

A racionalidade retórica e a ética na educação escolar: confluências possíveis

Rhetorical Rationality and
Ethics in School:
intersections

Renato José de Oliveira

rj-oliveira1958@uol.com.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Este artigo aborda inicialmente a racionalidade presente no que Aristóteles chamou de ciências práticas (como a Ética e a Política), nas quais se busca a verossimilhança e não a verdade. Em seguida, tece considerações sobre o advento da modernidade na cultura ocidental, fenômeno que estabeleceu as bases das éticas contratualistas, questionadas por Kant, para quem a eticidade obedece a uma lei moral universal. A visão kantiana é questionada a partir das contribuições de Perelman, que com sua Nova Retórica resgata a racionalidade apoiada sobre o verossímil, e de Lipovetsky, que situa o momento atual como a era do Pós dever. Os dois últimos autores fornecem subsídios para se refletir sobre a ética na educação escolar, problematizada com base nas orientações sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN), documento que marcou a discussão ética no cenário educacional brasileiro desde o final dos anos 1990.

Palavras-chave: Racionalidade Retórica. Modernidade. Ética. Educação Escolar.

Abstract

This article first discusses the rationality that underlies the sciences Aristotle called practical sciences (such as ethics and politics) which seeks verisimilitude and not the truth. Then weaves considerations on the advent of modernity in Western Culture, a phenomenon that established the basis of contractualist ethics, questioned by Kant, for whom ethnicity obeys a universal moral law. The Kantian view is questioned from the contributions of Perelman, who rescues rationality based on the believable, and from Lipovetsky, who points out the current moment as the era of Post duty. The last two authors provide allowances to reflect on ethics in school education which is approached from the questions posed by the the National Curriculum Guidelines, document that has been marked the ethical discussion in the Brazilian educational scene since the late 1990.

Keywords: Rhetorical rationality. Modernity; Ethics. School Education.

onsiderações Iniciais

Um conhecido quadro do pintor renascentista Rafael Sanzio (1483-1520), denominado *Escola de Atenas*, põe em relevo as figuras de Platão e de Aristóteles. O primeiro, já em idade avançada, conduz o segundo, ainda bem jovem, pelo braço direito, enquanto mantém apontado o dedo indicador direito para o alto. A cena tem sido interpretada como ilustração dos ensinamentos platônicos acerca da doutrina das ideias, segundo a qual todo objeto sensível é cópia de uma forma perfeita (*eidós*), imaterial, compreensível somente por meio de uma ascense intelectual que abandona as opiniões (*doxa*) para abraçar o conhecimento verdadeiro (*episteme*) em um gradativo esforço de reminiscência (*anamnese*).

A visão platônica do mundo não trouxe, porém, significativas respostas para o discípulo Aristóteles, que a via como duplicação desnecessária do mundo. Se pensarmos nos marcos da Teoria da Argumentação ou Nova Retórica proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a abordagem feita por Platão tem por pano de fundo a dissociação da noção de conhecimento, a qual se acha apoiada no par filosófico APARÊNCIA/REALIDADE (*Ibid.*, p. 472). Este par, por sua vez, pode ser genericamente representado por um esquema do tipo TERMO 1/TERMO 2 em que o segundo termo tem valor normativo sobre o primeiro, isto é, indica como a noção é mal compreendida quando permanecemos no âmbito deste e o quanto é aclarada quando adotamos o sentido proposto por ele. Em outras palavras, todo conhecimento gerado pela opinião é aparente, logo enganoso, ao passo que todo conhecimento verdadeiro é real e demonstrável, portanto, seguro.

Tal segurança não convenceu Aristóteles, para quem o dualismo platônico fixava invariavelmente o conhecimento na dimensão do universal, negligenciando as contingências. Fazer ciência seria, acima de tudo, demonstrar os conteúdos de verdade de cada objeto investigado, mas como proceder assim se nenhuma ciência pode demonstrar seus próprios princípios nem tampouco os princípios inerentes às demais ciências? Berti (1998) assinala que ao compreender a impossibilidade que uma ciência possui de se auto demonstrar e também de demonstrar o que diz

respeito a objetos distintos dos seus, Aristóteles percebeu as limitações dos raciocínios demonstrativos, incapazes de realizar o procedimento de passagem a outro gênero (*metabásis eis allo genos*). Haveria, pois, que buscar verdades compatíveis com o gênero do objeto investigado, o que sem dúvida se traduz na célebre passagem da *Ética a Nicômaco* (1094 b3):

Os homens instruídos se caracterizam por buscar a precisão em cada classe de coisas somente até onde a natureza do assunto permite, da mesma forma que é insensato aceitar raciocínios apenas prováveis de um matemático e exigir de um orador demonstrações rigorosas (Aristóteles, 1993, p. 18).

A partir daí, estava aberto o caminho para a classificação das ciências, com o consequente estudo do que pertence ao campo do verossímil, como veremos a seguir.

Ciências Práticas: o domínio da verossimilhança

Nos *Analíticos Posteriores*, Aristóteles definiu como ciências apodícticas (o termo deriva de *apódeixis*, que significa demonstração) as que têm por propósito investigar as verdades, quer estas digam respeito ao que se expressa por uma relação de causalidade, como no caso da Física, quer ao que comporta raciocínios cujas conclusões são inquestionáveis, como no caso da Lógica. A Física busca descobrir relações de necessidade presentes na natureza, isto é, nexos permanentes entre a causa e o efeito (Berti, 1998), enquanto a Lógica nos faz pensar exatamente do modo pelo qual as premissas são encadeadas, forçando a uma mesma e única conclusão. Exemplo típico é o silogismo dedutivo que combina uma premissa maior (Todos os homens são mortais) com uma menor (Sócrates é homem) para extrair a conclusão indubitável de que Sócrates é mortal.

Já em trabalhos como os *Tópicos*, *As Refutações Sofísticas*, a *Retórica* e a *Política* a investigação aristotélica incidiu sobre o que não se demonstra, mas pode ser considerado válido porque parte de opiniões geralmente aceitas (*endoxa*) para chegar a conclusões geralmente aceitas. As primeiras são aquelas externadas por todos os homens, pela maioria deles ou pelos mais eminentes dentre eles (Aristóteles, 1983, p. 12). No último caso, tratar-se-iam dos filósofos, vistos por Aristóteles como aqueles cujo pensamento é considerado em função da autoridade intelectual e do prestígio que possuem.

Raciocinar por meio de premissas que exprimem o que é geralmente aceito pode ser ilustrado da seguinte forma: Este homem tem o corpo quente e a respiração ofegante, logo está com febre. Estamos aqui diante de um entimema, raciocínio que subentende, em sua construção, uma premissa geral de boa aceitação: os homens que têm o corpo quente e ofegam ao respirar se acham, na maioria dos casos, acometidos pela febre. A conclusão não é necessária, posto que podem existir situações em que isso não se verifica, mas é verossímil, isto é, pode convencer muitas pessoas. O exemplo em questão, naturalmente de caráter bastante didático, foi mencionado na *Retórica* (Aristóteles, 1991a) e chama a atenção para o fato de que os objetos investigados por ciências como a Política e a Ética, denominadas ciências práticas, só se dão a conhecer se invocarmos relações de verossimilhança.

Contra-pondo-se à visão política platônica, que em diálogos como *A República* e as *Leis*, voltou-se para a construção de Estados ideais que serviriam como parâmetros de aferição dos Estados reais existentes, Aristóteles compreendeu a política como ciência que não adquire significado quando concebida como algo situado além da capacidade humana de concretizar objetivos e harmonizar, na medida do possível, interesses. Tal perspectiva abre espaços para se compreender de forma plural a cidadania, pois se existem diferentes formas de organizar o Estado, existirão também diferentes formas de desfrutar da condição cidadã, o que é bastante verossímil.

Embora tenha revelado clara preferência pela aristocracia, definida, não sem um inconfundível traço platônico, como o governo exercido pelos que possuem mais méritos, Aristóteles deixa claro que na política não basta prescrever o melhor em si (critério normativo), mas é preciso considerar, via de regra, o melhor possível para cada contexto em exame (critério empírico):

O legislador e o bom político não devem ignorar nem o governo que seja o melhor em si, nem o que as circunstâncias permitem ou exigem, nem, finalmente, qual é o mérito daquele que é submetido ao seu exame (...). É preciso, sobretudo, que conheçam a melhor forma de governo que pode convir a cada Estado, o que escreveu a maioria dos autores, o que disseram de bom, e os erros de alguma importância em que caíram. Pois não é suficiente conhecer a melhor forma, é preciso ver, em cada caso particular, qual é aquela que é possível estabelecer, qual é a mais fácil e a mais comum nos Estados existentes. (Aristóteles, 1991b, p. 131).

Por sua vez, a ética aristotélica foi concebida como ciência prática voltada para o estudo das propriedades do caráter. Embora reconhecesse a existência de diferentes bens (a riqueza, a saúde, o prestígio, etc.), Aristóteles não deixou de considerar que o maior entre eles deveria ser aquele que fosse buscado em função de ser fim em si mesmo e não meio para outro fim. Tal bem, superior aos demais, seria a felicidade, definida como “a atividade conforme a excelência” (Aristóteles, 1993, p. 26).

Para merecer o estatuto de excelente, uma atividade deveria estar conforme as aspirações mais nobres da alma, as quais seriam de natureza intelectual, ligada ao cultivo da sabedoria (*sophia*) ou moral, ligada ao exercício da prudência (*phronesis*). A ética é, pois, a disciplina que permite ao homem conduzir suas ações segundo os princípios da temperança e da moderação, essenciais para a conquista de uma vida feliz. Alcançar esse objetivo implicava desenvolver no indivíduo hábitos adequados, cuja aquisição seria muito mais de ordem prática, isto é, a partir do que efetivamente ele faz ou tenciona fazer, e não de ordem teórica.

Nessa perspectiva, a educação moral tinha em conta que só seria um homem justo o educando que se habituasse a praticar atos justos, tendo como balizamento as leis da cidade, “pois os legisladores formam os cidadãos habituando-os a fazer o bem; esta é a intenção de todos os legisladores; os que não a põem corretamente em prática falham em seu objetivo” (*Ibid.*, p. 35-36).

Se o aprendizado da excelência moral requeria a prática constante de ações consideradas boas, era preciso, sem dúvida, ter um parâmetro que fornecesse a justa medida (*sophrosyne*) do que é tido como bom. Este, segundo Aristóteles, seria o meio-termo, que no tocante às atividades ligadas ao exercício da prudência, não consistia em um ponto médio equidistante dos extremos. Isto porque quando se diz, por exemplo, que a coragem é o meio-termo entre a temeridade e a covardia (*Ibid.*, p. 46), é preciso ter em vista que esse meio-termo concerne ao sujeito que pratica a ação e não ao objeto da própria ação.

Em síntese, podemos dizer que para Aristóteles o homem ético se constituía em produto da educação, que por seu turno não fazia sentido se não tivesse como pano de fundo um *ethos* comunitário, construído na interação e na comunicação entre os sujeitos. A construção desse *ethos* não poderia prescindir da retórica e de seus lugares (*topoi*), indicativos do que é preferencial, do que representa a maioria

dos casos, do que expressa uma realidade mundana, atravessada pelo debate entre os excessos e as faltas, nunca determináveis com exatidão absoluta, mas sujeitos às flutuações do que é tido por mais ou menos verossímil. Tal perspectiva, contudo, não norteou a construção do pensamento moderno, vindo a adquirir projeção somente a partir da segunda metade do século XX, conforme comentaremos a seguir.

Da Razão Prática Universal à Era do Pós-dever

A entrada na modernidade, cujo sentido histórico e filosófico tem sido associado a um feixe epocal que se estende desde o Renascimento até a Revolução Científica do século XVII, marcou a mudança de mentalidade do homem ocidental no que se refere ao conhecimento do mundo, às ações praticadas e às relações estabelecidas com as autoridades instituídas. No primeiro caso, foram significativas as críticas de Descartes e de Bacon à ciência de base aristotélica. Por um lado, os novos tempos requeriam colocar o pensamento no caminho das ideias claras e distintas (Descartes, 1996), que passavam a iluminar a mente tão logo as evidências se impunham sobre as opiniões; por outro, fundar as bases de uma ciência ativa e operativa, que permitisse interpretar e dominar a natureza tanto pela força do intelecto quanto pela habilidade das mãos (Bacon, 1973).

No tocante ao próprio homem, suas ações e relações, as Reformas Cristãs, principalmente as encabeçadas por Lutero e Calvino, produziram inequívocos abalos na prerrogativa de a Igreja Católica se colocar como fonte única da autoridade espiritual, política e espiritual. Não há dúvida de que esses movimentos levaram a guerras religiosas que ceifaram milhares de vidas, mas não se pode negar que contribuíram para o advento de questionamentos como o que Locke (1992, p. 167) apresentou em sua Carta sobre a *Tolerância*, de 1686:

A tolerância em favor dos que diferem dos outros em matéria de religião é tão conforme ao Evangelho de Jesus Cristo e ao senso comum de todos os homens, que se pode considerar como coisa monstruosa a existência de pessoas suficientemente cegas para não enxergar a necessidade e a qualidade superior que nela há em meio ao tanto de luz que as envolve.

Ver o mundo através de outras lentes foi o propósito de racionalistas e empiristas, mas para Kant esses olhares pareciam incompletos, pois não davam

conta de compreender o que aparece para nós, seja no plano da natureza, seja no plano do homem. Promover uma “revolução copernicana”, que conferisse centralidade ao sujeito que investiga e não ao objeto investigado, foi o maior propósito filosófico kantiano. No que diz respeito ao que é humano, a intervenção de uma razão prática à qual a vontade se alinhasse não por coerção exterior, mas por estar no pleno exercício de sua liberdade, parecia, então, necessária. Por quê?

Leitor de Rousseau, Kant estava bem a par da dicotomia apontada por ele entre os mundos da imaginação e da realidade. Para o autor de *Emílio*, “o mundo real tem seus limites, o mundo imaginário é infinito. Já que não podemos ampliar o primeiro, reduzamos o segundo, pois é unicamente da diferença entre eles que nascem todos os sofrimentos que nos tornam realmente infelizes” (Rousseau, 1995, p. 71). Na visão kantiana, a dicotomia só poderia ser superada se a vontade não espelhasse o mundo infinito dos desejos, mas a livre consciência do dever, cumprido não por obrigação e sim por se constituir em finalidade em si mesma.

Podemos observar que aquilo que se coloca como fim em si mesmo – a ideia do bem, em Platão, a felicidade, em Aristóteles, e agora o dever, em Kant – possui forte apelo entre os filósofos. Mas como, para este último, a vontade pode ser livre e, ao mesmo tempo, não assumir nenhuma outra feição que não seja a prática do dever pelo dever?

Para Kant (1997), a vontade humana tem diante de si o que podemos chamar de princípios práticos que orientam a conduta: máximas, imperativos hipotéticos e imperativos categóricos. As máximas são de natureza subjetiva, valendo para certos indivíduos, mas não para a totalidade dos seres racionais. Como exemplo, é possível citar a pena de Talião (olho por olho, dente por dente), que postula a retaliação como modo de reparar agressões ou ofensas. Já os imperativos possuem caráter objetivo, o que lhes confere validade mais ampla. São hipotéticos quando orientam a ação em função de um fim que se almeja atingir, como no caso dos indivíduos que, desejando viver uma velhice tranquila, economizam dinheiro enquanto são jovens. Trata-se de um princípio que vale para qualquer ser racional, mas é hipotético porque é meio para a realização de um determinado querer. Quando, porém, o querer não se acha condicionado por nenhum outro motivo que não seja a intenção sincera do indivíduo em praticar a ação, temos um imperativo categórico. Se ele obedece à regra “não matar” porque tem medo de ser punido, sua

vontade não se acha determinada por um imperativo categórico, o que só ocorrerá se reconhecer, sinceramente, o caráter intrinsecamente mau da ação de matar alguém.

Dos imperativos categóricos resulta a lei moral, de natureza universal, pois se trata de um enunciado formal, isento de qualquer contingência, que a razão prática estabelece como regulador das ações humanas: “age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (Kant, 1997, p. 42). Esta lei é um a *priori* da razão, o que lhe confere caráter incondicionado (nada a determina), o qual, porém, condiciona a vontade. Tal condicionamento é compreendido por Kant como expressão da autonomia do querer (portanto, de sua inteira liberdade), posto que a heteronomia é a sua submissão a situações oriundas da realidade empírica, isto é, eivadas pela facticidade. Assim, a vontade é livre quando nenhum outro móbil a impulsiona, passando então a coincidir com o princípio maior da razão prática. Trata-se de um horizonte a ser perseguido, colocando-se, para os seres finitos, como ideal de santidade:

Esta santidade da vontade é, contudo, uma ideia prática que deve necessariamente servir de arquétipo (*Urbild*); e a única coisa que convém a todos os seres finitos racionais consiste em dela se aproximarem até ao infinito; a lei moral pura, também por isso chamada santa, põe essa ideia de um modo constante e recto diante dos olhos. Estar seguro do progresso até ao infinito das suas máximas e da firmeza das mesmas num avanço permanente, eis o que é a virtude, o que de mais elevado pode operar uma razão prática finita. (KANT, 1997, p. 45)

Embora, na visão kantiana, indivíduos finitos não possam atingir a plena condição de seres morais (santidade), a orientação que sua ética fornece é a de que busquem incessantemente uma aproximação máxima em relação a ela. Tal maneira de conceber os raciocínios práticos não é, contudo, compartilhada por Perelman (2005), para quem estes só fazem sentido quando justificam decisões. Justificar, por sua vez, significa argumentar a favor de determinadas escolhas, procurando mostrar porque são preferíveis a outras. Nesse processo intervêm não apenas os princípios formais, mas os juízos de valor socialmente sancionados, as normas admitidas como referência e as opiniões que usufruem de mais legitimidade em determinado contexto e em determinada época:

O raciocínio prático adquire toda sua importância filosófica na ausência de uma verdade ou de uma autoridade perfeita que forneça o critério indiscutível do valor de nossas decisões. É em face de valores e de normas múltiplas, de autoridades imperfeitas, que se manifesta o interesse do raciocínio prático. É então, num pluralismo de valores, que assume toda a sua importância a dialética, entendida em seu sentido aristotélico, como técnica da discussão, como capacidade de objetar e de criticar, de refutar e de justificar, no interior de um sistema aberto, inacabado, suscetível de precisar-se e de completar-se no próprio decorrer da discussão. (Perelman, 2005, p. 283)

Podemos observar que Perelman flexibiliza a razão prática quando a afasta de um modelo geométrico (Kant) e a aproxima de outro, argumentativo (Aristóteles), o qual se vale da persuasão e não da demonstração. Enquanto esta só aceita provas inequívocas ou evidentes, a persuasão trabalha com o verossímil que é, conforme discutimos antes, o campo da racionalidade retórica, amplamente estudado por Perelman em parceria com Lucie Olbrechts-Tyteca, colaboradora da Universidade Livre de Bruxelas, nos anos 1950. Para os referidos autores, orador é todo aquele que elabora um discurso, falado ou escrito, voltado para a persuasão de outrem. O discurso pode ser um texto ou um enunciado cujo conteúdo sugira mais do que a simples descrição de um fato ou a comunicação de uma regra.

Já o conjunto de pessoas que o orador quer persuadir por meio do discurso é denominado auditório. Os auditórios podem variar em composição e extensão. Há auditórios particulares (professores, católicos, socialistas etc.), de elite (que buscam se colocar como modelos para outros auditórios) e mesmo o auditório universal, que encarna a visão do orador acerca do conjunto dos homens razoáveis. Não consiste em um quantitativo numérico, mas representa a expressão de uma determinada imagem do homem construída pelo orador.

Perelman (1987) assinala ainda que os níveis de adesão dos auditórios são variáveis porque nenhuma argumentação tem caráter coercivo. Isso vale para todos os campos do existir em que se dá o confronto entre diferentes versões que buscam explicar um determinado fato ou sistema de fatos.

Os conceitos de orador e de auditório, redimensionados a partir da Nova Retórica desenvolvida por Perelman e Olbrechts-Tyteca, assim como o modelo argumentativo para os raciocínios práticos, possibilitam compreender porque nos dias de hoje o cumprimento do dever pelo dever se acha em descrédito, o que

permite a autores como Lipovetsky (2005) apontarem o advento de uma era do pós dever.

Desde o fim da segunda guerra mundial, os critérios de avaliação moral começaram a se emancipar do culto ao dever (Lipovetsky, 2005) de inspiração kantiana, pondo em xeque os ideais de sacrifício extremo e de abnegação no que se refere às relações interpessoais e ao próprio desenvolvimento da vida social. Em outras palavras, a felicidade deixou de ser vista como objetivo sempre adiado para um futuro distante e se tornou preocupação do aqui e do agora, figurando nos discursos de diferentes oradores, o que por sua vez vem mobilizando diferentes auditórios (feministas, homossexuais, jovens etc.). Não se trata de defender um mundo sem regras ou responsabilidades, no qual sejam considerados apenas os prazeres individuais, pois

Na era pós-moralista, o que campeia é uma demanda social por justos limites, um senso calculista do dever, algumas leis específicas para defender os direitos de cada um – jamais, o espírito de fundamentalismo moral. Pleiteamos, claro, o respeito à ética, contanto que isso não demande a imolação de nós mesmos ou um encargo de execução árdua. Espírito de responsabilidade, sim; dever incondicional, não! (LIPOVETSKY, 2005, p. 27)

A razão prática na era do pós-dever não se pauta por princípios a priori, mas orienta os indivíduos a tomarem as decisões que lhes parecem mais acertadas após o confronto de argumentos sobre temas polêmicos como o consumo de drogas, o aborto, a eutanásia, a união civil entre pessoas do mesmo sexo, etc. Nesse processo, as mídias eletrônicas e impressas têm papel relevante, pois fazem “uma constante superexposição das mazelas humanas” (*Ibid.*, p. 35), muitas vezes convertidas em espetáculo. Essa superexposição, porém, não deve ser vista apenas pelo lado negativo do sensacionalismo, que visa tornar vendáveis determinadas formas de ação solidária (campanhas de arrecadação para vítimas de catástrofes naturais, shows beneficentes etc.), já que “enquanto a ética do dever era de natureza obrigatória, a ética do sentimento é não restritiva na aparência, pois o indivíduo deixa de ser tolhido em sua liberdade de ação por quaisquer normas extrínsecas, genéricas e impositivas” (*Ibid.*, p. 115). O pós-dever se caracteriza, portanto, como consciência variável do que se pode fazer pelo outro quando seus sofrimentos nos tocam a partir de uma argumentação que não se dirige somente a

faculdades isoladas tais como a razão, as emoções ou a vontade, mas se volta para o homem pleno (Perelman, 1988).

Face ao que foi então exposto, cabe agora examinar a problemática que envolve o trabalho com a ética na educação escolar nos dias de hoje.

A Racionalidade Retórica e a Ética na Educação Escolar

Como instituição cujo propósito é levar o aluno a cumprir um percurso determinado (Mazzotti, 2002) que visa promovê-lo de um estágio menos educado a um que se considera mais educado, a escola tem diante de si a tarefa de contribuir tanto para a sua formação intelectual quanto moral. Tal perspectiva já se fazia presente no início da modernidade nos discursos de Comênio (1995), para quem era necessário formar o indivíduo sábio, virtuoso e piedoso, e de Locke (2012), que defendia a formação do *gentleman* – aquele que é polido em suas ações e idôneo o suficiente para seguir a razão. O trabalho educativo voltado especificamente para a formação moral teve, por sua vez, em Kant (1996) significativas referências. Na visão kantiana, a natureza instintiva do homem, marca inequívoca de sua animalidade, precisaria ser sobrepujada na infância pela ação dirigida do adulto, que disciplina o educando, transmitindo-lhe ensinamentos capazes de levá-lo a desenvolver a consciência do dever. É, portanto, a partir de ações heterônomas conduzidas pelas gerações mais educadas que as jovens gerações se educam na perspectiva de se aproximarem, como foi discutido anteriormente, o máximo possível da condição de seres morais, cujas vontades são autônomas porque determinadas apenas pela lei moral.

Buscando criticar as concepções pedagógicas que tomam a heteronomia como balizadora da formação do caráter das crianças e dos adolescentes, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) salientam que estas mostram claramente quais valores se deseja que os alunos legitimem, todavia isso esbarra em dois problemas:

Um de nível ético: o espírito doutrinador dessa forma de trabalhar. A autonomia dos alunos e suas possibilidades de pensar ficam descartadas, pois a moralidade tende a ser apresentada como conjunto de regras acabadas. Trata-se de um método autoritário, fato que, aliás, explica as referências negativas às antigas aulas de Moral e Cívica, e que, por bastante tempo, desencorajou a educação moral nas escolas. Outro grave problema, consequência desse

autoritarismo, é de nível pedagógico: o método não surte efeito, pois ouvir discursos, por mais belos que sejam, não basta para se convencer de que são válidos. (Brasil, 1998, p. 65)

Como defendem que a educação escolar tenha em vista a autonomia do educando, os PCN propõem que no trabalho com a ética sejam desenvolvidos quatro blocos de *conteúdos*: respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo. A nosso ver, o termo conteúdo não é apropriado, pois indica aquilo que integra um programa de estudos a ser cumprido com vista a algum tipo de avaliação. Embora deixem claro que esses “conteúdos” devem ser trabalhados por todas as disciplinas, os PCN não problematizam o fato de que respeitar e ser respeitado, agir de forma justa e solidária e dialogar não são objetos ensináveis, mas disposições incorporadas pelo indivíduo, em maior ou menor grau, conforme o nível e a qualidade das relações intersubjetivas que o envolvem. Por isso, preferimos chamá-las de *práticas educativas*.

Sobre a primeira dessas práticas, o documento assinala que “O respeito ganha seu significado mais amplo, quando se realiza como respeito mútuo: ao dever de respeitar o outro, articula-se o direito, a exigência de ser respeitado (*Ibid.*, p. 96). Tal orientação ética se mostra importante porquanto a escola, como espaço heterogêneo, reúne estudantes de diferentes etnias, credos religiosos e condições socioeconômicas, além de portadores de necessidades especiais. A despeito disso, porém, “todos os alunos estão na sala de aula usufruindo do mesmo direito à educação” (*Ibid.*, p. 97), argumento de inclusão (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005) que dá suporte à crítica feita em seguida aos procedimentos discriminatórios e preconceituosos, muitas vezes observados no espaço escolar.

Os PCN sugerem, então, como estratégias pedagógicas para a “aprendizagem” do respeito mútuo, a promoção de debates sobre questões históricas que focalizem atitudes segregacionistas e de trabalhos de pesquisa em grupo, os quais poderão propiciar ao educando o contato próximo com as potencialidades e limites de cada colega. Sem dúvida, essas ações contribuem para romper com formas naturalizadas de animosidade exibidas por muitos alunos. É preciso ressaltar, porém, que o enfoque histórico nem sempre responde às necessidades mais prementes do meio social de onde eles provêm, assim como a

introdução do indivíduo diferente ou estranho a determinados grupos pode apenas acirrar disputas.

Com relação à justiça, são formuladas algumas questões: “como ser justo com os outros?” “Como respeitar seus direitos?” “Quais são esses direitos?” “E os meus?” (Brasil, 1998, p. 99). Podemos perceber que as respostas não são imediatas nem consensuais, ensejando inúmeras problematizações. Por isso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) assinalam que a justiça é uma noção confusa cujo clareamento requer o emprego de procedimentos argumentativos que permitam aos interlocutores chegar a acordos capazes de balizar o entendimento e as consequentes propostas de ação.

A associação entre um valor abstrato, o justo, e outro concreto, o direito, é vista pelos PCN como meio de levar os alunos à elaboração de juízos que balizem suas decisões e escolhas, as quais são direcionadas por um forte apelo de repúdio a situações de injustiça como a fome, a segregação étnica e o emprego da violência física. Não obstante a relevância desse propósito, cabe perguntar até que ponto não pode assumir a feição de um imperativo categórico que force o aluno a sempre se colocar na posição de legislador universal, em muitas situações extremamente distante da realidade por ele vivida.

Para discutir a noção de solidariedade, o documento lança mão da técnica de dissociação de noções, já comentada no início deste artigo. Por meio dela, ao auditório são apresentadas duas modalidades de ser solidário: em relação a pessoas individualmente (TERMO 1) / em relação a causas sociais (TERMO 2). Os oradores deixam claro que é mediante o valor normativo conferido ao segundo termo que se pode ter uma educação voltada para a construção de posturas socialmente engajadas:

O exercício da cidadania não se traduz apenas pela defesa dos próprios interesses e direitos, embora tal defesa seja legítima. Passa necessariamente pela solidariedade, por exemplo, pela atuação contra injustiças ou injúrias que outros estejam sofrendo. É pelo menos o que se espera para que a democracia seja um regime político humanizado e não mera máquina burocrática (Brasil, 1998, p. 104).

De um ponto de vista pós-moralista, conforme discutimos com base nas considerações de Lipovetsky (2005), as ações solidárias, mesmo quando envolvem causas sociais mais amplas, terão eco se mobilizarem sentimentos fortes, muitas vezes canalizados pela via do espetáculo. A dissociação proposta pelos PCN tende, por conseguinte, a promover um olhar dicotômico sobre uma realidade na qual o subjetivo e o objetivo, o individual e o social estabelecem entre si relações complementares e não hierárquicas. O pós-dever se coloca justamente como expressão concreta dessa complementaridade.

Por fim, a abordagem do diálogo é desenvolvida com base na concepção de que o convívio com a alteridade é inerente à essência humana, materializando-se no que o documento define como “encontro”, isto é, reconhecimento de que os indivíduos necessitam uns dos outros, razão pela qual devem cultivar o respeito mútuo e não a negação sumária das diferenças: “O outro não é igual senão sendo diferente” (Brasil, 1998, p. 108).

Os PCN enfatizam, então, o papel do professor como agente incentivador do diálogo, que deve permitir que os estudantes se expressem de maneira clara, evitando o uso de termos vagos ou mal colocados, os quais podem dar origem a opiniões frágeis, pouco fundamentadas por argumentos. É, portanto, tarefa do docente coordenar os debates e intervir de forma crítica toda vez que perceber o mau uso da razão. O problema que daí deriva, naturalmente, é saber definir de forma não arbitrária ou impositiva o que se está tomando por raciocínio errôneo ou mal fundamentado, pois o professor também traz inegavelmente consigo o poder de fazer calar pela autoridade da palavra “certa”, como bem atesta o aforismo latino *magister dixit* (o professor disse).

Na abordagem focalizada acima, as quatro técnicas educativas têm como eixo comum o argumento de reciprocidade. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), este é um argumento de tipo quase lógico, ou seja, busca persuadir o auditório a partir da semelhança com alguma relação logicamente verificável. No caso, a relação em tela é a de simetria: sendo a e b termos correspondentes, o que vale para a valerá igualmente para b. Todo o esforço do orador que emprega esse argumento é fazer crer que a simetria é quase total, sendo irrelevantes quaisquer

diferenças que a comprometam. Em vista disso, é racional respeitar para ser respeitado, agir justamente para ser tratado com justiça, ser solidário para receber ajuda, ouvir para ser ouvido. Tais situações exemplificam o que genericamente se denomina de regra áurea: fazer ao outro o que gostaríamos que ele fizesse para conosco.

As relações humanas são, porém, atravessadas pela tensão entre identidade e alteridade, a qual a noção de simetria, balizadora da regra áurea, busca eliminar. No limite, tal eliminação conduz à homogeneização dos sujeitos, estabelecendo uma identidade una: “o eu se torna um pronome universal sem rosto” (Meyer, 2000, p. 12). Ou então, ao invés disso, o eu se torna um rosto monocultural, monoconfessional, monomoral, etc. Nessa perspectiva, todo desacordo desponta como sinal de erro, incompreensão ou mesmo de má-fé. Contrapondo-se a isso, Meyer (Ibid., p. 143-144), nos lembra que “Para Aristóteles, nosso contemporâneo, a realidade das diferenças constitui um fato incontornável. É porque existem que os homens devem negociar entre si. O universal não é um dado, como pensa Kant, mas resultado obtido a partir da negociação dos desacordos”.

Face ao exposto, as relações de reciprocidade moral preconizadas pelos PCN merecem ser pensadas como ponto de partida da negociação e não como desfecho dela. Constituem um solo mínimo comum, um “objeto de acordo” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 73) desejável para que processos argumentativos possam ser iniciados. Assim, o trabalho com a ética no contexto escolar não deve desconsiderar que podem existir diferenças de vulto entre os sujeitos da prática pedagógica, as quais derivam do fato de que o estudante não tem, necessariamente, todo o interesse em agir moralmente como o professor gostaria que ele agisse.

Tampouco, porém, se pode afirmar o contrário, ou seja, que ele não possui nenhum interesse em modificar seus hábitos e atitudes a partir das práticas educativas que lhe são apresentadas. Entre o interesse total e a ausência completa de interesse pelo que o outro (o professor e a escola) representa, há desacordos a serem negociados. Negociações bem conduzidas tendem a reduzi-los e podem se colocar como metas da ética na educação escolar desde que esta não assuma o papel de redentora, eliminando das crianças e dos jovens tudo aquilo que não se

enquadra nos moldes da conduta exemplar, do julgamento infalível, da decisão plenamente correta.

Considerações Finais

Neste artigo discutimos, inicialmente, que a pretensão platônica em estabelecer uma ciência do universal, que tivesse por suporte uma única forma de racionalidade, a demonstrativa, não foi compartilhada por Aristóteles, para quem há conhecimentos de natureza apodíctica, próprios de determinadas ciências, e conhecimentos que se estruturam a partir do que é considerado razoável ou verossímil. Entre estes, situam-se os relativos à ética e à política, denominadas ciências práticas.

No que diz respeito à política, não cabe apenas definir qual a melhor forma de organizar o Estado, mas discutir que formas de organizá-lo se mostram viáveis conforme a cultura e a história dos diferentes povos. No campo da ética, é preciso reconhecer que as chamadas virtudes (ou formas de excelência) morais são adquiridas mediante o exercício constante dos indivíduos, que passam a incorporá-las aos seus hábitos e atitudes. Ambas as ciências, por sua vez, recorrem a raciocínios de tipo retórico como os entimemas, que partem de opiniões geralmente aceitas (*endoxa*) e não de premissas universais e verdadeiras, visando a estabelecer conclusões capazes de persuadir os indivíduos por sua verossimilhança.

Embora a entrada na modernidade tenha, por um lado, afastado a filosofia e a ciência de tudo quanto fosse apenas provável, direcionando o pensamento para a busca de evidências racionais e/ou empíricas que pudessem dar bases sólidas ao conhecimento, por outro projetou significativos abalos na ordem socialmente instituída pela Igreja Católica. Devido aos inúmeros conflitos de caráter político-religioso surgidos a partir das reformas cristãs do século XVI, tornou-se então necessário postular a tolerância religiosa (ainda que de forma limitada, porquanto fossem reconhecidos apenas os direitos dos adeptos dos diferentes credos cristãos), conforme defendeu Locke.

Na medida em que as abordagens feitas por racionalistas e empiristas não romperam com a visão investigativa que coloca o sujeito a “circular” em torno do objeto na tentativa de conhecê-lo, Kant conferiu centralidade ao sujeito, ao qual caberia, mediante o concurso de seu aparelho sensorial e cognitivo, estudar o que

“circula” em torno de si ou aparece para ele (fenômeno). Assim, tal como os fenômenos do mundo físico se acham subordinados a leis universais formais (a lei da gravitação de Newton é um exemplo), também os fenômenos relativos ao bem agir teriam por determinante uma lei moral universal. Esta se colocaria como princípio regulador da conduta, ao qual a vontade livre do sujeito se alinharia, uma vez que não estaria determinada por nenhum fator contingente.

Reconhecendo a influência da contingência sobre a vida moral, Perelman e Olbrechts-Tyteca propuseram o resgate da racionalidade retórica, concebendo a razão prática como aquela que deve buscar a persuasão de um auditório por meio da argumentação. Esta, por sua vez, visa aos homens plenos, seres movidos por sentimentos e raciocínios de natureza verossímil que os farão aderir de modo variável às teses que lhes forem apresentadas. Os deveres morais passam, então, a ser vistos como objetos de negociação e não como formas imperativas que determinam de maneira inequívoca o bem agir.

A rejeição ao cumprimento do dever pelo dever veio ganhando corpo nas sociedades complexas do pós-guerra, dando origem ao que Lipovetsky chamou de era do pós-dever, a qual não implica a ausência de obrigações para com outrem, mas o seu redimensionamento. As ações solidárias, muitas vezes, são convertidas em espetáculos que as diferentes mídias exploram, todavia cabe aos envolvidos em tais ações definir o tipo de envolvimento que lhes convém, afastando-se do espírito de sacrifício e considerando o bem agir na medida em que este é capaz de gerar satisfação interior.

Tendo em vista o conjunto de reflexões apresentado, examinamos algumas confluências possíveis entre a racionalidade retórica e o trabalho com a ética na educação escolar. No Brasil, desde os anos 1990, sobretudo com o advento dos PCN, a importância da ética nos níveis fundamental e médio de ensino tem sido bastante focalizada. Os PCN do Ensino Fundamental fazem menção a quatro blocos de conteúdos (respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo) a serem desenvolvidos pelos professores de todas as disciplinas componentes do currículo.

Chamamos, então, a atenção para o fato de que o termo conteúdo não é adequado para designar o que entendemos serem práticas socialmente constituídas, por isso preferimos empregar a expressão: *práticas educativas*. Estas são de natureza intersubjetiva, envolvendo relações entre professores e alunos que

poderão vir a contribuir de forma significativa para a formação ética destes. Os PCN discutem a importância de tais práticas tendo por fio condutor o argumento de reciprocidade, que, como vimos, busca persuadir a partir da noção de simetria (sendo a e b correspondentes, o que vale para a valerá também para b). Generalizando para o campo da ética, tal argumento culmina na regra áurea: fazer ao outro o que desejamos que ele faça em relação a nós.

Como a racionalidade retórica não é coerciva, isto é, não impõe conclusões apodícticas, a regra áurea – na condição de balizadora das relações que têm por objeto diferentes tipos de reciprocidade moral - não deve ser considerada ponto de chegada, mas ao contrário, ponto de partida das negociações que envolvem opiniões divergentes sobre princípios, valores e formas de conduta. Trata-se de buscar o estabelecimento de acordos capazes de não permitir a hipertrofia do eu nem tampouco a hipertrofia do outro, de maneira que processos argumentativos se viabilizem na perspectiva de reduzir os desacordos existentes entre os sujeitos da prática pedagógica, os quais, entretanto, não podem ser inteiramente eliminados.

Referências

- ARISTÓTELES. *Tópicos*. Tradução de José Américo Motta Pessanha. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril cultural, p. 5-152, 1983.
- _____. *Rhétorique*. Paris: Librairie Générale Française, 1991a.
- _____. *A Política*. Tradução de Roberto Leal Ferreira São Paulo: Martins Fontes, 1991b.
- _____. *Ética a Nicômacos*. Tradução de Mário da Gama Kury e Roberto Leal Ferreira. Brasília: UnB, 1993
- BACON, Francis. *Novo Organon*. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1998.
- COMÊNIO, João A. *Didática magna*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996, 2. ed.
- KANT, Immanuel. *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin, 1996.

_____. *Crítica da razão Prática*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições Setenta, 1997.

LIPOVETSKY, Gilles. (2005). *A sociedade pós-moralista*. Tradução de Armando Braio Ara. Barueri: Manole, 2005.

LOCKE, John. *Lettre sur la tolérance et autres textes*. Paris: Garnier-Flammarion, 1992.

_____. *Alguns pensamentos sobre a educação*. São Paulo: Almedina, 2012.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: VALE, José Misael F. et al. (Org.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva, 2002.

MEYER, Michel. *Petite métaphysique de la différence*. Religion, art et société. Paris: Librairie Générale Française, 2000.

PERELMAN, Chaïm. *Argumentação*. In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1987.

_____. *L'empire rhétorique*. Paris: Vrin, 1988.

_____. *Ética e direito*. Tradução de Maria Ermentina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERELMAN, Chaïm. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação. A nova retórica*. Tradução de Maria Ermentina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.