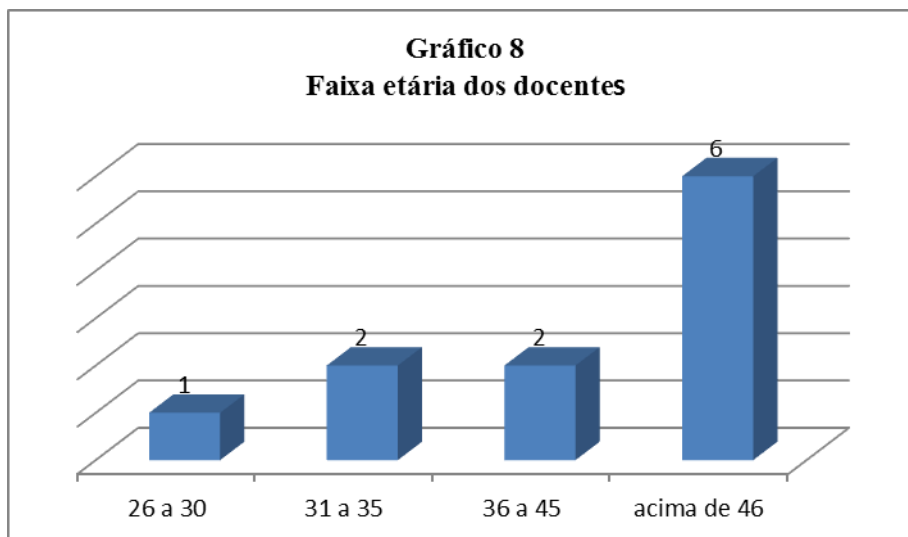
Considerando tratar-se de um grupo menor, as observações e análises serão gerais, não havendo necessidade de nenhuma distribuição por curso.

Desse modo, a primeira análise é em relação ao gênero, esse grupo é formado por 7 homens e 4 mulheres, conforme apresentado no gráfico abaixo:



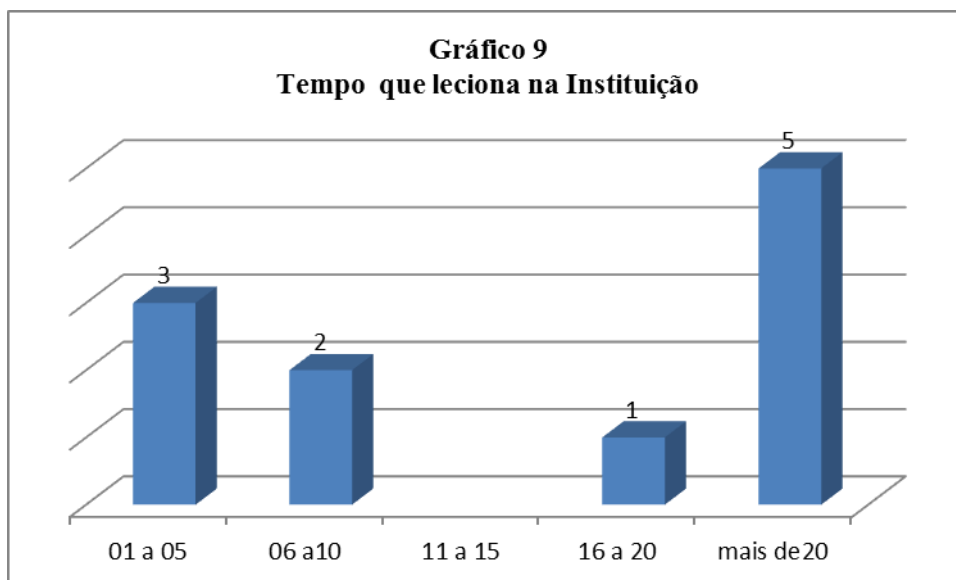
Seguindo na análise das informações coletados, no que se refere à faixa etária, temos uma variação que parte de 26 anos como sendo a menor idade, chegando a maior com 46 anos de idade. Sendo que dos 11 docentes, 6 estão acima dos 46 anos de idade, e apenas 1 na faixa de 26 a 30 anos.

Esses dados nos levam a inferir que esse núcleo pesquisado é formado por entrevistados com uma possibilidade de maior experiência profissional.



Assim, do mesmo modo que questionei os estudantes sobre o tempo que estudam na escola, perguntei aos docentes, no intuito de compreender seu sentimento de pertença à Instituição e escolha profissional. Os dados mostraram que a maior parte dos docentes leciona na instituição há mais de 20 anos; mas também foram identificados 3 docentes que lecionam há menos tempo, em torno de 1 a 05 anos.

Informalmente, alguns dos docentes com mais de 20 anos sinalizaram que estão em vias da aposentadoria. Todos informaram que lecionam somente disciplinas específicas, ou seja, disciplinas técnicas.



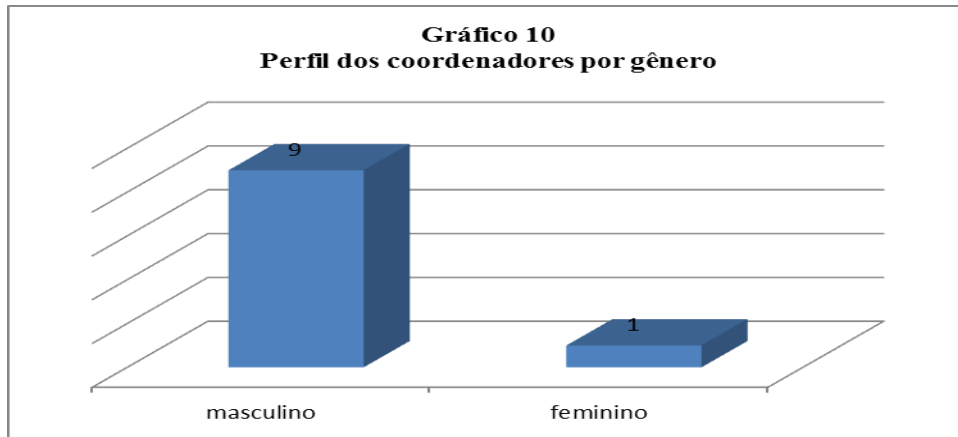
Quando comparados os gráficos 8 e 9, os dados nos auxiliam na compreensão de que o indicador de maior possibilidade de experiência profissional assinalado no gráfico 8 tem uma relação direta com a experiência na Instituição, ou seja, o perfil desse núcleo é composto por docentes com uma maior interferência na formação dos estudantes, considerando que já possuem um tempo maior de trabalho efetivo na Instituição.

### **3º grupo – Coordenadores**

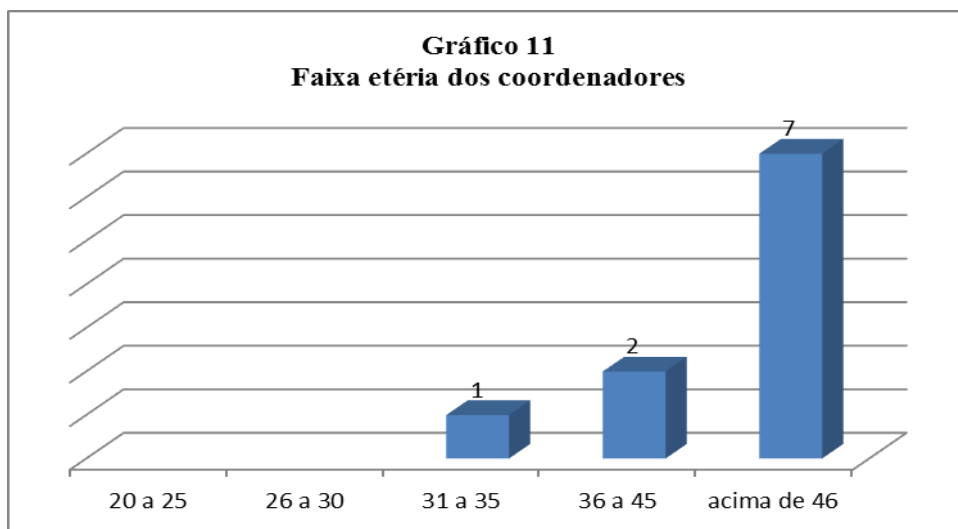
O terceiro grupo é formado por 10 (dez) coordenadores, um de cada curso, sendo que uma área contém dois cursos coordenados pela mesma pessoa.

Semelhantemente aos grupos anteriores, apresentarei o perfil desse grupo seguindo os mesmos elementos: sexo, faixa etária e tempo de função como coordenador. Pelo mesmo motivo os dados não serão apresentados em termos percentuais por não terem relevância para a análise.

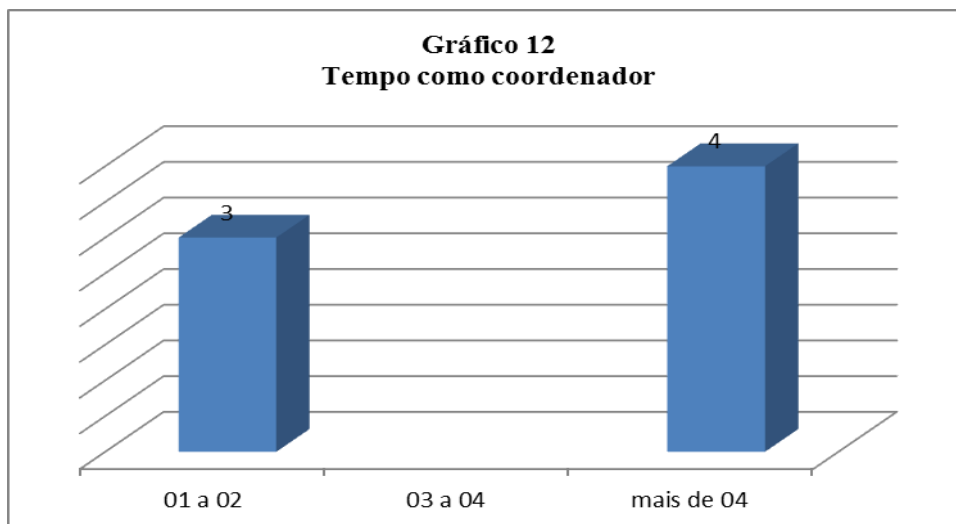
Com relação à questão de gênero, este grupo apresenta uma característica idêntica aos demais, é formado por uma maioria masculina, nesse caso peculiar, porque somente apresenta 1(uma) representante feminina, em relação as 9 (nove) representações masculinas.



No que diz respeito à faixa etária, a maioria dos coordenadores está na faixa acima dos 46 anos de idade; apenas 1 professor está na faixa dos 31 a 35 anos, conforme gráfico abaixo. Sugerindo, como no grupo anterior, uma possibilidade desse grupo apresentar uma maior experiência profissional.



Quando esse grupo é questionado sobre o tempo que exerce a função de coordenador, os 10 pesquisados, 3 não responderam a essa questão; 4 informaram que coordenam há mais de 4 anos e os 3 que informaram que estão na coordenação entre 1 e 2 anos, frisaram que já tiveram experiências na coordenação anteriormente.



Todos os coordenadores também são docentes no curso e lecionam exclusivamente disciplinas técnicas. Quando comparados os gráficos 11 e 12, os dados nos revelam que o corpo que coordena os cursos técnicos investigados é formado por docentes experientes que conhecem a dinâmica do curso e da Instituição.

### **III. 5 - COLETA DE DADOS**

Com relação aos instrumentos de coleta de dados, foi aplicado um questionário semiaberto, composto por questões relacionadas aos objetivos propostos no estudo, onde os alunos-respondentes puderam apresentar seus argumentos sobre os conteúdos investigados. (Apêndice A)

Aos docentes e coordenadores, também foi aplicado questionário semiaberto, com o intuito de criar um espaço para que os respondentes apresentassem seus argumentos diante das perguntas propostas. (Apêndice B e C).

### **III. 6 - METODOLOGIA DE ANÁLISE**

A análise das informações obtidas na pesquisa de campo foi realizada qualitativamente, por meio da análise retórica dos argumentos dos estudantes, docentes e coordenadores.

A análise retórica está fundamentada na teoria da argumentação: a nova retórica de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005). Buscando discutir os aspectos expostos anteriormente e optando por uma metodologia para o estudo, opto pelo caminho da argumentação por ser uma proposição dialógica. Mesmo não tendo sido formulada com a finalidade de estudar a educação, vejo no escopo da proposta - que visa discutir os elementos orador, auditório e discurso, alicerces da argumentação - um suporte, considerando que esses elementos estão inseridos em todos os campos do conhecimento.

Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), as premissas da argumentação são as bases, o ponto de partida das teses sobre as quais há um acordo. É importante destacar que na teoria da argumentação os autores propõem o entendimento das questões a partir de três categorias, o orador – é todo aquele que dirige um discurso a um público determinado, o auditório – compreende o público ao qual o orador se dirige, e o discurso- é o encadeamento de argumentos que se quer apresentar ao auditório com o intento de persuadi-lo.

Ao deslocarmos o foco para a escola, percebemos a existência das mesmas. Esse tripé fundamenta a análise e faz com que a teoria da argumentação embase não só a fundamentação teórica como também a metodologia da pesquisa.

A proposta da nova retórica aponta um caminho diferente do estipulado pela razão, cujo cerne estabelece parâmetros pré-fixados e respostas absolutas, e nos apresenta uma flexibilidade no olhar para as questões que fogem ao absoluto.

A teoria da argumentação de Perelman & Olbrechts-Tyteca permite fazer a interpretação de discursos (orais ou escritos) na perspectiva de estabelecer linhas de diálogo com eles.

Desse modo, em face das considerações apresentadas, assumo nesta investigação os pressupostos metodológicos originados no pensamento de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), no âmbito dos estudos da argumentação/retórica, reconhecendo neles um horizonte de possibilidades que me permita estabelecer uma compreensão do objeto de estudo.

Os autores definem argumentação como um “conjunto das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das mentes às teses que se apresentam ao seu assentimento” (Ibid, p.369), o que difere da demonstração que se estabelece apenas como sendo “uma série de estruturas e de formas cujo desenvolvimento não poderia ser recusado” (Ibid, p.369).

É importante pontuar que na teoria da argumentação uma diferença entre argumentação e demonstração se estabelece pela apropriação do tempo. Para os autores:

O tempo não tem a menor importância na demonstração; em contrapartida, ele é, na argumentação, primordial. Ao ponto de podermos perguntar-nos se não é a intervenção do tempo que melhor permite distinguir a argumentação da demonstração. (Ibid, p.369)

Outro ponto importante a ser destacado são as características da demonstração e da argumentação, já expostas na definição. Desse modo, como a demonstração está diretamente ligada a estruturas e formas, ela se baseia na premissa de que o que está sendo oferecido ao auditório não se modifica, é pronto e acabado. Essa característica está diretamente ligada à categoria contemplação, apresentada pelos autores como sendo uma resposta pronta e fechada, “[...] a conclusão é formada desde o início e de uma vez por todas. Na medida em que a demonstração se dirige a um agente. [...] não se dirigirá ao homem todo mas a certas faculdades intemporais, tais como o entendimento, a razão”. (Ibid, p.370)

Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca “a argumentação que solicita uma adesão é acima de tudo uma *ação*: ação de um indivíduo [...], e isso tendo em vista desencadear outra *ação*.” (Ibid, p.370) (grifo meu).

Desse modo, enquanto a demonstração se fixa em um ponto previamente determinado, a argumentação é flexível e busca aceitar a intervenção do auditório, a partir das suas escolhas, o que dá mais movimento a esse contato entre orador e ouvinte, isto é, traz para a argumentação a possibilidade de ser dialética.

Perelman & Olbrechts-Tyteca afirmam:

A adesão da pessoa às teses que se lhe apresentam não é simples registro dos resultados conseguidos pela argumentação: as teses adotadas podem ser remanejadas, modificadas, a fim de ser harmonizadas com outras crenças; podem ser realizadas novas estruturações para permitir a adesão plena ao que é proposto. (Ibid, p.371)

Essa citação marca profundamente a diferenciação entre demonstração e argumentação e reforça características importantes. A primeira diz respeito à natureza das categorias contemplação e ação. Assumir uma natureza de contemplação, como a demonstração faz, é assumir antes de qualquer coisa a sua função coerciva porque estabelece uma conclusão e se encerra o assunto, “não há necessidade de verificar se a demonstração atingiu sua meta” (Ibid, p.372). Diferente da argumentação que visa obter uma “disposição para a ação”, o orador busca um aceite do que está sendo proposto muito além do que uma simples verbalização. Nesse ponto entre a coercividade e a disposição para a ação é que entra outra característica, o tempo.



Como na demonstração as conclusões são prontas, segundo os autores, “serão também imaginadas técnicas para assegurar a intemporalidade das premissas: será a evidência cartesiana, intuição definitiva, completa e indubitável” (Ibid, p.370). A condução do discurso, nesse ponto de vista, é baseada exclusivamente na razão.

Já na argumentação, como não há uma verdade absoluta e sim uma verdade provisória, circunstancial, sujeita a ser revisada, a adesão será modificável com o tempo. Para situar a questão da influência e importância do tempo para ambas as categorias, os autores pontuam:

Se a demonstração libertou-se do tempo ao isolar do contexto um sistema, tentou também liberta-se da influência do tempo sobre os instrumentos utilizados. Todo o seu esforço no sentido da univocidade é uma maneira de cristalizar o tempo.

A argumentação, pelo contrário, é essencialmente um ato de comunicação. Implica comunhão das mentes, tomada de consciência comum do mundo tendo em vista uma ação real; supõe uma linguagem viva, com tudo o que esta comporta de tradição, de ambiguidade, de permanente evolução. (Ibid,p.379)

A tentativa de cristalização do tempo pela demonstração nos conduz a uma reflexão sobre a sua necessidade de manter o seu *status quo*, ou seja, se assegurar de que as verdades serão irrefutáveis. Então, a intemporalidade será a marca da demonstração.

O entendimento desse elemento tempo é mais evidente na argumentação que se abre a novas negociações ultrapassando o tempo presente, configurando-se como um limitador da argumentação.

Esse ponto parece paradoxal, mas não o é. A “prensa do tempo” se apresenta, conforme salienta Perelman & Olbrechts-Tyteca (Ibid,p.372), pois:

Sendo uma ação, a argumentação se situa em limites temporais estritos. A duração de um discurso é em geral minuciosamente controlada, a atenção do ouvinte não pode prolongar-se indefinidamente; a urgência da decisão impede que se prossigam os debates, mesmo que as incertezas não tenham sido dominadas, mesmo que todos os ângulos do problema não possam ter sido examinados de modo exaustivo.

Diante dessa consideração, o tempo nos convida a pensar sobre um ponto que deve ser considerado na argumentação, a **decisão**. O orador necessita decidir que tipo de argumentos vai utilizar e dentro desse limite imposto ao debate, que sejam mais contundentes e capazes de seduzir o auditório. O auditório, por sua vez, também decide sobre os argumentos apresentados.

Mesmo não sendo persuadido totalmente, ele deve decidir sobre a aceitação ou não, que implica em sua disposição para agir. Nesse caso, “a prensa do tempo transforma as próprias condições do raciocínio, [...] para que estes se adaptem, com maior ou menor acerto, porém rapidamente, a uma situação” (Ibid, p.375).

É importante ressaltar que esse limitador não é um impeditivo para se recomençar o debate quantas vezes forem necessárias, e os autores são claros durante o desenvolvimento do texto sobre este aspecto, pois estamos refletindo sobre uma argumentação que é uma ação de indivíduos/ “agentes” reais passíveis de mudanças.

Seguindo esse pensamento de que a argumentação é uma ação, é relevante demarcar de forma clara que a distância existente entre a demonstração e a argumentação é a linguagem.

Como na demonstração há uma anulação do tempo, ela descarta também a linguagem, suprimindo toda a influência dos significados que a mesma exerce no indivíduo. A argumentação, por sua vez, compreende que não se pode separar da linguagem por ela ser um ato de comunicação, inscrito socialmente dentro de cada indivíduo.

A linguagem é um gerador de significados que influencia e é influenciada nas relações entre os indivíduos. É por meio da linguagem que interagimos. Linguagem, portanto, é ação, e o discurso é construído por meio da linguagem que é cheia de significados. É por meio desses significados que o orador se apropria para desenvolver argumentos que possam provocar uma posterior ação no ouvinte.

Os argumentos utilizados pelo orador seguem uma ordem estabelecida para auxiliar na concatenação da ideia que se pretende apresentar.

Assim, uma noção de ordem na argumentação se faz necessária, para que a adesão pretendida aconteça, isto é, para que o auditório acolha a tese escolhida, é importante que o orador estruture a sua apresentação com argumentos que favoreçam o interesse interlocutor. Essa ordem na escolha dos argumentos dará maior estabilidade ao orador na argumentação.

Na demonstração não há essa preocupação, os argumentos são oferecidos todos de uma única vez, não há preocupação em persuadir, pois a intemporalidade determina. Diferente da argumentação, que se preocupa em oferecer argumentos iniciais que ancorarão os demais que o virão a seguir, criando uma ordem entre argumentos fracos e fortes, considerando que o tempo é importante para a compreensão e adesão ao que se está propondo.

Para Perelman & Olbrechts-Tyteca:

O discurso exerce uma ação tal sobre o auditório que, à medida que se vai desenrolando, o modo como o auditório reage, como aprende os dados, se modifica. Daí a importância considerável, na argumentação, da ordem adotada. Esta realiza um verdadeiro condicionamento no auditório. (Ibid, p.381)

Esse condicionamento citado acima, não é uma cristalização e sim, uma acomodação/apropriação dos argumentos por parte dos interlocutores, de forma diferenciada para cada um. Por isso, que a argumentação está sempre aberta a novos acordos, pois há sempre possibilidades de questionar o que foi dito e agregar novos elementos. O tempo na argumentação permite que ela não seja coerciva e se mantenha aberta.

Nesse contexto, reconhecemos que na argumentação não existem contradições como na demonstração e sim incompatibilidades, que são frutos das escolhas, ou seja, da decisão.

A partir dessa perspectiva, a argumentação nos instiga a repensar o modelo vigente de educação. Vivemos ainda sob a égide da demonstração, com nossas conclusões cristalizadas e um modelo pronto e fechado para todas as circunstâncias e localidades. Segundo os autores, “toda generalização é, de certa maneira, uma forma de escapar ao tempo e, com isso, de tornar normas incompatíveis.” (Ibid, p.386)

Essa incompatibilidade gera esse mal-estar vivenciado. Estamos educando sujeitos mutáveis, dinâmicos, com modelos fechados e inflexíveis. Negligenciamos o tempo histórico-social-emocional do indivíduo, e o encarceramos em fórmulas prontas. Esse encarceramento se dá, não só com os alunos, mas também com os docentes.

Precisamos de uma maneira mais dialógica de educar, principalmente na base da educação, onde os conteúdos possam ser trabalhados visando uma ação argumentativa. A via argumentativa sinalizada na concepção perelmaniana é a via do diálogo, da participação, do questionamento, exercício imprescindível de quem pensa e busca uma educação para além do trabalho.

## NARRAÇÃO IV

### CONSTRUINDO O CAMPO EMPÍRICO.

“Cada homem deve inventar o seu caminho”  
*Jean-Paul Sartre*

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos que apresentei anteriormente nas Narrações II (natureza da dimensão ética-emocional) e III (caminho teórico-metodológico), respectivamente, esta narração apresenta os dados do campo e os resultados obtidos a partir da análise retórica dos argumentos dos estudantes, docentes e coordenadores do CEFET-RJ.

#### IV.1 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Essa pesquisa, inicialmente, foi aplicada em formato piloto a um grupo de 56 alunos com as mesmas características do público escolhido para a pesquisa, ou seja, estudantes que estivessem no último ano do curso técnico. O curso escolhido para o ensaio foi o de técnico em Turismo da rede pública estadual de ensino na cidade do Rio de Janeiro. Foram analisados o teor, clareza e viabilidade do questionário, que continha oito perguntas. O objetivo do questionário piloto foi corrigir eventuais falhas do instrumento, apurando-o para nova aplicação.

O resultado foi importante para o ajuste das questões, principalmente por que os estudantes se mostraram motivados a discutir o tema proposto na pesquisa. Quanto ao teor e clareza, pude observar que a proposta estava clara, porém o teor delongado em oito questões mereceu ser revisto para que pudesse ter mais fluidez e agilidade. O questionário estava extenso e isso poderia ser um problema quando estivesse em campo de forma definitiva, considerando que teria muitas turmas para visitar e estaria utilizando um tempo de aula cedido. Assim, de forma a não causar nenhum comprometimento à aula do professor e ganhar a adesão para a proposta, o questionário necessitou de revisão para ser mais compacto.

Desse modo, foram reestruturadas algumas questões, o que gerou uma diminuição no número de questões propostas, passando então o questionário final a ter seis questões (apêndice A), o que o tornou mais prático e fácil de ser aplicado. Vale ressaltar que apenas foi aplicado um piloto com os estudantes, não ocorrendo o mesmo com docentes e

coordenadores. E os resultados dessa investigação experimental não foram utilizados na composição do trabalho final.

A pesquisa de campo definitiva foi aplicada no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ, durante os meses de junho a agosto de 2013, nas turmas que estão cursando o último ano no ensino técnico profissional, nos 11 cursos técnicos que compõem a Unidade Maracanã nessa modalidade, descritos na tabela 1 na Narração anterior.

Aplicado a 455 estudantes, 11 docentes e 10 coordenadores (dois cursos são da mesma área e portanto têm apenas um coordenador), os questionários usados nesta pesquisa tiveram como intento levantar os argumentos que esses atores sociais do contexto educativo têm sobre as categorias, ética e paixões, tema de interesse dessa investigação, visando atender aos objetivos geral e específicos desta pesquisa, conforme já citado na introdução e rerepresentado abaixo:

Geral:

- Compreender em que medida a escola pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação/formação que favoreça a construção de princípios éticos e o entendimento das questões emocionais, isto é, de uma dimensão ética-emocional, conjuntamente com a formação já instituída no currículo.

Específicos:

- Compreender a influência das paixões na construção de princípios éticos, bem como a dimensão ética na vida passional;
- Compreender as paixões como agentes que influenciam os próprios argumentos;
- Analisar a percepção que os alunos têm sobre as questões relacionadas à ética/moral e às paixões e investigar como essas questões são trabalhadas em sala de aula.
- Analisar a percepção que os docentes e os coordenadores pedagógicos têm sobre as questões relacionadas à ética/moral e as paixões e investigar como as mesmas influenciam o trabalho que desenvolvem na escola.

Os argumentos dos estudantes, docentes e coordenadores foram analisados à luz da Teoria da Argumentação - A Nova Retórica (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005), conforme descrito na Narração III e serão apresentados da seguinte forma: primeiro, os argumentos dos

estudantes, em seguida os dos docentes e, por fim, os dos coordenadores. É importante frisar que transcrevi, aqui, a redação original das respostas obtidas.

## IV. 2 - ANÁLISE RETÓRICA DO CAMPO DE PESQUISA

De modo geral, a TA foi sistematizada por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) em três grandes núcleos: o primeiro sobre os pressupostos da argumentação, o segundo sobre os pontos de partida da argumentação e o terceiro sobre as técnicas argumentativas.

É nesse terceiro núcleo, das técnicas argumentativas, que encontramos subsídios para analisar os argumentos que são apresentados pelo auditório, independentemente da área estudada.

Considerando a proposta da TA, as técnicas oferecidas por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) nos oportunizam analisar os argumentos tanto orais quanto escritos. Optei, então, devido à disponibilidade de tempo e espaço, pelo discurso escrito. Assim, a partir das noções, apresentada por esses autores, as seis questões foram analisadas, tentando apresentar os dados relevantes que surgiram nos argumentos/respostas.

O discurso deve ser analisado observando as técnicas argumentativas utilizadas. São essas técnicas que delineiam as categorias e a tipificação dos argumentos. Esse tipo de análise visa entender a força dos argumentos que melhor persuadiram um auditório. Essas técnicas foram agrupadas pelos autores em dois tipos:

- 1- Os argumentos de ligação ou técnicas de ligação - visam criar uma solidariedade entre os elementos contidos no discurso. De acordo com os autores, os argumentos de ligação podem ser agrupados em três classes:
  - Os argumentos quase-lógicos (se apresentam como comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos) são pertencentes a essa classe:
    - Contradição e Incompatibilidade.
    - Identidade e Definição.
    - Analiticidade, Análise e Tautologia.
    - Argumento de reciprocidade.
    - Argumento de transitividade.

- A inclusão da parte no todo.
  - A divisão do todo em partes.
  - Argumento de comparação.
  - Argumento pelo sacrifício.
  - Probabilidades.
- Os argumentos baseados na estrutura do real (valem-se do real para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover) pertencem a essa classe:
- Ligações de sucessão:
    - ◆ Vínculo causal.
    - ◆ Argumento pragmático.
    - ◆ Vínculo causal como relação de um fato com sua consequência ou de um meio com um fim.
    - ◆ Os fins e os meios.
    - ◆ Argumento do desperdício.
    - ◆ Argumento da direção.
    - ◆ Argumento de superação.
  - Ligações de coexistência:
    - ◆ A pessoa e os seus atos.
    - ◆ Interação entre o ato e a pessoa.
    - ◆ Argumento de autoridade.
    - ◆ Técnicas de ruptura e de refreamento opostas à interação ato-pessoa.
    - ◆ O discurso como ato do orador.
    - ◆ O grupo e seus membros.
    - ◆ Outras ligações entre o ato e a essência.
    - ◆ Ligação simbólica.
    - ◆ Argumento de hierarquia dupla.
    - ◆ Argumento de grau e ordem.

- Os argumentos ou as ligações que fundamentam a estrutura do real (visam buscar algo externo e conhecido para explicar o desconhecido podendo chegar à generalização) são pertencentes:
  - O fundamento pelo caso particular:
    - ◆ Exemplo.
    - ◆ Ilustração.
    - ◆ Modelo e antimodelo.
    - ◆ O Ser perfeito como modelo.
  - O raciocínio por analogia:
    - ◆ Analogia.
    - ◆ Metáfora.

2- Os argumentos de dissociação e ruptura ou técnicas de dissociação e ruptura das ligações – têm a função de separar os elementos, rompem a solidariedade constatada ou presumida entre noções apresentadas em uma mesma tese.

- Dissociação de noções.
- Ruptura de ligação.
- Pares filosóficos.

Essa classificação apresentada pelos autores tem o intuito de conduzir a análise no sentido de identificar de onde partem os argumentos, mas não se configuram como instâncias isoladas. Ao contrário, no momento da análise, os argumentos que são apresentados podem conter elementos das duas técnicas argumentativas, pois um argumento pode estar, em muitos casos, em interação com outros argumentos, não necessariamente da mesma categoria. Segundo Oliveira (2011, p.27), “as duas técnicas têm caráter complementar, de modo que o orador dificilmente se prende ao emprego de apenas uma delas no transcorrer do discurso”.

Tem-se então, no modelo analítico retórico, uma complementaridade nas técnicas que são utilizadas para a análise dos discursos, que permite analisar simultaneamente o argumento na sua totalidade, como a imbricação dos elementos isolados, que o constituem, uma vez que a própria construção das teses imbrica diferenciadas técnicas argumentativas, conforme o *pathos* do orador. Para Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.214), “é levando em conta essa sobreposição de argumentos que se conseguirá explicar melhor o efeito prático, efetivo, da argumentação”.



Desse modo, na tentativa de atender aos objetivos da pesquisa, o primeiro passo foi compreender de que ponto partem os estudantes e o que sabem sobre as categorias norteadoras, ética e paixões.

## IV.2. 1 - OS ARGUMENTOS DOS ESTUDANTES

### IV.2.1.1 – Sobre a Definição

Considerando meu interesse em entender qual a definição de ética os estudantes têm e como constroem uma definição, na primeira questão perguntei: **Para você, o que é ética?**, com o intuito de analisar nos argumentos de cada respondente, de onde eles partem e quais elementos trazem nessa definição.

No que tange aos aspectos teóricos de análise, essa questão pertence à categoria argumentos de ligação e, especificamente, à classe dos argumentos quase-lógicos, que segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.219-220):

[...] pretendem certa força de convicção, na medida em que se apresentam como comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos.

Assim,

O que caracteriza a argumentação quase-lógica é, portanto, seu caráter não-formal e o esforço mental de que necessita sua redução não-formal. A argumentação quase-lógica se apresentará de uma forma mais ou menos explícita. Ora o orador designará os raciocínios formais aos quais se refere prevalecendo-se do prestígio do pensamento lógico, ora estes constituirão apenas uma trama subjacente. Aliás, não há correlação necessária entre o grau de explicitação dos esquemas formais aos quais o orador se refere e a importância das reduções exigidas para lhes submeter a argumentação.

O grande interesse é perceber o que esses oradores (estudantes) têm a dizer e que bases estruturam o seu argumento quando o discurso é sobre ética.

Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.241) acreditam que as definições têm um cunho argumentativo, quando afirmam que:

O caráter argumentativo das definições fica patente quando estamos em presença de definições variadas de um mesmo termo de uma linguagem natural (ou mesmo de termos considerados equivalentes em diferentes línguas naturais) [...]. O caráter argumentativo das definições se apresenta sempre sob dois aspectos intimamente ligados, mas que, não obstante, é preciso distinguir, porque concernem a duas fases do raciocínio: as

definições podem ser justificadas, valorizadas, com a ajuda de argumentos; elas próprias são argumentos.

Desse modo, posso inferir que, na definição, o orador se esforça para apresentar o seu ponto de vista, que está vinculado aos seus juízos de valor, às crenças e as paixões que o constituem e, conseqüentemente, o predispõem a uma ação.

De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), toda definição é um meio de identificar um *definiendum* (termo que é enunciado) com um *definiens* (aspectos que permitem a compreensão do termo). Em toda definição lógica, *definiendum* e *definiens* são inteiramente permutáveis.

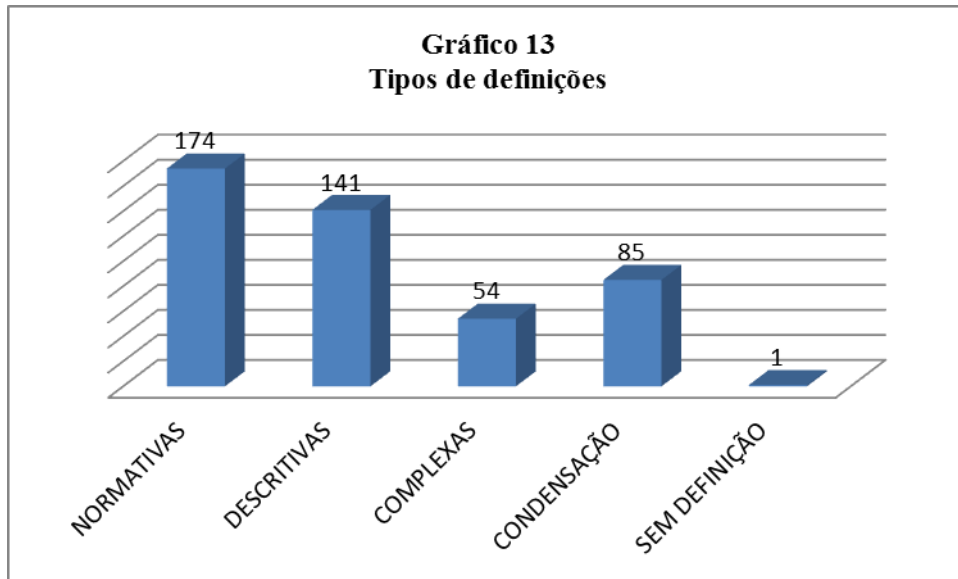
Para que possamos proceder à identificação desses argumentos, os autores (2005, p.239) apresentaram no tratado da argumentação, quatro espécies de definições:

- 1) As definições normativas, que indicam a forma em que se quer que uma palavra seja utilizada. Tal norma pode resultar de um compromisso individual, de uma ordem destinada a outros, de uma regra que se crê que deveria ser seguida por todos;
- 2) As definições descritivas, que indicam qual o sentido conferido a uma palavra em certo meio, num certo momento;
- 3) As definições de condensação, que indicam elementos essenciais de definição descritiva;
- 4) As definições complexas, que combinam, de forma variável, elementos das três espécies precedentes.

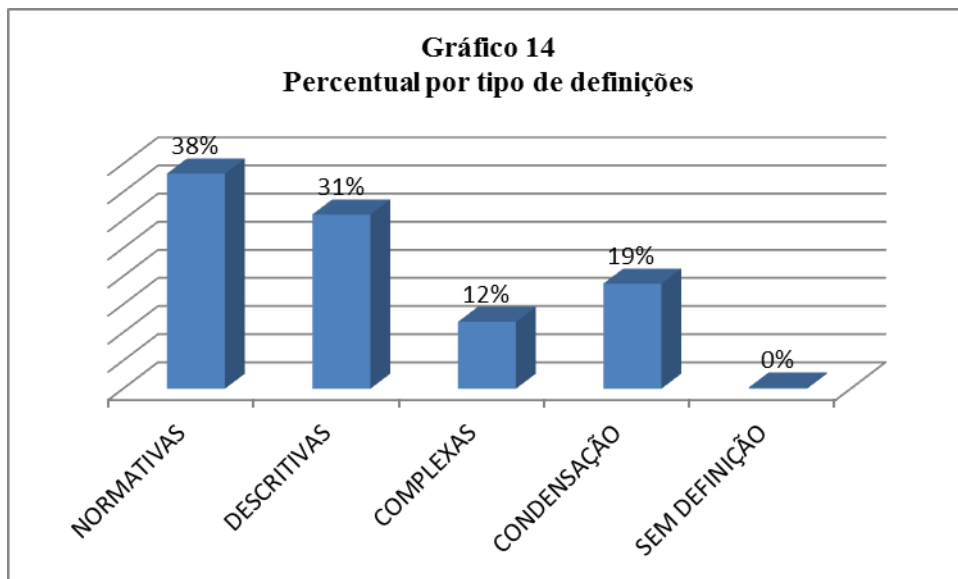
Com base nas proposições de análise apresentadas e considerando a natureza da primeira questão, que está no campo da definição, apresento a configuração das respostas à primeira questão.

A primeira análise é uma tentativa de identificar tipificando os argumentos coletados em relação às categorias apresentadas na TA. Não apenas no sentido de apresentar quais são as definições, mas o que elas representam e o que revelam sobre o entendimento dos sujeitos sobre o que foi questionado dentro de sua categoria.

Dos 455 questionários respondidos, foram identificados 38% ou 174 respostas com definições normativas, 31% ou 141 com definições descritivas, 18% ou 85 de definições de condensação, 12% ou 54 respostas com definições complexas e apenas 1 resposta sem definição. Conforme ilustração do gráfico abaixo:



Em termos percentuais temos a seguinte configuração:



Diante do gráfico, o que podemos perceber, em uma rápida análise é que a diferença entre as definições normativas e descritivas é muito pequena, apenas de 7%, o que nos aponta a existência de dois grupos fortes de identificação sobre o que vem a ser ética.

O primeiro, que tem caráter mais prescritivo, que visa uma padronização, com objetivo de estabelecer uma transformação quando aplicada, no caso das definições normativas; e o segundo, que apresenta a identificação do conceito, com o estatuto de fato, ou

seja, sem narrar uma mudança, apenas informando o sentido que quer atribuir ao termo a ser definido, que são as descritivas.

De fato pensar sobre o que é descritivo e o que é normativo é uma tarefa difícil. Mensurar o limite que divide uma definição exige uma atenção para o que é revelado de forma mais acentuada no discurso apresentado.

Assim sendo, a análise dessas definições sugere uma percepção sobre o *temperamento*<sup>19</sup> - e em que medida se dá a imbricação com o pathos - dos respondentes. No caso das definições normativas, daqueles que são regidos por uma crença em um modelo que se apresenta como uma regra, ditando o que fazer e como fazer. E, no caso das definições descritivas, partem de uma noção de essência, até mesmo conservadora, aceitando o lugar existente como uma crença no que é instituído.

Penso que as definições apresentam o desejo do orador em buscar uma coerência entre o que sentem e o que gostariam que fosse instaurado de fato, possivelmente a partir de um processo metafórico pelo qual o orador descreve o objeto a partir de referências prévias que traz de outras experiências e objetos.

Para ilustrar o que disseram os estudantes e tentar apresentar a diferença que emerge no discurso, quatro definições de cada categoria, normativas e descritivas, respectivamente, foram selecionadas:

#### Normativas

- E005: Ética é a maneira correta de como uma pessoa deve se comportar perante à outra ou a uma situação.
- E053: Ética é a maneira de se agir conforme a sociedade.
- E128: Ética é como as pessoas agem em acordo com leis e regras. Ser ético é ir ao encontro com a verdade e a justiça.
- E314: Ética é o conjunto de normas que devem ser seguido pelos cidadãos na sociedade, para que possam conviver pacificamente com outras pessoas.

#### Descritivas

- E003: A ética define o que é certo e o que é errado através de atitudes, ações diante a sociedade.
- E064: Ética é um conjunto de maneiras e opiniões formadas sobre o que é certo e errado na vida, nas diversas situações e escolhas.
- E099: Pensar e agir levando em consideração os direitos e deveres de cada indivíduo.
- E178: Ética seria um conjunto de condutas estabelecidas por um determinado grupo em que está inserido.

---

<sup>19</sup> s.m. Estado fisiológico característico de um indivíduo e que condiciona suas reações psicológicas. (HOUAISS online <http://www.dicio.com.br/>, acesso em 09 de novembro de 2013)

Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.239), apontam tanto definições normativas quanto as de condensação “como suscetíveis de serem apoiadas ou combatidas através da argumentação”, isto é, trazem em seu cerne recursos argumentativos que propiciam o debate.

Nesse estudo, 18% dos argumentos se enquadraram nesse tipo de definição. Mesmo tendo como característica a concisão, isso não significa redução do ponto de vista argumentativo, logo, são passíveis de uma análise acurada, pois revelam o lugar desse auditório, que tanto pode ser o da timidez, da estranheza ou falta de familiaridade com um discurso dessa natureza, que se traduzem em uma resposta curta, como se tivesse uma pressa em terminar a indagação, mas que longe de por um ponto final, dá margens a novas interrogações.

- E017: É o respeito que você transmite.
- E038: Respeito e cidadania
- E216: É o conjunto de princípios e valores.
- E217: Normas.

Por fim, com 12%, as definições complexas apresentam o esforço do respondente em explicar a sua tese, por meio de um *mix* de elementos descritivos e normativos, o que leva a inferir, que mesmo sem noção do que faz, revela sua ambiguidade e sua forma de expressar a sua opinião calcada em uma visão que descreve a ética como um valor, de regra obrigatória, instituída, a ser seguida. Para entendermos o teor dessa categoria, apresento alguns argumentos:

- E021: Ética é formada por um conjunto de valores que, juntos, refletem em um padrão de conduta social baseada em uma moral.
- E100: Ética é uma forma de agir que é considerada correta pela sociedade. Você é ético quando todas as suas ações são corretas de acordo com a sociedade na qual vive.
- E190: É quando é tomada alguma decisão ou atitude, ao contrário às vezes do que se tem vontade, mas pelo simples fato de estar certo, de ser ético. É agir sempre de acordo com os seus princípios, mesmo sendo o mais difícil.
- E219: Existe um conjunto de noções a respeito sobre o que é certo e o que é errado, conjunto este que existe antes mesmo de nascermos. A ética é quando refletimos a respeito desta moral e ela se torna o nosso certo-errado, individual.

No intuito de apropriar-me mais desses argumentos, contidos nas definições dos 455 estudantes que responderam a primeira questão (não houve nenhuma resistência a essa pergunta) e atender a um dos objetivos específicos dessa pesquisa que é “Analisar a

*percepção que os alunos têm sobre as questões relacionadas à ética/moral*”, busquei explorar as outras conexões possíveis, ou seja, novos argumentos imbricados nas definições.

Analisando os argumentos coletados desse grupo de estudantes, percebi que independentemente de estarem em uma ou outra categoria de definições, eles traziam alguns pontos comuns que podemos chamar, de acordo com o referencial teórico que se trabalha, de palavras-chave, sentidos, vinhetas ou **marcadores**, que é a expressão que vou considerar nessa análise.

Esses marcadores sinalizam o que é importante na reflexão, o ponto que o orador demarca ou enfatiza em sua tentativa de identificação, ou que demonstra a sua preocupação. Os marcadores contribuem para uma visão mais ampliada sobre os argumentos analisados, para uma convergência de novos argumentos que perpassam a primeira classificação perelmaniana que usamos, dos argumentos quase-lógicos.

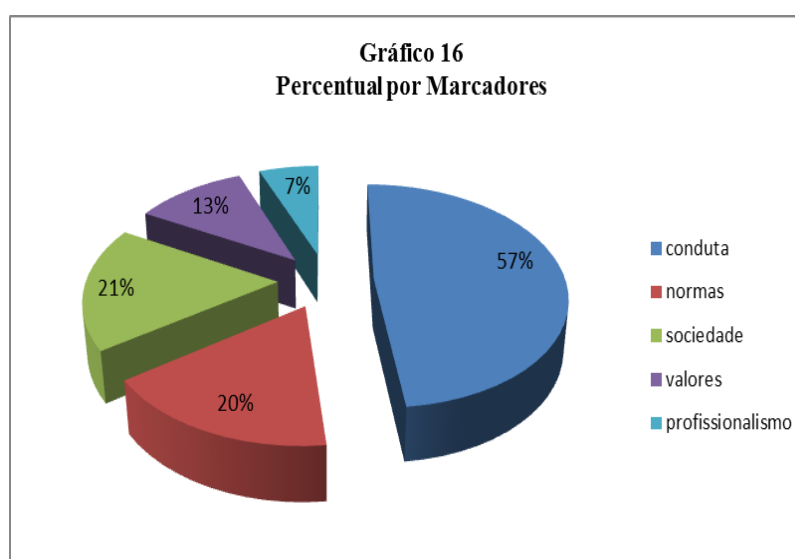
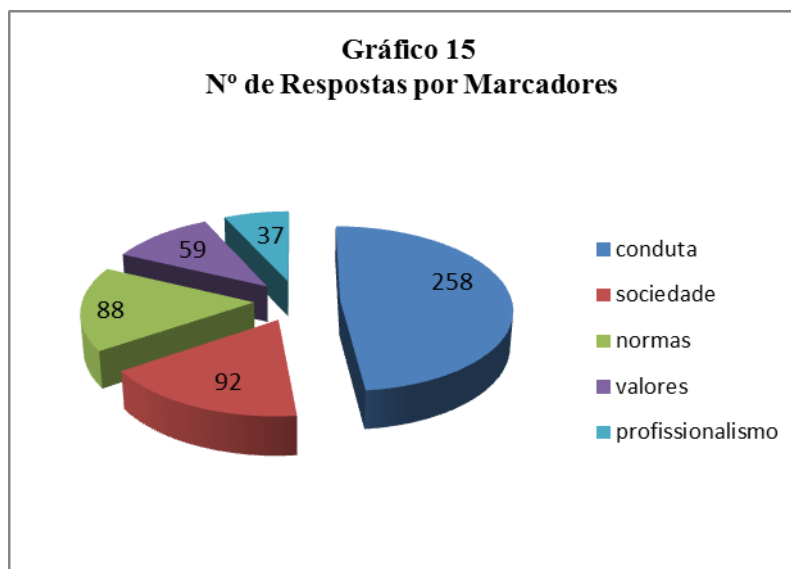
Esses marcadores viabilizam a interação entre os argumentos e permitem intercambiar várias categorias. Desse modo, podemos variar a análise considerando a possibilidade do marcador conter argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real ou argumentos que fundam na estrutura do real em um mesmo discurso, a partir de um marcador.

Sendo assim, após a primeira apresentação dos dados, que teve como foco classificar os argumentos, separando-os pelo tipo de definição, busquei identificar marcadores que poderiam estar contidos nessas definições e que estabelecem pontos de contatos com outros tipos de argumentos. Isso, com base em Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) e Reboul (2004), que pontuam que uma definição por si só já é um argumento e traz em si muitos elementos que podem conduzir a análise para novos argumentos imbricados.

O número total de marcadores que identifiquei foram 534. Ultrapassa o número de respostas, pois cada argumento pode apresentar um ou mais marcadores. Então, para que pudesse ser estabelecida uma ordem de análise, fui agrupando-os de acordo com as similitudes.

Sendo assim, marcadores como: comportamento, agir, convivência, foram agrupados em *conduta*; marcadores como: leis, código, normas, regras, padrão foram agrupados como *normas*; todos os que apresentavam: virtudes, responsabilidade, respeito transformaram-se em *valores*; os que se reportavam a questões sobre grupo social, coletivo, vida coletiva, vida social foram agrupados em *sociedade* e todos os que apontavam para questões sobre a profissão receberam a denominação de *profissionalismo*. Assim, os marcadores que emergiram das definições foram: *Conduta, Normas, Valores, Sociedade e Profissionalismo*.

Apresento abaixo a distribuição do número de respostas por marcador, e em seguida, em termos percentuais, da configuração geral dos marcadores para analisarmos a imbricação dos argumentos.



O gráfico geral nos aponta o percentual recebido por cada marcador na totalidade dos argumentos coletados. Cada marcador foi entendido como um novo índice argumentativo, estabelecendo um ponto de contato com uma nova categoria de argumentos a serem investigados dentro da estrutura retórica de análise oferecida por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005).

O marcador mais presente nos argumentos dos estudantes foi o da *conduta*, atingindo 57% das respostas dadas, que corresponde a 258 discursos que contém esse marcador.

Este marcador se conecta a um novo tipo de argumento, a dos baseados na estrutura do real, que se ancora em algo que é conhecido, ou seja, estruturas que são percebidas na realidade, não no sentido de somente descrever objetivamente o real, mas captar o modo como as opiniões sobre o real são apresentadas, “podendo ser tratadas, quer como fatos, quer como verdades, quer como presunções”. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.298). Essa classe de argumentos pode ser explicada da seguinte maneira, segundo a TA:

[...] uma forma de pôr em evidência a solidariedade entre elementos diversos consiste em apresentá-los como partes indissociáveis de um mesmo todo. [...] estabelecem uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.297-298)

A característica básica dessa classe, argumentos baseados na estrutura do real, é o princípio da solidariedade entre os elementos que o compõem, ou seja, o estabelecimento de ligações. As ligações podem ser:

- a) ligações de sucessão - que unem um fenômeno a suas consequências ou a suas causas;
- b) ligações de coexistência – que unem uma pessoa a seus atos, um grupo aos indivíduos que dele fazem parte e, em geral, uma essência a suas manifestações. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.298-299).

Desse modo, com base nessa configuração apresentada pelos autores, e no marcador predominante nos discursos dos estudantes pesquisados, fica visível a busca desse orador em estabelecer um vínculo de solidariedade entre ética e conduta, considerando-os como elementos presentes em uma mesma realidade. Nas 258 respostas que sugeriram esse marcador, podemos identificar os dois tipos de ligações.

No primeiro, das ligações de sucessão, identifiquei o “argumento dos fins e os meios” e no segundo, das ligações de coexistência, “o argumento da pessoa e seus atos”.

Essa inferência, de apontar a relação com o argumento dos fins e os meios, se deve pelo fato de ter percebido nas respostas os mesmos elementos que caracterizam esse tipo de argumento.

A base de identificação do argumento consiste em encontrar uma finalidade, utilizando determinados meios, escolhidos pelo próprio orador, como passíveis de gerar mudanças necessárias para se atingir ao objetivo/fim pretendido. No caso da ligação entre ética e conduta é justificar o meio, seja pelo uso de normas, valores ou outro, com o fim, que é criar,



não só um ambiente harmônico, mas também agir de forma correta nas situações cotidianas. Não se pode descartar uma observação de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) sobre esse tipo de argumento que, segundo eles, traz um fundo essencialista, já que o fim é admitido como tal, como podemos perceber na seleção de discursos abaixo.

- E018: Ética é uma forma de conduta, ter uma conduta ética é racionalizar suas ações, pensar antes de agir e tentar agir da melhor forma, para não prejudicar ninguém.
- E066: Ética é um conjunto de condutas que pelo senso comum são consideradas corretas, esse conjunto de ações contribui para a construção de uma sociedade melhor.
- E141: Seguir uma série de doutrinas estabelecidas pela sociedade em prol do bem estar e das boas relações entre os cidadãos.
- E232: Ética é bom comportamento, é a virtude de saber agir de forma a obter benefícios a si próprio sem ferir ou prejudicar terceiros.
- E282: Ética consiste em um modo de vida sujeito ou regido à/por princípios naturais estipulados por um senso comum com a finalidade de permitir a coexistência mútua dos seres humanos de forma harmônica.
- E343: É um conjunto de normas morais feita para uma melhor vivência na sociedade.
- E439: Um conjunto de valores morais que regem as ações dos indivíduos, zelando pelo bem estar de todos.

Do mesmo modo, quando infiro sobre a existência do argumento da pessoa e seus atos, é porque há indícios nos argumentos dos estudantes, circunscritos dentro do marcador *conduta*, que se alinham à descrição e análise que Perelman & Olbrechts-Tyteca fazem dessa classe argumentativa.

Esse tipo de argumento se enquadra na segunda classificação, a das ligações de coexistência, que segundo os autores (2005, p.333), “unem duas realidades de nível desigual, sendo uma mais fundamental, mais explicativa do que a outra” e traz como característica fundamental, a pessoa, onde na correlação direta com ação efetuada, ela (pessoa) se configura como elemento mais importante. De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.334) “relacionando um fenômeno com a estrutura da pessoa, concede-se-lhe um estatuto mais importante”.

Essa relação ato-pessoa é uma relação solidária, onde a figura da pessoa estabiliza o julgamento que fazemos dela. Para os autores (ibidem) “a ideia de “pessoa” introduz um elemento de estabilidade”. Essa estabilidade, não só apresenta um componente positivo, pois é bem vista na sociedade porque destaca uma referência da qual precisamos, mas também um componente negativo, quando toma uma proporção que vai além do contexto e se torna reducionista, limitadora, enquadrando a pessoa em um padrão, onde não pudesse ser mais do

que o que se apresenta, do que está cristalizado no imaginário social, que Perelman & Olbrechts-Tyteca denominam “impressão de permanência”. Essa marca fere a liberdade do indivíduo, a sua genuína espontaneidade. Já disse Heráclito no ano 470 a.C. “que a única coisa permanente é a impermanência” (JAEGER, 1995, p.97).

A esse propósito, cabe ressaltar que a construção da pessoa, a sua identidade pode mudar a partir dos conceitos religiosos, políticos e científicos e, conseqüentemente, a sua forma de agir.

É nesse sentido de possibilidades de variações na relação ato-pessoa, que Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.337) assinalam que “a interação é tão marcante que mesmo a análise não poderia dar primazia a um ou a outro elemento”.

Desse modo, encontramos nos argumentos coletados dos estudantes, elementos que dizem respeito não só ao ato, mas também à pessoa.

- E035: Ética é a expressão de valores individuais do ser sociável que lhe dá juízo de decidir o que lhe convém certo e errado; bom e ruim.
- E163: Ética é representada pelas ações do ser de acordo com o que acredita.
- E169: Conjunto de valores que orientam a ação de um indivíduo em uma sociedade, sejam estes religiosos, políticos, etc.
- E184: Ética seria o conjunto de princípios no qual me baseio, me inspiro e que regem os meus valores. Na prática, seria as orientações que considero ao tomar, realizar uma determinada ação.
- E202: é a forma como você se vê e se relaciona diante das pessoas. E a forma como você se comporta na sociedade.
- E237: Para mim a ética é um conceito particular, onde o indivíduo é responsável por suas escolhas.
- E313: Ao meu ver, ética anda em conjunto com bom caráter, que em várias áreas da vida do ser humano reflete em bom senso, das situações e questões.
- E317: Ética são valores e princípios que dizem respeito ao comportamento humano e as atitudes tomadas diante das diferentes situações. Ou seja, suas ações tem que condizer com seus princípios.
- E331: Ética é o que move o ser individual, com conceitos e pré-requisitos que ele leva e utiliza no seu dia a dia. Ética esta em como o indivíduo se comporta e pensa.

O segundo marcador identificado, com 21%, foi *Sociedade*. Ao observar a ocorrência em 98 respostas apresentadas desse marcador, ficou perceptível a intenção do orador em estabelecer um nexos entre ética e sociedade, onde a ética faz parte do todo que é a sociedade. Essa sugestão estabelece um vínculo direto com o argumento de tipo quase-lógico, da “inclusão da parte no todo”, presente na TA como técnica argumentativa. De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), esse tipo de argumentação permite analisar argumentações fundamentadas no esquema “o que vale para o todo vale para a parte”.

Esse argumento apoia-se no pressuposto de que o todo se compõe de partes que estabelecem entre si uma relação de similitude quase-lógica e sustentável.

- E040: Relação e atitudes entre as pessoas implicando em um ideal, esta sempre seguindo os padrões da sociedade.
- E070: Ética é o seu comportamento perante a sociedade. Como é a conduta do seu ser com o próximo.
- E093: Regras de conduta, algo que dita como deve ser seu comportamento perante a sociedade. Ser ético é estar de acordo com padrões pré-estabelecidos.
- E183: Ética é um padrão de conduta adotado pela sociedade, para que haja uma convivência mais “saudável” entre os indivíduos.
- E223: Ética são valores que devem ser seguidos para ser um "bom" indivíduo na sociedade.
- E224: Um conjunto de padrões, criada por determinada sociedade, que é uma base de comparação para o comportamento das pessoas.
- E248: Ética são preceitos que, atualmente, são definidos pela sociedade, como sendo um ideal a ser seguido, o “certo”.
- E449: É uma teia de princípios e recomendações morais impostas por uma sociedade a todos os seus integrantes desde criança.

Percebe-se nos discursos apresentados, a tentativa de estabelecer uma relação de subordinação da parte ao todo, de distinção entre o que é o todo e quais são as suas partes, demarcando a importância do todo como ponto central.

Com relação ao marcador *Normas*, presente em 20% das respostas dos estudantes, nota-se uma estreita ligação com a regra de justiça apresentada no TA. Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.248 - 249):

A regra de justiça requer a aplicação de um tratamento idêntico a seres ou situações que são integrados numa mesma categoria, [...] o apelo a essa regra apresenta um aspecto de inegável racionalidade. Quando se demonstra a coerência de uma conduta, quase sempre se fará alusão ao respeito da regra da regra de justiça.

Percebe-se nos argumentos dos estudantes uma tentativa de estabelecer a ligação entre ética e normas como sistema de padronização, de aplicação de uma regra única, quase universalista, no sentido de controlar e manter uma igualdade, ainda que estejamos nos relacionando com seres diferentes, mas que foram postos na mesma categoria, para serem submetidos a um mesmo princípio. Há indícios nas respostas de que esses padrões devem ser internalizados por cada indivíduo e seguidos, indubitavelmente, por todos, caso contrário não se alcança a “boa” convivência em sociedade.

- E026: Seguir a Lei e a moral que constitui a sociedade. A ética é um conjunto de regras que organizam o comportamento dos indivíduos numa sociedade.
- E068: É o discernimento de agir seguindo premissas que determinam uma igualdade para com todos os indivíduos, e que também prezam a manutenção da vida e segurança.
- E073: Para mim ética é o conjunto de regras a todos numa sociedade para que possa haver um bom convívio.
- E101: É o modo da sociedade definir o que é certo e o que é errado, a ética é formada por um conjunto de regras e valores morais que coordenam as ações das pessoas no convívio social.
- E206: É um conjunto de normas comportamentais que servem para regular a sociedade.
- E244: Conjunto de “regras e limites” de uma pessoa dentro da sociedade.
- E274: É o conjunto de preceitos que ditam a forma correta de se conviver em sociedade.
- E372: Uma conduta adotada para seguir como padrão.
- E388: É seguir os padrões da sociedade, e controlar a maneira de como se age.
- E392: Conjunto de regras de comportamento e moral coletivas, que regem o modo de viver e o relacionamento interpessoal em uma sociedade.
- E405: É o padrão social que devemos seguir como cidadão.

O quinto marcador destacado foi *Valores*, que totalizou 13%, o que corresponde à presença em 59 respostas coletadas. No *Tratado da Argumentação: a nova retórica* (2005), Perelman & Olbrechts-Tyteca dedicam-se na segunda parte, a estudar os pontos de partida da argumentação, onde encontramos como parte possível para um acordo, os valores. Admitir os valores como objetos de acordo é considerar sua força argumentativa. Para os autores (2005,87- 89):

A argumentação sobre os valores necessita de uma distinção, que julgamos fundamental e foi muito menosprezada, entre valores abstratos e valores concretos. O valor concreto é o que se vincula a um ente vivo, a um grupo determinado, a um objeto particular, quando os examinamos em sua unicidade.[...] Já os valores abstratos, podem servir comodamente para a crítica por não levarem em consideração pessoas e parecerem fornecer critérios a quem quer modificar a ordem estabelecida.

De forma intercambiada, ou não, esses valores, sejam concretos ou abstratos, aparecem de forma concisa ou mais elaborada, nos discursos dos estudantes, justificando suas escolhas e os acordos que estabeleceram.

Das 59 indicações para esse marcador, 45 anunciam um mesmo valor abstrato, respeito. Esse destaque a um valor abstrato sublinha a importância desse valor para esse grupo, e o sugere em alguns argumentos, não só como um objeto de discussão, mas também

como uma ação a ser praticada. Fica aparente a necessidade desse orador em apontar que os valores são as bases para uma vida coletiva harmoniosa. Por vezes, os argumentos deixam entrever uma busca por um valor universal.

- E084: Respeitar e ser respeitado
- E107: Ética é o respeito que todo cidadão deve ter, não só com o próximo mas também com o bem comum.
- E127: Ética é ser coerente, agir na lei, respeitar o próximo e suas diferenças, não interferindo nos direitos dos outros. Fazer uso da razão e do bom senso.
- E142: Conjunto de valores morais que visam respeitar e preservar o convívio coletivo e individuais, harmonizando e humanizando as relações.
- E176: Ética é ter respeito ao próximo e as pessoas que você convive, sem ética é a mesma coisa que sem educação, talvez até sem carácter.
- E291: Ética é ter compaixão com as pessoas e tratá-las educadamente, independente de sua posição social, raça, educação ou qualquer outra coisa que a torne diferente de você.
- E364: É ter respeito pelo outro. Vivemos em uma sociedade e devemos exercer sempre o respeito pelos direitos alheios.
- E437: Respeito!
- E443: São valores humanos que devem interagir e respeitar legislações, normas, regras e a moral que rege uma sociedade.
- E448: São conceitos que se seguidos corretamente irão preservar a integridade e reputação de uma pessoa ou um grupo. É o respeito demonstrado a todos aqueles que nos cercam dentro e fora do ambiente laboral.

Por fim, o marcador *Profissionalismo*, que foi identificado em 37 respostas e atingiu 7%, o menor índice entre os destacados. Esse marcador estabelece uma relação com dois tipos de argumentos constantes na TA. São eles: o argumento pragmático e o argumento de reciprocidade.

De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), o argumento pragmático está classificado como argumento *baseado na estrutura do real*, dentro das ligações de sucessão (já descritas anteriormente) e o argumento de reciprocidade está classificado como argumento quase-lógico (já descrito anteriormente). Ambos foram anunciados e interagem nesse marcador.

O argumento pragmático, segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 302) tem como característica básica,

Permitir apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis, bastando reportar-se a seus efeitos. Esse argumento desempenha um papel a tal ponto essencial na argumentação que certos autores quiseram ver nele o esquema único da lógica dos juízos de valor.

A propósito desse tipo de argumento, Oliveira (2011, p.30) coaduna com a visão de Perelman & Olbrechts-Tyteca quando pontua:

Muito eficazes na vida cotidiana são os argumentos pragmáticos, que permitem julgar algo em função do valor favorável ou desfavorável das consequências previstas ou já ocorridas. [...] O que geralmente fortalece a argumentação de cunho pragmático é o fato de ser aceita como natural pelo senso comum. Não necessitando, assim, de maiores justificativas.

Vejo nesse tipo de argumento, uma tentativa do orador em se apropriar do real, daquilo que acredita ser concreto, de situações existenciais, ou seja, de elementos que pertencem ao nível imediato do contexto em que está inserido para tentar explicar os acontecimentos, ou se fazer entender, no caso quando interpelado a definir sobre ética.

E095: Ética é o respeito que você tem ao próximo, emprega-se em questões trabalhista, pois na excursão de um trabalho, você tem que agir sob o conjunto de normas e regras, e essas permitem que você trabalhe agindo em seus direitos e não ferindo os direitos do próximo.

E254: São os princípios que todos devem seguir para que se tenha uma boa relação pessoal e profissional com as outras pessoas, como uma forma de limitar onde os meus direitos podem influenciar na vida dos outros.

Os estudantes recorreram majoritariamente a argumentos que promovem uma relação de sucessão<sup>20</sup> pelo reconhecimento de uma consequência. Para Perelman (2004, p.10) esse é:

[...] um argumento das consequências que avalia um ato, um acontecimento, uma regra ou qualquer outra coisa, consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis; transfere-se assim todo o valor destas, ou parte dele, para o que é considerado causa ou obstáculo.

Já os argumentos de reciprocidade, de acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.250-251):

Visam aplicar o mesmo tratamento a duas situações correspondentes. [...] os argumentos de reciprocidade também podem resultar da transposição dos pontos de vista, transposição essa que permite reconhecer, através de sua simetria, a identidade de certas situações.

---

<sup>20</sup> Ligações de sucessão são aquelas “que unem um fenômeno a suas consequências ou as suas causas” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 299).

Nesse tipo de argumento, o objetivo é estabelecer uma aproximação entre elementos distintos, no caso, ética e profissionalismo, sugerindo pontos de contato dentro de um mesmo contexto, criando assim, uma relação de simetria. Para Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p,251), “a simetria é suposta o mais das vezes pela própria qualificação das situações”.

Por vezes, nessa relação de simetria, o argumento carrega a possibilidade do uso da regra de justiça, ou regra de ouro, que traduz em si princípios morais, como: Não faças ao outro o que não gostaria que fizessem com você; “é perdoadando que se é perdoado”. Estes são enunciados fundamentados em uma relação de simetria. Encontramos os dois tipos de argumentos nas respostas dos estudantes.

- E107: Ética é o respeito que todo cidadão deve ter, não só com o próximo mas também com o bem comum.
- E109: Ética é o cidadão cumprir os seus deveres com respeito e comportamento. Agir sempre da melhor maneira possível e honestamente consigo mesmo e com o próximo.
- E243: Ética, na minha opinião seria a forma correta, educada, de se agir profissionalmente.
- E260: É o comprometimento profissional nas relações de trabalho e contato com pessoas que se pauta na moral, regras básicas (se necessárias) e consciência do que é lícito em práticas comuns e específicas.
- E344: Ética para mim é sinônimo de honestidade e dignidade. Uma pessoa digna e honesta será ética. Ser ético é ter postura para agir em situações polêmicas, tentando expor a realidade de maneira sutil e educada. Além disso, creio que é preciso de ética para seguir as normas e leis das instituições.
- E367: Ética é uma relação que envolve compromisso, dedicação e envolvimento. E acima de tudo a ética está em pensar no bem coletivo antes do seu próprio bem.
- E379: Ética é respeitar o próximo sem ultrapassar os limites impostos. A ética varia de pessoa para pessoa. O profissional médico, professor, aluno cada um tem sua ética e de formas diferentes.
- E412: Ética é viver a vida, tanto pessoal e principalmente profissional, guiado por princípios de honestidade da sociedade.
- E447: Ética está relacionada com a moral, onde indivíduos deveriam entrar nessa perspectiva de vida em estado de harmonia e respeito com o próximo. A relação de fazer bem ao próximo, sem nada em troca, é um gesto; um ato que a vida nos proporciona, gerando felicidades para a questão social.
- E455: Ética é a forma como agimos, em nosso trabalho em nosso dia-a-dia, podendo variar a forma como é interpretada, de maneira boa ou ruim.

Para finalizar as considerações sobre esse marcador, um ponto que merece ser comentado é o fato desse marcador ter sido pouco citado. Os estudantes pesquisados estão inseridos em um contexto de formação profissional, e seria natural se estabelecessem uma

relação direta entre ética e profissionalismo, visto que muitos já se encontram no mercado de trabalho,

Isso sugere inferir que os conceitos sobre ética, que esse grupo de estudantes pesquisados opera, estão mais próximos das questões da vida cotidiana, de valores pessoais e ou coletivos, do que do contexto profissional. E que, mesmo mergulhados em uma formação técnica, a mesma tem influenciado pouco sobre o seu pensar sobre a ética.

#### IV.2.1.2 – Sobre a influência das Paixões

Após esse apanhado de considerações que versaram sobre o universo da ética, na primeira questão, tracei um caminho no questionário em direção as indagações sobre as paixões.

Parto nesse percurso, tomando como base, uma consideração de Fonseca (2003, XV) que diz:

As paixões não são entendidas aqui como virtudes ou vícios permanentes, mas estão relacionados com situações transitórias, provocadas pelo orador. É preciso, porém, considerar os hábitos ou tendências preponderantes, as pessoas com maior ou menor inclinação para cada uma dessas paixões e ainda os motivos que as provocam.

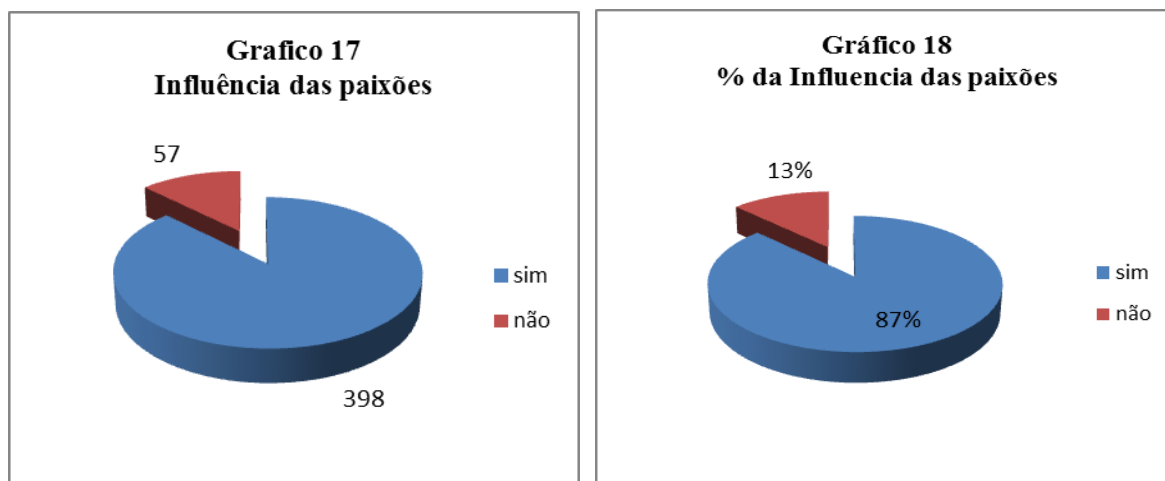
Desse modo, na segunda questão perguntei os estudantes em relação à influência das paixões em sua vida, com o intuito de atender a dois dos objetivos específicos. O primeiro, *compreender as paixões como agentes que influenciam os próprios argumentos*; e segundo, *analisar a percepção que os alunos têm sobre as questões relacionadas às paixões*.

Para tal, formulei a seguinte questão: **Considerando as paixões (raiva/amor/calma/tranquilidade/indignação/confiança/inveja) como sentimentos que mudam as pessoas e a forma como pensam, você acha que alguma paixão já mudou o seu jeito de pensar ou agir, seja na escola/estágio/ou na sua vida pessoal?**

Como complementação a essa indagação, e para que pudesse compreender a natureza das ações praticadas, pedi que informassem: **O que você fez e por quê?**

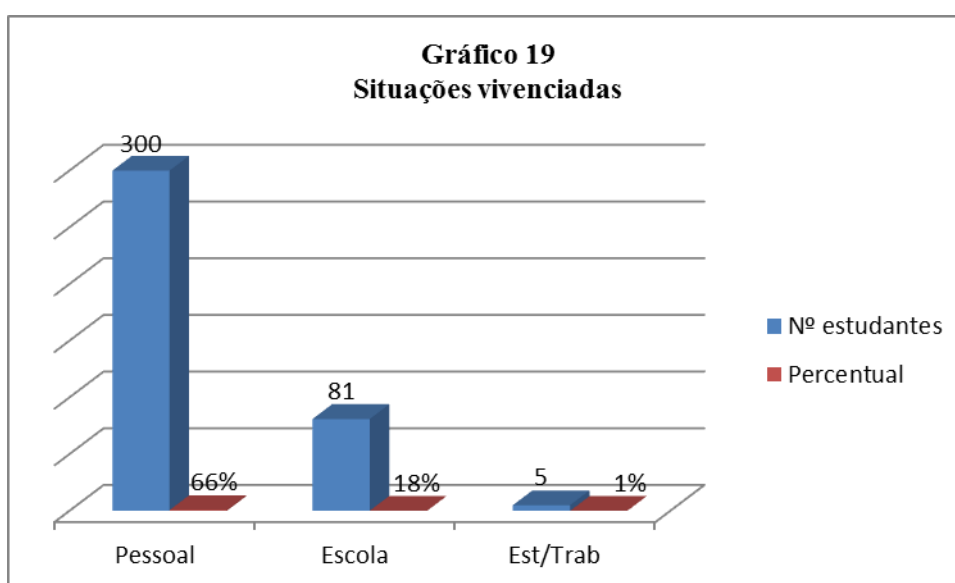
Dos 455 questionários respondidos, apenas 57 estudantes marcaram NÃO, informando que as paixões não influenciam, enquanto 398 estudantes marcaram SIM, afirmando que as paixões influenciam suas vidas. Em termos percentuais, temos: 13% de NÃO e 87% de SIM, conforme representação gráfica abaixo:





Ao analisar os 398 questionários que responderam SIM, identifiquei que 12 não apresentaram nenhuma situação vivenciada. Assim, dos 386 restantes, que apresentaram situações, na qual as paixões influenciaram seu modo de agir, separei-as pelos temas centrais que a pergunta fez referência, ou seja, na escola, no estágio (aqui inclui trabalho) e na vida pessoal, com o intuito de compreender essa ação e qual o teor, positivo ou negativo, dessas experiências.

Desse modo, encontrei a seguinte configuração: 5 ações tinham como referência o ambiente do estágio/trabalho; 81 ações estavam vinculadas a escola e 300 ações descritas eram de âmbito da vida pessoal.



Com o intuito de traçar um perfil mais próximo da realidade dos participantes, serão analisados os dois grupos que foram mais expressivos, em termos percentuais, na escolha dos estudantes. São eles, da vida pessoal com 66%, e da escola com 18%.

Com base na TA, a análise para essa questão está pautada nas ligações de coexistência, vinculadas a pessoa e seus atos e a interação dos mesmos. Como já foi dito anteriormente, na análise da questão 1, Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.298-299) definem as ligações de coexistência como aquelas “que unem uma pessoa a seus atos, um grupo aos indivíduos que dele fazem parte e, em geral, uma essência a suas manifestações”.

É sobre as ações dos estudantes que a pesquisa se propõe a entender, bem como as interações com as questões de ordem emocionais que perpassam esses atos.

De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.339) podemos entender o ato como:

[...] tudo quanto pode ser considerado emanção da pessoa, sejam eles ações, modos de expressão, reações emotivas, cacoetes involuntários ou juízos. Este último ponto é, para nosso propósito, essencial. Isso porque, concedendo certo valor a um juízo, formula-se, por isso mesmo, uma apreciação sobre o seu autor [...].

Outro ponto sinalizado por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.334) que deve ser considerado, diz respeito à relação entre a pessoa e seus atos:

A construção da pessoa humana, que se vincula aos atos, é ligada a uma distinção entre o que se considera importante, natural, próprio do ser de quem se fala, e o que se considera transitório, manifestação exterior do sujeito. Como essa ligação entre a pessoa e seus atos não constitui uma relação necessária, como não possui características de estabilidade da relação existente entre um objeto e suas qualidades, a simples repetição de um ato pode acarretar, seja uma reconstrução da pessoa, seja uma adesão fortalecida à construção anterior.

Sendo assim, durante a análise dos discursos apresentados e, ante a constatação que 300 estudantes, que corresponde a 87% do público pesquisado, se reportaram ao âmbito da vida pessoal como sendo o que mais foi influenciado pelas paixões, alguns questionamentos surgiram, como:

- 1) Qual é a extensão dessas ações, positiva ou negativa?
- 2) Quais questões mobilizaram essa ação?
- 3) Em que medida a ação modificou a pessoa?

4) Há uma constância ou um padrão, que se repete nessas ações?

Na tentativa de entender essas questões que surgiram e encontrar um ponto para compreendê-las, percebi que as respostas, me levaram a uma nova classificação: a) as que apontaram ações predominantemente negativas; b) as que apresentaram ações de cunho positivo, transformador; c) as que não estabeleceram relação clara, nem positiva, nem negativa.

Assim, ao analisar os grupos de respostas, na tentativa de responder a primeira questão, contabilizei 101 respostas do grupo a; 140 respostas do grupo b; 59 respostas do grupo c.

Tomando como base, essa divisão, revisitei os argumentos coletados dos grupos a e b, e descartei os do grupo c (que não apresentaram a natureza da ação de forma clara), na tentativa de encontrar indícios que pudessem colaborar no entendimento das questões anteriormente propostas.

Embora tendo mais respostas que apontaram elementos positivos, o número de argumentos de teor negativo, foi bem expressivo. A diferença entre esses dois grupos foi pequena, com apenas 39 questionários. Esse resultado fortifica uma visão, do senso comum aqui refletida, que as paixões carregam um conteúdo negativo, e que deve ser substituída por uma ação racional que deveria conduzir todas as ações. Vejamos no discurso de dois estudantes.

E089: No geral já tomei decisões precipitadas devido as paixões e me arrependi depois pois não tomaria a mesma decisão racionalmente.

E187: Busquei me desligar dessas paixões e agir de forma mais racional. Pois quando começamos a agir tomados pelas emoções acabamos cometendo mais erros.

Esse discurso reforça um padrão do senso comum, que as ações positivas são as racionais e que as de cunho emocional são negativas. Que as paixões deixam o homem fora da normalidade, levando-o a equívocos, e para ter controle sobre si mesmo o indivíduo tem que ser racional.

E200: “parando para pensar de uma forma lógica e racional, você consegue reverter alguns sentimentos”.

E275: Tentei não pensar nesses sentimentos para não atrapalhar minha vida pessoal.

Essa estrutura do pensamento leva a considerar esses atos a partir de um vínculo causal, e coaduna com o argumento pragmático que segundo Oliveira (2011, p.30) “permitem julgar algo em função do valor favorável ou desfavorável das consequências previstas ou já ocorridas”. O argumento pragmático é bastante difundido e segundo Perelman (2004, p.13), pode ser fundamentado quer numa ligação causal comumente aceita, verificável ou não, quer numa ligação conhecida por uma só pessoa, cujo comportamento poderá justificar.

É bem aceito porque dá ao ato um estatuto de fato, pois tem a tendência de anunciar as consequências, que de uma forma geral é o interesse de todos, ou seja, saber quais consequências terá nesse ou naquele outro ato. E percebemos enraizado em nosso senso comum, o pensamento de quanto mais consequências positivas apresentar, esse é o caminho a ser seguido, custe o que custar, suprimindo ou soterrando as outras possibilidades, no caso as paixões.

A divisão dos argumentos em dois grupos, que apresentaram a influência das paixões de forma positiva e outro de forma negativa possibilitou perceber duas questões conjuntamente, a primeira **quais questões mobilizaram essa ação**; e a segunda, **em que medida a ação modificou a pessoa**, pois os discursos dos estudantes se misturaram na proporção em que iam respondendo, considerando que as questões quando explicadas apresentavam as modificações que perceberam em suas vidas. Desse modo, para ilustrar, apresentarei alguns argumentos escolhidos.

Partindo do grupo de cunho positivo, a questão mobilizadora foi o *amor*, seguido pela *calma*, mas outros sentimentos surgiram, como a tranquilidade, a indignação, porém de maneira menos expressiva.

A definição que Aristóteles, (2003, p.23) apresenta sobre o amor diz que: “seja amar o querer para alguém o que se julga bom, para ele e não para nós, e também o ser capaz de realizá-lo na medida do possível”.

Desse modo, a característica do *amor* é criar pontos de contato, unir ideais, pessoas em circunstâncias e ações consideradas boas. Em muitos discursos é visível um viés kantiano, circunscrito no interior das falas.

Em sua maioria, o *amor* foi expresso pelo amor-romântico, como dito anteriormente, mas também foi expresso pelo amor-religioso (Deus, Jesus) e pelo amor aos amigos.

E060: Mudei comportamentos, amadureci para que pudesse haver uma convivência boa com todas as pessoas.

E104: A calma em situação de raiva e indignação me permitiu pensar e impediu que fizesse alguma besteira.

- E156: Conheci um cara, chamado Jesus Cristo, ele sinceramente me fez mudar de vida e eu passei a ser uma pessoa melhor ao conhecê-lo, de verdade me apaixonei.
- E148: Quando eu estou amando eu fico sensível, feliz e como eu estou sempre a amar a vida e as pessoas, meu jeito de pensar mudam sempre para melhor, pois constantemente estou renovando meu coração.
- E245: Eu resolvi seguir os passos de Jesus e abandonei todas as minhas vontades por estar completamente apaixonada por esse Deus. Decidi mudar minhas atitudes em todos os ambientes que frequento e no lugar de tomar decisões sem sabedoria, eu me pergunto: “O que Jesus faria”?
- E356: Parei de usar drogas pois estava “apaixonado” por uma garota que era super certa.
- E384: Por amor me tornei uma pessoa melhor, mais centrada e séria.

No que diz respeito à extensão das modificações que as ações influenciadas pelas paixões causaram, os estudantes relataram não só as de relacionadas ao outro, sejam amigos e ou familiares, como também as de foro íntimo, como vimos nas respostas anteriores.

Essa ação transformadora, em muitos casos, se apresenta de forma redentora, ou seja, ao ser perpassado por essa paixão, a mudança foi profunda, significativa e promulgadora de uma libertação interna, o encontro com um lugar de plenitude, um lugar de redenção para sua condição anterior não tão satisfatória.

Fazendo uma correlação com a TA, vemos que esse tipo de argumentação, foi nomeado por Perelman & Olbrechts-Tyteca como sendo um argumento de superação, que analisa o discurso percebendo a intenção do orador em explicitar, a mudança ocorrida consigo, a transformação de seus valores para uma direção mais satisfatória da que está sendo vivenciada. Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.327), os argumentos de superação:

[...] insistem na possibilidade de ir sempre mais longe num certo sentido, sem que se entreveja um limite nessa direção, e isso com um crescimento contínuo de valor. [...] o importante não é um objetivo bem definido: cada situação serve, ao contrário, de ponto de referência e de trampolim que permitem prosseguir indefinidamente numa certa direção.

Visto que essa direção não é considerada como uma finalização, mas um novo ponto de partida para essa trajetória que a transformação anunciou. Percebe-se que os estudantes, apontam para uma mudança nos seus juízos de valor que estão relacionados diretamente às suas formas de agirem.

- E012: Mudei para melhor! deixei de ser orgulhosa e agora sou muito mais compriensiva

- E046: O amor me fez rever diversos conceitos acerca de atos cotidianos.
- E048: O genuíno amor de Jesus me levou a destoar dos demais, por não me conformar com certas atitudes e posturas.
- E138: Considerando a confiança, comecei a acreditar mais no meu potencial e perder um pouco o medo de errar.
- E261: Eu era uma pessoa muito impulsiva e depois que amadureci pensei duas vezes antes de agir impulsivamente.
- E334: Amar uma pessoa me influenciou a compreender a um segundo lugar onde me realizo. A escola tornou-se lugar de obrigações, enquanto estar junto a outra pessoa me fazia sentir melhor e aturar o stress acumulado.
- E339: Através de uma situação particular de desilusão com amigas que considerava serem verdadeiras, a raiva inicialmente e a tranquilidade depois, adotei uma postura que me permitisse observar mais e agir menos impulsivamente. Tal atitude me ajudou não só na vida, como na escola.
- E419: Por amor, comecei a ver o mundo com menos preconceitos e paradigmas.
- E425: Passei a pensar em mim e me valorizar mais por motivos pessoais.

Todos os argumentos apresentados acima buscam de uma forma ou de outra expressar essa nova visão, não só do mundo exterior com a melhoria nas relações, como também do mundo interior, evidenciado a partir da ação transformadora que as paixões fomentaram. É fundamental ressaltar que essa qualidade de redenção atribuída às paixões, principalmente ao *amor*, reforça todo um padrão socialmente concebido, de que só o amor transforma e que para se alcançar a felicidade plena o indivíduo necessita conquistar um amor, caso contrário, estará fora do que é convencionalmente considerado normal. Esse estereótipo foi disseminado em grande escala pelas novelas, filmes e seriados (juvenis e adultos) cujo enredo traz como meta para os bons, o amor redentor.

Outro ponto a ser destacado é sobre o tipo de mudança, a essência transformadora não é originária do próprio sujeito, vem sempre de fora, algo externo mobiliza a transformação, seja no *amor-romântico* ou *amor-religioso*, reforçando novamente um padrão do senso comum, que o valor importante é o que o outro me revela.

No grupo cujo teor foi negativo, as ações foram mobilizadas pela *raiva*, em sua maioria, e pelo *medo*, *ciúmes*, *desconfiança*, em menor escala.

Sobre essa paixão tão intensa, que toma o ser em determinados momentos, Aristóteles (2012, p.85) nos informa que a raiva:

[...] é um desejo acompanhado de dor que nos incita a exercer vingança explícita devido a algum desprezo manifestado contra nós, ou contra pessoas da nossa convivência, sem haver razão para isso. [...] é acompanhada de certo prazer, resultante da esperança que se tem de uma futura vingança.

Nos relatos dos estudantes, todo esse processo que a *raiva* mobiliza internamente, é visto como um impulso, ou uma impulsividade em agir sem pensar, sem controle, apenas para atender uma instância interior, que como disse Aristóteles, é para reagir diante de algo que sofremos, ou um ente próximo sofreu, na tentativa de atingir o outro de uma forma tão intensa quanto foi atingido. Vejamos o que dizem os estudantes:

- E014: Por indignação bati numa menina, pois ela estava debochando de mim pelas costas.
- E023: Praticamente todas as vezes que me contrariam e sei que estou certo ou falam alguma mentira sobre mim fico revoltado, altero a voz, xingo etc. Essa injustiça causa grande indignação e raiva em mim.
- E302: Eu perdi o controle da situação e acabei tratando os outros com agressividade.
- E352: A raiva já me fez perder um grande amigo, pois tendi esse sentimento para o excesso.
- E388: Não aguentei e descontei o que estava sentindo nas pessoas ao meu redor e principalmente na que me fez sentir isso.

A partir dessa mobilização ocorrida pelas paixões que foram identificadas como negativas, as modificações que os estudantes apresentaram, conseqüentemente promoveram situações desagradáveis, como: afastamento entre amigos, alguns casos isolamento, rompimentos amorosos, decepção consigo mesmo por ter se anulado em função do outro e com o outro e julgamentos.

- E038: Fiquei um tempo sozinho sem falar com ninguém
- E071: Mudei meu comportamento, me isolei de tudo e de todos.
- E080: Eu visava muito a pessoa amada, dando atenção a suas preferências e esquecendo de mim mesma.
- E284: Mudei a minha consideração por uma pessoa porque ela agiu de um forma que me deixou muito decepcionada.
- E294: As paixões me fizeram mudar de comportamento em relação aos meus amigos, me afastar.
- E303: Desconfiança me fez, por muito tempo, ser uma pessoa que eu não queria ser-sem muitas amizades ou intimidade verdadeira.
- E323: Julguei uma pessoa de forma errada por estar em um momento de raiva e não ter clareza para avaliar a situação.
- E396: Mudei hábitos para agradar uma certa pessoa.
- E423: Confiei em pessoas que não deveriam ter a minha confiança. Agora é difícil confiar nas pessoas e mesmo quando consigo, não plenamente.

Visando responder a quarta questão, se há constância ou um padrão, que se repete nessas ações, percebi que há um padrão proveniente do pensamento senso comum, e que embora a visão positiva tenha superado a negativa, não podemos denegar a sua força. Esse padrão se apresenta da seguinte forma: 1) a percepção sobre as paixões presente nos discursos

dos estudantes é a mesma do senso comum, ou seja, as paixões são percebidas apenas como sendo parte do amor romântico, positivas ou negativas; 2) a dificuldade dos respondentes em relacionar às paixões fora do contexto pessoal, principalmente as de foro romanesco.

Esses dados foram recorrentes na maioria das situações apresentadas, não só positivas como também negativas e denota uma cristalização sobre a ideia que se construiu socialmente das paixões.

Com relação aos 81 questionários que se referiram à influência das paixões no contexto da escola, em linhas gerais, os argumentos apresentados anunciaram uma diversidade de situações, que embora ligadas a um mesmo contexto - a escola - não convergiram em pontos comuns e expressivos, como na análise anterior. Não houve nenhuma paixão que se sobressaísse, as paixões foram variadas.

Desse modo, as paixões que emergiram, vão desde o temor relativo às provas; ao amor-romântico que muitas vezes que impulsionou faltar aulas ou deixar de se dedicar mais intensamente as disciplinas; o amor e a satisfação de estar na Instituição pelo prestígio que possui na sociedade ou mesmo no curso; as situações de conflito com colegas; até o dilema sobre qual área escolher para seguir profissionalmente.

E032: Em um momento de raiva agredi um colega de escola, pois estava sendo agredido verbalmente.

E054: Na escola, trabalhos em equipe alteram o jeito de pensar e agir quando envolvem alguns sentimentos como confiança, raiva pois o trabalho exige o consenso, logo, evoluções no jeito de pensar.

E083: Matei aula por “paixões”.

E160: Eu queria muito estudar no CEFET, mas não tendo passado de primeira, perdi um ano para poder vir para a instituição que admirava.

E189: Raiva do grupo por não fazer o trabalho, briguei com todo mundo.

E196: Eu me apaixonei pelo meu curso e fiquei uma pessoa melhor, mais educada.

E198: O temor na hora da prova e a falta de calma já me fizeram errar coisas que eu poderia ter acertado.

E362: As vezes eu deixava de estudar para poder namorar, devido a essas paixões.

E369: Durante a semana de prova ficamos com nervos a flor da pele. Acabo me estressando e cometendo erros na realização da prova, brigando com alguém, etc.

E387: Indignação. Muitas vezes pelas faltas dos professores, passei a “reclamar” oficialmente. Tomar uma atitude e ir à diretoria.

E404: Fiquei disperso nos estudos.

De acordo com a TA, podemos analisar esse contexto considerando que se trata de um todo (a escola) e suas partes (todos os estudantes), mas não no sentido de pensar o argumento *da inclusão da parte no todo*, na qual o que o determina é a presunção de que “o que vale para



o todo, vale para a parte” e sim, pelo argumento *da divisão do todo em suas partes*, onde a construção do sentido do todo é apoiada no sentido da parte e no pressuposto de que a soma é a relação que sustenta o todo. Cada parte deve ser entendida, não no sentido de submeter coercitivamente ao todo, mas no propósito de compreender que faz parte do todo, onde seus pontos positivos e os negativos deverão ser analisados e suas combinações com as outras partes sustentarão o todo.

Combinado a essa classe de argumentos citados, temos os argumentos *da pessoa e seus atos e a interação dos mesmos*, que já foi explicitado no grupo anterior (as que apresentaram ações de cunho positivo), que juntos nos ajudam a entender os estudantes e todo o conjunto de ideias e juízos de valor que estão inseridos em seus argumentos. Para Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.336):

Na argumentação, a pessoa, considerada suporte de uma série de qualidades, autora de uma série de atos e de juízos, objeto de uma série de apreciações, é um ser duradouro a cuja volta se agrupa toda uma série de fenômenos aos quais ela dá coesão e significado. Mas, como sujeito livre, a pessoa possui essa espontaneidade, esse poder de mudar e de se transformar, essa espontaneidade de ser persuadida e de resistir à persuasão [...].

Em síntese, nesse cenário da escola, as demandas se apresentam de forma concomitante, oriundas desse núcleo variado de estudantes, atores sociais, que são a um só tempo, singulares e plurais, e infere sobre a característica básica desse contexto, que é ser por excelência multifacetado e polifônico.

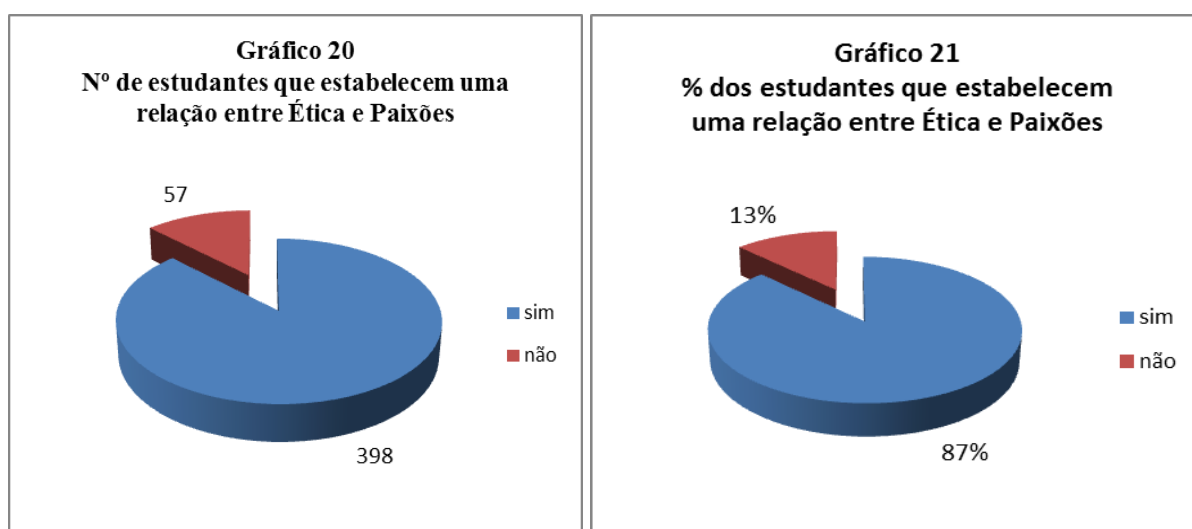
#### **IV. 2.1.3 – Relações possíveis entre Ética e Paixões**

Considerando o universo pluricultural dos estudantes e com o intuito de aproximar o objeto da pesquisa do público escolhido, a terceira questão foi formulada da seguinte maneira: **Na sua opinião, existe alguma relação entre ética e paixões?**. Essa indagação foi complementada com a pergunta: **Qual e por quê?**.

Para além de uma simples quantificação sobre o número de estudantes que estabelecem ou não uma conexão entre esses termos, o ponto central desse questionamento foi averiguar qual a natureza dessa ligação, que tipo de referência poderia emergir desses argumentos, e se atendiam a um dos objetivos específicos da pesquisa, que é *compreender a*

*influência das paixões na construção de princípios éticos, bem como, a dimensão ética na vida passional.*

Todavia, o primeiro levantamento foi sobre quem estabelece uma conexão entre os termos e quem não estabelece. Dos 455 respondentes, 398 marcaram SIM, confirmando a existência de uma ligação entre ética e paixões, enquanto 57 estudantes marcaram NÃO, manifestando sua opinião de que não existe nenhuma ligação entre as instâncias sugeridas. Em termos percentuais, podemos visualizar no gráfico 21, abaixo apresentado, que a diferença entre os grupos é significativa, onde o grupo do SIM representa 87% do total da pesquisa, enquanto o grupo do Não representa os 13%.

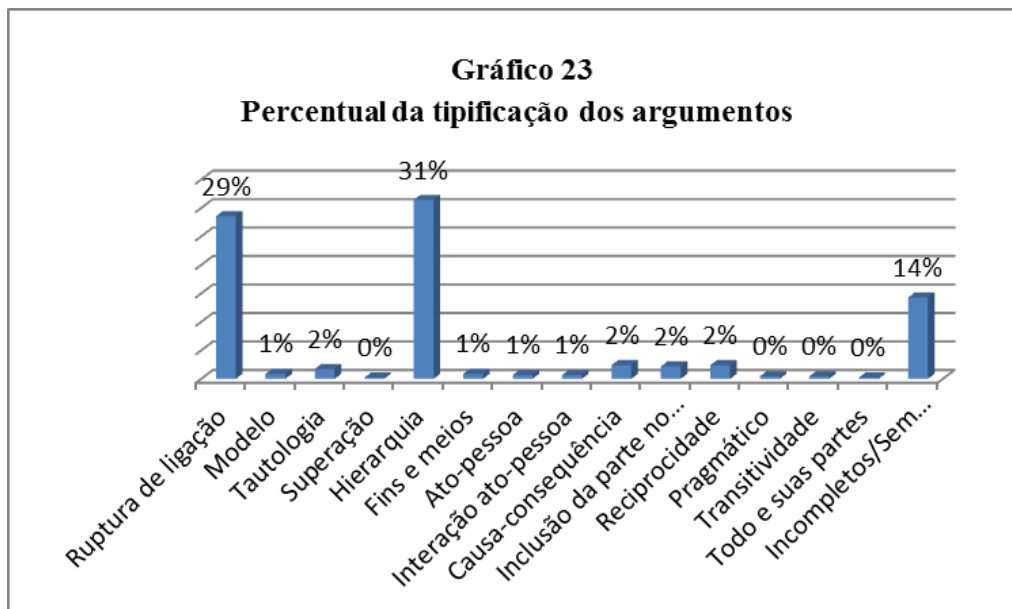
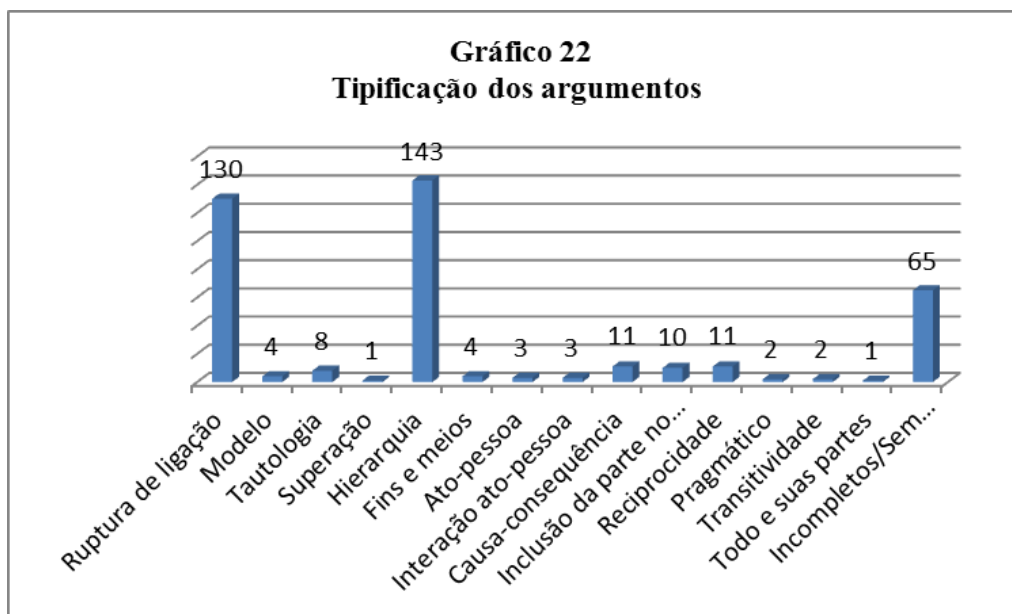


A partir do dimensionamento desse universo, onde 398 estudantes estabeleceram uma conexão entre os termos ética e paixões, direcionei a análise para a segunda parte da questão onde os respondentes explicam **qual** a relação que estabelecem. Procurei analisar a resposta no sentido de entender a natureza dos argumentos utilizados na justificativa da vinculação entre os termos.

Em se tratando de uma resposta discursiva, cada discurso apresentado pode trazer um ou mais argumentos em sua estrutura, entretanto, para delimitar a intenção e propósito do questionamento nessa pesquisa, estabeleci como critério contabilizar apenas o argumento que predominasse na composição da resposta, descartando os demais de menor intensidade.

Os diferentes argumentos apresentados pelos estudantes foram agrupados segundo a TA de acordo com a sua natureza, conforme podemos identificar nos gráficos 22 e 23 abaixo.

No primeiro gráfico, é possível visualizar a diversidade de argumentos encontrados e o número de respostas por argumentos; e no segundo o percentual que esses dados representam, na tentativa de apresentar a diferença das escolhas.



No total foram utilizados 14 tipos de argumentos na elaboração das justificativas para defender ou não a relação entre ética e paixões. Essa variedade de argumentos nos aponta para a natureza diversa dos acordos estabelecidos por cada indivíduo que podem revelar aspectos internos e externos que o conduzem ao seu modo de agir, individual e coletivamente.

É importante destacar, que essa multiplicidade de argumentos é enriquecedora para a pesquisa, mas nesse momento utilizarei na análise somente os argumentos que apresentaram maior recorrência, no discurso dos estudantes, identificados no gráfico acima. As respostas identificadas como Incompletas/sem clareza caracterizaram-se por serem confusas, incompletas em suas considerações ou até mesmo não possuírem umnexo entre o que foi perguntado e o que foi apresentado como resposta.

Tomando como referência esse dado, podemos observar graficamente, que os estudantes majoritariamente recorreram a dois tipos de argumentos: *Hierarquia e Ruptura de Ligação*. Sendo que, o primeiro tipo argumentativo mais utilizado foi identificado em 143 respostas, e o segundo, em 130 respostas.

Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) apresentam na TA a *hierarquia* de duas formas: a primeira como objeto de acordo situado no *campo do preferível* que versa sobre as escolhas e “não é conforme a uma realidade preexistente”, mas “será ligado a um ponto de vista determinado que só podemos identificar com o de um auditório particular, por mais amplo que seja” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.74); e a segunda, como argumento baseado na estrutura do real, que se estabelece a partir de algo conhecido mas não tem a pretensão de validar como real absoluto.

De acordo com os autores,

As hierarquias, assim como os valores, fazem parte dos acordos que servem de premissas ao discurso; mas pode-se também argumentar a propósito delas, perguntar-se se uma hierarquia é fundamental, onde situar um de seus termos, mostrar que tal termo deveria ocupar tal lugar de preferência a outro. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.384).

O uso da hierarquia nos aponta a preferência a um termo em detrimento de outro. Ao analisarmos as respostas, percebemos que a hierarquia foi utilizada pelos estudantes, tanto para valorizar a ética quanto para às paixões, conforme podemos visualizar nas ilustrações:

- E044: A paixão é um estimulante para questões de ética, quanto mais paixão, mais a capacidade de respeito.
- E190: Com a ética não é algo universal, é algo que se assemelha com princípios, cada um faz o seu, ela varia de pessoa p/ pessoa e é moldada de acordo com suas paixões, na minha opinião.
- E231: A ética de alguma forma pode minimizar ou maximizar os efeitos que esses sentimento geram no nosso comportamento.
- E425: A ética “controla” as paixões. Se você deixa suas paixões falarem por você, você pode ser visto de forma negativa pela sociedade (você se torna anti-ético).

A visualização dessa preferência no âmbito coletivo - na totalidade dos pesquisados -, nos leva a inferir sobre a existência de lugares comuns, relacionados de tal maneira tanto à ética como às paixões.

Quando pertinentes à ética, o lugar comum atribui às paixões um valor negativo, de descontrole e estabelecimentos de desordem, cuja função da ética é regular, controlar e determinar o caminho considerado “certo”. Em certa medida, essa visão acaba prevalecendo no cotidiano e reforça um padrão de menos valia às questões cujo teor é oriundo das paixões, em contrapartida estimulando uma concepção puramente racional, onde é atribuída às questões éticas uma legitimidade, capaz de combater os males provocados pela insensatez das paixões.

- E026: A ética é uma das moderadoras das paixões, se toda sociedade fosse regida pelas paixões não haveria ordem.
- E306: As paixões influenciam na ética e a ética julga atos feitos pela paixão.
- E359: A uma relação conflituosa, porém existe. As paixões estão ligadas a loucuras, às vezes, sem limites, quando a ética está ligada a atitudes mais ponderadas, beirando algo mais politicamente correto.
- E374: Uma influencia na outra. Você pode ter paixão por algo mas a sua “ética” não “permite”.
- E445: Certas paixões são limitadas pela ética, na verdade todas mas a maioria das pessoas não percebem isso.

Ao mesmo tempo em que a hierarquia elege a preferência por um determinado lado, por vezes marcada por um cunho eminentemente negativo em relação a outros, como percebemos em algumas respostas, também observei, relações estabelecidas a partir da hierarquia que apresentaram uma argumentação mais consensual na tentativa de estabelecer uma relação entre os termos ética e paixões, onde alguns se aproximaram da ideia proposta na pesquisa. Destaco alguns argumentos:

- E042: Assim, na teoria, era pra eu dizer que “não”, mas, sinceramente vejo sim uma relação, por que, como dito anteriormente, as paixões são capazes de afetar ou mudar a maneira de pensar/agir, podendo ser aplicado até na ética.
- E175: Se a ética é uma reflexão, as emoções interferem diretamente sobre ela, às vezes, superando o aspecto racional e lógico.
- E257: As paixões e o modo que lidamos com elas influenciam na construção da ética, já que podem mudar opiniões e, conseqüentemente, a maneira de agir.
- E339: Visto que a ética que uma pessoa tem define o que Lea é, acredito que o conjunto de valores que temos para nós como “corretos” influenciam e muito nos sentimentos que temos diante de experiências de nosso dia-a-dia.

E433: Ética envolve moral, valores, e tanto este quanto esse são influenciadas por sentimentos (bons e ruins), por alguém ou certa mensagem que um símbolo passa.

Essa presença acentuada das hierarquias como argumento, nos revela que a natureza da relação estabelecida entre ética e paixões pelos estudantes, mais fortemente apresentada, está ancorada em valores que são a um só tempo, concretos e abstratos, no sentido, em que se relacionam com uma imagem de paixões ambígua e uma noção de ética pautada na possibilidade de ordem na sociedade.

Com relação ao segundo tipo argumentativo, a *Ruptura de Ligação*, além de ser a segunda argumentação mais utilizada, apresentada um dado relevante. De antemão pode sugerir uma contradição, tendo em vista, que se trata de uma classe argumentativa que tem por finalidade a negação ou a oposição à existência de uma relação solidária entre termos. E a pergunta é exatamente em função da percepção de um vínculo solidário entre ética e paixões, para aqueles que afirmaram anteriormente que há existência de uma vinculação. Mas, não tomei como contradição, e assim sendo, parti da seguinte premissa para justificar minha decisão: 1) Devido a pouca familiaridade que os estudantes têm sobre os conceitos apresentados, principalmente sobre as paixões – percebido na questão 2 como vinculada de forma mais expressiva ao *amor-romântico* -, criou-se um distanciamento capaz de fazê-los perceber a relação de maneira ampla, mas quando questionados sobre a natureza da relação, somente expressaram como instâncias dissociadas. Desse modo, tomando essa premissa como acordo prévio, os argumentos continuaram sendo válidos para a pesquisa.

Para a TA, a *Ruptura de Ligação*, é definida como “a técnica que consiste, pois, em afirmar que são indevidamente associados elementos que deveriam ficar separados e independentes” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.467-468). As respostas dos estudantes se coadunariam com o conceito proposto pelos autores, se fossem analisadas isoladamente da questão anterior, quando perguntei se existia uma relação entre ética e paixões. Mas a partir da resposta positiva e tomando como base a premissa anteriormente explicitada, assumo nesse estudo apenas o conceito de *ruptura de ligação* dos termos momentânea – dada a premissa-, e não “que são indevidamente associados” conforme pontua Perelman & Olbrechts-Tyteca.

Com isso, não descartei as respostas cuja natureza apresenta a *ruptura de ligação*, e percebi que serviram de base para reforçar um padrão ou apresentar novos padrões oriundos de lugares comuns.

A análise das respostas permitiu perceber a presença marcante de um padrão que reforça os aspectos negativos das paixões. É notório o viés de desqualificação sobre a dimensão emocional, e valorização da dimensão ética. O destaque é para a necessidade de controle da situação pela ética, pois é o medo da expansão desses aspectos emocionais e o comprometimento não só, com a vida social, mas também, com a vida profissional, que frisam os estudantes abaixo.

- E074: Devemos separar a ética e as paixões, pois quando essas são associadas geram atitudes impensadas, que levam a atos pouco profissionais (resposta feita levando em consideração a ética profissional)
- E168: A paixão nos faz agir por impulso, impedindo, mesmo que parcialmente de exercermos a ética.
- E204: A ética só é válida até confrontar uma paixão, quando isso acontece o provável é que se ignore os códigos morais.
- E291: A pessoas deve ser ética independentemente de suas paixões, não existe desculpa para a falta de educação.
- E352: Pois quando uma paixão se torna um vício ou tende para a falta, a pessoa pode tomar atitudes que extrapolam a ética da sociedade em que vive.
- E454: Pois muitas vezes elas entram em combate porque já vi alguns casos em que o namoro de duas pessoas eram consideradas anti-ético por trabalharem no mesmo local.

A fim de compreender às relações possíveis entre ética e paixões, é importante salientar um dado que esteve presente ao longo de toda a análise. Diz respeito sobre como estão enraizados nos argumentos dos estudantes, os discursos do senso comum, referentes às paixões e a ética. De um lado, a forma enfática prioritariamente negativa como as paixões são consideradas, e de outro, a força racional e de controle atribuída à ética.

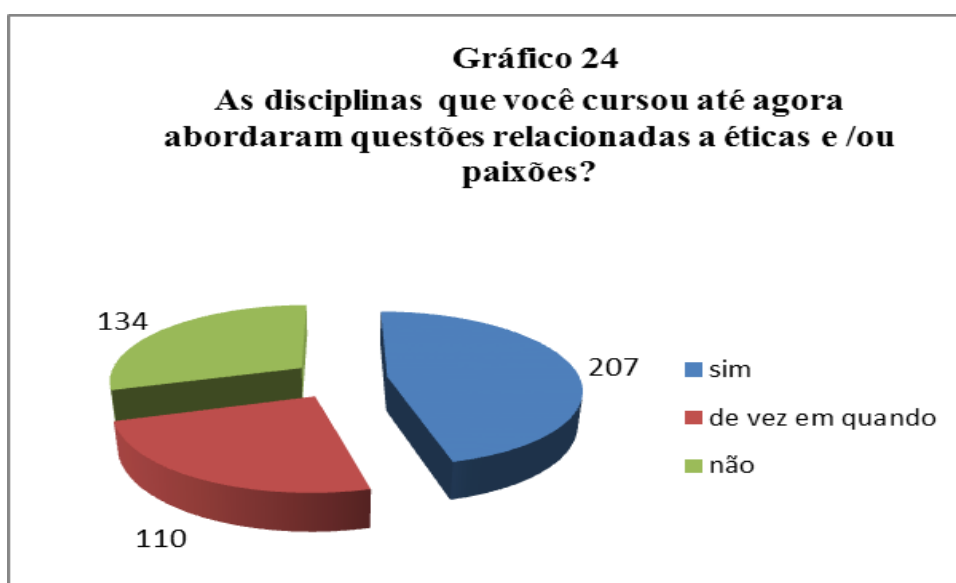
Por fim, diante de uma estrutura conservadora cristalizada, tão somente uma desconstrução seria possível para estabelecermos novos acordos e iniciarmos o debate sobre a questão.

#### **IV. 2.1.4 – Aprendizagem da Ética e das Paixões**

Com relação à quarta questão, que diz respeito à formação em que estão inseridos os estudantes da pesquisa, o objetivo foi o de identificar se no itinerário formativo percorrido, em algum momento foram desenvolvidas questões ligadas à ética e às paixões. Esta questão também está vinculada a um objetivo específico desse estudo, que visa *investigar como as*

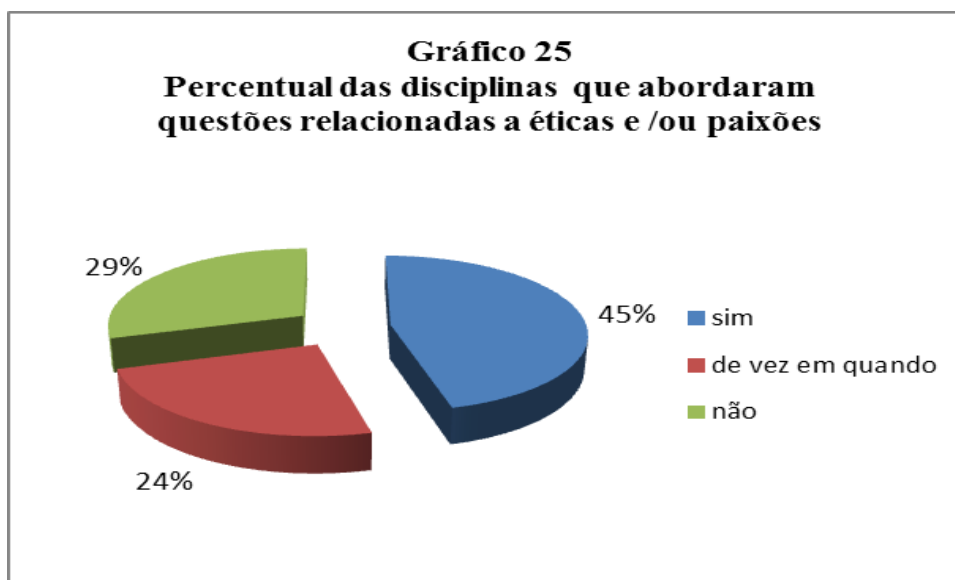
*questões relacionadas à ética/moral e às paixões são trabalhadas em sala de aula.* Para tanto, formulei a seguinte pergunta: **As disciplinas que você cursou até agora abordaram questões relacionadas à ética e/ou paixões?** Em caso afirmativo solicitei que informassem qual a disciplina, para entender em que contexto da formação esses conteúdos foram explorados.

Assim, do universo de 455 estudantes respondentes, apenas 4 não responderam, enquanto 134 informaram que NÃO houve nenhuma abordagem, 110 alegaram que DE VEZ EM QUANDO havia uma abordagem do tema e 207 afirmaram que ao longo da sua formação tiveram contato com essas questões.



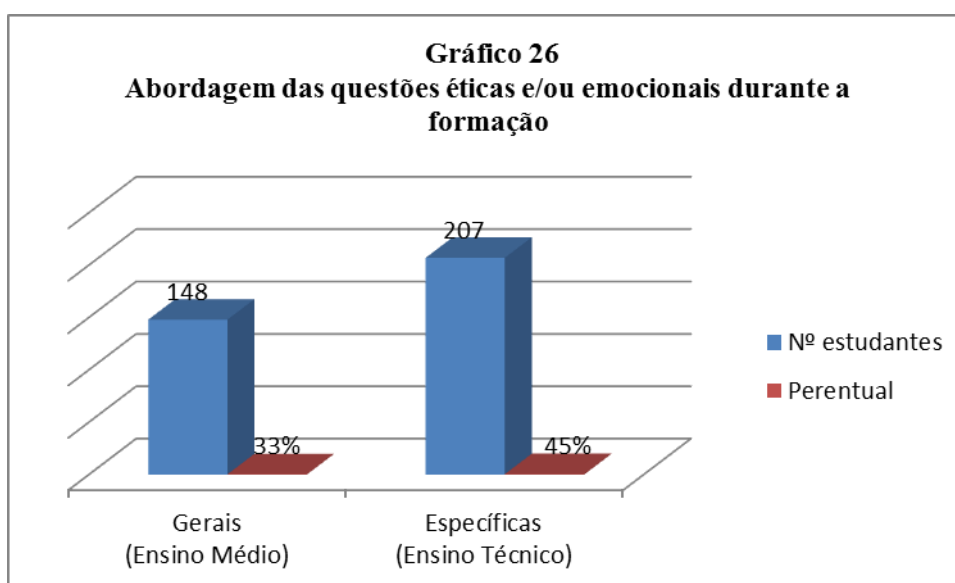
Percentualmente, temos a seguinte representação: 45% de respostas SIM, 29% NÃO e 24% DE VEZ EM QUANDO.



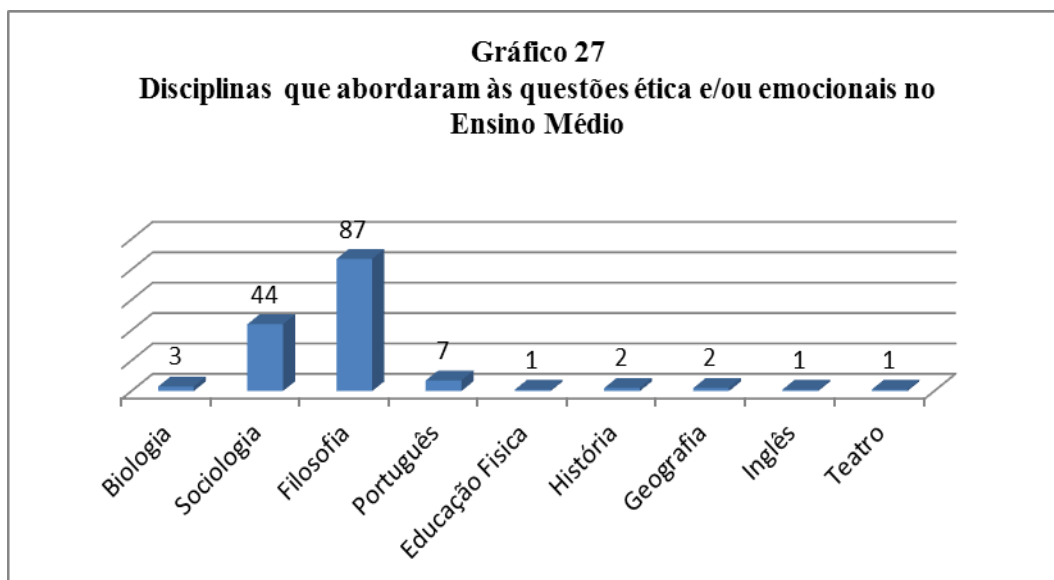


Os estudantes que responderam SIM ou DE VEZ EM QUANDO informaram quais foram as disciplinas responsáveis pela apresentação desses conteúdos. Ao analisar as respostas, verifiquei que os respondentes se reportaram à questão da formação de maneira mais ampliada, considerando não só a formação técnica profissional, mas também a anterior – o ensino médio.

O percentual de referência ao ensino médio foi expressivo - 33% - conforme podemos observar nos dados contidos no gráfico abaixo.



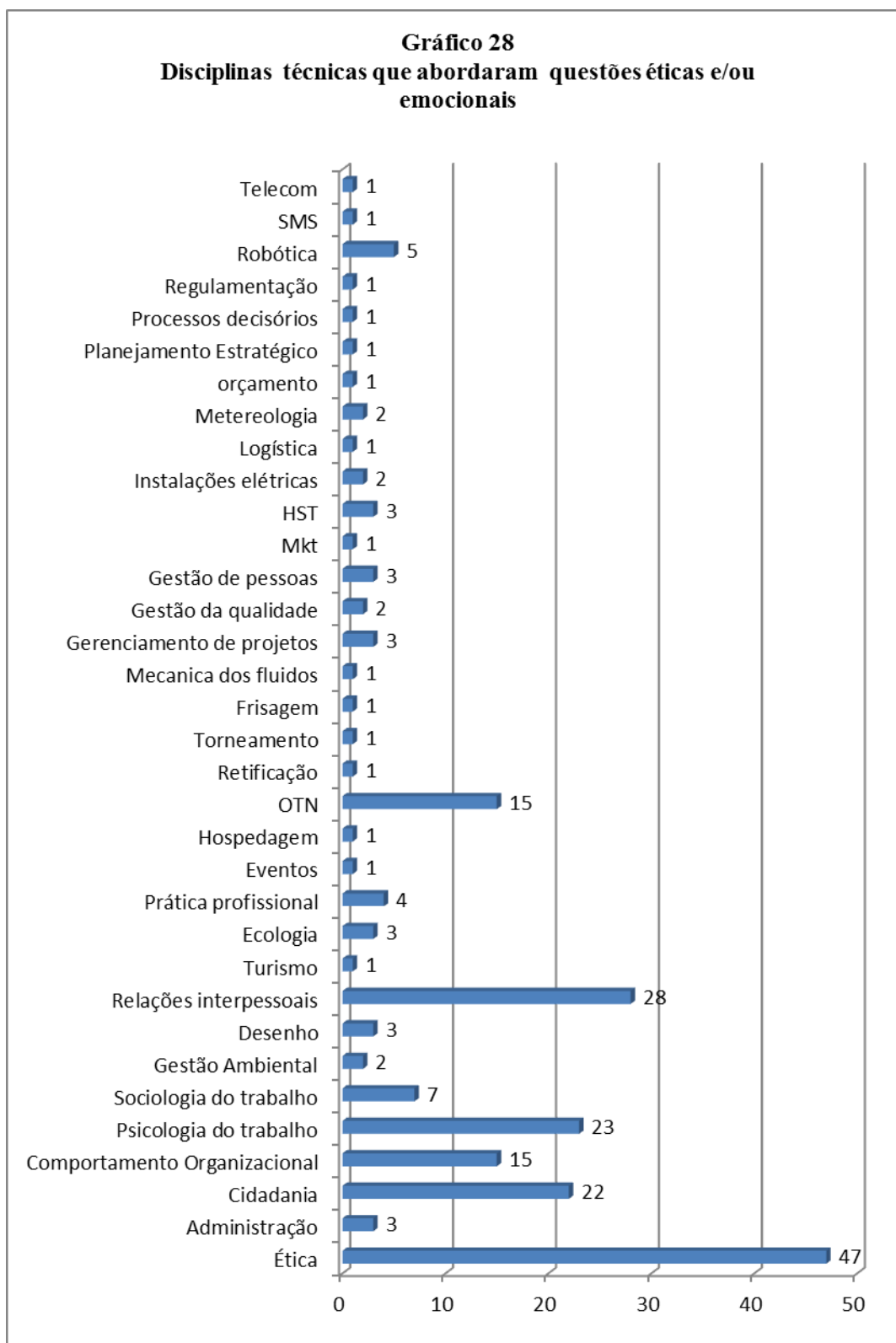
Dentre as disciplinas do ensino médio citadas como responsáveis pela abordagem das questões éticas e ou emocionais, as mais destacadas foram: Filosofia com 87 indicações e Sociologia com 44.



Assim, o fato da Filosofia ser apontada como a disciplina que mais fez referência à ética, pode ser explicado por que a mesma normalmente figura como conteúdo nos programas do ensino médio, seja porque os docentes a consideram importante, seja porque boa parte dos livros didáticos a focalizam. Oliveira (2004) analisou 20 livros destinados a esse segmento de ensino, tendo constatado que todos abordam os temas ética/moral.

De um modo geral, tomando como base esses dados, percebe-se que os estudantes tiveram maior coesão na identificação das disciplinas do ensino médio do que com relação às do técnico, onde ocorreu uma pulverização de intenções entre as disciplinas.

Com relação ao ensino técnico, houve um número grande de disciplinas mencionadas, totalizando 34 indicações, conforme será apresentado no gráfico 28. Sendo que as mais referidas foram: Ética com 47 citações, Relações Interpessoais com 28, Psicologia do Trabalho com 23, Cidadania com 22 e OTN e Comportamento Organizacional com 15 citações cada. As demais disciplinas lembradas obtiveram um índice de pouca representatividade.



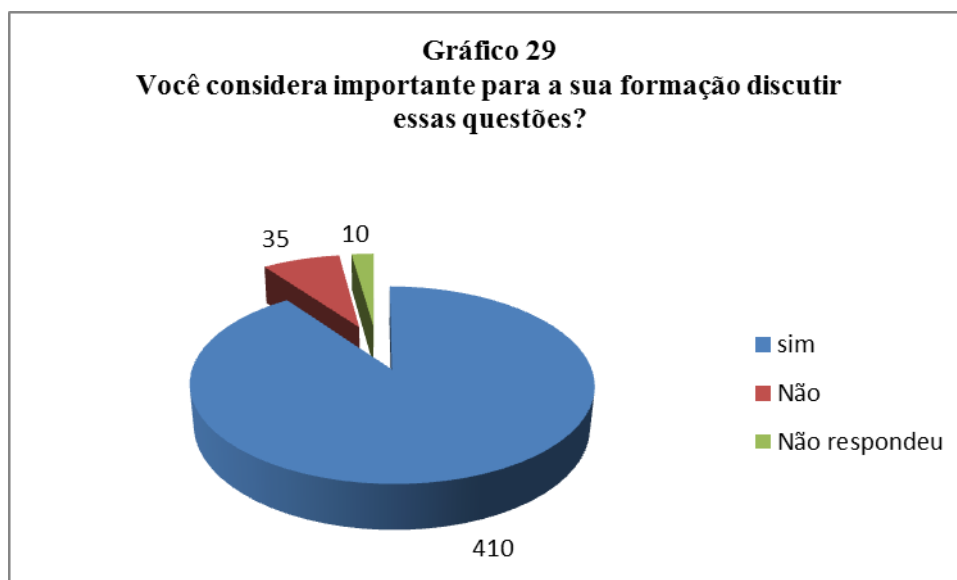
A partir da visualização dos dados no gráfico, fica mais clara a percepção desse cenário multivariado das disciplinas do ensino técnico.

As que têm maior expressividade são oferecidas nas áreas de saúde (curso de segurança do trabalho), Gestão (curso de administração) e Turismo (curso de turismo e hospitalidade), conforme apresentado na tabela 1, da Narração III.

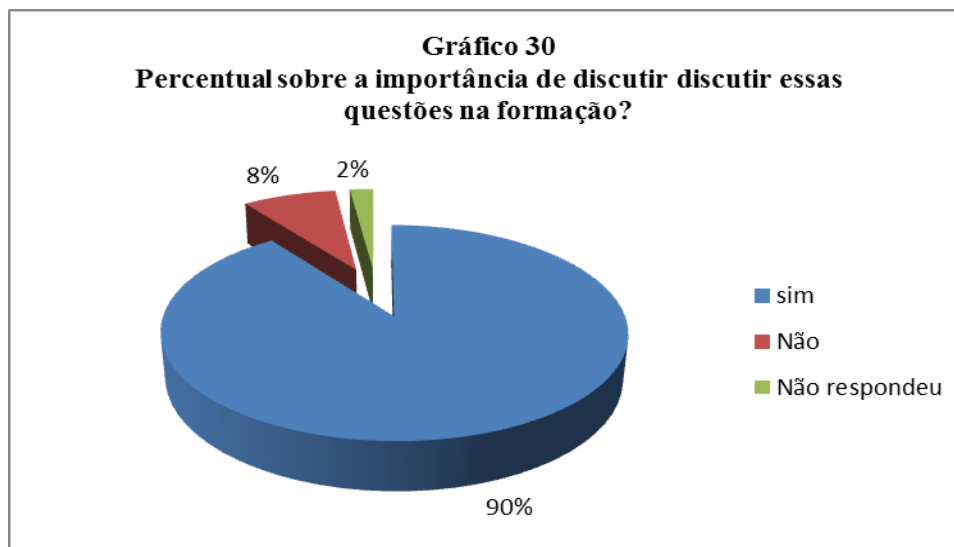
As matrizes curriculares dos cursos oferecidos não possuem uma composição unificada. Mesmo a disciplina com maior pontuação – Ética – não está presente em todos os cursos, cada área pode seguir o caminho que considerar mais apropriado, apenas obedecendo as linhas gerais estabelecidas para o curso constantes no CNCT/MEC.

Na medida em que formulei indagações sobre o processo formativo já percorrido, senti necessidade de questionar e compreender o que os estudantes achavam da inserção do tema apresentado pela pesquisa, na sua formação, então propus estender o questionamento, formulando uma ramificação da quarta questão, onde perguntei: **Você considera importante para a sua formação discutir essas questões? Por quê?**

Na opinião de 410 estudantes que responderam SIM, é importante a discussão de tais questões em sua formação, já para 35 que responderam NÃO, esses conteúdos são dispensáveis. Apenas 10 deixaram em branco, abstendo-se completamente da indagação, de acordo com as informações dos gráficos abaixo.



Em termos percentuais essa questão ficou assim representada:



Tomando como base, o grupo de estudantes que consideram importante a discussão de tais questões em sua formação e que representam 90% do universo da pesquisa, analisei os argumentos que apresentaram para justificar suas escolhas.

As respostas foram agrupadas de acordo com a sua natureza, que está relacionada diretamente ao interesse e expectativa que o estudante tem a partir dessa possibilidade na sua formação, e um dado relevante é que as expectativas apresentadas vão além da formação escolar que estão inseridos. Os argumentos apontaram que os interesses estão ligados também à sociedade, as suas questões particulares e profissionais.

Assim, surgiu desse agrupamento uma nova classificação, que deu origem a cinco grupos separados pelo interesse, distribuídos da seguinte forma:

- 1º) Sociedade com 59 respostas;
- 2º) Escola com 30 respostas;
- 3º) Vida profissional com 91 respostas;
- 4º) Vida Pessoal com 141 respostas e
- 5º) Vida pessoal e profissional com 31 respostas.

**1º grupo** – o ponto de acordo para este grupo está ancorado na *sociedade*. Acreditam que a discussão na formação dos termos ética e paixões, seus conceitos e abrangência, se converterá em benefício geral da comunidade. Poderão ser formados cidadãos éticos e comprometidos com todos. Um traço que marca esse grupo é a busca por valores, como o respeito, amor, solidariedade, que tragam para a sociedade justiça e igualdade.

- E045: Nos torna mais humanos e a pensar nos outros, não em só nós mesmos.
- E117: O indivíduo deve ter conhecimento dos fatores que influenciam suas relações quanto cidadão e parte da sociedade.
- E217: Para construirmos uma sociedade melhor.
- E221: Em todas as formações é necessário ser ético, já que convivemos com pessoas e precisamos respeitar para sermos respeitados.
- E282: Torna-se interessante ter consciência de meios capazes de influenciar e manter um perfeito convívio entre os cidadãos.
- E332: A ética é muito importante para uma boa convivência, além de ser um exercício de respeito e honestidade.
- E334: A sociedade necessita de indivíduos menos racionais, capazes de oferecer ao próximo o que possui mais fortemente em seu coração: o amor e a caridade.
- E417: Pois todos devemos saber a melhor maneira de respeitar o próximo e conviver com as diferenças.

É possível perceber imbricado nas respostas desse grupo, principalmente quando aparece o valor “respeito”, o argumento de reciprocidade. Esse argumento toma como base uma relação de simetria, e segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.251):

[...] a simetria facilita a identificação entre os atos, entre os acontecimentos, entre os seres, porque enfatiza um determinado aspecto que parece impor-se em razão da própria simetria posta em evidência. Esse aspecto é, assim, apresentado como essencial.

Os respondentes apresentaram nos seus argumentos uma relação de simetria entre eles e os demais indivíduos da sociedade e apontaram como resultado positivo para essa sociedade a utilização de uma regra de justiça que deve existir para ambos, como por exemplo, “respeitar para ser respeitado”, “pensar nos outros como penso em mim”. Em muitos argumentos essa visão se aproxima da matriz Kantiana que está bem próxima da que acredita em uma “sociedade ideal”.

**2º grupo** – a base dos argumentos desse grupo está na *escola*. A instituição enquanto instância formativa terá como benefício das discussões o fortalecimento do seu papel de formadora e de base de uma sociedade. Fica visível nos argumentos o valor e a responsabilidade que atribuem à escola, que vai além do seu papel de formação. Em muitos argumentos, a função da escola se confunde com a da família. E esse é um ponto importante a ser questionado, pois há implícito nesses discursos um lugar comum que atribui à escola uma função de salvadora e responsável pela construção de virtudes, esvaziando, em certa medida, as funções e valores das demais instituições que constroem o indivíduo.

- E055: Pois, também é dever da escola/curso ensinar a conduta correta e construir o caráter de cidadão.
- E158: Sim, pois a escola não só deve ensinar suas matérias, mas também formar bons seres humanos.
- E211: Porque a escola deve nos educar não apenas para a nossa carreira, mas para a vida.
- E251: Porque tal discussão pode trazer uma “luz” quanto a quais critérios usar para escolher uma formação.
- E333: O papel da escola é principalmente formar indivíduos que tenham capacidade de agir e refletir como cidadãos conscientes, formadores de valores para o meio em que atuem.
- E354: Porque desenvolve o lado humano dos estudantes e não só o conhecimento

Ao analisarmos as ilustrações acima, percebemos que o ponto de vista da escola redentora fica visível, em algumas partes encontradas nesses argumentos como: “construir caráter”, “conduta correta”, “bons seres humanos” que reforçam esse lugar comum, onde a escola tem por fim apresentar e instituir um modelo a ser seguido por todos. Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.419) “Ao propor o outrem um modelo ou um anti-modelo, o orador subentende, a não ser que restrinja o papel deles a circunstâncias particulares, que ele próprio também se esforça para aproximar-se ou distinguir-se deles”.

Outro ponto a ser destacado é a utilização por parte do respondente E251, da metáfora da “luz”. Conforme pontua Reboul (2004), a metáfora está relacionada com a necessidade do orador em trazer o entendimento sobre o desconhecido, com base em algo conhecido. A metáfora da “luz” diz respeito à tomada de consciência por parte do indivíduo, e no caso é atribuído à escola o papel de iluminadora, que mostra o caminho.

**3º grupo** – agrupam-se pelo ideal da *vida profissional*. Para benefício da profissão, do mercado de trabalho e, conseqüentemente, do indivíduo na sua área de atuação. Nesse grupo, percebe-se que há implícita uma busca pelo modelo ideal de profissional que alcança o sucesso.

- E105: Porque um profissional anti-ético não tem sucesso no mercado de trabalho.
- E216: Porque na formação de um futuro profissional ele deve ter conhecimento destes valores que irão reger seu comportamento no trabalho.
- E212: Porque no meio profissional (mas não somente nela), uma postura ética lhe garante respeito e você se torna um melhor profissional.

- E297: Um bom profissional deve agir de forma coerente, íntegra e digna, sempre respeitando o próximo.
- E359: De certa forma, discutir esse assunto nesse momento ajuda a tornar-me uma pessoa mais flexível, para quando formada, obter conteúdo para argumentar e impor minha opinião no trabalho.
- E400: Pois essas questões servem para formação de um profissional bem capacitado e consciente.

Dentre os argumentos que aparecem nesse grupo, o argumento pragmático é bem percebido porque visa um resultado, como por exemplo: “sucesso”, “impor opinião”, “ser respeitado”, e se apresenta de uma forma simples sendo bem aceito e não necessitando de muitas justificativas, porque também transita pelo universo do senso comum. Para Oliveira (2011, p.30) “[...] são os argumentos pragmáticos que permitem julgar algo em função do valor favorável ou desfavorável das consequências previstas ou já ocorridas”.

**4º grupo** – pensam na *vida pessoal*. Ancoram-se na possibilidade de uma vida pessoal mais equilibrada, de crescimento pessoal em consequência de sua estabilidade interna. O olhar dos estudantes está voltado para si mesmo, as discussões sobre os temas ética e paixões têm relação direta com a possibilidade de reflexão sobre suas condutas diante da vida.

- E012: Pois são princípios de vida que nos acrescentam, e nos fazem pessoas melhores.
- E034: Pois são questões que aperfeiçoadas para o bem comum, talvez possa me melhorar como pessoa.
- E116: Porque a partir delas consigo refletir, e perceber certas ações minhas que não condizem com a minha pessoa.
- E184: Acredito que fortalece os diversos debates sobre a ação humana e sobre o que a orienta. Faz refletir, tomar um tempo e pensar sobre porque fiz isso e como faria melhor!
- E195: Ajuda a tomar novas decisões, fortalece e encoraja, favorece a mudanças positivas.
- E292: Faz avaliarmos nossas ações do passado e refazer ou continuar ações para o futuro.

Os conteúdos dos argumentos que compõem esse grupo trazem imbricado um traço de superação. Um desejo de uma mudança positiva, a partir da tomada de consciência sobre suas atitudes.

Como apresentado na TA, por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.328), no argumento de superação, “o que vale não é realizar certo objetivo, alcançar certa etapa, mas continuar, superar, transcender, no sentido indicado por dois ou vários pontos de referência”. Esse sentido de continuidade é percebido quando aparece nos argumentos dados do tipo: “me



melhorar como pessoa”, “refletir”, “fazer melhor”, “tomar novas decisões”, apontando para um trajeto a ser percorrido.

**5º grupo** – unem a *vida pessoal e profissional*, ancoram-se na articulação desses dois lados. Têm como base a busca pelo equilíbrio. Acreditam que os benefícios desses conteúdos irão atender não só a sua vida pessoal, seus relacionamentos, mas a sua vida profissional, tornando-os mais comprometidos e conseqüentemente obtendo sucesso.

E147: Porque ter uma noção de ética e paixão, podem fazer de mim um melhor profissional e cidadão.

E231: Porque todos nós deveríamos ter essa noção de realidade coletiva antes de irmos para o meio profissional, já que conviveremos com pessoas que pensam e agem diferentes.

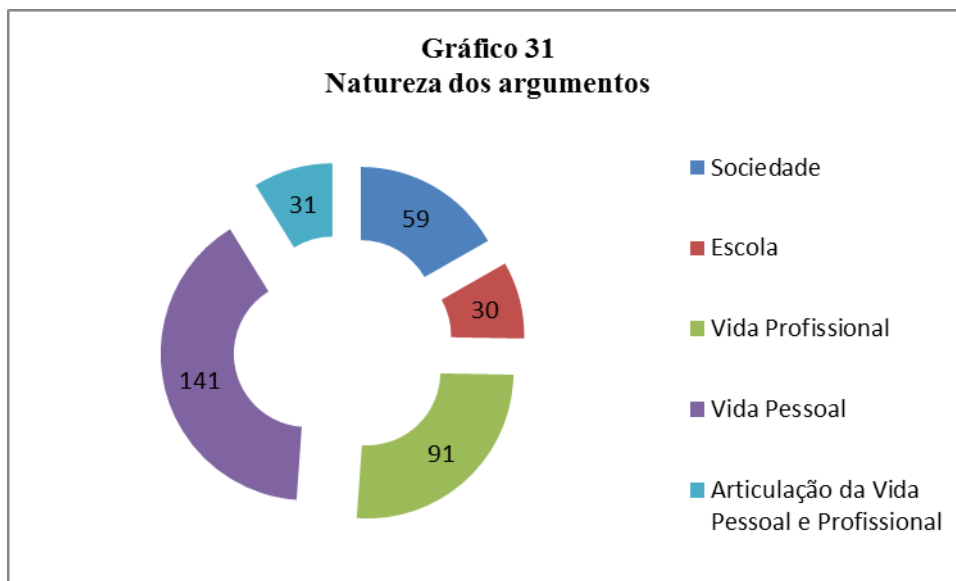
E232: Vendo ética como sinônimo de bom comportamento, é importante que sejamos orientados desde a escola a agirmos com ética tanto em nossa vida pessoal como na profissional.

E316: Porque ser ético influencia no desempenho pessoal e profissional de uma forma positiva.

E396: Todas essas questões são importantes na formação pessoal e profissional, pois mudará seu comportamento diante da sociedade.

As respostas acima estão ligadas diretamente aos argumentos da *pessoa e seus atos* e ao de *superação*, onde são unidas “realidades de nível desigual” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.333). Esses argumentos levam em consideração o indivíduo. As ações estão sendo pensadas para que se alcance um nível de atitude positiva, em um viés que pode ser analisado como superação, seja das diferenças ou do comportamento não positivo.

Por fim, para facilitar a visualização do contingente numérico dos dados, apresento-os na ilustração gráfica abaixo:



A divisão desses dados em grupos situou, de forma expressiva, a *vida pessoal* como sendo a zona de interesse, para a maioria dos estudantes, a ser beneficiada com as discussões sobre ética e paixões. O fato de surgir, na natureza dos interesses, grupos diferenciados, anuncia que há um espaço, identificado nos argumentos dos estudantes, para o debate dessas questões na formação em que estão inseridos.

#### IV. 2.1.5 – Como ser ético

Considerando o contexto em que estamos inseridos, onde somos atravessados a todo instante por variadas situações, que colocam em evidência não só a nossa maneira de lidar com elas e como se relacionar uns com os outros, mas também geram discussões sobre o que é certo e errado e a melhor forma de agir. Essas ações, por sua vez, estão inseridas dentro de uma ideia maior que envolve a ética.

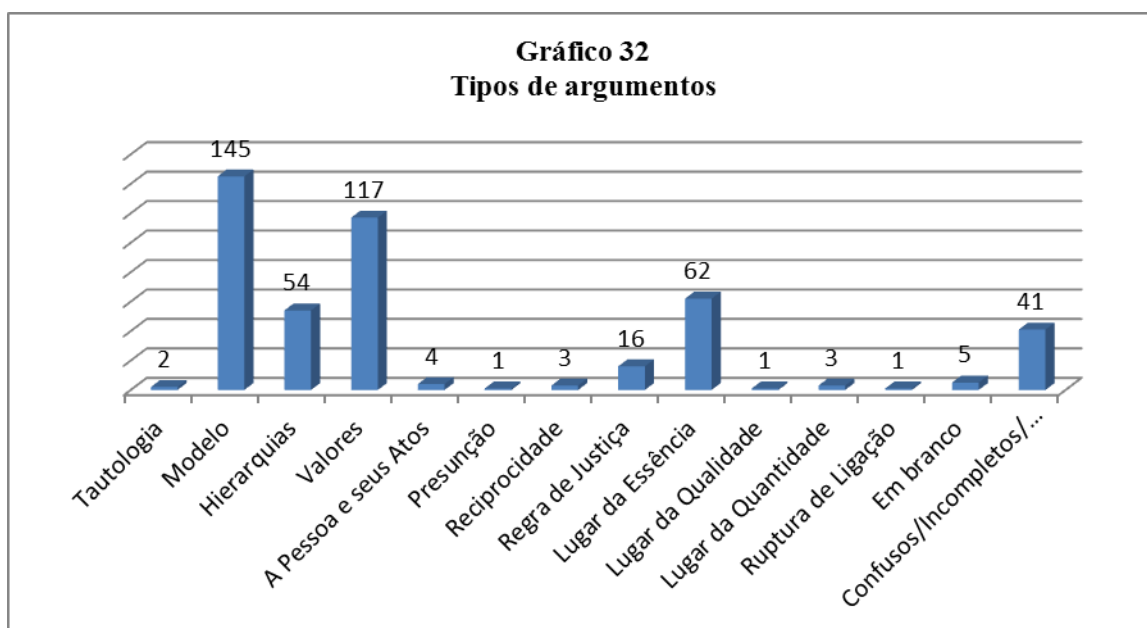
Desse modo, partindo dessas indagações, busquei investigar o que os estudantes concebem como sendo atributos de uma pessoa apreciada como ética.

Assim, a quinta questão foi formulada com o objetivo de reconhecer os pontos de acordo sobre o entendimento dos atributos para ser ético e o lugar onde estes acordos partem. Essa questão se combina com um dos objetivos específicos da pesquisa, que é *analisar a percepção que os alunos têm sobre as questões relacionadas à ética/moral*. Para tanto, os estudantes foram interrogados da seguinte maneira: **Para você, o que torna uma pessoa ética?**

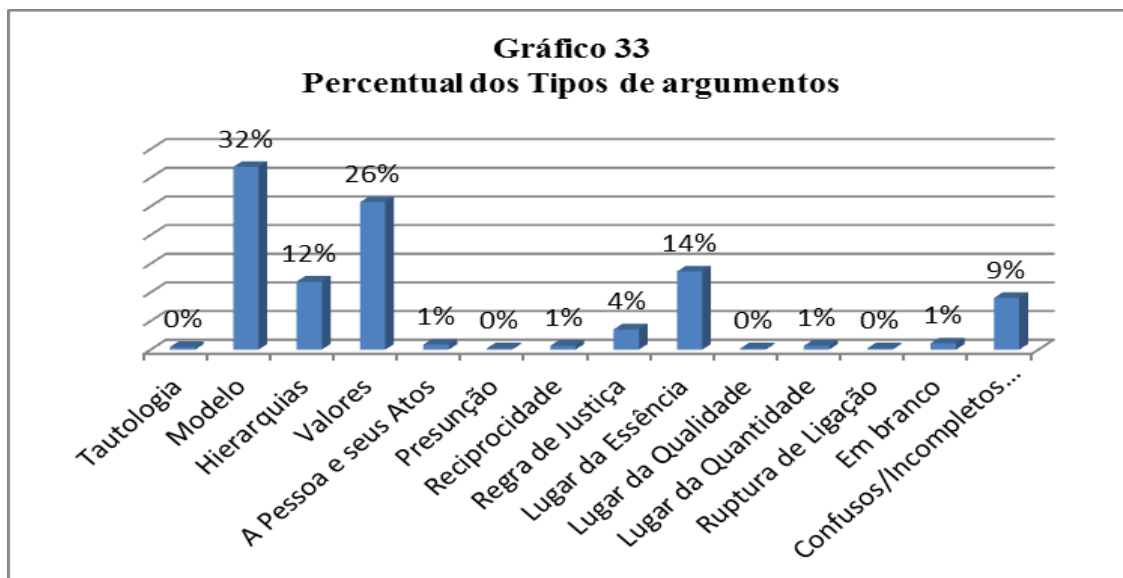
Dos 455 respondentes, apenas 5 não responderam a essa questão, deixando o espaço em branco e 41 respostas foram incluídas na categoria confusas, incompletas ou sem nexo, devido ao teor destas estarem de fato sem um nível mínimo de compreensão. As 409 respostas restantes foram consideradas válidas e foram analisadas visando identificar que argumento estava sendo proposto.

A mesma regra de classificação dos argumentos utilizada nas questões anteriores foi aplicada nessa questão: de cada resposta somente será utilizado um argumento, isto é, caso o discurso apresente dois ou mais argumentos, será escolhido o que se manifestar como mais expressivo.

Os argumentos encontrados foram agrupados e a configuração com os resultados foi disposta graficamente da seguinte maneira:



Em termos percentuais temos a seguinte apresentação:



Conforme pode ser observado no gráfico acima, os argumentos que apresentaram resultados mais expressivos foram: o argumento pelo *Modelo* com 32% e o argumento com ênfase em *Valores* com 26%.

Nesse cenário, os dados nos revelam o que os estudantes aceitam como ponto de partida para o entendimento dos atributos para se tornar ético, determinados acordos. Segundo a TA (2005, p.74) os acordos podem ser “agrupados em duas categorias: uma relativa ao *real*, que comportaria os fatos, as verdades e as presunções, a outra relativa ao *preferível*, que conteria os valores, as hierarquias e os lugares do preferível”.

Com base nos dados do gráfico acima, dentre os quatro tipos de argumentos mais citados, três estão literalmente dentro dessa classificação específica sobre os acordos: os valores, as hierarquias e o lugar da essência.

Todavia, a própria TA oferece uma vasta classificação contendo outros argumentos que podem servir como premissa para argumentação, entre eles está o argumento pelo modelo - o mais destacado nessa questão - situado no grupo das *ligações que fundamentam a estrutura do real*,

Para Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) a característica desse grupo consiste em buscar algo externo e conhecido para explicar o desconhecido, as ligações são divididas em duas bases de análise: a primeira, cujo fundamento é o caso particular, onde estão incluídas são utilizados o exemplo, a ilustração e o modelo como referências para as análises; e a segunda, onde o raciocínio é por analogias, incluem-se aqui a utilização da analogia e da metáfora.

Reconhecendo o destaque do argumento pelo *modelo* nessa pesquisa de 32%, e tomando como base as considerações de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.415), quando dizem que o modelo “indica a conduta a seguir; serve também de caução a uma conduta adotada”, percebi que os estudantes ao utilizarem esse argumento, reforçaram uma certa busca em estabelecer um padrão, de onde definiram o que pode, ou não, fazer parte desse universo de ser ético. Esse padrão serviu como uma estrutura a ser imitada.

- E004: Uma pessoa que possui princípios bem definidos e age de acordo com as regras que regem a melhora de convívio.
- E023: Uma pessoa que age segundo os valores morais adquiridos durante sua vida em sociedade.
- E029: Uma pessoa que segue os padrões de uma sociedade.
- E158: Comportando-se de acordo com um sistema de valores pré-estabelecido pela sociedade.
- E161: Uma pessoa que segue de forma correta determinados padrões, consegue distinguir o que é certo e errado antes de agir.
- E224: Seguir as regras da sociedade. Bem como a ética é o conjunto de regras, uma pessoa ética seria a pessoa que segue essas regras.

É possível inferir a partir da análise - representado pelas ilustrações -, que os estudantes atribuem à pessoa ética uma condição indubitável de seguir um padrão estabelecido pela sociedade. Isso implica em compreender que a condição para ser ético é estabelecida fora do indivíduo e este deve segui-la, caso queira ser reconhecido como tal.

Com relação ao segundo argumento mais presente, os *Valores* - citados na questão 1 -, Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.84) pontuam:

Estar de acordo acerca de um valor é admitir que um objeto, um ser ou um ideal deve exercer sobre a ação e as disposições à ação uma influência determinada, que se pode alegar numa argumentação, sem se considerar, porém, que esse ponto de vista se impõe a todos. A existência dos valores, como objetos de acordo que possibilitam uma comunhão sobre os modos particulares de agir, é vinculada à idéia de multiplicidade dos grupos.

Os autores acentuam bem, a influência dos valores na ação do ser humano, não só da perspectiva individual, como também em uma instância coletiva, ambas marcadas pela subjetividade, que pode ser despertada ou construída, que sustenta a natureza particular do agir.

A TA, apresenta dois tipo de valores, os concretos e os abstratos, que se intercambiam na argumentação em diversas circunstâncias. Nos argumentos dos estudantes pesquisados, os mais encontrados foram os valores abstratos, que se aplicam a princípios gerais que podem ser

considerados válidos para todos os casos. Podemos observar nas ilustrações destacadas a presença dos valores abstratos:

- E182: Saber conciliar atitudes que lhe façam bem sem ultrapassar uma barreira na qual faça mal a um indivíduo. Ser ético, dentre inúmeras características é respeitar o senso moral de outro sem negar suas paixões nem atitudes.
- E299: A educação é um dos principais fatores que influenciam para que o cidadão aja com ética, pois se preocupa com sua cidadania e com o respeito ao próximo.
- E351: Agir de forma honesta, justa, com as pessoas (independente da relação entre elas) independente da situação.
- E355: Saber respeitar o próximo e a si mesma.
- E390: É uma pessoa que sabe viver socialmente respeitando aos outros e assim, sendo respeitado.
- E417: Uma pessoa que respeita o próximo, que nada mude seu caráter e que busque o melhor convívio com a sociedade, realizando seus deveres como cidadão.
- E442: Quando ela se responsabiliza a ter um respeito com o próximo e consigo mesmo.
- E444: Ela agir com a verdade, com amor, sem buscar ser melhor de uma forma trapaceira ou falsa.
- E450: O respeito para com os demais indivíduos.

Outro ponto revelado durante na análise, que pode ser percebido nas ilustrações destacadas, é a presença do valor *Respeito* como sendo predominante para quem é ético.

Esse valor permeou as respostas, de forma marcante foi exposto nos argumentos, vinculando-o a benefícios individuais e/ou coletivos, e que quando conquistados tornam uma pessoa ética,

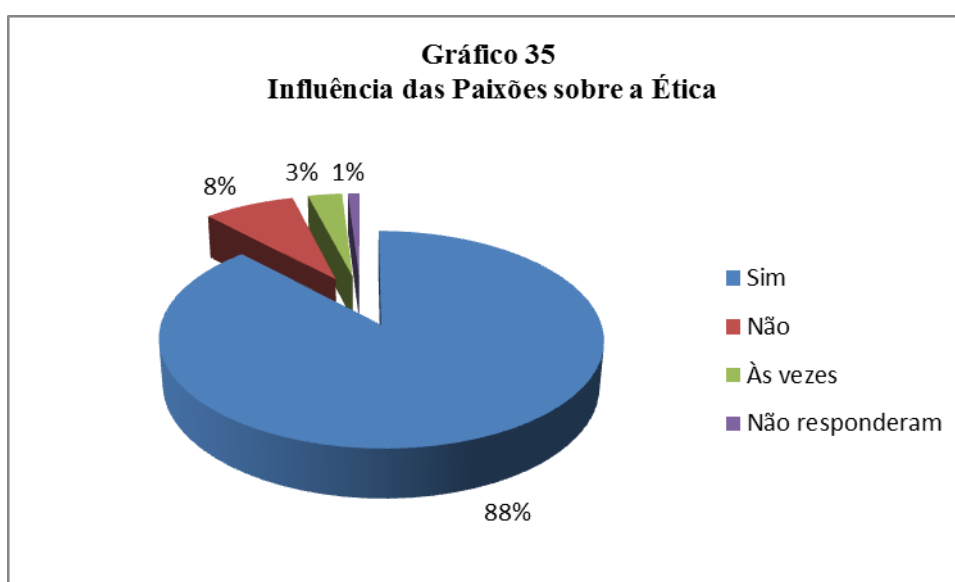
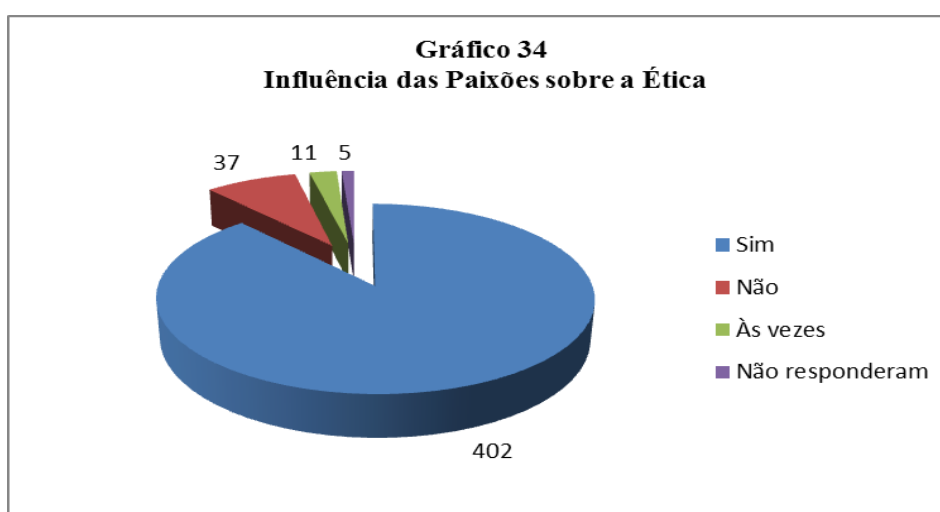
Essas observações me sugeriram que esse valor foi proposto como identidade do sujeito ético, evocando, por vezes, um olhar cuidadoso para com o outro e, conseqüentemente contribuindo melhorar a vida em sociedade.

#### **IV. 2.1.6 – Influência das Paixões sobre a Ética**

Na sexta e última questão dirigida aos estudantes, retomo a investigação sobre a presença das paixões na ação cotidiana, com o propósito de identificar se nas decisões de foro ético, as paixões são apontadas como uma influência para o resultado final. Essa indagação está ligada ao objetivo específico da pesquisa que visa “*compreender a influência das paixões*

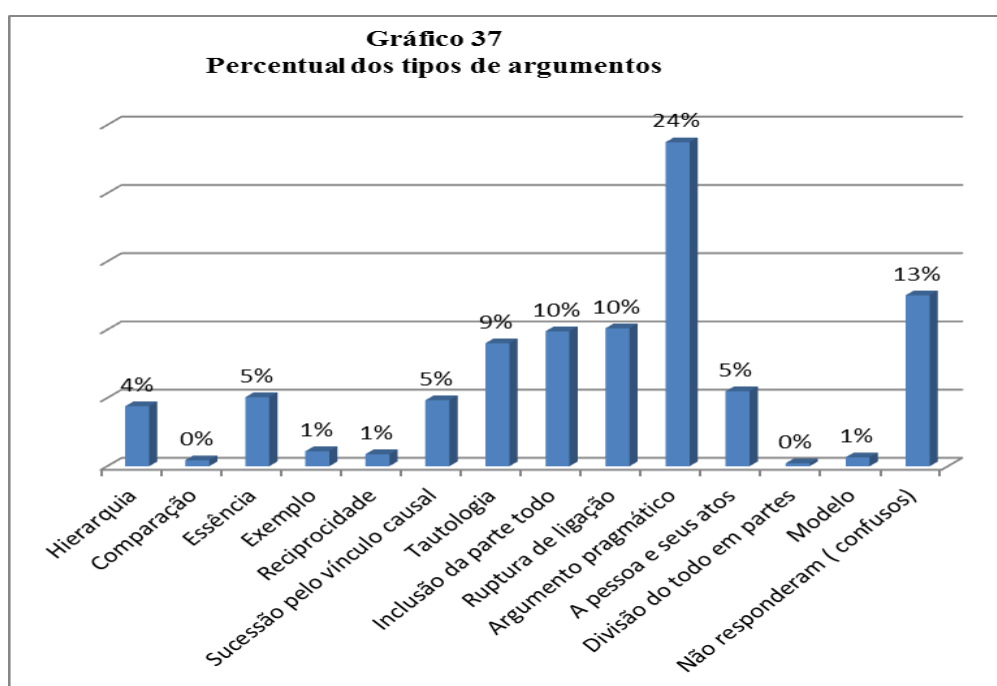
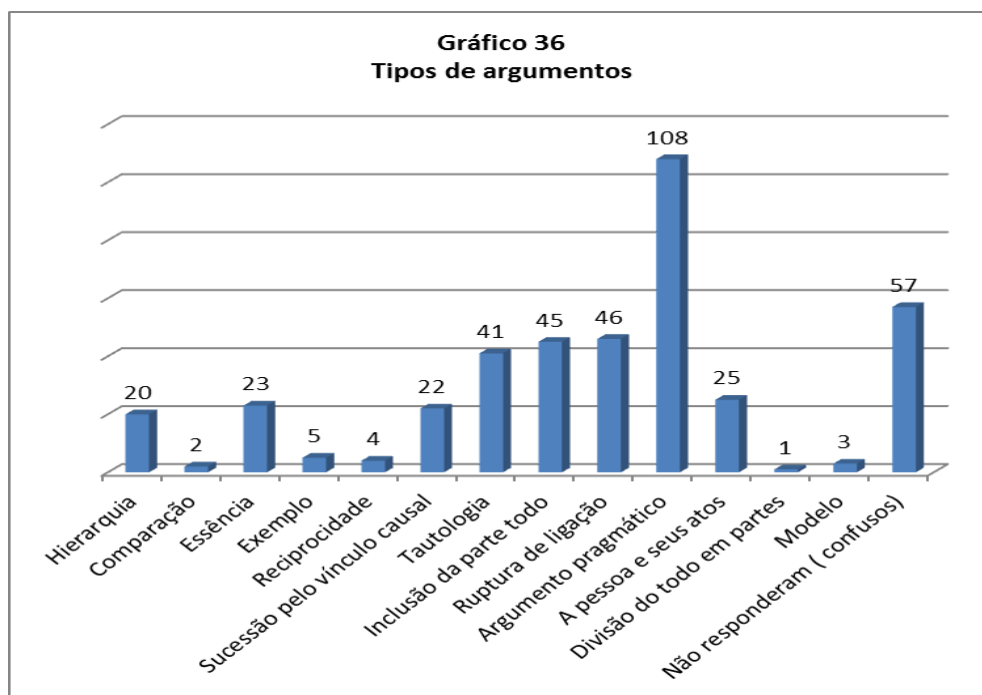
na construção de princípios éticos”. Desse modo, perguntei: **Quando você tem que tomar uma decisão a respeito de uma questão ética, você acha que as emoções influenciam? Por quê?**

Dentre os 455 estudantes que participaram, apenas 5 não responderam a última questão; 37 responderam NÃO, alegando que as paixões não influenciam as suas decisões; 11 informaram que ÀS VEZES as paixões influenciam e 402 responderam SIM, afirmando que as paixões influenciam suas decisões. Esse resultado pode ser visualizado nos gráficos abaixo, incluindo a representação em termos percentuais.



Diante dos dados apresentados, fica visível que a maior representatividade, está nas respostas que afirmaram SIM, vinculando a influência das paixões nas decisões éticas.

Na análise do conteúdo dos argumentos que fazem parte desse universo que corresponde a 88% dos estudantes, as respostas apresentaram 13 diferentes argumentos, sendo que o mais utilizado para justificar essa influência foi o *argumento pragmático*, e em seguida, com 10% respectivamente, foram empregados os argumentos de *inclusão da parte no todo* e a *ruptura de ligação*, que estão apresentados nos gráficos abaixo.





De modo geral, na análise sobre o teor dos argumentos, os estudantes evocaram a ideia de um ganho ou prejuízo na consequência. Nas ilustrações escolhidas, busquei apresentar tanto as relações positivas quanto negativas.

E039: Sim. Porque elas nos fazem ver a situação de um ângulo diferente.

E120: Sim. As emoções podem te fazer perder a noção e até mesmo te levar a uma conduta considerada errada por apenas alguns instantes, ou podem te ajudar a tomar uma decisão melhor se essa emoção for “boa”.

E168: Sim, porque emoções, assim como paixões, nos fazem agir por impulso.

E215: Obviamente, emoções, sentimentos e paixões, te levam ao erro e a falhas.

E262: Sim, como já dito antes, acredito que as paixões nos fazem tomar decisões egoístas e injustas.

E275: Sim. Porque elas fazem você enxergar a situação da verdadeira forma que ela é.

E278: Muito. Por saber que as consequências fatalmente magoaram alguém.

E422: Sim, pois o sentimento me leva a decisão certa.

O segundo argumento mais utilizado foi a *Inclusão da Parte no Todo*. De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.262) esse tipo de argumento,

“[...] limitam a confrontar o todo com uma de suas partes, não atribuem nenhuma qualidade particular nem a certas partes, nem ap conjunto: tratam-no como igual a cada uma de suas partes; analisam-se apenas as relações que permitem uma comparação quase-matemática entre o todo e suas partes.”

Percebi que nas respostas, duas noções do todo foram relacionadas pelos estudantes: a primeira, fez referência ao todo como sendo a ética; e a segunda como sendo o próprio ser humano. Podemos observar nas ilustrações que tanto a emoção, quanto a razão são partes importantes e integrantes de ambas as noções do todo, a ética e o indivíduo. Há indícios nesses discursos, da existência de uma ideia de indissociabilidade dessas partes.

E009: Acho que nossas emoções influenciam em qualquer decisão, pois refletem quem somos, reflete nosso caráter.

E153: Sim. As paixões estão sempre conosco, elas fazem parte do indivíduo, então cada decisão que tomamos, além de levar em consideração o que pensando também toma aquilo que sentimos, nós mudamos a cada minuto por causa delas.

E156: Sim. Todos os dias tomamos decisões utilizados da nossa mente para escolher a melhor decisão. Nisso, ética, sentimentos e princípios entram em jogo e ambos trabalham simultaneamente.

- E177: Sim. As emoções, inevitavelmente, formam o indivíduo ao longo de sua vida, portanto são inseparáveis, de qualquer decisões.
- E334: Sim. Faz parte do homem importar-se com seus sentimentos e considerá-los em suas decisões. Ao tomar uma decisão, permito que os meus sentimentos ajam dosamente, guiando-me para uma resposta.

O terceiro argumento mais utilizado foi a *Ruptura de Ligação*, um tipo de argumento que, conforme já foi comentado, rompe com a possibilidade de unir duas proposições. Essa característica de rompimento entre dois elementos pode ser percebida nas ilustrações apresentadas:

- E175: Sim. Acho que as emoções estão muito ligadas aos nossos valores. Mas, sinceramente acho que uma decisão ética seria uma decisão mais racional.
- E190: Sim, mas em certos momentos as emoções atrapalham. Em algumas decisões é necessário separar os dois para que realmente a ação seja ética.
- E235: Sim. não deveriam pois se trata de uma ação racional. E os sentimentos e emoções podem deturpar a razão.
- E237: Todo um contexto permite uma moldagem melhor das respostas, mas possivelmente as emoções teriam de ser controladas pois saber que tomei a melhor decisão para mim sem influências de emoções garante um resultado melhor.
- E316: Sim, as emoções sempre tentarão influenciar nas decisões do indivíduo. Cabe a ele por a ética acima do que as suas emoções dizem e agir corretamente.
- E434: Sim. Porém tento deixá-las de lado e agir com a razão.

Ao recorrerem a esse tipo de argumento, os estudantes reforçam um dado já percebido em outras questões, onde todas às vezes que as emoções são pontuadas como negativas os respondentes se utilizam de uma ruptura para desvinculá-la da ética. E nesse caso não foi diferente, a maioria das respostas atribuiu às paixões um valor negativo e, baseado nisso, justificou a não influência das paixões, por considerar que as decisões éticas são vinculadas a um foro racional, onde para se consolidar como séria e verdadeira não poderá estabelecer vínculos com as paixões, que fazem parte de um universo efêmero e distanciado da racionalidade.

#### **IV.2. 2 - OS ARGUMENTOS DOS DOCENTES**

Como já dito anteriormente na Narração III e ressaltado no início desta Narração, a pesquisa se propõe ao mesmo tempo, compreender os argumentos dos estudantes, docentes e

coordenadores. Sendo assim, nesta seção, apresento a análise dos dados que contêm o ponto de vista dos docentes sobre o tema proposto.

As considerações visam atender ao quarto objetivo específico dessa investigação que é: *Analisar a percepção que os docentes têm sobre as questões relacionadas à ética/moral e às paixões e investigar como as mesmas influenciam o trabalho que desenvolvem na escola.*

Assim, para participar dessa pesquisa, foram escolhidos 11 docentes, um de cada curso, que lecionavam para as turmas pesquisadas.

#### **IV.2.2.1 – Sobre a definição**

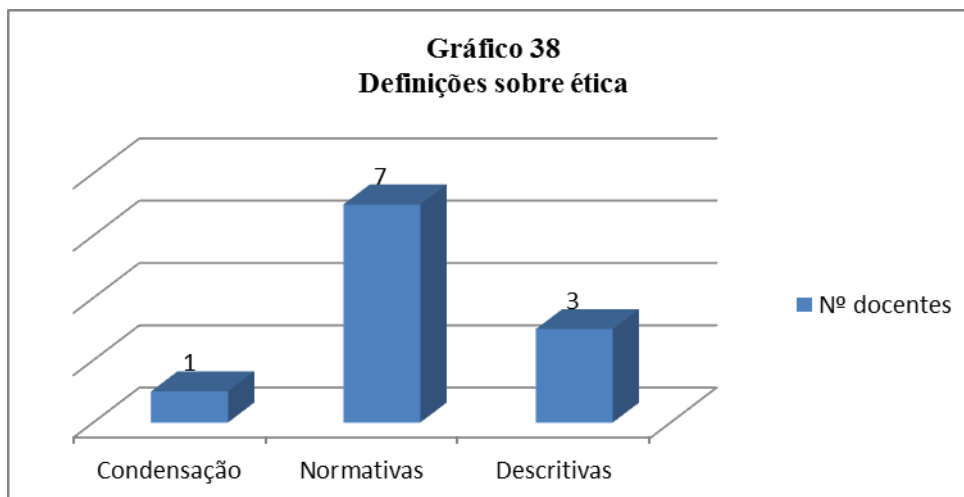
As duas primeiras questões servem como ponto de partida da análise e foram propostas para entender como os docentes definem ética e paixões.

De modo geral, as definições podem ser percebidas apenas como uma forma de descrever o que se pensa sobre algo, não oferecendo abertura para contraposições; mas segundo a TA, as definições vão além e podemos utilizá-las sob uma perspectiva argumentativa.

Para Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), as definições podem ser “justificadas” e com isso serem “elas próprias argumentos”. Contêm si uma multiplicidade de noções, que podem se inter-relacionar, gerando outras.

Essas noções são o cerne do pensamento que se tem sobre determinada pessoa ou situação, que está sendo definido.

Desse modo, na primeira questão, com o intuito de compreender as definições dos docentes, perguntei: **Para você, o que é ética?** As respostas foram agrupadas seguindo a tipologia apresentada por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) e dispostas na ilustração gráfica abaixo, também em termos percentuais.



Dentre os pesquisados, 7 respostas estão inseridas na definição *normativa*, que tem como característica, segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), indicar uma regra que se considera como adequada para ser seguida por todos.

D01: Respeito às regras/normas de conduta em sociedade.

D02: Conduta correta, o bom proceder, de acordo com uma razão, uma regra social.

D04: Se manter de acordo com os procedimentos e protocolos estabelecidos pela sociedade.

D05: Conjunto de princípios que estabelecem normas de interação social.

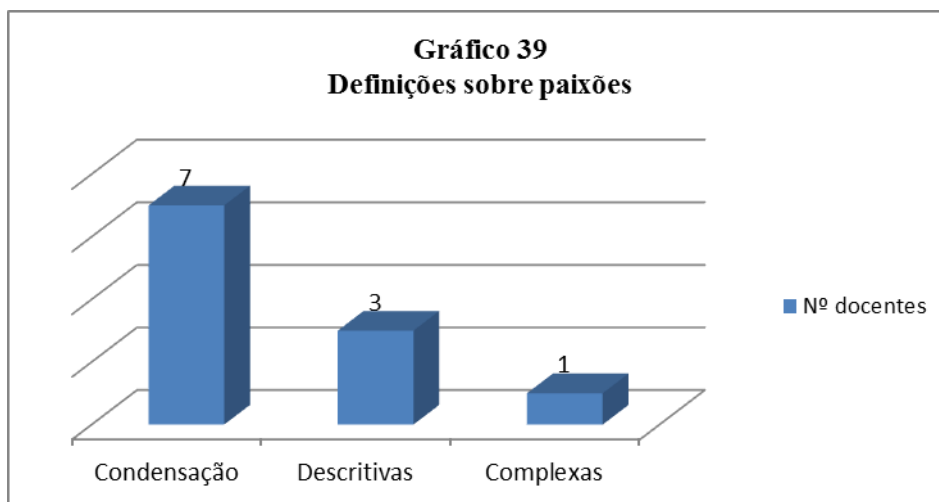
Na definição normativa apresentada nas ilustrações a justificativa tem um caráter prescritivo, tenta esclarecer que ética está vinculada a uma norma, um padrão a ser adotado por todos.

Observo que, para esse corpo de docentes, o conceito de ética é transmitido e não construído; definir ética é situá-la dentro de uma norma social que estabelece os parâmetros para a convivência; é pensar sobre a atuação do externo como deliberador do sujeito.

#### IV. 2.2.2 – Significado das Paixões

No que tange às paixões, do mesmo modo, o objetivo é entender como os docentes as definem e quais justificativas utilizam nessa definição. Para tanto, a segunda questão foi formulada da seguinte maneira: **O que você entende por paixões?**

As respostas abaixo ilustradas apresentam três categorias de definições, sendo que a mais expressiva foi a definição de *condensação*.



Para Reboul (2004, p.172), esse tipo de definição denominada “condensada” é uma definição descritiva que se restringe às características essenciais.

Observo que há nesse tipo de definição uma omissão de informações, os respondentes apresentam as suas justificativas sobre determinado conteúdo de forma concisa.

- D02: Sentimentos influenciados pelas experiências da vida.
- D03: Desejos desmedidos.
- D06: Envolvimento que por vezes nos faz esquecer os limites.
- D07: Mobilização do sujeito.
- D10: É um amor exacerbado por alguém ou alguma coisa.

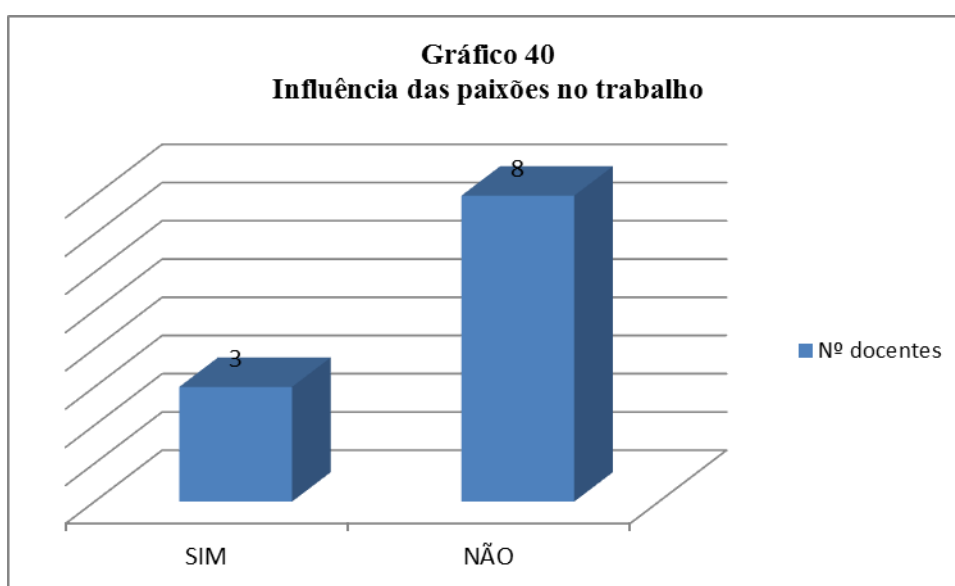
Entretanto, mesmo que de forma resumida, os argumentos apresentados nas definições de condensação, segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.239), “são suscetíveis de serem apoiados ou combatidos através da argumentação”, portanto, abre uma possibilidade para a reabertura do debate.

Tendo em vista que as definições de condensação foram utilizadas de forma proeminente, pode-se inferir que essa concisão nas respostas anuncia a escolha desse docente em não se delongar no assunto, ora por desconhecimento, ou por constrangimento, considerando que esse tema é pouco discutido ou difundido, sobretudo, quando questionado em seu ambiente profissional.

#### IV.2.2.3 – Influência das paixões no trabalho

Na tentativa de averiguar se na atuação profissional os docentes já se sentiram influenciados pelas paixões, propus na terceira questão a seguinte indagação: **No seu trabalho, especialmente, você já agiu de forma totalmente contrária ao seu modo de ser, por causa de uma paixão/sentimento?** Em caso afirmativo: **O que você fez e por quê?**

Dos docentes pesquisados, 8 responderam NÃO, enquanto 3 informaram que SIM, considerando que já haviam tomado alguma atitude influenciado por suas paixões.



Considerando meu interesse nos resultados que revelem algo que ajude a entender sobre as influências, examinei as respostas dos 3 docentes que afirmaram terem sido influenciados. Apenas uma apresentou uma resposta que pode ser analisada. As demais não ofereceram elementos concatenados.

D04: Não acatar ordens consideradas de “não conformidade” por usar mais emoção que razão.

Contudo, o argumento utilizado pelo docente acima ilustrado, para justificar sua ação foi uma *Tautologia*. Para Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), esse tipo de argumento utiliza uma forma redundante, que repete a mesma ideia, na tentativa de construir uma explicação, mas sem apresentar uma estrutura que responda de fato ao que foi solicitado.

Para Oliveira (2011, p.128) :

O uso de tautologia é um recurso do orador quando não sabe ou não quer desenvolver uma argumentação mais detida sobre determinado tema e, além disso, pressupõe a confiança de que o auditório compreende perfeitamente o que está sendo dito, sem necessidade de maiores explicações.

Esse tipo de argumento anula qualquer possibilidade de análise e foi decisivo para que o resultado fosse inconcludente. É importante considerar que mesmo tendo sido afirmada a influência das paixões no modo de ser do indivíduo, a mesma não pode ser justificada e conseqüentemente, analisada.

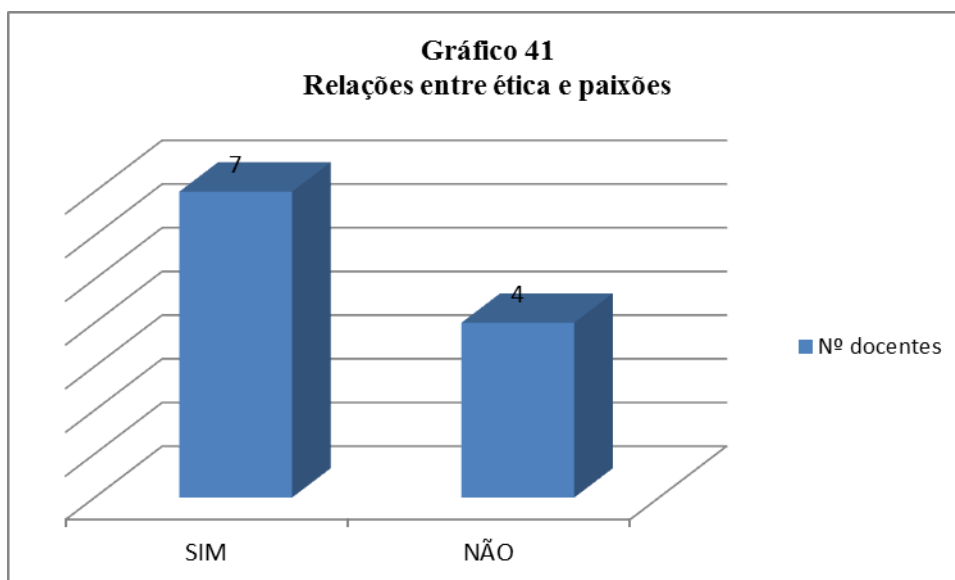
Percebo a partir do resultado, que admitir a influência das paixões na forma de agir profissionalmente, para esse grupo, é uma tarefa difícil, considerando que estão inseridos em um contexto histórico que valoriza a racionalidade cognitiva em oposição à racionalidade subjetiva; que devido a sua própria formação acadêmica aprenderam esse modelo e que se deixar influenciar por algo que fuja aos padrões racionais, pode representar uma perda no seu próprio valor como profissional.

Assim sendo, diante das inferências acima, o resultado deixa de ser negativo, e pode ser visto como um indício para a reabertura do debate, auxiliando-nos a refletir o quanto está arraigada uma desvalorização da dimensão emocional, estabelecendo um novo ponto de partida para a argumentação.

#### **IV.2.2.4 – Relações possíveis entre Ética e Paixões**

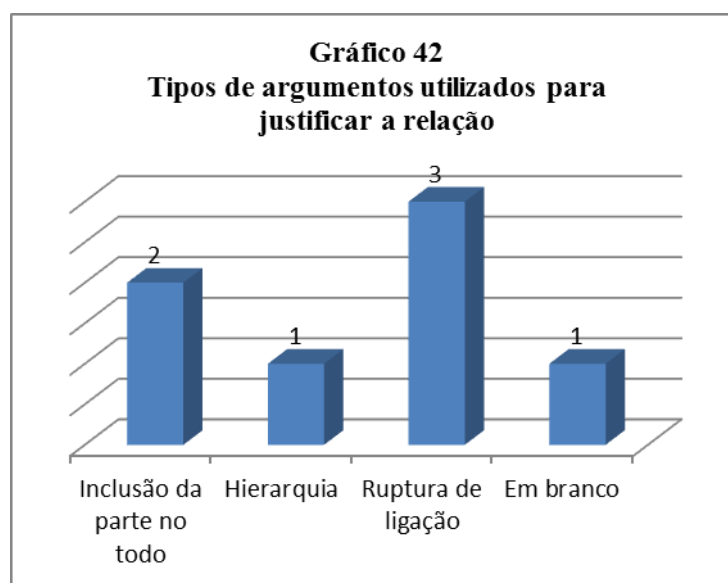
No intuito de investigar se os docentes estabelecem alguma relação entre ética e paixões, a quarta questão foi formulada da seguinte forma: **Na sua opinião, existe alguma relação entre ética e paixões?** Visando ampliar a possibilidade de entendimento sobre essa relação, fiz uma extensão no questionamento, perguntando: **Qual e por quê?**

Do total de docentes, 7 responderam SIM, confirmando a existência de uma relação entre os termos propostos, enquanto 4 (quatro) responderam NÃO, abaixo representados.



Análisei as respostas do grupo que afirmou a existência da relação, buscando identificar que tipo de argumento havia sido utilizado em sua justificativa.

Para melhor visualização, argumentos encontrados foram dispostos da seguinte maneira:



O argumento mais destacado foi a *Ruptura de ligação*, e com ele surge um dado curioso – já observado na análise dos argumentos dos estudantes -: o surgimento de uma dissociação como resposta a uma afirmação sobre uma associação já aceita anteriormente, isto é, esse grupo respondeu SIM para a existência de uma relação entre ética e paixões, mas quando é solicitada uma justificativa, o respondente se utiliza de um discurso que separa os



termos, reafirmando uma visão negativa para as paixões, conforme podemos observar nas ilustrações.

D06: Uma vez que a paixão nos faz esquecer os limites, podemos ter nossas atitudes focadas em conceitos morais e legais comprometidos.

D10: A paixão pode levar a atos impensados e conduzir a ações contra os valores.

Essas ilustrações coadunam com as pontuações que Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.467) fazem sobre esse tipo de argumento, “a oposição ao estabelecimento de tal solidariedade se assinalará pela recusa de reconhecer a existência de uma ligação”.

O segundo argumento destacado foi a *Inclusão da parte no todo*. Os respondentes estabelecem uma ligação entre os termos que sugere uma ideia de indissociabilidade, onde a existência de um todo que engloba e é maior do que as partes colocam-nas conseqüentemente em lugar de igualdade, uma em relação à outra.

D05: Crenças e alguns sentimentos são fenômenos sociais. Portanto estão relacionados a alguns códigos de ética.

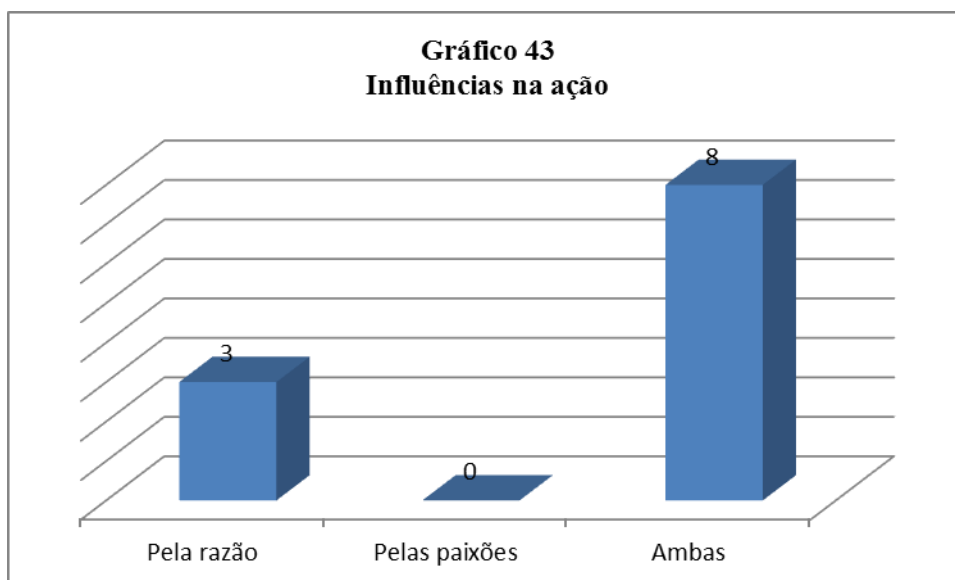
D11: Todos nós, ou melhor, a personalidade humana, se constitui de razão e emoção simultâneas.

Percebi que a presença desse tipo de argumento, mesmo que de forma branda, se constitui como um elemento importante e, a partir dele, pode-se pensar em uma reabertura do debate sobre a existência de uma relação entre a ética e às paixões.

#### IV.2.2.5 – O que influencia a ação

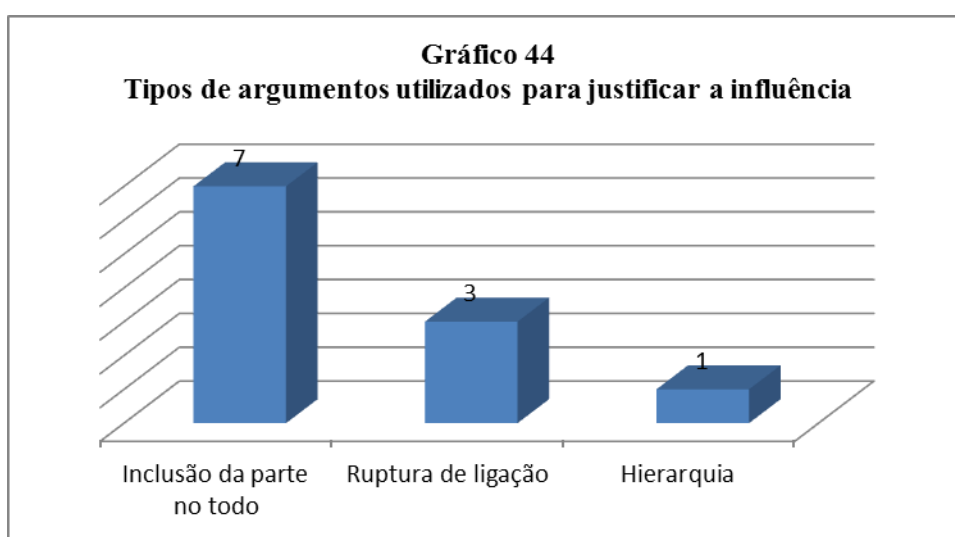
Na quinta questão, busquei investigar quais são as influências que os docentes sofrem no momento de agir, sobretudo em sala de aula. Para tanto, perguntei: **Você considera que suas ações/atitudes, principalmente dentro de sala de aula, são influenciadas, pela razão, por suas paixões ou por ambas? Explique por quê?**

Todos os docentes responderam a essa questão, sendo que 3 consideraram que suas ações são influenciadas pela razão; nenhum dos respondentes atribuiu a influência às paixões; e 8 avaliaram que suas ações são influenciadas por ambas, razão e paixões, conforme ilustrado graficamente abaixo.



Após essa primeira identificação, analisei as justificativas de cada respondente, visando reconhecer os argumentos presentes.

As classes argumentativas encontradas foram dispostas graficamente abaixo.



Os que atribuíram à razão a influência para agir, se utilizaram do argumento de *Ruptura de Ligação*, rompendo qualquer conexão com a ideia de atuação de uma dimensão emocional.

D01: Conjunto de atitudes que estejam relacionadas aos experimentos práticos (laboratório) onde o aluno tem que estar focado no seu desempenho e na segurança própria e de sua equipe.

D03: Pelo entendimento que tenho sobre paixão.

D04: Trabalho com informações técnicas.

Os respondentes que consideraram que suas ações são baseadas tanto pela razão quanto pelas paixões, apresentaram o argumento da *Inclusão da parte no todo*, já analisado anteriormente, onde identificam tanto as paixões quanto a razão pertencentes igualmente a uma mesma estrutura.

D05: Toda profissão, notadamente a docência, deve ser movida por doses equilibradas de razão e paixão.

D10: Deve haver sempre um equilíbrio entre os sentimentos e a razão. Todo excesso ou polarização é sempre prejudicial.

As ilustrações apontam para uma harmonia entre os termos, que reverbera em ações mais estabilizadas. Considero como sendo a busca por um meio termo, nesse caso, representado como uma medida exata, não no sentido da mesma quantidade, mas como um medidor para evitar prejuízos, anulação ou supervalorização de somente uma das partes.

Observo esse reconhecimento da indissolubilidade entre paixão e razão como um passo para diminuir a dicotomia e o maniqueísmo ainda existente entre os termos.

#### **IV.2.2.6 – Importância das questões éticas e ou emocionais na escola**

Sob a égide dessa inovação que vem sendo incorporada, qualquer que seja a perspectiva que se adote no âmbito das práticas escolares, sofre a tendência de se render a resultados concretos que tenham consonância com a transformação construída por essa aceleração, Bauman (2007) critica e contrapõe esse modelo, pois considera que não há como suportar essa busca por modelos rígidos dentro de uma instância social que anuncia os tempos líquidos.

Tomando como base esse pensamento sobre os tempos líquidos, que aponta para a instabilidade do real, que a cada instante se transforma, não dando margens para cristalizações, diante da fluidez e impermanência contínua.

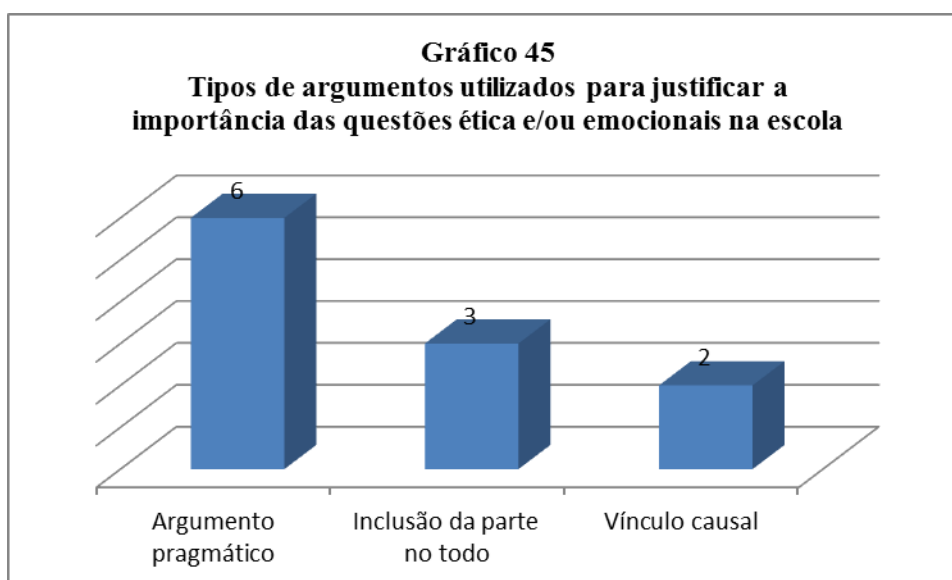
Esse ponto de vista baumaniano coaduna com a TA quando percebe que o aqui e agora se traduz como o ponto para o debate e por sua vez provisório até que novos pontos sejam levantados e o debate reaberto.

Pensando na possibilidade de questionar o padrão dicotômico ainda vigente na educação, busquei investigar o ponto de vista dos docentes frente à possibilidade de discutir questões de foro subjetivo, como as questões ética /emocionais, dentro desse contexto ainda marcado por uma tradição funcionalista.

Sendo assim, na sexta questão perguntei: **Você considera importante que questões éticas e/ou emocionais sejam discutidas na escola? Porquê?**

Na opinião dos 11 docentes, a resposta é SIM, afirmando que essas questões deveriam fazer parte do itinerário formativo dos estudantes.

Ao analisar a segunda parte da pergunta que solicita uma justificativa, encontrei três classes de argumentos, ilustrados graficamente abaixo.



De acordo com o gráfico acima, o argumento de maior destaque foi o *argumento pragmático*, que segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) permite apreciar um fato pelas suas consequências positivas ou negativas.

Nas suas considerações, os docentes apresentaram aspectos positivos que acreditam serem possíveis de alcançar a partir da discussão dos aspectos éticos e/ou emocionais.

D03: Para formarmos melhores cidadãos.

D04: Porque todo conhecimento agrega. E como nem todos conseguem fazer uma boa análise de seus atos e consequências, será esclarecedor.

D05: Essas questões são importantes na formação do cidadão.

D07: Visando uma formação integral/global do sujeito, possibilitando seu desenvolvimento e suas potencialidades, para a busca de realização e felicidade.

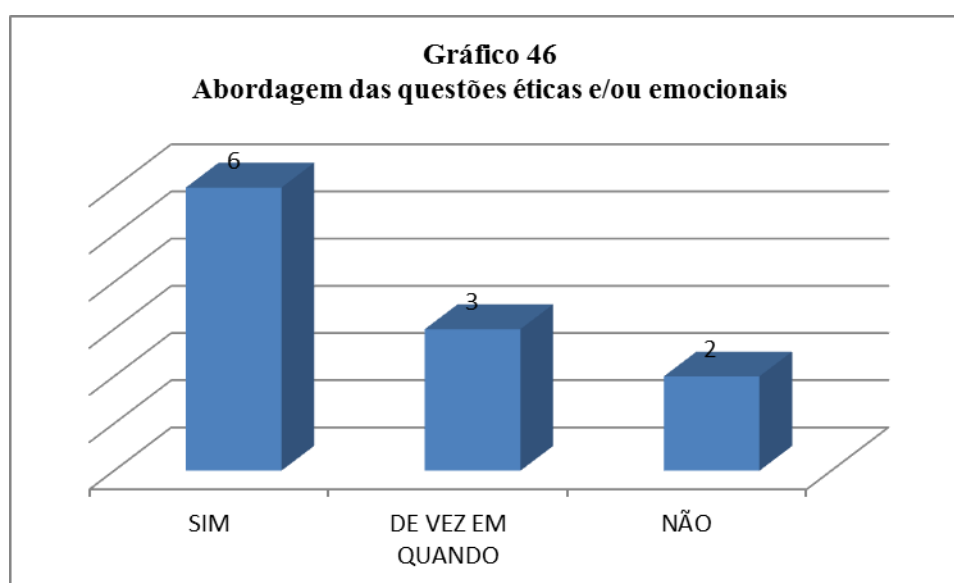
As ilustrações escolhidas trazem como ponto comum a melhora do indivíduo, seja para si mesmo como para a sociedade. O fato das respostas serem unânimes em afirmar a importância dessa dimensão ser discutida na escola, aponta para a existência de lugar comum que já vislumbra o debate sobre esse tema.

#### IV.2.2.7 – Abordagem das questões éticas e/ou emocionais

O objetivo desta questão foi de complementar a indagação anterior, sobre a importância de discutir as questões ética e/ou emocionais na escola, verificando se os respondentes que consideram importante essa discussão já a fazem em suas práticas de ensino.

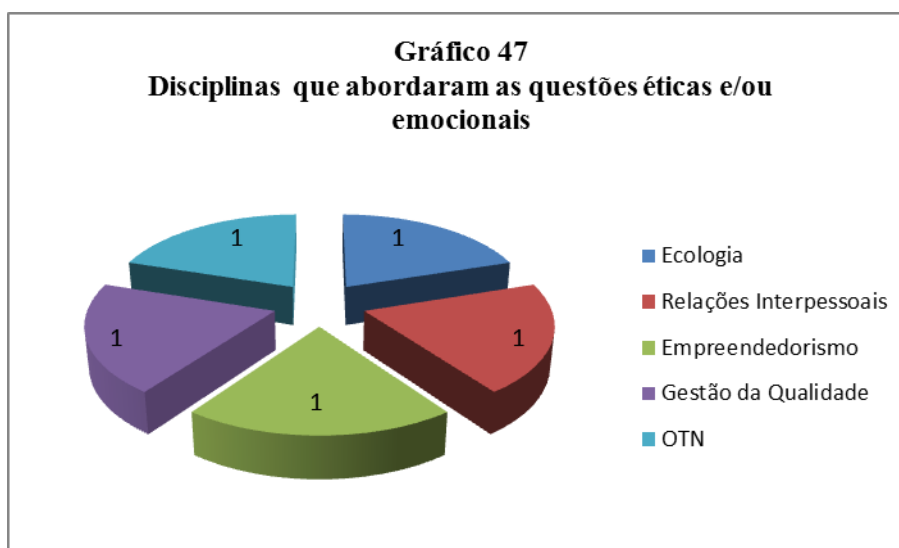
Desse modo, perguntei: **As disciplinas que você lecionou até agora abordaram questões éticas e /ou emocionais? Se sim, qual?**

Considerando a natureza da questão, a resposta se limita a contabilizar nesse grupo de docentes, quantos assumem ou não essa abordagem. Os dados foram graficamente ilustrados para melhor visualização.



Do total dos respondentes, 6 marcaram SIM, confirmando que suas disciplinas abordaram os termos; 3 assinalaram DE VEZ EM QUANDO e 2 marcaram NÃO, informando que não houve essa abordagem em suas disciplinas.

Ao grupo que marcou SIM, foi solicitado que indicassem qual ou quais são as disciplinas. As disciplinas informadas foram organizadas no gráfico abaixo.



Diante desse gráfico, um dado a ser considerado é que essas disciplinas também foram citadas por alguns estudantes (ver gráfico 28). Isso reforça que o trabalho do docente de fato está sendo percebido, mesmo que de forma pouco expressiva.

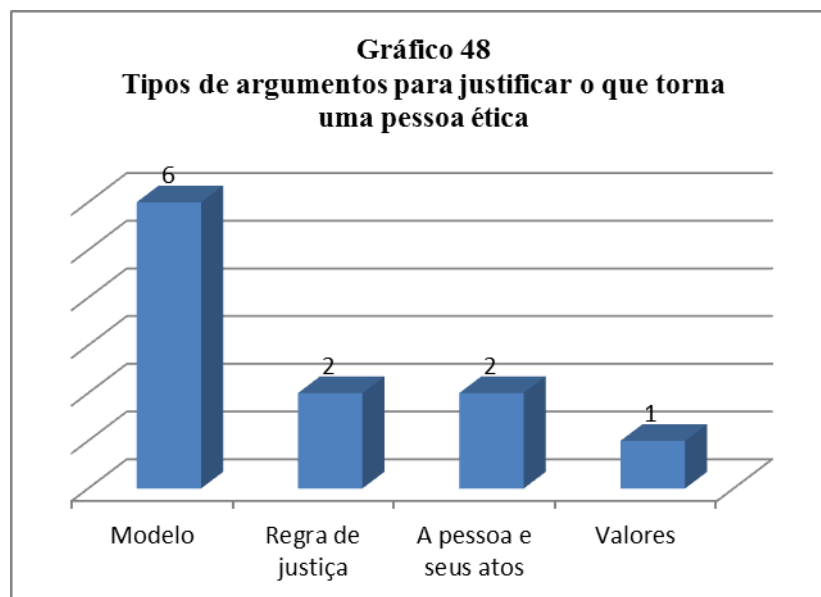
#### IV.2.2.8 – Como ser ético

O cenário atual, sobretudo o da escola, tem revelado situações difíceis de serem compreendidas e também resolvidas. As várias ocorrências divulgadas, contendo situações conflitantes e até mesmo de violências em variadas proporções, envolvendo estudantes, docentes e demais atores sociais, nos incitam a questionar sobre a maneira de agir diante desses acontecimentos.

Esse contexto está entrelaçado a uma rede maior que nos leva a discussão sobre a ética. Todavia, não se pode ampliar o debate sem antes entender de onde partem os acordos sobre o tema.

Dentro dessa perspectiva, a oitava questão foi formulada no sentido de compreender a visão que os docentes têm, e onde ancoram suas argumentações sobre o universo da ética. Para tanto, perguntei: **Na sua opinião, o que torna uma pessoa ética?**

Com o objetivo de identificar nos argumentos dos docentes o que consideram como pertencentes a natureza de um ser ético, analisei as respostas e encontrei o seguinte resultado, que ilustro abaixo.



O argumento mais utilizado nas respostas foi o argumento pelo *modelo*, pelo qual os docentes apresentaram as características para ser ético.

- D02: Conhecer, entender o porque e respeitar as normas/leis da sociedade em que vive.
- D03: Sua formação, principalmente familiar.
- D08: Formação: seja esta da família ou provida pelo estado por meio da escola, universidade, etc.
- D11: A formação recebida no seio da família, da escola e do círculo social. A leitura de obras clássicas da literatura brasileira/internacional.

Podemos observar que no discurso dos docentes há um ponto de convergência, onde justificam que para ser ético é necessário seguir um padrão, estabelecido por uma instância externa ao indivíduo: família, sociedade e também na escola; que é apreendido para ser imitado. Esse conceito se traduz no que Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) consideram como a busca no externo e já conhecido a justificativa para explicar o que é desconhecido, portanto, uma identificação com um modelo.

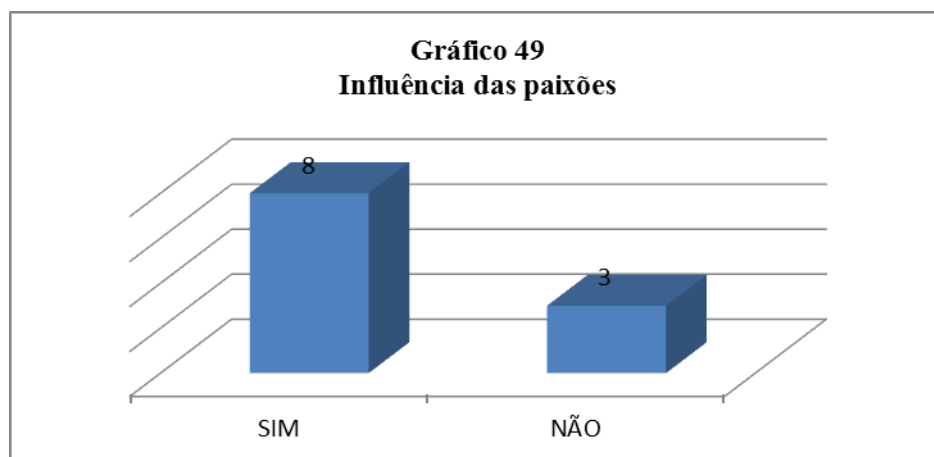
Nessas ilustrações, podemos observar que a maioria dos modelos apontados, estão vinculados à família, primeiro núcleo de formação.

Isso me levou a inferir que, para esses docentes, tornar-se ético é antes de tudo, ter um padrão familiar para seguir e, a partir dele, amalgamar-se às demais inserções formativas ao longo da sua vida.

#### IV.2.2.9 – Influência das paixões na ética

Por fim, na nona questão, retomei a questão sobre a influência das paixões, agora focando as decisões que são de foro ético. Assim, perguntei: **Quando você tem de tomar uma decisão a respeito de uma questão ética, você acha que as paixões/emoções influenciam? Porquê?**

Dos 11 pesquisados, 3 responderam que NÃO são influenciados pelas paixões, enquanto 8 docentes disseram SIM, afirmando que suas decisões são influenciadas pelas paixões.



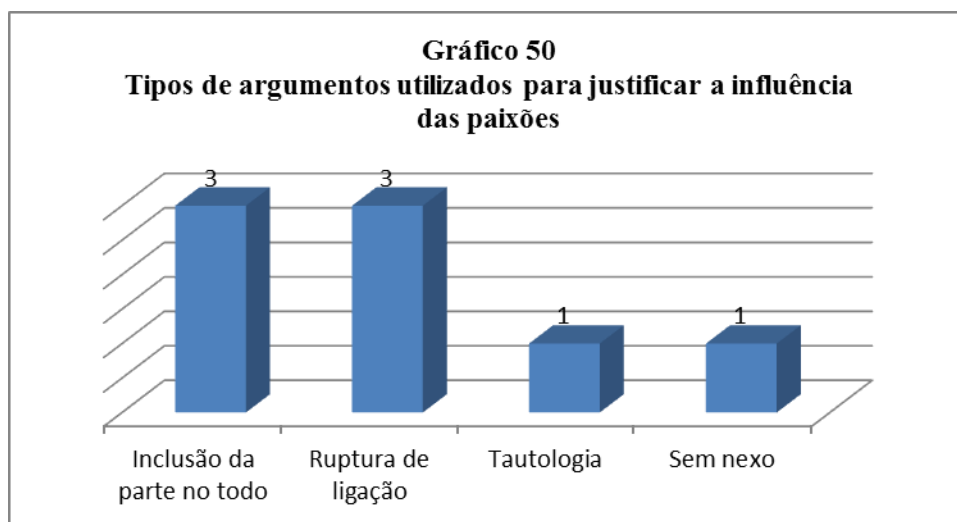
O grupo que respondeu NÃO, justificou suas posições estabelecendo uma clara *ruptura de ligação*.

D03: Não. Ética tem a ver com formação/educação e a paixão não interfere nessas decisões.

D01: Não, pois, a princípio, não vejo conexão entre ambas.



Já o grupo que respondeu SIM, utilizou em suas justificativas três tipos de argumentos, dispostos abaixo:



A partir do gráfico podemos observar que os argumentos de *Inclusão da parte no todo* e de *Ruptura de ligação* foram igualmente destacados. No que tange ao argumento de inclusão, a sua presença se dá em função da igualdade estabelecida entre a ética e as paixões, como partes intercambiáveis de um todo.

D07: Sim. Pessoalmente me sinto como uma pessoa que integra as emoções nos níveis em que seriam esperados mais os comportamentos “racionais”. Acho que estamos inevitavelmente impregnados de sentimento.

D11: Sim, porque é muito difícil que se tome atitudes ao longo da vida somente com base em atitudes racionais puras. As emoções estão sempre presentes nas pessoas.

No que diz respeito à ruptura de ligação, ela aparece a todo momento que a justificativa separa os termos ética e paixões e estabelece uma distância, rompendo com qualquer possibilidade de solidariedade entre os mesmos.

D02: Acho que influencia sim. Assumir a responsabilidade e consequentemente de todos os nossos atos, racionalmente, requer um distanciamento emocional de tudo o que pode afetar o ser relacionamento social.

D10: Sim. Pelo motivo que a paixão pode levar a atos impensados e conduzir a ações contra os valores.

Percebo que a presença da ruptura de ligação reforça um lugar negativo para as paixões quando atribui à mesma prejuízos caso seja tomada como parte na ação.

### IV.2.3 - OS ARGUMENTOS DOS COORDENADORES

Dentre os argumentos propostos para a investigação dessa pesquisa, estão os dos coordenadores, que conjuntamente com os estudantes e docentes formam a tríade para a análise retórica pretendida.

Deste modo, nesta seção, apresento a análise dos dados que contêm a visão dos coordenadores sobre o tema proposto, buscando atender ao quarto objetivo específico desse estudo que é: *Analisar a percepção que os coordenadores têm sobre as questões relacionadas à ética/moral e às paixões e investigar como as mesmas influenciam o trabalho que desenvolvem na escola.*

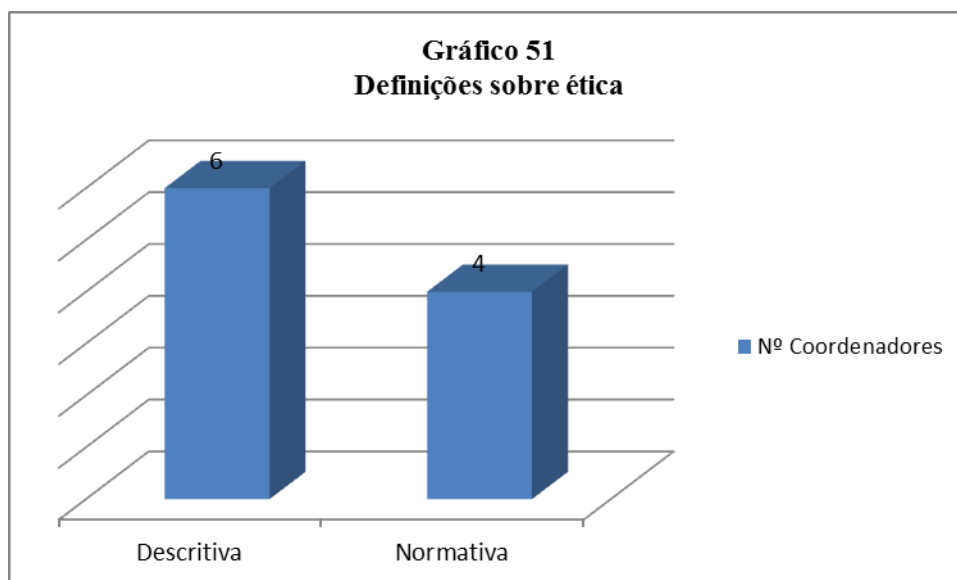
Para participar dessa pesquisa, foi convidado o coordenador de cada um dos 11 cursos que compõem o núcleo de estudos delimitados para o estudo, perfazendo um total de 10 participantes, ressaltando que na área de Construção Civil, o mesmo coordenador atende aos dois cursos existentes.

#### IV.2.3.1 – Sobre a definição

Igualmente, ao que foi proposto aos docentes, as duas primeiras questões servem como ponto de partida para o entendimento de como os coordenadores definem suas noções sobre ética e paixões.

Da mesma forma, assumindo as ponderações de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), apresentadas na análise dos docentes, continuo a considerar as definições como uma possibilidade argumentativa, pois elas estão impregnadas das noções que cada orador tem sobre determinada pessoa ou situação.

Desse modo, na primeira questão, com o intuito de compreender as definições dos coordenadores, perguntei: **Para você, o que é ética?** Os resultados obtidos foram analisados e tipificados à luz da TA, apresentada por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005). Os dados - seguindo a linha proposta de apresentação - foram graficamente ilustrados, contendo também os dados percentuais.



Dentre os pesquisados, 6 apresentaram argumentos que foram reconhecidos dentro da definição *descritiva*, que tem como característica, segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.239), indicar “qual é o sentido conferido a uma palavra em certo meio, num certo momento”.

C03: Procedimento profissional e pessoal adotado nas atividades e atitudes baseado em integridade e honestidade.

C08: Entendo como um conjunto de valores ligados ao comportamento social tanto no ambiente de trabalho como no ambiente social mais amplo.

C09: Diversos valores intrínsecos à pessoa e eu norteiam a sua conduta.

C10: Elemento fundamental na vida em sociedade, na atuação profissional.

Para Reboul (2004, p.172) a definição *descritiva* “pretende enunciar o uso – sentido corrente – do termo definido”.

Analisando as ilustrações expostas, a maneira como os argumentos são postos pelos oradores conferem aos mesmos um estatuto de fato. E enquanto não forem confrontados adquirem essa força e se estabelecem como um fato, a partir de um acordo provisório.

Cabe ressaltar que na perspectiva argumentativa os acordos são provisórios, estando o debate suscetível à reabertura no momento em que novos elementos surjam para contrapor ao que foi acordado anteriormente.

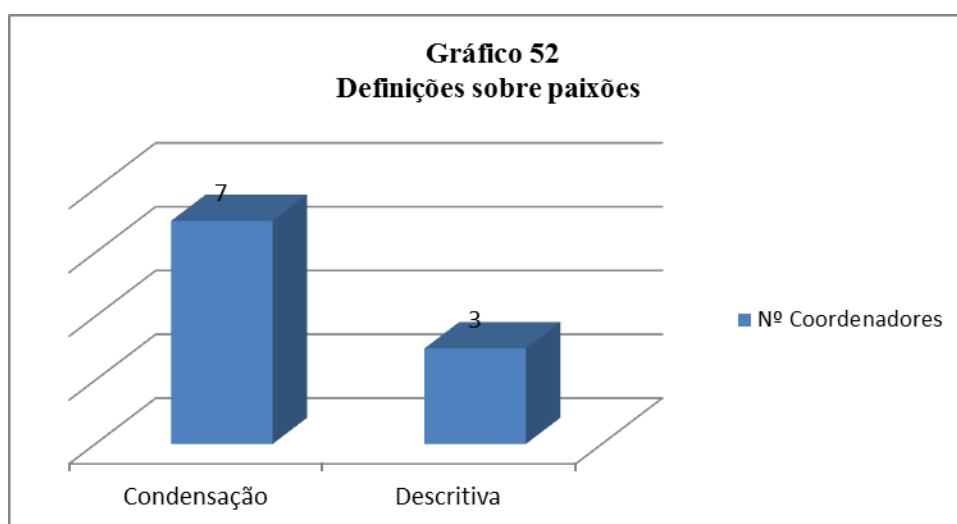
Portanto, percebo que para esse núcleo de sujeitos, definir ética é descrever a natureza e aplicação do termo, como sendo um fato.

Para esse grupo além da ética fazer parte do cotidiano das relações profissionais e carrega em si um juízo de valor imbricado no agir do indivíduo.

#### IV. 2.3.2 – Significado das Paixões

No que diz respeito às paixões, igualmente à questão anterior, o objetivo é entender como os coordenadores definem o termo e quais justificativas utilizam para construí-la. Para isso, a segunda questão foi formulada da seguinte maneira: **O que você entende por paixões?**

Os dados obtidos foram analisados e organizados seguindo a tipologia apresentada por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005). Os resultados auferidos destacaram duas categorias dentre as sinalizadas na TA. Em primeiro lugar, a definição de *condensação* e em segundo, a definição *descritiva*, ambas ilustradas no gráfico abaixo.



De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.239), esse tipo de definição “indica elementos essenciais da definição descritiva”. Nesse tipo de definição fica visível a omissão de informações nas justificativas apresentadas. A marca presente nessa definição é a exposição das ideias com poucas palavras.

C02: Algo intenso e volátil.

C06: Sentimentos fortes relacionados aos desejos e em alguns casos a sofrimento..

C07: É o estado sentimental que é adquirido por uma determinada atividade ou pessoa.

C09: Sentimentos por outrem.

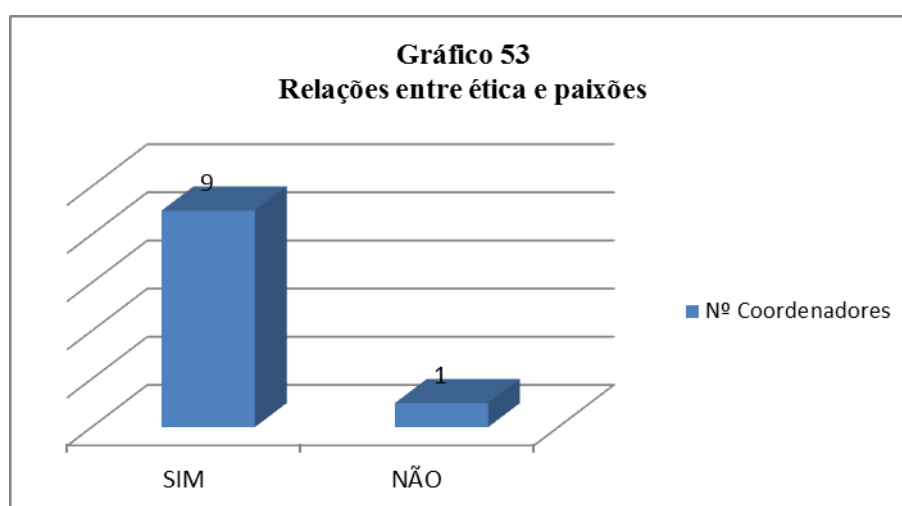
Todavia, como já pontuado na TA, essa concisão não retira a possibilidade de reabertura do debate, tendo em vista que a mesma pode ser aceita ou recusada por meio da argumentação.

Semelhantemente aos resultados apresentados pelos docentes, o grupo de coordenadores utilizou de forma acentuada as definições de condensação. E, sob o mesmo ponto de vista, infiro que essa concisão nas respostas anuncia que a escolha desse coordenador em ser sucinto no assunto, pode revelar dois pontos: ou o desconhecimento do assunto, ou o constrangimento, considerando que esse tema é pouco discutido ou difundido, sobretudo, quando questionado em seu ambiente profissional.

#### IV.2.3.3 – Relações possíveis entre Ética e Paixões

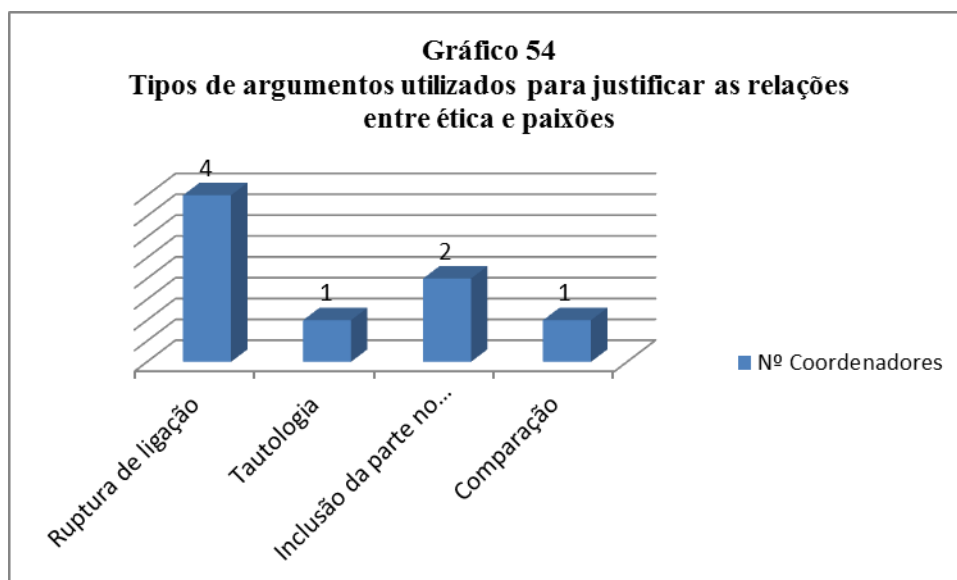
Com o propósito de investigar se os coordenadores estabelecem alguma relação entre ética e paixões, a quarta questão foi formulada da seguinte forma: **Na sua opinião, existe alguma relação entre ética e paixões? Qual e por quê?**

Todos os 10 coordenadores responderam a esse questionamento, sendo que 9 responderam SIM, confirmando a existência de uma relação entre os termos propostos, enquanto apenas 1 respondeu NÃO, desvinculando um termo do outro.



Análisei as respostas do grupo de maior destaque, seguindo o critério de análise, porém, incluí também a única resposta negativa, visando compreender quais os argumentos foram utilizados para justificar a relação ou não. Os argumentos encontrados e devidamente

identificados a partir da tipologia apresentada por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) foram dispostos da seguinte maneira:



Tomando como base a ilustração acima, o argumento mais ressaltado foi a *Ruptura de ligação*, em seguida o argumento da *Inclusão da parte do todo*.

Novamente, o argumento de ruptura aparece de forma mais destacada, sugerindo um rompimento entre os termos ética e paixões, dentro de uma resposta onde o orador afirmou existir uma relação entre os mesmos. É interessante reiterar, que este dado surgiu nos argumentos dos estudantes e docentes, e reforça um padrão comum, onde a ruptura se dá sempre que a ética é sugerida como mais importante e ou os aspectos negativos para as paixões são evidenciados.

Isso sugere pensar que os respondentes mesmo estabelecendo uma conexão entre os termos, não conseguem instituir uma integração de igualdade para os mesmos. E esse ponto é o cerne para a reabertura do debate, tendo em vista que pode ser uma cristalização, oriunda do que é fundado pela visão limitante, vinculada às negatividades que o senso comum atribui às paixões.

- C06: Pela força das paixões, alguns comportamentos e pensamentos podem mudar para não éticos.
- C07: Creio que haja uma relação inversa, na qual o princípio ético precisa prevalecer no ato compulsivo da paixão.
- C09: Dependendo do sentimento, doloroso ou alegre, pode exercer desvio sobre a ética, sobre os valores cultivados pelo indivíduo.
- C10: A ética administra as pulsões passionais, ou ao menos, deveria.

Essas ilustrações estabelecem uma conexão com as pontuações que Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) quando frisam que essa oposição é uma recusa em admitir uma possível solidariedade entre os termos.

O segundo argumento destacado pelos coordenadores foi a *Inclusão da parte no todo*, onde estabelecem uma ligação entre os termos que sugere uma ideia de indissociabilidade, pois são parte de um mesmo núcleo que os colocam, conseqüentemente, um em relação ao outro, em um lugar de equidade.

C02: Paixão + Ética = Sucesso, Realização

Ética - Paixão = Mesmice

Paixão – Ética = Corrupção

C08: Se a profissão é exercida com paixão, as nossas atitudes respeitam os conceitos de ética e comportamento.

Com relação à única resposta negativa, um dado curioso surgiu, o respondente não se limitou a marcar sua resposta, ele prontamente apresentou uma justificativa pela sua escolha. Ao analisar o argumento utilizado, pude constatar que foi usado o argumento de *ruptura de ligação* de forma bastante expressiva.

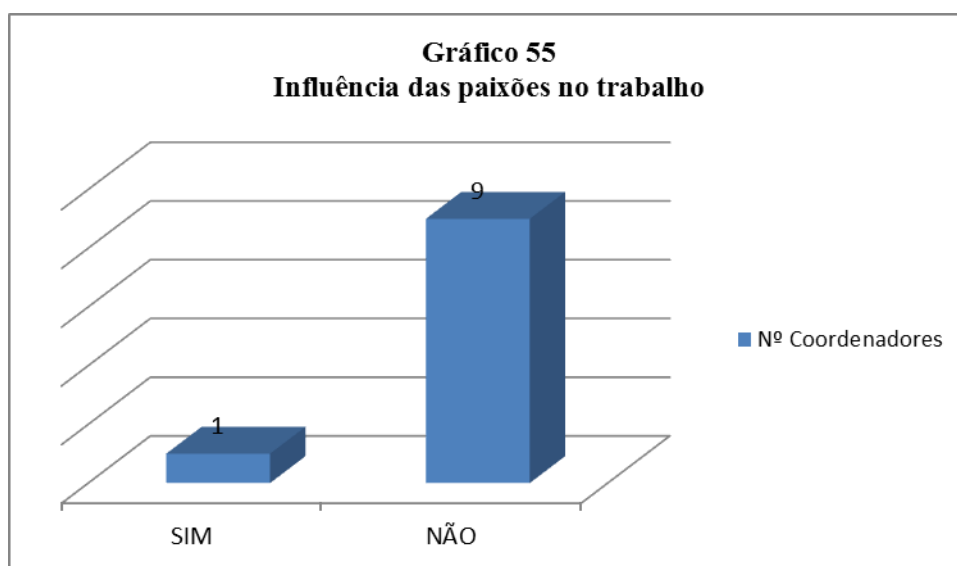
C04: Na minha opinião não existe essa relação. Porque ética é ética independentemente das paixões envolvidas.

Do mesmo modo que pontuei na seção anterior em relação aos docentes, reitero o comentário, afirmando que diante da presença desse tipo de argumento, mesmo que de forma pouco expressiva, ele se constitui como um elemento importante e, a partir dele, pode-se pensar em uma reabertura do debate sobre a existência de uma relação entre a ética e as paixões.

#### **IV.2.3.4 –Influência das paixões no trabalho.**

Na quarta questão, com o intuito de investigar se na atuação como coordenadores, os pesquisados consideram que as paixões o influenciam, perguntei: **No seu trabalho, especialmente, você já agiu de forma totalmente contrária ao seu modo de ser, por causa de uma paixão/sentimento? O que você fez e por quê?**

Dentre os coordenadores, 9 responderam NÃO e somente 1 respondeu SIM, afirmando que já havia tomado alguma atitude influenciado por suas paixões.



O resultado obtido foi expressivo, quase unânime, informando que as paixões não influenciam seus trabalhos na coordenação; essa unanimidade foi apenas alterada por um único coordenador que justificou, afirmando que algumas atitudes tomadas em sua atuação profissional foram influenciadas pelas paixões.

C03: Cumprir um programa totalmente desatualizado. Para depois propor mudanças com a escola e atualizar o currículo com ênfase na necessidade do aluno.

O argumento utilizado pelo coordenador acima ilustrado, para justificar sua ação foi um *argumento pelo sacrifício*. Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), a busca nesse tipo de argumentação é obter uma equivalência entre o investimento e o resultado.

Para Oliveira (2011, p.29):

A argumentação pelo sacrifício consiste em um meio de comparação entre situações nas quais uma delas encarna o esforço despendido e a outra a grandeza do resultado esperado a partir de tal esforço.

O coordenador se submeteu em princípio a fazer algo que não condizia com aquilo que acredita, em prol de um benefício futuro. Segundo Aristóteles (2012) as paixões têm esse poder, de nos fazer mudar os juízos sobre as situações e de lutar por aquilo que nos mobiliza.



Por fim, é importante reiterar que o resultado obtido nessa questão, onde a maioria dos coordenadores negou qualquer influência das paixões, se assemelha ao encontrado na análise dos docentes. E reforça uma inferência já feita anteriormente, onde percebo que quando se trata de um contexto marcado historicamente por uma tradição com ênfase na racionalidade, admitir influências contrárias a essa natureza, sobretudo as de ordem emocional, é muito complexo tendo em vista que a própria formação desses sujeitos demarcou a fronteira limitando a subjetividade.

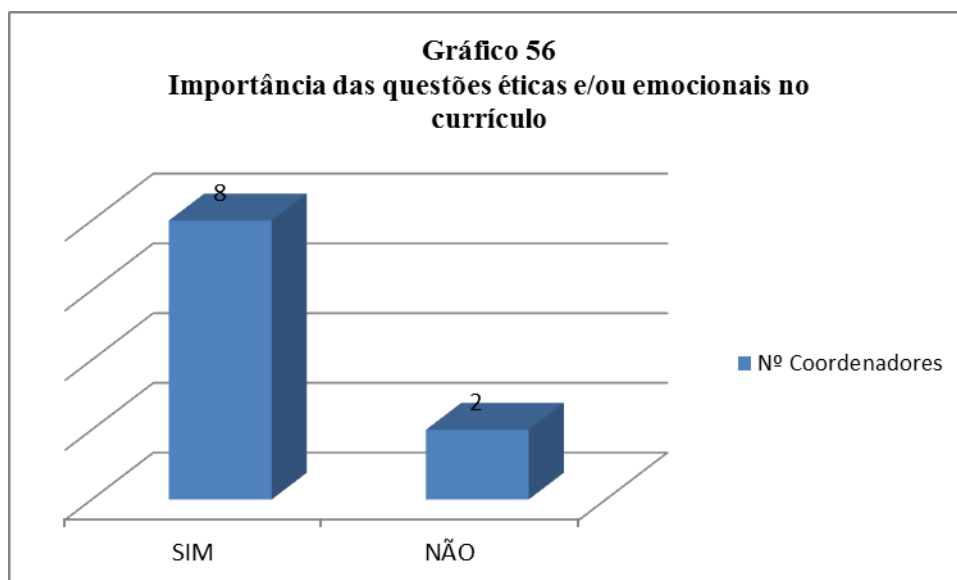
#### **IV.2.3.5 – Importância das questões éticas e ou emocionais no currículo**

Considerando que no momento da construção ou reformulação dos currículos de cada curso, o coordenador é convidado, juntamente com uma comissão instituída pela Direção Geral da unidade, para elaborar a nova proposta, essa participação efetiva o provê de força para sugerir e questionar sobre os conteúdos propostos para as matrizes curriculares e ele se torna parte integrante e fundamental nessa construção.

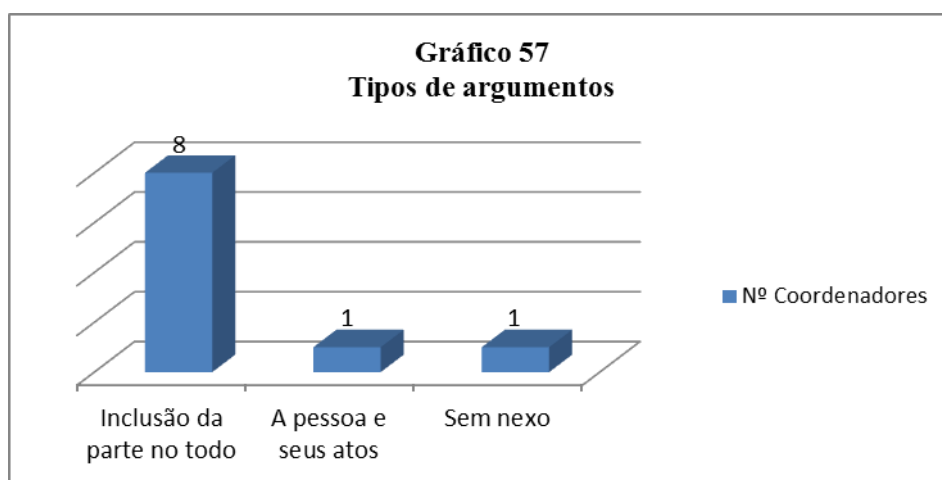
Refletindo sobre esse contexto ainda marcado por uma tradição funcionalista, e o papel do coordenador dentro dessa conjuntura, procurei investigar o ponto de vista dos coordenadores frente à possibilidade de discutir questões de foro subjetivo, como as questões ética /emocionais.

Assim, na quinta questão perguntei: **Você considera importante que questões éticas e/ou emocionais sejam discutidas no currículo da educação profissional? Porquê?**

Na opinião de 8 coordenadores, a resposta é SIM, afirmando que essas questões deveriam fazer parte do currículo dos estudantes, enquanto que para 2 coordenadores essas questões são irrelevantes e não devem fazer parte da formação profissional.



Ao analisar as justificativas do grupo que afirmou ser importante essa inserção desses conteúdos no currículo, encontrei dois tipos de argumentos que ilustrei no gráfico abaixo.



De acordo com o gráfico acima, o argumento de maior destaque foi o *argumento da Inclusão da parte no todo*. Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), esse tipo de argumento agrega as partes, criando uma relação de igualdade e de indissolubilidade entre elas, ou seja, cada parte tem importância e se relaciona com a outra, compondo assim o todo.

- C01: Porque o homem não é uma máquina que responde um reflexo, aos impulsos e também ele tem que aprender que nada, pode te dominar. Temos a necessidade de amar o outro e também saber pensar.
- C03: Faz parte da vida e da formação. No trabalho estamos normalmente nos envolvendo em situações que afetam o resultado por atitudes emocionais.

C04: Por que eu acredito que em qualquer tipo de formação não se pode separar a parte profissional dos aspectos da cidadania. Temos de formar um ser humano completo.

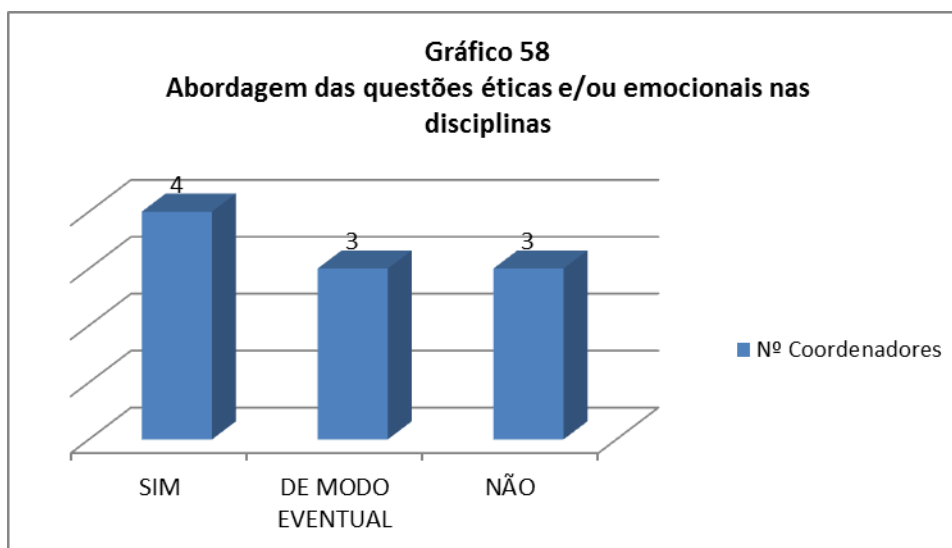
C08: Considero importante que o professor, dentro da sua disciplina, abra espaços para abordar essas questões inerentes ao ser.

Em suas considerações, os coordenadores apresentaram seus pontos de vista acerca da importância de agregar ao currículo que potencialmente é tecnicista, uma visão mais ampla global, onde se inserem os aspectos emocionais que fazem parte do ser humano.

#### IV.2.3.6 – Abordagem das questões éticas e/ou emocionais nas disciplinas

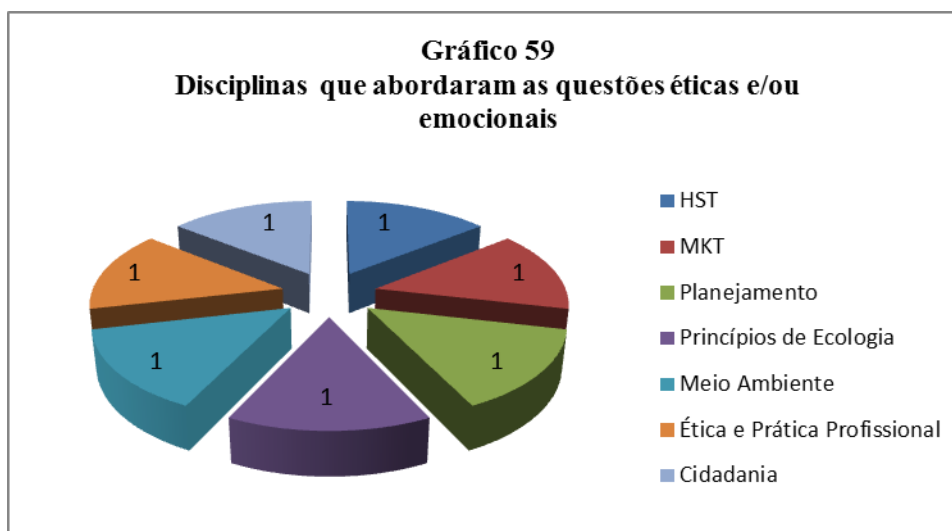
Com a finalidade de complementar a questão anterior, no sentido de verificar se a abordagem das questões éticas e/ou emocionais já é realizada e com qual intensidade, perguntei: **As disciplinas do curso abordaram questões éticas e /ou emocionais?**

Considerando a natureza da questão, a resposta se limita a contabilizar nesse grupo de coordenadores quantos cursos já fazem uso dessa abordagem. Os dados foram graficamente ilustrados para melhor visualização.



Do total dos respondentes, 4 marcaram SIM, indicando que no curso que coordena a abordagem acontece; 3 assinalaram DE MODO EVENTUAL e 3 marcaram NÃO, informando que no curso não há nenhum tipo de abordagem dessa natureza.

Ao grupo que marcou SIM, foi solicitado que indicassem qual ou quais são as disciplinas responsáveis por essa abordagem, e o resultado foi organizado no gráfico abaixo.



Os dados referidos pelos coordenadores e apresentados no gráfico, mesmo diluído em várias disciplinas, são compatíveis com as informações que os estudantes forneceram (ver gráfico 28). Isso reforça que o trabalho desenvolvido no curso pelo docente, foi percebido pelos estudantes e de certa forma está tendo ressonância, servindo desse modo, como elemento facilitador para abrir o debate sobre a importância desses conteúdos na formação profissional.

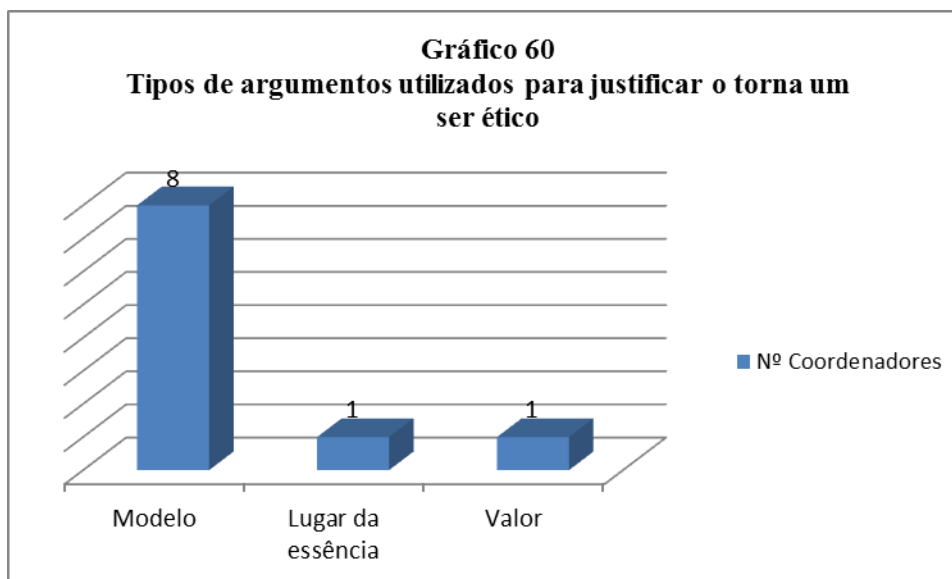
#### IV.2.3.7 – Como ser ético

Segundo Aristóteles em sua *Ética a Nicômaco* (2001), o comportamento humano é dotado de um propósito. Atualmente, esse comportamento intencional tem tomado proporções díspares, sobretudo na escola, demarcando o cenário com inúmeras cenas de conflitos, que colocam em destaque e questionam o limite dessa intencionalidade das ações.

Em busca de respostas e soluções, a instituição escolar se percebe entre velhas modelagens para novos sujeitos e em muitos casos, paralisa. Todos esses caminhos levam ao questionamento sobre a ética. Entretanto, não se pode ampliar o debate sem antes entender de onde partem os acordos sobre o tema.

Desse modo, a sétima e última questão foi formulada no sentido de entender a visão que os coordenadores têm, e onde ancoram suas argumentações sobre o universo da ética. Para tanto, perguntei: **Na sua opinião, o que torna uma pessoa ética?**

Com o objetivo de identificar nos argumentos dos coordenadores o que consideram como pertencentes à natureza de um ser ético, encontrei em suas respostas três classes argumentativas.



O argumento mais frequente nas respostas foi o argumento pelo *modelo*. Tanto os coordenadores quanto os docentes apresentaram as características para ser ético, com base no modelo.

Para Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p.419):

O argumento pelo modelo ou pelo antimodelo pode ser aplicado espontaneamente ao próprio discurso: o orador que afirma sua crença em certas coisas não as apóia somente com a autoridade. O seu comportamento para com elas, se ele tem prestígio, também pode servir de modelo, incentivar a que se comportem como ele; e, inversamente, se ele é o antimodelo, afastar-se-ão dele.

Nessa citação fica claro que a imitação deixa de ser algo externo de fazer por fazer e passa para uma instância mais profunda, subjetiva, onde se estabelece a crença no que se faz e na possibilidade de sua ação também servir de modelo.

- C01 Um senso de justiça equilibrada. Uma visão de responsabilidade política e social e acima de tudo obedecer o princípio de “amar ao próximo como a si mesmo”
- C02: Uma educação de bons exemplos em casa.
- C04: Uma boa criação dentro da família e da escola ajuda bastante, mas eu acredito que a maior parte é intrínseco da própria pessoa.
- C06: 1-O exemplo dos pais e formadores, 2- a prática do “ajudar ao próximo (isso torna um hábito), 3- o conhecimento dos costumes de seu povo.
- C07: Sua formação, educação e seus conhecimentos de deveres e direitos tornam essa pessoa ética, ou pelo menos, deveriam torná-la.

Por fim, nessas ilustrações, podemos observar que a maioria dos modelos sugeridos pelos respondentes está vinculada a sua formação. No discurso dos coordenadores o ponto de contato de convergência, onde justificam o perfil para ser ético está vinculado a formação, primeiro familiar, como alicerce dessa construção que se inicia na imitação e depois na própria sociedade que faz parte, onde aplicará o que já sabe e servirá de modelo para os demais que o sucedem.

Para esse grupo, tanto a formação familiar quanto à formação formal, obtida na escola, exercem grande papel na construção do ser ético, são *modelos* que forjam o indivíduo em sua instância individual e coletiva.

“O bem, o mal, o amor, a generosidade, a solidariedade, não são bens de mercado...”.

Gilles Lipovetsky

A Peroração se constitui como a última etapa do discurso, ou seja, as ilações finais de um conjunto de ideias que foram apresentadas em primeira instância no exórdio, e em seguida nas narrações, para contextualizar e trazer dados substanciosos para a argumentação.

Dessa forma, nesse momento de apreciações ditas conclusivas, é preciso explicitar que não são no sentido de acabamento, de sentença, mas sim, como um momento de reflexão sobre toda a trajetória percorrida.

As sentenças são prescrições, fechadas em si mesmas, dadas para serem obedecidas sem contestação. Deixo – as então para a Rainha, que gritando indignada, proferiu a sentença de morte de Alice:

\_ “Cortem-lhe a cabeça, cortem-lhe a cabeça”.

Mas, diante do tema proposto nessa investigação que versa sobre Ética e Paixões, e o questionamento sobre uma dimensão ética-emocional na educação, preciso revelar, que assim como a personagem, muitas vezes percebi ecoando ao fundo de onde passava a mesma sentença.

E antes que outras sentenças dessa natureza sejam lançadas, impedindo que o processo de argumentação se estabeleça, é importante ressaltar que os resultados dessa pesquisa, não encerram a debate e muito do que se questiona acerca desse tema ainda permanecerá sem respostas ou esclarecimentos, dada à amplitude das possibilidades de análise e da impossibilidade de se tratar de todos os aspectos que envolvem o tema.

O que trago aqui é um recorte, circunscrito dentro de uma escolha que converge de uma perspectiva teórica, metodológica e ontológica.

Para tanto, após todo o percurso aqui exposto, retomo a epígrafe acima, como um reflexo do desejo intrínseco à pesquisa e à pesquisadora, ambas imbricadas na crença de que os valores e as paixões não são bens dispostos em prateleiras reais ou virtuais, regionalizadas ou globalizadas. Outrossim, são proveitos internos que podem ser coletivamente partilhados nas histórias que se processam nas relações, no acontecer do palco da vida.

---

<sup>21</sup> Do latim *perorare*, cujo significado é concluir, arrematar.

### Os argumentos em ação

Esta pesquisa, conforme já dito anteriormente, teve como objetivo *compreender em que medida a escola pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação/formação que favoreça a construção de princípios éticos e o entendimento das questões emocionais, isto é, de uma dimensão ética-emocional, conjuntamente com a formação já instituída no currículo.*

Nesse sentido, para ampliar a possibilidade de entendimento sobre a questão, foram criados quatro objetivos específicos, já citados mas que retomo nesse momento:

- Compreender a influência das paixões na construção de princípios éticos, bem como a dimensão ética na vida passional;
- Compreender as paixões como agentes que influenciam os próprios argumentos;
- Analisar a percepção que os alunos têm sobre as questões relacionadas à ética/moral e às paixões e investigar como essas questões são trabalhadas em sala de aula.
- Analisar a percepção que os docentes e os coordenadores pedagógicos têm sobre as questões relacionadas à ética/moral e as paixões e investigar como as mesmas influenciam o trabalho que desenvolvem na escola.

Esse roteiro de investigação foi a base para a construção dos resultados, obtidos por meio da aplicação de um questionário, instrumento de coleta, a 455 estudantes, 11 docentes e 10 coordenadores do CEFET-RJ sujeitos da pesquisa (apresentados na Narração III), cujos dados apresentarei nesta seção.

O ponto de partida foi investigar as noções que esses sujeitos têm sobre as categorias, ética e paixões, norteadoras da pesquisa.

No que tange à ética, os resultados indicaram a formação de dois grupos: um que congrega estudantes e docentes e outro que contempla os coordenadores.

No primeiro grupo composto por estudantes e docentes, a maioria compartilha o mesmo conceito, ou seja, para ambos a definição é notadamente normativa; isto implica em dizer que a visão de ética é mais coercitiva, pautada em normas, que devem ser tomadas como um padrão a ser seguido, e que tem como função final punir aqueles que não a obedecem.

Considerando a predominância da definição normativa no discurso dos estudantes e docentes e toda a carga prescritiva que essa visão de ética traz subjacente, posso inferir que há



entre estudantes e docentes uma retroalimentação em suas perspectivas, portanto não há argumentação, isto é, não há espaço para o debate, pois ambos coadunam em um mesmo pensamento sobre a noção de ética e suas implicações. Uma construção perceptiva de que a ética vem de fora como um padrão regulador de conduta a ser seguido sem questionamentos, visando à manutenção de um *status quo* de adequação às normas.

Diferentemente, no segundo grupo dos coordenadores, os argumentos utilizados foram predominantemente marcados pela definição descritiva, que traduz o conceito de ética como um fato, isto é, uma verdade que ocorrerá e deverá ser aceita. Uma visão de certa forma conformada, sem muitos questionamentos.

Apesar dos dois grupos partilharem noções que aparentemente atendem a um dado contexto, o debate não está encerrado, a qualquer momento pode ser estimulado e reaberto, para que essas noções possam ser revistas e discutidas; e o fato de termos reconhecido de onde partem os argumentos, já pode ser considerado um ponto para reabrir a discussão.

Com relação às paixões, os dados apontaram para uma nova configuração: de um lado estudantes e de outro, docentes e coordenadores, com visões distintas.

Na primeira a percepção dos estudantes sobre as paixões revela um cunho positivo, atribuem às paixões certo poder transformador, revelaram o *amor* como sendo sentimento de transformação, e estão imbricadas dentro de um pensamento do senso comum que relaciona proeminentemente ao *amor-romântico*; na segunda visão, os docentes e coordenadores, usaram preferencialmente a definição de condensação, de forma breve e sucinta, nota-se claramente a pouca familiaridade com o tema.

Nesse contexto de análise é importante destacar, que as definições nos servem como indícios das predisposições sobre a ação desses sujeitos, considerando que elas convergem todo o esforço em justificar algo que está intrinsecamente ligado às seus juízos de valor. Mesmo as mais curtas e sucintas definições são pontos férteis para se iniciar um debate sobre a questão.

Outro ponto significativo a ser destacado nos dados obtidos, diz respeito a relação que os sujeitos investigados estabelecem entre ética e paixões.

As respostas apresentaram um dado comum para os sujeitos investigados. Tanto os estudantes, quanto os docentes e coordenadores, estabeleceram uma conexão entre ética e paixões. Para esses sujeitos, ambas as categorias se interrelacionam. Entretanto, na justificativa os grupos divergem com relação ao teor dessa conexão.

Para os estudantes a relação é positiva, porém as respostas foram agrupadas em dois núcleos, um que ancora essa relação na ética, dando mais importância e reforçando o papel da

ética; e outro que transporta a relevância para as paixões. Mas em ambos há uma relação que se apresenta de forma positiva. Essas respostas são explicadas a partir da utilização de argumentos com ênfase na *hierarquia*. Um exemplo de ênfase nas paixões pode ser visto na resposta “E044: a paixão é um estimulante para questões de ética, quanto mais paixão, mais a capacidade de respeito”.

Já o grupo dos docentes e coordenadores utilizaram em suas justificativas, de um modo geral, o mesmo argumento, de *ruptura de ligação*, ou seja, mesmo tendo afirmado que há uma relação entre os termos, no momento da explicação, separam os termos e dão ênfase a ética em detrimento as paixões, que são apontadas como um valor negativo. Como podemos visualizar nas respostas, “D06: Uma vez que a paixão nos faz esquecer os limites, podemos ter nossas atitudes focadas em conceitos morais e legais comprometidos” e “C06: pela força das paixões, alguns comportamentos e pensamentos podem mudar para não éticos”.

Com relação à importância de discutir as questões referentes a ética e às paixões na escola, os docentes foram unânimes em confirmar essa importância, nessa justificativa utilizaram preferencialmente o *argumento pragmático*, quando associaram a uma consequência positiva, no caso “colaborar na formação de cidadãos melhores”.

Essa adesão a uma visão que atribui um valor positivo a dimensão emocional, por parte dos docentes, por ser percebida pelos resultados, onde os mesmos afirmam abordagem essas questões em suas disciplinas.

Da mesma forma, os coordenadores também confirmaram que também consideram importantes que essas questões sejam abordadas no curso, para tal justificaram utilizando com maior frequência o argumento da *inclusão da parte no todo*, onde sinalizam para a indissolubilidade entre ética e paixões. Também informaram que os cursos que coordenam, algumas disciplinas abordam essas questões.

As disciplinas citadas pelos docentes e coordenadores, foram do mesmo modo, citadas pelos estudantes, reforçando a existência de uma abordagem para essas questões mesmo com pouca expressividade.

Nos discursos dos estudantes, encontrei explicitamente o posicionamento favorável a abordagem das questões éticas e emocionais, que a maioria considera imprescindíveis para sua formação profissional, mas principalmente para a sua pessoal. Em muitas respostas, atribuem a esse conhecimento uma oportunidade de se tornarem melhores, mais completos e conscientes, como na ilustração, “E184: Acredito que fortalece os diversos debates sobre a ação humana e sobre o que a orienta. Faz refletir, tomar um tempo e pensar sobre o porque fiz isso e como faria melhor!”

Quando questionados sobre o que torna uma pessoa ética, um dado relevante é percebido nas respostas dos estudantes, docentes e coordenadores. Novamente surgiu uma resposta idêntica, todos utilizaram o argumento pelo *modelo* como justificativa para a questão como vemos nas ilustrações:

E023: Uma pessoa que age segundo os valores morais adquiridos durante sua vida em sociedade

D08: Formação: seja esta da família ou provida pelo estado por meio da escola, universidade, etc.

C06: 1- O exemplo dos pais e formadores, 2 – a prática do “ajudar ao próximo (isso torna um hábito), 3 – o conhecimento dos costumes de seu povo.

Esse resultado nos revela que o entendimento sobre ser ético para esses sujeitos, parte de uma visão que toma um padrão como referência a ser imitado e reforça a interferência do externo ditando o interno.

A partir dessas informações trazidas nessa análise, é importante frisar que embora existam respostas que reforcem aspectos positivos das questões emocionais, evocando uma ideia de que são trabalhadas e percebidas, isso não quer dizer que essas categorias vêm sendo trabalhadas em sala de aula, ao contrário, elas ocupam um lugar de menor valia em relação a racionalidade cognitiva.

Nesse sentido, para avançarmos sobre a questão central da tese, após essa breve explanação dos dados obtidos, considero importante ressaltar que essa pesquisa atinge dois pontos:

O primeiro, diz respeito ao contexto educacional mais tecnicista em que estamos inseridos e que é trazido ao centro do estudo para discutir questões de natureza subjetiva. Sem meandros, esse contexto é constituído por uma educação marcada pelo dualismo e que durante muito tempo cultivou a ideia de que o conteúdo de qualidade é o que se volta para a cognição, para o uso de uma racionalidade instrumental, deixando à margem, sobretudo, as questões de natureza peculiar de uma racionalidade subjetiva.

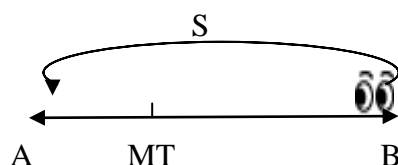
E o segundo, que a escolha metodológica de retornar aos objetivos que fundamentaram a investigação e articulá-los com as reflexões teóricas e os dados do campo, teve como principal finalidade apontar os aspectos relevantes para o debate acerca da dimensão ética-emocional, que está intimamente ligada a uma proposição que considera a indissolubilidade entre ética e paixões como pressuposto fundante e que por meio dos argumentos analisados foi validada. Dito isso, posso prosseguir em direção ao objetivo geral para tentar responde-lo.

Tendo em vista os dados apurados nas análises, é possível dizer que a ética e as paixões são campos pouco explorados na escola, e são atravessados por noções oriundas do senso-comum que os colocam em lugares diametralmente opostos. Assim, na percepção dos respondentes, ética e paixões são hierarquicamente diferenciados; a ênfase positiva está na ética, e a visão negativa é vinculada às paixões.

Nesse sentido, temos como primeira resposta para objetivo geral, que tanto a análise teórica quanto a empírica, nos revela que não existe uma medida exata e pré-definida, pois não se pode prescrever um trajeto único e linear, para um espaço de aprendizagem que congrega sujeitos e situações ímpares e com pouco ou nenhum contato com a dimensão ética-emocional. Mas os dados do campo também revelaram que existe uma lacuna, e conseqüentemente, uma demanda latente para essas questões, que foram expressas nos discursos dos respondentes. Nota-se claramente, no discurso dos estudantes, docentes e coordenadores, a existência desse espaço para o debate.

Desse modo, a não existência de modelo pronto, nos sugere buscar um caminho diferenciado. Encontramos assim no conceito aristotélico de meio termo (MT), uma via razoável para se pensar sobre a contribuição que a escola pode oferecer aos estudantes, que contemple a dimensão ética-emocional conjuntamente em sua formação.

A noção de MT aristotélica é a equidistância entre duas posições diferenciadas, considerando que ideias não são retas, nem mensuráveis, e o MT é em relação ao sujeito e não ao objeto.



O sujeito vai se apropriar de A ou B de acordo com seu olhar. Assim, o MT vai estar na visão de Aristóteles, em qualquer ponto dessa região graficamente mostrada, ou seja, relativo ao sujeito e não ao objeto.

Desse modo, haverá uma imprecisão, e ocorrerão variações que coincidem com as mudanças subjetivas. O MT é interminável porque depende da subjetividade, e é passível de acordos.

Essa visão de Aristóteles serve para repensarmos o nosso sistema escolar que se apresenta de forma notadamente impositiva, deixando poucos espaços para persuasão. Vemos casos isolados como na ética e na política pela natureza dos objetos, que se colocam como

disciplinas que buscam o meio termo. É muito pontual e não se estende as demais etapas da formação.

A escola tende a não privilegiar a argumentação, pois valoriza excessivamente os conhecimentos que possuem bases demonstrativas. Além disso, sua própria estrutura hierarquizada, centrada na palavra do professor e na transmissão/recepção de conteúdos (FREIRE, 1975, 1979, 1996) não favorece a dialogia/persuasão.

Nesse sentido, a grande contribuição da retórica para educação, é pensar no auditório e propor a argumentação.

No âmbito da argumentação, desde Aristóteles a Perelman & Olbrechts-Tyteca, é premissa básica considerar que o orador se constitui a partir do auditório, pois todo o discurso se ancora em ponto de partida, o acordo estabelecido entre o orador e o auditório. Mas isso não se configura como um engessamento, pois ele pode a qualquer momento trazer novos elementos para tentar persuadir o auditório sobre diferentes pontos, antes não acordadas.

Outro ponto importante, sobre os papéis orador e auditório, é que estes não são fixos, isto é, quando o orador (aquele que traz o discurso) apresenta, o que recebe é denominado auditório. Mas esse auditório poderá também apresentar seus argumentos e trocar de papel, sendo orador e tendo o orador anterior como seu auditório.

Essa flexibilização dos papéis é que confere a nova retórica a possibilidade de ser utilizada em vários campos do saber, como na educação, onde orador/professor e auditório/aluno, podem intercambiar os papéis. O orador deve estar atento aos valores, crenças e se possível às reações do auditório. A construção do orador é uma construção da imagem do homem razoável.

Em face de tudo o que foi exposto até aqui, posso afirmar que utilizar a retórica como instrumento teórico-metodológico me proporcionou acessar argumentos velados desses sujeitos; revelou a natureza de seus posicionamentos frente às questões propostas e algumas crenças arraigadas no senso comum.

Pude validar meus objetivos e concluir que a escola pode contribuir para uma formação voltada para a dimensão ética-emocional, desde que se abra e retome seu caminho dialógico.

A retórica é uma via para romper com a prescrição e aceitar que existem medidas adequadas a cada auditório. Não é uma proposta de disciplina, é um conhecimento que pode trazer para a educação a sua natureza argumentativa por vezes esquecida.

E é pensando nesse homem razoável, que defendo a indissolubilidade entre ética e paixões, pois agir de maneira ética é colocar em evidência todo um sistema de crenças e valores que são circunscritos pelas paixões.

É refletindo sobre todos os argumentos reunidos desse auditório particular, possibilitados por essa pesquisa, que busco nesse discurso propor o debate sobre a ética e as paixões como interfaces de uma educação.

Sem a pretensão de alcançar a adesão do auditório universal. Sem afirmar verdades, pois toda a afirmação de verdades é uma imposição sobre o outro e com ela o cerceamento do pensamento como intenção e ligação de pontos na composição de uma figuração argumentativa.

Mas, sem dúvida, com a vontade de argumentar.

---

**REFERÊNCIAS**

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ACCIOLY, Jessé; ATHAIDE, Angelina de. **Educação emocional**. Salvador: Gráfica Santa Helena, 1996.
- ARISTÓTELES. **Tópicos: dos argumentos sofisticos**. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril cultural, p. 5-152. Tradução de José Américo Motta Pessanha, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Retórica das paixões**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Ética a nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Retórica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação** – rumo à sociedade aprendente. 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001.
- BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. Trad. Gloria de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BRÉHIER, Émile. **Historia de la filosofia**. Madrid: Editorial Tecnos, 1988, tomo I.
- CANEN, Ana, SANTOS, A. R. dos. **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CARRILHO, Manuel Maria. **As raízes da retórica**: a antiguidade grega e romana. In: MEYER, Michel; CARRILHO, Manuel Maria; TIMMERMANS, Benoît. História da retórica, Lisboa: Temas e debates – Atividades Editoriais, 2002.

CARMINATTI, Celso João. **O ensino de filosofia no segundo grau**: do se afastamento ao movimento pela sua reintrodução. (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas). Florianópolis: Universidades de Santa Catarina, 1997.

CARNEIRO, Waldeck. Política pública de educação inconclusa: a avaliação institucional na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo-RJ (2001-2004). In: CHAVES, I., COSTA, V. e CARNEIRO, W. (Orgs.). **Políticas públicas de educação**: pesquisas em confluência. Niterói: Intertexto, 2009, p.133-152.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de Teses. **Resumos**. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>. >Acesso em: 05 de junho de 2012.

CUNHA, Marcus Vinicius. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr. 2004.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **Ciência, educação e retórica na pós-modernidade**. In: LEMGRUBER, Márcio; OLIVEIRA, Renato José de (Orgs.). Teoria da argumentação e educação. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o séc. XXI. São Paulo: Cortez 1990.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin e Lincoln (Orgs.). **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. SP: Ed. Artmed, p.p. 15/41, 2006.

DOMINGOS, Adriana Rodrigues. **A dificuldade de expressar emoções**: um estudo psicossocial da servidão. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001, 165p. Dissertação de mestrado.

ESPINHEIRA Gey. **Educação para uma nova sociedade**. Conferências do Fórum Brasil de Educação. Brasília: Conselho Nacional de Educação, MEC; UNESCO, 2004. [321-343].



\_\_\_\_\_. **Sociologia das emoções IV**: labirinto da pós-modernidade. Conferências do Programa de Pós-graduação. UFBA, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUMAROLI, Marc. (org.) **Histoire de la rhétorique dans l'europe moderne**. Paris: P.U.F., 1999.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos. **Ética e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 93-129.

GONÇALVES, Helenice Maia. **Docere, Delectare, Movere**. Argumentos sobre ética. Rio de Janeiro, UFRJ, 2005, 310 p. Tese de Doutorado.

GUIMARÃES, Regina Guedes Moreira. **Que médico eu quero ser?** – sobre a trajetória de medicina na construção da identidade médica. Fundação Oswaldo Cruz, 2007, 134p. Tese de doutorado.

HÜHNE, Leda Miranda (Org.) **Ética**. Rio de Janeiro: Uapê, 1997.

HUXLEY, Aldous. **Admirável novo mundo**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2001.

IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

JAEGER, Werner Wilhelm. **A Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida**. São Paulo, Cultrix, 1969.

LACROIX, Michel. **O culto da emoção**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2006.

LA TAILLE, Yves de, SOUZA, Lucimara Silva de, VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, jan/abr, 2004, 91-108p.

LARMORE, Charles. **Modernité et morale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

LEMGRUBER, Márcio. **Argumentação, metáforas e labirintos**. Rio de Janeiro, 2009, mimeo.

LEMGRUBER, Márcio; OLIVEIRA, Renato José de. **Teoria da argumentação e educação**. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **Cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: UFBA, 2003.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MAZZOTTI, T. B. OLIVEIRA, R. J. de. **Ciência(s) da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

MEYER, Michel; Carrilho, Manuel Maria; TIMMERMANS, Benoît. **História da retórica**, Lisboa: Temas e debates – Actividades Editoriais, 2002.

MEYER, Michel. **O filósofo e as paixões**. Portugal: Edições: ASA, 1991.

\_\_\_\_\_. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007 a.

\_\_\_\_\_. **Questões de retórica, linguagem, razão e sedução**. Portugal: Edições 70, 2007 b.

MÉSZÁROS, István. Palestra de István Mészáros conferida em junho de 2011 no Brasil no lançamento dos livros: István Mészáros e os desafios do tempo histórico e Estrutura social e formas de consciência.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e práxis histórica**. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, Renato José de. **O livro didático de filosofia em foco**. In: FRANCO, Maria Ciavatta; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004, p. 253- 275.

OLIVEIRA, Renato José de; COSTA, Maria Judith Sucupira. (Orgs.). **Ética e Educação**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

OLIVEIRA, Renato José de. **A nova retórica, a problematologia e a educação**. In: LEMGRUBER, Márcio; OLIVEIRA, Renato José de (Orgs.). Teoria da argumentação e educação. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

OLIVEIRA, Renato José de. **Utopia e razão**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. **Três concepções éticas e suas influências na educação**. Perspectiva, v. 18, nº34 Florianópolis 2000.

\_\_\_\_\_. **Ética e Formação da Juventude: Algumas Reflexões e Questões**. Prima Facie – Revista de Ética, nº 2, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ética na formação de professores na universidade pública: o olhar do licenciando**. Projeto de pesquisa 2010. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

PENTEADO, A. **Ético é discutir ética: pensando as possibilidades de introduzir os alunos nos debates que organizam as instituições escolares**. In: OLIVEIRA, R.J. ; COSTA, M.J.S. (orgs.). Ética e Educação. Curitiba: Editora CRV, 2009.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERELMAN, Chaïm. **Justice et raison**: Bruxelles: Éditions de l'Université, 1972.

\_\_\_\_\_. **La philosophie du pluralisme et la nouvelle rhétorique.** Revue Internationale de Philosophie, m. 127-128, 1979, p. 5-17.

\_\_\_\_\_. **O Império retórico.** Porto, Lisboa: Asa Editores, 1999.

\_\_\_\_\_. **Retóricas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004 a.

\_\_\_\_\_. **Da temporalidade como característica da argumentação.** In: PERELMAN, Chaïm. **Retóricas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004 b.

\_\_\_\_\_. **Ética e direito.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PESSANHA, José Américo Motta. **Vida e obra de Platão.** In: ARISTÓTELES. **Tópicos: dos argumentos sofísticos.** São Paulo: Abril cultural, (Coleção os Pensadores), 1978.

PESSANHA, José Américo Motta. **Vida e obra de Aristóteles.** In: PLATÃO. **Diálogos.** São Paulo: Abril cultural, (Coleção os Pensadores) 1991.

PLATÃO. **Diálogos.** In: Coleção os Pensadores. Tradução: José Américo Pessanha. São Paulo: Abril cultural, 1991.

\_\_\_\_\_. **A república.** Lisboa: Fundação Calouste-Gulbenkian, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diálogos.** São Paulo: Edipro, 2010.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REALE, Giovanni; ANTISERE, Dario. **História da Filosofia: filosofia pagã antiga.** V.1. São Paulo: Paulus, 2003.

RICOUER, Paul. **Amor e Justiça.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ROMAMELLI. Otaíza de Oliveira. **História da educação no brasil.** Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Glauria Janaina. **Pedagogia das Emoções**: uma compreensão da dimensão emocional na educação de jovens e adultos. Universidade Federal da Bahia - FAGED, 2008,159 p. Dissertação de mestrado.

SAVIANI, D. **O Trabalho Como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias**. In: FERRETTI, C. J. et al. *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis,RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

TUGENDHAT, Ernst. **Lições sobre ética**. Trad. Grupo de doutorandos do curso de pós-graduação em Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul; revisão e organização da tradução Ernildo Stein e Ronai Rocha. Petrópolis: RJ: Vozes, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## **APÊNDICES**



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL  
UFRJ

Faculdade Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação

## Apêndice A - Questionários dos Estudantes

Pesquisa de Doutorado

Nome: Glauria Janaina dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira

Título: **Ética e Paixões: interfaces de uma educação ética-emocional na formação profissional.**

Olá,

Esse questionário foi pensado para que você possa se expressar sobre temas que se apresentam na escola e tem como objetivo recolher dados para a pesquisa que desenvolvo no Doutorado.

Gostaria de contar com a sua ajuda e sinceridade. Sua contribuição é muito importante!

Obrigada. Glauria

Curso: \_\_\_\_\_ Há quanto tempo estuda nessa escola: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

1) Para você, o que é ética?

---



---

2) Considerando as paixões (raiva/amor/calma/tranquilidade/indignação/temor/confiança/inveja) como sentimentos que mudam as pessoas e a forma como pensam, você acha que alguma paixão já mudou o seu jeito de pensar ou agir, seja na escola/estágio/ou na sua vida pessoal?

( ) Sim ( ) Não

O que você fez e por quê? \_\_\_\_\_

3) Na sua opinião, existe alguma relação entre ética e paixões?

( ) Sim ( ) Não

Qual e porque? \_\_\_\_\_

4) As disciplinas que você cursou até agora abordaram questões relacionadas a éticas e/ou paixões?

( ) Sim. Qual (s) \_\_\_\_\_

( ) De vez em quando

( ) Não

4) a) Você considera importante para a sua formação discutir essas questões?

( ) Sim ( ) Não Porquê?

---



---



---

5) Para você, o que torna uma pessoa ética?

6)

---



---

7) Quando você tem de tomar uma decisão a respeito de uma questão ética, você acha que as emoções influenciam? Porquê? \_\_\_\_\_

---

Obrigada por ajudar! Suas respostas serão muito importantes para a pesquisa!

Caso queira continuar colaborando, por favor, deixe seu e-mail. \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL  
UFRJ

Faculdade Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação

### Apêndice B - Questionários dos Docentes

Pesquisa de Doutorado –

Nome: Glauria Janaina dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira

Título: **Ética e Paixões: interfaces de uma educação ética-emocional na formação profissional.**

Olá,

Esse questionário foi pensado para que você possa se expressar sobre temas que se apresentam na escola e tem como objetivo recolher dados para a pesquisa que desenvolvo no Doutorado.

Gostaria de contar com a sua ajuda e sinceridade. Sua contribuição é muito importante!

Obrigada. Glauria

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Idade: ( ) 20 a 25 anos ( ) 26 a 30 anos ( ) 31 a 35 anos ( ) 36 a 45 anos ( ) acima de 46 anos

Há quanto tempo leciona nessa escola: \_\_\_\_\_

Quais disciplinas você leciona? \_\_\_\_\_

1) O que entende por ética?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2) O que entende por paixões?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) No seu trabalho, especialmente, você já agiu de forma totalmente contrária ao seu modo de ser, por causa de uma paixão/sentimento?

( ) Sim ( ) Não

O que você fez e por quê? \_\_\_\_\_

4) Na sua opinião, existe alguma relação entre ética e paixões?

( ) Sim ( ) Não

Qual e por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5) Você considera que suas ações/attitudes, principalmente dentro de sala de aula, são influenciadas:

( ) pela razão

( ) pelas suas paixões

( ) por ambas

Explique por quê? \_\_\_\_\_



---

---

6) Você considera importante que questões éticas-emocionais sejam discutidas na escola?

( ) Sim ( ) Não Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

7) As disciplinas que você lecionou até agora abordaram questões éticas-emocionais?

( ) Sim. Qual (s) \_\_\_\_\_

( ) De vez em quando

( ) Não

8) Na sua opinião, o que torna uma pessoa ética?

---

---

9) Quando você tem de tomar uma decisão a respeito de uma questão ética, você acha que as paixões/emoções influenciam? Porquê?

---

---

Obrigada por ajudar! Suas respostas serão muito importantes para a pesquisa!  
Caso queira continuar colaborando, por favor, deixe seu e-mail.

e-mail: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL  
UFRJ

Faculdade Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação

### Apêndice C - Questionários dos Coordenadores

Pesquisa de Doutorado

Nome: Glauria Janaina dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira

Título: **Ética e Paixões: interfaces de uma educação ética-emocional na formação profissional.**

Olá,

Esse questionário foi pensado para que você possa se expressar sobre temas que se apresentam na escola e tem como objetivo recolher dados para a pesquisa que desenvolvo no Doutorado.

Gostaria de contar com a sua ajuda e sinceridade. Sua contribuição é muito importante!

Obrigada. Glauria

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Idade: ( ) 20 a 25 anos ( ) 26 a 30 anos ( ) 31 a 35 anos ( ) 36 a 45 anos ( ) acima de 46 anos

Há quanto tempo coordena esse curso: \_\_\_\_\_

Você leciona alguma disciplina no curso? ( ) Não ( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

1) O que entende por ética? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) O que entende por paixões? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Na sua opinião, existe alguma relação entre ética e paixões?

( ) Sim ( ) Não

Qual e por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) No seu trabalho, especialmente, você já agiu de forma totalmente contrária ao seu modo de ser, por causa de uma paixão/sentimento?

( ) Sim ( ) Não

O que você fez e por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) Você considera importante que questões éticas e/ou emocionais sejam discutidas na escola?

( ) Sim ( ) Não Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) As disciplinas que você lecionou até agora abordaram questões éticas e/ou emocionais?

( ) Sim. Qual (s) \_\_\_\_\_

( ) De vez em quando

( ) Não

7) Na sua opinião, o que torna uma pessoa ética?

\_\_\_\_\_

Obrigada por ajudar! Suas respostas serão muito importantes para a pesquisa!

Caso queira continuar colaborando, por favor, deixe seu e-mail. \_\_\_\_\_