

CAPÍTULO XIII

Retórica e determinação dos sentidos: as perguntas da escola e as respostas da vida.¹

Perguntar É Preciso

A dinâmica do existir se reveste de um constante interrogar sobre a natureza dos seres, sobre a essência das coisas, sobre a pertinência dos valores sociais. As respostas, por sua vez, se corporificam, sobretudo, pelas relações que o homem estabelece com seus pares. Pela dimensão simbólica da linguagem, descobrimos sentidos em nós mesmos, fixamos vínculos sociais, construímos nossas crenças, vasculhamos nossos desejos, mostramo-nos unificados pela condição do humano em nós e, em cada enunciado, revelamo-nos amplamente diferentes na singularidade do nosso falar e agir no espaço cultural. Observamos o mundo para descobrirmo-nos, experimentamos para assegurarmo-nos de verdades que criamos a partir do conhecimento que adquirimos. Somos, em essência, pesquisadores de nós mesmos a partir das experiências humanas.

Nesse sentido, o ato de interrogar ganha importância fundamental, quer como necessidade ontológica, quer como exercício pedagógico de constituição de seres em formação. A Grécia antiga já tinha consciência da importância da pergunta: Platão e Xenofonte praticavam um gênero em prosa – os diálogos socráticos – em que as personagens buscavam respostas para expressivos problemas morais e filosóficos. A maiêutica socrática traz no bojo a ideia de que o conhecimento é latente na mente de todo ser humano e pode ser revelado pelas respostas a perguntas propostas de forma perspicaz. Visto como um excelente exercício mental, o diálogo, se o considerarmos como técnica de ensino, propicia o desenvolvimento da capacidade de constituição do raciocínio do educando pela investigação do estar no mundo e pode auxiliar grandemente na promoção do pensamento autônomo e crítico, que é aspiração maior de todo educador.

Em *Górgias*, Platão estabelece uma oposição entre a prática discursiva de Górgias – a retórica – e a de Sócrates, determinada pelo diálogo (PLATÃO, 1995).

1 Este capítulo foi originalmente publicado: FERREIRA, Luiz Antonio. Retórica e determinação dos sentidos: as perguntas da escola e as respostas da vida. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador (org.). **Retórica e argumentação em práticas sociais discursivas**. Coimbra, Portugal: Grácio Editor, 2016, p. 141-158.

O diálogo procuraria definir as coisas, revelá-las pelo que são para produzir conhecimento. A Retórica, por sua vez, ensinaria a valorá-las por meio do elogio ou da censura, a fim de sedimentar crenças. No *Fedro*, Platão ao discutir a diferença entre retórica e retórica filosófica, afirma que a primeira se pauta pela sedução enganosa; a segunda, por sua vez, sustenta-se na dialética, que investiga a natureza daquilo que se fala, em busca da verdade (PLATÃO, 1962). Em educação, tanto a sedução quanto a investigação têm lugar confirmado se o seduzir referir-se à ampliação da curiosidade intelectual do educando e se o investigar estiver associado à tarefa de ensinar.

Sabemos, porém, que, quando a discussão tematiza a questão filosófico-pedagógica da escola, muitas variáveis se interpenetram de modo consistente, intrigante e se desdobram em outras na realidade complexa, globalizada, informatizada, e predominantemente competitiva em que vivemos. Buscamos o papel da escola quando, provavelmente, precisaríamos pensar em seus papéis. Pensamos em dinâmica da sala de aula e prática profissional, mas o plural talvez seja um bom caminho para esse pensar. De modo igualmente intrigante, quando refletimos sobre as formas de trazer a vida para a escola, colocamo-nos num labirinto e, embora a pretensão de unidade seja antiga, nem sempre conseguimos realizá-la porque, dentre outras razões, não é simples implantar a ideia de que a escola pode ser um local de permanente investigação, de exercício constante de criação de curiosidade intelectual, de realização de um vínculo perene entre o real “do mundo” e a vida na escola. Muitas vezes, a preocupação conteudística empana o exercício de interrogar efetivo, de perguntar com objetivo de ampliar a capacidade de abstração dos educandos e, infelizmente, mesmo a dos educadores.

Em sentido mais amplo, quase nada é fácil em educação porque qualquer prática pedagógica antiga ou moderna, sabemos, requer esforço constante de educadores e educandos, requer crenças e convicções alicerçadas em bases teóricas, mas confirmadas e vivenciadas na *praxis*² pedagógica. Do mesmo modo, em um plano mais profundo, tanto o perguntar quanto o responder exigem, de um modo ou de outro, aprendizado. É nessa dialética de levantar questões e buscar respostas que a escola constrói, tanto no plano amplo quanto restrito, sua concepção de instituição. Praticar o diálogo criterioso e com clareza de objetivos requer consciência de que há uma profunda dimensão filosófica em toda atividade docente e, sobretudo, que essa dimensão nos afasta, cada vez mais, do *magister dixit*, uma vez que a principal tarefa do professor seria a de criar condições para a aprendizagem reflexiva e não mecânica dos conceitos.

.....
2 Optamos pela grafia e acentuação dos termos gregos utilizados dentro da Língua Portuguesa. Mantivemos o itálico e eliminamos todos os diacríticos de acentuação, uma vez que a acentuação do grego não obedece aos mesmos critérios da Língua Portuguesa; excetuamos os nomes próprios. (Nota das revisoras)

Na relação teórico-prática sempre buscada, o “aprender a pensar” criticamente, o “saber fazer” profissional e humano, o “saber conhecer” o homem e o mundo e o “saber conviver” com a natureza – todos vistos como meios fundantes da competência e de habilidades humanas – as questões e respostas se entrelaçam, buscam universalizar-se ou regionalizarem-se, buscam globalizarem-se ou particularizarem-se e todos esses caminhos oferecem soluções, mas, sobretudo, novas indagações. O homem é sim um animal racional, mas é também um animal passional. Essa dimensão dupla, sobretudo quando conversamos sobre educação toma vulto e nos lembra sempre que habitamos um lugar que possuía, em 2009, segundo dados do Banco Mundial, 6.775.235.700 de indivíduos e que, em tese, todos precisam de algum tipo de escolarização. Se levarmos em conta a menor parcela de estudantes no Brasil, veremos que, de acordo com o Censo da Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura (MEC), 4.880.381 alunos faziam, em 2009, cursos de graduação presenciais em uma das 2.281 instituições de ensino superior do Brasil. Os números são ou não expressivos? Precisamos educar bem, mas a grande verdade pode estar no subtítulo a seguir:

Educar Não É Preciso

Não há mesmo uma bússola para garantir o sucesso da educação e, nesse sentido, educar não é preciso, não tem precisão matemática, não se pauta por dogmas, não se guia por leis gerais e imutáveis. Por esse motivo, problematizar os caminhos pedagógicos é sempre um exercício salutar e necessário. Perguntas antigas se confundem com questões modernas e geram novos questionamentos que nos impelem a adotar esse ou aquele comportamento pedagógico nesse ou naquele momento histórico. E, talvez, esse seja mesmo o caminho.

Algumas questões, de natureza ideológica, são bem conhecidas: podemos, por exemplo, afirmar com segurança que, em nossos dias, a escola cumpre o ritual de passagem do microcosmo familiar para o macrocosmo social? Esse é ainda um de seus papéis? Podemos cumprir, com êxito, as modernas propostas de mudanças na educação, que pressupõem a restituição do significado da escola como “lugar de aprender” e a valorização do professor como “educador e pesquisador do ensino”? Ou será que qualquer projeto de mudança esbarra sempre nos problemas tão conhecidos e arraigados ligados à concepção do discurso dominante que vê a escola como uma instituição conservadora em que nada mudará se não houver também mudança no reconhecimento social da importância do trabalho docente, se não houver condições materiais para se trabalhar nos estabelecimentos de ensino e se não houver mudança no salário dos professores?

Evidentemente, buscar respostas para questões com tal amplitude não é tarefa fácil para nenhum estudioso da educação. Mas o fato de não termos respostas precisas não invalida a pertinência das questões. Elas impõem-se, escondem-se às vezes no relato de experiências educacionais bem-sucedidas, mas avolumam-se quando as experiências fracassadas tiranicamente se envolvem em nosso viver social.

Outras questões, também conhecidas, exortam tratados de natureza pedagógica: é tautológico afirmar que a escola deve preparar o educando para a vida, mas será que a vida na escola mantém ligações efetivas com aquela existente fora dos muros escolares? As questões feitas na escola objetivam preparar o educando para responder, competentemente, as inevitáveis perguntas do existir em sociedade? Os programas de ensino mantêm relação com a historicidade? Enfim, essas questões se resumem em duas macroperguntas fundamentais: existe, em nossos dias, uma dialética realista entre vida no mundo e vida na escola? O que se passa na escola coloca os sujeitos – adultos e crianças – na história de seu tempo? Se uma dessas questões receber resposta negativa, podemos dizer, com Meyer (1991), que há uma distância que precisa ser negociada. São necessárias reformas?

“Reformar” é um Bom Termo para Tratar dos Problemas da Escola?

Sempre que pensamos sobre mudanças em educação, o primeiro termo que vem à tona é “Reforma” e, normalmente, numa concepção platoniana de “padrão”, “modelo” ou, até, numa visão centrada em Khun, ligada a paradigma, visto como uma constelação de crenças, de valores partilhados pelos membros de uma comunidade determinada. De qualquer modo, modelos e constelação de crenças se infiltram no termo “reforma” e, de tempos em tempos, movem o ensinar, mas não necessariamente o aprender.

No século passado, no Brasil, conhecemos, durante a década de sessenta e de setenta, o paradigma liberal-tecnista, em que o modelo de escola de boa qualidade era projetado pelas escolas religiosas que, por sua vez, propagavam uma proposta curricular centrada nos determinantes culturais do país de origem da entidade mantenedora da escola e, portanto, dissociadas do contexto brasileiro. Os ventos da mudança vieram com a massificação do ensino público, na década de setenta, que mantinha a escola, os profissionais e os alunos voltados com exclusividade para o interior da própria escola e, por consequência e com raras exceções, alienados do contexto sociopolítico e econômico do país.

Havia um arcabouço técnico-legal que atendia às concepções político-educacionais do regime militarista, verticalizado e autoritário, então vigente. A escola sobreviveu a essa visão estritamente técnica, liberal-capitalista, dos modelos escolares, inspirada em Taylor e Fayol. Com certeza, voltada para si mesma, não se estendia ao lar e o contexto geral brasileiro não mantinha relações aparentes com o fracasso do aluno ou do professor.

As consequências foram nítidas: centralismo e verticalismo na estrutura e na dinâmica organizacional da escola, psicologismo visto como uma dimensão capaz de explicar e fundamentar o estudo dos problemas e as definições das soluções. Nesse período, o técnico-operacional era a dimensão capaz de viabilizar a qualidade da escola e das ações de seus profissionais. Minimizavam-se, assim, pelo tecnicismo, as variáveis culturais, políticas e sociais no processo de ensinar e de aprender num país como era o nosso. Os resquícios desse modo de ver o papel (ou os papéis?) da escola lança suas flechas ainda hoje no contexto educacional brasileiro, nos estudos da academia e nos caminhos da Pedagogia brasileira.

Quase de um extremo a outro, a escola brasileira viveu, a seguir, sob o prisma de um paradigma com bases marxistas. Contra o modelo liberal-tecnicista, as universidades e as escolas públicas de ensino fundamental e médio, por meio de seus representantes, manifestavam seu incômodo e se opunham, menos ou mais ostensivamente, às determinações de um governo ditatorial. Os estudos sobre as relações escola-sociedade ganharam vulto e passaram a ser a vertente de formação e da prática dos educadores. Como consequência, vivemos um período de maximização dos aspectos sociopolíticos, bandeira muito determinada para implodir de vez o dogmatismo teórico-prático-liberal-taylorista-fayolista. As salas de aula ainda escutam, em menor ou maior grau, os ecos de uma crença na importância dos determinantes socio-político-econômicos na atuação dos profissionais de educação. A ideia de escola como um projeto coletivo e compartilhado ganhou força com conquistas ligadas a um projeto pedagógico participativo. O que mudou nos conteúdos curriculares e qual o impacto dessa mudança é assunto para outros textos mais específicos. À onda estritamente marxista, porém, a escola também sobreviveu.

Durante o decorrer da década de oitenta, o paradigma interacionista se impôs fortemente. Os estudiosos começaram a tomar consciência de que o “fracasso” e o “êxito” da escola eram decorrentes tanto de fatores internos quanto do contexto político, social e econômico. A escola abria as janelas para o mundo, mas não descuidava de suas vivências interiores.

As ideias de Vygotsky (2007)³ sopravam e ganhava-se clareza sobre a importância da atuação do homem no ambiente: o homem mantém e é transformado pelas relações produzidas em uma determinada cultura. Com esse paradigma em ação, têm igual importância os estudos das variáveis intraescolares, extraescolares com seu contexto geral e até das variáveis decorrentes da interface entre esses dois conjuntos.

O século XXI marca novos rumos para a ação de educar. Surge o paradigma tecnológico, associado à introdução de novos produtos e processos produtivos que, sensivelmente, determina mudanças importantes nos atributos da força de trabalho. A adoção de novas técnicas de organização e da automação baseada na microeletrônica infundem reflexos no modo de educar. Geram-se questionamentos importantes para o que se chama modernamente de tecnologia da educação. Uma pergunta fundamental é: mudam as competências e habilidades exigidas para que o educador exerça o compromisso de bem informar e construir os conhecimentos transmitidos a distância? A resposta ultrapassa o simplismo de acreditar que basta usar bem o computador para que a mágica se realize. Já estamos conscientes de que a implantação tecnológica na educação deve contribuir para a ampliação do senso crítico, do pensamento hipotético e dedutivo. Deverá, também, contribuir para aguçar a faculdade de observação e de pesquisa, estimular a capacidade de memorização e classificação da leitura e da análise de imagens de textos. Todos esses aspectos são positivos, se associados à ampliação da responsabilidade do educando com a direção de sua própria educação. A Educação a Distância, portanto, parte de uma premissa: a maturidade do educando. Sim, o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, estabelece que a Educação a Distância é a modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. A inovação evidente encontra-se na flexibilidade de espaço e de tempo para a concretização do ato de educar. Perguntamo-nos: é evidente que o modo de educar vive novos rumos e concepções, mas esse novo movimento irá alterar substancialmente o modo de aprender?

.....
3 O nome de Lev Semyonovich Vygotsky, tem sido grafado de diferentes formas na literatura científica ocidental, por tratar-se de outro alfabeto. Em Russo, seu nome é Лев Семёнович Выготский. Muitas formas de traduções são aceitas: Vigotski (abrasileiradas), Vygotski (espanhola e francesa), Vygotsky (inglesa). No Brasil, com a entrada da letra Y na última Reforma Ortográfica, muitos estudiosos optaram por espelhar as traduções inglesas, ancoradas nessa possibilidade, optamos pela grafia Vygotsky. (Nota das revisoras)

A literatura sobre o assunto demonstra preocupação com as funções do professor no processo de ensino a distância, mas se estuda bem menos o “novo” aluno.

Enfim, o paradigma tecnológico demonstra novas exigências de conhecimentos, necessários para operar os sistemas produtivos: além da capacidade de comunicação escrita e verbal, a capacidade de iniciativa. Novas técnicas organizacionais, por sua vez, exigem raciocínio lógico, excelente capacidade de concentração, boa coordenação motora e, mais especificamente, conhecimentos de estatística, eletrônica, informática, geometria e mecânica. Para que essas habilidades se comprovem na vida, é necessário haver uma sólida educação geral e, sobre esse tema, há grande esforço da academia para racionalizar todas as variáveis.

A despeito de qualquer paradigma em qualquer tempo, no que diz respeito especificamente ao ensino de línguas, a Gramática, a Retórica e a Dialética sempre estiveram presentes com mais ou menos intensidade, pois, com menor ou maior clareza, a prática escolar foi mostrando que a vocação da linguagem é mesmo ser texto. Mas a noção de texto nunca foi explícita. Pelo contrário, sofreu modificações da Retórica para a Gramática e desta para a Filologia. Ganhou outros ângulos analíticos na Linguística e foi fundamental para preparar os estudos sobre o discurso. Se foi excluído da Linguística durante o desenvolvimento dos estudos formais sobre a linguagem, reintegrou-se, por volta da metade do século XX, como unidade complementar na Linguística Textual. Tornou-se uma unidade específica de análise, ganhou status de unidade de sentido. Ainda que a retórica antiga visse o texto como objeto, como unidade de reflexão, durante a maior parte do tempo histórico, por contaminação de um pensamento estritamente gramatical, usamos o texto como pretexto para estudos metalinguísticos. Sempre, porém, o texto foi fonte de inspiração e meio de expressão da subjetividade e da interioridade. Hoje, há um grande espaço para o estudo do texto como território argumentativo, como espaço de possibilidades relacionais, como meio de entrada nos sentidos. Por isso, as questões são fundamentais para qualquer busca de respostas.

Desde a emergência, na Grécia, de um pensamento linguístico, o discurso já se consolidava como um espaço de estudo muito interessante no que se refere à eficácia e ao contexto de propagação. Percorrendo vários caminhos no tempo, de algum modo (que não discutiremos no momento), os estudos da força persuasiva do discurso inscrevem-se hoje no campo da Pragmática, que analisa a linguagem em contexto. A velha retórica, porém, renovada por inúmeros estudos contemporâneos, ainda se preocupa com as relações fundamentais que o signo mantém com os outros signos (sintaxe), com o que designam (semântica) e com o que dizem seus utilizadores (pragmática).

Sim, a retórica observa o texto para ver os caminhos do discurso. É, portanto, muito antiga e, simultaneamente, tão moderna. Para Quintiliano (1975), também antigo e tão moderno, o texto é o tecido linguístico do discurso.

Reformar as Reformas?

Vivemos várias reformas educativas e todas tiveram seus méritos e mostraram limitações. Estamos no século XXI e, por isso, é, de algum modo, surpreendente que ainda hoje, como faziam os romanos, estejamos discutindo sobre a preponderância do que ensinar em língua nativa para falantes nativos. Fugimos do conservador ou seguimos, em muitas formas, os antigos e essa ponte entre o presente e o passado pode ou não ser salutar para nossos educandos? Os fundamentos dos estudos clássicos no Brasil, a despeito de todas as mudanças, remontam à reforma pombalina. Caminhamos muito, mas, talvez (e sempre talvez) pensar, em profundidade, na *ratio studiorum* dos jesuítas não seja apenas uma necessidade contemporânea, mas uma imposição filosófica. É bem perigosa uma afirmação desse tipo, mas qual o lugar da gramática na nossa educação? Qual o lugar da retórica? A *ratio* começava pelo estudo elementar da gramática e avançava para o estudo das letras humanas (latim, grego e hebreu) e para o estudo da retórica, poesia e história. A esses estudos, seguia-se o estudo da filosofia (física, matemática, metafísica e moral) e no nível seguinte, o estudo da teologia (escolástica e especulativa, prática positiva, Escrituras Sagradas e direito canônico). Não existia a linguística como hoje a conhecemos e apreciamos. Pombal e Verney propuseram que a retórica fosse ensinada não só para ensinar a arte de pregar, mas, também, para as diversas relações de natureza pública e privada entre os homens (ASSUNÇÃO; FLORES-JUNIOR; MARTINHO, 2010, p. 20-21). Aceitaremos um comportamento mais pragmático? A Pragmática como ciência não é hoje uma espécie de retórica dos antigos? Tais perguntas poderiam ser qualificadas como completamente anacrônicas? O mundo de Pombal exigia novos rumos para o ensino. Assumimos. Os tempos mudaram. Mudamos. Nada, porém, pode ser recuperado em nossos dias? Um currículo menos ou mais conservador seria interessante para debelar uma suposta crise do pensamento?

Essas questões, naturalmente amplas e nem sempre fáceis de serem respondidas, são feitas por muitos educadores preocupados com a construção de uma efetiva e eficaz prática pedagógica e nos colocam nos limites do pensar sobre a vida em sociedade e sobre a própria linguagem. A busca de soluções para problemas reais no cotidiano escolar nos impõe, a todo instante, questões e questões que, inevitavelmente, conclamam uma reflexão também contempo-

rânea – de natureza multidisciplinar – sobre o ato de ensinar e de aprender no interior dos muros escolares. No que tange às reformas, sabem os professores que jargões pedagógicos e frases de efeito têm eficácia questionável em sala de aula. Precisamos de razão, assim como de sedução, para tratar dessas questões, para buscar respostas e, nesse sentido, a retórica pode ser uma ponte muito sólida para auxiliar a transpor esse abismo conceitual. A *doxa*, entre *ethos*, *pathos* e *logos*, contribui inegavelmente para encontrar caminhos para a escola de nossos dias.

Consideremos, pois, a possibilidade de a maioria das perguntas feitas até aqui receberem, dos vários atores sociais, respostas negativas. Isso é possível porque há uma perplexidade sensível nos caminhos da pedagogia, justamente por termos poucas certezas sobre a melhor escolha de atuação, sobre a necessidade de aceitar ou não a “melhor escolha dos teóricos”, por termos múltiplos caminhos e nenhum deles se mostrar capaz de solucionar questões com tal abrangência. De qualquer modo, como procuraremos mostrar, essas questões, ainda que amplas, são muito necessárias, pois nos encaminham para o *pathos*, a fonte das questões que, sempre, responde a interesses múltiplos, ligados às paixões, às emoções e às opiniões. Em reflexões pedagógicas, questões e respostas têm uma dimensão necessariamente argumentativa e o *pathos* é a dimensão retórica da interlocução. Quando alunos, pais e professores se sentem bem com a escola que conhecem e em que atuam, o sentimento de realização suplanta as inevitáveis dificuldades que envolvem o ato de aprender. A eficácia, então, parece não estar apenas no aprender bem, mas, sobretudo, no sentir-se bem com o que se aprende.

O *pathos* está inevitavelmente ligado ao sentir. Para todos os que se preocupam com a educação, há uma certeza muito nítida: as sociedades contemporâneas possuem uma história emocional (e qualquer ato pedagógico não pode prescindir do emocional) que difere grandemente de qualquer outra no tempo. Um dos problemas reside, justamente, na natureza do ato de ensinar: aquele que ensina constrói aquele que aprende e ambos se constroem mutuamente por meio de representações de um acervo comum: a *doxa*. As múltiplas vozes implicadas na construção do pensar sobre a educação têm direito à fala e às opiniões e, se alguns procuram por método (caminho, opção por um trajeto até o alcance de objetivos que se sintetizam na aprendizagem), outros sequer acreditam na existência dele; se alguns querem técnicas (passos para percorrer o caminho metodológico) eficazes em diferentes contextos, outros dão ênfase às atividades (trabalho com o conhecimento, em situação de construção e reconstrução desse conhecimento) ou acreditam num método predominantemente individualizado. É o mundo da *doxa* impondo a pluralidade como ideia reguladora.

A escola é uma instituição e, como tal, possui voz assegurada e autoritária. Sobre essa natureza institucional e por meio dela constrói seu *ethos*. Demandam dessa afirmação outras questões fundamentais: nossa sociedade desmontou

o *ethos* tradicional de escola como templo do saber ou apenas luta para dissipar essa ideia? Em qualquer caso, é mesmo necessário desmontar esse *ethos*? Num plano mais restrito, o *ethos* dos pedagogos responsáveis pelas determinações de condutas educacionais é suficientemente potente para mover realmente os caminhos da escola? O *ethos* dos professores, aqueles que movimentam o dia a dia escolar, é o de indivíduos emocionalmente estáveis, que atuam com eficácia na condução dos destinos dos educandos? Estão mesmo os professores, que trabalham sob diversas condições físicas e emocionais, mantendo a necessária compreensão prática, a *phronesis*, a deliberação prudente frente à tensão natural gerada no processo educativo entre o eu singular do educando e sua integração na comunidade?

As respostas não são simples e nem se simplificam. Meyer (1991) nos recorda que entre a teoria e a prática existe a argumentação e a concepção problematológica da própria linguagem e parte da interrogação do *logos* para deduzir uma tripla articulação: hermenêutico-semântica, retórico-argumentativa e dialético-sociológica, longe do modelo clássico (semântica, sintaxe, pragmática). Quanto mais ampla a questão, mais longe encontramos-nos de sua resposta. Perguntas mais específicas, porém, permitem-nos criar, na problematologia inerente à linguagem e às concepções de educar, respostas mais específicas que, sem dúvida, suscitarão outras questões que poderão, muito positivamente, ser respondidas. E qualquer resposta possível parece que nos remete ao subtítulo: educar não tem precisão alguma. Mas exige bom senso e responsabilidade.

Perguntar É Simples?

Não é raro ouvirmos, de professores, enunciados ligados à falta de capacidade de abstração de nossos educandos. O problema, porém, não é essencialmente cognitivo, mas fruto de um ensino calcado na paráfrase, na reprodução, no concreto. É sensível, por outro lado, o esforço de muitos teóricos da educação para ressaltar a prática de uma dimensão efetivamente filosófica na educação contemporânea. Lipman, Sharp e Oscanian (1994), por exemplo, preocupados com a contribuição da filosofia para a formação integral de seres bem jovens, pautaram-se sobretudo em Dewey (1933) e Vygotsky (2007), para criar, no final da década de 60, o Programa Filosofia para Crianças. Sua aspiração maior é a de contribuir para uma prática comunitária reflexiva e investigativa que, de fato, enfatize o pensar em detrimento da memorização de conteúdo. A partir de pressupostos de teorias do desenvolvimento cognitivo, ressalta que o pensamento se desenvolve paralelamente à aquisição da linguagem e recomenda o diálogo criterioso e logicamente disciplinado como princípio fundamental da

metodologia de seu programa. Essa recomendação faz sentido, já que Lipman, Sharp e Oscanian (1994) veem semelhanças entre as crianças e os filósofos: a capacidade de se maravilhar com o mundo. Nesse aspecto, uma vez que ambos têm necessidade cotidiana de levantar inúmeras questões sobre o mundo e o viver, uma educação filosófica seria salutar para exercitar os processos do raciocínio e do julgamento.

A partir desses princípios, Lipman, Sharp e Oscanian (1994) criaram uma classificação de habilidades em quatro grupos distintos e complementares:

- a) habilidades de raciocínio: aplicar critérios, comparar, contrastar, dar razões, detectar pressupostos, ambiguidades e contradições, definir, identificar semelhanças e diferenças, inferir;
- b) habilidades de investigação: concluir, descrever, formar hipóteses, mensurar, observar, problematizar, provar, sintetizar, verificar;
- c) habilidades de formação de conceitos: definir, estabelecer relações de parte-todo/meio-fim/causa-consequências, generalizar;
- d) habilidades de interpretação ou tradução: criticar, descrever, interpretar, narrar, parafrasear, perceber implicações.

Todas aliam-se às habilidades sociais, ligadas à capacidade de trabalho com o outro na comunidade, ao agir com base em regras estabelecidas em comum, empatia e capacidade de lidar com as próprias emoções. Por outro ângulo, as habilidades especificadas por Lipman, Sharp e Oscanian (1994) podem ser exercitadas em todas as disciplinas de um projeto educacional.

Há críticos à ideia de Lipman (1990) e sua comunidade investigativa porque o filósofo, por fundamentar-se numa concepção liberal da relação entre educação e sociedade, apregoa uma maneira de formar idealista e conservadora. De qualquer modo, seja qual for o sustentáculo ideológico de uma teoria de educação, preparar o homem para o pensar, para o interrogar, para se tornar autônomo não pode ser prejudicial para o ajustamento desse mesmo homem no convívio social. E ser conservador, no que tange ao ato de formar pessoas em nossos dias, talvez não seja propriamente um defeito. Um homem que aprende a pensar será capaz de discernir, na vida, os vieses discursivos de natureza político-ideológica que se lhe apresentarem. Não importa se teve educação progressista ou conservadora. O importante é que se tornou um indivíduo que vê, com maior rigor analítico, o estar no mundo.

Lipman (1990) não está sozinho na busca do interrogar como elemento formador. Paulo Freire (1987) e Vygotsky (2007), por exemplo, cada um a seu modo, pautados em bases marxistas, difundiram pelo mundo a importância do diálogo para a construção do sujeito no mundo em suas concepções de educação libertadora e interacionista. A visão freireana remete-nos, de alguma forma, à maiêutica por pretender o alcance do conhecimento por meio de um diálogo questionador sobre os fatos do existir. Como vê o educar como um processo libertador, Freire (1987) traça caminhos pedagógicos que não retiram o educando de seu *locus* político, que levam em conta a *praxis*, que, por característica intrínseca, reconhece as contradições para desvelar suas causas. Tal visão, como é fácil notar, aponta para uma visão dialógica da realidade. Assim, tanto na educação libertadora de Paulo Freire (1987) quanto na visão interacionista de Vygotsky (2007), a relação entre educador e educando é mediada pelo signo, pela palavra inserida numa ação de natureza sociointeracional. Nesse sentido, tanto no pensamento do pedagogo brasileiro quanto do psicólogo russo, a educação problematizadora é muito adequada. Para assegurar o direito de pergunta, porém, é preciso pensar no *ethos* dos participantes do processo educativo e, nesse sentido, a retórica, vista na perspectiva de Meyer (2007), como a negociação da distância entre dois sujeitos a partir de uma questão, pode ser muito útil para pensarmos os caminhos da educação pela pergunta.

Retórica Problematológica e Ensino

Durante o percurso desta reflexão, procuramos deitar um olhar sobre a escola como uma instituição que, para sustentar-se como tal e com respeitabilidade, precisa bem cumprir suas tarefas internas e, sobretudo, ganhar, por elas, um status social que angarie confiança, uma vez que o ouvido social perscruta, sempre, o *ethos* de qualquer instituição de ensino. A Retórica, como veremos, pode auxiliar tanto no ato de ensinar como, sobretudo, no exercício do aprender. Nesse sentido, sem desviar-se dos objetivos das diversas reformas educacionais, sustenta-as interiormente com sua capacidade de exercitar a argumentação e a formação integral do indivíduo.

De forma bem simples, professores e alunos se impõem pelo *ethos*. Na retórica meyeriana, “o *ethos* é o ponto final do questionamento” (MEYER, 2007, p. 35), é um domínio, um nível, uma estrutura. Em resumo, é uma dimensão que não se limita àquele que fala. Consideramos que assim é e que aí reside a contribuição possível da retórica para o pensar sobre o papel da escola no mundo contemporâneo. As disciplinas escolares esbarram fortemente num elemento que alavanca o decidir: a humanidade das pessoas envolvidas num

processo educativo. Quando há seres humanos em busca de um objetivo, a argumentação se faz presente em diversos graus, já que a univocidade nunca foi a tônica dos relacionamentos humanos. Como humanos que são, os utilizadores da linguagem se apresentam uns aos outros “segundo uma distância variável que procuram negociar por meio de uma questão particular que indiretamente os coloca a eles mesmos em questão” (MEYER, 2007, p. 33).

Para darmos uma delimitação muito necessária a nossos propósitos, iremos nos ater a alguns termos emprestados da retórica meyeriana: a questão, a distância e o acordo, a fim de examinarmos algumas relações possíveis entre retórica e ensino contemporâneo. Primeiramente, vamos nos debruçar sobre a escola vista como uma instituição. A seguir, pensaremos na relação escola e processo educacional diante das questões formuladas por educadores e pelos agentes da vida fora dos muros escolares.

a) *A questão e a distância*: se pensarmos retoricamente, qualquer questionamento sobre os fundamentos do processo educativo nos encaminha, como vimos até aqui, para interrogações radicais e amplas que poderiam ser a alavanca para a construção do pensar mais objetivo sobre o viver na escola em nossos dias. Em síntese, questões dessa natureza poderiam nos afastar da superficialidade das intenções e da ausência de rigor na efetivação de um princípio diretor para o que essencialmente deveria ser único: a vida na escola e a vida na vida. Alguns princípios de crença se impõem para nossas considerações: um estudo argumentativo sobre o ato pedagógico envolve um outro estudo, menos amplo, centrado na relação entre o implícito e o explícito que, sabemos, gerará alguma espécie de controvérsia, pois todo pronunciamento causa, contextualmente, um impacto retórico intencional ou não.

Se atentarmos para o discurso científico ou cotidiano veremos que falar sobre escola e modos de vida é sempre impactante retoricamente, pois como qualquer instituição, com voz assegurada e autoritária, a escola possui um *ethos* que se impõe na vida das pessoas e busca, às vezes até desesperadamente, moldá-las para o “futuro”. A escola tem “missão” e, portanto, professores e alunos reconhecem como “obrigação” o ato contínuo de funcionarem como auxiliares no movimento que culmina no sucesso da aprendizagem e no bom cumprimento das metas previstas pela missão institucional. Todo esse movimento é permeado inevitavelmente pela linguagem verbal que, nem sempre, é clara e explícita em si mesma. As astúcias da linguagem, pois, estabelecem distâncias menos ou mais próximas, que precisam ser negociadas entre participantes do ato educativo e o auditório real, fora da escola.

Como dissemos, no duelo entre o explícito e o implícito, aquele que fala constrói aquele que ouve e é, ao mesmo tempo, por ele construído por meio de representações de um acervo comum: a *doxa*.

- b) *A questão e o acordo*: Como conciliar vozes tão antagônicas que colocam a escola no centro do processo de formação de um indivíduo e, ao mesmo tempo, nem sempre a consideram como um espaço suficientemente bom para bem formar pessoas? Meyer, ao pensar na retórica *in essentia*, afirma que utilizadores da linguagem se apresentam uns aos outros “segundo uma distância variável que procuram negociar por meio de uma questão particular que indiretamente os coloca a eles mesmos em questão” (MEYER, 2007, p.33).

Uma escola problematizadora tem o centro de suas atividades no pensar do estudante e, sempre, inicia-se com um problema real ou simulado. Não basta fechar os olhos para as tensões existentes entre o que se ensina na escola e a realidade. Questões do mundo na escola, feitas em qualquer componente curricular, trazem a retórica problematizadora para a sala da casa do educando e para a sala de aula. As questões, que inicialmente fundam o desacordo, estimulam o aluno a solucionar o problema por meio do desenvolvimento de habilidades e atitudes positivas, de exercício do pensamento crítico, sempre na perseguição sadia de um conhecimento mais consistente sobre o tema. A metodologia da pergunta, se assim quisermos chamá-la, se envolve em si mesma para ser, sempre, formativa, estimuladora de atitudes ativas em direção ao conhecimento. Aprender, então, deixa de ser meramente colher informações e processá-las sem o estabelecimento de ordem coerente com o estar no mundo, deixa de ser meramente informativa para ser crítica no melhor sentido que essa palavra possa ter.

Um bom exemplo da distância entre o perguntar e o responder da escola encontra-se numa pesquisa de Marcuschi (2002) sobre questões no livro didático. A análise de 2.360 questões mostrou que 70% fundavam-se exclusivamente no texto; um quinto delas exigia apenas cópia e mais da metade requeria uma simples observação objetiva do texto para atingir a resposta pretendida. Os autores esqueciam-se, pois, de perguntar verdadeiramente e de criar vínculos entre cognição, texto e vida. Ao priorizarem questões parafrásticas, impediram que o educando fizesse, no entendimento do texto, o levantamento de hipóteses, de comparação, de síntese ou mesmo de generalização. Impediam, também, que as habilidades exploradas por Lipman, Sharp e Oscanian (1994) aflorassem em sala de aula. De 2002 para cá, o livro didático de português sofreu muitas transformações. Os autores analisados por Marcuschi (2002) viam o momento de compreensão do texto como uma atividade de cópia, de extração de conteúdo. Esqueceram-se, por exemplo, da necessidade de

explorar os aspectos intertextuais, tão necessários para relacionar o texto com outros textos e com o existir em sociedade. Ao ver o texto como pretexto, perderam a oportunidade de explorar um contexto real e não perceberam que leitura não pode ser entendida apenas como mera atividade escolar, mas, sim, como um efetivo exercício de formação do humano para a cidadania.

Em função de exemplos como esse, estamos certos de que associar retórica e argumentação só pode ser salutar na tentativa de aproximar escola e vida, pois a transformação de perguntas parafrásticas em perguntas de vida auxilia a reordenar a realidade e significam aprendizagem efetiva do viver. A retórica se vale da linguagem para interrogar o mundo, em busca de respostas que constituem o viver. Em outro plano, além de aprender a bem perguntar, o aluno aprende a lidar com os eixos constitutivos do responder, aprende as sutilezas da própria retórica e introjeta o valor real de uma questão e a magnitude do responder. As reformas na educação não perdem sua importância no eixo do tempo, os conteúdos escolhidos para serem ministrados em cada período também se tornam fundamentais, mas, o que se ressalta com a manutenção da retórica problematológica na escola, sob qualquer regime ou ideologia, é a manutenção da escola como “lugar de aprender” e a valorização do aluno como um ser em formação real, no caminho da crítica, da maturidade inteligente e da cidadania. O professor, ao exercitar a retórica problematológica, exerce seu real papel de educador, de pesquisador não apenas do conteúdo, mas dos escaninhos do pensar das crianças, jovens e adultos.

Considerações Finais

A escola, como tudo na vida, muda ao longo do tempo. Possui, pois, uma dinâmica de existir ligada às necessidades de cada período humano. É bom que assim seja. O currículo, da mesma forma, sofre transformações radicais ou não. É salutar que assim seja. Ficam, porém, no interior da escola, os professores com sua missão de bem formar. Os alunos, durante um breve ou longo período, se submetem à batuta de seus mestres para conquistar o direito de um saber que os torne ainda melhores. Todos passam pelas reformas e contingências políticas. Todos passam pelas concepções de certo e errado em educação e, de um modo ou de outro, saem enriquecidos do exercício de aprender, a despeito das constantes críticas à instituição escolar. Essa dinâmica, apesar de tudo, também é saudável, pois permite aos agentes da educação um constante interrogar sobre os próximos passos a dar.

A retórica problematológica, vista como a fonte das perguntas ao *logos*, pode ensinar tanto a alunos como a professores os diversos sentidos da palavra sabedoria, ao praticar, pela pergunta e busca de respostas, o exercício

da capacidade humana de buscar incessantemente as interpretações do real e suas conexões com o próprio existir. Sob qualquer noção epistemológica, o perguntar para problematizar pode permitir às diferentes disciplinas colaborar para o desenvolvimento cognitivo de cada um e de todos. Pode colaborar também para o reconhecimento da multidisciplinaridade e da compreensão da realidade em suas diversas nuances significativas. No mesmo nível das duas dimensões anteriores, a retórica problematológica pode conviver com qualquer concepção curricular, pois seu intento é relacionar conteúdos com situações da vida cotidiana que, por condições intrínsecas, exigem operações mentais muito nítidas para que seja possível ler os fenômenos do existir em sua singularidade e, sobretudo, em sua complexidade.

.....

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Teodoro Rennó; FLORES-JUNIOR, Olimar; MARTINHO, Marcos. **Ensaio de retórica antiga**. Belo Horizonte: Tessitura, 2010.
- DEWEY, John. **How we think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Boston: D.C. Heath and Co., 1933.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1990.
- LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANIAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MEYER, Michel. **A problematologia: filosofia, ciência e linguagem**. Tradução Sandra Fitas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.
- MEYER, Michel. **Questões de retórica: linguagem, razão e sedução**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- PLATÃO. **Mênon – Banquete – Fedro**. Tradução Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Globo, 1962.
- PLATO. **Gorgias**. Translated with notes by Terence Irwin. Oxford, New York: Clarendon Press, Oxford University Press, 1995.
- QUINTILIAN. **Institution oratoire**. Texte établi et traduit par Jean Cousin. Paris: Les Belles Lettres, 1975.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Formação social da mente**. Revisão da tradução Monica Stahel M. da Silva. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.