

Aprendizagem escolar e formação ética: uma abordagem retórica

*Renato José de Oliveira**

Resumo: Com base em Chaïm Perelman e em Michel Meyer, autores cujos estudos se vinculam ao campo da retórica, este artigo focaliza principalmente os conceitos de filosofia regressiva (PERELMAN, 1997) e de diferença problematológica (MEYER, 2000). A filosofia regressiva critica os pontos de referência absolutos (ontológicos, epistemológicos ou axiológicos) característicos de um modo de pensar filosoficamente denominado “filosofias primeiras”. A diferença problematológica mostra que, entre as questões formuladas sobre um problema e as respostas fornecidas para solucioná-lo, é possível vislumbrar regiões de incerteza que remetem a novas questões. Tendo em vista a educação escolar desenvolvida nos níveis fundamental e médio de ensino, tanto no que se refere à aprendizagem quanto à formação ética, as duas abordagens fornecem subsídios para se refletir sobre as disciplinas que compõem o currículo e também sobre o conjunto de normas, valores e formas de comportamento que balizam as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Filosofia regressiva. Problematologia. Formação ética. Aprendizagem.

School learning and ethical formation: a rhetorical approach

Abstract: Based on Chaïm Perelman and Michel Meyer, authors whose studies link to the field of rhetoric, this article mainly focuses on the concepts of regressive philosophy (PERELMAN, 1997) and of problematologic difference (MEYER, 2000). The regressive philosophy criticizes the absolute reference points (ontological, epistemological or axiological) characteristic of a way of thinking phi-

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Professor Titular de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). *E-mail:* rj-oliveira1958@uol.com.br

losophically called “first philosophies”. The problematologic difference shows that, among the questions raised about a problem and the responses provided to address, it is possible to envision regions of uncertainty which refer to new issues. With regard to school education developed in the primary and secondary levels of education, both concerning to learning and to ethical formation, the two approaches provide allowances to reflect about the disciplines that make up the curriculum and also on the set of norms, values and forms of behaviour affecting pedagogical practices.

Keywords: Regressive philosophy. Problematology. ethical Formation. Learning.

L'apprentissage scolaire et formation en éthique: *une approche rhétorique*

Résumé: Basé sur Chaïm Perelman et Michel Meyer, auteurs dont les travaux sont liés au domaine de la rhétorique, cet article se concentre principalement sur les concepts de la philosophie régressive (PERELMAN, 1997) et de différence problématologique (MEYER, 2000). La philosophie régressive critique les points de référence absolues (ontologiques, épistémologiques ou axiologiques) propes d'un mode de pensée philosophique appelée « philosophie première ». La différence problématologique montre que, parmi les questions soulevées au sujet d'un problème et les réponses fournies pour le résoudre, il est possible d'envisager des régions de l'incertitude qui permettent de formuler de nouvelles questions. Prenant en considération l'éducation qui est enseignée aux niveaux primaire et secondaire de l'enseignement tant en ce qui concerne l'apprentissage quant à la formation en éthique, les deux approches offrent des éléments pour réfléchir sur les disciplines qui composent le programme d'études ainsi que sur l'ensemble des normes, des valeurs et des comportements qui affectent les pratiques pédagogiques.

Mots-clés: Philosophie régressive. Problématologie. Formation en éthique. Apprentissage.

Introdução

Inúmeros conflitos de natureza étnico-racial, religiosa ou nacionalista têm marcado as sociedades contemporâneas. O outro, aquele

que possui crenças, valores e formas de comportamento diferentes dos padrões majoritariamente aceitos é, ao mesmo tempo, identidade negada e identidade que nega. Segundo Meyer (2000), a negação do outro traz, subjacente, o desejo de erradicar a alteridade presente no próprio **eu**, que quer se afirmar como uno em um mundo fragmentado, onde o reconhecimento da diferença parece ser uma perigosa ameaça.

O outro questiona e julga a todo momento aquilo que somos, nossas convicções, nossos modos de agir. Reciprocamente, fazemos o mesmo em relação a ele. Existe, portanto, uma distância que a vida social, principalmente no curso da modernidade, tem buscado reduzir a partir das suas leis e instituições, as quais, no entanto, demonstram sinais de esgotamento. Nesse contexto, como a educação escolar pode trabalhar a aquisição de conhecimentos e a formação ética das crianças e dos jovens, considerando que diferentes saberes e valores se chocam, muitas vezes produzindo situações de conflito?

O propósito deste ensaio é discutir, a partir das contribuições feitas por Chaïm Perelman (1912-1984) e Michel Meyer (1950 –), autores que se destacaram pelo resgate da retórica no século XX, alguns dos principais problemas que afetam os níveis fundamental e médio de ensino, tanto no âmbito da aprendizagem quanto no da formação ética dos alunos. Perelman, em parceria com Lucie Olbrechts-Tyteca, colaboradora na Universidade Livre de Bruxelas, desenvolveu uma teoria da argumentação, também denominada Nova Tetórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Esse construto subsidiou as reflexões que o levaram a desenvolver o conceito de filosofia regressiva em oposição ao que chamou de filosofias primeiras, ou seja, as formulações filosóficas que se ancoram em pontos de referência (ontológicos, epistemológicos ou axiológicos) absolutos.

Meyer (1991; 1998; 2002), por sua vez, tem discutido a retórica com base em um aspecto muitas vezes desconsiderado em termos filosóficos: a função interrogativa do discurso. Em sua visão, os problemas relativos ao conhecimento (gnosiológicos) e à relacionalidade humana

(éticos, estéticos, políticos, entre outros) suscitam questões cujas respostas nem sempre esgotam o que há para ser investigado. Assim sendo, entre a pergunta e a resposta existe sempre uma região de incertezas ou de elementos não respondidos que estimula a interrogatividade.

As abordagens acima mencionadas permitem tecer reflexões sobre as práticas intersubjetivas que permeiam as relações pedagógicas escolares. Pretende-se mostrar que estas são atravessadas por diferentes visões de mundo e de homem que nem sempre permitem chegar a posicionamentos e/ou decisões consensuais, gerando, pelo contrário, estranhamentos. Subestimar esse aspecto pode levar à reificação da estranheza, ou seja, à ampliação da distância entre docentes e discentes, a qual implica prejuízos tanto no que se refere à aprendizagem dos conteúdos quanto à formação ética.

Entrelaces entre a nova retórica e a filosofia regressiva: contribuições para repensar alguns problemas da educação escolar

O advento da modernidade, notadamente com a revolução científica do século XVII, colocou em destaque um modelo de racionalidade baseado na demonstração e no cálculo, deixando em plano secundário a racionalidade própria da *ágora* e dos espaços sociais marcados pelo confronto de ideias a partir da exposição de diferentes argumentos. Não obstante, nas mais diversas situações comunicacionais envolvendo sujeitos que desejam ganhar a adesão de outrem, essa forma de racionalidade, denominada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) de retórica ou argumentativa, sempre se fez presente. Revisitando os estudos de Aristóteles, Cícero, Quintiliano, entre outros, os pesquisadores de Bruxelas desenvolveram uma teoria da argumentação ou nova retórica, a qual busca analisar e compreender tanto os discursos falados quanto os escritos:

O que conservamos da retórica tradicional é a ideia mesma de auditório, que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso. Todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito frequente

esquecer que se dá o mesmo com todo escrito. Enquanto o discurso é concebido em função direta do auditório, a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 7).

Como sabemos, a retórica foi fortemente condenada por Platão, que a considerava instrumento típico de quem se dirigia ao vulgo com o único intuito de agradar. Para ele, era clara a diferença entre os argumentos construídos com base na dialética e aqueles que tomavam como suporte opiniões verossímeis. No primeiro caso, o falante (orador) deveria ter como meta ganhar a adesão do ouvinte (auditório) para causas nobres, constituindo-se em um autêntico semeador de verdades:

O discurso sério [...] é sumariamente mais nobre, que é quando alguém emprega a arte da dialética, plantando e semeando numa alma apropriada o discurso do conhecimento, discurso simultaneamente capaz de auxiliar a si mesmo e aquele que o plantou – discurso que não é estéril, mas que gera uma semente da qual mais discurso é cultivado em outras mentes, instaurando um processo interminável e eterno que promove a felicidade do detentor do discurso ao grau máximo possível alcançável pela felicidade humana (PLATÃO, 2008, p. 106).

Aristóteles, em contrapartida, considerava que o verossímil e o razoável constituíam a razão de ser dos discursos persuasivos, pois em questões referentes ao que é mais ou menos preferível não haveria primeiros princípios a serem invocados, mas tão somente o apoio em *endoxa* ou opiniões geralmente aceitas (ARISTÓTELES, 1983). Tal perspectiva foi também abraçada por Cícero (a quem é atribuída a autoria de um dos maiores tratados antigos sobre o discurso, a *Retórica a Herênio*) quando destacou que: “o ofício do orador é poder discorrer sobre as coisas que o costume e as leis instituíram para o uso civil, mantendo o assentimento dos ouvintes até onde for possível” (CÍCERO, 2005, p. 55).

Dando sequência a essa abordagem, Perelman (1988) salienta que a argumentação não se dirige somente às faculdades isoladas do homem, tais como a razão ou a vontade, mas à sua totalidade como ser vivente. Em vista disso, o orador precisa conhecer as teses, as convicções e os valores previamente admitidos pelos auditórios, buscando, a partir daí, reforçá-los ou modificá-los. Todo discurso voltado para a persuasão do outro deve considerar, portanto, que a adesão a uma tese é sempre variável, dificilmente ocorrendo de forma incondicional.

Em termos genéricos, a argumentação pode ser tipificada em heurística e erística (PERELMAN; OLBECHTS-TYTECA, 2005). O primeiro tipo diz respeito à busca de acordos acerca do que é a melhor tese, configurando-se em instância que faz avançar o conhecimento. Os diferentes argumentos, como pesos dispostos nos pratos de uma balança, são aferidos a partir do maior ou menor potencial explicativo que possuem. Já as argumentações de tipo erístico buscam promover o triunfo de uma tese sobre as que se apresentam como rivais. O mais importante, para o orador, é desqualificar os argumentos do oponente, apresentando-se sempre como porta voz da melhor causa, do ponto de vista mais justo. Discussões erísticas são próprias das disputas político-eleitorais e dos debates judiciais. O recurso a este tipo de argumentação, porém, não é estranho à filosofia, caracterizando o que Perelman (1997) chama de filosofias primeiras.

Uma filosofia é dita primeira não por razões cronológicas, mas pelo fato de pretender apresentar-se como solução inequívoca para os problemas que examina. Seus pontos de partida, quer sejam ontológicos, epistemológicos ou axiológicos, são situados como absolutos e verdadeiros, de modo que os raciocínios desenvolvidos com base neles conduzem progressivamente a conclusões verdadeiras:

As filosofias primeiras, enquanto metafísicas sistemáticas, estabelecem uma solidariedade entre a ontologia, a epistemologia e a axiologia, mas a orientação do conjunto será determinada pelo

ponto inicial que será constituído por uma realidade necessária, por um conhecimento evidente ou por um valor absoluto diante do qual temos de nos inclinar. Daí a importância, em toda metafísica desse gênero, do critério capital ou da instância legítima, cuja determinação fornecerá a rocha sobre a qual se poderá construir uma filosofia progressiva (PERELMAN, 1997, p. 133).

Na medida em que todo sistema filosófico que abraça essa perspectiva entra inevitavelmente em choque com outros, a história da filosofia, segundo Perelman (1997), pode ser vista como história das disputas entre diferentes filosofias primeiras que buscam exercer a primazia no plano do pensamento. Resulta daí que elas dificilmente conseguem celebrar acordos heurísticos, não estabelecendo conceitos comuns nem critérios comuns por meio dos quais possam avaliar-se mutuamente. Isso as leva à desqualificação dos argumentos adversários, os quais são via de regra empobrecidos e mesmo deturpados, já que expressam o erro ou o mal que a todo custo deve ser evitado. O único procedimento admissível é, por conseguinte, a renúncia incondicional ao que se admitia antes de a filosofia primeira ter sido concebida, pois ela representa o acordo necessário perante o qual todas as mentes racionais devem se curvar:

É um escândalo, para toda filosofia primeira, ver os homens se oporem às necessidades e às evidências, preferirem o erro à verdade, a aparência à realidade, o mal ao bem, a infelicidade à felicidade, o pecado à virtude. Na busca do fundamento capital de um acordo necessário, foi-se longe demais, e agora é difícil justificar o desacordo, o erro e o pecado. Dever-se-á introduzir um segundo elemento, uma espécie de obstáculo, de antivisor, de diabo que possibilitará, por sua vez, explicar de uma forma satisfatória qualquer desvio da ordem eminente (PERELMAN, 1997, p. 137).

Enquanto as filosofias primeiras se assemelham a sistemas dogmáticos, refratários a modificações ou correções que possibilitem uma visão mais acurada da realidade que dizem explicar, uma filosofia balizada

pelo espírito investigativo aberto buscará outro caminho. Tal filosofia, chamada por Perelman (1997) de regressiva, é antes um método voltado para a construção de um pensamento flexível, que examina criticamente os pressupostos e as conclusões concernentes aos diferentes sistemas filosóficos sem rotulá-los como errôneos. Nessa perspectiva, considera os principais referenciais do sistema em questão apenas como ferramentas que auxiliam o raciocínio, as quais podem vir a ser substituídas por outras melhores. Quatro orientações norteiam a filosofia regressiva: integralidade, dualidade, revisabilidade e responsabilidade.

A integralidade corresponde ao exame constante da coerência entre os fatos (objeto da explicação) e os princípios (enunciados explicativos), de modo que o sistema filosófico como um todo seja focalizado e debatido, sem haver receio quanto a retificações. Estas são tomadas como procedimentos inerentes a qualquer construto teórico que, não sendo perfeito, pode ser aperfeiçoado. Se existirem desacordos acerca do potencial heurístico de determinados conceitos ou categorias, há que retificá-los, pois, a exemplo do que ocorre nas comunidades científicas, “uma retificação [...] não constitui uma renegação, uma traição aos princípios, mas, pelo contrário, a prova de uma fidelidade para com eles” (PERELMAN, 1997, p. 141).

A segunda orientação, denominada dualidade, consiste em considerar qualquer sistema de pensamento como inacabado, portanto, aberto. Nessa perspectiva, as soluções que oferece para os problemas examinados não são vistas como definitivas, mas tão somente como passos dados na direção de uma maior sua compreensão. Os fatos novos que não encontrarem o devido lugar nos moldes explicativos admitidos serão tomados como objetos de investigação e não como anomalias, pois a imprevisibilidade e a contingência são parte integrante da empresa do conhecimento.

No que concerne à revisabilidade e à responsabilidade, cabe dizer que figuram como consequências das orientações anteriores. Submeter o sistema filosófico à revisão sempre que a solidariedade entre fatos e explicações se mostrar fragilizada é um compromisso de quem não se agarra

aos princípios como se fossem verdades absolutas. Nenhuma proposição, por mais elegante, clara e abrangente que seja, usufrui de um tal estatuto, por isso não se acha ao abrigo dos questionamentos. Exercer a crítica responsável, por sua vez, é também o compromisso do filósofo que não se deixa levar por modismos ou pelo simples interesse de desconstruir sistemas de pensamento para angariar simpatia ou prestígio. Trata-se de cultivar uma postura séria que remete ao julgamento recíproco: as ideias criticadas levam sempre à avaliação de quem as critica, não ficando este, portanto, isento de responsabilidades.

Na qualidade de método que orienta o pensar, a filosofia regressiva tem contribuições a dar para quem toma a educação escolar como objeto de estudo. Segundo Mazzotti e Oliveira (2000) pode-se entender como educação o processo intencionalmente dirigido para a promoção de mudanças nos hábitos e atitudes dos educandos. No caso da escola, espera-se que tais mudanças se deem em um período de tempo determinado, que corresponde ao chamado percurso escolar. Espera-se, também, que os alunos aprendam os conteúdos selecionados, os quais são ministrados por professores considerados capazes de ensinar a qualquer discente. Esse princípio, visto sem maior dificuldade como um dos pilares da escola moderna, pode, entretanto, ser questionado:

Os melhores teóricos contemporâneos da educação escolar têm sustentado que a técnica de ensinar, embora ensinável, é muito dependente do professor e... dos alunos. Isto significa dizer que no processo de ensinar, no processo argumentativo do ensino, um professor pode ser muito bom para um grupo de alunos e inadequado para outro. É a mesma situação do orador frente ao seu auditório: para um dado auditório um certo orador pode ser considerado ridículo, e para outro a expressão de toda a inteligência do mundo (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 2000, p. 30).

A ponderação feita por Mazzotti e Oliveira chama a atenção para o fato de que os processos de ensino são de natureza argumentativa, de

sorte que o professor se coloca como orador cujo objetivo é ganhar a adesão de um auditório particular, constituído pelo conjunto de alunos que lhe é confiado. Toda argumentação que envolve auditórios particulares requer do orador o conhecimento das disposições (*pathos*) do auditório ao qual se dirige, pois do contrário seu discurso pode não ser eficiente. Isso, porém, não é levado em conta na educação escolar, porquanto

Nós não escolhemos os nossos alunos (nem eles a nós); porém, na sociedade moderna exige-se que ensinemos a todos eles. Temos que ser eficientes, ensinar a todos, no mesmo ritmo, e trabalhar para que eles aprendam tudo o que o programa determina, no mesmo ritmo (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 2000, p. 31).

Eis um problema que não tem merecido a devida atenção dos teóricos da educação. Examinando-o segundo a perspectiva da integralidade, proposta pela filosofia regressiva, é cabível questionar a adequação do princípio “ensinar a todos é tarefa de todo professor” ao efeito ou consequência que dele se crê derivar: “a todos devem ser ensinados os mesmos conteúdos e no mesmo ritmo”. Na medida em que os educadores vierem a refletir sobre isso, talvez seja possível avançar na busca de alternativas para velhos problemas, como o fracasso escolar e o desinteresse pela aprendizagem dos conteúdos escolares nos mais diferentes níveis de ensino.

Outro ponto a ser levantado acerca da educação escolar diz respeito à formação ética dos alunos. Desde os anos 1990, os educadores têm se debruçado sobre o tema e, a despeito das divergências sobre como conduzir tal formação, concordam que ela é fundamental para o exercício de uma cidadania consciente e participativa: “é este o desafio maior que se apresenta à sociedade, mais particularmente, à escola, espaço de socialização e criação de conhecimentos e valores” (BRASIL, 1998, p. 59).

Para que a escola não seja idealizada como espaço formativo, é preciso examinar alguns aspectos, entre eles a assimetria existente

nas relações professor-aluno. O docente possui, inegavelmente, conhecimentos e experiências diferentes do discente, os quais não são necessariamente melhores. São diferentes, quer por força da formação acadêmica, quer por força do meio social do qual provêm os professores, notadamente quando estes lecionam em escolas públicas. Tais diferenças remetem, por sua vez, a visões de mundo e a valores muitas vezes antagônicos, que podem produzir, para usar uma expressão de Bauman (1998, p. 41), “nós e os estranhos”. Segundo o referido autor, toda sociedade produz seus estranhos, isto é, aqueles que não se encaixam no padrão tido por normal ou desejável. E essa produção se dá nos mais diferentes espaços sociais, desde a família ou a vizinhança próxima até as instituições religiosas, políticas, educacionais etc. Em vista disso, a assimetria nas relações professor-aluno é fonte geradora de estranhezas que não podem ser negligenciadas quando se fala em formação ética. A filosofia regressiva, por meio da dualidade e da revisabilidade, pode contribuir para que o educador vislumbre a *criação de conhecimentos e valores* como processo inacabado, sujeito a mudanças e, principalmente, como algo não imune às contingências existenciais que envolvem professores, gestores e alunos. Assim sendo, revisar o que se entende por “certo” ou por “justo”, o que é desejável como modelo de vida profissional ou familiar consiste em orientação fecunda para os processos educativos escolares.

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 39), “os auditórios julgam-se uns aos outros”. É o que ocorre entre docentes e discentes. Um mede o outro pela própria ‘régua’, o que, levado a extremos, pode converter as relações pedagógicas em disputas de tipo erístico, nas quais talvez não haja vencedores nem vencidos, mas tão somente estranhos que convivem compulsoriamente na escola. No próximo tópico será discutido em que medida a retórica, vista sob a perspectiva problematológica de Meyer, pode fornecer subsídios para minimizar a estranheza ou negociar as distâncias.

Retórica e problematologia: subsídios para a negociação das distâncias nas relações pedagógicas escolares

Aristóteles (1991) observou que a retórica possui três dimensões características: *ethos*, *logos* e *pathos*. A primeira diz respeito à pessoa do orador; a segunda, à racionalidade inerente ao discurso, e a terceira, às disposições do auditório. Tendo por propósito persuadir alguém acerca de algo, a retórica se constitui em totalidade cuja quebra gera distorções ou hipertrofias. Meyer (2002) entende que no curso do pensamento ocidental essa unidade foi rompida, sendo, portanto, necessário restaurá-la. A hipertrofia do *ethos* leva ao superdimensionamento das qualidades do orador, o qual é convertido em autoridade quase inquestionável. Nessa condição, sua pessoa acaba sendo transformada em ídolo e seu comportamento tido por modelo que suscita imitações. Quando, por sua vez, o *logos* é superdimensionado, a confiança no efeito persuasivo do ‘bom’ argumento se torna quase cega, de modo que este passa a ser visto praticamente como sinônimo de verdade. Por fim, se o que agrada ao auditório sempre é colocado em primeiro plano, apenas suas paixões são consideradas e tem-se a retórica de cunho demagógico.

O ponto de partida do fracionamento apontado, segundo Meyer (2002), reside no fato de que a retórica buscou ancorar-se no proposicionalismo típico da lógica: se *p*, então *q*. Ocorre, porém, que esta não visa ao verossímil e sim ao apodíctico, pois como já sublinhara Aristóteles (1992), assim como não faz sentido exigir de um matemático conclusões apenas prováveis, não é cabível exigir que um orador faça demonstrações rigorosas. Ao tomar como suporte os raciocínios proposicionais, a retórica passou a ser encarada como lógica fraca e, como tal, foi desprestigiada.

A lógica clássica tem como um dos seus pilares mais importantes o princípio de não contradição: se *A* e *não A* se opõem, um deles é necessariamente verdadeiro e o outro, falso. Não há como um objeto ser branco e não branco simultaneamente, portanto o *logos* deve proceder a uma escolha. No caso da retórica é diferente, pois ela “é o espaço no qual

o discurso vive de contrários”, de sorte que *A e não A* podem ser ambos verossímeis (MEYER, 2002, p. 267). Isso faz com que a retórica exercite a função interrogativa do pensamento, a qual encara uma resposta antes como problema e não como solução. Essa função, conforme frisa Meyer, perdeu-se ao longo dos séculos, sendo a problematologia a perspectiva que busca recuperá-la mediante a reintegração das três dimensões (*ethos*, *logos* e *pathos*). Esta sugere que se desenvolva uma abordagem problematológica de cada uma delas, a partir do questionamento.

A problematologia ou interrogatividade só é possível na medida em que existam desacordos ou diferenças acerca das respostas dadas por um sujeito (orador) ao seu interlocutor (auditório). Se o acordo for pleno, como quando digo que Sócrates é mortal, não há o que interrogar, portanto não existe diferença entre questão e resposta. Para Meyer, em toda situação dessa natureza as respostas são ditas apocríticas, já que decifram definitivamente o enigma colocado perante o pensamento. Quando, todavia, isso não ocorre, subjaz uma distância ou *diferença problematológica* entre os sujeitos, a qual pode ser negociada, desde que haja interesse. Em vista disso, a própria retórica pode ser definida como “a negociação da distância entre os indivíduos a propósito de uma questão” (MEYER, 2002, p. 268).

Quando se trata de questionar o *ethos*, relações de confiança são naturalmente postas em xeque. O orador, cuja credibilidade precisa ser reconhecida pelo auditório, pois do contrário não terá êxito na tarefa de persuadi-lo, deixa de ser alguém acima de qualquer suspeita ou, em outras palavras, torna-se um sujeito cujo valor exemplar como autoridade passa a se constituir em problema. Isso é positivo porque freia a idolatria, que via de regra converte líderes em seres especiais, dignos apenas de reverência.

Já a problematologia do *logos* consiste em admitir que geralmente, ao formularmos uma pergunta, já temos em mente a resposta que desejamos obter. Na esfera do cotidiano isso fica bem exemplificado quando, ao nos dirigirmos a outrem, falamos: *você não acha que...* Colocações desse tipo

empobrecem o diálogo, pois o interlocutor é tomado como porta-voz do nosso próprio pensamento. Se ele, porém, não assume esse papel, dá-se o estranhamento. Em contrapartida, se considerarmos a resposta como um possível que não necessariamente corresponderá às nossas expectativas, abriremos novas possibilidades de reflexão, as quais talvez levem a mudanças significativas em nossos hábitos, crenças e atitudes.

Por fim, mas não menos importante, é o exercício da interrogatividade acerca do *pathos*. A hipertrofia deste, caracterizada pelo que se pode chamar de explosão passional, frequentemente leva os indivíduos a verem as coisas apenas por determinado ângulo: “Otelo tem ciúmes e pensa que Desdêmona o engana, logo tudo ‘prova’ que ela o engana” (MEYER, 2002, p. 279). Tem-se, portanto, que a conclusão é na verdade apenas a premissa, a verdade que já conhecemos *a priori*. Negar ao outro o direito de responder de forma diferente – pois tudo o que disser apenas servirá para incriminá-lo mais – ilustra, portanto, o quanto a eliminação da diferença problematológica acaba por levar a julgamentos e a ações totalmente arbitrários, muitas vezes até violentos.

Ao exercitarem a função interrogativa do pensamento, orador e auditório põem em tela aspectos conjecturais (relativos aos fatos), qualificativos (relativos aos predicados) e normativos (relativos ao que se pede ou deseja), promovendo a integração do *ethos*, do *logos* e do *pathos*. No primeiro caso, algo pode ser refutado a partir da negação do ocorrido: Desdêmona não traiu Otelo, já que a pureza do amor que nutre por ele não permitiria. No segundo, por meio do questionamento da ação: ter estado com Cássio não implica que Desdêmona mantenha ou tenha mantido algum tipo de relação amorosa. No último, pelo questionamento do acusador: Otelo, que já amou tantas mulheres, não tem autoridade moral para falar de traição. Tal articulação da interrogatividade constitui o que Meyer (1998) denomina de *tríplice argumentativo*, esquema importante na negociação das distâncias entre os interlocutores.

Feitas essas considerações sobre a abordagem problematológica da retórica, cabe agora examinar em que medida ela pode contribuir

para a reflexão acerca dos processos de aprendizagem e de formação ética na educação escolar.

Conforme foi discutido anteriormente, todo professor é um orador que discursa para o auditório composto por seus alunos. Durante séculos, o *ethos* de porta-voz de saberes socialmente legitimados, que devem ser transmitidos às novas gerações, pareceu suficiente para garantir aos docentes o desempenho dessa tarefa. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), inclusive, aproximaram o professor de um orador que profere discursos de tipo epidíctico, isto é, voltados para o reforço dos laços de comunhão e não propriamente para a conquista da adesão do auditório. A palavra do professor, avalizada pela instituição escolar, soava como algo soberano tanto em relação aos conteúdos disciplinares quanto aos valores éticos e formas de conduta veiculados.

Nos tempos atuais, porém, esse *ethos* tem sido questionado. Lemgruber e Oliveira (2011) destacam, por exemplo, o fato de que os alunos que compõem uma turma dificilmente deixam de pertencer a grupos sociais diversos, o que os leva a conviver com diferentes tipos de educação. Agem como educadores e, conseqüentemente, como oradores, os líderes das comunidades em que vivem, das igrejas que frequentam e mesmo dos círculos culturais (capoeira, funk, rap, grafitagem etc.) nos quais desenvolvem atividades extraescolares.

As salas de aula não se configuram, portanto, em auditórios homogêneos cuja comunhão com o que os docentes dizem esteja previamente dada. Isso significa que as relações pedagógicas adquirem outro *status*, sem dúvida menos confortável para os professores quando comparado à situação em que o *ethos* lhes garantia atenção, respeito e obediência. Não era significativa, também, a diferença problematológica entre o que havia para ser ensinado e a resposta (aprendizagem) esperada: ou o aluno aprendia e avançava ou não aprendia, ficando retido em alguma etapa do percurso escolar. Interrogar se esta era ou não a melhor maneira de conduzir o processo educativo estava fora de questão, pois selecionar os melhores, mais capazes e mais adaptáveis sempre foi

visto como tarefa precípua da escola. Nessa perspectiva, as distâncias a serem negociadas também não eram relevantes, cabendo ao professor apenas rever, quando solicitado por seus pares ou pelo próprio aluno, as aprovações e reprovações.

Nos dias de hoje, a heterogeneidade dos auditórios discentes pode fazer com que estes se sintam pouco contemplados pela educação escolar. Muitas vezes as disciplinas são encaradas como algo desconectado da realidade vivida e os conhecimentos veiculados pelos professores não são tidos como úteis ou interessantes. A própria presença na escola parece, inclusive, não fazer maior sentido:

Hoje em dia, o aluno entrega a prova em branco por absoluta indiferença, e se o professor quiser convencê-lo da importância dos estudos, ditando uma escala de valores entre formação, trabalho e dinheiro, o menino não se sensibilizará. Talvez até ouça, educado, o discurso do professor, mas continuará distante. A situação torna não apenas o professor, mas também o aluno, impotente. Não é revolta: a ordem escolar não lhe diz nada (FORBES, 2005, p. 6).

Nesse contexto, não há como deixar de haver estranhamento. Os professores perguntam para que educam e os alunos indagam por que estão diante deles. As distâncias não são, portanto, negligenciáveis. A negociação delas pode se dar pela via argumentativa, o que para a problematologia significa realizar um exercício constante de formulação de perguntas e de avaliação das respostas dadas pelo outro.

Conforme foi destacado, julgar-se como autoridade em função do saber acadêmico adquirido ou da atribuição de ensinar, conferida pela escola, não é garantia de que haverá confiança por parte do aluno. Ignorar esse aspecto é dar uma resposta apocrítica à questão de para que educar. Por outro lado, admitir que em função do desinteresse pela escola o aluno sempre converte o professor em objeto de total descrédito é também responder de modo apocrítico. No âmbito da problematologia do *ethos* docente, torna-se importante reconhecer a região de incertezas constituída

pelo desempenho cotidiano da profissão. Este produz incertezas quanto ao que se julga saber e quanto aos métodos de ensino empregados, quanto ao que é selecionado em termos de conteúdos disciplinares e quanto à postura adotada em termos de maior rigor ou de maior condescendência. Há ainda incertezas quanto aos valores e formas de conduta alicerçados sobre padrões morais rígidos e também em relação aos que são balizados pela indiferença e pela permissividade. Até que ponto estas aumentam a confiança no trabalho educativo realizado ou aqueles garantem o respeito e a disciplina?

Os discursos pedagógicos escolares, veiculados tanto por gestores quanto por professores, podem ser relacionados com a dimensão do *logos*. Baseados nas diretrizes curriculares que norteiam os níveis fundamental e médio de ensino, os discursos são geralmente permeados por uma racionalidade que busca conferir coerência às grades curriculares, aos conteúdos disciplinares e às práticas voltadas para a formação ética e cidadã. Tal racionalidade, porém, é de tipo proposicional, portanto não opera com a interrogatividade. Assim sendo, não costuma pôr em questão se as disciplinas e seus blocos de conteúdo despertam atualmente o mesmo interesse que despertavam ontem. Não obstante, o ritmo de produção do conhecimento socialmente legitimado é acelerado, fazendo com que regras, conceitos e taxonomias antes vistos como fundamentais hoje não passam de acessórios. Como, então, motivar os alunos para o aprendizado daquilo que se acha obsoleto ou defasado?

Quanto à formação ética, não se questionam certos imperativos como, por exemplo, os que sustentam que:

Além do trabalho de ensino, o convívio na escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma “vida boa”. Assim, os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade e poderão integrá-los às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los (BRASIL, 1998, p. 70).

As certezas parecem suceder-se sem que qualquer dúvida possa comprometer o andamento do trabalho escolar. Mas em que consiste a “vida boa”? Há um modelo igualmente satisfatório para todos? A justiça, o respeito e a solidariedade são valores passíveis de uma mesma e única compreensão? Ou variam conforme as sociedades e as culturas? Existe ligação causal estrita entre a compreensão dos valores e a aplicação dos mesmos no cotidiano? As personalidades humanas integram definitivamente os valores? Ou são construtos inacabados que se alteram no curso das relações sociais?

O *pathos* discente tem sido objeto de vários estudos, sobretudo no que se refere à violência praticada no ambiente escolar. Debardieux e Blaya (2002), Barella (2005), Segal (2014), entre outros, reportam situações marcadas pela agressividade, pela irreverência, pelo descaso, pela intolerância em relação a diferenças (étnico-raciais, de credo religioso, de orientação sexual etc.) e muitos outros aspectos relacionados à prática da violência física e/ou simbólica. Para Segal (2014, p. 160), esses episódios retratam a existência de uma “orgia dionisíaca” que se acha disseminada na escola. O referido autor toma por suporte a caracterização dos tempos atuais feita por Maffesoli (2005), a qual assinala o retorno de Dioniso, deus grego que representa a explosão das paixões e dos desejos.

Este cenário naturalmente se choca com as imagens de ‘bom aluno’ e de formação ética voltada para o exercício consciente da cidadania. A primeira tem em vista um sujeito idealizado, possuidor de aspirações e interesses que a escola definiu *a priori* como necessários: ser estudioso, respeitoso, cumpridor das tarefas determinadas pelos professores, gentil com os colegas etc. Esse sujeito será o homem honesto e trabalhador de amanhã, que envidará os mais sinceros esforços para o aprimoramento da sociedade em que vive e, em um plano mais geral, do próprio mundo.

A idealização do que significa ser ‘bom aluno’ não é nova na educação e tem sido criticada há décadas. Dewey (1980, p. 174) já havia chamado a atenção para o caráter enfadonho de determinadas tarefas escolares, realizadas apenas porque é preciso cumprir exigências cur-

riculares: “se por tarefa se entende qualquer coisa sem interesse, que nos seja completamente alheia e, portanto, desagradável, então não há lugar para ela em atividades educativas”. No que diz respeito, então, à aprendizagem, qual seria a diferença entre o ‘bom’ e o ‘mau’ aluno? Cumprir, ainda que com desgosto, as tarefas escolares? Se a resposta for afirmativa, não seria o cumprimento delas profundamente deseducativo? É o que aponta Dewey (1980, p. 175) quando examina os fins da pedagogia escolar sempre que esta adota tal perspectiva: “E são ainda deseducativas [as tarefas], porque matam a inteligência e embrutecem o indivíduo, levando-o a esse estado confuso e estúpido da mente que o arrasta a tudo fazer sem um sentido nítido do que está fazendo”. Em vista disso, não seria o ‘mau aluno’ aquele que, paradoxalmente, faz uso melhor da inteligência ao rejeitar o que a faz perecer? O que se acha mais próximo de uma real aprendizagem pelo fato de se opor ao embrutecimento de si mesmo?

Quanto à formação ética e aos desdobramentos que dela se esperam, a problematologia do *pathos* discente pode colocar a seguinte questão: o aluno irreverente, desrespeitoso e agressivo é o algoz que submete a escola aos seus desígnios ou a vítima de uma sociedade que diz combater esses aspectos, mas, na realidade, os estimula? Se esse paradoxo se faz presente na atualidade, conforme sustenta Charles (2004), como enfrentá-lo quando a educação escolar apenas contrapõe modelos desejáveis de comportamento aos antimodelos seguidos pelos alunos?

Tanto os modelos quanto os antimodelos podem ser questionados por meio de trípticos argumentativos que problematizem as ações, as predicções conferidas a elas e a autoridade moral de quem as critica. No último caso, por exemplo, o aluno pode se remeter a situações que coloquem em xeque os princípios, os valores e as normas que os gestores e/ou os professores dizem observar, mas que não observam. Do mesmo modo, é factível para estes perguntarem se o narcisismo, o individualismo, o hedonismo e o consumismo que balizam “as dissidências dos Dionísios pós-modernos” fazem dos discentes indivíduos mais humanos (SEGAL, 2014, p. 142).

Em síntese, cabe dizer que a via problematológica não se propõe a ser o caminho da redenção, mas pode contribuir para que, por meio da interrogatividade, as distâncias que produzem o estranhamento entre gestores e professores, de um lado, e alunos, de outro, sejam objeto de negociação. Se esta for bem sucedida, recoloca-se a perspectiva, hoje distante, de fazer da escola um espaço relacional de mútuas aprendizagens.

Considerações finais

A retórica, concebida desde a antiguidade como meio de lograr, por meio de argumentos, a adesão de outrem às teses apresentadas por um orador, emprega raciocínios verossímeis. Isso significa que, diferentemente da lógica, não se pauta pela demonstração rigorosa daquilo que pretende provar. Perelman e Olbrechts-Tyteca, na metade do século XX, desenvolveram, a partir de Aristóteles e de outros autores greco-romanos, estudos que conduziram à elaboração de uma teoria da argumentação, por eles também chamada Nova Retórica. Esse construto se mostra profícuo para a melhor compreensão dos debates que se dão no campo das ciências humanas e sociais, no qual o investigador não se depara com um objeto indiferente, mas com sujeitos que pensam e agem no mundo.

O caráter dialógico da nova retórica permitiu a Perelman desenvolver, também, o conceito de filosofia regressiva. Esta não consiste propriamente em um sistema filosófico voltado para a compreensão das naturezas do ser, do conhecimento ou dos valores humanos. Trata-se, conforme foi aqui apontado, de um método para orientar a reflexão filosófica, contribuindo para que esta cultive abertura e flexibilidade, questionando princípios, conceitos, enfim, promovendo revisões sempre que elementos novos desafiem o arcabouço heurístico do sistema em exame.

Por ser um método, a filosofia regressiva pode também orientar reflexões acerca de outros campos de estudo, entre eles a educação. Certos pressupostos tidos como inquestionáveis, como por exemplo o de que ensinar a todos é tarefa de todo professor, merecem ser questionados

quanto à adequação aos processos de aprendizagem. Aprender os conteúdos selecionados pela escola não é um processo por meio do qual seja necessário realizar tarefas enfadonhas. Esta forma de ensinar, criticada por Dewey e por outros educadores, não leva em conta as diferenças de ritmo existentes entre os estudantes, que não compreendem as mesmas coisas nos mesmos tempos, nem as histórias de vida deles. Logra, apenas, produzir o embrutecimento dos alunos, matando sua inteligência.

Tem-se, portanto, um paradoxo: enquanto a escola nutre intenções educacionais homogeneizadoras, os auditórios cuja adesão os professores, como oradores, precisam conquistar tornam-se cada dia mais heterogêneos. Essa heterogeneidade desafia os padrões do que significa ser respeitoso, justo, solidário, pois os diferentes grupos sociais possuem diferentes maneiras de atribuir significado aos mesmos valores. Constatase, então, que a filosofia regressiva mais contribui para a reflexão sobre a educação escolar quanto mais permite interrogar sobre a naturalidade e a normalidade dos procedimentos pedagógicos empregados para a veiculação de conhecimentos, normas, hábitos e atitudes.

A interrogatividade, característica que pode ser apreendida da filosofia regressiva, mostra-se de forma explícita na problematologia. A abordagem desenvolvida por Meyer complementa e aprofunda a inquietude do pensamento, salientando que a retórica – cuja unidade se perdeu em função da hipertrofia de seus elementos constituintes (*ethos*, *logos* e *pathos*) – resgata seu prestígio quando adota o enfoque problematológico.

Não tendo os mesmos objetivos da lógica, que invariavelmente busca estabelecer conclusões universais e verdadeiras, a retórica transita no campo da dúvida, explorando as chamadas regiões de incerteza que envolvem o binômio questão-resposta. As respostas consideradas mais significativas são as que suscitam outras questões, abrindo novas perspectivas de investigação. Sempre que isso ocorre tem-se a diferença problematológica, a qual corresponde a uma distância entre o orador, a quem compete formular a questão, e o auditório que deve respondê-la. As distâncias entre orador e auditório correspondem, em todo processo

dialógico, àquilo que deve ser negociado a fim de que haja entendimentos. Na negociação das distâncias é factível desenvolver as problematologias do *ethos*, do *logos*, do *pathos* ou ainda buscar a tríplice interrogação, formulando trípticos argumentativos.

No que diz respeito à educação escolar, há inúmeras distâncias a serem negociadas. A escola, na figura dos gestores e dos professores, anuncia um *ethos*: ensinar a todos com qualidade e formar sujeitos éticos para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, opera por meio dos discursos pedagógicos que constituem seu *logos*, visando a moldar o conjunto de disposições discentes (*pathos*) conforme os fins anunciados. Ocorre, porém, que esse *pathos* causa estranheza em função do desinteresse pela aprendizagem dos conteúdos, da irreverência, da agressividade e de muitos outros aspectos que balizam hoje o comportamento estudantil.

Se há a exacerbação das paixões, motivada pelo que aqui foi denominado ‘dissidência dos Dionísios pós-modernos’, a escola não pode fechar os olhos a ela, pois se assim proceder apenas alargará o fosso das distâncias, produzindo mais estranhos. Evitar que isso se dê requer o esforço de questionar e de revisar constantemente os processos formativos e, para tal, a filosofia regressiva e o enfoque problematológico podem ser alternativas. Não se trata de dar respostas apocríticas que encerrem a questão, pois isso seria contrário à natureza de ambos, mas de contribuir para que a escola possa de fato se constituir em *locus* voltado para mútuas e múltiplas aprendizagens, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes.

Referências

ARISTÓTELES. *Tópicos*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Borheim. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).

_____. *Rhétorique*. Paris: Librairie Générale Française, 1991.

_____. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1992.

BARELLA, J. E. Com medo dos alunos – provocado pela indisciplina na sala de aula, um distúrbio se alastra entre os professores: a fobia escolar. *Veja*, Educação, ano 38, n. 19, maio, 2005, p. 62-66.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos*. Secretaria de Educação Fundamental. Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARLES, S. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 13-48.

CÍCERO, M. T. *Retórica a Herênio*. Tradução de Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra. São Paulo: Hedra, 2005.

DEBARDIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Tradução de Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO, 2002.

DEWEY, J. *Interesse e esforço*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Os Pensadores).

FORBES, J. Mundo mutante, século XXI: as identidades em crise. In: FORBES, J.; REALE JÚNIOR, M.; FERRAZ JÚNIOR, T. S. (Org.). *A invenção do futuro*. Barueri: Manole, 2005. p. 3-20.

LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. (Org.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

MAFFESOLI, M. *A sombra de Dioniso*. Tradução de Rogério de Almeida. 2. edição. São Paulo: Zouk, 2005.

MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. *Ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MEYER, M. *A problematologia*. Tradução de Sandra Fitas. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

_____. *Questões de retórica, linguagem, razão e sedução*. Tradução de António Hall. Lisboa: Edições Setenta, 1998.

_____. *Petite métaphysique de la différence*. Paris: Librairie Générale Française, 2000.

_____. A problematologia como chave da retórica. In: MEYER, M.; CARRILHO, M. M.; TIMMERMANS, B. *História da retórica*. Tradução de Maria Manuel Berjano. Lisboa: Temas e Debates, 2002. p. 265 – 301.

PERELMAN, C. *L'empire rhétorique*. Paris: Vrin, 1988.

_____. *Retóricas*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLATÃO. Fedro. In: PLATÃO. *Diálogos socráticos*. v. 3. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2008. p. 31-110.

SEGAL, R. L. *Violência escolar: perspectivas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

Data de registro: 31/10/2015

Data de aceite: 23/03/2016