



## RETÓRICA, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES: ALGUMAS REFLEXÕES<sup>1</sup>

Renato José de Oliveira<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo aborda a racionalidade retórica como construto humano voltado para a persuasão do auditório (indivíduo ou grupo), permitindo assim refletir sobre diferentes questões sociais, políticas e educacionais. Apoiado na teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e no enfoque problematológico de Meyer (1991, 1998, 2002), defendendo as práticas docentes como processos dialógicos que apesar dos obstáculos presentes no dia a dia do magistério podem estabelecer alternativas factíveis para os principais problemas pedagógicos que têm lugar na escola hoje.

**Palavras-chave:** Racionalidade retórica; Argumentação; Problematologia; Práticas docentes; Discursos pedagógicos.

### RHETORIC, EDUCATION AND TEACHING PRACTICES: SOME CONSIDERATIONS

#### Abstract

This article approaches rhetorical rationality as a human construct focused on the persuasion of the auditorium (individual or group), thus allowing to reflect on different social, political and educational issues. Based on the theory of argument of Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005) and Meyer's problematological approach (1991, 1998, 2002), I defend teaching practices as dialogical processes that, despite the obstacles present in the daily life of the magisterium, can establish feasible alternatives to the main pedagogical problems that take place in school today.

**Key-words:** Rhetorical rationality; Argument; Problematology; Teaching practices; Pedagogical discourses.

### RETÓRICA, EDUCACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES ALGUNAS CONSIDERACIONES

#### Resumen

Este artículo aborda la racionalidad retórica como una construcción humana centrada en la persuasión del auditorio (individuo o grupo), permitiendo así reflexionar sobre diferentes cuestiones sociales, políticas y educativas. Sobre la base de la teoría de la argumentación de Perelman y Olbrechts-Tyteca (2005) y el enfoque problematológico de Meyer (1991, 1998, 2002), definiendo las prácticas docentes como procesos dialogísticos que, a pesar de los obstáculos presentes en la vida cotidiana del magisterio, pueden establecer alternativas viables a los principales problemas pedagógicos que tienen lugar en la escuela hoy en día.:

**Palabras Clave:** racionalidade retórica – argumentación – problematología - prácticas Pedagógicas – discursos pedagógicos

<sup>1</sup> Artigo recebido em 13/03/2021. Avaliação em 11/04/202. Aprovado em 28/05/2021. Publicado em 26/07/2021.

<sup>2</sup> [rj-oliveira1958@uol.com.br](mailto:rj-oliveira1958@uol.com.br). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

## Considerações iniciais

Um conhecido quadro do pintor renascentista Rafael Sanzio (1483-1520), denominado Escola de Atenas, põe em relevo as figuras de Platão e de Aristóteles. O primeiro, já em idade avançada, conduz pelo braço o segundo, ainda jovem enquanto mantém apontado o dedo indicador direito para o alto. A cena pode ser interpretada como ilustração dos ensinamentos platônicos acerca da doutrina das ideias, segundo a qual tudo o que é percebido por meio dos sentidos é cópia de uma forma perfeita (*eidós*), imaterial, compreensível somente por meio de uma ascese intelectual que abandona as opiniões (*doxa*) para abraçar o conhecimento verdadeiro (*episteme*) em um gradativo esforço de reminiscência (*anamnese*).

A visão platônica do mundo não trouxe, porém, significativas respostas para o discípulo Aristóteles, que a via como duplicação desnecessária da realidade. Para ele, o dualismo platônico fixava invariavelmente o conhecimento na dimensão do universal, negligenciando as contingências. Fazer ciência seria, acima de tudo, demonstrar os conteúdos de verdade de cada objeto investigado, mas como proceder assim se nenhuma ciência pode demonstrar seus próprios princípios nem tampouco os princípios inerentes às demais ciências? Berti (1998) assinala que ao compreender a impossibilidade que uma ciência possui de se auto demonstrar e também de demonstrar o que diz respeito a objetos distintos dos seus, Aristóteles percebeu as limitações dos raciocínios demonstrativos, incapazes de realizar o procedimento de passagem a outro gênero (*metabásis eis allo genos*). Haveria, pois, que buscar verdades compatíveis com o gênero do objeto investigado, conforme é dito em uma passagem da *Ética a Nicômaco* (1094 b3):

Os homens instruídos se caracterizam por buscar a precisão em cada classe de coisas somente até onde a natureza do assunto permite, da mesma forma que é insensato aceitar raciocínios apenas prováveis de um matemático e exigir de um orador demonstrações rigorosas (ARISTÓTELES, 1993, p. 18).

Aristóteles teve, portanto, o entendimento de que caberia diferenciar os conhecimentos humanos segundo seus conteúdos de verdade, sendo que determinadas ciências, dada a natureza de seus objetos, operam no campo do verossímil (aquilo que pode convencer) e não no campo do apodíctico (aquilo que deve convencer). Na medida em que a retórica se apoia sobre a verossimilhança, buscarei abordar no presente artigo como ela pode contribuir para as discussões que envolvem as ciências humano-sociais, em especial a educação. Com respeito a esta, darei destaque à questão das práticas docentes.

## O Campo do Verossímil

Um conhecimento é dito apodíctico quando seus enunciados não podem ser contestados por qualquer sujeito racional que esteja de posse do pleno juízo ou que não esteja de má fé. É o caso, por exemplo, de afirmações como “a soma dos ângulos internos de um triângulo equivale à soma de dois ângulos retos”. Nos marcos da geometria euclidiana (ou plana), ela possui valor de verdade inquestionável e sua negação remete o contestador para um dos casos acima mencionado. Por isso, nos Segundos Analíticos, Aristóteles definiu como ciências apodícticas (o termo deriva de *apódeixis*, que significa demonstração) as que têm por propósito chegar a conclusões inquestionáveis, quer pela constituição lógica dos raciocínios que lhes dão suporte, quer pelas relações de causalidade investigadas e admitidas como necessárias (sempre se verificam) e não contingentes (por vezes se verificam, por vezes não). Berti (1998) salienta que no caso da Física, o propósito está em descobrir relações de necessidade presentes na natureza, isto é, nexos permanentes entre a causa e o efeito, enquanto a Lógica nos faz pensar exatamente no modo pelo qual as premissas são encadeadas, forçando a uma mesma e única conclusão.

Já em trabalhos como os Tópicos, As Refutações Sofísticas, a Retórica e a Política, a investigação aristotélica incidiu sobre o que não se demonstra, mas pode ser considerado válido porque parte de opiniões geralmente aceitas (*endoxa*) para chegar a conclusões geralmente aceitas. Raciocinar dessa forma pode ser assim exemplificado: “este homem tem o corpo quente e a respiração ofegante, logo está com febre”. Trata-se de um entimema (ARISTÓTELES, 1991), raciocínio que subentende, em sua construção, uma premissa geral de boa aceitação: “os homens que têm o corpo quente e ofegam ao respirar se acham, na maioria dos casos, acometidos pela febre”. A conclusão não é necessária, posto que podem existir situações em que isso não se verifica, mas é verossímil, isto é, pode convencer muitas pessoas.

A entrada na modernidade, cujo sentido histórico e filosófico tem sido associado a um feixe epocal que se estende desde o Renascimento até a Revolução Científica do século XVII, sobrevalorizou os conhecimentos apodícticos com relação aos construídos sobre relações de verossimilhança. Por um lado, os novos tempos requeriam colocar o pensamento no caminho das ideias claras e distintas (DESCARTES, 1996), que passavam a iluminar a mente tão logo as evidências se impunham sobre as opiniões; por outro, fundar as bases de uma ciência ativa

e operativa, que permitisse interpretar e dominar a natureza tanto pela força do intelecto quanto pela habilidade das mãos (BACON, 1973).

Surgia, portanto, um novo homem, voltado para a construção de um método investigativo que lhe permitisse chegar a conclusões seguras sobre a natureza do universo e a respostas certas para as questões da vida prática. Para esse homem, novas necessidades se colocavam em termos de conhecimento: estabelecer o primado da evidência sobre a opinião, das ideias claras e distintas sobre as noções confusas, da dúvida metódica sobre o ceticismo, indo da mais obscura elucubração à certeza mais cristalina.

Nessa perspectiva, a modernidade não abriu mão de se fiar em uma racionalidade estável, capaz de compreender a intelegibilidade do mundo sem incorrer em ilusões cognitivas (erros).

Evitar o erro requeria preparar a mente para o processo do conhecimento, eliminando prevenções e preconceitos e combatendo a precipitação. Assim, todas as opiniões deveriam ser submetidas ao crivo da evidência, o qual permitiria ajuizar sobre seus conteúdos de verdade. Ao ser aplicado ao objeto cognoscível, o critério da evidência exige que este seja suficientemente isolado das perturbações às quais está sujeita a consciência. Isso significa dizer que é necessário depurar o objeto, isto é, traçar fronteiras entre o relevante e o irrelevante, entre o que merece a atenção do estudioso e o que deve ser negligenciado. Assim, “a visão evidente é analítica e o universo por ela revelado é atomizado” (PERELMAN, 2004, p.361).

Essa atomização do real, porém, não passou incólume aos abalos produzidos pelas geometrias não-euclidianas e pelas mecânicas não-newtonianas. Ao mostrar que o plano não era mais o único referencial possível para o estudo das linhas, figuras e sólidos, as geometrias não-euclidianas jogaram por terra um absoluto, invalidando, por exemplo, a afirmação de Descartes de que a existência de Deus é tão certa quanto a soma dos ângulos internos de um triângulo equivale a dois ângulos retos<sup>3</sup>. Por sua vez, o relativismo einsteiniano e a mecânica quântica questionaram, respectivamente, a separação entre espaço e tempo e o determinismo, trazendo à baila, esta última, o princípio da incerteza (quanto mais se conhece a posição de um ente quântico, menos se sabe sobre sua velocidade e vice-versa).

Frente aos abalos que puseram em xeque a descrição geométrico-mecânica do mundo, a própria lógica formal, seu princípio de não-contradição (uma conclusão é certa ou é errada) e a causalidade estrita (“X” causa necessariamente “Y”) entraram em crise porque a interação

---

<sup>3</sup> Em um referencial não-euclidiano a soma dos ângulos internos de um triângulo pode não ser igual à soma de dois ângulos retos.

entre o sujeito e o objeto na pesquisa científica produz eventos desconcertantes que levam a mudanças na forma de pensar o real. Em outras palavras, o pesquisador não mais se põe em contato com um universo que lhe é indiferente e perante o qual sua subjetividade não tem nenhuma influência.

Portanto, os conhecimentos produzidos sobre o mundo não podem mais sustentar o estatuto de absolutamente apodícticos como no passado, assumindo outra condição: a de explicar o real tanto quanto o debate científico permite explicá-lo em uma dada época histórica. As “verdades” passam a ser vistas como construções resultantes desses debates e poderão ser revistas quando novos elementos apontarem nessa direção. Por isso, Mazzotti e Oliveira (2000) entendem que o conhecimento humano é uma empresa de caráter provisório, cabendo-lhe a designação de conhecimentos confiável.

Partindo da consideração de que tanto nas ciências da natureza quanto nas ciências humano-sociais os conhecimentos são construídos a partir do embate entre teorias rivais, é preciso chamar a atenção para o fato de que a discussão se dá em um contexto de argumentação controlada: “O processo de argumentação requer o estabelecimento do contraditório, da exposição dos enunciados favoráveis e desfavoráveis ao caso, mostrando que determinados enunciados são ou mais adequados ou completamente adequados ao objeto” (MAZZOTTI E OLIVEIRA, 2000, p.9).

É preciso dizer, porém, que o debate científico não envolve, portanto, discussões em que quaisquer argumentos podem ser levantados em defesa das teses apresentadas. Há, pelo contrário, acordos e regras, por isso ocorre em um contexto de argumentação controlada. Nos dias de hoje, movimentos negacionistas como o terraplanismo e as campanhas anti-vacinas infringem justamente tais acordos e regras por não fornecerem provas aceitáveis de que os enunciados postulados são mais adequados aos objetos de que tratam do que seus rivais. Assim procedendo, buscam impor seus pontos de vista mediante a mobilização de grupos de apoio formados por fanáticos e não por meio do debate razoável. A esse respeito, vale lembrar o que Perelman (2004), salientou acerca das comunidades científicas: são auditórios semelhantes a tribunais, pois sempre julgam a maior ou menor consistência das provas submetidas à sua apreciação. Isso faz com que os consensos e os dissensos não sejam estabelecidos a partir do que mais agrada ou convém a indivíduos ou grupos isolados, mas se deem em um contexto comunicacional no qual as argumentações conduzidas com seriedade e consistência são os dispositivos mais seguros contra o fanatismo e a fraude.

Feita essa ressalva, cabe frisar que no campo do verossímil qualquer investigação que vise à produção de conhecimento tem por referência central o par pergunta-resposta (MEYER, 1991, 1998). Em linhas gerais, qualquer resposta fornecida a determinada pergunta pode ser considerada problematológica ou apocrítica. É problematológica quando estamos frente a respostas que remetem a novas perguntas pelo fato de deixarem elementos em aberto. É apocrítica quando indicam o encerramento da discussão, pois as respostas não incentivam ou mesmo não permitem outros questionamentos. Se, perguntarmos, por exemplo, em que ano estamos e a resposta for “estamos em 2021, o ano das grandes mudanças”, poderemos perguntar que mudanças são essas e por que nosso interlocutor as considera “grandes”. Tal resposta será, portanto, de tipo problematológico. Se, todavia, obtivermos como resposta simplesmente “estamos em 2021”, não há mais o que perguntar, pois a resposta não suscita dúvidas, caracterizando-se como apocrítica. O potencial de problematização de qualquer investigação, seja ela trivial ou não, se vincula à diferença que se coloca entre a pergunta e a resposta, a qual é chamada de diferença problematológica:

No processo de questionamento, é preciso conseguir distinguir entre aquilo que está em questão e aquilo que está fora de questão. Chama-se a isso *diferença problematológica*, sem a qual seria impossível questionar e responder, uma vez que ambas seriam o mesmo. Ora, se tudo fosse problemático não saberíamos sequer aquilo que perguntamos. Pela interrogatividade, notemo-lo bem, vamos para além do dilema insolúvel do realismo e do idealismo, que sofrem ambos da mesma negação do questionamento que é fulcral na determinação dos objectos. Com efeito, estes não se dão completamente feitos, é preciso questionar sempre antes de obter uma resposta. (MEYER, 1998, p. 55)

No âmbito da pesquisa temos por meta responder a questões que julgamos mal respondidas ou mesmo não respondidas. No plano da racionalidade de tipo apodíctico, as respostas tendem a ser apocríticas, já que a pretensão é a de alcançar um conhecimento absolutamente verdadeiro. Já no plano da racionalidade retórica, porém, as respostas não são definitivas, mantendo níveis variáveis de diferenças problematológicas em relação às questões formuladas. Quanto maiores forem essas diferenças, mais as respostas nos convidarão a fazer novos exames e reflexões. Nas ciências humano-sociais, as diferenças problematológicas podem levar à revisão de preceitos legais, diretrizes político-econômicas, princípios éticos e estéticos, etc. Na medida em que são diretamente influenciadas por essas ciências, a educação, em geral, e a formação docente, em particular, podem ser objeto de discursos, medidas e ações que as estimulem a formar cidadãos mais críticos e conscientes de seus direitos e responsabilidades.

## **Retórica, Educação e Práticas Docentes**

A escola brasileira ainda é, em grande medida, tributária do legado pedagógico comeniano. Para Comênio, pensador do século XVII, a escola deveria ser a grande protagonista da formação do homem moderno. Tendo acompanhado de perto o progresso das manufaturas, principalmente em Flandres e no norte da Inglaterra, Comênio as tomou como modelo - seriam “as oficinas de homens” (COMÊNIO, 1997, p. 103) - para o trabalho escolar. Na sua visão, dentre as diversas artes manufatureiras, a da tipografia se colocava como a mais modelar, já que tal como o tipógrafo imprimia tipos no papel, o professor poderia imprimir conhecimentos, hábitos e valores nas mentes dos alunos. Na atualidade, essa analogia é falha na medida em que não é razoável tomar a mente do estudante como papel em branco no qual saberes e valores possam ser gravados por meio de um molde qualquer. Entretanto, muitas vezes o professor se vê obrigado a cumprir o programa previsto no tempo previsto. Como os ritmos de aprendizagem dos alunos são diferentes, essa obrigação acaba por se constituir no “molde de impressão” que diferencia os “bons” dos “maus” discentes, servindo esses termos para qualificá-los tanto com respeito à capacidade de aprender quanto às formas de comportamento individual e social.

Um contraponto importante à “oficina de homens” defendida por Comênio foi feito por Dewey na primeira metade do século XX. Segundo Cunha (2011), para Dewey a arte de ensinar consistia principalmente em ensinar a pensar, estimulando o estudante a atribuir valores e a formar juízos acerca do que lhe fosse ensinado. Nessa perspectiva, “educar é criar condições para que o aprendiz conheça o mundo, interagindo com ele, para nele produzir o novo” (CUNHA, 2011, p. 84).

Embora as contribuições deweyanas tenham tido adeptos importantes no contexto do pensamento educacional brasileiro, como por exemplo Anísio Teixeira, até hoje sua aplicabilidade tem se limitado a algumas instituições de ensino privadas. Nas escolas públicas, são praticamente desconhecidas da maioria dos gestores e dos professores. Prevalece, portanto, uma visão pedagógica tradicional que se não situa propriamente o professor como um “impressor” de conteúdo, o toma como agente incontestado da transmissão e da fixação dos mesmos.

De um ponto de vista retórico, os termos “transmissão” e “fixação” são metáforas que merecem ser mais bem apreciadas. Assim, “transmitir” diz respeito a processos comunicativos unidirecionais em que um emissor repassa algo a um receptor passivo. Já “fixar” situa o saber como algo a ser “colado” na mente do aluno. Embora “colar” difira de “imprimir” por ser um

processo geralmente menos duradouro, essa metáfora dá sustentação a uma concepção utilitarista: levar o estudante a reter na mente apenas o necessário à sua aprovação nos exames, com a conseqüente progressão de ano letivo.

Pode-se objetar que “imprimir”, “transmitir” e “fixar” são somente imagens que ilustram procedimentos nem sempre conduzidos da forma como aqui foi exposto. Meyer (1998), contudo, sublinha o caráter redutor das metáforas, que ao vincularem o sujeito ao predicado por apenas um tipo de semelhança (a que o sentido imagético realça) deixam as diferenças em plano secundário. Com base nessa arguta observação, cabe dizer que no caso da metáfora “fixação”, por exemplo, as técnicas de memorização (macetes, joguinhos, comparações, etc.), vistas como análogas de um adesivo eficiente, acabam por negligenciar os inúmeros fatores de ordem psicológica, social e cultural que interferem nos processos de aprendizagem. Essas metáforas, portanto, tendem a eliminar a diferença problematológica entre a pergunta (como se deve ensinar?) e a resposta apocrítica aceita (promovendo a fixação dos conteúdos), diferença esta que ao ser considerada permite questionar a efetividade dos processos pedagógicos.

Estudioso da retórica, Meyer a define como “a negociação da distância entre os indivíduos a propósito de uma questão” (MEYER, 2002, p. 68). Tal negociação é um processo muitas vezes complexo na medida em que quem expõe argumentos em defesa de determinada tese (orador) e quem avalia sobre a procedência deles (auditório) são pessoas com características distintas. No caso da relação professor-aluno é comum que o primeiro queira que o segundo empregue determinados métodos para resolver problemas, desenvolver trabalhos de pesquisa ou mesmo efetuar seus estudos. O discente, porém, pode achar mais prático empregar outros para chegar aos resultados esperados (OLIVEIRA E OLIVEIRA, 2018).

No processo de negociação de distâncias, a questão ou problema que separa o orador do auditório pode ser objeto de uma tripla interrogação ou de um tríptico problematológico (MEYER, 2002). A primeira pergunta diz respeito aos fatos, à segunda à qualificação conferida a eles e a terceira à valoração ou normatização acerca do que se pede ou quer. No ambiente escolar, isso pode ser exemplificado a partir da seguinte situação cotidiana, mencionada por Oliveira e Oliveira (2018, p. 209): “uma instituição acusa um grupo de alunos de ter burlado algumas regras combinadas pela turma nas aulas de música, considerando-os, assim, indisciplinados e merecedores de sanção”. O grupo acusado pode, então, questionar isso relativamente ao fato, à qualificação a ele atribuída e/ou à valoração



relativa ao acusador. No primeiro caso, pode afirmar que não foi o responsável pela referida ação (negação do fato); no segundo, que burlar as regras não significa indisciplina (negação da qualificação atribuída ao fato) e, no terceiro, que o professor ou professora que o acusou de indisciplina também não cumpre regras firmadas de comum acordo com a turma (negação da autoridade moral ou valoração negativa do acusador). Para que não haja a imposição ou a suspensão sumária da punição, é preciso, portanto, negociar a distância entre os envolvidos, o que requer a adoção de práticas dialógicas e argumentativas nem sempre fáceis de serem implementadas.

Sem dúvida, as dificuldades para o enfrentamento de situações como a mencionada por Oliveira e Oliveira (2018) remete a reflexão para outro aspecto do convívio humano-social: como lidar com a verdade e com a mentira. Conforme o enfoque problematológico, a questão a ser respondida é: as pessoas com quem mantemos os mais diferentes tipos de relação falam a verdade ou mentem? Para o indivíduo isolado há uma verdade absoluta com respeito às ações que pratica. Mas para o outro, para aquele a quem a ação é comunicada, a verdade assume caráter de algo verossímil ou não.

Acreditar completamente na sinceridade ou na falsidade de alguém é fiar-se em um absoluto. Ou, em termos problematológicos, dar uma resposta apocrítica à questão referida supra. Para não recair nela é preciso considerar que somos seres de persuasão e, como tais, precisamos compreender que nos processos dialógicos há sempre uma região de sombra em que as incertezas se colocam. Perelman (1987, p. 236) assinala que os níveis de adesão de um interlocutor ao discurso de outro são variáveis porque nenhuma argumentação tem caráter coercivo. Isso vale para todos os campos do existir em que se dá o confronto entre versões mais e menos verossímeis para explicar determinados fatos ou sistemas de fatos. As exigências e o rigor pedidos quanto à coordenação dos elementos expostos na argumentação cotidiana não são, naturalmente, de mesma natureza que aqueles exigidos nos planos científico e filosófico. De todo modo, argumentar é sempre ter em vista a totalidade dos elementos que compõem uma dada situação, já que o homem, em si mesmo, é também uma totalidade:

Aquele que argumenta não se dirige ao que é considerado como faculdades, 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)

Em muitas situações, um relato falso é tão bem concatenado que se torna difícil não o considerar verdadeiro. Em outras, se dá justamente o contrário. Isso faz com que tenhamos, principalmente nos casos em que achamos que o relato é falso, o desejo de arrancar do orador a verdade a qualquer preço. A confissão surge então como um alívio, mas é preciso lembrar que mesmo esta pode não representar a verdade, pois submetido a uma situação de coação ou de grande constrangimento, o orador pode admitir ter feito o que efetivamente não fez.

Outro ponto a ser apreciado diz respeito à formação inicial que os professores recebem. O ensino superior brasileiro tem um viés notadamente academicista que privilegia os conhecimentos teóricos em detrimento dos de natureza prática. Esse viés se faz bastante presente nos cursos de formação de professores. Como observam Reis, André e Passos (2020, p. 43):

Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, sob a coordenação de Gatti (2009)<sup>4</sup>, na qual foram analisados os currículos de 71 cursos de Pedagogia, identificou, inicialmente, uma multiplicidade de disciplinas (3513). Analisadas, as ementas das disciplinas revelaram poucas contribuições para uma formação que vincule conhecimentos teóricos com a prática docente na escola. No exame das ementas (1498) também foi possível identificar a ausência de fundamentos direcionais às práticas docentes, reafirmando uma dissociação entre a formação inicial e a realidade dos contextos escolares.

A referida pesquisa corrobora o que os mesmos autores salientam acerca do histórico das políticas educacionais no Brasil: apresenta descontinuidades e traduz os interesses de grupos políticos (REIS, ANDRÉ e PASSOS, 2020). Isso significa dizer que tais políticas são muito mais de governo (variando conforme as disposições de quem está no poder) do que de Estado.

É importante também destacar que os cursos de formação inicial de professores são procurados por estudantes que trazem consigo fortes referências conceituais sobre o significado de ser professor, as quais irão influenciar suas visões sobre a docência (GUZZO, 2011). Muitos, inclusive, buscam nesses cursos fórmulas prontas ou receitas de como ensinar, o que caracteriza uma visão utilitária da formação docente. Não é significativa, portanto, a expectativa de vivenciar um processo de construção de saberes voltados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas balizadas pelo intercâmbio de experiências e pelo diálogo com os futuros alunos. Nesse contexto, a problematização dos conhecimentos, dos valores, dos hábitos e das atitudes discentes quase não existe e sua carência extrema subsidia o fornecimento de respostas apocríticas às inúmeras questões que os contextos escolares irão colocar para eles no exercício do magistério.

---

<sup>4</sup> GATTI, B.A.; BARRETO, E.S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. (nota do autor)

Tendo em vista o exposto, grandes obstáculos se antepõem ao exercício da crítica com respeito aos modelos comportamentais fixados para o aluno por autoridades e/ou instituições. Estas, muitas vezes, incentivam ações pedagógicas diretivas e centradas na disciplina, como as que vêm sendo defendidas pelo discurso conservador difundido ultimamente no país. Um exemplo disso são as escolas cívico-militares, apresentadas como referência do ensino de qualidade.

A despeito, porém, das prescrições e das normas rígidas que possam lhes servir de âncora, as práticas docentes são inevitavelmente marcadas pelo advento do inesperado. Se este é uma dimensão não previsível e, portanto, não controlável do existente, como enfrentá-lo? Para essa questão o discurso pedagógico conservador geralmente fornece respostas simplórias, como prescrever o que é cabível e o que não é. Assim procedendo, julga munir o professor de um conjunto de medidas capaz de afastar das crianças e dos jovens aquilo que não serve, alegando, por exemplo, que “a escola não é lugar para essas coisas”. Discursos desse tipo não problematizam as relações educativas já que impõem juízos (éticos, estéticos, religiosos, etc.) como verdades absolutas. E ao não converterem as atitudes discentes inoportunas em objetos de conversação, ao não apresentarem as razões pelas quais são consideradas inadequadas, ao não incentivarem os alunos a expor suas razões, esses discursos acabam por estimular o que buscam combater.

A racionalidade retórica, baseada no que pode ser submetido a um processo de negociação de distâncias como contraponto à imposição sumária de determinados discursos, não é um “abre-te sésamo”. Não oferece, portanto, garantias de que os diversos problemas concernentes ao ensino sejam solucionados. Coloca-se, porém, como alternativa plausível que, trabalhando com as limitações humanas, não tem por propósito transcendê-las; ao contrário, busca reduzi-las, ciente de que sua eliminação é meta tão intangível quanto apossar-se de verdades absolutas quer no campo do conhecimento quer no da interrelacionalidade indispensável ao nosso existir. Resgata, assim, a importância da razão em um tempo marcado por diferentes tipos de negacionismo e não raras vezes pela passionalidade extremada. Afinal, como salienta Perelman (2004, p. 367):

A razão, que é o apanágio e a glória de cada ser humano, não é essa faculdade eternamente invariável e completamente elaborada, cujos produtos seriam evidentes e universalmente aceitos. A racionalidade de nossas opiniões não pode ser uma garantia definitiva. É no esforço, sempre renovado, 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.

## Considerações Finais

Constantemente criticada nas diferentes mídias (impressa, televisada e virtual) e também pelo senso comum, a retórica não se caracteriza, como busquei discutir aqui, como a arte do engodo. Visa à persuasão do outro (PERELMAN E OBRECHT-TYTECA, 2005) e, segundo a abordagem problematológica de Meyer (1991, 1998, 2002) a negociação das distâncias entre os indivíduos acerca de uma questão que os separa. Seu campo heurístico é o do verossímil, isto é, daquilo que pode vir a convencer sem que o convencimento expresse verdades de natureza apodíctica, como sublinhou Aristóteles (1993).

A entrada na modernidade foi produzindo gradativamente a desvalorização da racionalidade retórica em função do apreço pela racionalidade apoiada na experiência e no cálculo. Descartes, um dos seus grandes expoentes, pôs em relevo o papel das chamadas ideias claras e distintas, capazes de prevenir a precipitação e o erro. Ganhava corpo a representação geométrico-mecânica do mundo que, no entanto, tinha por base a atomização do real estudado, que deveria ser devidamente isolado e mantido ao abrigo de qualquer perturbação e/ou influência subjetiva (PERELMAN, 2004).

Com o advento das geometrias não euclidianas no século XIX e das mecânicas não-newtonianas (mecânica relativística de Einstein e mecânica quântica, desenvolvida por Niels Bohr, Werner Heisenberg, entre outros), o conhecimento físico sofreu abalos significativos que puseram em xeque a visão de universo estável consagrada pela modernidade. Em consequência, o conhecimento científico foi deixando de ser considerado uma descrição fiel da realidade para assumir o estatuto de conhecimento provisório, sustentado por modelos e por teorias rivais. Estes são debatidos em fóruns de argumentação controlada (as comunidades científicas) nos quais há regras e acordos que interditam os “achismos” apoiados por provas cujo valor heurístico somente determinados grupos reconhecem. Uma vez respeitadas as regras e os acordos, descartam-se o fanatismo e a fraude próprios dos movimentos negacionistas, muito em voga na atualidade.

Na medida em que conhecer a realidade (quer no que se refere aos fenômenos naturais, quer aos humano-sociais) exige investigações acuradas cujo desenvolvimento se ancora no par pergunta/resposta, Meyer (1991, 1998) nos mostra que entre os termos do par existe uma diferença problematológica que estimula o pensamento a extrair das respostas novas questões a investigar. Quando uma resposta encerra ou pretende encerrar o questionamento,

caracteriza-se como apocrítica e geralmente pouco contribui para o avanço do conhecimento. Analisando especificamente as relações interpessoais, Meyer (2002) assinala que podem ensejar uma tríplice interrogação, a qual chama de tríptico problematológico. Aplicando suas ponderações à relação professor-aluno, é possível vislumbrar problemas típicos das salas de aula, como a transgressão a regras estabelecidas, sob novos ângulos, repensando então as respostas apocríticas mais comuns: atos de indisciplina.

Estando a racionalidade retórica voltada para a persuasão do auditório (indivíduo ou grupo), ela permite refletir sobre problemas interpessoais delicados, como por exemplo ajuizar sobre a veracidade ou a falsidade dos enunciados proferidos por outrem. Na impossibilidade de se afirmar se o interlocutor fala a verdade ou mente, empresta-se adesão a uma das alternativas, sendo que esta é sempre variável, conforme assinala Perelman (1987).

Todas essas observações sobre um modo de raciocinar que busca não ser dicotômico e que se apoia sobre a verossimilhança convidam a vislumbrar as práticas docentes como processos dialógicos, não obstante os grandes obstáculos que os professores enfrentam no dia a dia da profissão. Seja por força da formação inicial excessivamente teórica, conteudista e afastada do que se passa no chamado “chão da escola”, seja por influência do discurso pedagógico conservador, reducionista e propenso a prescrever soluções extemporâneas para problemas contemporâneos, argumentar, dialogar e problematizar não são tarefas fáceis para quem abraça o magistério.

Apesar das dificuldades, considero que a racionalidade retórica, mesmo não sendo a solução ideal que muitos gostariam de ter ao seu dispor, contribui para tornar as relações sociais, em geral, e as práticas docentes, em particular, menos autoritárias, menos desestimulantes e certamente mais humanas.

## **Referências**

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Mário da Gama Kury. 2ª.ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

BACON, F. Novum Organum. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, v. XIII, pp. 11-37.

BERTI, E. As razões de Aristóteles. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1998.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CUNHA, M. V. da. Ciência, Educação e Retórica na Pós-modernidade. In: OLIVEIRA, R.J.de; LEMGRUBER, M.S. (Orgs). Teoria da Argumentação e Educação. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011, pp.71-90.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GUZZO, V. As Dimensões Ética e Política na Formação Docente. In: SEVERINO, F.E.S. (Org.). **Ética e Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 2011, pp.43-57.

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

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

\_\_\_\_\_. **Questões de Retórica: Linguagem, Razão e Sedução**. Tradução de António Hall. Lisboa: Edições Setenta, 1998.

\_\_\_\_\_. A Problematologia como chave para a unidade da retórica. In: MEYER, M.; CARRILHO, M.M.; TIMMERMANS, B. (Orgs.). **História da Retórica**. Tradução de Maria Manuel Berjano. Lisboa: Temas & Debates, 2002, pp. 265-298.

OLIVEIRA, R.J. de; OLIVEIRA, H.S.J. de. Retórica e Argumentação: contribuições para a educação escolar. **Educar em Revista**, 2018, v. 34, n. 70, pp. 197-212.

PERELMAN, C. Argumentação. Tradução de Conceição Pais. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1987, v. II, pp.234-265.

\_\_\_\_\_. **L’empire Rhétorique**. Paris: Vrin, 1988.

\_\_\_\_\_. **Retóricas**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

REIS, A.; ANDRÉ, M. E.A.D.; PASSOS, L.F. Política de Formação de professores no Brasil, pós LDB 9394/96. **Formação Docente**, v. 12, n. 23, jan./abr., 2020, pp. 33-52.

