

## As linguagens da experiência na educação

Tarso Mazzotti

**Como citar:** MAZZOTTI, Tarso. As linguagens da experiência na educação. *In* : PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Poesis, 2010. p.91-104. DOI: <https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-062-4.p91-104>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## *As linguagens da experiência na educação*

Tarso Mazzotti<sup>1</sup>

**N**a prática a teoria é outra. Qual teoria? A que fala do vivido, a que os professores negociam entre si, a que eles consideram mais valiosa do que o estudado nos cursos de formação de professores. A teoria na prática é bem outra, ecoam os que propõem uma completa revisão das pesquisas em Educação, pela instituição de uma ciência para a educação, em oposição às ciências da educação (VAN DER MAREN, 2004). Ambos os grupos estão decepcionados. A abordagem científica da educação escolar prometeu muito, pouco realizou. Mais ainda, as filosofias permanecem em suas disputas sem que se tenha algum critério para estabelecer a validade de alguma delas.

Diz-se preciso resgatar as experiências dos professores para estabelecer um conjunto de conhecimentos confiáveis a respeito da educação. Os que têm examinado as ciências da educação constatam a ausência de um *corpus* de conhecimentos próprios de uma profissão. Carr e Kemmis (apud VAN DER MAREN, 2004, p.38-39), afirmam que ainda não se tem um conjunto de técnicas e habilidades sustentadas em conhecimentos originados de pesquisas que sistematizem o fazer docente. Nada que se assemelhe às profissões da saúde, os referentes usuais de discursos acerca da educação escolar.

Além disso, pelo fato de não se ter algum critério para sustentar quais valores são superiores a outros, afirma-se que tudo vale ou que algum conjunto de valores devem ser admitidos por alguma razão, a qual, no geral, é retirada de um dos sistemas filosóficos concorrentes.

Sem o apoio em um *corpus* de conhecimentos confiáveis, sem uma bússola para suas condutas, com a constante intervenção dos mais diversos atores sociais nas escolas, determinando o que devem fazer, produz-se esgotamento (*burn out*) nos professores, segundo pesquisas realizadas por psicólogos sociais, tais como Moreno-Jimenez et. al. (2002). Não é estranho, pois, que os professores recorram aos livros de autoajuda, o que tem surpreendido os pesquisadores.

---

<sup>1</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro; Professor Titular de Filosofia da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (aposentado); Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

Por que a surpresa? Por julgarem que os livros de autoajuda, assim como seus autores, apresentam soluções fáceis e, confortam os professores na situação de desamparo, impedindo que eles busquem soluções para os problemas.

### **Livros de autoajuda**

O que são os livros de autoajuda? Eles pertencem ao gênero epidítico, louvam e censuram valores. Esse gênero retórico, ao contrário do que se tem dito, não é recente, não surgiu com o capitalismo, bem como não é uma conspiração das classes dominantes, ou das elites, para conter as classes subalternas ou incapazes de pensar por si. O gênero epidítico sustenta-se na dóxa, no que as pessoas consideram preferível fazer e ter, no senso comum. Nem poderia ser diferente quando se trata de ética, dos costumes ou da moral, uma vez que são os argumentos admitidos pela maioria, ou por todos, e garantem a vida social.

Tome-se algum sistema filosófico, que nele encontraremos o discurso epidítico defendido pelo filósofo e seus adeptos. O mesmo se encontra nas religiões. O discurso epidítico condensa e coordena as ações, as decisões para a ação das pessoas de um grupo social, de uma cidade, de um Estado, permitindo que haja algum equilíbrio das forças envolvidas nas lutas diárias pelos interesses grupais e pessoais. O gênero epidítico organiza-se em torno dos lugares do preferível, ou do desejável, segundo as necessidades do momento, sem estabelecer alguma verdade para além ou aquém do humano, que nunca será demasiadamente humano.

Nada estranho, salvo quando se tem alguma doutrina dogmática que pretende instituir um conjunto único de valores, os apresentados por seus proponentes. Nem é estranho que os professores consumam tais discursos, muitas vezes que são os mesmos que utilizam em aulas para estabelecerem a convivência com seus alunos. Nem se pode dizer que os professores são os únicos consumidores desse gênero, pois muitos outros encontram conforto nas palavras dos autores e autoras da *Arte da Prudência*, que é nome do livro de Baltasar Gracián, datado do século XVII, dentre outros que chegaram até nós.

### **Escândalo**

Se não é escandalosa, por que a situação é apresentada como um escândalo?

A técnica retórica que institui o escândalo é muito eficaz para conduzir os auditores ou leitores à defesa do que propõe o orador. Por ela, uma situação

é apresentada como perigosa, institui o medo, o terror, mobiliza as vontades, as paixões, com isso suspende o juízo, a razão, o pesar os prós e os contras. Mas, caso fique nisso, deixará de ser persuasiva. O terror, no diz Aristóteles em sua *Retórica*, é uma das paixões mobiliáveis para persuadir de maneira eficaz o auditório, mas deve ser temperado pela esperança de solução ou salvação, que, sendo apresentada pelo orador, confere-lhe alto grau de confiança. Por isso, é preciso apresentar os meios para afastar o temível, caso contrário não há sobre o que deliberar.

O que há de temível nos livros de autoajuda? Por que tanto alarido? Por que tais obras devem ser substituídas por outras? E quais outras? Por outras obras de autoajuda, as que o orador abona e apregoa.

Um círculo de má finitude, pois o apregoador precisa ser validado, mas por se tratar de preferíveis, a adesão e a validação sustentam-se no senso comum, na dóxa, o mesmo solo em que medra o discurso de autoajuda. No âmbito do discurso acerca da educação há dois polos desse gênero: o que afirma a necessidade imperativa de formar o ser humano em sua integridade; e o que sustenta a formação no aprender as técnicas intelectuais e físicas.

### Filosofia versus Sofística

Tal oposição marcou a instituição da Filosofia contra a Sofística ou, como prefere Kerferd (2003), o Movimento Sofista.

A Filosofia, inaugurada por Platão, afirma que a verdadeira educação é a que faz do homem um ser completo, interiormente superior, não um técnico ou artista. A finalidade da educação é tornar real em cada pessoa a sua superioridade espiritual. Meta não alcançável por todos, mesmo assim, não se efetiva de maneira integral, uma vez que sempre podemos vir a ser melhores do que fomos.

O Movimento Sofista propõe algo bem mais modesto: os estudantes precisam apreender as técnicas de argumentar e contra-argumentar, as dos exercícios físicos e higiene, para exercerem suas funções na pólis. A *areté*, a excelência, para os Sofistas, é adquirida pelo trabalho, pelo estudo: todos podem alcançar o máximo possível a um ser humano, donde sustentarem a meritocracia. As regras sociais para a boa vivência não se encontram para além ou aquém dos homens, são integralmente humanas, portanto contingentes, sendo factível alterá-las segundo as necessidades humanas.

Recorde-se que os Sofistas separaram de maneira completa as leis humanas das naturais, afirmando que as últimas não são mutáveis, enquanto as

primeiras o são. Sendo assim, a educação escolar só pode ser a que permita que cada homem aja como membro do governo da cidade, para o que necessita dominar os instrumentos conceituais e práticos da retórica e da dialética, além de ter boa saúde, alcançável pelos exercícios físicos e boa alimentação.

Mas, graças ao predomínio do platonismo, julga-se que as metas propostas pelos Sofistas são muito estreitas, mínimas, simples adestramento. Cabe à educação formar as pessoas para uma vida social superior, a que os professores julgam ser a ideal. Na prática diária esse ideal esfacela-se, não se materializa, por isso se afirma que a tarefa educativa por excelência é um sonho, uma utopia. Na linguagem corrente dos educadores, a dos teóricos da educação, a utopia é algo não alcançável, é um farol, o norte da bússola do fazer docente.

### **Do escândalo à utopia**

A obra de Thomas Morus, que deu nome a esse sonho, a Utopia, foi toda produzida com base no esquema argumentativo da ironia. O não-lugar, o nonada, é uma ilha cortada por um rio sem água, o Anidra, uma das muitas ironias que se perdem ao serem tomadas literalmente. Tornando-se literal, a ironia apresenta-se como afirmação, proposição, o não-lugar se faz lugar de chegada.

Como isso pode ocorrer no âmbito do discurso acerca da educação? Simplesmente por compreender a educação como um processo de condução dos não-educados ao estado inatingível de educado. Pela hipérbole o discurso amplifica suas tarefas, tornando-as impossíveis, revestindo seus agentes de uma imensa dignidade, pois eles se tornam os verdadeiros formadores dos homens, os mestres da sociedade, seus condutores. A necessidade dessa hipérbole indica que os professores não são reconhecidos por outros grupos sociais, o que se apresenta como a “desvalorização da profissão”. Por que a profissão é desvalorizada? Porque os outros não compreendem a missão da escola, o trabalho dos professores em geral, que é o de transformar a sociedade segundo suas régua e compassos. Diz-se, então, que os outros, os não professores, não estão preparados para admitir o que deve ser tornado real: a utopia.

Mas, se a educação ideal é utópica, não realizável, por que os outros confiariam em quem defende tal projeto?

Os que não acreditam sustentam ser imperativo do ensino das técnicas intelectuais sistematizadas nas ciências da natureza, nas ciências formais e na gramática. Apresentam um programa escolar voltado para aprender a fazer as coisas intelectuais e manuais, não pretendem formar os agentes das transformações sociais. Tais opositores perguntam: se a sociedade educa os educa-

dores, então eles não podem produzir os que realizarão as mudanças sociais? (MARX, 1982, p.1029-1028). Nesse discurso, o preferível é formar as pessoas nas técnicas. Para eles, a maestria, a excelência efetiva-se na mutante vida social que não pode ser contida em algum ideal, uma vez que, na democracia, os contratos são feitos e desfeitos ao sabor das lutas internas, com todos seus defeitos e efeitos razoáveis ou não para a maioria.

Imediatamente, ouve-se, em resposta, as vozes dos que afirmam que cabe à escola, essa entidade genérica, formar o cidadão. Como formar os cidadãos? O debate desloca-se, mas o tema é o mesmo: os professores são os agentes sociais que produzem a vida social ideal. Os discursos epidícticos retomam com força, mas não se pergunta algo bem simples: ser cidadão, nas sociedades contemporâneas, não é um estatuto jurídico? A Constituição da República não define o cidadão? Sim, respondem, mas não o verdadeiro cidadão...

### Verdadeiro e falso cidadão

O verdadeiro cidadão institui o falso, movimento argumentativo que recorre à técnica de dissociação de noção (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996; PERELMAN, 2002). A noção de “cidadão”, a definida pelo contrato social, é dividida em dois termos: o primeiro não apresenta as boas qualidades, que o segundo termo institui, ao apresentar as qualidades que se julgam superiores. O verdadeiro cidadão é crítico, participante, capaz de produzir mudanças na vida social. O estatuto jurídico da cidadania é desprezado, é uma mera formalidade, sua definição por demais pragmática: todas as pessoas com certidão de nascimento e documentos civis são cidadãs, não importa a idade, pois assim se tornam pessoas com direitos e de deveres. Insuficiente, para muitos, pois não determina que devem ser críticos, participativos, capazes de produzir mudanças sociais.

O que se entende por crítico? Eis o que se tem apresentado como um problema. Julga-se que a expressão “intelectual crítico”, por exemplo, requer esclarecimentos, pois a palavra funciona como adjetivo, não se sabendo como a determinar. Outros consideram que “crítico” é quem fala mal de alguém ou de alguma coisa. Assim se deixa de lado, pelas mais variadas razões, o significado singelo e técnico: crítica é uma das tarefas da dialética, pode ser traduzida por “exame”, como o fez Edson Bini, em sua tradução do *Órganon* de Aristóteles.

Examinam-se os discursos para decidir a respeito de sua pertinência, de sua validade, de sua verossimilhança. Crítica é um momento do debate regulamentado, que é a dialética, e, como tal, requer critérios, caso contrário o diálogo

hostil-amistoso não flui. Por exemplo, os advogados de defesa e acusação examinam, criticam os argumentos, para exporem suas posições e persuadir o juiz ou os jurados da pertinência do que defendem. O mesmo fazem os cientistas e todos nós, nas mais diversas situações, com maior ou menor conhecimento das técnicas da dialética.

Formar o cidadão crítico, como se pretende, pode ser realizado, caso os estudantes aprendam as técnicas da dialética e da retórica. Afinal, o exame dos discursos é o mesmo que crítica. Por exemplo, ao mostrar que o argumento que afirma a necessidade de formar o verdadeiro cidadão recorre à técnica de dissociação de noções, fiz a crítica desse argumento. Além disso, afirmei que a crítica é uma das tarefas da dialética que requer o domínio de seus instrumentos, logo se pode formar o cidadão crítico sem recorrer a um ideal utópico, pelo que reafirmo a posição dos Sofistas contra os Filósofos. Isso porque, se a meta da educação escolar é formar o cidadão crítico, então o programa escolar da Sofística parece ser adequado, especialmente se for revisto pelo que a humanidade produziu a respeito do conhecimento nestes últimos séculos, particularmente após 1950, quando se retomou a Retórica.

Por quê? Porque é factível ensinar as técnicas ou artes, mas não as virtudes, a maestria, a excelência, a virtuosidade. A *areté*, ou a excelência, adquire-se pelo exercício de atos excelentes; cabe a cada um, não pode ser ensinado, apenas mostrado pelos que são virtuosos. Corajoso é alguém que pratica atos de coragem, não alguém essencialmente corajoso. O pianista virtuoso torna-se virtuoso pelo exercício, pela dedicação, pelo que é reconhecido, o mesmo ocorre com os mestres de obra, médicos, professores.

O domínio técnico de excelência aparece aos outros como algo natural, mas resulta de um trabalho intenso e dedicado, logo seus possuidores têm o mérito de suas habilidades, as que todos os humanos possuem em potência, ainda que poucos as atualizem. Mas, caso se considere que cidadão crítico é o descrito por alguma filosofia primeira, que busca estabelecer um estado ideal, uma utopia, então ele não pode ser formado, pois, não há tal sociedade – ela está para além do humano.

Em que se sustenta o discurso utópico de todos os tempos? O discurso utópico estabelece-se pela comparação entre o corpo social e o corpo orgânico, transferindo significados do orgânico para o social, especialmente a noção de equilíbrio entre suas partes. A divisão social do trabalho, tal como a dos órgãos, é o desejável, pois cada qual fica em seu lugar natural, viabilizando o equilíbrio, uma sociedade sem lutas por interesses privados e coletivos. Propõe-se uma sociedade em que a política, as disputas, sejam banidas, e que seja controlada por

homens sábios, os gestores do equilíbrio estático. Da dissociação da noção cidadão, chega-se à metáfora orgânica que sustenta a representação de sociedade utópica para a qual o verdadeiro cidadão será formado (MAZZOTTI, 2008).

### Técnicas de instituição do real

Podemos, agora, retomar os passos anteriores para examinar as duas técnicas argumentativas que instituem o real: a dissociação de noções e a metaforização. Recorde-se que o real é posto pelo discurso com vistas a organizar e coordenar as ações das pessoas, viabilizando a identidade dos grupos sociais, as metas que concordam realizar em um momento histórico. Examinemos essas técnicas: dissociação de noções, metaforização e metonimização, bem como a ironia.

Tanto a dissociação de noções quanto a produção de metáforas e metonímias operam por meio da comparação ou analogia. A dissociação de noções toma o usual, o que se apresenta unido, como se fosse composto por dois aspectos antagônicos, comparando-os para estabelecer uma diferença. A metaforização compara para estabelecer a semelhança entre noções diferentes em gênero ou em espécie; enquanto o processo que produz metonímia compara entes do mesmo gênero ou da mesma espécie. Finalmente, a ironia inverte as relações estabelecidas, opõe-se ao que se afirma, mostrando incompatibilidades no que se diz ser o real e/ou desejável.

Recorde-se que a eficácia dessas técnicas depende do auditório, pois o orador precisa considerar o que os ouvintes ou leitores sustentam, para instituir o que ele considerará como o real e, a partir daí, expor o que julga ser preciso fazer, o objeto de deliberação.

Ilustro com um assunto que vem empolgando setores envolvidos na educação infantil: a infância. Originariamente a palavra “infância” significava “sem fala”, “não falante”, mas não uma pessoa incapaz de falar, pois os “infantes” que compõem a “infantaria” são adultos que falam, mas não têm a “voz ativa”, apenas a passiva (sim, senhor). O não falar, nesse registro, refere-se à irresponsabilidade, não responde pelo que diz no parlamento, como “adolescente” que também significou “irresponsável”. Não é algo essencial, mas uma situação socialmente determinada, tanto que um infante, Dom Henrique, nunca deixou de ser infante, pois não foi coroado rei de Portugal.

Em nossos dias, busca-se definir a “infância”, os direitos das crianças, bem como uma maneira de as educar que atenda às suas necessidades, dentre elas a de brincar, como algo essencial. Nessa concepção contemporânea a infân-



cia é medida pelo tempo de vida que estende o infantil até 14 ou 15 anos de idade. Todavia, há 50 ou 60 anos, uma donzela de 14 anos era considerada pronta para o casamento com um homem de 20 ou 25 anos, quando não de 50 ou 60 anos. Se a infância é um período da vida humana estabelecido socialmente, variando segundo épocas históricas, bem como em uma mesma época segundo os grupos ou classes sociais, como pretender definir a essência de “infantil”? Parece uma missão impossível.

No entanto, há os que examinam a história humana buscando estabelecer uma “história da infância”, tendo por critério o que hoje consideramos ser próprio das crianças. Por essa via, uma donzela de 14 ou 15 anos do século XVI é tratada, pelo historiógrafo, como uma criança. Um anacronismo, por certo, mas com qual objetivo? Provavelmente, para nos persuadir de que o ideal “infância” vem sendo constituído ao longo dos séculos e o atual é melhor do que o antigo. Nesse mesmo discurso encontramos as objeções ao tipo de escolarização oferecido às crianças das classes populares naquelas épocas remotas, pois não ultrapassava o ensino das letras e da aritmética, não se lhe oferecendo o ensino secundário, nem o universitário. Mais uma vez um anacronismo, pois a educação escolar superior não era desejável nas sociedades antigas; apenas muito recentemente, na segunda metade do século XX, a formação em massa no ensino superior tornou-se um valor. Houve uma enorme mudança na vida social contemporânea, a que pôs em seu centro a produção dos conhecimentos científicos e técnicos. Agora, as técnicas produtivas, aliadas com as intelectuais, constituem a base da vida social, o que era impensável a 100 anos, por exemplo.

Tomar o desejável, em nossos dias, como um critério para julgar o passado permite sustentar a atitude que justifica o presente: somos o que somos porque no passado não se educou o povo, logo pouco podemos fazer. Essa maneira de ver estabelece uma continuidade entre passado e o presente, como se nada tivesse mudado, salvo as datas. Nesse caso, processo é semelhante a um fluxo, um rio, as águas da nascente só podem ser as mesmas do lago presente que corre para o futuro. Mas, no presente, há os que se opõem a essa continuidade, nadam contra a corrente, buscam outras águas, outros percursos ou fluxos que nos levem para a utopia, ao nonada. Há outros discursos concorrentes, cada qual procurando nos convencer do que é o adequado e pertinente, afirmando o que consideram preferível ou desejável.

### **Figuras nos discursos pedagógicos**

Os discursos que buscam apresentar as práticas ou as experiências dos

professores são os que se sustentam na metáfora PERCURSO DETERMINADO E DETERMINÁVEL; e os poucos que não a utilizam operam por alguma metonímia que tem por foro da comparação os trabalhos humanos, como em John Dewey (MAZZOTTI, 2008).

Pouco disse, até aqui, da metonímia que compara entes do mesmo gênero ou espécie. No caso das propostas para a educação escolar, compara-se o trabalho dos poetas, dos cientistas, dos trabalhadores manuais, extraindo-se um modo de fazer a ser imitado pelos estudantes. O trabalho docente será, então, o de organizar as atividades discentes, de modo a reproduzirem os gestos dos trabalhadores intelectuais e manuais, explicitando os instrumentos que utilizam, procurando fazer com que sejam eficientes e eficazes. Aqui vale a máxima da educação das artes: aprende-se a fazer, fazendo. A qual pode ser estendida ao fazer noético ou intelectual: aprende-se a argumentar, argumentando. E argumentar é pensar, pesar o que se diz, o que o outro disse, procurando estabelecer o plausível (BILLIG, 2008).

Não era esse o programa escolar dos Sofistas? Não foi esse o programa escolar do que se denominou progressivismo? A resposta é sim. Contra ele se levantaram os muitos filósofos da educação, ao afirmarem que cada um precisa realizar em si o que essa ou aquela filosofia apresenta como o homem verdadeiro, o homem por inteiro. Esta é a concepção que se verifica na linguagem da experiência da educação, a dos professores, a dos que buscam realizar o irrealizável, pela qual professores são construtores de uma sociedade utópica.

Tomemos, por exemplar, o discurso de professores das disciplinas: cada um se apresenta como os verdadeiros formadores, pois suas disciplinas são as mais relevantes, as que mudam essencialmente seus alunos. Como são muitos, tem-se um embate que institui uma hierarquia, em que algumas são apresentadas como perda de tempo. Os professores das disciplinas consideradas menores defendem-se, afirmando que as demais cultuam o morto, o mundo cinza da racionalidade, enquanto eles trazem a vida para escola, como dizem os professores de música (DUARTE, 2004).

Nesse embate, os envolvidos utilizam a técnica de dissociação de noções, tanto em seus grupos organizados em torno de disciplinas quanto no conjunto dos professores, para instituírem o que dizem ser a sociedade desejável, a utopia. Pela metáfora organicista, que condensa e coordena a noção de utopia, chega-se ao discurso que sustenta existir um e apenas um método para educar, o que realiza a conversão dos alunos, tal como uma conversão religiosa, efetivada por uma disciplina apresentada como superior às demais, a que “ensina a pensar”, a que produz o cidadão crítico, como ouvimos e lemos, quando da introdução da

Filosofia no Ensino Médio. Justifica-se uma disciplina pela desqualificação das outras.

A instituição escolar, que teria por tarefa educar seus alunos por meio da ação cooperativa dos professores, os quais contribuiriam com seus saberes organizados em disciplinas, é um campo de batalha, pois uma ou algumas delas são as mais importantes.

A acomodação que se verifica em seu funcionamento cotidiano só se instala pela força das normas e leis, bem como pelos costumes. Não se pode falar do papel de cada disciplina na formação dos educandos, pois implica alcançar seus professores como pessoas. A hierarquia dos discursos disciplinares não procede do reconhecimento de seu lugar conceitual e afetivo, mas de alguma instância externa à escola, que se torna interna, os exames. As avaliações externas determinam a hierarquia entre as disciplinas, o lugar de seus professores, mantendo-se a heteronomia das decisões a respeito do que se pode dizer e fazer. O trabalho dos professores só é formalmente cooperativo, pois, cada qual fala por si, as afinidades das disciplinas instituem alianças que ultrapassam os muros das escolas, e nelas se mantém o silêncio a respeito das diferenças, salvo em situações de crise.

### **Escola como lugar socialmente necessário**

Não falamos no vazio social. Os discursos buscam moldar os lugares de seus oradores no âmbito das relações sociais. A linguagem é instrumento da ação, bem como está condicionada pelo factível. Se não há como conduzir um debate que institua o trabalho cooperativo, pois cada grupo ou subgrupo se sente ameaçado, então não é viável transformar a escola. Mesmo assim, os professores precisam apresentar-se como um “corpo”, com alguma identidade de conjunto, falar da necessidade social da escola.

Como se institui o discurso que faz da escola um lugar necessário? Qual a justificativa para nos considerarmos agentes de um trabalho socialmente relevante e necessário?

O axioma de toda doutrina pedagógica é bem simples: é possível conduzir o educando de seu estado de não educado ao de educado. O fato de ser uma possibilidade não implica que se alcance. Por isso, há tantas disputas para saber como transformar o “possível” em “efetivo”, em controlar as circunstâncias, o modo de conduzir os alunos ao desejável (CHARBONNEL, 1988; MACMILLAN; GARRISON, 1988; REBOUL, 1984).

As disputas em torno da determinação da possibilidade encontra-se

nos discursos que se organizam em torno de duas metáforas conceituais: a do percurso determinado e determinável; e a do indeterminado e indeterminável. A primeira predomina no discurso que orienta os professores e a sociedade. Ela se sustenta nas narrativas mais diversas, dentre elas a de que história humana tem uma direção determinável, cuja meta é a realização de uma sociedade.

Alguns de seus opositores não se apoiam em uma metáfora, porém, em uma metonímia que resulta da comparação entre os trabalhos humanos e o que o aluno precisa realizar, para se tornar hábil em cada um deles. Por ela, aprende-se uma técnica exercitando-se, copiando, fazendo como os mestres, para alcançar a maestria e produzir algo diferente, novo, particular. Essa educação mimética não requer conversão dos alunos. No caso da constituição de conhecimentos, requer o trabalho de verificar o que os melhores fizeram para apreender tanto o modo de argumentar e produzir convicções, quanto as lacunas a serem preenchidas. Os alunos não se tornam discípulos de um mestre do pensamento, exercitam-se nas técnicas intelectuais da retórica, dialética e analítica, bem como na ginástica e nutrição. Para tal corrente, que é originariamente a dos Sofistas, a vida social é contingente, realiza-se pelos embates entre as partes que negociam seus acordos, procurando evitar a guerra com armas letais. O preferível é a realização do governo de todos e cada um, com base em leis humanas, suficientemente humanas, alteráveis sempre que necessário. O princípio ou fundamento dessa vida social é a própria vida social. Não busca algo para além ou aquém do humano, valoriza-se o saber fazer, pois a virtude, a *areté*, é a excelência em algum fazer.

## Conclusão

As disputas a respeito da educação, como em qualquer outra área, realiza-se por meio de esquemas retóricos, neles incluídos os dialéticos, que, de imediato, buscam instituir o que as partes consideraram ser o real.

Vimos que a instituição do real faz-se utilizando a comparação, operação que permite dizer que tal ou qual ente é similar ou não a outros. No caso da dissociação de noções, compara-se o termo I e o termo II de uma noção usualmente unificada que foi dividida, como no exemplo consciência, cujo antônimo corrente é o sono, o desfalecimento. Porém, quando se quer tratar da consciência no âmbito de alguma doutrina filosófica, se a divide em ingênua e crítica, por exemplo. O termo II, consciência crítica, apresenta todas as boas qualidades, posta como superior e melhor do que o termo I (consciência ingênua). O mesmo se encontra na divisão entre senso comum e senso incomum, este sendo

o da ciência, da filosofia ou da disciplina defendida por quem a propõe. Trata-se de um juízo de valor, próprio da situação retórica.

Pelo mesmo procedimento algo é apresentado como semelhante a outro que lhe é diverso em gênero ou espécie, obtendo-se metáforas. Caso a comparação tenha por tema e foro entes conceituais de mesmo gênero ou espécie, obtêm-se metonímias. Finalmente, a ironia toma as comparações por alvo para as contradizer. A ironia é uma poderosa técnica de oposição ao dito que expõe as comparações e as inverte. Um exemplo: ao ouvir a frase “caminhante, o caminho se faz no caminhar”, alguém adiantou que seria, portanto, preciso “pegar as enxadas, as pás, para o construir”. A ironia atinge o argumento, não a pessoa que o apresentou. Produz o riso, algumas vezes o ridículo. Mas a ironia, assim como as alusões, só podem ser apreendidas em seus contextos de enunciação. Além disso, não instituem o real, dizem contra o afirmado, abrem um processo, caso os envolvidos queiram, de diálogo regulamentado que viabiliza outra maneira de apreender o que se diz ser a realidade. Essa situação, que não examinei aqui, é a da dialéctica, em que as partes comprometem-se a produzir enunciados não contraditórios e, se o fizerem, admitem abandoná-los; e, por fim, caso não cheguem a algum acordo, assumem que estão em um beco sem saída, uma aporia.

Uma vez alcançados os argumentos considerados confiáveis, chega-se à situação de os expor sistematicamente, de ensino (didascália), que parte de axiomas, hipóteses admitidas pelos aprendizes, ou postulados; os aprendizes não admitem, mas são concitados a admitir, em benefício dos argumentos (ARISTÓTELES, 1987, p. § 78b). Desenvolve-se, então, um encadeamento de enunciados que devem apresentar certas qualidades, das quais a mais relevante é não apresentar falácias, enganos não propositados. Caso haja alguma falácia, retorna-se ao encadeamento para verificar se é factível expurgá-lo. Caso contrário, é preciso retornar à condição dialéctica, rever o que se considerou correto e que se mostrou ser um engano.

Há os que confundem falácia com sofisma. No entanto, a definição aristotélica os separa: a falácia não é intencional, o sofisma o é. Como saber se o orador propositadamente quis nos enganar? Eis um dos problemas postos para todos nós em qualquer situação de vida. Algumas técnicas aqui apresentadas permitem verificar a pertinência do dito, mas dificilmente nos auxiliam na determinação da intenção do orador, apenas retornando ao contexto social, verificando se ele quis ganhar a disputa a qualquer preço, podemos obter elementos para afirmar que ele sofismou.

Essa definição de sofisma, que se encontra em Aristóteles, alcança

qualquer pessoa que o utilize, as quais ele as denominou “sofistas”. Um nome maldito. Caso alguém assuma ser sofista, será catalogado entre as pessoas más, enganadoras. E, no âmbito da educação escolar, em nosso tempo, o mesmo se dá para as doutrinas que propõem a mimesis como método de ensino. O nome, agora, é tecnicismo, ao qual se opõe a verdadeira educação, que é o termo II dessa dissociação; e o tecnicismo é o perverso, contrário ao ideal humano instituído por alguma filosofia. Não parece necessário continuar, uma vez que retomaria o debate entre os Sofistas e Filósofos de todos os tempos.

Cabe, no entanto, recordar uma lição de Aristóteles (1986, § 184a): a técnica da controvérsia, ao ser sistematizada, permite seu ensino. Para ele, os outros ensinaram os resultados dessa técnica, não ela mesma, “como se, pretendendo transmitir o conhecimento de evitar as dores nos pés, ensinassem, não a arte do sapateiro [...], mas se limitassem a apresentar muita variedade de sapatos”. Parece-me que continuamos apresentando muitos sapatos...

### Referências

- ARISTÓTELES. *Analíticos Posteriores*. Órganon. Tradução: Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães, 1987.
- ARISTÓTELES. *Elencos Sofísticos*. Órganon. Tradução: Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães, 1986.
- BILLIG, M. *Argumentando e pensando*. Uma abordagem retórica à psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHARBONNEL, N. *Pour une critique de la raison éducative*. Berne, Frankfurt-s. Main, New York, Paris: Peter Lang, 1988.
- DUARTE, M. A. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino da música na escola regular*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- KERFERD, G. B. *O Movimento Sofista*. São Paulo: Loyola, 2003.
- MARX, K. Ad Feuerbach. In MARX, K. *Oeuvres. Philosophie*. Paris: Gallimard, 1982, v.3.
- MAZZOTTI, T. *Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poiesis, 2008.

- MACMILLAN, C.J.B.; GARRISON, J. *A Logical Theory of Teaching*. Kluwer Academic Pub, 1988.
- MORENO-JIMENEZ, B.; GARROSA-HERNANDEZ, E.; GÁLVEZ, M.; GONZÁLEZ, J. L.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. *A avaliação do burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R E MBI-ED*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 11-19, jan./jun. 2002.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA. *Tratado da Argumentação*. A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PERELMAN, C. *L'empire rhétorique*. Paris: Vrin, 2002.
- REBOUL, O. *La langage de l'éducation*. Paris: PUF, 1984.
- VAN DER MAREN, J.-M. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2. ed. Bruxelles: De Bock & Larcier, 2004.