

O DILEMA ÉTICO E A PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA À LUZ DA ARGUMENTAÇÃO

JAIRO DE CARVALHO GUIMARÃES¹

RENATO JOSÉ DE OLIVEIRA²

Resumo

O ensaio defende a posição de que o professor universitário, atuando em um contexto marcado pela globalização, não prescinde de recursos éticos para desenvolver com proeminência sua tarefa. Assim, com o intuito de enfrentar os desafios impostos para os cursos de nível superior, igualmente afetados pela globalização, os docentes podem encontrar nas práticas argumentativas – as quais visam à adesão de seus auditórios (discentes – elementos para tornar as relações pedagógicas mais proativas, sem se afastarem da proposta de formar integralmente o aluno para o mundo e para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Docência universitária. Ética. Argumentação.

Abstract

The essay defends the position that college professor, acting in a context marked by globalization, cannot give up ethical resources to develop his task with prominence. So, in order to face the challenges posed for higher level courses, also affected by globalization, professors can find in argumentative practices – which aim to persuade their auditoriums (students) – elements to make pedagogical relations more proactive without abandoning the proposal to form the student for the world and for the labour market.

Keywords: University Teaching. Ethics. Argument.

1 Doutorado em Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); mestrado em Administração e Controladoria pela Universidade Federal do Ceará (UFC); especialização em Contabilidade e Planejamento Tributário pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduação em Administração pela Faculdade Evolutivo (FACE); professor Adjunto I e Coordenador do Curso de Administração do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Floriano (PI).

2 Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) – 1996. Professor Associado IV da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Coordenador do Grupo de Pesquisas sobre a Ética na Educação (GPÉE) e pesquisador do Grupo de Pesquisa sobre Retórica e Argumentação na Pedagogia. Suas principais áreas de investigação são: relações entre ética, retórica e educação; análise retórica dos discursos educacionais; racionalidade argumentativa em pesquisas educacionais: questões de teoria e de método.

1 Introdução

A globalização não está de passagem. Regida por mecanismos de intervenção em todos os flancos das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, seu advento fez-se acompanhar de inúmeras transformações, dentre as quais a que afeta diretamente o espaço educacional, sugerindo a necessidade de certos ajustes, especialmente no tocante à prática do professor universitário, que sobre si tem o carregado fardo de contribuir para a “integral” formação do aluno, uma das premissas que garante o acesso do egresso ao mercado e ao mundo do trabalho.

Decerto que o progresso tem provocado alguns desenganos, mas também inúmeras oportunidades. Os desenganos decorrem da sensação de impotência que as pessoas vivenciam diante das constantes mutações nas relações entre educação e trabalho. O sistema capitalista é visto como o maior responsável por isso pelas correntes de pensamento educacional de matriz socialista, que pleiteiam a formação crítica como condição *sine qua non* para a transformação mais profunda (ou revolucionária) da sociedade, pois o sistema mostra-se implacável com os mais desfavorecidos. Ou seja, o capitalismo acaba por não proporcionar condições para que as desigualdades sejam, de fato, reduzidas. Segundo essa visão, o objetivo primário do capitalismo globalizado é que o indivíduo seja educado apenas para servir ao mercado de trabalho.

Mesmo reconhecendo a existência e até o acirramento das desigualdades sociais sob a globalização, há uma corrente de pensamento educacional dissonante daquelas, a qual assevera que as chances de êxito profissional estão pautadas no produto da formação educacional do indivíduo, isto é, no investimento que cada um promove para reunir as habilidades necessárias buscando competir em condições mais favoráveis pelas ocupações oferecidas pelo sistema. Aqui, o indivíduo é preparado para melhor desenvolver seu arsenal cognitivo no mercado de trabalho. Com o objetivo de elucidar as recorrentes concepções sobre o mercado e o mundo do trabalho, Carneiro (2012) relaciona as diferenças entre *mercado de trabalho* – lugar da empregabilidade, dos postos fixos de ocupação e, portanto, da profissionalidade – e *mundo do trabalho* – campo, por excelência, da realização humana e da construção coletiva da cidadania com qualidade de vida.

Tomando a ideia central de Carneiro (2012), inferimos que, embora os conceitos sejam distintos, ambos contribuem para a formação plena do sujeito; a escola é a mediadora entre sujeito e saber (educação escolar e vida) e o processo se confere pelo trabalho; assim, o trabalho é o primeiro princípio do saber e a fonte permanente de prática social. Sobre isso, Pedroso (2006, p. 24) assinala que, por

meio do “[...] trabalho, o homem contribui para o progresso contínuo das ciências e da técnica, e para a incessante elevação cultural e moral da sociedade”.

Goergen (2011, p. 99), por sua vez, menciona a ambivalência e a complexa posição em que se encontra atualmente a educação, visto que, de um lado, percebe que o “[...] mundo econômico exige competência, competitividade, a busca de vantagens”, e na outra margem, não pode desconsiderar a cidadania, e esta “[...] requer conhecimento e reconhecimento da diferença, solidariedade e busca do bem-estar social”. Sob a aura das Ciências Sociais Aplicadas, cuja proposta basililar instala-se no aspecto utilitarista da profissão, o aluno de Administração, por exemplo, é preparado aprioristicamente para o mercado de trabalho, embora não prescindia de outros elementos que naturalmente contemplam aspectos epistemológicos, axiológicos e ontológicos. O fato é que a educação não é apêndice do mercado, nem a ele deve reverência. São espaços complementares, onde as ações convergem na busca de soluções para os recorrentes problemas proporcionados pelo processo de globalização. Essa complementaridade entre universidade e mercado de trabalho é o que entendemos ser preciso para que não capitulemos aos desenganos nem venhamos a abraçar a utopia redentora, por um lado, nem o cepticismo paralisante, por outro.

A convivência com essa realidade permeada por tensões promove fóruns de discussão na ambiência acadêmica como condição necessária, mas não suficiente, para encontrar o melhor traçado devido à complexidade que se situa por trás de tantos interesses envolvidos, visto que ambos – mercado e universidade – funcionam como uma enorme engrenagem que precisa ser alimentada pela intencionalidade dos sujeitos envolvidos. Nesse aspecto, intencionalidade pressupõe ação, que sofre imediata intervenção da crítica ética.

O fato é que não há intencionalidade se não houver claramente a definição de um destino (finalidade), o qual começa a ser delineado desde o embrionário processo de consciência e discernimento, isto é, um ponto de partida (desejo, crença, expectativa, propósito), o qual estará inicialmente disperso, aproximado ou remoto, devendo ser aprimorado se o sujeito compreender as razões e as consequências do seu ato pensado. Como resume Searle (2002, p. 4), “intencionalidade é direcionalidade [...]”.

Tomado o campo da Administração como referência (educação em nível superior) – nesse modelo sistemático e permanente de incessante reposicionamento mediante práticas inovadoras (de produtos, de processos e na gestão) – não se podem negar as interferências que circunstancialmente sofre, gerando confrontos e desequilíbrios nas relações relativamente conturbadas que mantém com as

questões vinculadas ao trabalho, convívio este de difícil conciliação, tendo como ponto de partida os vários matizes ideológicos presentes na arena universitária.

A ideologia (aqui entendida como conjunto de ideias que norteiam práticas sociais), similar a todo aparato que intenciona definir fronteiras de não transgressão para certos grupos de interesse, muitas vezes impede que novas perspectivas e novas vozes se estabeleçam como mecanismo alternativo de um pensar, refletir e agir, normalmente distintos daqueles entendidos como suficientes para delimitar tais fronteiras.

E essa não é uma prática incomum nas universidades, onde o ponto de vista do professor normalmente é utilizado ora para cooptar o auditório a seguir sua linha de raciocínio sem ter permissão para contrapontos, ora pela utilização de argumentos concedendo aos ouvintes voz e vez para que novas razões ou motivos possam, de fato, percorrer os caminhos da equalização argumentativa. Quando locutor e interlocutor definem acordos prévios, as bases de uma relação propositiva, por meio dos instrumentos dialógicos, tornam-se naturalmente promissoras.

Recorrendo uma vez mais ao Curso de Administração como exemplo para os dilemas que envolvem a teoria e a prática no ambiente educacional (ensino, pesquisa, extensão) – sem deixar de pontuar a força do universo empresarial como ponto de chegada para o desenvolvimento efetivo do egresso –, as imbricações que associam a didática prática com a estruturação de um currículo pautado nas demandas do mercado de trabalho invariavelmente remetem os embates de todas as espécies – ideológicas, políticas, culturais, sociais, econômicas – às discussões baseadas em argumentos que possam ser considerados aceitáveis. Discussões há, naturalmente em qualquer curso de nível universitário, mesmo nas áreas de ciências exatas. Em vista disso, construir argumentos aceitáveis para ganhar a adesão dos alunos quanto ao que é ensinado se coloca como perspectiva significativa para a docência no ensino superior.

Na concepção de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 4), “[...] é a ideia de evidência, como característica da razão, que cumpre criticar, se quisermos deixar espaço para uma teoria da argumentação que admita o uso da razão para dirigir nossa ação e para influenciar a dos outros”. Nesses termos, a evidência enfraquece o recurso argumentativo porque pretende provar de forma inequívoca a tese à qual dá sustentação, eliminando as controvérsias. Vale pontuar que nas Ciências Sociais e nas Ciências Humanas a argumentação encontra vasto e fértil território para desenvolver suas técnicas e ascendência, em razão das várias controvérsias circunscritas aos mencionados campos.

Pode-se afirmar que a elevação do requisito educacional, conforme ressalva Cunha (1975), torna o conjunto das ações a serem desenvolvidas ou as adequações

no campo do Magistério Superior essenciais para o recrudescimento das aquisições sociais, oportunidades estas ansiadas por um expressivo contingente familiar, que deposita no membro da família – muitas vezes o único que teve êxito no acesso à universidade – todas “as fichas” para a melhoria das condições de vida. Sobre a importância das aquisições educacionais, Cunha (1975) as ressalta como requisito para a conquista das aquisições sociais. Para o estudioso, as aquisições sociais têm estreita relação com a escolaridade, ou seja, quanto mais elevado o estágio educacional do indivíduo mais promissora será sua chance de auferir novas – ou ampliar as já possuídas – aquisições sociais.

É pertinente registrar, também, que as empresas representam o espaço privilegiado de incisiva orientação visando à eficiência e à produtividade dos profissionais que nelas atuam. São nas organizações e instituições que, regra geral, os recém-formados desenvolvem seus conhecimentos e buscam, por meio do atingimento de objetivos financeiros, a ascensão profissional.

Não raro, os egressos das universidades costumam aplicar suas habilidades, conhecimentos e atitudes nas empresas. Em especial nos cursos superiores noturnos oferecidos pela rede pública, constata-se que elevada parcela dos estudantes tem vínculo empregatício, notadamente nas cidades posicionadas no entorno das capitais e mesmo em cidades do interior dos estados.

O sucesso da empreitada profissional do indivíduo dependerá, portanto, não apenas da sua atitude – aspecto que não se ensina em nenhum espaço escolar, em razão de seu caráter subjetivo – mas, sobretudo, dos conhecimentos e das habilidades adquiridos e do modo como são adquiridos. Isso remete à discussão mais ampla acerca da ética.

Para Abbagnano (2007, p. 442), a acepção mais geral para ética é “ciência da conduta” e, nesses termos, a posição estabelecida individualmente pelo professor – ora na condução de sua prática, ora na adequação de um currículo que melhor atenda às expectativas dos alunos e mercado –, sem se desgarrar das questões que envolvem a cidadania, a autonomia política, o discernimento, o senso crítico e a maturidade cultural, passa inevitavelmente pela ética. Essa condição implica para o professor, atualmente considerado um mediador na relação com os discentes, ter de empregar um eficiente instrumental argumentativo.

Há, então, que inserir neste contexto o comportamento ético na estruturação destas bases, sem o qual o interesse em vencer a disputa pode transitar facilmente da força retórica à dissimulação, sempre colocando o interesse particular em primazia. Quando o locutor define a sua estrutura argumentativa, a prosperidade de possíveis acordos ocorrerá se forem estabelecidos de maneira prévia, isto é, se alguns acordos

obtiverem o apoio das partes envolvidas. Esse suporte instrumental é relevante para que os argumentos, de ambas as partes, avancem em direção à convergência, onde vencedores e vencidos se confundem na seara da aquiescência coletiva.

Entretanto, em razão de aspectos que aproximam e distanciam os indivíduos, reflexo da desmedida busca para assegurar os interesses pessoais, alguns recursos se mostram incapazes de fazer convergir tais interesses. A argumentação se mostra, então, como diferencial no contexto das relações cada dia mais conflitantes. No campo da Educação, as implicações que envolvem tanto o ensino quanto o resultado de seu investimento – a aprendizagem – normalmente promovem uma permanente tensão, provavelmente em razão dos variados e genuínos interesses que circulam as vidas de professores e alunos. Sob essa constatação, lança-se uma questão aos professores: “como produzir o melhor resultado no desenvolvimento da ação pedagógica quando estruturas mentais tendem a constituir o referencial para a conduta em sala de aula?”.

Superar a ansiedade, a depressão e a falta de perspectivas, fatores tão comuns em jovens e adolescentes que estudam nas universidades, não é tarefa de fácil solução. A partir do desenvolvimento das lições pautadas na ética e com apoio da Teoria da Argumentação, somados à colaboração e ao envolvimento do docente, essa situação pode ser revertida, vindo a produzir um desempenho escolar mais apurado.

A Teoria da Argumentação tem como objeto, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 4), “[...] o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento”. Nessa perspectiva, coloca-se como referencial teórico profícuo para subsidiar as discussões acerca da expectativa anteriormente apontada.

2 Argumentação: contribuição efetiva para o êxito pedagógico

Em épocas em que o individualismo, a esperteza e o egoísmo se mostram de forma despudorada e totalmente natural, porque estão incorporados ao cotidiano das relações, representando uma característica marcante de uma era em que o particular se sobrepõe, *a fortiori*, aos interesses coletivos, a ética fatalmente é resgatada para mitigar as intransigências que costumam selar os desejos e as metas pessoais. Não obstante a tentativa de regular e equilibrar a conduta humana por meio de tratados, regimentos, códigos, leis etc., tais interesses percorrem os mais diversos espaços: escolas, Tribunais de Justiça, arenas esportivas, parlamentos, ambientes familiares, organizações em geral. A ética jamais foi tão debatida, como se constata na atual conjuntura. Percebe-se que recorrer aos preceitos e

procedimentos éticos constitui uma condição inevitável para estabelecer as bases de uma bem-intencionada relação em que a argumentação é o meio apropriado para um acordo negociado.

Nesse sentido, a complexidade que permeia o campo educacional define duas vertentes em direção a uma solução provisória, pois a resolução definitiva de muitos dos problemas que emergem no campo é de difícil alcance, fundamentalmente em razão dos variados interesses e das ideologias que alunos e professores têm, por vezes reforçados pelas prescrições feitas por especialistas do campo. Nessa linha, Goergen (2011, p. 99) ressalta que a “[...] origem das diferenças entre os objetivos pedagógicos [está assentada] sobre os interesses políticos e econômicos das distintas classes ou grupos sociais”. Qualquer intervenção do professor no sentido de mitigar tal discrepância o remeterá para a análise das circunstâncias éticas de sua conduta. O desafio é, portanto, notório.

Um primeiro caminho é tomado pela necessidade de fortalecimento da instituição escola como centro privilegiado de formação e construção da cidadania, discernimento, criticidade e autonomia. Então, o enfrentamento de ideologias reducionistas traz à tona a eterna disputa entre o capital e o trabalho, colocando-se a educação, invariavelmente, como fiel da balança.

Em uma sociedade dita diletante, o recurso à argumentação representa, então, um meio legítimo para se buscar a convergência dos interesses. A Teoria da Argumentação tem como pressuposto a utilização da retórica, definida por Aristóteles (1991) como a arte da persuasão ou a exposição de argumentos que devem ou visam a persuadir um auditório. Uma vez que a argumentação está na base de todas as negociações visando à persuasão, ela é utilizada regularmente em diversos campos da atividade humana, por exemplo: nas estratégias empresariais, na ação educativa, no campo militar, no embate político, nos confrontos jurídicos, entre outras áreas.

Questões como verdades, valores, evidências, fatos, presunções, hierarquias e discursos são considerados no campo, cujo escopo é abrangente e permite, por meio do raciocínio com base em verossimilhanças, alcançar os objetivos argumentativos, cuja finalidade é convencer o oponente (aluno ou professor; cliente ou vendedor; eleitor ou candidato, advogado ou juiz, filósofos ou seguidores, clérigo ou fiéis etc.) a aderir à sua tese, supostamente a melhor no contexto do diálogo.

Os movimentos argumentativos deflagrados nem sempre costumam se caracterizar pelo deslocamento do desejo seminal do orador em persuadir seu auditório para a expectativa previamente presente na atmosfera deste coletivo, que pode impor o consentimento ou o dissenso dialógico. Às vezes, tais movimentos

são arbitrariamente implementados sem ser concedido o devido valor ao (s) interlocutor (es) ora pela ignorância no trato com a questão sob enfoque, ora pela arrogância de quem emite a mensagem supostamente sujeita a oscilações argumentativas.

A ignorância postulada não é a que representa a brutalidade física, mas aquela circunscrita à dimensão simbólica, caracterizada pelo desdém que o locutor demonstra pelo auditório. Sob essa condição, a carência de compreensão do auditório contribui para alimentar o interesse do locutor em cooptar com mais eficiência o seu público, pois muitas das tentativas de agregar uma adesão unânime às suas convicções ocorrem em decorrência da falta de contraproposta dos ouvintes, crenças de que as únicas verdades são aquelas proferidas pelo locutor. Afinal, como constata Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 16), “[...] toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual”.

Um exemplo muito claro é o que acontece em comícios políticos, onde o público, parte dele possivelmente indeciso, deixa-se levar pela utilização brilhante da retórica, convencendo-se do alegado, ainda que a magia da proposta do candidato esteja estruturada ora em emoções partidárias, ora na estética linguística cujo uso é recorrente nessa espécie de oratória. É comum apreciar o som que uma bela palavra proporciona emitida por um orador bem (ou mal) intencionado, mesmo que seu sentido não esteja no cerne da análise do espírito. O que vale, em alguns casos, é a leveza (ou a dureza) do discurso, o qual pode estar subjacente à finalidade última do contexto discursivo.

Outro exemplo bastante corriqueiro é o observado em sala de aula, onde a passividade do aluno, resultado da omissão em não promover questionamentos à proposta docente, estimula a continuidade da “lição”, porque inexistente o momento mediador, em que os contrapontos, as discordâncias ou as dúvidas ajudam a enriquecer o debate. Em quaisquer das situações – a passividade ou o enfrentamento do aluno – a retórica representa o meio perfeito para aproximar os pontos de inflexão que naturalmente se fazem presentes em circunstâncias em que o reconhecimento do outro é fator inamovível para a prevalência dos debates.

A decisão eminentemente pessoal do professor em tratar os assuntos nessa ambiência, como se a solução coletiva não detivesse o vigor necessário para a equalização dos desvirtuamentos conhecidos, constitui outra opção. Entre a ideia de fortalecer a instituição a partir de uma convenção, por um lado, e de outro o posicionamento discricionário que faz prevalecer as decisões pessoais, mesmo carregadas de boas intenções, permanece a tensão que coloca em permanente dilema as

relações entre prescrições didático-pedagógicas e o discernimento do docente em atuar autonomamente.

No atual contexto social, em que os interesses particulares têm definido as diretrizes do comportamento do indivíduo, há situações específicas nas quais uma decisão é requerida; portanto, as estratégias argumentativas não prescindem daquilo que toca a emoção ou, em outras palavras, sensibiliza. Nessa perspectiva, Perelman (1988) salienta que a argumentação não se destina somente a faculdades isoladas, tais como a razão ou a vontade, mas visa a alcançar o ser humano em toda sua plenitude. Por isso, em cada situação, utiliza estratégias apropriadas tanto ao objeto do discurso quanto ao tipo de auditório que se quer persuadir. No caso dos docentes, isso se mostra importante sobretudo quando certas condutas ou formas de se dirigir aos alunos são questionadas por estes.

No ambiente institucional, muitas vezes, a conduta ética tenta se blindar sob o aparato moral na expectativa de que os indivíduos, sem casuísmos de plantão, encurtem a distância entre as práticas levianas – de raiz ontológica – e o comportamento probo – de gênese deontológica. Não se trata de forçoso enxerto ético no âmbito das universidades, mas do resgate da postura decente que permeia as relações ali estabelecidas. Emerge a argumentação como combustível para essa trajetória, sem que os indivíduos se dilacerem por poder ou prestígio. A simbiose dialética é regida por ganhos de parte a parte. No contexto das universidades, as argumentações são elaboradas de acordo com a necessidade de materialização dos atos previstos. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) algumas ferramentas argumentativas podem ser usufruídas, conforme ilustra o Quadro 1:

Quadro 1 – Ferramentas argumentativas

Propósito	Forma	Conteúdo
resultado imediato	Persuasão	Emotivo
Adesão	Convencimento	Racional-indutivo
Marcar posição	Debate	Objetivo
Verdade do fato	Discussão	Racional-conjuntural

Fonte: Adaptado de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Com o propósito de construir a percepção da importância da argumentação para a mitigação de devaneios discursivos, tão abalados pelas intervenções particulares sem o mínimo acolhimento do contraponto lançado pela parte a ser persuadida, a emoção hoje se faz indissociável nesse processo que relaciona “razão *versus* cognição *versus* sentimento”. Esse sentimento apontado é o que produz a decepção e o medo pelo iminente, como se, diante de uma cobra peçonhenta, o homem optasse por fugir ao invés de enfrentá-la. É um sentimento de angústia

em razão da percepção de impotência que aflige as pessoas diante de situações que poderiam ser evitadas. Quando ativado o processo racional, induzido por uma condição prévia de consciência e domínio, e alimentado pelo sentimento de que alguma medida precisa ser colocada em prática, o homem se insurge como defensor das causas improváveis e das ações mais prementes.

A utilização da argumentação, acionada por um mecanismo contributivo de prática-reflexiva, constitui um importante canal de construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem. Para Schön (2000), essa troca agregativa fortalece o sistema de socialização do conhecimento por um mecanismo que ele designa “círculo de aprendizagem”, onde cada agente envolvido – professor e aluno – atua de maneira a estabelecer um intercâmbio comunicacional necessário para a consagração do saber recíproco.

Schön (2000) considera o diálogo travado entre orador e auditório um forte indicativo de progresso cognitivo, porque se firma a percepção de mútuo entendimento – consentimento, diria Meyer (2007) – para a formação de um tempo de aprender. Também no processo, a partir da contra-argumentação originária do auditório – o aluno – o professor tem a rara oportunidade de realinhar seu arsenal epistemológico, realçando seu papel enquanto instrutor, e perpassando pelo sistema como agente indutor de uma provocação positiva.

Tendo em vista tais considerações, é preciso conclamar os protagonistas da prática educativa para responderem, dialogicamente, aos desafios postos pela aprendizagem. O fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, aliás, está fundado na inserção de procedimentos éticos, cuja relação impõe aberturas e flexões epistemológicas, sem as quais qualquer intenção de construção formativa – para ambas as partes – caracteriza-se como desvio de finalidade. A ética se torna, dessa forma, uma ponte inevitável para, por meio dos estratagemas argumentativos, amalgamar as possibilidades didático-pedagógicas presentes em todas os espaços educativos.

Não raro, o aluno percebe perdas em seu cotidiano escolar, porque passa a conviver com regras de conduta que desconhecia ou que não estava acostumado a lidar, seja na relação estabelecida com o professor ou mesmo com o grupo social em que está inserido, assim como se torna refratário, algumas vezes, a procedimentos didáticos adotados pelo professor que, em sua opinião, são desnecessários para a sua aprendizagem. Comumente, o distanciamento e o desinteresse do aluno por aulas notadamente teóricas indicam que o professor precisa se reposicionar quanto à sua tarefa didática.

O aluno quer encontrar sentido no conhecimento mediado e, seu silêncio, por vezes, pode indicar um desestímulo ou uma desmotivação, devendo estar o professor atento à situação, operando meios para reduzir a discrepância de interesses.

É interessante pontuar que embora alguns alunos encontram significado na transitória relação estabelecida em sala de aula, uma parte não tem noção das razões pelas quais certos “achados” são oferecidos, comentados ou interpretados. O professor precisa obter meios para, inicialmente, discernindo sobre a situação, operar uma rápida solução para o impasse, o que também revela a importância da estética na construção de um “modelo de sensibilidade” decifrável no ambiente escolar.

Recorrendo a uma imagem de Bachelard (1989), relativa à chama de uma vela como metáfora do comportamento humano, infere-se que falta “chama” e sobra “energia elétrica” na relação professor-aluno. Para o filósofo francês, a luz elétrica, embora amplie a visão de quem se encontra abstraído de alguma noção, em verdade padroniza, uniformiza, homogeneiza, controla, simplifica e afasta; enquanto a chama personaliza, diferencia, heterogeneiza, especifica, libera, engrandece e aproxima. Sob a luminosidade da chama, as pessoas se reúnem e compreendem o significado do diálogo, da energia corporal, do cheiro do outro, embora percebidos de uma forma natural, humana. Emerge o sentimento de compartilhamento, como na promissora relação professor-aluno. Já sob a luz elétrica, ocorre dispersão, individualidade, hedonismo; as omissões, os silêncios e as angústias participam ávida e ativamente do cotidiano, como se as pessoas fossem estranhas, porém, paradoxalmente, vivendo sob o mesmo teto. Nesse estágio, as fraquezas – e não as fortalezas – são expostas, porque o que importa é a desconstrução do outro, como se o outro fosse desnecessário para o estabelecimento de um diálogo, tão essencial em um mundo onde as tecnologias frequentemente afastam, ao invés de aproximar.

A cada mudança de ano (ou semestre) letivo, novas expectativas são lançadas e novos desafios passam a povoar o universo discente, exigindo do aluno, como condição natural no âmbito do processo de amadurecimento, novos posicionamentos e um indescritível cartel de sentimentos e objetivos a alcançar. Neste caso, como diz Schön (2000), ele se torna incondicionalmente defensivo, pois tenta marcar terreno não abrindo mão de acomodações que poderiam lhe permitir avançar, mas que pela obtusidade decorrente de lacunas na estrutura discursiva, bloqueiam qualquer possibilidade de ganho.

Por essa razão, com o objetivo de definir um modelo aprimorado de negociação, é que a argumentação se insere no contexto, alicerçada pela ideia de que, por meio de um qualificado mecanismo discursivo, o professor pode conduzir o

auditório de maneira a fazê-lo compreender os ganhos efetivos e de que determinadas práticas didático-pedagógicas são indispensáveis na construção do saber.

E esse diálogo, sempre encorajado pelo orador, torna substantiva a experiência do aluno no traçado epistemológico, contribuindo para atenuar os impasses que regularmente afloram em situações educacionais. Dessa forma, o uso de analogias e metáforas, por exemplo, pode ser um instrumento eficaz na elaboração das estratégias didáticas, aspirando à persuasão do auditório quanto à linha de pensamento firmada pelo professor como orador.

O docente recorre, então, a processos de raciocínio para definir o diagnóstico visando a corrigir possíveis distorções ou distanciamentos na relação que detém com o aluno. A argumentação pode, nessa condição, ser uma alternativa poderosa para aproximar os distantes – ou eventualmente promover o “encontro de estranhos”, na análise de Bauman (2001). Em determinadas e específicas situações, o professor deve interceptar qualquer encaminhamento ou conduta que coloque em risco o escopo argumentativo proposto, sem precisar acionar qualquer dispositivo arbitrário ou ditatorial. Não se dá sequência a passos que evoluem quando há bloqueios mentais – ou comportamentais – de quaisquer das partes.

Uma vez que o talento não compõe o currículo, como, então, desenvolvê-lo? As habilidosas estruturas cognitivas do professor darão o adequado tratamento ao caso, decerto porque no processo educativo ainda não foi formatado um manual que sistematize todos os problemas e apresente taxativa e exaustivamente as requeridas soluções.

3 A prevalência da ética em contextos de ensino

Ao escolher a argumentação como ponto de partida para a convergência de interesses, na verdade o docente está contribuindo para que o aluno perceba, com segurança, o real significado do processo de aprendizagem e em que medida a experiência de participar do debate, transportando sentimentos, crenças, expectativas e convicções, reforça os enredamentos cognitivos. Severino (2011, p. 81) destaca o caráter ontológico presente na relação entre professor e aluno, ao afirmar que “[...] impõe-se compreender que a reflexão ética apresenta uma fundamentação ontológica, uma vez que a ação humana sempre se desenvolve no âmbito de suas relações com os entes, sejam pessoas, acontecimentos ou coisas”.

O *pathos* (ambiência das emoções e sensações), o *ethos* (características fundantes do caráter) e o *logos* (fator que justifica o sentido lógico das posições) constituem os elementos basilares do processo retórico. Assentados nele, o professor

elabora os meios pelos quais desenvolve o seu portfólio argumentativo com vistas a persuadir o seu auditório com estratégias suficientemente estruturados, evitando impasses ou lacunas que possam permitir o descaminho de seu raciocínio. Ou seja, não obstante o risco de ter um auditório heterogêneo, onde invariavelmente intervenções são situações naturalmente admitidas, a ideia central do discurso (*lexis*) é que a adesão integral do auditório – os espíritos, em sala de aula – constitui a expectativa primeira do orador.

Trata-se de substituir a pura e simples autoridade que lhe é conferida pelo conhecimento acadêmico por palavras e persuasão como instrumentos de convencimento. Por certo, pode haver defasagem cognitiva nos membros do auditório, cabendo ao docente a perspicácia perceptiva para ajustar o seu discurso a um nível razoável de homogeneização, sem tornar o seu auditório subserviente a uma mentalidade “superior” ou exageradamente subordinada a um tipo de mensagem meramente oportunista. Tanto o orador quanto o auditório devem auferir conquistas – tácitas ou explícitas – no decorrer do processo argumentativo. A liberdade de pensar, arguir, arrazoar, questionar e contrapor é componente coagulador no espaço de vivência escolar.

A formação de uma sólida matriz de raciocínio e compreensão sobre determinado conhecimento não pode estar equilibrada em uma base cognitiva insustentável, isto é, não é inteligente tentar desenvolver uma temática argumentativa duradoura se ela não estiver aportada em pressupostos confiáveis e validados. Dentre eles, destaca-se o respeito mútuo que deve haver entre docente e discente como sujeitos do diálogo. É um pressuposto de natureza ética que implica uma via de mão dupla: assim como a ética precisa da ação para justificar a sua função, o agir não está imune a fronteiras éticas que lhe devem superintender, senão estar-se-ia em um estado de completo dilaceramento moral.

Qual é, então, a contribuição real da Teoria da Argumentação para o desenvolvimento dessas estratégias didáticas? Para prosperar no âmbito escolar, a argumentação se apoia na ética como índice de mediação, uma vez que o docente tenciona agregar um público maior em sua missão de catalisar as premissas teóricas e a prática.

Nessa perspectiva, algumas características que se espera estarem presentes no portfólio de capacidades do professor são fundamentais para permitir a maturidade no desenvolvimento do enredo argumentativo, tais como: motivação, estratégia, poder de negociação, ética, integridade, eloquência, lealdade, assertividade, inovação, criação, resolução, empreendedorismo, tolerância, paciência, generosidade e dinamismo, entre outras.

É importante observar que essas características estão relacionadas à Teoria da Argumentação, exatamente porque há uma reconhecida necessidade de o professor tecer instâncias argumentativas com vistas a atingir a meta pedagógica programada. Mesmo em posição de réplica, ao docente – orador – cabe a tarefa de conduzir os passos para estruturar a adesão do seu auditório, tentado coibir, por meio de recursos persuasivos, qualquer ímpeto que possibilite fomentar descaminhos conceituais³, enfrentando as falas de seus interlocutores com o uso da assertividade (retórica).

Não obstante, é importante manter acesa a ruptura e a transgressão quando estas não estiverem sendo empregadas apenas para tumultuar o encontro acadêmico. A manutenção rígida dos modelos de pensar do orador encaminha a inteligência para a ruína, pois a duração das ideias, das convicções e dos conceitos, em um percurso comprovadamente paradigmático, o qual, segundo Arendt (2014, p. 315) é o “maior obstáculo ao processo de reposição”, aqui no sentido de reflexão-na-ação. Em uma aldeia global como é a universidade, o recurso retórico torna-se imperativo; assim, o aspecto ético constitui o amálgama da relação professor-aluno.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 19) reforçam que a base de uma boa argumentação é a humildade para escutar o outro: “Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido”; afinal, “[...] ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe eventualmente o ponto de vista”. As vozes são ambivalentes, plurais, têm matizes variados e, dessa forma, contaminam positivamente o ambiente com a atmosfera do contraditório, das ideias concebidas “*ad hoc*”, com as pautas mentais construídas a partir da relevância admitida sobre a opinião alheia. A formação política e cidadã é forjada sob esta aura.

Seja a intenção última obter o resultado imediato, ganhar a adesão, marcar uma posição ou a tentativa de explicitar a verdade do fato perante o seu auditório, do professor se exigirá sempre uma postura ética firme, porque “[...] para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 18).

4 Considerações finais

A ética é, no contexto da educação, um dos pilares que a tornam relativamente capaz de enfrentar os desafios que, por tratar-se de um campo complexo e

3 Argumentar não significa permitir o *laissez-faire*. Sempre que o docente, devido à sua experiência maior, perceber que as discussões caminham para desvirtuamentos ou incompreensões conceituais, deve agir no sentido de persuadir o auditório a retomar o “fio da meada”.

ambivalente, prostram-se imperiosamente. O papel do professor nesse contexto é fundamental para, senão expurgar, ao menos mitigar as desigualdades – cognitivas, econômicas, culturais, estéticas, políticas, filosóficas – que se acham presentes no ensino superior.

Para recorrer a tal expediente, é necessário que o professor reúna diversas habilidades para permitir, com o devido sucesso, que seu esforço não se esvaia. Um dos instrumentos necessários para formar esta esteira pedagógica é uma comunicação de qualidade, pautada na força argumentativa que terá de recorrer para convencer um difuso auditório a compreender que as mudanças são inevitáveis.

Se o professor claramente expuser suas boas intenções, provavelmente o apoio à sua missão de encarar os enormes desafios que vivencia a educação encontrará boa ressonância. E isso significa a admissão, pelo auditório, de que as mudanças devem ser implementadas, uma vez que o objeto maior de toda ação educativa é o aluno; mas, tornar-se-á possível quando o indivíduo ver o outro à sua semelhança, isto é, quando encarar este como sujeito do diálogo, pois somente com esse tipo de similaridade uma relação fundada na ética pode evoluir.

Desconfigura-se uma negociação equilibrada quando uma parte deixa de considerar o outro como elemento fundamental na construção de uma relação que se pretende duradoura. Se o professor estiver acostumado a entregar o que promete a partir do seu discurso, então, inevitavelmente, estará credenciado ao campo da ação, visto que a efetividade é um dos requisitos pelos quais a ética perpassa, enquanto abalizadora da conduta do indivíduo.

No atual estágio da educação superior, a necessidade da argumentação ou da mediação argumentativa como instrumento de ação ética e estética – como questões essenciais que devem ser conduzidas pelo professor – torna-se recurso imperativo para que o percurso do processo de ensino-aprendizagem reduza as naturais diferenças e promova o encontro das ideias divergentes como ponto de partida para a evolução e a maturidade dos discursos ali postos.

Isso significa que, por meio dos recursos argumentativos, sempre permitindo a interlocução ativa do aluno, a relação entre aluno e professor no contexto da formação de ambos representa um aspecto basilar na formatação de um ensino mais qualitativo, pois esta é a razão primeira para que o aluno, de fato, reconheça no convívio em sala de aula um espaço onde confere a conveniência com os seus propósitos.

A Teoria da Argumentação surge, portanto, como alternativa para conduzir determinados cotejamentos discursivos a um espaço de admissibilidade do raciocínio e da razão, onde prevalece o sentido que cada um tenta dar à sua construção

argumentativa, estruturado em um modelo cujo consentimento represente o pensamento dos participantes na contenda retórica.

A argumentação, em bases persuasivas, não é um axioma, porém uma ferramenta de reconhecida força verbal que pode arregimentar mentes e ideias para o campo do convencimento. Desenvolver tais mecanismos e impressões facilita a construção de um saber positivo, com base em uma perspectiva que aproxima os diferentes em um tempo útil às partes.

Similar a toda dialética em que o ponto de partida para um bom embate argumentativo exige acordos prévios – o fato das partes se disporem a negociar, conversar, escutar, entender as razões – reputa-se o “começo” como fonte espiritual e referência maior a ser propugnada como faixa de iniciação do pensamento ético e estético do professor universitário contemporâneo. Sociologicamente falando, o caráter do auditório define o teor argumentativo do orador e, nestas bases, a ética advém como aspecto indispensável visando à adequada composição do método didático-pedagógico.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- ARISTÓTELES. *Rhétorique*. Paris: Librairie Générale Française, 1991.
- BACHELARD, Gaston. *A chama de uma vela*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CUNHA, Luiz A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1975.
- GOERGEN, Pedro. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-129.
- MEYER, Michel. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- PERELMAN, Chaïm. *L'empire rhéthrique*. Paris: Vrin, 1988.

_____.; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PEDROSO, Ediberto Tadeu. *Humanizar a administração: com sabedoria e competência*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

SCHÖN, Donald Alan. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEARLE, John Roger. *Intencionalidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SEVERINO, Francisca Eleodora Santos. Ética e responsabilidade social no ensino superior. In:_____. *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78 a 92.

Submissão em: 11/11/2015.

Aprovação em: 21/12/2015.