

# Três concepções éticas e suas influências na educação

Renato José de Oliveira\*

**Resumo:** Este artigo focaliza três diferentes concepções éticas, cujas influências na educação têm sido consideravelmente sentidas pelos educadores, mas ainda não suficientemente discutidas. A primeira, denominada Concepção Céptica, tem raízes no relativismo pirrônico e é retomada atualmente por autores como Maffesoli. A segunda, denominada Concepção Universalista Dogmática, está baseada nas idéias de Platão e Kant sobre como guiar as ações humanas na direção do Bem, visto como valor ético transcendental. A última, denominada Concepção Relacional, busca apontar as razões pelas quais os procedimentos argumentativos são capazes de contribuir para a construção e justificação (abordagem de Perelman) ou particularmente para a justificação (abordagem de Habermas) das normas éticas.

**Palavras-Chave:** Ética, Relativismo, Cépticismo Universalismo, Relacionalidade, Argumentação

**Abstract:** This paper focuses three different ethical conceptions whose influences on education have been quite recognized by educators, but not sufficiently discussed yet. The first one, called Relativistic Conception, has its roots in sophistic thought and in Maffesoli's postmodernist vision of ethics. The second one, called Universalistic Dogmatic Conception, is based on Plato's and Kant's ideas about how human acts should be guided towards the Good, taken as a transcendental ethical value. The last one, called Relational Conception, intends to point out the reasons why argumentative procedures are able to contribute to built and to justificate the ethical norms (Aristotle's and Perelman's approaches) or particularly to justificate them (Habermas's approach).

**Keywords:** Ethics, Relativism, Universalism, Relationality, Argumentation

---

\* Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ

## Considerações iniciais

Muito se tem falado sobre questões éticas, seus desdobramentos políticos e implicações na formação do chamado cidadão crítico, isto é, aquele capaz de assumir na sociedade o papel de sujeito de direitos e deveres. Chega a ser mesmo surpreendente a diligência com que, atualmente, os governos de diversos países e também a UNESCO têm incentivado o desenvolvimento do ensino da ética na escola básica<sup>1</sup>. Por outro lado, diferentes problemas éticos vêm sendo freqüentemente focalizados com destaque, e não raro com boa dose de sensacionalismo, pelos meios de comunicação de massa: ações violentas de grupos extremistas, crimes hediondos cometidos por adolescentes, casos de corrupção e de conduta moral condenável envolvendo governantes e políticos, etc.

Tudo isso remete, sem dúvida, a um leque de questões, dentre as quais cabe destacar: no mundo globalizado de hoje, qual o espaço do individual e qual o espaço do coletivo? É possível estabelecer relações que não levem à hipertrofia de nenhum desses espaços? O que dizer dos valores que norteiam as ações humanas? O bem e o mal, o certo e o errado, o justo e o injusto são universais? Há ou não princípios cuja validade transcende os diferentes contextos culturais em que os homens se acham inseridos? Que papel cumpre a educação na formação do homem para a vida em comum?

O presente trabalho se propõe a abordar esses pontos a partir do exame de três concepções éticas distintas: céptica, universalista dogmática e relacional. A análise dessas concepções, que têm por base visões filosóficas marcantes na história do pensamento ocidental, busca traçar um panorama capaz de auxiliar e orientar o trabalho do educador em diferentes níveis (escolar, comunitário, familiar), contribuindo assim para estimular novas reflexões e debates.

### A concepção céptica

Quando no século V a.C. os sofistas deslocaram o eixo de investigação filosófica da natureza para o homem<sup>2</sup>, desencadearam um movimento de valorização do humano cuja expressão maior foi a própria *paidéia*.<sup>3</sup> Na medida em que a vida urbana se desenvolvia, problemas ligados aos interesses e necessidades dos cidadãos, às suas querelas e

disputas, forneciam o fermento propício à constituição dessa nova visão de mundo, da qual pensadores como Protágoras e Górgias foram representantes eminentes.

Se “o homem é a medida de todas as coisas”, conforme afirmava Protágoras, então era preciso valorizar ao máximo sua capacidade de pensar, agir e dar soluções satisfatórias às questões postas na ordem do dia. Segundo aponta Dupréel (1980), isso não implica pôr em destaque o indivíduo singular  $\frac{1}{4}$  como sugere a interpretação mais comum acerca da frase de Protágoras  $\frac{1}{4}$  e sim o homem como ser social. É na vida democrática da *polis* que esse homem-medida se faz, não como expressão absoluta do justo e do injusto, mas na condição de porta-voz das deliberações tomadas no calor das assembleias.

Quando a democracia grega sucumbe e, no período helenístico, as decisões políticas passam a ser ditadas pelos monarcas, o homem-medida já é outro. Em meio ao desencanto e à apatia gerados pela conversão dos cidadãos em súditos, volta-se para si mesmo e contempla o mundo com desdém. Pelas ruas de Atenas, onde outrora fervilhavam idéias e debates, à luz do dia agora se vê passar um sinistro Diógenes e sua cínica lanterna, acusando a inexistência dos chamados homens de bem. E vozes cépticas, como as de Pirrón de Elis e de seus discípulos ecoam, proclamando que a vida feliz é aquela que renuncia ao conhecimento, aos valores e às crenças. Ao conhecimento porque é impossível distinguir o verdadeiro do falso; aos valores porque, na impossibilidade de se chegar à verdade, tudo é aparência, inclusive o justo e o injusto; às crenças porque estão fundadas sobre meras opiniões, passageiras e instáveis. Pirrón advoga que nem os sentidos nem a razão podem nos proporcionar segurança alguma, de sorte que todos os critérios são falhos e feneçem à sombra da indeterminação e da incomensurabilidade de todas as coisas.

A partir daí as fronteiras entre o ético e o não-ético se esfumam, passando a depender tão somente do momento singular em que as ações são praticadas pelos homens, pois “o que é não é mais que aquilo que não é” (Reale & Antisseri, 1988, p. 239) segundo afirma Timón, discípulo de Pirrón. Esse scepticismo radical tem alimentado, no curso do pensamento ocidental, as escolas filosóficas que se apegam ao circunstancial e ao aparente. Nietzsche (1993, p. 69), retomando tal posição, faz suas as palavras do Fausto de Goethe: “tudo o que existe é justo e injusto e em ambos os casos é igualmente justificado. Isso é o teu mundo! Isso se chama um mundo!”

Nos dias de hoje, autores como Michel Maffesoli se colocam, sem no entanto admitir, como herdeiros do pirronismo. Na visão maffesoliana, a proliferação dos fanatismos religiosos, dos conflitos étnicos e raciais, dos movimentos neonazistas e tantas outras manifestações *tribais*<sup>4</sup> é um reflexo da falência dos ideais democráticos da modernidade, cuja “onda de choque”, iniciada pela Revolução Francesa (Maffesoli, 1995, p. 25), está em vias de esgotamento. Segundo o autor, o mundo contemporâneo experimenta uma autêntica “mudança de estilo”, a qual ele insere no quadro de uma pós-modernidade, caracterizada fundamentalmente pela presentificação do existir. Dito de outro modo, as pessoas passam a dar mais importância à esfera do passional, às banalidades do cotidiano, ao fazer política no espaço do aqui e agora. Em consequência, a razão perde a função de guia da conduta humana, os planos e esperanças em um amanhã socialmente mais justo se apagam, as ações diretas (violentas ou solidárias<sup>5</sup>) substituem a crença na democracia representativa enquanto sistema capaz de dar respostas aos problemas da vida social.

Sendo o existir contemporâneo forjado a partir das ações motivadas por sentimentos e paixões, o agir ético assume um caráter eminentemente estético que tem por base as faculdades lúdicas e emotivas do ser humano. Trata-se, pois, de uma “ética da estética” (ibid., p. 48) que se contrapõe a uma ética fundada sobre os princípios racionais de tolerância, respeito mútuo, etc. A concepção moderna e liberal do sujeito como ser-para-si que se afirma no mundo graças às suas potencialidades, ao seu espírito empreendedor, à sua capacidade de trabalho e à sua vontade livre e autônoma, definha. Por outro lado, a perspectiva de superar o individualismo burguês a partir de uma visão coletivista e igualitária (própria do ideário socialista) também se esfuma, não só devido à extinção da URSS e dos antigos regimes políticos do leste europeu, mas, sobretudo, pela profunda descrença nas lutas emancipatórias que almejam a construção de um bem comum capaz de contemplar senão toda, pelo menos a maior parte da humanidade.

Na medida em que esses processos ocorrem, tanto nos países desenvolvidos quanto no terceiro mundo, Maffesoli (ibid., p. 49) destaca a emergência de um novo ideal, o comunitário, característico da “mudança de estilo” antes mencionada:

*Ao contrário do que se passa no quadro do contrato social ou do ideal democrático, o mundo não mais precisa se transformar ou se aperfeiçoar, a sociedade e a História não precisam mais ser feitas. Muito pelo contrário, os ambientes natural e social são aceitos pelo que são, basta acomodar-se neles, e tentar, de uma maneira ecológica, deles tirar o máximo possível de benefícios. É nesse sentido que se pode comprehendê-los como sendo, no sentido estrito do termo, uma matriz que é causa e efeito do “ideal comunitário”.*

Sob esse ponto de vista, o indivíduo autônomo do liberalismo e o ser social de Marx não se constituem mais, portanto, em referências para o homem de hoje, o qual estaria optando pelo estabelecimento de relações pautadas em interesses que em dadas situações se alinham e, em outras, se afastam. O caráter transitório, efêmero, descartável, dos valores e crenças abraçados não tem maior importância pois o mais significativo é o compartilhamento de hábitos e formas de conduta. Essa opção corresponde, em última análise, à conversão da subjetividade individual em subjetividade tribal ou “subjetividade de massa” (ibid., p. 19) que não tem a expectativa do porvir, mas da fruição máxima do prazer possível em cada instante.

Enquanto constatação de um estado de coisas, a descrição feita por Maffesoli ressalta aspectos importantes da realidade social. Ela capta elementos presentes nos modos de agir e pensar contemporâneos e permite explicá-los à luz de uma análise atenta às múltiplas manifestações da vida cotidiana. O problema reside na legitimação desse *modus vivendi*, já que o autor propõe que não se faça nenhum tipo de julgamento, aceitando o que é tal como é em detrimento de qualquer **dever-ser** (ibid., p. 14).

Que implicações essa visão traz para a educação, particularmente no que se refere à formação ética do homem? Um aspecto pedagógico que se poderia assinalar como positivo é sua constante preocupação em denunciar os autoritarismos que pretendem corrigir o existente a partir da construção de sociedades perfeitas, isentas de todo o mal. Todavia, até que ponto essa positividade não se dilui, assumindo, pelo contrário, caráter conservador por fortalecer a desconfiança com relação a todas as propostas de transformação social?

Se a educação consiste em um processo que visa modificar as crenças e atitudes dos educandos e não apenas informá-los sobre aquilo

que se passa à sua volta, a acomodação à “ética da estética” é profundamente deseducativa. Conhecer a realidade sem buscar agir sobre ela, transformando-a, é assumir a cômoda postura de quem simplesmente lava as mãos frente a um universo de fatos consumados. Por outro lado, quando toda crítica à redução do ético ao passional e ao lúdico é descartada ou considerada fora de sintonia com o momento atual, há, por mais que se negue, um incentivo silencioso à proliferação da violência como meio de resolver os conflitos humanos. Com a supressão total do dever-ser, a única regra possível é a da reciprocidade moral: infligir ao outro, na mesma extensão e medida, os danos que causou ou poderia causar se tivesse força suficiente para tal.

Transformada em peso colocado pelas circunstâncias na balança das paixões, o que resta da eticidade? Certamente muito pouco, como pequeno se torna também o papel do educador, relegado à condição de arauto de um mundo em que o sujeito ético se converte em ser tribalizado, praticante do *vale tudo* sem fronteiras.

### A concepção universalista dogmática

Se o ceticismo fomenta a visão de que o mundo existe para ser vivido como é, sendo considerado ético aquilo que **aparece** como tal no jogo das paixões humanas, quais as orientações fornecidas por seu antípoda, o universalismo dogmático?

Contrapondo-se à *paidéia* sofística, Platão afirmava, em resposta a Protágoras, que “Deus é a medida de todas as coisas” (Platão, 1975, p. 175). O divino adquiria, assim, estatuto de legislador universal supremo ou, de acordo com Jaeger (1995, p. 1341), era tomado como a “norma das normas, medida das medidas”. Isso significa dizer que para Platão o existente se configurava em um mundo onde os homens, pelo desconhecimento do Bem e da Verdade absolutos, incorriam em toda sorte de erros e injustiças. A cidade ideal, concebida primeiramente na *República* e depois repensada nas *Leis* (possivelmente o último dos diálogos platônicos), representava o espaço de superação dos enganos corruptores da vida social, superação esta guiada por um governo justo, voltado inteiramente para a construção do bem comum.

Na medida em que Platão via no Estado a versão ampliada do cidadão, a correção dos desvios verificados nas formas de governo acabaria

por produzir o aperfeiçoamento do homem, levando-o a vencer a mesquinharia, o egoísmo, a inveja e tantas outras fraquezas. A proposta platônica promovia, portanto, a recusa incondicional **daquilo que é em nome daquilo que deve ser**.

A projeção do dever-ser a partir de um patamar supra-humano punha, no lugar das dúvidas e incertezas patrocinadas pelo jogo democrático, a segurança das normas prescritas por quem decisivamente julgava saber distinguir o certo do errado. Assim, por exemplo, o que era tido por ruim ¾ como as narrativas poéticas que descreviam as ações vingativas dos deuses e heróis ¾ deveria ser banido da educação infantil para não prejudicar a formação ética dos futuros governantes da *polis* (Platão, 1966, p. 129).

Sem dispensar o divino como expressão de uma racionalidade superior, a metafísica kantiana buscava fundamentar o universalismo ético no homem, tomando-o como sujeito transcendental. Sendo a realidade empírica governada pelas contingências (geradas por paixões e interesses múltiplos), caberia apostar na existência de uma instância *a priori*, comum a todos nós, que funcionasse como tribunal capaz de definir com clareza as fronteiras entre o ético e o não-ético. Para Kant, esse tribunal é a razão prática, a qual encarna o elemento formal, transempírico, que se impõe sobre a variedade e a multiplicidade das situações vividas. Tal elemento, denominado consciência moral, se faz presente em todos os sujeitos racionais e julga nossos atos não por seus resultados, mas pela intenção com que são praticados. Muitas vezes, embora as ações humanas estejam materialmente de acordo com as normas estabelecidas, a intenção que as anima não está. Quando, por exemplo, um cidadão paga impostos pelo medo de ser punido e não por se achar convencido de que o tributo é necessário para o bem da coletividade, age apenas em função da legalidade e não da moralidade. Por outro lado, a mentira ¾ ainda que usada para salvar um inocente da condenação ¾ fere o dever moral de sempre dizer a verdade. Mais que um mandamento divino ou mera convenção, para Kant este dever fica demonstrado a partir do seguinte fato: numa sociedade onde a mentira não fosse condenada, o mentiroso contumaz se sentiria estranho e seria o primeiro a pedir que todos, em qualquer condição, dissessem somente a verdade.

A consciência moral impõe, portanto, o amor ao dever pelo dever e se orienta pela chamada lei moral: agir de maneira tal que a máxima que governa a vontade individual seja, também, expressão de uma legislação universal.

Como se vê, a ética kantiana prescreve, em seu rigorismo formalista, disciplinar as vontades humanas, as quais são submetidas aos ditames de uma razão soberana e infalível. Embora veja a pureza de intenção que deve reger o agir ético como fruto natural da boa vontade<sup>6</sup>, Kant assume, como Platão, a postura dogmática de quem conhece a verdade e portanto sabe receitá-la para todos os povos em todas as épocas. Que implicações tem então essa visão para a educação?

Apesar de não ter sistematizado suas concepções pedagógicas, Kant fez várias anotações que foram compiladas em um opúsculo intitulado *Réflexions sur l'éducation*. As observações kantianas nesse campo são marcadas por um otimismo moderado, ou seja, existe a confiança de que a educação, sobretudo a de caráter moral, contribui para a melhoria do indivíduo em si. Mas o caminho se acha repleto de obstáculos, pois a criança, desde a mais tenra idade, se depara com o desejo dos pais em adaptá-la às condições e ao meio social em que vive e com o desejo dos governantes em convertê-la num futuro bom súditio. Uns e outros perdem a dimensão mais ampla da educação, que não prepara o homem para se dar à família ou ao país, mas a toda a humanidade.

Em vista disso, outra questão se coloca: como formar os jovens para abraçar essa perspectiva universalista? Embora considere o respeito à lei moral como imperativo que não deixa de gerar no indivíduo um sentimento de dor, <sup>3/4</sup> porquanto lhe impõe sempre a necessidade de se orientar conforme os preceitos universais da razão prática em oposição aos preceitos cotidianos que apontam para a realização dos objetivos de vida imediatos <sup>3/4</sup> Kant não vê os castigos ou punições dolorosas como modeladores eficientes do caráter. Adotando a mesma idéia de Rousseau, defende que não se deve infligir à criança castigos desproporcionais às faltas cometidas, pois a verdadeira moralidade não se constrói com o açoite, mas a partir da prática de acostumar o educando à idéia do dever, a qual precisa sempre ser passada com sinceridade e de modo a valorizar a sua autoestima.

Observa-se então que, para Kant, a formação do sujeito ético requer do professor uma conduta acima de qualquer suspeita: ele é o modelo a ser seguido pelo jovem, a encarnação do “homem divino” que trazemos em nós e que nos permite avaliar e corrigir nossas ações tendo como parâmetro a lei moral, da qual todo educador deve ser o mais ferrenho guardião.

Formulações inspiradas na moral e na pedagogia kantianas não são coisas do passado, mas, ao contrário, se fazem bem presentes. Em seu

“Livro das Virtudes”, o educador norte-americano William Bennet afirma, por exemplo: “Para que as crianças levem a moralidade a sério, precisam estar na presença de adultos que levem a moralidade a sério” (apud Obiols, 1997, p. 15). Por sua vez, o *Manifesto para a Educação do Caráter*, disponibilizado na Internet pelo Centro para o Progresso da Ética e do Caráter (sediado em Seattle, Estados Unidos), afirma em seu quinto princípio: “a escola deve se tornar uma comunidade da virtude em que a responsabilidade, o trabalho sério, a honestidade e a generosidade são modelados, ensinados, esperados, celebrados e continuamente praticados” (p.2).

Prescrições dessa natureza engendram uma verticalidade que engessa as relações humanas ao definir claramente os papéis dos sujeitos da prática pedagógica: ao professor cabe se colocar na posição de guia (intelectual, moral e espiritual); ao aluno cabe assimilar passiva e acriticamente o que lhe é transmitido. Discutir o significado da justiça, do bem, do certo e do errado, seus condicionamentos histórico-sociais e as valorações que assumem nas diferentes culturas humanas é algo fora de questão. O que importa é repassar, com competência e abnegação, um dever-ser cujo aprendizado se torna tão mais necessário quanto mais as antigas tradições são postas em xeque, quanto mais os costumes se liberalizam.

Um tal modelo pedagógico resulta em algo extremamente artificial e mesmo hipócrita na medida em que nem os professores nem os alunos podem se constituir em exemplos de virtude. Segundo destaca Obiols: “Muitas histórias cor-de-rosa terminam mal quando a professora decide ser mãe solteira ou resolve, secretamente, abortar, em instituições que reprovam esse tipo de conduta” (op. cit., p. 16).

Em face do que foi discutido, uma questão crucial se coloca: entre a ética fragmentada do ceticismo e a ética conservada em uma redoma de cristal, como quer o dogmatismo, haveria uma terceira via?

## A concepção relacional

Aristóteles (1991a, p. 5) definiu, com muita propriedade, o homem como animal político, isto é, como ser que  $\frac{3}{4}$  não podendo se bastar a si mesmo  $\frac{1}{4}$  se humaniza a partir do conjunto das relações construídas no contexto social em que se acha inserido. Longe de se constituir em coleção de postulados para a vida prática, a ética aristotélica tinha por suporte a relationalidade forjada nos embates e discussões entre diferentes

pontos de vista. Os negócios e interesses humanos formavam, portanto, o solo no qual a ética florescia, solo este onde os vários bens (saúde, amizade, honra, riqueza, etc.) deveriam ser buscados (Aristóteles, 1993).

Sem dúvida, para Aristóteles, a ética não representava uma submissão aos fatos, mas uma reflexão encarnada na facticidade histórica, permitindo aos homens melhor orientar suas ações no mundo. Tal reflexão era conduzida por uma razão que se afastava do rigor demonstrativo dos geômetras, apoiando-se na argumentação e não no cálculo para expressar juízos verossímeis sobre a realidade.

A argumentação de que fala Aristóteles constitui a própria arte retórica, a qual, a despeito das críticas movidas por seus adversários, entre eles Platão, não pode ser vista apenas como arte do engodo, da ilusão. Conforme salienta Meyer (1991, p. 6), a retórica se coloca como uma lógica da identidade e da diferença. Esta última está dada a partir da variedade das idéias e opiniões que caracterizam os pensamentos humanos, enquanto a primeira se manifesta nos acordos possíveis de celebrar. Dito de outro modo, a retórica é o estudo dos meios pelos quais os homens negociam pontos de vista, objetivando aumentar ou diminuir as distâncias que os separam.

No campo da ética, os raciocínios retóricos ou argumentativos assumem papel fundamental pois a validação de normas ou princípios dificilmente se dá de modo instantâneo, havendo, na maioria dos casos, controvérsia entre os juízos formados acerca de uma dada situação.

O recurso à argumentação enquanto instância capaz de oferecer alternativas racionais para os conflitos humanos é hoje retomado pela chamada **ética do discurso**, formulada, entre outros, por autores como Jürgen Habermas. Em linhas gerais, a perspectiva habermasiana é reconstruir a ética kantiana sobre novas bases, dela retirando o apriorismo e o subjetivismo responsáveis por seu caráter dogmático.

Habermas entende que quando pelo menos dois indivíduos se dispõem a chegar a um acordo sobre algo no mundo há o estabelecimento, ainda que preliminar, das condições necessárias para uma **ação comunicativa**. Esse algo pode estar relacionado a um mundo objetivo (referente a fatos), a um mundo social das normas (referente às relações interpessoais) ou a um mundo subjetivo (referente às vivências e emoções). Ações comunicativas são aquelas que visam construir o entendimento entre sujeitos humanos tendo por mediação a linguagem, o que lhes confere, portanto, caráter intersubjetivo.

Na medida em que se converte em ser “lingüisticamente expresso” (Oliveira, 1995, p. 94), o indivíduo deixa seu mundo imediato e ingressa na esfera do que é significante para ele e para o outro a quem se dirige, abrindo assim a perspectiva do consenso. Na visão de Habermas, o modelo de razão que preside esse processo é também de natureza comunicativa (razão comunicativa), a qual pede aos interlocutores justificativas razoáveis e não deduções lógicas ou provas empíricas quando a discussão se dá no campo normativo. A ética assume, assim, caráter discursivo e tem por pretensão aferir a retidão das normas postas em debate pelos sujeitos do diálogo.

Habermas defende, a exemplo de Kant, um universalismo ético capaz de se impor sobre as particularidades das diferentes culturas. Contudo, não se trata de algo *a priori*, postulado por uma razão centrada no sujeito, e sim *a posteriori*, isto é, concretizado após o consenso entre os interlocutores (portadores de argumentos distintos) ter sido firmado. Em vista disso, a lei moral kantiana é reformulada nos seguintes termos: “Somente as normas que contam (ou que possam vir a contar) com a aprovação de todos os envolvidos, enquanto participantes de um discurso prático, podem ter pretensões de validade” (Habermas, 1990a, p. 66).

Mas que requisitos demanda esse discurso prático? Para Habermas a ética em pauta tem caráter deontológico: **aquilo que é** (os interesses e paixões responsáveis pela ruptura de determinado consenso) cede espaço ao **que deve ser** (a busca de um novo consenso intersubjetivo). O debate racionalmente conduzido requer, portanto, que os interlocutores coloquem tanto quanto possível suas crenças, valores e interesses particulares “entre parêntesis”. Segundo Habermas (ibid., p. 103-104), essa condição se impõe porque a discussão ética tem por objetivo validar normas relativas ao  **justo** e não ao que é considerado **bom**. Questões deste último tipo não seriam passíveis de promover o consenso racional entre os sujeitos do diálogo, pois o universo dos valores particulares ultrapassa o campo de atuação da razão prática.

Em vista disso, Habermas aposta na ética do discurso como alternativa ao ceticismo e ao dogmatismo, mas reconhece que ela faz lembrar um conjunto de ilhas ameaçadas por inundações em um mar onde a vida prática é dominada pelos instrumentos de força (ibid., p. 106). Estes dão lugar às chamadas ações estratégicas, nas quais os atos de fala proferidos por um interlocutor têm por objetivo influenciar o comporta-

mento de outro mediante instrumentos de coação (ameaças, sanções) ou de sedução (oferta de bens, dinheiro ou outras vantagens), prejudicando assim o livre consenso (Habermas, 1990b, p. 133).

Os tipos de interlocução de que fala Habermas (comunicativa ou estratégica) apresentam certa correspondência com o que Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996, p. 42-43) denominam de formas paradigmáticas do diálogo: discussão heurística e discussão erística. Na primeira, os interlocutores têm a prévia disposição de chegar ao entendimento, que, uma vez celebrado, passa a possuir estatuto de verdade consensual. A segunda situa os interlocutores como adversários interessados em vencer o debate, em dominar o oponente, afirmado o maior valor das teses das quais são porta-vozes.

Para Perelman, essas formas do diálogo têm caráter paradigmático na medida em que a maior parte dos embates argumentativos não está pura e totalmente voltada para um dos objetivos nem para o outro. Isso significa dizer que as situações discursivas são complexas, incorporando em diferentes níveis ambas as formas do diálogo. Por outro lado, Perelman entende que, nas questões referentes à vida prática, tanto quem discursa (orador) quanto quem trava contato com o discurso (auditório) raciocina sob a influência de diversos móveis, pois o homem é um ser pleno no qual razão e paixão não se separam:

*Aquele que argumenta não se dirige ao que se pode considerar faculdades, tais como a razão, as emoções, a vontade. O orador se dirige ao homem completo e, segundo o caso, a argumentação buscará efeitos diferentes e utilizará a cada vez métodos apropriados, tanto ao objeto do discurso quanto ao tipo de auditório sobre o qual se quer agir (Perelman, 1988, p. 26-27).*

Bastante significativo na Teoria da Argumentação de Perelman é o conceito de auditório. Trata-se de uma noção ampla, com vários referenciais: uma pessoa, uma turma de alunos, um parlamento, o público leitor de revistas e jornais, etc. Contudo, o auditório não precisa necessariamente encarnar um quantitativo físico de pessoas, podendo corresponder à imagem que o orador faz do alcance de seu discurso. Nesse sentido, o limite seria o auditório universal cuja adesão é vislumbrada por todo orador que, discursando para além das particularidades de uma dada situação, busca a generalidade. Em contrapartida, a argumentação que visa apenas auditórios particulares e, por conseguinte, se adapta exclusivamente a eles, considerando somente seus valores, crenças e

interesses, fica sempre exposta à crítica externa. Em muitos casos, certos grupos particulares reivindicam para si o estatuto de universalidade, porém é justamente a noção de auditório universal  $\frac{3}{4}$  enquanto instância não claramente definida no espaço e no tempo  $\frac{3}{4}$  que um orador não pertencente a tais grupos invoca para rechaçar as pretensões universalistas dos mesmos. Já em outras situações, um orador pode apelar para o aval dado por um auditório de elite (os mais sábios, os homens dotados de fé verdadeira, etc.) a fim de tentar convencer outros auditórios (a massa ignorante, os incrédulos, etc.) de que suas teses têm valor universal. Nesses casos, a identificação do auditório universal com o conjunto da humanidade permite replicar: por acaso os mais sábios de hoje são melhores que a totalidade dos homens em todos os tempos? Ou: como garantir que a fé de uns tantos fanáticos é a verdadeira?

Observa-se, portanto, como dizem Perelman e Olbrechts-Tyteca, “que os auditórios julgam-se uns aos outros” (op. cit., p. 39).

O estudo das práticas argumentativas feito por Perelman abre, para a discussão ética, caminhos mais amplos que a ética do discurso. Enquanto esta, devido à sua natureza deontológica, assume uma perspectiva formalista que se preocupa tão-somente com o dever-ser (contexto da justificação das normas), uma ética forjada a partir de interlocuções cultivadas no solo heurístico-erístico da quotidianidade se revela como ontológica e realista. Em outras palavras, discute tanto a gênese das normas quanto o dever-ser, situando-os como construções levadas a cabo a partir de uma argumentação que não impõe aos interlocutores colocar “entre parêntesis” suas crenças e valores:

*À míngua de um acordo sobre os critérios, deve-se aceitar o pluralismo das filosofias e escalas de valores. É então que se manifesta a fecundidade de um diálogo que permite a expressão completa de cada um dos pontos de vista opostos, que permite igualmente ter esperança na elaboração de um ponto de vista mais global, que levaria em conta teses opostas em confronto. Mas nada garante a síntese, nem sua unicidade, nem sobretudo o fim do processo pelo qual se constituem as sucessivas filosofias (Perelman, 1996, p. 357).*

Sob essa perspectiva, a universalidade se coloca como algo possível de ser alcançado na medida em que as teses formuladas ganham a adesão de auditórios cada vez mais amplos. O universal assume então o

caráter de construto *a posteriori*, como também pretende Habermas, mas, diferindo do que este autor advoga, representa apenas uma possibilidade e não uma necessidade.

As concepções relacionais, particularmente a de Perelman, têm importantes contribuições a dar para a educação. Tomando-se a argumentação como construto teórico-prático que permite aos homens buscar soluções não violentas para seus conflitos, é possível discutir com o educando o caráter histórico-social das verdades (políticas, éticas, científicas, etc.) e confrontá-lo com as visões que as tomam como emanações de alguma instância supra-humana, seja a razão universal ou a vontade de Deus. Por sua vez, ressaltando a importância dos processos argumentativos, o educador também se afasta do ceticismo e de sua postura contemplativa frente a multiplicidade das crenças e valores existentes no mundo.

Estimulando-se a polêmica acerca das questões éticas, é possível fazer com que a reflexão do aluno se enriqueça, não se detendo nos lugares comuns que normalmente limitam o pensamento. Afirmações supostamente óbvias  $\frac{3}{4}$  como por exemplo dizer que é melhor ser honesto do que desonesto  $\frac{3}{4}$  perdem esse caráter tão logo se busca precisar o conteúdo concreto dos valores invocados, pois aí algum tipo de controvérsia sempre aparece.

Em contrapartida, se o senso comum  $\frac{3}{4}$  que tende a fazer julgamentos imediatos sobre o certo e o errado  $\frac{3}{4}$  não for problematizado na ação pedagógica, o educando não terá instrumentos para pôr em xeque as visões que situam o justo e o injusto como instâncias redutíveis a relações de causa-efeito diretamente mensuráveis. Tais visões, patrocinando a crença de que o valor do efeito pode ser sempre transferido para a causa, fortalece outro lugar comum, o de que a retaliação é válida por infligir ao agressor o mesmo mal sofrido pela vítima. Se o ceticismo, conforme foi discutido, alimenta essa convicção quando se furtá a fazer julgamentos sobre a realidade, uma argumentação que promova a discussão dos fatos tem, ao contrário, condições de questioná-la.

Concluindo, cabe dizer que formar eticamente os futuros sujeitos de direitos e deveres, exige, portanto, uma educação de natureza dialógico-problematizadora, avessa tanto à cristalização do saber docente quanto à passividade discente. É a partir daí  $\frac{3}{4}$  e não dos modelos de conduta ou da neutralidade frente ao axiológico e ao normativo  $\frac{3}{4}$  que se pode educar o homem para melhor dirigir suas ações no mundo.

## Notas

- 1 No Brasil, um bom exemplo é o capítulo “Convívio Social e Ética” que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Na Argentina, consta do programa de reforma da Educação Geral Básica (EGB) o capítulo “Formação Ética e Cidadã”. Ambos os textos são inspirados na Reforma Educacional espanhola, mais precisamente na visão curricular desenvolvida pelo psicólogo César Coll (para maiores detalhes ver Moreira, 1997, p.93-107). Por sua vez, a UNESCO tem elaborado e disponibilizado via internet uma série de documentos, entre os quais merece destaque o *Rapport de la Comission Internationale sur l'education pour le Vingt et Unième Siècle*, de outubro de 1995.
- 2 Quando se fala em deslocamento de eixo investigativo, não se está querendo dizer substituição. Os sofistas são herdeiros da filosofia natural dos jônios e também se interessaram por questões relativas à *physis*. Górgias, por exemplo, realizou estudos sobre a natureza da cor, enquanto Protágoras desenvolveu uma teoria da percepção humana de base fisicalista: as sensações seriam impressões causadas em nós por eflúvios emanados dos objetos materiais.
- 3 O termo grego é de difícil tradução, correspondendo aproximadamente à noção de cultura como processo que visa a formação plena do homem em termos físicos, intelectuais e morais.
- 4 Em seu livro *Les Temps de Tribus* (1988), Maffesoli discute o fenômeno do tribalismo: as pessoas formam grupos ou tribos a partir de algum tipo de interesse comum, os quais se tornam mais efetivos na luta pela realização de seus objetivos que os partidos políticos, associações, sindicatos e demais órgãos de caráter institucional.
- 5 Maffesoli (1995) aponta os movimentos ecológicos como exemplo de ação política não institucional de caráter solidário. Tal solidariedade se manifesta mais na busca de uma melhor qualidade de vida para o homem de hoje do que na perspectiva de construir um planeta saudável para as gerações futuras.
- 6 Kant assinala que a única faculdade genuinamente boa do ser humano é a boa vontade. A inteligência, a coragem ou a perseverança só podem ser consideradas qualidades quando governadas por esse dom, que se constitui na expressão irrestrita do Soberano Bem (Kant, apud Vancourt, 1987, p. 80-81).

## Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo, Martins Fontes, 1991a.
- \_\_\_\_\_. *Ética a Nicômaco*. Brasília, Universidade de Brasília, 1993.
- \_\_\_\_\_. *La rhétorique*. Paris, Librairie Générale Française, 1991b.
- CENTER FOR THE ADVANCEMENT OF ETHICS AND CHARACTER. *Character Education Manifesto*. Seattle, USA, 1996. Texto eletrônico: <http://www.newhorizons.org>
- DALLARA, Osvaldo. "La ética del discurso". In: *La formación ética y ciudadana en la educación general básica*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997, pp. 29-46.
- DUPRÉEL, Eugene. *Les sophistes*. Neuchâtel: Éditions du Griffon, 1980.
- HABERMAS, Jürgen. "Discourse ethics: notes on a program of philosophical justification". In: *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge, Polity Press, 1990a, pp. 43-115.
- \_\_\_\_\_. "Moral consciousness and communicative action". Idem, 1990b, pp. 116-194.
- JAEGER, Werner. *Paidéia*: a formação do homem grego. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- KANT, Immanuel. *Critique de la raison pratique*. Paris, Galimard, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro, Rocco, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Les temps de tribus*. Paris, Méridiens Klincksieck, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1995.
- MEYER, Michel. "Aristote et les principes de la rhétorique contemporaine" In: *La rhétorique*. Paris, Librairie Générale Française, 1993, pp. 5-70.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. "A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll". *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, mar. 1997, pp. 93-107.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- OBIOLS, Guillermo. "Enfoques, inserción curricular y metodología para la formación ética y ciudadana". In: *La formación ética y ciudadana*

- en la educación general básica*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997, pp. 11-28.
- OLIVEIRA, Manfredo A. de. *Ética e práxis histórica*. São Paulo, Ática, 1995.
- PERELMAN, Chaim. *Ética e direito*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *L'empire rhétorique*. Paris, J. Vrin, 1988.
- PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*. A nova retórica. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- PLATÃO. *La république*. Paris, Garnier-Flammarion, 1966.
- \_\_\_\_\_. *The laws*. Penguin Books, New York, 1975.
- REALE, Giovanni, ANTISSERI, Dario. *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona: Herder, 1988, tomo I.
- UNESCO. *Rapport de la comission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris, out., 1995. Texto eletrônico: [http://unesco.uneb.edu/unesco/educnews/delors/delors\\_fre.html](http://unesco.uneb.edu/unesco/educnews/delors/delors_fre.html)
- VANCOURT, Raymond. *Kant*. Lisboa, edições setenta, 1987.