

Formação ética na escola: entre certezas e incertezas

Ethical learning at the school: Between certainties and uncertainties

Renato José de Oliveira
rj-oliveira1958@uol.com.br

Resumo: Este artigo discute, inicialmente, a busca filosófica e científica por conhecimentos verdadeiros sobre a natureza do mundo e do homem, capazes de proporcionar ao sujeito cognoscente a aquisição de certezas absolutas. A partir das críticas ao determinismo e à noção de neutralidade científica feitas no século XX, tal busca foi cedendo lugar à aquisição de conhecimentos confiáveis, porém provisórios e sujeitos a revisões. Com base na abordagem feita por Chaïm Perelman, o texto mostra que os conhecimentos confiáveis que se apóiam na opinião e na verossimilhança contribuem para questionar tanto as chamadas verdades absolutas quanto a suspensão dos juízos no campo ético, constituindo-se em referências importantes para a formação ética que se dá na escola. São examinadas, então, quatro ações pedagógicas (aprendizado do respeito mútuo, da justiça, da solidariedade e do diálogo) que desde o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) vêm sendo consideradas confiáveis. Algumas problematizações são conduzidas com o objetivo de fomentar a reflexão sobre as certezas e as incertezas que cercam os saberes pedagógicos relacionados à formação ética dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio.

Palavras-chave: formação ética, saberes pedagógicos, argumentação.

Abstract: This paper discusses, initially, the philosophical and scientific search for true knowledge about the nature of the world and of man, able to provide the subject of knowledge the acquisition of absolute certainties. From criticism to determinism and the notion of scientific neutrality made in the twentieth century, such search has yielded place to the acquisition of reliable knowledge, however provisional and subject to revisions. Based on Chaïm Perelman's approach, the text shows that reliable knowledge that rely on opinion and verisimilitude contribute to question the so-called absolute truths as the suspension of judgments in ethics, constituting important references for ethical learning at school. We examine, then, the four pedagogical actions (learning of mutual respect, justice, solidarity and dialogue) that since the advent of National Curriculum Guidelines (1998) have been deemed reliable. Some problematizations are conducted with the aim of promoting reflection on the certainties and uncertainties surrounding the pedagogical knowledge related to ethical learning of elementary and High School students.

Keywords: ethical learning, pedagogical knowledge, argument.

Introdução

Uma temática recorrente na filosofia diz respeito ao estatuto do conceito de verdade. Desde Parmênides de Eléia (515-450 a.C.), o conhecimento verdadeiro acerca da natureza do real é associado à aquisição de certezas absolutas. Segundo Brun (1988), Parmênides teria recebido da deusa razão a indicação de duas vias: a da verdade, correspondente ao ser, e a da ausência de verdade, correspondente ao não ser. A primeira seria a que se deve seguir e, a segunda, aquela da qual seria preciso manter-se afastado. Uma terceira via, associada à opinião, foi apenas sugerida pelo filósofo, sendo objeto de diferentes interpretações. Para uns, consistiria na visão correspondente ao senso comum, ao passo que, para outros, estaria associada aos erros e seria apenas uma variante da segunda via.

A busca pela verdade assumiu, com o cartesianismo, o caráter de uma busca por evidências, expressas pelas chamadas ideias claras e distintas (Descartes, 1996), com o objetivo de constituir uma ciência capaz de eliminar o erro, tanto no que se refere à compreensão do mundo físico quanto do mundo moral e social. No caso deste último, caberia orientar-se inicialmente por uma moral provisória (constituída com base nos costumes e nas opiniões), cuja necessidade seria análoga à do homem que deseja demolir a casa atual, mas ainda não construiu a nova moradia, tendo que se alojar em uma habitação precária. A analogia de Descartes expressa bem o estatuto secundário conferido pelo sujeito cognoscente à opinião e às escolhas razoáveis que levam à tomada de decisões.

Perelman (1997) salienta que o abandono ou o papel subalterno atribuído às opiniões recrudescem à medida que o critério da evidência impõe ao pensamento a necessidade de descrever o real tal como é, ou seja, sem que nenhuma interferência de tipo subjetivo ou intersubjetivo venha perturbar o processo investigativo. Por isso,

A evidência não pode sofrer nenhuma variação, nem no espaço nem no tempo, e não pode depender das características individuais da mente. Será a mesma para cada qual, seja qual for seu temperamento ou sua formação, sua idade ou sua pátria; todos esses elementos subjetivos e variáveis, que diferenciam os homens, constituem obstáculos para o exercício dessa faculdade invariável e presente em cada ser humano normalmente constituído, que é a razão. O uso correto da razão será, pois, precedido de uma ascese, de uma purificação do sujeito, da eliminação de tudo que poderia formar obstáculo para a percepção de idéias evidentes (Perelman, 1997, p. 361).

O uso “correto” da razão, porém, sofreu abalos significativos no século XX. Bachelard (1983a) discutiu esse aspecto quando se remeteu à tensão entre determinismo e indeterminismo na caracterização dos objetos científicos. Reportando-se à longa tradição do conhecimento astronômico, salientou que a história do determinismo coincide com a própria história da astronomia: “há uma filosofia do céu estrelado. Ela ensina a lei física em seus caracteres de objetividade e de determinismo absolutos [...] O determinismo desceu do céu à terra” (Bachelard, 1983a, p. 104). Na visão bachelardiana, a física quântica rompeu com esse legado ao enunciar o princípio da incerteza¹, cuja conse-

quência filosófica mais importante é questionar os atributos realistas dos objetos microfísicos: estes não podem ser descritos satisfatoriamente pelo emprego usual dos termos posição e velocidade, que permitem determinar o movimento de objetos macroscópicos como, por exemplo, bolas de bilhar.

Já Kuhn (1987) criticou o ideal de uma ciência neutra e apartada dos interesses sociais que permeiam a vida humana. Para ele, o conhecimento científico progride pela substituição de paradigmas. O paradigma consiste em um conjunto de teorias e de métodos investigativos que têm por finalidade resolver problemas relativos ao conhecimento, em diferentes áreas. Quando um paradigma não consegue mais resolver satisfatoriamente os problemas a que se propõe, entra em crise até ser substituído por outro paradigma, mais adequado à resolução dos problemas. Assim sendo, os paradigmas não são nem verificáveis nem falseáveis, mas construções que angariam adeptos, que a eles aderem muito mais em função de fatores psicológicos e sociais, do que em função de provas objetivas (lógicas e/ou experimentais).

Na medida em que o conhecimento científico não pode mais se agarrar às certezas absolutas, tendo que renunciar à pretensão de dizer de maneira inequívoca o que o objeto é em si mesmo, assume outra condição: explicar a realidade tanto quanto as circunstâncias histórico-sociais de uma época permitem. Não se trata mais de um conhecimento fundado sobre verdades eternas ou atemporais, mas de um construto provisório, considerado confiável na medida em que responde satisfatoriamente aos principais problemas postos em debate.

¹ Princípio formulado pelo físico alemão Werner Heisenberg (1901-1976). Em linhas gerais, afirma que, quanto mais informações obtemos sobre a posição de um elétron, menos informações conseguimos obter sobre sua velocidade, e vice-versa.

Nessa perspectiva, os conhecimentos formulados acerca do real adquirem um estatuto bem menos seguro do que o perseguido pela tradição filosófica herdada de Parmênides. O que podemos conhecer acerca do mundo natural e do mundo social, tendo em vista as teias de relações que os constituem, tem o caráter de empresa verdadeiramente humana: não é a revelação de uma inteligência, de uma ordem ou de uma vontade transcendentes, mas fruto do pensar e do fazer do homem como ser concreto e participante em um contexto complexo de relações. Trata-se de um conhecimento que reabilita a opinião e o julgamento plausível, conforme se pode constatar em Perelman: “É no esforço [...] para fazer que as admitam pelo que consideramos, em cada domínio, como a universalidade dos homens razoáveis, que são elaboradas, precisadas e purificadas as verdades, que constituem apenas as nossas opiniões mais seguras e provadas” (Perelman, 1997, p. 367).

Face ao que foi argumentado, como pensar a formação ética nas escolas brasileiras? Que conhecimentos seguros ou certezas consolidadas é preciso questionar? Que saberes confiáveis, em termos de ações pedagógicas, podem ser desenvolvidos? Sem ter a pretensão de dar respostas definitivas para essas questões, apresentamos reflexões que objetivam contribuir para a formação e a prática dos docentes que atuam e que virão a atuar no ensino fundamental e no ensino médio.

Ética: um construto da razão, mas de que modelo de razão?

Na medida em que a ética busca estabelecer o que é justo ou injusto ou, como prefere Lalande (1993), investigar os juízos de apreciação sobre os atos humanos considerados

bons ou maus, é comum ancorar-se em um ente perfeito ou na própria perfeição de determinados tipos de raciocínio. No primeiro caso, o sistema platônico serve de exemplo, visto que a ideia do Bem – tomada como a mais perfeita das formas – cumpria esse papel, figurando como princípio maior que confere intelegibilidade ao ser (Jeanniére, 1995). Platão (1977) valeu-se de uma cosmogonia segundo a qual um deus artesão (demiurgo) plasmou o existente tendo o Bem como modelo. Ao contemplar a forma perfeita, o demiurgo não poderia fazer outra coisa a não ser praticar um ato de bondade, ou seja, criar o universo.

Na república idealizada por Platão (1966), o verdadeiro filósofo – após árduos anos de preparação que incluía a ginástica, a música, as matemáticas e, por fim, a dialética – seria, dentre todos os homens, o mais capacitado para governar, já que, por ter compreendido a essência do Bem, desfrutaria da condição de homem ético por excelência. De acordo com Jaeger, o rei filósofo é “o produto máximo da educação e a missão que lhe é designada é a de ser o educador supremo de toda a cidade” (Jaeger, 1995, p. 175).

No segundo caso, temos a ética kantiana, segundo a qual a vontade livre é aquela que coincide com a pura forma da lei moral, a qual prescreve agir de maneira tal que a vontade individual sempre seja a expressão de uma legislação capaz de contemplar todos os homens de modo universal (Kant, 1985). A vontade, uma vez depurada de toda materialidade e causalidade, passa a ter diante de si apenas a lei maior que transcende aos sentimentos e interesses particulares, colocando-se como princípio e fim da ação moral. Os deveres para com o outro são praticados por não possuírem outra determinação além da forma pura do dever, e não porque possam

resultar em algum tipo de benefício ou mesmo de conforto espiritual para quem os pratica.

É interessante notar que à lei moral é atribuído estatuto análogo ao de leis da Física, como, por exemplo, a lei da gravitação universal de Newton. Ambas são produto de uma racionalidade que se acreditava perfeita, razão pela qual Bachelard observa que “a metafísica de Kant instruiu-se com base na mecânica de Newton” (Bachelard, 1983b, p. 30).

Perfeição e razão, devidamente entrelaçadas, parecem configurar um eficiente antídoto contra o mal e a injustiça. Mas e se o bem e o justo fossem indiscerníveis de seus contrários, como sustentaram os filósofos cépticos? A argumentação céptica, de acordo com Sexto Empírico (1996), defende essa tese a partir da impossibilidade de se demonstrar a existência do bem e do mal absolutos. As éticas dogmáticas se baseiam nessas noções para estabelecer prescrições universais para os costumes e as condutas humanas, todavia estes variam bastante conforme as culturas e os povos. As leis civis refletem tais variações, que dizem respeito não à natureza intrínseca do bem, mas ao modo pelo qual os diferentes bens mobilizam as pessoas, que, por sua vez, não são todas movidas de forma idêntica. Para os cépticos, as doutrinas filosóficas não auxiliam a resolver o problema, porquanto se opõem entre si, não havendo critério unânime para decidir qual delas tem razão. Em vista disso, a alternativa é suspender o juízo, isto é, declarar-nos incapazes de distinguir entre o justo e o injusto e, assim, abstermos-nos de qualquer ação, alcançando a condição de imperturbabilidade frente às controvérsias existentes.

Comentando a posição céptica, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) frisam que ela combate o dogmatismo com o seu antípoda, o relativismo. Ao decretar a suspensão

do juízo, o cepticismo acaba por não dizer nada de concreto sobre a realidade humano-social, sendo a imperturbabilidade uma condição de indiferença. O não agir, porém, é também uma escolha e, como tal, traz consequências, pois contribui para a conservação de um dado *status quo*. Na visão de Perelman, uma alternativa ao dogmatismo e ao relativismo é considerar que os fins ou bens morais não são fixos, isto é, não são metas estabelecidas *a priori* que têm como guia as certezas absolutas ditadas por uma razão absoluta. Por outro lado, face às controvérsias, é preciso fazer julgamentos e escolhas do que se mostra melhor ou mais coerente, tendo por norte a noção de razoável: “[...] se o racional é ligado à ideia de verdade, portanto, de unicidade, o mesmo não se dá com o razoável, que é uma noção mais vaga, socialmente condicionada, e que não leva a uma solução única, mas a uma pluralidade de soluções aceitáveis em dado meio” (Perelman, 2005, p. 243).

O agir ético se constitui, portanto, em objeto de exame constante dos elementos que forjam a existência humana e que se modificam no curso dos tempos. Não é possível estabelecer os limites que separam o justo do injusto sem que diferentes concepções sejam confrontadas. O julgamento e as normas resultantes desse embate serão tão mais legítimos quanto mais interlocutores participarem do processo, argumentando em defesa dos seus pontos de vista. Os critérios empregados para discernir o justo do injusto terão, nesse caso, o estatuto de conhecimentos confiáveis, fornecendo orientações que prevalecerão até que haja novas demandas do “teatro” histórico-social em que os homens

participam simultaneamente como atores e espectadores.

O modelo de razão defendido por Perelman, cujo suporte epistêmico é a noção de razoável, foi, como dissemos anteriormente, desprestigiado no contexto do pensamento ocidental por não proporcionar um conhecimento verdadeiro, capaz de gerar certezas absolutas, sobre a realidade das coisas. Ao caráter indubitável das conclusões a que se chega por meio dos silogismos (como, por exemplo, a de que qualquer homem é mortal), a razão razoável opõe as conclusões próprias dos entimemas², construídas sobre a verossimilhança.

Em que consiste, porém, o verossímil? Córax (cerca de 465 a.C.) buscou responder a essa questão com base em uma pequena parábola. Suponhamos que dois vizinhos vivem em litígio por diversas razões, sendo que um deles é forte e corpulento e o outro, fraco e franzino. Certo dia este último aparece morto, vítima de uma agressão. O homem forte, naturalmente, será considerado o primeiro suspeito do crime, mas poderá dizer que, justamente por isso, não seria tolo a ponto de assassinar o desafeto. Em princípio, tal homem tem a certeza de que cometeu ou não o crime, mas as demais pessoas se dividirão quanto ao juízo que farão do caso: umas estarão certas de que ele matou o rival, enquanto outras ficarão em dúvida. Uma vez que seja necessário decidir se o acusado é culpado ou inocente, a versão que se mostrar mais verossímil, isto é, mais capaz de persuadir aqueles que julgam, prevalecerá.

A parábola ilustra bem como a retórica surgiu, tendo diante de si o desafio de lidar com os enigmas que se apresentam aos homens quando

não dispõem de certezas absolutas. Nas palavras de Fumaroli:

A retórica nasceu, juntamente com a sofística, a filosofia e a ciência, quando a religião deixou de reger exclusivamente a cidade. Uma tal arte pressupõe que o homem, como animal falante e dotado de razão, propõe-se como um enigma ainda mais inesgotável que o mistério dos deuses. Ele desenvolve e aprofunda a resposta de Édipo à Esfinge. Sofistas, filósofos, filósofos da natureza se debruçam sobre esse enigma ou se apoiam nele de modos distintos e frequentemente opostos. A retórica tira partido dessas investigações divergentes e as faz dialogar em sua reflexão sobre a arte de falar, a qual faz de um enigma uma aposta: a de persuadir (Fumaroli, 1999, p. 5).

Persuadir o outro, isto é, fazer com que ele se ponha de acordo com o que apresentamos como verossímil, é um procedimento legítimo, sobretudo porque para ele restará sempre uma margem de incerteza. Perelman (1987) assinala que os níveis de adesão de um interlocutor são variáveis, pois nenhuma argumentação tem a capacidade de demonstrar inequivocamente o que é certo ou verdadeiro. Isso vale para todos os campos do existir em que se dá o confronto entre versões mais e menos verossímeis para explicar um determinado fato ou sistema de fatos. Naturalmente, o rigor exigido quanto à coordenação dos elementos expostos na argumentação cotidiana não é o mesmo que se exige nos campos científico e ético. De todo modo, argumentar é sempre ter em vista a totalidade de elementos que compõem uma dada situação, já que o homem, em si mesmo, é também uma totalidade:

² Também denominados silogismos retóricos, os entimemas nos levam a conclusões plausíveis, como no exemplo fornecido por Aristóteles (1991): Sócrates tem o corpo quente e se mostra ofegante. Tem febre. Pode-se perceber que a conclusão é aceitável, mas não tem caráter apodíctico como a assertiva “Sócrates é mortal”.

Aquele que argumenta não se dirige ao que é considerado como facultades, tais como a razão, as emoções, a vontade. O orador se dirige ao homem pleno, embora, conforme o caso, a argumentação procure efeitos diferentes e utilize, em cada vez, métodos apropriados, tanto ao objeto do discurso quanto ao tipo de auditório sobre o qual quer agir. Assim, um advogado, em uma ação comercial, criminal, política ou de direito comum, de direito privado ou de direito internacional público – e segundo o tipo de tribunal que deve convencer – não utilizará nem o mesmo estilo nem o mesmo tipo de argumentação (Perelman, 1988, p. 26-27).

Formação ética do aluno: entre certezas e incertezas

Diante do que foi discutido, os desafios colocados para a formação ética desenvolvida na escola parecem imensos. Que ações pedagógicas podem ser consideradas confiáveis? Desde o advento dos PCNs do Ensino Fundamental (Brasil, 1998), tem sido destacada a importância do aprendizado do respeito mútuo, da justiça, da solidariedade e do diálogo nas relações intraescolares. Para Freire (2011), as ações pedagógicas de cunho transformador são as que se afastam das relações hierarquizadas, verticais, entre educadores e educandos. Na visão desse autor, formar indivíduos justos, respeitosos, solidários, capazes de se colocar na posição de quem ouve e de quem fala (sujeitos do diálogo), é a meta de todo processo educativo que não esteja resumido ao repasse de conhecimentos cujo propósito maior é se tornar objeto de avaliação por parte da instituição escolar. Assim sendo, a confiabilidade depositada nas ações pedagógicas mencionadas reside na perspectiva de que seu desenvolvimento propicie aos alunos da educação básica um convívio harmonioso na escola e fora dela:

O que se precisa ensinar e aprender, no que diz respeito à Ética, tem características distintas de outras áreas e temas, e está, ao mesmo tempo, presente em todas elas. Diz respeito, em última instância, ao reconhecimento da própria organização das relações sociais e da necessidade da busca do viver e conviver bem, participando, opinando, ousando e transformando (Brasil, 1998, p. 95).

Não obstante o acerto do documento ao destacar esses aspectos, é preciso perguntar: que visão é difundida acerca do que significa respeitar o outro? Que conceito de justiça está em jogo? Como se concebe a solidariedade? De que maneira são construídas as práticas dialógicas?

O respeito à pessoa pode ser visto de modos diferentes, consoante a natureza dos sentimentos em que se inspira. Se o sentimento é de medo ou de inferioridade, o respeito assume a feição de algo praticado por submissão a um alguém superior: indivíduo, conjunto de indivíduos, instituição, etc. Já se o sentimento é de veneração, o respeito se dá a partir do reconhecimento de qualidades ou capacidades dignas de admiração. No primeiro caso, como, aliás, sublinham os PCNs, tem-se uma relação hierarquizada do tipo mando-subordinação, que não contribui para a formação de sujeitos autônomos e críticos. No segundo, tem-se a situação em que o respeitado assume o caráter de autoridade não porque foi investido como tal, mas porque conquistou essa condição. Ele (professor, gestor, funcionário) é visto como líder na escola, sendo natural seguir suas orientações sem maiores questionamentos.

Nos dois casos, o respeito assume a característica de unilateralidade, sendo desejável, porém, tendo em vista o desenvolvimento de procedimentos argumentativos e persuasivos, que ele seja de natu-

reza recíproca entre os envolvidos nas relações educativas escolares. Tal reciprocidade é destacada pelos PCNs: “É vivendo experiências de respeito e refletindo sobre o respeito nas diferentes áreas de conhecimento que se aprende a respeitar e a exigir respeito” (Brasil, 1998, p. 97). O documento entende que essa experientiação é crucial para que as práticas preconceituosas e discriminatórias que ocorrem na escola em função das diferenças étnico-raciais, de condição sócio-econômica e de credo religioso, entre outras, cedam lugar a uma convivência mais harmoniosa em que haja “a possibilidade de pensar em como reparar situações a partir do reconhecimento de que pode existir a necessidade de se desculpar diante das atitudes tomadas se estas desrespeitam os outros” (Brasil, 1998, p. 99).

É preciso salientar, porém, que fatores como vergonha, preservação da autoestima ou orgulho, por exemplo, podem fazer com que alguém, mesmo reconhecendo ter agido mal em relação ao outro, não queira expressar qualquer tipo de reparação. Por outro lado, pode simplesmente haver retratação formal sem que, intimamente, o indivíduo tenha sido persuadido quanto à natureza desrespeitosa de suas atitudes. Há, portanto, hiatos ou distâncias entre as intenções manifestadas pelos educadores e as ações praticadas pelos educandos, sendo necessária a negociação, nem sempre fácil, entre os pontos de vista. Os procedimentos argumentativos não garantem a eliminação de tais distâncias, mas podem contribuir para reduzi-las.

Com relação à justiça, há que considerar, segundo os PCNs, duas dimensões: a legal e a ética. A primeira contempla a obediência às leis, caracterizando-se como injustiça a sua violação. Não obstante, dada a natureza de certas leis, é preciso

refletir sobre o que representam e corrigi-las, portanto, a dimensão ética se faz necessária. Como exemplo, os PCNs citam a lei que proíbe o analfabeto de votar, a qual é qualificada de excludente e injusta.

Cabe dizer que a sistematização sugerida para uma noção que, segundo Perelman (2005), é uma das mais controversas das ciências humano-sociais, tem limitações. As leis não são letras frias que um autômato aplica sem discussão, mas prescrições gerais que precisam ser interpretadas à luz das situações concretas vivenciadas pelos envolvidos. Além disso, refletem acordos firmados pelos membros de uma sociedade em determinados contextos históricos. São as transformações culturais, econômicas e políticas – e não simplesmente a dimensão ética – que levam à revisão da legislação, com o intuito de adequá-la aos novos tempos.

Sobre o trabalho pedagógico a ser feito, os PCNs sustentam que a importância reside no fato de contribuir para que os alunos se tornem sujeitos autônomos, capazes de pautar suas práticas de vida com base em ações justas. O documento reconhece que isso não é suficiente para impedir que situações de injustiça se deem no cotidiano escolar, contudo enfatiza que “promover as transformações necessárias para corrigi-las é o que de melhor se pode oferecer à formação ética dos alunos e ao desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores” (Brasil, 1998, p. 101).

É interessante notar que o documento manifesta preocupação com a implementação de medidas capazes de mudar as condições que levam ao surgimento de ações injustas no ambiente escolar. O processo que baliza as decisões acerca das “transformações necessárias” não é, entretanto, objeto de maior discussão. Em vista disso, a legitimidade das novas normas pode ser questionada, caso estas

tenham resultado de debates travados em fóruns argumentativos restritos, abertos a poucos interlocutores.

A solidariedade, de acordo com os PCNs, amplia o significado do respeito mútuo e se expressa de modo pontual, como nos casos em que há prestação de auxílio às vítimas de uma tragédia (terremoto, enchente, etc.), ou de modo coletivo, quando se manifesta por meio de lutas e mobilizações em favor de causas coletivas (combate à discriminação étnico-racial ou à xenofobia, por exemplo). No contexto escolar, o documento considera importante fazer com que o aluno reflita sobre os problemas do outro, buscando colocar-se no lugar dele para que então compreenda e sinta a necessidade de ser solidário. A perspectiva é que se dê não apenas um engajamento racional, mas, sobretudo, afetivo com os sofrimentos alheios.

De fato, colocar-se no lugar do outro é exercício que contribui para o combate às posturas egoístas, todavia o envolvimento afetivo nem sempre é meta fácil de ser atingida. Segundo observa Lipovetsky (2005), no mundo contemporâneo se desenvolve uma solidariedade que se afasta do altruísmo ou da perspectiva de doação de si mesmo de modo excessivo: “generosidade, vá lá, contanto que seja algo fácil e distante, sem ligação com esta ou aquela forma superior de renúncia. Somos tendentes à solidariedade, desde que não nos envolva por completo”. (Lipovetsky, 2005, p. 109).

Ainda que seja papel da escola fazer contrapontos ao pragmatismo apontado por Lipovetsky – que tende a converter as práticas solidárias em ações instrumentais com propósitos muitas vezes distantes da perspectiva de doar ao outro algo de si –, não é possível desconhecer que a argumentação pragmática tem forte apelo na sociedade atual. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005),

os argumentos pragmáticos são aqueles que transferem o valor da causa para a consequência, valorizando prioritariamente os resultados obtidos, por isso, via de regra, não precisam de justificção, sendo bem aceitos pelo senso comum. Para que as práticas solidárias não se reduzam à máxima *faço o bem ao outro porque desejo colher bons resultados da boa ação que pratico* é preciso argumentar e questionar o senso comum, situação que passa pelo estímulo ao engajamento afetivo, mas não se esgota nele.

No que tange ao diálogo, os PCNs afirmam que “é a expressão fundamental da relação entre os seres humanos, doação mútua da palavra, sinal distintivo da humanidade” (Brasil, 1998, p. 108). Mas, para que essa doação efetivamente ocorra, é preciso que os interlocutores estejam dispostos a negociar as distâncias que os separam. Muitas vezes, essa disposição é deixada de lado, como nos casos em que os professores buscam resolver problemas de comportamento por meio do apelo a formas de conduta consideradas ideais. O discurso docente, em tais situações, opõe simplesmente o modelo (aquilo que se espera) ao antimodelo (aquilo que se constata), sem fazer problematizações. Problematizar atitudes passa por expor as razões pelas quais são consideradas inconvenientes, dando espaço aos discen-tes para que argumentem a favor do que fazem e do que deixam de fazer.

O contexto escolar é, sem dúvida, campo fértil para o cultivo de este-reótipos, sendo um dos mais comuns o de “mau aluno”. Mas por que o aluno não estudioso, não aplicado, por vezes até indisciplinado, deve ser taxado de mau? Por que aquele que às vezes mente ou omite coisas deve ser considerado falso? No primeiro caso, a certeza de que a escola e os métodos de ensino desenvolvidos representam o certo, o justo e o ver-

dadeiro em termos de educabilidade leva o professor a considerar o aluno inadaptado como possuidor de má índole. Assim, este não estuda por *ser* preguiçoso, não se aplica por *ser* vadio, age de modo indisciplinado por *ser* rebelde. Entretanto, o “mau aluno” pode apenas *estar* se comportando de determinada maneira porque, para ele, em função de sua história de vida, aquele modelo de escola significa muito pouco.

Quanto à sinceridade e à falsidade, cabe dizer que rotular um aluno como falso ou mentiroso é considerar que ele sempre mente, condição difícil de ser admitida para qualquer ser humano. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) salientam que embora existam relações de coexistência entre uma pessoa e os atos que pratica, as quais conferem estabilidade ao que pensamos acerca dela, não é razoável considerar que o indivíduo não possa mudar, pois “Salvo em casos extremos [...], a construção da pessoa jamais está terminada, nem sequer à sua morte” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 337). Em vista disso, sinceridade e falsidade não se apresentam como atributos inalienáveis da pessoa; ao contrário, devem ser encaradas como caracteres que se alteram em função do contexto relacional em que o sujeito se acha inserido.

Formar eticamente uma criança ou um adolescente no contexto escolar é tarefa que exige o repensar das próprias razões e também o exame das razões do outro. É um processo constante de exercício da persuasão, no qual os formadores podem tanto persuadir quanto ser persuadidos, fortalecer certezas ou vê-las questionadas, renovando assim seus saberes e práticas pedagógicas.

Considerações finais

Procuramos mostrar, inicialmente, que o propósito do pensamento

ocidental, desde suas raízes gregas, era encontrar um conhecimento verdadeiro sobre a natureza do mundo e do homem, proporcionando ao sujeito cognoscente a aquisição de certezas absolutas. A busca das evidências, filosóficas e/ou científicas, fez com que a racionalidade apoiada sobre a noção de verossimilhança, que norteia as opiniões, fosse deixada em plano secundário. A Física quântica, no século XX, produziu abalos nessas convicções ao questionar o primado do determinismo na caracterização dos objetos científicos, mostrando que as incertezas fazem parte do universo microfísico. O ideal de neutralidade da ciência foi, por sua vez, criticado quando Kuhn trouxe à baila que a substituição de paradigmas não se dá apenas em função das provas lógicas e/ou empíricas que podem ser apresentadas, mas muito em função das preferências externadas pelos cientistas, as quais se acham condicionadas por fatores psicológicos e sociais.

As mudanças em relação ao modo de se conceber o conhecimento humano e, conseqüentemente, as certezas geradas por ele, permitiram chegar a uma visão de conhecimento que tem a perspectiva de responder aos problemas gnosiológicos na medida em que as condições históricas e sociais de uma dada época permitem. Trata-se de um conhecimento confiável, porém provisório e sujeito a revisões, que tem por suporte o que corresponde às opiniões consideradas mais seguras em virtude de terem sido mais bem provadas. Nessa perspectiva, o conhecimento construído pode avançar em relação às incertezas, mas, de forma alguma, eliminá-las, pois as toma como fontes constantes de problematização.

Com base no que foi argumentado, passamos então a examinar a ética como construto da razão. Criticamos o entrelaçamento entre

racionalidade humana e perfeição, fosse ele estabelecido a partir da referência a um ente perfeito (a ideia do Bem, em Platão) ou da perfeição considerada inerente a certos tipos de raciocínio (como a lei moral, em Kant). Ambos levam à formulação de éticas de natureza absoluta ou dogmática, que podem ser confrontadas com a visão céptica. Nesse confronto, de um lado, colocam-se as certezas que prescrevem orientações de tipo universal para o agir humano e, de outro, a ausência total de certezas, cuja consequência é a suspensão do juízo, que leva ao não agir. Na perspectiva de encontrar uma via intermediária entre os antípodas, o modelo ético de Perelman, apoiado na argumentação e na capacidade de julgar, foi apresentado, tendo sido destacado o afastamento em relação aos pontos de vista fixos ou apriorísticos em matéria de moral e ao relativismo que assume postura indiferente face às controvérsias acerca do justo e do injusto. A proposta perelmaniana, constituída a partir da noção de razão razoável, permite a elaboração de conhecimentos que, mesmo não sendo absolutos, podem fornecer orientações confiáveis no campo ético. Isso a situa como referência importante para as discussões sobre o trabalho com a ética nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio.

Quanto à formação ética de crianças e de adolescentes no âmbito escolar, destacamos o aprendizado de quatro ações pedagógicas cuja confiabilidade, desde o advento dos PCNs, em fins da década de 1990, tem sido apontada: respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo. As três primeiras formam um todo articulado, sendo a quarta condição privilegiada para desenvolvê-las, pois “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao

aluno, em uma fala *com ele*” (Freire, 2011, p. 111). Em termos genéricos, portanto, é difícil discordar que essas ações pedagógicas sejam importantes para a formação ética dos alunos da educação básica, daí a confiabilidade de que desfrutam. Mas, na medida em que respeito, justiça e solidariedade são valores cuja concepção pode variar em função dos contextos históricos e sociais em que os sujeitos estão inseridos, cabe sempre perguntar de que maneira estão sendo compreendidos por educadores e por educandos. Da mesma forma, as práticas dialógicas podem ser conduzidas de modos diversos, indo desde a discussão aberta em que diferentes pontos de vista são negociados, até o pseudodiálogo, no qual se induz o interlocutor a admitir o que se deseja que ele admita. O pseudodiálogo, aliás, costuma justapor o modelo de conduta estudantil considerado correto ao antimodelo representado pelas condutas transgressoras e indisciplinadas, sem que argumentos diferentes sejam confrontados.

A abordagem feita pelos PCNs acerca das três primeiras estratégias mencionadas emprega sistematizações que buscam tipificá-las (respeito por submissão ou veneração e respeito recíproco; justiça legal e justiça ética; solidariedade pontual e

solidariedade coletiva), assumindo, assim, feição didática. Por um lado, isso é interessante porque o documento desenvolve um discurso que visa aproximar a discussão teórica da realidade vivida pelos professores nas escolas. Por outro, porém, incorre em certos reducionismos e até mesmo em idealizações que procuramos apontar, não com o mero propósito de semear dúvidas e incertezas, mas com o de refletir sobre visões que, por parecerem tão conformes à realidade, deixam de ser problematizadas.

Referências

- ARISTÓTELES. 1991. *Rhétorique*. Paris, Librairie Générale Française, 407 p.
- BACHELARD, G. 1983a. *Le nouvel esprit scientifique*. Paris, Quadrige/Presses Universitaires de France, 183 p.
- BACHELARD, G. 1983b. *La philosophie du non*. Paris, Quadrige/Presses Universitaires de France, 145 p.
- BRASIL. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos*. Secretaria de Educação Fundamental. Apresentação dos temas transversais. Brasília, MEC, 436 p.
- BRUN, J. 1988. *Os pré-socráticos*. Lisboa, Edições Setenta, 110 p.
- DESCARTES, R. 1996. *Discurso do método*. São Paulo, Martins Fontes, 102 p.
- FREIRE, P. 2011. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 143 p.
- FUMAROLI, M. 1999. Préface. In: M. FUMAROLI (org.), *Histoire de la Rhétorique dans l'Europe Moderne (1450-1950)*. Paris, Presse Universitaires de France, p. 1-16.
- JAEGER, W. 1995. *Paideia*. São Paulo, Martins Fontes, 1413 p.
- JEANNIÈRE, A. 1995. *Platão*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 170 p.
- KANT, I. 1985. *Critique de la raison pratique*. Paris, Gallimard, 253 p.
- KUHN, T. 1987. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, 257 p.
- LALANDE, A. 1993. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo, Martins Fontes, 1336 p.
- LIPOVETSKY, G. 2005. *A sociedade pós-moralista*. Barueri, Manole, 258p.
- PERELMAN, C. 1987. Argumentação. *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, vol. XI, p. 234-265.
- PERELMAN, C. 1988. *L'empire rhétorique*. Paris, J. Vrin, 194 p.
- PERELMAN, C. 1997. *Retóricas*. São Paulo, Martins Fontes, 417 p.
- PERELMAN, C. 2005. *Ética e direito*. São Paulo, Martins Fontes, 722 p.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. 2005. *Tratado da argumentação – a nova retórica*. São Paulo, Martins Fontes, 653 p.
- PLATÃO. 1966. *La république*. Paris, Garnier Flammarion, 510 p.
- PLATÃO. 1977. Timeu. In: PLATÃO, *Diálogos*. Belém, Universidade Federal do Pará, vol. XI, 181 p.
- SEXTO EMPÍRICO. 1996. *Hipotiposis pirrônicas*. Madrid, Ediciones Akal, 335 p.

Submetido: 23/01/2014
Aceito: 09/09/2014