

Análise Retórica e dialética de discursos acerca da educação

Tarso Mazzotti
Universidade Estácio de Sá
tmazzotti@mac.com

Resumo

Este artigo apresenta alguns procedimentos de análise retórica e dialética para o exame de doutrinas pedagógicas. O autor mostra como o esquema argumentativo “dissociação de noções” opera no âmbito dos discursos acerca da profissão docente, depois apresenta a distinção entre argumentos contraditórios e incompatível para determinar os significados técnicos da análise dialética. De passagem trata do papel argumentativo das figura metáfora e metonímia na instituição de significados utilizados pelos autores. Conclui afirmando que o domínio dos esquemas argumentativos é condição para apreender os temas em debate em qualquer situação, particularmente nos que trata da educação, tema geral do artigo.

Palavras-chave: Análise retórica. Análise dialética. Pedagogias.

Rhetoric and dialectic Analysis of the discourses about education

Abstract

This article presents some procedures of rhetorical and dialectic analysis for the examination of pedagogical doctrines. The author shows how the argumentative scheme “dissociation of notions” operates in the ambit of speeches about the teaching profession, and then he presents the distinction between contradictory and incompatible arguments to determine the technical meanings of the dialectic analysis. He deals briefly with the argumentative role of the figures metaphor and metonymy in the institution of meanings used by the authors. He concludes stating that the domain of the argumentative schemes is condition to apprehend the themes in debate in any situation, particularly in the ones that deal with education, general theme of the article.

Key words: Rhetorical analysis. Dialectic analysis. Pedagogies.

O tema educação escolar é público, assim como as decisões a respeito de suas características. Os autores falam para um grupo extenso e indistinto de pessoas procurando persuadi-las. Por isto, as doutrinas pedagógicas expressam argumentos retóricos. Fala-se para múltiplos auditórios e cada um se envolve de maneira muito diferente com os problemas apresentados nas doutrinas pedagógicas. Os pais e responsáveis, no geral, não se interessam pelos procedimentos utilizados pelos professores, salvo quando alguma coisa destoa ou produz malefícios às suas crianças e jovens. Os jornalistas não consideram que o cotidiano escolar tenha alguma relevância, salvo quando há acusações de assédio moral e/ou sexual, bullying, rixas entre alunos que resultem em ferimentos ou em morte. Afinal não se noticia atos de solidariedade, apenas o que sai do esperado. Os demais públicos também se dividem segundo seus interesses maiores, como clérigos das confissões religiosas que não admitem o ensino da teoria da evolução, por exemplo; outros se movimentam exigindo que as atividades escolares incorporem seus valores políticos, como o ambientalismo; há, ainda, os que demandam a introdução de alguma disciplina escolar para abrir um campo de trabalho para eles. Esta

lista sumária de atores sociais é suficiente para mostrar que o tema educação escolar é público e objeto de polêmicas as mais diversas.

Além daqueles, há um o grupo dos especialistas em educação, autores reconhecidos pelas mais diversas instâncias sociais. Sob coletivo “especialistas em educação” encontramos grupos antagônicos a respeito do que deve ser a educação escolar, o ensino e o modo de organizar as instituições. Um exame, ainda que superficial, das filiações, das redes sociais dos membros desses grupos antagônicos evidencia que eles se vinculam a confissões religiosas, a posições filosóficas, a partidos políticos.

O grupo heterogêneo de especialistas em educação tem procurado constituir uma ciência da educação que permita superar suas divergências. Esta busca, iniciada segunda metade do século XIX, não teve origem em um problema conceitual, mas em uma política. Em França, a revolução que destronou Luís Bonaparte (1808-1873) e instaurou a Terceira República (1870-1940), que expulsou os sacerdotes professores, substituindo-os por instrutores que não dominavam os procedimentos de ensino. A republicanização da escola francesa institui-se por meio de seminários e cadeiras de ensino da Ciência da Educação, História da Educação e Filosofia da Educação, sempre não confessional, laica (ver, por exemplo, GAUTHERIN, 2007, 2006).

Logo no início do século XX as instâncias deliberativas das instituições voltadas para a formação de professores passaram a usar o nome Ciências da Educação. Não se trata de um detalhe, mas de uma constatação: não há uma ciência, mas um grupo delas que trata dos assuntos postos pelo tema educação escolar. Para o que aqui interessa é suficiente dizer que os especialistas em educação passaram a ser formados em universidades tanto na Europa quanto em outros países, inclusive no Brasil com a criação dos Cursos de Pedagogia (1939). O nome Curso de Pedagogia não é comum, normalmente se utiliza Ciências da Educação nos países da Europa e, eventualmente, em algumas universidades dos Estados Unidos.

Porém as divergências continuam, os argumentos provenientes de pesquisas científicas geralmente são contestados pelos cientistas e demais atores sociais. Tanto que é comum dizer que a teoria, ou seja, os argumentos produzidos pelas diversas ciências que tratam da educação, na prática é outra. Essa frase feita não é uma particularidade dos que trabalham em educação, pois nas mais diversas atividades sociais ela é utilizada para desconsiderar os argumentos produzidos pelos “teóricos”, um nome polissêmico que recobre uma gama enorme de pessoas, sem que se saiba bem quem são e o que fazem, geralmente com significado pejorativo.

O problema, aqui, é saber qual é essa outra teoria que explicaria a prática, uma vez que a contestada não fornece as razões de um fazer. Não resolveremos esse problema discutindo os significados de teoria e de prática, nem afirmando esta ou aquela posição a respeito de nomes. A via para esclarecer o problema é a da análise do que se diz em situação, a análise retórica.

A situação retórica envolve um auditório extenso que o orador/autor pretende persuadir pelo discurso. A análise dessa situação não pode restringir-se ao discurso para saber porque ele é persuasivo, uma vez que o autor adapta-se aos diversos auditórios para que deliberem adotando a sua posição. Tendo isso como regra de regulação da análise, toma-se o discurso para expor quais as técnicas que foram utilizadas, particularmente as que instituem o que se diz ser o real. As principais são as metáforas e metonímias, bem como a dissociação de noção. Elas são separáveis para fins de análise, mas frequentemente estão imbricadas ou em alguma relação de inclusão. Uma dissociação de noção pode sustentar-se em uma metáfora que coordena os seus significados. Por exemplo, a dissociação da noção de mestre estabelece que há os verdadeiros (termos 2) e os que parecem, mas não o são. Esta distinção sustenta-se em uma doutrina acerca da origem e validação dos conhecimentos, como a de Platão. Para Platão o mundo das ideias puras está para além deste, operando a partir de uma comparação entre o corpo do homem (foro) com o mundo (tema). O tema (mundo) é ressignificado com as qualidades que se supõe ser as do corpo do homem: matéria e espírito, inteligência, nôus, logo há um mundo das ideias puras. Esta metáfora preside a dissociação entre pseudos-mestres e os verdadeiros, em que os primeiros não contemplaram as ideias puras antes do nascimento. Este artigo ilustra o procedimento a análise retórica de alguns temas em disputa, bem como explicita o problema da análise dialética de enunciados acerca do educativo. Começamos pela análise do polêmico tema “profissão de professor”, mostrando a função cognitiva da dissociação de noções que a institui.

A profissão de professor

A existência ou não da profissão “professor” é importante, pois sua definição permite orientar como proceder para formar professores. Os mais variados especialistas reconhecem que a formação de professores não tem alcançado o desejável, e buscam explicar essa situação pela indefinição da profissão.

Ainda que esse assunto tenha emergido recentemente anos, aproximadamente 15 anos, a caracterização do trabalho docente como não profissão é muito anterior. Ela foi elaborada no âmbito da Sociologia do Trabalho (1961), por Amitai Etzioni (1961), para quem as atividades de serviços que necessitam de alguma formação científica e técnica, mas cujo principal tarefa é o cuidar, não é

uma profissão, é uma semiprofissão, como os de enfermeiros, assistentes sociais e professores primários e secundários¹. O quadro 1 sumaria essa dissociação da noção de profissão.

Em nossas sociedades as qualidades atribuídas à profissão são as que se diz serem próprias do masculino, logo essa dissociação expressa uma representação de masculino e feminino.

Do ponto de vista da reflexão a respeito da ética, o cuidar e o obedecer e fazer obedecer as regras são complementares. Uma atitude ética compreende as duas ações (operadores éticos), mas na vida comum associa-se o cuidar às mulheres e o respeito a regras aos homens². A complementaridade dos operadores éticos é ilustrada pelas decisões judiciais. Nestas, de início verifica-se se o réu é culpado, se culpado, passa-se para a discussão da pena, cuidando para que o ele não venha a ser punido demasiadamente.

Com base na dissociação da noção de profissão originária da Sociologia das Profissões, os

Quadro I
Dissociação da noção de *profissão*

Categories	Termo 1 semi-profissão		Termo 2 profissão
Autonomia	Controle por pessoas externas ao grupo		Controle pelo grupo profissional
Conhecimentos	Pouco, cuidar do outro		Muito, científico e técnico
Grupo social	Imediato, informal, familiar		Lideranças conservam e validam inovações
Operador ético	<u>Pessoalidade</u> , cuidar		Impessoalidade, regras da profissão

especialistas discutem se o trabalho docente é realmente uma profissão. Como a grande maioria dos que trabalham no Ensino Fundamental é constituída por mulheres (em torno de 87% no Brasil), conclui-se que se trata de uma semiprofissão. O constado, neste caso, é condicionado pela dissociação, a qual, como vimos, expressa uma representação da divisão natural entre os

sexos. Essa divisão estabelece a “essência” de ser mulher e ser homem que organiza os discursos e as disputas.

Outro discurso opera uma dissociação de trabalho docente segundo o lugar social, independente do sexo. Neste caso, constata-se que os professores são trabalhadores assalariados, logo pertencem à classe proletária, segundo a definição estabelecida por Karl Marx. Fala-se em semiprofissão em outro registro. Os autores sustentam que o professor foi um artesão que se tornou proletário pela ação do modo de produção capitalista que tornou objetivo o trabalho docente de tal maneira

¹ Na Europa e nos Estados Unidos a palavra *professor* é reservada ao mais alto posto da hierarquia acadêmica das universidades, o que entre nós é o de *professor titular*, para os demais postos há nomenclatura própria, assim, para dos anos iniciais de escolarização, utiliza-se “ensinante”, “instrutor” e similares. Etzioni refere-se aos *teachers schools*, *professores de escola* ou mestre de escola (*schoolmaster*), que já foi corrente em português.

² Um estudo relevante acerca deste assunto encontra-se em Gilligan (2001 [1982]), ainda que a autora naturalize as diferenças de gênero.

que hoje o professor pode ser recrutado entre pessoas que pouco sabem da disciplina que ensinam, eles integram uma máquina de ensinar: a escola conduzida como uma manufatura ou uma fábrica (ver, por exemplo, ARROYO, 2000, 1985; APPLE, 1998, 1987; ENGUITA, 1991; SANTOS, 1998). Outro grupo de autores (por exemplo, FERREIRA Jr; BITTAR, 2005, p. 1162) considera que a proletarização ocorreu pela incorporação de pessoas provenientes das classes proletárias que não têm o capital cultural detido pelos antigos professores originados das classes médias e setores da elite cultural.

Estas duas posições partem de uma constatação: a maioria dos professores é constituída por pessoas recém saídas das classes proletárias, educadas em cursos de formação de professores, sem o ethos das elites culturais, resultado da expansão da educação escolar sem que houvesse número suficiente de professores com formação cultural adequada. Para uns, essa situação é muito favorável, pois o professor-proletário é coadjuvante no processo de revolução social proletária; para outros, um desastre, pois o ensino perde a qualidade que teria tido no passado, pois os proletários não apresentam o capital cultural das elites.

A proletarização, em ambos os significados, só pode ser considerada uma corrupção do fazer docente, caso se considere que o trabalho artesanal é superior ao parcelado e especializado característico do modo de produção capitalista. Nesse caso, trabalho artesanal é o termo 2 que controla os significados de trabalho parcelado ou proletário (termo 1).

Em uma das vias dessa dissociação se diz que o ensino contemporâneo, conduzido por pessoas originárias das classes proletárias, é inferior ao que efetivavam os das classes médias e setores das elites. O termo 2, que controla a instituição do real é a escola anterior, a antiga, em que o trabalho docente era artesanal, o qual apresenta as boas qualidade culturais superiores, o capital cultural; e, a escola atual é a expressão da degradação da cultura, a falta de capital cultural (termo 1).

Em outra via, o professor proletário encarna os valores da classe revolucionária, sua falta de cultura é um bem, é preferível, já que permite que seja ele coadjuvante da nova cultura a ser instituída pela revolução proletária. Neste caso, o termo 2 é a revolução proletária, a cultura proletária, sua falta de cultura (burguesa) é superior; e, o termo 2, a cultura burguesa, a que deve ser ultrapassada, uma vez que é decadente.

Em ambas as posições, considera-se que a cultura escolar contemporânea é decadente. Para uns, a proletarização produziu a precarização do trabalho docente, pois o professor esgota-se na máquina de ensinar; para outros, a decadência decorre da falta de capital cultural dos professores, em comparação com o magistério anterior, originário das classes médias e frações das elites culturais.

Há, ainda, os que propõem um retorno ao fazer artesanal, em novas bases, pois julgam preferível o restabelecimento do ofício, o que seria realizável por uma nova maneira de formar os professores. Essa formação do professor oficial, ou artesão, seria realizada no interesse das classes populares ou trabalhadoras para que elas se desenvolvam preparando uma nova era, portanto se inscreve na doutrina da revolução social proletária, apensar de usar o termo “classes populares”. Estas e outras dissociações abrem-se em leque a ponto de o tema “formação de professores” deixar de ser central para se pôr em presença a sociedade desejável.

Tomemos, agora, outro tema relevante nos debates doutrinários: o percurso escolar.

Percurso escolar nas doutrinas pedagógicas

O axioma modal das doutrinas pedagógicas afirma ser possível conduzir o educando de seu estado de não educado ao de educado. Pergunta-se, então, qual o caminho, método, percurso para realizar o afirmado.

Como a via para realizar a educação é conceitual, abstrata, então se recorre a comparações com algum foro material. O tema, conduzir o educando, obtém seus significados do foro caminho material, por exemplo. Um caminho que conduz ao alto da montanha, com suas escarpas íngremes, tortuosos, difíceis de serem percorridos, é apresentado como se fosse o da educação. Há diversos foros utilizados para concretizar, objetivar o percurso escolar. O mais comum afirma que é uma escada e que os professores conhecem, por isso são capazes de conduzir os educandos sem muitos tropeços. Neste caso a metáfora “percurso” tem os significados de caminho definido, determinado, o qual alguém conhece. Ela se encontra em Comenius, que organizou o ensino passo a passo, a mesma que se encontra nos discursos da maioria dos especialistas e professores nossos contemporâneos. Em oposição, há alguns poucos que afirmam a impossibilidade da educação, uma vez que a verdadeira é inconsciente tanto para o estudante quanto para o professor. Retoma-se, assim, a posição de Platão, ainda que, no geral, as fontes sejam outras.

Uma terceira posição compara o trabalho a ser desenvolvido pelos estudantes com os dos profissionais. Por exemplo, para desenvolver o ensino da escrita, toma-se por foro a atividade de escritor. Neste caso, os estudantes devem imitar, da melhor maneira possível, as atividades dos escritores. Como se trata de uma comparação entre atividades humanas, então esta proposta organiza em torno de metonímias. A pertinência ou não das atividades é um problema conceitual, porém o proposto é imitar, mimetizar um fazer, uma técnica. Esta concepção encontra-se em John Dewey, por exemplo, e já estava presente nas doutrinas dos sofistas, bem como no trivium e quadrivium.

A metáfora de percurso determinado e plenamente determinável predomina em nossa sociedade, seus adeptos, a maioria dos autores, considera que a escola é o único caminho para alguém aprender e se tornar cidadão. No geral desconsidera-se a posição que afirma a impossibilidade da educação, uma vez que ela é pessimista, ainda que muito difundida e presente dos discursos de especialistas e dos professores, sem que seja explicitada. Ela se encontra em aforismos como “mestre é quem de repente aprende”; “o professor não ensina, ajuda o aluno a aprender”. Examinemos isto mais extensamente.

Recordemos seu núcleo argumentativo da filosofia de Platão: a excelência não pode ser ensinada e nem aprendida. Por exemplo, um músico virtuoso, geralmente citam Mozart, nasce pronto, tanto que compunha aos cinco anos. Além desse músico, citam matemáticos e outros intelectuais, sempre ressaltando a impossibilidade de se os ensinar ou de prever quem e quando aparecerá algum gênio similar. O recurso a exemplos escolhidos a dedo sustenta a generalização: o talento, a excelência não pode ser aprendida. Amplifica-se o significado de excelência a tal ponto que raramente ela pode ser observada.

A hipérbole fornece as premissas do raciocínio. A amplificação por meio de exemplos excepcionais permite dizer que em nenhum caso é possível aprender a excelência. Essa hipérbole apoia-se em uma confusão acerca de virtude e excelência. A palavra grega areté, traduzida por virtus, chega ao português como virtude. Virtude, em nosso tempo, confunde-se com ideais cristãos que os Gregos não professavam. Excelência, provavelmente a melhor tradução para areté, é uma qualidade que se alcança pelo esforço, seu significado mais próximo de nós é mérito. Qualquer pessoa hábil o bastante para se destacar dentre os que fazem a mesma coisa alcançou a areté, o mérito, a excelência. Ao confundir a excelência com qualidades naturais, com o que se tem denominado talento, conclui-se pela impossibilidade do ensino e da aprendizagem, tal como na dupla Sócrates e Platão. Admitindo-se a filosofia proposta por Platão, pergunta-se: para que serve a educação? Responde-se: para separar os que são naturalmente superiores. Os degraus do caminho são as tramas da peneira intelectual que permite separar as melhores almas. O oposto do progressivismo, que veremos a seguir.

O progressivismo supõe um processo de educação escolar que progressivamente conduz os estudantes para o conhecimento mimetizando os procedimentos utilizados pelos trabalhadores intelectuais. Estes procedimentos são aprendidos progressivamente, alguns estudantes podem dominá-los mais rapidamente, logo devem ser deslocados para grupos mais avançados. O ritmo dos estudantes na aprendizagem de cada técnica intelectual e manual determina seu lugar nas turmas. Como não se pode prever o que ocorrerá ao longo das atividades escolares, o plano geral de ensino com-

põe-se de uma descrição das habilidades técnicas manuais e intelectuais a serem aprendidas. Esse plano modifica-se durante as atividades, pois as circunstâncias exigem adequações permanentes. Por isso os professores precisam ser hábeis no manejo das técnicas que ensinam, e, em cada escola, é necessário a constituição de uma equipe que trabalhe cooperativamente. Por isso, Dewey compara a escola com oficinas mecânicas, escritórios de engenharia e arquitetura, laboratórios de pesquisa, de escritores e outros trabalhadores intelectuais e manuais.

Estas três correntes estão presentes nos debates, algumas vezes os autores misturam-nas de tal maneira que fica difícil saber o que dizem. Tanto a doutrina que supõe um sistema escolar orgânico, condensado e coordenado pela metáfora escada, quanto a que supõe que a excelência é inata, natural, consideram que o melhor regime de governo é totalitário ou uma monarquia como em Platão. A doutrina progressivista, assim como a sofisticada, sustentam que o melhor regime é o democrático, com todos os seus problemas (ver, MAZZOTTI, 2008). Em qualquer delas os autores utilizam-se de slogans para alcançarem um público mais amplo, o que nos conduz a apresentar, sumariamente, o que Reboul denomina retórica abreviada.

Retórica abreviada

Olivier Reboul denomina retórica abreviada os discursos concisos, extremamente curtos, utilizados para defender uma causa, suspendendo as discussões acerca de um assunto. O esquema que condensa essa retórica é o slogan ou lema. Em seu livro *Le langage de l'éducation*, Reboul expõe, no capítulo terceiro, o que denominou slogans pedagógicos.

O slogan é uma fórmula concisa e chocante, conforme os dicionários, e não são utilizados apenas na propaganda e publicidade, eles se encontram nos discursos pedagógicos. Pelo slogan, busca-se a adesão do público a um produto comercial, a uma proposta política, a um partido, a uma causa. É uma fórmula chocante, impactante, expressa como jogo de palavras, rimas, metáforas, hipérboles, alusões, argumentos extremamente condensados. Não informa, impacta para fazer agir na direção desejada (1984, p. 82).

Reboul apresenta alguns slogans comuns nos discursos pedagógicos: Aprender a aprender; Democratizar o ensino; Vida na escola. Podemos acrescentar muitos outros, como Educação para a cidadania ou Educação cidadã; educação emancipatória.

Um slogan diz muito, é polissêmico, para alcançar a maioria, e cada qual seleciona os significados que considera pertinentes. Assim se faz um grande acordo sem que se analise o que se diz, pois isso produziria desacordos. Um bom slogan não pode ser contestado, é fechado em si mesmo, o que também ocorre com algumas palavras impactantes do discurso pedagógico. As palavras crescimento, autonomia, criatividade expressam qualidades consideradas superiores, excelentes; já cons-

trangimento, reprodução, seleção, avaliação são pejorativas. Reboul (1984, p. 85-89) caracteriza o slogan por meio de cinco traços dos slogans pedagógicos.

O primeiro é que se faz passar pelo que não é, dissimula-se, não aparece como slogan. Na propaganda e política a dissimulação é menos forte do que no âmbito da pedagogia, pois nesta ele se apresenta como evidências, princípios, qualquer outra coisa, mas não um slogan. O segundo traço: o slogan é anônimo. Essa característica é fundamental para lhe dar credibilidade, ainda que tenha sido produzido por alguém, o autor desaparece para que se apresente como todo mundo é o autor, todos sabem disso. O anonimato, em retórica, tem grande força persuasiva. Terceiro traço: o slogan é polemico e fala contra alguma coisa. Em aprender a aprender combate-se o ensino de informações, a cultura erudita. “Notemos que este aspecto polemico reforça o slogan favorecendo nossas tendências agressivas, limitando a verdade, pois a torna parcial” (Reboul, 1984, p. 86) Quarto traço: o slogan não é necessariamente mentiroso, mas necessariamente sumário ao prescrever e afirmar, por isso tem muitos significados, é polissêmico. Quinto traço: o slogan é duplamente conciso, não é apenas uma fórmula curta, é muito curta para o que quer dizer. Exemplo apresentado por Reboul (1984, p. 88).

O ensino é um apostolado. Esta fórmula já antiga provém da Igreja católica que lhe deu, aliás, um significado preciso. (...) Passou para o discurso laico, estando, atualmente, um tanto abandonada. Apostolado certamente tem um significado metafórico, os professores não são apóstolos, todavia estão investidos de algo como se fosse uma missão que os transcende e que deles exige devotamento sem limites, sem retribuição material equivalente, mas que lhes confere certa autoridade moral. O abreviado do slogan não especifica os limites do devotamento! Pode-se, pois, servir a não importa o quê. Mais precisamente, toda reforma pedagógica, toda inovação, exige dos mestres um devotamento, um se questionar, fazem com que eles sejam verdadeiros apóstolos da pedagogia. Poderia ser de outra maneira? Em suma, se este slogan não é falso, é perigoso por seu impacto. Pode servir tanto para a autojustificação —“Nós, professores, não somos como os outros” — quanto para pressão —“Vocês, professores, não podem deixar-se levar por reivindicações basicamente materiais”.

Assim, Reboul (1984, p. 88) completa seus argumentos afirmando:

O abreviado do slogan é precisamente o que explica o seu poder, seu poder de produzir a adesão, de denunciar, de justificar, de persuadir. Se fosse mais longo, não apenas seria menos impactante, menos fácil de repetir e reter, mas deixaria de ser sumário. Seu caráter polemico seria notado, buscar-se-ia um autor. Se fosse mais longo, não seria mais um slogan. (...) Sua brevidade constitui, de fato, seu “fechamento”, uma vez que não se pode introduzir nem a negação. “Também aprender a aprender” seria sem dúvida uma fórmula mais correta do que aprender a aprender, mas ela não teria, nem de longe, o mesmo impacto. Deixaria de ser um slogan.

Os slogans são necessários, mas são pensamentos prontos para o uso, por isso: “O único meio de não pensar por slogan é pensar os slogans” (Reboul, 1994, p. 100). Pensar os slogans, já é filosofar. Pergunta-se a respeito de seus significados, expondo a sua multiplicidade, bem como qual a causa que defende. As perguntas, quando não dão respostas imediatas, quando exigem o esclarecimento do que se fala, conduzem à situação dialética, o que veremos a seguir.

Análise dialética do tema ‘educação escolar’

Será que trabalho docente é uma semiprofissão? O fato de os trabalhadores docente serem assalariados, proletários, implica falta de autonomia? Qual disciplina escolar é a mais educativa? É possível ensinar alguma coisa a alguém?

Essas questões podem ser multiplicadas, muitas delas se interligam constituindo uma rede extensa que pode ou não ter uma central. Como decidir a respeito das perguntas relevantes? Examinemos este problema a partir do que sabemos acerca das questões elementares apresentadas por Aristóteles. Não procuro, aqui, responder aquelas perguntas, mas apresentar os elementos conceituais que permitem esclarece-las e, eventualmente, responde-las.

Aristóteles, em seu tratado *Categorias*, listou um conjunto de dez questões elementares, ditas categorias. Ryle (1993, p. 16) recorda:

A cada uma dessas questões corresponde uma série de possíveis termos-respostas, entre os quais, em geral, um será verdadeiro e os demais serão falsos a respeito do indivíduo em causa. Assim, “os termos que satisfazem a mesma interrogação são da mesma categoria; os termos que satisfazem diferentes interrogações são de diferentes categorias.

A lista de questões, as categorias de Aristóteles, contém redundâncias e ela pode ser expandida, mas, como salienta Ryle (p. 17):

[...] o fato mais importante é que apenas uma fração minúscula de perguntas suscetíveis de serem formuladas são pedidos de informações acerca dos indivíduos apontados. Que perguntas, por exemplo, são feitas por economistas, estatísticos, matemáticos, filósofos ou gramáticos que seriam respondidas, verdadeira ou falsamente, pelo enunciado do padrão “Ele é canibal” ou “Agora está fervendo?”

De fato, muito poucas questões dão origem a respostas falsas ou verdadeiras. O professor seria ou não proletário? Os professores são ou não são profissionais? Estas e outras questões requerem esclarecimentos acerca do que se diz. O que se entende por profissão? O que se quer dizer por proletário?

Na situação dialética estas e outras questões são objetos de um diálogo entre pessoas que têm conhecimento suficiente para procurarem responder. Suas regras de conduta, que são distintas

da situação retórica, são aqui apresentadas de conjunto para se apreender as diferenças específicas entre a situação retórica e a situação dialética.

Regras de condutas situações dialética e retórica

Primeira regra da situação dialética: apenas e tão somente o argumento pode ser posto em causa, nunca a pessoa que o apresenta. Na situação retórica o caráter dos oradores fornece elementos para sustentar e reforçar o que ele diz; na situação dialética é preciso deixar de lado quem apresenta do argumento, logo o caráter do orador é considerado irrelevante, uma vez que os interlocutores são reconhecidos como iguais. Esta é uma diferença específica das duas situações, pois o admissível na situação retórica, não o é na dialética.

Segunda regra: uma proposição que tenha sido descartada, que os debatedores concordam não ter validade, não pode ser apresentada de novo. Na situação retórica um oponente pode retomar o descartado, cabe ao seu adversário mostrar isso e se aproveitar para desqualificar o orador.

Terceira regra: não falsear, apresentar argumentos mentirosos, ou outras maneiras de iludir, sabendo que está fazendo isso, apenas para ganhar o debate dialético. Essa regra nem sempre é obedecida na situação retórica, a desonestidade do orador pode lhe dar votos, assentimento, prestígio, caso o auditório ou não tome consciência do esbulho, ou admita, por razões não vinculadas ao debate. Por exemplo, alguém se apresenta como profeta, alguns acreditam em sua palavra, por isso tudo que ela diz é credível, mesmo sendo uma mentira explícita. Isso significa auditório sustenta o orador, este não o engana caso não queira. Ao examinar a autoridade de um orador, verificando quantos aderem ao que ele propõe, fica-se sabendo muito acerca de seus apoiadores.

Essas são regras de condutas, portanto éticas, mínimas para conduzir o debate, não as respeitar compromete o resultado pretendido. No âmbito das ciências a identificação de fraudes e plágios é uma das tarefas dos membros de suas comunidades. Além disso, as diversas metodologias científicas são um repositório justificado de práticas eficazes para produzirem conhecimentos confiáveis. E as recomendações metodológicas podem ser lidas pelo avesso: fizemos o contrário do recomendado e foi um desastre, erramos.

Além das regras de conduta há dois princípios que são comuns tanto na situação dialética quanto na retórica: os argumentos são hipóteses contraditórias, por isso uma delas deve ser refutada, com base no que se conhece acerca do assunto. Portanto, o debate retórico e dialético são regulados pelos princípios da não-contradição, do terceiro excluído e o da identidade.

Examinemos o princípio da não-contradição, que preside todas as situações argumentativas, que se sustenta na identificação das qualidades ou predicados contrários, ou a contrariedade. Como na pergunta (silogismo dialético): Fulano é ou não é criminoso? Ou ele é ou não é criminoso, não há uma terceira hipótese (terceiro excluído), além disso, Fulano tem uma identidade definida: a de sujeito da ação, assim como o predicado é único. A seguir examinaremos a contradição e a incompatibilidade, com a qual a primeira é muitas vezes confundida.

Contradição e incompatibilidade

Para Aristóteles não há contrariedade nas relações, donde na relação senhor/escravo não pode ocorrer contradição, uma vez que são polos da relação escravismo. Nela os polos senhor e escravo são definidos pela relação, na qual nenhum dos dois é contrário, uma vez que cada um necessário e complementar ao outro. Não há dialética, uma vez que os relativos encontram-se em dependência recíproca, pois “os relativos têm seus correlativos [...]. Quando a relação é adequada a correlação é imediata” (Tópicos, II, I; 113a). Outro exemplo, na relação escolar aluno e professor são correlatos, não são contrários, donde não há dialética, mas correlação, relação conjunta.

A contrariedade só existe quando se trata de qualidade, a única das categorias aristoteleicas que admite dizer o contrário. Recordemos o quadrado lógico proposto pelos medievais, o que as letras designam e seus exemplos:

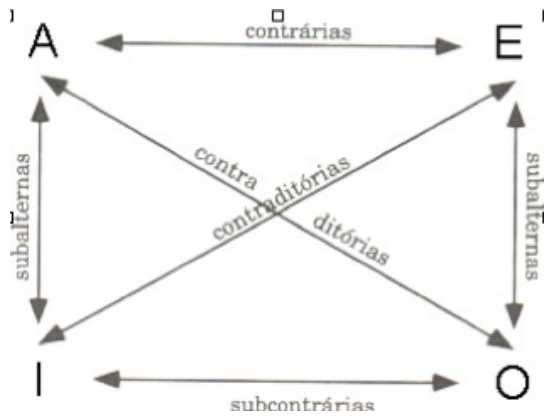
A: universal afirmativa: Todo homem é mortal.

E: universal negativa: Nenhum homem é mortal.

I: Particular afirmativa: Algum homem é mortal.

O: Particular negativa: Algum homem não é mortal.

No quadrado A e E são contrárias, por quê? Por dizer que uma qualidade (ser mortal) aplica-se (A), mas não se aplica (E), ao sujeito homem, que está em sua forma universal (todo e nenhum). Afirmar “todo homem é mortal” é contrário de “nenhum homem é mortal”. “Todo” e “nenhum” são quantificadores universais contrários, ou um ou outro, nunca dos dois simultaneamente. I e O referem-se a particulares (algum) afirmativa (I) e negativa (O), e elas são subcontrárias entre si. “Algum homem é mortal” é subcontrária de “Algum homem não é mortal”, e isto não requer explicações. A contradição só se dá nas diagonais: A-O; E-I. Explicitamente: Todo homem é mortal (A) e Algum homem não é mortal (O); Nenhum homem é mortal (E) e Algum homem é mortal (I). Enquanto A-I e E-O são subalternas, isso porque “Todos os homens são mortais” (A) contém “Alguns homens são mortais” (I); e “Nenhum homem é mortal” (E) contém “Algum homem não é mortal” (O). Trata-se sempre de uma qualidade ou predicado (categoria em grego): mortal, ou o predicado do sujeito homem tomado ou como universal, ou como particular.



nhum” são quantificadores universais contrários, ou um ou outro, nunca dos dois simultaneamente. I e O referem-se a particulares (algum) afirmativa (I) e negativa (O), e elas são subcontrárias entre si. “Algum homem é mortal” é subcontrária de “Algum homem não é mortal”, e isto não requer explicações. A contradição só se dá nas diagonais: A-O; E-I. Explicitamente: Todo homem é mortal (A) e Algum homem não é mortal (O); Nenhum homem é mortal (E) e Algum homem é mortal (I). Enquanto A-I e E-O são subalternas, isso porque “Todos os homens são mortais” (A) contém “Alguns homens são mortais” (I); e “Nenhum homem é mortal” (E) contém “Algum homem não é mortal” (O). Trata-se sempre de uma qualidade ou predicado (categoria em grego): mortal, ou o predicado do sujeito homem tomado ou como universal, ou como particular.

Em suma, só há contrários quando os predicados dizem o contrário um do outro. No quadrado lógico, os quantificadores universais e particulares, bem como a afirmação e a negação, são proposições contraditórias, subcontrárias e subalternas, dependendo de como são dispostas. São formas, esquemas, pois se pode substituir os enunciados por letras, tal como os medievais fizeram ao estabelecer o quadrado lógico.

No entanto, Karl Marx e o marxistas dizem que há contradição entre as classes sociais, que se encontram em uma relação. Examinemos essa proposição.

Classe social é um sujeito que recebe predicados, então qual ou quais são eles? Em Marx, a qualidade que define as classes sociais é a propriedade dos meios de produção, a qual determina a renda ou os meios de subsistência. Sumariamente temos:

Classe proletária moderna: propriedade de seu corpo (incluindo o conhecimento que dispõe). Renda: salário em suas diversas formas.

Classe dos proprietários fundiários: propriedade do solo, em seu significado econômico extenso: desde terras, subsolo, até as edificações. Renda: originária da produção agropecuária, mineral, aluguéis da terra, de edifícios e outras similares na forma de mais-valia e a diferença da produtividade natural solo.

Classe industrial: propriedade de máquinas, equipamentos diversos, bem como de processos técnicos. Renda: mais-valia, produtividade do trabalhador em relação ao seus ganhos (salários).

Classe financeira: propriedade de bancos e outros serviços de intermediação de dinheiro, títulos. Renda: juros e taxas diversas.

A mais-valia é o nome da parte do trabalho não pago aos produtores das mercadorias: os assalariados. No caso da renda fundiária, a produtividade natural do solo, entendida de maneira extensa, é dita renda fundiária. De fato, as rendas dos proprietários fundiários, industriais e financistas são formas de mais-valia, salvo os ganhos com a produtividade natural dos solos, que é a renda fundiária, dependendo do “trabalho da natureza”.

As classes sociais modernas, as do modo de produção capitalista, só existem como tais por terem sido produzidas nessa relação de produção, a capitalista. Elas só existem nesta relação, por isso Marx classe proletária moderna a que surgiu com o capitalismo. Por quê? Porque em Roma, no período Imperial, camponeses perderam suas terras e outros meios de subsistência e foram para as cidades, constituindo a classe de grande prole: o proletariado romano ou antigo. Do que viviam? De pão e circo. Eles recebiam do Estado imperial diversão (circo, lutas de gladiadores e outras atividades) e os meios de subsistência (pão, toda a alimentação e bebida), constituindo uma massa enorme de parasitas sociais. O proletariado romano só tem em comum com o moderno a origem: pessoas que foram desprovidas de seus meios de produção, só restando sua força de trabalho, em tudo o mais são diferentes, uma vez que as relações o são.

Pode-se dizer que há contrariedade entre as classe sociais? Não, pois os modos de produção estabelecem “classes” de proprietários na relação e elas são correlativas, uma depende da outra. Talvez por isso Marx não tenha completado seu capítulo sobre as classes sociais, pois a exposição centrada nas relações sociais de produção resulta em correlações entre os envolvidos, dentre elas a de cooperação.

De outro lado, ao considerar que uma classe social define-se por seus interesses, como Marx também o faz em inúmeras passagens, tem-se outra determinação qualitativa: os interesses próprios de uma classe e os que lhes são antagônicos. Haveria contrariedade nas disputa de interesses antagônicos? Os marxistas dizem que sim, por isso se trata de uma “relação dialética”. Deixando de lado a impropriedade do termo “relação dialética”, consideremos o significado comum da palavra interesse.

O interesse expressa o que vale a pena ter e fazer, ou o que é desejável, preferível. O desejável é uma qualidade? Se for, é uma qualidade de quê, de qual sujeito? Sem a análise da situação

pouco ou nada se pode dizer. A redução do tempo de trabalho, sem redução dos salários é do interesse dos trabalhadores assalariados. Ainda que sejam atendidos, os trabalhadores assalariados continuam sendo correlativos do capital, pois as classes definem-se reciprocamente na circunstância, não abstratamente, formalmente.

Não é diverso da relação de ensino, em que o professor (tenha o nome que tiver) ensina aos alunos algum conhecimento. Sendo relação, não se tem dialética, a qualidade professor é definida pela relação de ensino, assim como o conhecimento ensinado e o aluno. Extinta a relação, não há mais professor e nem aluno, subsistindo o conhecimento aprendido, quando e se for o caso.

As relações são empíricas, os conflitos não são formais, não se trata de dizer quais qualidades são verdadeiras ou verosímeis, mas de escolhas entre desejáveis antagônicos em um momento. Por isso, os conflitos, quando existentes, expõem argumentos incompatíveis.

A incompatibilidade não é formal, nem dialética, mas retórica, pois os oradores defendem posições antagônicas acerca de regras e valores. A situação de incompatibilidade requer a escolha entre regras que não podem ser aplicadas simultaneamente, exigindo o sacrifício de uma delas. Por exemplo, quem considera que nunca se pode matar precisa decidir se fornece um antibiótico para salvar a vida de uma pessoa, isto porque o medicamento mata milhões de organismos. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 221-233) expõem as características da incompatibilidade, bem como as atitudes características para as evitar, os modos habituais de conduta ou atitudes. A razão disso se encontra na definição da incompatibilidade: regras admitidas que não podem ser aplicadas simultaneamente em uma situação, logo é preciso escolher. A escolha não é entre a verdade ou falsidade, mas entre o que se considera desejável, preferível na situação. Há três atitudes para evitar a incompatibilidade: a lógica; a pragmática e a diplomática, na nomenclatura utilizada por Perelman e Olbrechts-Tyteca.

A atitude lógica caracteriza-se por buscar resolver de antemão as dificuldades atuais e futuras nas mais diversas circunstâncias. Essa atitude é a dos cientistas, bem como dos que elaboram doutrinas jurídicas e éticas. Ela supõe

[...] que se consiga aclarar suficientemente as noções empregadas, especificar suficientemente as regras admitidas, para que os problemas práticos possam ser resolvidos sem dificuldades mediante simples dedução. Isto implica, aliás, que o imprevisto foi eliminado, que o futuro foi dominado, que todos os problemas se tornaram solucionáveis tecnicamente. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, pp. 224/225.)

No âmbito das doutrinas pedagógicas encontramos essa atitude questionada pelos professores quando dizem: “na prática a teoria é outra”. O prescrito para toda e qualquer circunstância supõe que se pode controlar o futuro, como isto não é possível, então a “teoria” é incompatível com a realidade, com a prática. Os professores expressariam a atitude pragmática? Vejamos como nossos autores caracterizam essa atitude.

A essa atitude [a lógica] opõe-se a do homem prático, que só resolve os problemas na medida em que eles se apresentam, repensa suas noções e suas regras consoante as situações reais e as decisões indispensáveis à sua ação. (*Ibidem*, p. 225.)

Parece ser a atitude característica de quem faz alguma coisa, logo seria a admitida pelos professores. Se for assim, então os professores tendem a ser pragmáticos na condução de seus trabalhos, por isso repudiam a atitude dita lógica ou teórica.

A terceira atitude é denominada diplomática,

[...] é aquela em que não se desejando, pelo menos num momento e em determinadas circunstâncias, pôr-se em oposição a uma regra ou resolver, de um modo ou de outro, o conflito nascido da incompatibilidade entre duas regras que podem ser aplicadas a uma situação particular, inventam-se procedimentos para evitar que a incompatibilidade apareça ou para remeter a um momento oportuno as decisões a tomar. (*Ibidem*, p. 225.)

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) fornecem uma ilustração da atitude diplomática vinculada à cultura japonesa, pelo menos da época em que escrevem.

É de regra, no Japão, só receber visitantes com roupas decentes. Se o agricultor é surpreendido em seu trabalho por um visitante inesperado, o recém chegado fingirá não o ver, até o momento em que aquele tiver trocado de roupa, o que poderá ser feito no mesmo cômodo onde o visitante está esperando. (*Ibidem*, p. 226.)

Parece que esta atitude também ocorre nas instituições escolares, especialmente quando alguma “reforma do ensino” é apresentada como uma determinação dos superiores. Se a “reforma” é incompatível com as regras usuais, procura-se adiar sua aplicação.

A incompatibilidade entre regras que se aplicam simultaneamente a uma situação resolve-se por meio de ações, atitudes, que as evitam. Não são contradições, uma vez que estas são próprias de argumentos que visam estabelecer a verossimilhança ou o plausível, o que é próprio da situação dialética. A incompatibilidade é própria da situação retórica. Quanto se argumenta dizendo que uma incompatibilidade é contraditória, desliza-se de uma situação para outra produzindo mais confusões. Quem é acusado de contradição, quando se trata de incompatibilidade, responde mostrando que o acusador engana-se, pois mudadas as circunstâncias outras regras são aplicáveis. Por exemplo, ma-

tar milhões de bactérias na situação de curar um doente é defensável, pois a vida humana vale mais do que a dos micróbios.

O que põe em cena as questões referentes à hierarquia de valores, o que se considera o desejável, preferível fazer e ter, ou o que vale mais a pena em uma situação, não para todo o sempre. A argumentação nesta situação é necessariamente retórica, nela se avalia os juízos de valor para decidir qual será apoiado na situação. Na situação retórica, negociam-se conflitos de interesses, em uma relação dialogada, frequentemente tensa. As práticas e teorias acerca de negociações de conflitos é um capítulo da Retórica, a ciência dos procedimentos retóricos, mas não serão tratados aqui. Todavia um exame dos conflitos acerca do tema educação escolar pode ser muito valioso para identificar as razões dos atores sociais para manterem o litígio entre doutrinas pedagógicas.

Conclusão

As posições antagônicas acerca do que se considera educativo podem ser mais bem compreendidas e explicadas quando utilizamos os esquemas retóricos e argumentativos. Os esquemas retóricos mais relevantes são os que instituem o que se diz ser o real. Estes esquemas têm em comum a comparação, a qual envolve a escolha do que se compara. Ao comparar o tema, o que se quer significar ou ressignificar, com um foro, de onde se retiram significados, de mesmo gênero ou espécie, obtém metáforas; quando a comparação é entre o tema e o foro de mesma espécie ou gênero, tem-se metonímias. Estas figuras podem condensar e coordenar discursos inteiros, o que nos permite apreender de onde os oradores retiram as premissas de seus silogismos. Na dissociação de noções a comparação é antecedida pela operação de divisão de uma noção habitualmente considerada unitária. Neste caso, quem separa o termo afirma que o primeiro carece das qualidades que se encontram no segundo, o qual expressa o que se considera valioso, preferível.

Neste artigo procurei mostrar que as disputas acerca de o trabalho docente ser ou não uma profissão sustenta-se em uma divisão desta noção em semiprofissão, ou pseudo-profissão, e a profissão, que apresenta um conjunto de qualidades que faltam na primeira. A análise retórica dessa dissociação permitiu expor, sumariamente, as posições dos atores sociais acerca das relações sociais. Como geralmente se considera que há dialética nas relações, mostramos que essa posição é imprópria ou inadequada, pois não há contrários nas relações. Nestas, os termos da relação são correlativos, um não existe sem o outro, o que foi exemplificado pela relação senhor/escravo e professor/alunos. Mais ainda, na dialética exige, de imediato, que ao sujeito de um enunciado sejam atribuídos predicados contrários na mesma situação, requerendo a decisão a respeito de qual deles é pertinente ou adequado. Por exemplo, X é acusado de ter cometido um crime, o que põe a necessi-

dade de julgar se de fato houve crime e se o acusado o cometeu. Esta situação tem três vias possíveis: o predicado é pertinente; não é pertinente; e não se tem como decidir (aporia). Trata-se, de fato, de decisões a respeito das qualidades de um sujeito de um enunciado, não de uma teoria. Os procedimentos são os mesmos utilizados nas ciências, no que se tem denominado método hipotético-dedutivo, não pertinentes aos juízos de valores.

Os juízos de valores, que são extremamente importantes para a vida social, são instituídos nos debates retóricos, os quais só podem ser solucionados de maneira muito provisória e circunstancial. Caso alguém pretenda sustentar juízos de valores em enunciados científicos, que dizem o que é algo (no indicativo), ela cometerá a falácia do cientismo ou cienticismo. Isto porque as normas sociais, as que presidem os valores, são dependentes das sociedades, não da verdade ou falsidade de algum enunciado acerca do não humano. O mesmo vale para argumentos que querem sustentar juízos de valores em opções confessionais, afirmando, por exemplo, que se trata de algo divino ou da vontade de Deus.

Por fim, afirmar que os discursos pedagógicos são retóricos nada tem de derogatório. Afinal nada mais relevante para a vida social do que as decisões que resultam de negociações acerca do que se considera preferível. De outro lado, o domínio das técnicas retóricas permite que os debates desenvolvam-se de maneira menos agressiva, pois se as partes compreenderem as posições opostas poderão alcançar acordos relativamente estáveis, como mostram os codificados no Direito. Nele se obtém juízos razoáveis, ainda que passíveis de reformulação. Afasta-se do horizonte as disputas dogmáticas, exigindo que os atores sociais decidam segundo normas de condutas admitidas por todos.

A educação não parece passível de ser tratada como ciência que apresente enunciados categóricos, uma vez que ela é contingente. Mas as posições acerca da educação podem ser apreendidas pela Retórica, a ciência das técnicas retóricas que todos utilizamos mesmo quando delas não temos consciência. O domínio das técnicas retóricas, o conhecimento acerca de sua eficácia e limites, é condição para a análise dos discursos em geral, bem como para formar professores capazes de adaptar, de maneira razoável, os conhecimentos que devem ensinar, bem como melhor julgarem as disputas entre doutrinas pedagógicas e as relativas à ética.

Referências

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p. 14-23, fev. 1988.

APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, fev. 1987. p. 3-14.

- ARISTÓTELES. *Categorias*. Lisboa: Guimarães Editores, 1987.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre, imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. *Mestre, Educador, Trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte: UFMG, 1985.
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, n. 4, 1991.
- ETIZIONI, A. *Comparative Analysis of Complex Organizations*. Glencoe, Illinois: Free Press, 1961.
- FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28 abril de 2007.
- GAUTHERIN, J. Science de l'éducatons, République et républicains (France, 1883-1914). *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg 2007, p. 1-4.
- GAUTHERIN, J. Une polyphonie protestante dans le concert de la « Science de l'éducation (1882-1914). *Histoire de l'éducation*, 110 (206), p. 90-110.
- GILLIGAN, C. *In a different voice*. Psychological theory and women's development. Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2001 (37 Ed, 1982, 1ª).
- MAZZOTTI, T. *Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília (SP), 2008
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA. *Tratado da Argumentação*. A Nova Retórica. S. Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PLATÃO. *Menon*. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980, volume X.
- REBOUL, O. *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF, 1984.
- RYLE, G. *Dilemas*, S. Paulo: Martins Fontes, 1993.

Artigo encomendado pelo Conselho Editorial da Revista