

Contribuições da retórica para pensar a ação pedagógica

Renato José de Oliveira - PPGE - UFRJ

rj-oliveira1958@uol.com.br

Resumo

Este artigo situa inicialmente a chamada crise da modernidade ou crise da razão, para, a partir daí, discutir o papel do professor e da escola no mundo de hoje. Por modernidade compreende-se o momento histórico-filosófico que marcou o advento de um homem voltado para a construção de métodos investigativos que lhe permitissem chegar a conclusões seguras sobre a natureza do universo e a respostas certas para as questões da vida prática, o que naturalmente repercutiu nos processos educativos. Em seguida, são feitas considerações sobre a gênese da escola moderna, buscando-se dimensionar seus principais objetivos e conflitos com base nas concepções de dois pensadores: Comênio e Herbart. Apesar das diferenças filosóficas e metodológicas que os separam, esses autores têm como pano de fundo comum a crença de que a escola que forma bem o aluno de hoje terá formado o homem de bem do amanhã. As duas concepções pedagógicas baseiam-se na analogia “o aluno está para a escola assim como o homem está para a sociedade”. Por fim, com base na análise retórica, desenvolvida a partir das contribuições de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1997, 2000) e de Meyer (1993, 1998, 2002), essas concepções são problematizadas visando a auxiliar os educadores a repensar os fins da ação pedagógica e da escola como agente de transformação social.

Palavras-Chave: Modernidade. Racionalidade. Ação pedagógica. Retórica.

Contributions from Rhetoric to Action Pedagogical Thinking

Abstract

This article focuses primarily what is called modernity crisis or crisis of reason and then discusses the role of teacher and school in the world today. By modernity we understand the historical and philosophical moment that marked the advent of a man facing the construction of investigative methods that would enable him to draw strong conclusions about the nature of the universe and the answer to certain questions of practical life, which of course reflected in the educational processes. Then we discuss the genesis of the modern school, seeking to scale its main objectives and conflicts based on the concepts of Comenius and Herbart. Despite the methodological and philosophical differences that separate them, these authors have the background to common belief that the school how well form the student of today will have formed the good man of tomorrow. The two pedagogical concepts are based on the analogy "the student to school is just as man is in society." Finally, based on rhetorical analysis, developed from the contributions of Perelman and Olbrechts-Tyteca (1997, 2000) and Meyer (1993, 1998, 2002) these views are problematized in order to assist educators to rethink the purposes of pedagogical action and the school as an agent of social transformation.

Key words: Modernity. Rationality. Pedagogical action. Rhetoric.

Considerações Iniciais

Hoje em dia é comum ouvirmos falar de um “mal-estar” causado pela descrença no legado do pensamento moderno, que se reflete na ciência, na ética, na política, nas instituições, nas ações coletivas, etc. Autores como Maffesoli (1986) destacam que o mundo atual se caracteriza pelo gosto de viver o espetáculo, ou seja, por um modo de ser e de agir que não separa a realidade da ficção. Esse discurso parece ter origem no fato de que a racionalidade ocidental experimenta um profundo momento de crise, sendo seus principais cânones submetidos a uma crítica demolidora, a partir da qual os fundamentos do próprio pensar (*cogito*) são questionados: o que conhecemos de verdadeiro? Em que certezas nos apoiamos?

A modernidade, vista por muitos críticos como um projeto esgotado ou em vias de esgotamento, não foi, porém, menos demolidora em relação ao conhecimento herdado da Antiguidade greco-romana. Descartes e Bacon, a despeito de partirem de pressupostos filosóficos diferentes quanto ao que fundamentaria o conhecimento, desenvolveram o questionamento metódico do legado aristotélico e escolástico, buscando ampliar e consolidar o domínio humano sobre a natureza. Descartes (1989) bateu-se contra a lógica e seus silogismos, pois entendia que serviam mais para explicar a outros o que já era conhecido ou para fazer, sem maior rigor, considerações sobre as coisas desconhecidas. O mesmo caminho seguiu Bacon (1973) ao afirmar que os silogismos, por se basearem apenas em palavras (às quais atribuía caráter confuso, além de serem abstraídas dos objetos de modo temerário), não levavam o homem a nenhum conhecimento sólido sobre a natureza.

A ideia de chegar a um conhecimento de tal tipo era justificável, afinal o mundo havia sido sacudido por novidades como o heliocentrismo, as grandes navegações, o advento da imprensa e das manufaturas, entre outras. Um novo homem surgia, voltado para a construção de um método investigativo que lhe permitisse chegar a conclusões seguras sobre a natureza do universo e a respostas certas para as questões da vida prática.

Esse projeto, contudo, não ficou imune aos abalos gerados pelas geometrias não-euclidianas, pelas mecânicas não-newtonianas e pelas mudanças na visão de homem nos planos psicológico e histórico-social. Ao mostrar que o plano não era mais o único referencial possível para o estudo das linhas, das figuras e dos sólidos, as geometrias não-euclidianas jogaram por terra certas verdades absolutas, invalidando, por exemplo, a afirmação de Descartes¹, em sua quinta meditação (1979), de que a existência de Deus garante como verdadeiro o conhecimento de que a soma dos ângulos internos de um triângulo é sempre igual à soma de dois ângulos retos. A esse respeito, a matemática britânica Joan Richards comentou:

A geometria não-euclidiana pode ser vista como a noção de que a soma dos ângulos de um triângulo pode não ser 180° . Repentinamente, a superestrutura inteira da ética, da religião, e a esperança de se encontrar um conhecimento verdadeiro nas ciências entra em colapso. Essa esperança se apoiaria na crença de que já existia pelo menos uma parte de tal conhecimento, mas, agora que já não havia mais aquela certeza de que a soma dos ângulos de um triângulo era 180° , então não havia mais a certeza da existência de Deus. (Davis & Hersh, 1988, p.219)

Por sua vez, o relativismo einsteiniano e a mecânica quântica questionaram, respectivamente, a separação entre espaço e tempo e o determinismo físico. O impacto foi igualmente devastador, como se pode avaliar pelas seguintes palavras de Bachelard (1985, p. 43):

“vivíamos no mundo newtoniano como numa residência espaçosa e clara. O pensamento newtoniano era de saída um tipo maravilhosamente transparente de pensamento fechado; dele não se podia sair a não ser por arrombamento.”

Se as ciências físico-matemáticas passavam a mostrar uma face da realidade estranha aos referenciais cotidianos, também o próprio homem precisou rever a imagem que fizera de si mesmo. Freud assinalou que o estado civilizatório se constituiu graças à renúncia ao instinto, à agressividade e à sexualidade, o que se dá por meio de um mecanismo de sublimação (FREUD, 1998). Este garante o desenvolvimento cultural na medida em que faz da atividade psíquica meio de controle sobre os instintos, desempenhando, então, papel crucial na sociedade, pois conduz os indivíduos a reprimirem seus desejos sexuais em favor de valores e ações socialmente úteis. No plano histórico-social, a revolução russa de 1917 refutou a tese de que o estágio avançado de evolução do capitalismo em um dado país era condição fundamental para a eclosão da revolução socialista, o que foi também corroborado pelas revoluções chinesa e cubana. Mais recentemente, a fragmentação da antiga União Soviética e de outros países do leste europeu mostrou a incapacidade do chamado socialismo real em forjar um homem balizado pelos ideais de solidariedade e de justiça social, dando lugar, por um lado, ao homem globalizado que se entrega ao consumismo e compete acirradamente por empregos e, por outro, a massas cada vez maiores de excluídos sociais.

Outro aspecto que chama à atenção são os fenômenos do tribalismo e do hedonismo, apontados por Maffesoli (1995, 2000) como típicos do mundo atual. Para esse autor, a fragmentação dos ideais políticos de emancipação deu lugar à formação de agregados sociais (tribos) cujo laço de união é fundamentalmente o sentimento de estar junto, ou seja, de compartilhar em um mesmo momento as mesmas emoções. Tais agregados podem ser efêmeros, mas enquanto perduram promovem a difusão dos mais diversos códigos de valores, configurando o que o autor denomina de ética da estética, isto é, uma ética fundada sobre as paixões e as emoções. Por sua vez, o hedonismo ganha espaços em função de o homem contemporâneo experimentar uma “mudança de estilo” (MAFFESOLI, 1995) de vida: não é mais o trabalho que motiva os indivíduos, mas os pequenos prazeres que eles podem vivenciar no cotidiano: “à civilização enlanguescidora de uma modernidade econômico-utilitária está em vias de suceder uma nova cultura, onde o sentido do supérfluo, a preocupação com o inútil, a busca do qualitativo assumiriam o primeiro lugar” (*Idem*, p. 33).

O “mal-estar” sofrido pela modernidade pode, então, ser resumido em uma frase: a razão, que se considerava acima do tempo e da história, entrou em crise. Segundo Meyer (1993, p. 123), essa razão “pode explicar tudo, excepto o facto de ser preciso explicar tudo”. Sua ambição em estabelecer conhecimentos apodícticos parece ter aberto a porta para a própria falência, uma vez que ao perseguir obsessivamente os fundamentos de tudo o que existe, a razão não percebeu que não poderia fundamentar a si mesma. Diante de tal impossibilidade, tudo pareceu se fragmentar: o saber científico, os princípios éticos, os desejos de transformação social. Bauman se refere a esse momento como aquele em que se dá a perda da crença em um mundo perfeito, que erradicaria o mal, celebrando a paz e a harmonia entre os homens:

As utopias modernas diferiram em muitas das suas pormenorizadas prescrições, mas todas elas concordavam em que o “mundo perfeito” seria um que permanecesse para sempre idêntico a si mesmo, um mundo em que a sabedoria hoje aprendida permaneceria sábia amanhã e depois de amanhã, e em que as habilidades adquiridas pela vida conservariam sua utilidade para sempre. O mundo retratado nas utopias era também, pelo que se esperava, um mundo transparente – em que nada de obscuro ou impenetrável se colocava no caminho do olhar; um mundo em que nada estragasse a harmonia; nada “fora do lugar”; um mundo sem “sujeira”; um mundo sem estranhos. (BAUMAN, 1998, p. 21)

Isso, sem dúvida, se reflete na escola, pois desde Comênio, no século XVII, esta instituição foi concebida como o lugar em que se formam os puros, os justos, os que “têm a cabeça no lugar”, os que redimirão a humanidade, construindo um mundo em que não haja estranhamentos nem disputas. Que fazer, então? Lavar as mãos já que essa possibilidade é reconhecidamente utópica? Ou repensar o modelo de racionalidade que orientou (e agora parece estar desorientando) o homem moderno?

Na medida em que se apoia em uma razão aberta, flexível, que busca compreender o mundo com base no que é verossímil e problematiza as respostas, remetendo o pensamento para novas indagações, a retórica pode contribuir para que os educadores reflitam sobre essas questões. Não se trata de lhes oferecer soluções prontas, definitivas, mas meios de enfrentar os grandes desafios que estão postos para a escola hoje.

A Escola Moderna: avanços e limites

Pode-se dizer que a escola moderna nasceu como consequência das reformas cristãs do século XVI, que viram na educação de base um meio de permitir que as camadas populares, sem acesso às escolas gerenciadas pela Igreja Católica, aprendessem a ler, escrever e contar, podendo então conhecer diretamente a palavra divina escrita na Bíblia. Imbuído também desse espírito, mas buscando ir além do que os primeiros reformadores propuseram, o bispo morávio Comênio (1592-1670) não só defendeu a criação de escolas, como também percebeu que seria preciso reformá-las pedagogicamente, lançando assim as bases de uma educação mais afinada com as exigências dos tempos modernos.

Comênio pensou a escola como fator decisivo no processo de formação de um indivíduo que já não nutria as mesmas aspirações do homem medieval, mas que não poderia deixar de ser o que é, ou seja, a imagem de seu Criador:

Em primeiro lugar, todo homem nasceu para o mesmo fim principal, o de ser homem, ou seja, criatura racional senhora das outras criaturas, imagem manifesta de seu Criador. Portanto, todos quantos forem devidamente instruídos nas letras, nas virtudes e na religião devem tornar-se capazes de levar a vida presente de modo útil e preparar-se dignamente para a vida futura. (COMÊNIO, 1997, p. 89)

Tendo acompanhado de perto o progresso das manufaturas, principalmente em Flandres e no norte da Inglaterra, Comênio as tomou como modelo para o trabalho escolar, cujo objetivo maior deveria ser encaminhar os alunos para o aprendizado das virtudes. Naturalmente, o pensamento comeniano refletia as tensões entre o teocentrismo medieval e o espírito empreendedor do *homo faber* moderno, as quais atravessaram todo o seu discurso pedagógico. Não obstante isso, para renovar era necessário ser ousado e criticar de modo contundente os princípios e os métodos que norteavam o ensino:

Para instruir os jovens, ademais, a maioria adota ainda um método tão duro que as escolas geralmente são consideradas espantalhos para crianças e tortura para a mente: a maior parte dos alunos, enojada da cultura e dos livros, precipita-se para as lojas dos artesãos ou para alguma outra ocupação. (*Idem*, p. 105)

Educar a todos, ricos e pobres, meninos e meninas, indivíduos normais e portadores de deficiências (físicas e/ou mentais), permitindo-lhes o acesso à escola, foi também uma proposta das mais significativas, pois chamava a atenção para a necessidade de universalizar a educação, bandeira que nortearia os ideais revolucionários de 1789 e, atualmente, se faz presente em todo discurso favorável à inclusão em educação.

Em que pese o caráter progressista da pedagogia comeniana, duas limitações podem ser apontadas. A primeira diz respeito ao modelo escolhido para balizar a escola: a tipografia. Para Comênio, dentre as diversas artes manufatureiras existentes, a tipográfica espelhava de modo exemplar o processo educativo, já que tal como o tipógrafo imprime tipos no papel, o professor pode imprimir conhecimentos, hábitos e valores nas mentes dos alunos. Essa analogia é contestável na medida em que a mente do estudante não é um papel em branco, não permitindo, portanto, que conhecimentos e valores sejam “impressos” por meio de um “molde”, a palavra do professor.

É interessante notar que esse esquema analógico se manteve, com variações, na tradição pedagógica moderna. Mazzotti e Oliveira (2000, p. 13) assinalam, por exemplo, que:

Pode-se sustentar que (...) as crianças ao chegarem à escola apresentam algumas concepções (concepções prévias, ideias alternativas, *misconceptions*), as quais devem ser *substituídas* por outras, as das disciplinas escolares. Neste caso, mantém-se o processo proposto por Comenius, simplesmente alterando um de seus enunciados: o da *tabula rasa*, que caracterizaria a cabeça das crianças. Isto porque, todos os demais elementos do processo são mantidos: as concepções prévias devem ser substituídas pelas corretas por meio de um processo didático similar ao da tipografia, apenas o “papel-cabeça da criança está sujo e precisa ser limpo”.

Para sustentar ou refutar uma analogia há procedimentos argumentativos que serão discutidos no próximo tópico. Por ora, basta dizer que o “papel-cabeça” (“limpo” ou “sujo”) oferece limitações para o professor, que precisa cumprir o programa previsto no tempo previsto. Como os ritmos de aprendizagem dos alunos são diferentes, o ano escolar acaba sendo o parâmetro que distingue os “bons” estudantes dos “maus”, servindo esses adjetivos tanto para qualificá-los com respeito à capacidade de aprender quanto às formas de comportamento e de convivência adotadas.

A segunda limitação relevante emerge, também, de uma analogia: o aluno está para escola assim como o homem está para a sociedade. A pretensão comeniana em formar bem o estudante em termos de princípios morais e religiosos só adquire sentido amplo quando projetada para o futuro, pois o bom aluno será o responsável pelo advento da sociedade justa:

(...) é muito perigoso deixar de infundir no homem, desde o berço, regras salutares de vida. De fato, assim que os sentidos externos começam a cumprir seu papel, já não há mais uma maneira de o espírito humano voltar a quietar-se; se já não estiver empenhado em coisas úteis, não poderá evitar ocupar-se com coisas vãs ou mesmo nocivas (vejam-se os exemplos desse nosso século corrompido): desaprendê-las seria depois impossível, ou mesmo muito difícil, como já dissemos. Por isso, o mundo está cheio de erros, e para eliminá-los não são suficientes os magistrados políticos nem os ministros da Igreja, ao passo que procurar eliminar o mal na origem não apresentaria dificuldades sérias. (COMÊNIO, *Op. Cit.*, p.81)

Essa analogia tem se mantido no curso do pensamento pedagógico moderno, embora as concepções acerca de como formar o aluno, a partir de que princípios e com que métodos, tenham mudado. No século XIX, o pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) defendeu que a pedagogia deveria assumir estatuto científico, afastando-se das visões ingênuas ou românticas (como a de Rousseau, por exemplo) que só contribuíam para desviar a razão de seu objetivo principal, qual seja, dirigir a conduta humana segundo os princípios da virtude:

O conjunto das ideias morais constitui a convicção moral e aquele que, segundo a ideia de liberdade interior, vier a agir sempre de acordo com essa convicção, será o homem virtuoso. A virtude é, pois, a relação entre a convicção total e o desejo de querer constantemente estar de acordo com essa convicção moral. A realização constante dessa relação é a própria moralidade, a tarefa suprema da vida moral e, por conseguinte, de toda educação (GOKLER, 1905, p. 133).

Herbart foi muito influenciado por Kant, por isso seu conceito de liberdade interior coincide com o conceito kantiano de vontade não condicionada por nenhuma contingência empírica, condição necessária ao agir moral expresso pela lei prática “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). Do kantismo, Herbart assumiu também a concepção de que é por meio da educação que o homem se liberta da animalidade e adquire a condição de humanidade, ou seja, aquela que lhe permite converter-se em um ser para a sociedade. Sua visão pedagógica se apoiava sobre três pilares, vistos como momentos do processo educativo: governo, instrução e disciplina. O primeiro estava ao encargo dos pais e dos professores, tendo como função tornar “moral” a natureza rude da criança, a qual deveria ser ensinada a converter sua “falta de vontade” em vontade moral de fazer o Bem. O segundo era de responsabilidade da escola, que deveria proporcionar ao aluno a aquisição de conhecimentos relativos aos porquês (causas) dos fenômenos que têm lugar na natureza e na sociedade. A disciplina, por fim, completaria os outros dois, agindo também sobre a vontade do educando, só que privilegiando os aspectos mais ligados à sua subjetividade. (GOKLER, 1905)

No que se refere à aprendizagem escolar como um todo, Herbart considerava que a instrução é o fundamento, pois não apenas desenvolve o espírito do aluno, mas efetivamente o cria. Para isso, seria preciso levar em conta os seus interesses, o gosto demonstrado em relação a determinados assuntos. Consciente disso, o professor seguiria então uma sequência de passos pedagógicos. O primeiro deles, a clareza, corresponderia à captação de elementos novos por parte do estudante, após o que se daria a associação, momento em que tais elementos seriam vinculados aos conhecimentos já dominados por ele. Na sequência, viria a sistematização, na qual o professor teria papel crucial, pois a ele caberia realizar a síntese entre antigos e novos saberes e, por fim, o método, isto é, a aplicação do que foi aprendido, a qual seria verificada por meio de exercícios propostos para esse fim (CAMBI, 1999).

Para Herbart, o homem a ser formado não era mais o bom cristão, como desejava Comênio, mas o ser racional que sabendo governar a si mesmo saberia não só governar a outrem, como garantir o bom funcionamento de uma sociedade constituída por indivíduos que conquistaram a autonomia moral. Assim, projetando-se para o futuro a perspectiva herbartiana, a escola assumiria o papel de protagonista na formação do homem racional, moralmente autônomo, que viria a constituir uma sociedade justa.

A maior limitação do modelo herbartiano se encontra, também, na relação analógica que situa a escola como protagonista da mudança social. Cabe perguntar se ela possui mesmo esse

protagonismo e, se não o possui, que papel está reservado para o educador. No próximo tópico esse problema será discutido, tendo em vista em que medida a racionalidade retórica pode contribuir para o trabalho educativo escolar.

A Retórica como Meio de Problematizar a Ação Pedagógica e a Função da Escola

Segundo Meyer (1998), a retórica pode ser compreendida como sendo a negociação da distância entre os indivíduos a propósito de uma questão. Se não houver nenhum tipo de questionamento, entende-se que não há mais problema a resolver, de sorte que a racionalidade retórica não tem aí qualquer função. É o que Aristóteles (1992) quis dizer quando afirmou que não cabe discutir se a neve é branca ou se os deuses devem ser honrados, pois, para ele, essas eram coisas óbvias e acerca do óbvio não se discute. O próprio contexto histórico, porém, promove mudanças no modo de se conceber as evidências, tanto que hoje em dia a obrigação de honrar o divino só existe nos Estados teocráticos.

A racionalidade retórica possui natureza não coerciva, isto é, seus raciocínios não pretendem se impor a todos os seres dotados de razão. Seu compromisso não se dá com o conhecimento apodíctico, mas com aquele que pode ser firmado sobre a verossimilhança, a qual, por sua vez, é sustentada por argumentos e não por provas de cunho demonstrativo. Uma sequência de bons argumentos pode convencer determinado auditório², contudo não terá jamais a força de uma demonstração matemática nem de um silogismo dedutivo, como, por exemplo, o que demonstra a natureza mortal de qualquer ser humano.

Quando fala da existência de uma distância entre os indivíduos, Meyer chama a atenção para o fato de que um mesmo enunciado pode perfeitamente ser compreendido por duas pessoas de modos bastante distintos. A negociação dessa distância sugere que ela pode tanto ser encurtada quanto ampliada, razão pela qual a retórica não se coloca como deus *ex machina* que resolveria todos os problemas que envolvem as relações humanas. Ela permite, sem dúvida, chegar a soluções razoáveis para os diferentes conflitos, mas não impede que outras formas de encerrar a discussão, como o uso da violência, sejam eliminadas.

No âmbito da educação escolar, professores e alunos têm muitas distâncias a negociar. Quando desenvolve suas aulas, o professor faz uso de inúmeros enunciados como se estes sugerissem haver uma relação óbvia de predicação: se ele diz, por exemplo, que **m** é **n**, o aluno não pode compreender **m** como **p**. Se isso ocorre, é porque ele compreendeu de maneira equivocada, devendo ser corrigido. Muitos enunciados, contudo, não se enquadram nesse esquema, suscitando problematizações de três tipos:

- 1 – quanto ao aspecto conjectural (natureza dos fatos);
- 2 – quanto à qualificação atribuída (predicação), e
- 3 – quanto à normatividade (relativa ao que se pede ou quer)

Meyer (2002, p. 275) assim se posicionou com respeito a esse tríplice questionamento:

O que é preciso sublinhar é antes a interrogatividade que se modaliza e se manifesta ao longo de um triplo eixo de negatividade e de contestação que, em consequência, estrutura

a argumentação. Há uma argumentação baseada nos factos, na sua qualificação e no direito do orador a argumentar, que formam um *tríptico problematológico* (...)

A título de ilustração, vejamos a situação hipotética em que um professor de Biologia, adepto do criacionismo, critica a teoria da evolução das espécies com base na abordagem feita pelos adeptos do chamado *Design* inteligente. Essa concepção, muito em voga atualmente nos Estados Unidos, sustenta que na natureza nada ocorre sem ter sido previamente planejado, o que implica a existência de um planejador. Para fundamentar essa tese, vale-se de múltiplos exemplos, como o citado abaixo:

(...) as aves constroem seus ninhos e chocam seus ovos. Não os cucos, porém. Suas fêmeas não são acometidas daquele estado febril que lhes permitiria chocar seus ovos. Ela então leva um de seus ovos no bico até o ninho de uma chiadeira e, para não dar na vista, o substitui por um dos ovos que lá se encontra, jogando o da chiadeira fora. Esta, que de nada desconfia, se põe a chocar os ovos. Quando o pequeno cuco nasce, sendo um pássaro de porte maior, irá precisar de todo o alimento que seus pais postigos puderem obter. O filhote, então, logo em seus primeiros momentos de vida, inicia um movimento circular com o qual lança para fora ovos ou filhotes ali presentes, ficando só. Agora, crer que essa estratégia de sobrevivência, tanto do cuco adulto quanto do cuco recém nascido, pode ser produto das casualidades de um contexto naturalista é uma indicação de pouco conhecimento de matemática, em particular da teoria das probabilidades, de um mundo que é mesmo o dos contos de fadas, em que sapos viram príncipes e a teoria da evolução ganha contornos de realidade. (SILVA NETO, 2008, p. 5)

Sem nos determos na ironia do autor, é factível assinalar que um aluno do ensino médio poderia questionar a conclusão “não pode ser produto das casualidades de um contexto naturalista” a partir das três formas sugeridas por Meyer. A contestação seria do tipo conjectural se levantasse que a estratégia de sobrevivência dos cucos é um fato natural e casual, pois as casualidades existem (achar um objeto de valor na rua, por exemplo). Poderia ser de tipo predicativo se admitisse que mesmo sem ser casual, a estratégia de sobrevivência dos cucos não é obra de um “planejador”. Algum outro fator, ainda desconhecido, poderia tê-la determinado. Por fim, o questionamento poderia se dar quanto à norma: chamar a teoria da evolução de fábula é próprio de quem desrespeita tanto os autores dessas histórias quanto os que estudam com seriedade o legado de Darwin, portanto o que o professor diz não merece credibilidade.

A perspectiva problematológica situada por Meyer permite, sem dúvida, abrir o pensamento do professor para questões que ele jamais imaginou serem possíveis e por isso se coloca como contribuição valiosa para o questionamento que todo docente deve fazer sobre a eficácia da sua ação pedagógica. As perguntas de fundo, em um diálogo de foro íntimo, poderiam ser: afinal, ensino o quê a quem? Minhas convicções a alunos sem crenças, sem valores e sem capacidade para problematizar?

Embora a função interrogativa do pensamento seja extremamente importante, é preciso salientar que o professor não deve se deixar aprisionar pela armadilha representada pela interrogação sem limites: se qualquer enunciado que não seja óbvio remete a novas questões, as quais, por sua vez, remeterão a novos enunciados, então nunca é possível concluir nada acerca de nada, o que invalidaria as ações pedagógicas. Contrapondo-se a esse risco, Perelman e Olbrechts-

Tyteca destacam que a noção de temporalidade deve presidir todos os processos argumentativos:

Essa prensa do tempo que comprime a argumentação não é somente uma obrigação de condensar o debate, uma limitação imposta à amplitude, uma obrigação de escolher os argumentos mais pertinentes ou, no caso de um pleiteante, os mais favoráveis. É, para o ouvinte, a obrigação de se decidir mesmo que nenhum dos argumentos apresentados pareça totalmente convincente e mesmo que se julgue com motivos para imaginar, teoricamente, que o desenrolar prolongado traria uma solução certa. É freqüente, aliás, que, dentre os argumentos destacados, figure o da oportunidade: há uma ocasião a aproveitar ou a perder, uma conjuntura que não mais se reproduzirá e na qual a decisão solicitada deve inserir-se. Assim, a prensa do tempo transforma as próprias condições do raciocínio: obriga mormente a hierarquizações, e também a remanejamentos de conceitos para que estes se adaptem, com maior ou menor acerto, porém rapidamente, a uma situação (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1997, p.374-375).

A metáfora “prensa do tempo” fornece bem a dimensão dos limites que a vida social coloca para qualquer debate. O prolongamento indefinido, sem a perspectiva de estabelecer acordos quanto ao que se enuncia, perde a finalidade, convertendo a discussão em diletantismo. É certo que a medida justa que forneceria o momento exato de suspender o debate a propósito de qualquer questão não é fácil de ser estabelecida, dependendo de fatores intersubjetivos (disposição e interesse dos interlocutores) e objetivos (disponibilidade de tempo), mas o mais significativo é saber reconhecer o caráter provisório da maioria³ dos enunciados que proferimos, os quais serão verdades de conhecimento, verdades éticas ou verdades políticas enquanto persistirem acordos suficientemente aceitáveis para sustentá-los.

Tão importante, porém, quanto problematizar a relação professor/aluno no contexto da veiculação de conhecimentos é pôr em discussão a analogia que tem embasado o trabalho pedagógico escolar (aluno/escola \equiv homem/sociedade). Inicialmente, é preciso dizer que as analogias são classificadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000) como argumentos que fundamentam a estrutura do real, ou seja, que têm por função permitir o conhecimento de algo que se ignora a partir de elementos já conhecidos.

As analogias de quatro termos são as mais comuns e se constituem quando dois deles (foro) mantêm entre si uma relação bem conhecida, a qual se pretende que esteja presente também entre os outros dois (tema) De um modo geral, a relação analógica se acha bem estabelecida quando a passagem do foro ao tema é aceita como “natural”, isto é, como algo que não requer explicações adicionais.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (*Idem*) ressaltam, porém, a instabilidade das analogias, a qual provém de dois fatores. O primeiro diz respeito ao fato de que quem se vale de uma analogia faz questão de frisar que ela não ilustra apenas de forma figurada uma relação entre termos, mas que se trata de um bom raciocínio. O segundo se vincula à possibilidade de refutação da relação analógica pretendida: quem não a aceita, buscará mostrar que foi feita apenas uma comparação vaga, sem maior substância. Em ambos os casos, incorre-se, contudo, no mesmo equívoco: ou a relação racional que estrutura determinado nível da realidade existe e foi bem provada ou não existe relação alguma, pertencendo tudo ao campo das conjecturas.

Opondo-se à visão que reduz toda a racionalidade humana a uma racionalidade coerciva, a retórica permite examinar as analogias como construções argumentativas que, buscando persuadir alguém acerca de algo, possuem limitações. Para Perelman & Olbrechts-Tyteca (*Idem*) uma analogia é considerada rica quando a interação entre o foro e o tema é tal que permite seu

desenvolvimento em diferentes direções, sendo, inclusive, possível substituir os termos do foro sem que haja prejuízo da relação que se pretende provar como também existente entre os termos do tema. Procedimentos desse tipo são chamados de correção de imagens e permitem não só aproximar o foro do tema como também aperfeiçoá-lo: “não se trata de uma modificação qualquer do foro, mas de sua purificação, de sua modificação depois de um enunciado prévio, no sentido de uma maior perfeição” (*Ibid.*, p. 432).

Um efeito esperado da analogia é que promova a transferência de valor do foro para o tema. No caso da analogia aluno/escola \equiv homem/sociedade pretende-se que o aluno formado conforme os valores morais adequados (cristãos, no caso de Comênio, e racionais, no caso de Herbart) venha a se tornar o homem que na vida social pratique e promova esses valores.

A questão que pode ser colocada quanto a essa transferência é: a escola forma moralmente o aluno? Para respondê-la é necessário explicitar o que está sendo compreendido por formar. Se este verbo significar preparação para o futuro, pode-se dizer que a escola moderna persegue tal objetivo. A pergunta, porém, enseja uma outra: em termos morais, somente ela o persegue? Seguramente, não. O aluno convive em diferentes espaços sociais (família, comunidade, grupo religioso, etc.), estando, portanto, sujeito a múltiplas influências, as quais podem perfeitamente produzir orientações morais conflitantes entre si.

Um exemplo trivial, mas não desprezível, se dá quando o professor, o diretor da escola, o coordenador pedagógico, o orientador educacional (agentes escolares) censuram o aluno por ter agredido um colega que o prejudicou de algum modo, ao passo que o pai elogia sua atitude. Certamente a orientação dada pelo pai é criticável porque fomenta a retaliação, todavia é preciso perguntar se a censura feita pelos agentes escolares, sobretudo se for conduzida por meio de prescrições do tipo “você não pode fazer isso, é agressão”, possui valor educativo. O discente pode questioná-la em termos conjecturais (“sim, eu posso fazer, pois sou mais forte que esse garoto”), predicativos (“não agredi, apenas compensei o mal que sofri”) e normativos (“os agentes escolares não têm autoridade moral para me criticar, pois vivem se xingando uns aos outros”).

Por outro lado, as coisas podem tomar proporções ainda mais indesejáveis se a censura promover algum tipo de exposição do aluno perante o coletivo escolar com o objetivo de fazer com que sinta vergonha. Esse sentimento, quando é suscitado, assume características de punição interna, o que pedagogicamente é muito ruim:

(...) Mas uma vez experimentada, essa vergonha acaba por tornar-se menos sensível. Daí o paradoxo: a punição apresenta o considerável equívoco de melindrar uma das principais molas da vida moral, diminuindo sua eficácia. Ao ser infligida de novo, a sanção acaba por estigmatizar aquele a quem ela se aplica; designa-o como “delinqüente” ou, ainda, “sujeito de baixo valor moral”; assim, rotulado, categorizado, o delinqüente corre o risco de nunca mais para de cometer faltas. (IMBERT, 2001, p. 123)

Em nome da implementação de práticas moralizadoras, a escola muitas vezes não tem a devida medida do que seria uma refutação argumentada acerca da retaliação, cujo objetivo seria persuadir o auditório de que esta apenas aumenta a distância que precisa ser negociada quando existem desavenças. No afã de impedir que novas agressões se repitam, os agentes escolares não se dão conta de que se acham diante de um problema para o qual não há respostas terminais, incorrendo então em práticas autoritárias e manipuladoras dos sentimentos e emoções do transgressor:

Nesta perspectiva manipuladora, o problema é o seguinte: de que maneira agir sobre o delinqüente a fim de moralizá-lo; ou ainda, de que maneira obter a garantia de que essa ação exercida do exterior possa operar uma transformação interna, sem que haja o risco de uma reviravolta pela qual o sujeito-objeto da regra viesse a tornar-se o sujeito-agente de uma “revolta” que transgrediria qualquer tipo de regra? (*Idem*, p. 126)

O estudante, como auditório, é disputado por diferentes oradores cujos discursos e ações pesarão sobre suas escolhas presentes e futuras. Assim, quando as orientações morais da família e da escola forem conflitantes, qual orador será tomado como modelo e qual assumirá a condição de antimodelo? O modelo, naturalmente, sugere imitação, todavia é preciso levar em conta o prestígio de quem será imitado:

Podem servir de modelo pessoas ou grupos cujo prestígio se valoriza os atos. O valor da pessoa, reconhecido previamente, constitui a premissa da qual se tirará uma conclusão preconizando um comportamento particular. Não se imita qualquer um; para servir de modelo, é preciso um mínimo de prestígio. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2000, p. 414)

Para uma criança ou mesmo um adolescente, quem geralmente tem maior prestígio: o pai ou o agente escolar? Ainda que o primeiro não tenha uma conduta que a maioria das pessoas aprove, constitui-se, pela força dos laços afetivos familiares, em referência maior. Em vista disso, o outro – no caso, o agente escolar – acabará assumindo o papel de anti-modelo:

(...) afastar-se de Sancho Pança só é concebível para quem conhece a figura de Dom Quixote; a visão do hilota só pode determinar uma conduta para quem conhece o comportamento de um espartano aguerrido. Por demover do que ele faz, o antimodelo, ao adotar uma conduta, a transforma, voluntaria ou involuntariamente, em paródia e às vezes em provocação. (*Idem*, p. 418)

Ao desconhecerem a história de vida do transgressor, seus ídolos e seus vilões, os agentes escolares podem ser vistos somente como sanchos ou como hilotas quando desejariam justamente o contrário. Mas, se para o aluno transgressor se colocam como antimodelos, este buscará, para afastar-se deles, provocá-los, ou seja, desafiar suas orientações. Por isso, não é plausível considerar que eles sempre assumirão o protagonismo na formação moral dos alunos. Podemos dizer, então, que assim como o transgressor de hoje não será necessariamente o facínora de amanhã, também o estudante visto como modelo de virtude pelos agentes escolares poderá perfeitamente não ser o homem comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Esse fim tão almejado não deve ser concebido, conforme bem salientou Dewey (1958, p. 176), como “um fim de estrada”, sendo extremamente atuais suas críticas quanto ao que se insiste em chamar de aquisição de virtudes:

A honestidade, a operosidade, a temperança, a justiça, como a saúde, a riqueza e a instrução não são bens a serem possuídos como o seriam, se expressassem fins fixos a serem atingidos. São direções de mudança na qualidade da experiência. O crescimento, o desenvolvimento em si mesmo é o único “fim” moral. (*Idem*, p. 177)

Conclusões

A modernidade está em crise, a qual, como procuramos mostrar, pode ser compreendida como fruto da crise da razão. Na realidade, porém, não se trata de uma crise de toda a razão, mas de um dado modelo de racionalidade que se baseia nas certezas produzidas por meio da demonstração e do cálculo. Podemos dizer que é a noção de evidência, no sentido atribuído por Descartes, que não satisfaz mais às demandas do conhecimento científico e da vida social. Essa razão padece, também, do que Meyer (1998, p. 32) chama de “obsessão ontológica”, ou seja, dizer exatamente aquilo que o objeto é.

Naturalmente, afirmações do tipo “isso é” e “isso não é” são necessárias para que possamos nos organizar e nos orientar no mundo. O problema não consiste em expurgá-las do pensamento, mas em não tomá-las de modo absoluto. Em outras palavras, significa dizer: “isso é assim” (ou “isso não é assim”) até que haja argumentos suficientes para mudar os juízos afirmativos ou negativos formulados acerca dos objetos em exame. Esse é o espírito que preside a racionalidade retórica, baseada na interrogatividade que permite perguntar: “se isso é assim, porque não pode ser de outro modo”? As respostas a esse tipo de questão não terão caráter apodíctico, mas buscarão pautar-se sobre o verossímil, sobre aquilo que é capaz de persuadir sem reivindicar o estatuto de verdade eterna.

A retórica, portanto, possui significativa função pedagógica ao mostrar que, sendo seres de persuasão, os homens estão sempre modificando uns aos outros na medida em que ora são oradores, ora são auditórios. Ela afasta os projetos idílicos e redentores, pois considera que se há problemas que reclamam por respostas (éticas, políticas, sociais, econômicas, etc.), não vivemos – parodiando Leibniz – no “pior dos mundos possíveis”, mas em um mundo que não é outro senão o resultado dos nossos avanços e das nossas limitações.

Nessa perspectiva, questionar a analogia aluno/escola \equiv homem/sociedade não implica dizer que a educação escolar deixou de ser relevante, mas significa reconhecer que esta não possui o monopólio sobre a formação moral do estudante e, portanto, não pode ser considerada como protagonista da mudança social. Trabalhar para que esta ocorra é uma de suas funções, mas o que vier a ser transformado o será a partir das negociações de distâncias que os diferentes oradores e auditórios puderem (e quiserem) estabelecer.

Em síntese, o fato de não existir relação direta entre o que se ensina ao aluno hoje e o que será feito pelo homem amanhã não deixa o trabalho pedagógico escolar sem objetivos. Livres da responsabilidade de deter o monopólio sobre a formação moral humana, os agentes escolares têm a tarefa de contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de problematizar saberes, valores, crenças, normas, tradições e formas de conduta, a qual é necessária para o êxito de qualquer projeto transformador.

Notas

1 - Para o filósofo francês, sendo Deus um ser perfeito, necessariamente é bom e, sendo bom, jamais permitiria que o homem se enganasse ao formular um conhecimento verdadeiro.

2 - O conceito se refere a todos aqueles que o discurso (oral ou escrito) de um orador pretende atingir.

3- O termo foi utilizado na medida em que enunciados apodícticos como “a neve é branca”, “Sócrates é mortal” ou “O Sol aquece” constituem uma fração bem menos numerosa do que a constituída pelos que possuem esse tipo de evidência.

Referências

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Brasília: Editora UnB, 1992.
- BACHELARD, Gastón. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1985.
- BACON, Francis. *Novum organum*. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: editora UNESP, 1999.
- COMÊNIO, João Amos. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DESCARTES, René. *Méditations métaphysiques*. Paris: Garnier-Flammarion, 1979.
- _____. *Discours de la méthode*. Paris: Vrin, 1989.
- DAVIS, Philip, HERSH, Reuben. *O sonho de Descartes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- DEWEY, John. A reconstrução das concepções morais. In: *A filosofia em reconstrução*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1958, pp. 163-184.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- GOKLER, Louis. *La pédagogie de Herbart – exposé et discussion*. Paris: Librairie Hachette et Cie, 1905. Disponível em <http://www.archive.org/stream/lapdagogiedehe00gockuoft#page/n7/mode/2up>. acesso em 30 / 06/2011.
- IMBERT, Francis. *A questão da ética no campo educativo*, Petrópolis: Vozes, 2001.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Lisboa: edições setenta, 1997.
- MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1976.
- _____. *A contemplação do mundo*: Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. *O tempo das tribos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha, OLIVEIRA, Renato José de. *Ciência (s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MEYER, Michel. *A problematologia*. Lisboa: editorial Dom Quixote, 1993.
- _____. *Questões de linguagem, retórica, razão e sedução*. Lisboa: edições setenta, 1998.
- _____. A problematologia como chave para a unidade da retórica. In: MEYER, Michel, CARRILHO, Manuel Maria, TIMMERMANS, Benoit. *História da retórica*. Lisboa: Temas & Debates, 2002.
- PERELMAN, Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Da temporalidade como característica da argumentação. In: *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, pp. 369-394.
- _____. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SILVA NETO, Christiano P. O criacionismo pode ser ensinado nas escolas em aulas de ciências? *Folha de São Paulo*, 06/12/2008, suplemento, p. 5.