

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**POR UMA ANÁLISE RETÓRICA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

MARCELO BAFICA COELHO

Rio de Janeiro

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Por uma Análise Retórica das Práticas Educativas em Programas de Pós-Graduação em Educação.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Pesquisador:
Marcelo Bafica Coelho**

Orientador prof^o. Dr^o. : Renato José de Oliveira.

Rio de Janeiro

2009



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Por uma Análise Retórica das Práticas Educativas em Programas de Pós-Graduação em Educação”

Elaborada por: **Marcelo Báfica Coelho**

Orientada pelo (a): **Prof. Dr. Renato José de Oliveira**

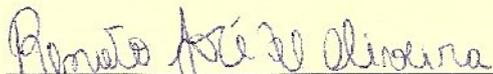
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

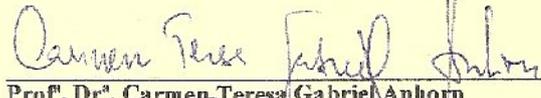
Rio de Janeiro, 13 de fevereiro de 2009

Banca Examinadora:

Presidente:



Prof. Dr. Renato José de Oliveira



Prof. Dr. Carmen Teresa Gabriel Anhorn



Prof. Dr. Ralph Ings Bannell

FICHA CATALOGRÁFICA

C672 Coelho, Marcelo Bafica
Por uma análise retórica das práticas educativas em
programas de pós-graduação em educação / Marcelo Bafica
Coelho. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
98f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação,
2009.

Orientador: Renato José de Oliveira.

1. Retórica. 2. Argumentação. 3. Salas de aula 4. Pesquisa
educacional. 5. Pós-graduação. I. Oliveira, Renato José de. II.
Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDD: 808

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao Professor Renato José de Oliveira pelo acompanhamento, orientação e pelas intervenções sempre precisas em relação a este trabalho.

Agradeço aos professores do programa: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Carmen Teresa Gabriel Anhorn, Reuber Gerbassi Scofano, Libânia Nacif Xavier e Ana Maria Villela Cavaliere, pela contribuição e pela ajuda em diversos momentos.

Sou grato, especialmente, aos amigos do mestrado Edmur Paranhos, Murilo Vilaça e Jefferson Soares pelos debates travados durante todo este tempo. Agradeço aos amigos mais antigos que também fizeram parte deste percurso: Paula Câmara, André Coelho, Leonardo Thury e Rodrigo Torres.

À Solange Rosa de Araujo pela agilidade em relação a tudo que se refere à pós-graduação.

Agradeço à Carmem Pires pela colaboração e pela confiança inabalável na minha capacidade.

Agradeço também à Patrícia e Conceição Coelho pelo entusiasmo e ajuda constante.

Finalmente, agradeço aos meus pais e minhas filhas Agatha, Sabrinnah e Adriana que estiveram sempre ao meu lado, tornando possível a realização deste trabalho.

RESUMO

No momento atual em que as explicações categóricas e definitivas a respeito da realidade perderam primazia, os debates a respeito dos critérios de cientificidade adquirem grande importância, principalmente nas ciências humanas. Este trabalho investiga um dos contextos argumentativos fundamentais neste processo, que é a situação dialógica das salas de aula em programas de pós-graduação. O recorte desta pesquisa focalizou o estudo das práticas discursivas que ocorrem, especificamente, em programas de pós-graduação em educação, particularmente, nas disciplinas relacionadas à pesquisa educacional. O referencial teórico utilizado foi o da Teoria da Argumentação ou Nova Retórica, fundamentado, em grande parte, nos postulados de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca. Um breve panorama histórico e filosófico a respeito das questões concernentes a pesquisa científica completam este trabalho, assim como as reflexões oriundas na análise empreendida.

Palavras chave: Retórica – Pós-graduação – Sala de Aula – Pesquisa em Educação – Argumentação – Ciência.

ABSTRACT

Currently, when the definitive and categorical explanations about the reality lose relevance, the debates about the criteria to establish what science is acquire great importance, mainly in Human Science. This work investigates one of the fundamental argumentative contexts in this process, which is the dialogical situation of classroom in graduate programs. The approach of this research focus on study of the discursive practices that occurs, specially, in graduate programs in education, particularly, in the subjects related to educational research. The theoretical frame employed was the Theory of Argument or New Rhetoric, based, mainly, on the Chaïm Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca postulates. A short philosophical and historical view about questions concerning scientific research completes this work, as well as the reflections originated from the analysis undertaken.

Key words: Rhetoric – Graduate Programs – Classroom – Educational Research – Argument – Science.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO 1 : SOBRE O QUADRO TEÓRICO	15
1.1 - A Teoria da Argumentação	18
1.2 - Características Gerais da Argumentação	24
CAPÍTULO 2: OBJETIVO, QUESTÕES NORTEADORAS E CONTEXTUALIZANDO O DEBATE.	
2.1 – Objetivo	29
2.2 - Questões Norteadoras	29
2.3 - Contextualização do Debate	30
CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO	49
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DAS PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS	52
4.1 - Características Gerais do Auditório	53
4.2 - Noções de Perelman e Olbrechts-Tyteca sobre a Educação	55
4.3 - A Especificidade do Auditório	57
4.4 - O Problema das Noções	59
4.5 - Ambiguidade estrutural versus confusão conceitual	62
4.6 – As Situações Argumentativas Diretamente Observadas	64
4.7 – As Situações Argumentativas Registradas em Gravações	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	95

Introdução

Os estudos sobre a retórica vêm sofrendo um processo de revitalização significativa principalmente a partir do trabalho inaugural de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca chamado *Tratado da Argumentação: A nova Retórica*. O esforço destes autores foi o de reabilitar este estudo, de origem grega, preterido na tradição ocidental filosófica, e revelar as diferentes acepções ligadas ao termo retórica, identificando que “restrições no modo de entender a sua natureza foram responsáveis, a maior parte das vezes, por crises e mal-entendidos que afastaram esta velha ciência, uma das mais prestigiadas na Antigüidade, de seu projeto inicial, tal como concebido e sistematizado por Aristóteles” (MOSCA, 2006, p. 1)

A atualidade dos estudos retóricos tem uma inconfundível importância nos dias de hoje, onde as explicações definitivas sobre realidade perderam referência. Para muitos, atualmente, vivemos uma situação diferente na qual o conjunto de certezas constitutivas da modernidade, estaria sendo visto com desconfiança. As considerações de toda ordem, proferidas em diversos contextos, dizem respeito na maioria das vezes, não a verdades categóricas e inquestionáveis, mas a proposições relativas ao que é provável ou verossímil, pois a ninguém é dado o poder de falar categoricamente sobre a realidade tal qual ela é.

Ora, é justamente este o objeto da retórica, pois ela é o estudo dos meios mais eficientes para o convencimento numa situação argumentativa. Perelman empreendeu uma investigação das técnicas argumentativas dando importância para as características, os recursos e os procedimentos mobilizados que favorecem adesão de um auditório às teses apresentadas por um enunciador.

Deste modo, A Nova Retórica alargou os parâmetros da racionalidade, para além dos limites da lógica formal, assegurando um critério válido para consensos temporários através da lógica do julgamento recíproco. A proposta da racionalidade retórica difere do relativismo, pois, mesmo não sendo eternos, os critérios e os acordos estabelecidos são resultados das negociações entre orador e auditório, entendendo-se auditório como “o conjunto daqueles que orador quer influenciar pela sua argumentação.” (PERELMAN, 1999, p.33).

A retórica é um todo organizado em três dimensões: Ethos, Logos e Pathos. O Ethos é a dimensão que se refere à pessoa do orador. Está ligada a figura daquele que profere o discurso, reunindo as características que marcam aquele que chamamos genericamente de orador. O Logos é o discurso propriamente dito. Diz respeito a quais argumentos são elaborados e como são estruturados para fundamentar um discurso. O Pathos diz respeito às

características do auditório, suas disposições e expectativas. Sendo o auditório o conjunto daqueles que o orador quer influenciar, podemos estabelecer que este conjunto seja muito variável e “pode ir do próprio orador, no caso de uma deliberação íntima, quando se trata de tomar uma decisão delicada, até a humanidade inteira, ou pelo menos aos membros que são competentes e razoáveis e que eu qualifico como auditório universal, passando por uma variedade infinita de auditórios particulares.” (PERELMAN, 1999, p.34).

O projeto desta pesquisa insere-se neste quadro teórico e tenciona estudar a situação argumentativa dentro do contexto da sala, em programas de pós-graduação, na medida em que postula que este auditório particular tem características importantes, relacionadas à posição de prestígio que ocupa tanto na sociedade, quanto na constituição do campo científico¹.

Na minha trajetória acadêmica, os debates travados dentro de sala de aula sempre me chamaram a atenção. Sou graduado pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como Bacharel em Comunicação Social, habilidade Publicidade e Propaganda, e concluí os cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) desta mesma Universidade. Ao cursar as disciplinas de licenciatura, as minhas reflexões a respeito da educação e do processo de comunicação dentro da sala de aula foram cada vez mais estimuladas, ao ponto de, por vezes, na minha imaginação, eu me interrogar o que distinguiria, fundamentalmente, um debate acadêmico das práticas argumentativas travadas, outrora, pelos gregos.

O aumento do meu interesse fez com que eu optasse pelo ingresso no Mestrado em Educação, também da UFRJ, no qual, logo no primeiro semestre, entrei em contato com o Professor Dr. Renato José Oliveira, estudioso do assunto, com uma longa trajetória de pesquisa de assuntos relacionados ao tema, que, na disciplina Pesquisa em Educação, apresentou de forma contundente os postulados da Teoria da Argumentação, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca.

Este quadro teórico permitiu que eu conjugasse várias questões importantes, e percebesse a pertinência do tema em relação à Educação, pois se constitui num sistema de referência que abarca questões relativas tanto à comunicação, quanto à ciência e, por conseguinte, a Educação. Assim, optei por escolher a análise das práticas argumentativas dentro de um programa de pós-graduação em Educação, pois este objeto específico constitui,

¹ Define-se Campo científico “enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nesta luta é o monopólio da *autoridade científica*, definida de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.” (Bourdieu, 1983, p.122-123).

a meu ver, um auditório particular de grande importância pelo seu caráter distintivo, já que seus integrantes, através da posição adquirida, passam a ter um *status* diferenciado frente à sociedade, pelo menos no aspecto intelectual, mesmo se considerando os cursos de pós-graduação *stricto sensu* como um todo, pois é de conhecimento geral que, no país, só uma porcentagem reduzida da população tem acesso ao ensino superior.

O empreendimento da pós-graduação é a formação de pesquisadores e meu recorte privilegiou a análise das práticas argumentativas dentro de disciplinas relacionadas com o tema *Pesquisa em Educação*. O que é considerado aceitável em termos de cientificidade com relação a métodos e procedimentos deve ser disseminado neste grupo social específico, pela comunidade científica, ou seja, pelos professores que fazem parte da estruturação do campo educacional.

Aqui novamente entramos no terreno do controverso. A comunidade científica não é unívoca e há disputas políticas como em todos os campos. Há auditórios distintos e aqui é que reside a tensão. Por um lado ainda existe toda uma manifestação discursiva deste universo particular, que pretende trafegar por critérios de busca de cientificidade, com uma ligeira ênfase no rigor puramente epistemológico, no *logos*, quando estamos dentro da argumentação científica. Por outro lado, o campo científico é um espaço não isento de interesses. É um lugar onde também existem disputas de poder e lutas políticas, mas o que está em jogo, neste caso, é a autoridade científica, é o poder justamente de definir o que é ou não ciência. (Id. 1983)

A pesquisa que me propus realizar tem como objetivo a análise da situação argumentativa deste contexto, para revelar os recursos que frequentemente são mobilizados e os fatores que presidem a atividade deste auditório. É importante ressaltar que este estudo se faz necessário porque trata, também, da prática educativa dentro de sala de aula, que, por si só, deve ser frequentemente estudada, visando seu aperfeiçoamento contínuo. As questões relativas ao ensino e aprendizagem ainda estão longe de ter chegado a uma resposta definitiva e a análise retórica pode contribuir muito para o esclarecimento destas noções, embora ainda sejam relativamente novos os estudos retóricos dentro do campo educacional. Trabalhos como os de Araújo (2002), Duarte (2004) e Oliveira e Amaral (2007) se voltam mais para a análise retórica de determinados discursos. Outros, como os de Silva (2007) e Rocha (2007), preocupam-se com o emprego da argumentação no ensino de determinadas disciplinas do ensino médio, focalizando basicamente os discursos dos professores e dos livros didáticos. A presente dissertação busca, então, preencher algumas lacunas deixadas por esses trabalhos, desenvolvendo estudos sobre as práticas argumentativas em salas de aula do ensino superior,

de modo a contribuir tanto para a investigação das práticas académicas, quanto para o próprio estudo da retórica.

Para finalizar, é preciso lembrar que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação estão expressos, enquanto objetivos, o desenvolvimento humano e a formação do espírito crítico, que não é possível de ser formado com o encadeamento de um só ponto de vista. Imposições e dirigismos devem ser entendidos como contrários à capacidade de raciocínio e a própria autonomia do educando. Neste sentido, as práticas argumentativas são fundamentais para o estabelecimento destes princípios. É preciso reforçar que estamos num contexto histórico específico, no qual os códigos anteriores de explicação da realidade foram questionados, não havendo mais um saber cristalizado e inequívoco. Estamos em pleno domínio do razoável, do preferível, do que só pode ser estabelecido por um consenso temporário, em suma, estamos no terreno de uma racionalidade mais ampla e aberta, para qual a Nova Retórica é fundamental.

Apresentação

Este trabalho foi estruturado através de capítulos, na tentativa de compor um todo organizado que proporcionasse uma mais fácil leitura. Após esta breve introdução na qual foram apresentados alguns pontos que serão desenvolvidos adiante, haverá um capítulo a respeito do quadro teórico que fundamenta este estudo, a saber, A Teoria da Argumentação.

A tentativa foi revelar um pouco das características desta Nova Retórica e suas relações com a filosofia, lógica e com questões que envolvem a racionalidade, destacando-se a importância de sua inserção acadêmica, nos dias de hoje. Neste capítulo também será apresentado um pouco da história da retórica, sua relação com os gêneros oratórios e aspectos do seu desenvolvimento atual, de modo a familiarizar o leitor com as características gerais desta arte oratória.

A seguir será apresentado um capítulo onde serão expostos o objetivo e as questões norteadoras desta pesquisa. Mais adiante um capítulo que incorporará estas questões numa discussão mais ampla de caráter filosófico e histórico, de modo a contextualizar o debate sobre a pesquisa científica e educacional. A seguir um capítulo sobre as características da metodologia empregadas nesta pesquisa.

No capítulo referente à análise serão identificadas características marcantes dos integrantes do auditório da pós-graduação, referentes à vitória no processo instituído de concorrência intelectual e como são vistos normalmente pela sociedade, além da especificidade deste auditório em relação ao campo educacional. Será feita uma classificação segundo critérios da Teoria da Argumentação no que diz respeito aos conceitos de auditório universal e de elite.

Também serão levantados problemas referentes à concepção de Perelman e Olbrechts-Tyteca sobre a educação e será feita uma defesa de uma compreensão mais ampla dos processos educativos. Será realizada uma caracterização mais detalhada da situação argumentativa dentro deste contexto específico, no qual são formados os futuros pesquisadores e, muito frequentemente, dos novos professores do campo educacional.

O problema das noções, a ambigüidade dos termos, os acordos possíveis e a pretensão de rigor conceitual, numa valorização do logos, serão examinados de forma a relacionar algumas das dificuldades deste empreendimento levado a cabo por seus integrantes. Quando for possível, tudo será ilustrado, com exemplos característicos oriundos da investigação nas universidades.

Um exame das condições gerais dos contextos discursivos encontrados nas universidades investigadas será realizado visando clarificar algumas de suas características particulares. Esta apreciação revelou duas situações básicas. Uma parte das aulas foi utilizada visando trabalhar estas questões a respeito da elaboração dos projetos de pesquisa, mais diretamente. A outra parte foi utilizada para o debate de questões de ordem mais geral, normalmente apoiadas num texto escrito. Serão problematizadas questões a respeito destas práticas argumentativas já que estamos diante de um auditório que tem que lidar com as imprecisões da linguagem ao mesmo tempo em que procura clarificar conceitos, dentro do critério aceito pela comunidade acadêmica a respeito da cientificidade. Ao final, apresentamos considerações que sintetizarão vários pontos levantados neste trabalho.

CAPÍTULO 1 : Sobre o Quadro Teórico

A primeira distinção a ser feita é entre Retórica e Nova Retórica. Como o próprio nome sugere, Nova Retórica diz respeito à atualidade dos estudos sobre retórica e as suas novas descobertas. Em 1958, na Bélgica, Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca publicaram o livro intitulado *Tratado da Argumentação: A nova Retórica*, dedicado à argumentação, que pode ser considerado um marco da reabilitação da retórica para os nossos dias.

Falamos de reabilitação da retórica, pois durante muitos anos não ocorreram alterações significativas nas formulações que versavam sobre o tema. Ela continuava fundamentalmente ligada, quando se pensava sobre o assunto, aos gregos, inventores desta técnica voltada para persuasão. É o que nos diz Olivier Reboul, logo na página inicial do seu livro *Introdução a Retórica*.

Ora, paradoxalmente, entre os séculos V e IV antes da nossa era, os gregos elaboraram a retórica, que, em seguida, ‘durante dois milênios e meio, de Górgias a Napoleão III’, pode-se dizer que não se mexeu mais. As diversas épocas enriqueceram alguma porção do sistema, mas sem mudar o sistema. (2000, p.1).

Além disso, houve sempre um julgamento de valor negativo desta arte oratória, vista com desconfiança pela filosofia. Tanto é que Perelman nos conta que, ao se dar conta da aproximação entre as questões de seu trabalho e os procedimentos encontrados na *Retórica* de Aristóteles, resolveu empreender um exame mais detalhado sobre a questão e percebeu que “a palavra ‘retórica’ desapareceu completamente do vocabulário filosófico.” (PERELMAN, 2000, p.64).

A Retórica foi tratada de forma indigna, pois os sistemas filosóficos, desde a antiguidade, pretenderam dar conta do verdadeiro, do “necessário” enquanto que a função da retórica era explicitamente trabalhar com o provável, com o verossímil. A tradição filosófica ocidental tentou assegurar a credibilidade de seus postulados na busca de critérios de uma verdade inequívoca e absoluta. O conjunto de certezas que constituem o pilar da modernidade assentou-se na evidência, enquanto marca da racionalidade. Era considerado racional, que era conforme o real, o que era passível de ser demonstrado categoricamente.

Neste sentido, o que os sistemas filosóficos pretendiam era chegar a explicações definitivas, visando alcançar os fundamentos últimos e universais. A filosofia era considerada como um espelhamento da natureza, na pretensão de fazer com que o

pensamento correspondesse, em seus enunciados, à realidade a qual se referia. Na modernidade a ciência surge como um sistema explicativo que se intitulava capaz de fornecer estas mesmas respostas baseadas ou em critérios de uma racionalidade rígida, matemática, ou através da empiria.

O que Perelman propõe é uma compreensão alargada da razão, visto que o domínio de aplicação pertencente à lógica formal, que assegura esta racionalidade rígida é muito reduzido. O silogismo clássico, que se impõe a todo ser racional de forma imperativa, na verdade, só se ocupa de um número muito limitado de casos. Ou seja, em todos os outros casos em que não é possível chegarmos a conclusões coercitivas, quando há limites para uma sentença ser considerada inequívoca, entramos no campo da racionalidade ampliada ou racionalidade retórica. O mesmo se dá em relação às provas empíricas, as quais se apóiam em algum tipo de evidência (sensível ou experimental) nem sempre possível de ser estabelecida de modo definitivo ou isento de questionamentos.

A revitalização da Retórica, desta forma, pode ser vista como uma importante ferramenta na inteligibilidade do mundo e na construção de conhecimentos. No momento atual, para muitos chamado de pós-modernidade, já que os apelos oriundos da modernidade diminuíram com a crescente flexibilização da verdade e uma descrença nos discursos universalizantes e a - históricos , a Nova Retórica, com sua racionalidade argumentativa, pode proporcionar um maior entendimento das trocas comunicativas, assim como ajudar na elaboração de “conhecimentos confiáveis”²(OLIVEIRA e MAZZOTII, 2000).

Este momento de crise paradigmática mostra claramente que o conhecimento é um produto social. Se não é possível o estabelecimento de um saber transcendente, com certezas absolutas é porque estamos num patamar teórico que considera como certeza o que é conforme as concepções vigentes. Isto dá ao conhecimento uma característica circunstancial. O que assegura a credibilidade do saber hoje legitimado decorre de critérios, oriundos de um acordo geral e temporário. As definições hoje consideradas satisfatórias são resultantes de um sentido compartilhado e provisório.

Ora, se não estamos mais sob a égide das verdades absolutas e definitivas, estamos justamente lidando com o que se considera razoável, aceitável, plausível, ou seja, estamos fundamentalmente dentro da dimensão retórica. Daí a importância da teoria da argumentação, da Nova Retórica que trata do preferível e dos juízos de valor, pois “os raciocínios não são

² Oliveira, em seu texto *O problema da verdade e a educação*, nos conta que este conhecimento “ Não se trata mais de um saber absoluto, fundado sobre a verdade, mas um saber provisório que responde satisfatoriamente aos principais problemas epistêmicos postos em debate”. (OLIVEIRA, 2005.p.57).

nem deduções formalmente corretas nem induções do particular para o geral, mas argumentações de toda espécie, visando ganhar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam ao seu assentimento.” (PERELMAN, 1993, p.15).

É oportuna a ampliação da inserção acadêmica dos estudos argumentativos com base na retórica, pois o indicador de relevância do que é considerado científico hoje, depende fundamentalmente da capacidade de um discurso se justificar perante o auditório específico que é a comunidade científica. Mesmo tendo um caráter provisório, o que garante a legitimidade do conhecimento confiável é sua plausibilidade, sua verossimilhança, fruto da capacidade de convencimento do orador e seus enunciados, frente ao auditório formado por seus pares. A ciência, neste caso, não é um regime de verdade transcendente, mas um produto social, uma realização humana, ou como nos diz Meyer (1993, p. 2):

Suscitar o entendimento e a adesão encontra-se, necessariamente, na base de toda explicação da linguagem real, da forma como ela é praticada diariamente. O discurso científico é, na verdade, uma simples modalidade e não um modelo do raciocínio argumentativo, ou seja, do âmbito discursivo. Na ciência, também existe um auditório – o auditório universal-, e a razão aqui empregada não deve ser concebida como sempre foi, a saber, como se se entregasse a um monólogo consigo mesmo. O entendimento divino, tornado científico, não precisa de auditório. Mas será esta uma forma razoável de considerar a atividade científica? Sabemos, hoje, que toda obra científica se endereça a uma comunidade à qual se esforça por convencer recorrendo, notadamente, a critérios de exposição, como a simplicidade ou o rigor formal da teoria. O auditório é a realidade da razão humana, que sempre postula um outro ao qual ela se dirige, este outro podendo ser um interlocutor ideal, tão universal quanto um auditório preciso, particular, cujos interesses e pressupostos exclusivos são levados em consideração.

1. 1 - A Teoria da Argumentação

Estudo dos meios de argumentação, não pertencentes à lógica formal, que permitem obter ou aumentar a adesão de outrem às teses que se lhe propõem ao seu assentimento.

Esta é a definição clássica da Teoria da Argumentação apresentada por Chaïm Perelman (2004.p.57). Ela indica que os estudos empreendidos pelo autor localizam-se numa fronteira que tem como limites, de um lado, a lógica formal e de outro, as teorias psicológicas. Grande parte de sua obra focaliza o contraste que ele estabelece entre as características unívocas de um raciocínio dentro do sistema lógico formalizado e os raciocínios de caráter não coercitivo presentes nas argumentações de toda ordem. São destes que ele se ocupa, apresentando-nos as características.

Com relação à psicologia, é importante destacar que Perelman faz esta ressalva, pois um traço distintivo em toda argumentação é que nela se são mobilizadas outras dimensões além da função puramente intelectual. A atividade comunicativa dirigida ao convencimento, destina-se a agir sobre o outro de forma global e não apenas em suas faculdades racionais. A situação dialógica real envolve o Homem em sua totalidade, na qual interesses, expectativas e desejos não podem ser desprezados, ainda mais porque “o resultado a que tendem essas argumentações é um estado de consciência particular, certa intensidade de adesão.” (PERELMAN, 2004, p.59).

Observando os diversos discursos contemporâneos assim como muitas obras de caráter filosófico e examinando-lhes as características, o lógico polonês percebeu que os procedimentos argumentativos encontrados assemelhavam-se, em grande parte, aos da *Retórica* de Aristóteles. Cumpre aqui ressaltar que a palavra retórica recebeu também significados diversos conforme sua utilização por pensadores diferentes em contextos específicos e que Perelman, assim como outros estudiosos da Teoria da Argumentação, realizaram um amplo exame destas características.

Olivier Reboul, por exemplo, nos fala sobre as origens desta arte oratória na Sicília grega, quando por volta de 465 a.C. após a expulsão dos tiranos, ocorreram inúmeros litígios envolvendo cidadãos que, despojados de seus bens, reclamavam seus direitos e a solução

destes conflitos. “Numa época em que não existiam advogados, era preciso dar aos litigantes um meio de defender sua causa. Certo Córax, discípulo do filósofo Empédocles, e o seu próprio discípulo, Tísias, publicaram então uma ‘arte oratória’ (*tekhné rhetoriké*), coletânea de preceitos práticos que continha exemplos para uso das pessoas que recorressem à justiça.” (REBOUL, 2000.p.2).

Reboul argumenta que a retórica apresentava-se, neste início, exclusivamente em seu âmbito judiciário, sem alcance literário ou filosófico, e servia como um instrumento auxiliar nas contendas entre litigantes que se opunham não a partir do verdadeiro, mas a partir do verossímil (*eikos*). Ou seja, em seu início a retórica foi utilizada como um instrumento de persuasão, uma forma de apresentar os argumentos em julgamentos públicos.

Com Górgias, discípulo também de Empédocles, a retórica adquiriu feições literárias e fundou o discurso epidítico, isto é, o elogio público geralmente marcado pela loquacidade do orador que toma a palavra. O destaque dado a este retor é que antes dele o que os gregos consideravam “Literatura” relacionava-se à poesia, fosse ela épica, trágica, etc. A prosa não tinha essa característica, ficando restrita a seu uso mais ordinário de transcrever a linguagem oral comum. Deve-se a Górgias o desenvolvimento de uma prosa requintada, de dicção poética, com o brilhantismo de uma composição erudita e ritmada. (id. 2000.p.4).

O objetivo do gênero epidítico é intensificar a adesão, reforçar os valores que se procuram fazer predominar num auditório, sem os quais os discursos que visam orientar uma ação futura não poderiam prevalecer. Não objetiva frequentemente uma ação no momento exato em que esta sendo proferido, mas visa criar uma disposição para ação num instante apropriado. Na Antigüidade era comum sua utilização nos elogios fúnebres ou em concursos oratórios que ocorriam durante os jogos olímpicos. (PERELMAN, 1999).

Um outro gênero oratório, inspirado como os outros nas práticas da antiguidade, era o gênero deliberativo, referente ao útil, onde o orador aconselha ou desaconselha. Este é discurso característico das assembleias políticas, onde os debates são travados, sobre assuntos controversos, objetivando a ação a ser empreendida. Percebe-se deste modo, que cada gênero orienta-se a um auditório específico e a uma argumentação que lhe é própria. Os gêneros deliberativo e judiciário supõem um adversário, um embate, uma situação controversa, enquanto que o gênero epidítico tem como função intensificar a adesão sobre as coisas certas ou recriar a comunhão sobre determinados juízos de valor, estabilizando normas e crenças no seio da sociedade. Sua defesa é contra uma contestação futura, contra um embate posterior, possuindo assim um importante papel na retórica.

Vemos que esta classificação dos discursos, inspirados na antiguidade, apresenta como marca constitutiva o fato de cada um deles possuir uma intencionalidade, um lócus apropriado e especificidades peculiares a cada emprego. A cada situação espera-se um tipo distintivo de argumentação que é conforme as expectativas dos participantes. Esse é o indicativo desta classificação dos discursos.

O ritual, os programas de ensino, as tradições parlamentares e as regras de procedimento fixam, com maior ou menor precisão as matérias que serão objecto das comunicações. O desvio será considerado ilegal ou inconveniente, uma insolência, alvo de riso ou de escândalo.

Lembro-me ainda, após mais de trinta anos, do incômodo provocado por um orador que, encarregado de pronunciar, diante dos presentes, o elogio fúnebre de um amigo falecido, abusara da palavra para atacar um aparte da assistência. Há igualmente abuso na iniciativa se o preceptor a quem se confiou a educação das crianças de acordo com os valores da comunidade e que se aproveita disso para propagar idéias e valores que suscitam o escândalo. (PERELMAN, 1999.p.30)

A argumentação, como se vê, tem a intenção de angariar a adesão dos espíritos e modificar-lhes as convicções. Para isto, como se propõe agir sobre determinado auditório, ela precisa adaptar-se àqueles a quem se dirige, de diferentes formas. Num elogio fúnebre, por exemplo, não se espera uma atitude belicosa, própria dos tribunais. Ou seja, as especificidades de cada auditório devem ser levadas em conta pelo orador, pois a argumentação não se dá nunca no vazio e, em geral, as sociedades procuram organizar o contato dos espíritos de modo a possibilitar diversas formas de convivência social com suas características particulares. “É preciso que um discurso seja escutado, que um livro seja lido, pois sem isso, a sua ação seria nula.” (id. p.29)

Serão fixadas pela tradição normas para a comunicação em cada contexto de interação e, muitas vezes , a sociedade que os organiza, torna-os obrigatórios. “É por essa razão que toda sociedade bem organizada possui uma série de procedimentos cujo objetivo é permitir o começo da discussão: as instituições políticas, judiciárias, de ensino providenciam essas condições objetivas prévias.” (PERELMAN, 2004.p.71). Isto é, a todo o momento, estamos envolvidos em práticas sociais distintas que requerem uma utilização lingüística apropriada. Situações argumentativas nas quais é preciso uma adequação vocabular e um uso específico de argumentos próprios a cada atividade comunicacional.

Por certo, o orador que queira agir eficazmente e que se esforça por fazer admitir suas teses deve acercar-se dos acordos prévios em relação a cada tipo de auditório. Isto não quer dizer que o orador deva se limitar simplesmente a dizer ou concordar com o que seus interlocutores admitem, em toda sua argumentação. Acercar-se dos acordos prévios é seu ponto de partida. É a partir das teses admitidas pelo auditório que o orador vai iniciar sua

argumentação visando transferir a adesão daqueles a quem se dirige, para as novas proposições por ele formuladas.

Arriscando-se a fracassar na sua missão, o orador só deverá partir de premissas que beneficiem de uma adesão suficiente: se esta não for, a primeira preocupação daquele que quer persuadir deve ser a de reforçar por todos os meios de que dispõe, pois a transferência da adesão só se realiza pelo estabelecimento de uma solidariedade entre as premissas e as teses que se esforça por fazer admitir. (PERELMAN, 1999.p.41).

Argumentar implica uma ação que tende a alterar um estado de coisas preexistente, transpondo certa resistência, através do estabelecimento, como foi dito, de uma solidariedade, de uma vinculação entre as premissas e as teses que se esforça por admitir. A retórica não é dizer o que os outros já acreditam, somente para lhes angariar simpatia, mas sim uma adaptação, uma busca do conhecimento das crenças dos interlocutores para melhor estabelecer o viés argumentativo.

A argumentação retórica, conforme explicitado, é um todo organizado nas três dimensões: *ethos*, que se refere à pessoa do orador; *logos*, que é o discurso propriamente dito; e *pathos*, que se refere às disposições e expectativas do auditório. A situação dialógica real envolve todos estes âmbitos, de maneira, mais ou menos, equilibrada. Em alguns casos, pode ocorrer uma hipertrofia de um dos aspectos, o que não se configura como uma regra definitiva. O que se denomina comumente de demagogia, por exemplo, representa uma supervalorização do *pathos*, numa espécie de bajulação, de aliciamento do auditório com fins estritamente eleitoreiros, na qual o orador só fala o que o público quer ouvir. Não devemos confundir, contudo, este tipo de argumentação particularíssima e muitas vezes nefasta, com a retórica como um todo, cujas dimensões são muito mais amplas.

A argumentação é uma ação oratória que, por vezes, como no discurso epidítico, visa reforçar a comunhão a respeito das coisas certas e estabilizadas numa dada sociedade. Outras vezes, como no caso deliberativo ou no judiciário visa um embate, uma troca de idéias, na busca do convencimento. A racionalidade retórica, proposta pela teoria da argumentação, não é uma força estática, mas um empreendimento dinâmico que “tende sempre a modificação de um estado de coisas preexistente.” (PERELMAN - OLBRECHTS-TYTECA, 2005.p.61).

Outra distinção que precisa ser esclarecida, para que não ocorram associações impróprias, é entre o sentido que os antigos atribuíam às palavras “dialética” e “retórica” e o uso destes termos quando são empregados por Perelman e pelos estudiosos atuais da Teoria da Argumentação. Chaïm Perelman, no seu livro intitulado *Retóricas*, utiliza todo o primeiro

capítulo para explicitar os diversos usos que a palavra dialética recebeu através da história e as dificuldades de seu emprego hoje em dia sem que se especifique claramente qual significado esta sendo dado a esta expressão.

Dialética, na antiguidade, significava arte do diálogo e não possuía o significado específico, muito em voga hoje em dia, referente aos aspectos ternários que relacionam tese, antítese e síntese. O termo dialético, além da arte do diálogo, também designava outras vezes, especificamente o diálogo entre dois interlocutores e, neste caso, contrapunha-se à retórica que era o discurso apresentado a um vasto auditório. Esta distinção fez com que, por muito tempo, a dialética gozasse de maior prestígio frente à retórica, já que a argumentação entre dois sujeitos afigurava-se mais consistente de modo que, “num diálogo, aquele que argumenta pode assegurar-se, à medida que avança, da adesão do seu interlocutor aos encadeamentos do raciocínio.” (PERELMAN, 1999.p.50). Enquanto que a retórica, como era vista, afigurava-se como um discurso dirigido “a uma turba reunida numa praça pública, a qual não possui nenhum saber especializado e que é incapaz de seguir um raciocínio um pouco mais elaborado.” (id. P.24).

Contudo, não é este o sentido atribuído à palavra *retórica*, quando a empregamos hoje em dia. A nova *retórica* interessa-se por todas as argumentações que podem influenciar o assentimento a determinadas teses, preocupando-se com o estudo de todos os fatores que possibilitem ou favoreçam uma adesão. Atualmente, a retórica examina diversos tipos de discursos, envolvendo tanto a deliberação íntima quanto as situações argumentativas englobando um auditório de especialistas. Nas palavras do autor:

Mas a nova retórica, em oposição à antiga, diz respeito aos discursos dirigidos a *todas as espécies de auditório*, trate-se duma turba reunida numa praça pública ou duma reunião de especialistas, quer nos dirijamos a um único indivíduo ou a toda humanidade; ela examinará inclusivamente os argumentos que dirigimos a nós mesmos, quando duma deliberação íntima. Considerando que o seu objecto é o estudo do discurso não-demonstrativo, a análise dos raciocínios que não se limitam a inferências formalmente correctas, a cálculos mais ou menos mecanizados, a teoria da argumentação concebida como uma nova retórica (ou nova dialética) cobre todo o campo do discurso que visa convencer ou persuadir, *seja qual for o auditório a que se dirige e a matéria a que se refere.* (ibid.).

De forma mais ou menos consciente, todo orador forma uma imagem, quando argumenta , do auditório ao qual dirige seu discurso. Define-se auditório como *o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação* e estes podem ser de vários tipos, desde o formado por um único interlocutor até um auditório de especialistas. Falamos em auditórios heterogêneos, quando nos referimos a grupos que reúnem indivíduos

diferenciados por crenças, caráter, atitudes, funções e etc. com os quais temos que direcionar uma comunicação, como no caso de uma argumentação em praça pública, na televisão ou no parlamento. Chamamos auditórios particulares aqueles cujos ouvintes apresentam características mais homogêneas entre si, e muitas vezes apóiam-se em teses restritas a este grupo. Quando o orador constrói sua argumentação aspirando, pelo menos em princípio, a um universalismo, ele está trabalhando com o ideal regulador do *auditório universal*. . (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

O auditório universal é constituído por cada qual a partir do que sabe de seus semelhantes, de modo a transcender as poucas oposições de quem tem consciência. Assim, cada cultura, cada indivíduo tem sua própria concepção do auditório universal, e o estudo dessas variações seria muito instrutivo, pois nos faria conhecer o que os homens consideraram, no decorrer da história, *real, verdadeiro e objetivamente válido*. (id. p.37)

Quando nos referimos a um conjunto de especialistas, a um conjunto de homens reconhecidamente competentes, ou apenas a um conjunto de homens distintos do homem comum, estamos diante de um auditório que pode ser designado como auditório de elite. O tratamento de temas especializados, o conjuntos de teses e métodos de análise ou avaliação, caracterizam, freqüentemente, este tipo de auditório, como é o caso dos cientistas. Algumas vezes há uma indistinção entre auditório universal e auditório de elite, desde que este seja considerado como o formulador das normas a que todos devam seguir.

O auditório de elite só encarna o auditório universal para aqueles que lhe reconhecem o papel de vanguarda e de modelo. Para os outros, ao contrário, ele constituirá apenas um auditório particular. O estatuto de um auditório varia conforme as concepções que se tem. Certos auditórios especializados costumam ser assimilados ao auditório universal, tal como o auditório do cientista dirigindo-se a seus pares. O cientista dirige-se a certos homens particularmente competentes, que admitem os dados de um sistema bem definido, constituído pela ciência em que são especialistas. Contudo, esse auditório tão limitado, é geralmente considerado pelo cientista, não como um auditório particular, mas como sendo realmente o auditório universal: ele supõe que todos os homens, com o mesmo treinamento, a mesma competência e a mesma informação, adotariam as mesmas conclusões. (ibid. p.38)

1.2 - Características Gerais da Argumentação

Não é objetivo realizar aqui uma extensa análise de todos os aspectos da argumentação referentes a nova retórica, apenas ressaltar os mais importantes ou pertinentes para este estudo. Para aquele que queira se aprofundar no assunto a fonte principal é o *Tratado da Argumentação, A Nova Retórica*, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca. Na edição portuguesa do livro *O Império Retórico*, Perelman também trata destes assuntos, de forma um pouco mais resumida. Oliver Reboul, na obra *Introdução a Retórica*, faz um versão ainda mais sumarizada do Tratado da Argumentação, num dos capítulos do seu livro.

Com relação às premissas da argumentação, o orador deve escolher como proposições iniciais teses admitidas pelo auditório, caso queira ter eficácia em seu discurso. São os chamados acordos prévios, de onde o orador iniciará sua argumentação. Este será o ponto de partida de seus raciocínios, pois conta com o apoio daqueles a quem se dirige. Se isto não ocorre, ou seja, se um orador considera como provado uma tese, que na verdade o auditório rejeita ou ainda não se propôs a aceitar, ele comente um dos erros argumentativos mais graves: *a petição de princípio*.

A petição de princípio só ocorre quando um auditório contesta a tese que orador supunha admitida. Seu erro é pensar que seu raciocínio e suas idéias são a expressão do que é plausível e coerente, quando na verdade são controversos para aquele público. Isto é, ele toma como premissa da argumentação algo que inicialmente o auditório já contesta ou não considera suficientemente provado. Por outro lado, uma tese não admitida por determinados ouvintes, pode ser aceita por outros interlocutores num outro contexto, daí, a relatividade da petição de princípio, a importância dos objetos de acordo e da adaptação ao auditório. (PERELMAN, 1999)

Entre os objetos de acordo que podem ser usados como premissas, encontramos aqueles que versam sobre o real. Os que se caracterizam por um acordo a respeito da realidade objetiva, na forma de objetos de acordos bem precisos e limitados podem ser designados *fatos*. Quando lidamos com sistemas mais gerais, englobando uma relação entre vários fatos estamos no domínio das *verdades*. Como exemplo de *verdades*, teríamos as teorias científicas, filosóficas, religiosas, etc. Além disso, baseamo-nos também em *presunções* acerca do que acontece na realidade e que sustentam nossas convicções até se prove o contrário. Todos os auditórios admitem determinadas presunções a respeito do que é normal ocorrer e isto constitui o verossímil. O uso das *presunções* difere do que

denominamos *verdades*, pois “a adesão às presunções não é máxima, espera-se que essa adesão seja reforçada, num dado momento por outros elementos”. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA. 2005.p 79).

Além dos objetos de acordo acerca do real, existe uma outra categoria de premissas comuns que dizem respeito à valoração que atribuímos às coisas. Toda vez que expressamos uma atitude favorável a algo, estamos no campo dos *valores*. Os qualificativos de bom, justo, belo, útil, eficaz e etc. indicam que as coisas não são consideradas de forma igualitária, e mesmo quando a comparação não se encontra expressa, estamos no domínio dos valores. O que é preferível, o que é desejável ou o que se valora já pode estar constituído em hierarquizações prévias e recebem a designação de *hierarquias*. “Por certo essas hierarquias seriam justificáveis em virtude de valores, porém, mais comumente, só se tratará de buscar-lhes um fundamento quando for o caso de defendê-las; amiúde, aliás, ficarão implícitas, tal como a hierarquia entre pessoas e coisas...” (id.p.90)

Quando se argumenta que os homens são superiores aos animais ou que os deuses são superiores aos homens, estamos nos apoiando em *hierarquias*, mas existe também um outro grupo de valores ainda mais abstratos que são chamados *lugares do preferível*. Como exemplo, podemos citar o lugar da *quantidade*, segundo o qual aquilo que é mais vantajoso para a maioria, aquilo que proporciona um bem maior e mais durável é preferível ao que só seja proveitoso em situações particulares e menos duradouras. Existe uma extensa classificação destes *lugares* que podem ser encontradas no Tratado da Argumentação.

A importante ressalva a ser feita é que em nossas proposições iniciais estamos sempre nos referindo ao real através dos *fatos, verdades e presunções* ou estamos nos referindo ao que é preferível através dos *valores, hierarquias e lugares do preferível*. Tudo o que é relativo ao real ou ao preferível pode suscitar a constituição de objetos de acordos iniciais, que tomamos como ponto de partida para as nossas reflexões frente a um auditório.

A partir de então iniciaremos uma argumentação onde aproximaremos elementos de um discurso através do estabelecimento de uma solidariedade entre eles, num processo conhecido como *ligação*. Neste caso, recorreremos aos argumentos quase-lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real e argumentos que fundam a estrutura do real. Por outro lado, quando procurarmos distinguir, separar elementos antes considerados como integrantes de um todo, estaremos operando com um processo denominado *dissociação*.

Os argumentos quase-lógicos têm sua força persuasiva pelo fato de se assemelharem aos raciocínios da lógica formal ou matemática. Por exemplo, quando numa argumentação é revelada a incoerência de um conjunto de proposições de um adversário, estamos diante de

um argumento que apresenta a *incompatibilidade* do raciocínio exposto, o que na lógica formal seria chamado de *contradição*.

Um outro princípio derivado da lógica formal é o princípio de identidade. Nos argumentos quase-lógicos, quando recorremos a uma *definição* estamos tentando estabelecer uma identidade entre o que define e o que é definido, o que requer sempre um esforço de generalização por parte do leitor. O uso de conceitos, o emprego de uma classificação ou o recurso à indução são formas de identificarmos certos elementos comuns a um conjunto de seres, acontecimentos ou estados para apresentarmos o que eles têm de equivalentes. Olivier Reboul faz uma excelente síntese das definições, que acredito importante em relação ao objeto deste estudo:

1) Normativa, que na verdade é uma denominação, pois impõe como convenção o uso de uma palavra, como por exemplo o termo falsificar na epistemologia de Popper. Não é nem verdadeira nem falsa; basta ater-se a ela em toda argumentação.

2) Descritiva (ou “real”), que pretende enunciar o uso – sentido corrente- do termo definido. Falsificar já não tem o sentido de Karl Popper, mas o do dicionário: “Alterar voluntariamente com o intuito de fraudar.” A definição descritiva pode então ser verdadeira ou falsa; falsa se não descrever realmente o uso.

3) Condensada, definição descritiva que se restringe às características essenciais: “Entendo por universidade a instituição que associa pesquisa fundamental a ensino superior.” Omitindo grande número de coisas, como a formação dos adultos.

4) Oratória (cf.p.233), definição imperfeita, pois o que define e o que é definido não são realmente permutáveis: “Guerra é toda nação num esforço de vitória.” (REBOUL, 2000 p.172).

A regra de justiça formal, segundo a qual *seres de uma mesma categoria essencial devem ser tratados do mesmo modo*, também esta fundamentada nesta relação de identidade que procura estabelecer um tratamento idêntico a seres ou situações que são classificadas da mesma forma. Uma outra relação formal derivada da lógica fundamenta argumentos de reciprocidade. A relação simétrica a e b , quando pode ser invertida sem prejuízos para b e a , está na base de argumentos do tipo: *o que é honroso aprender, também é honroso ensinar*. A transitividade enquanto característica que relaciona termos de modo que se $a=b$ e $b=c$, logo $a=c$, fundamenta a maneira quase-lógica do entinema *Os amigos de meus amigos são meus amigos*, como se operássemos numa transitividade. Isto é, quando nossa argumentação se apresenta de forma similar aos raciocínios formais, lógicos ou matemáticos estamos no domínio dos argumentos quase-lógicos.

Outra categoria de argumentos, diferentes dos argumentos quase-lógicos, que se fundamentam em relações estabelecidas entre os fenômenos da realidade, são os chamados argumentos baseados na estrutura do real. Dizemos se tratar de *ligações de sucessão* quando é

possível estabelecer um vínculo causal, por exemplo, entre dois fatos que se sucedem. Uma argumentação pode ser desenvolvida no sentido de apreciar um fato por suas conseqüências ou suas causas. Ou seja, o fato e sua conseqüência estão ligados sucessivamente.

Por outro lado, falamos de *ligações de coexistência* quando estabelecemos uma relação entre a pessoa e seus atos, a pessoa e seus juízos e a pessoa e suas obras. Quando é estabelecida uma relação entre estas duas coisas distintas, é criado um vínculo de nível desigual entre uma essência e suas manifestações. Entre os vários exemplos descritos no *TA*, o “tipo ideal” de Max Weber pode ser citado como uma essência explicativa que permitiria identificar os diferentes desvios das manifestações individuais. Outro exemplo de ligações de coexistência seria o argumento de autoridade, que justifica uma afirmação baseada no prestígio de uma pessoa ou grupo de pessoas, de modo que a simples alusão desta pessoa ou grupo possa funcionar como um dos modos para se provar uma tese. É correto porque alguém de prestígio disse e não porque haja uma prova demonstrável.

As autoridades invocadas são muito variáveis: tanto pode ser ‘o parecer unânime’ ou a ‘opinião comum’, como certas categorias de homens, ‘os cientistas’, ‘os filósofos’, ‘os Padres da Igreja’, ‘os profetas’; por vezes a autoridade será impessoal: ‘a física’, ‘a doutrina’, ‘a religião’, ‘a Bíblia’; outras vezes, tratar-se-á de autoridades explicitamente nomeadas. (PERELMAN. 1999.p.109).

Entre os argumentos baseados na estrutura do real, temos ainda aqueles que relacionam fins e meios, argumentos de desperdício, as duplas hierarquias, entre outros. Nas ações humanas, a *finalidade* de alguma coisa pode ser valorizada de forma a justificar os meios empregados. Se for necessário continuar a se emprestar aos países subdesenvolvidos, para evitar a falência dos mesmos, ou mesmo a inadimplência, estamos diante de um argumento de *desperdício*. Quando estabelecemos uma hierarquia de valores entre duas coisas distintas e estendemos esta hierarquia a dois novos elementos com relação ao que fora estabelecido anteriormente estamos diante de *duplas hierarquias*.

Existe uma outra categoria de argumentos que a invés de se basear nas estruturas do real, cria estas estruturas, estabelecendo nexos entre as coisas que anteriormente eram desconhecidos. O *TA* define *exemplo* como a apresentação de um caso particular que funda uma regra. Com o *exemplo*, nós ultrapassamos o caso particular e através de uma generalização chegamos a uma regra, lei ou estrutura. Seria diferente da *ilustração*, pois esta visa reforçar a adesão quando já existe uma regra estabelecida, ou quando se trata de um exemplo fictício enquanto que o *exemplo*, ao contrário, daria concretude para a regra que se estabelece. Quando um exemplo é destacado como algo digno de imitação, ele recebe a

designação de *modelo*, pois serve de inspiração como se fosse um “modelo” a imitar. Normalmente, imitamos o que é distintivo, o que tem mais prestígio e de maneira inversa reprovamos o que se apresenta como inferior, de mau gosto e pouco valioso. Neste caso, estaríamos diante de um *antimodelo*.

A *analogia* funda uma estrutura do real, pois se constitui em um raciocínio que encontra seu critério de validação através do estabelecimento de uma semelhança entre relações, explicando uma relação desconhecida através de uma relação mais familiar. *O homem em relação a Deus é tão pueril quanto a criança em relação ao homem*. O esquema será B está para C assim com A esta para B, sendo que o homem (ser humano) está para Deus assim como a criança está para homem (adulto). Quando esta passagem é feita de forma direta estamos diante de uma *metáfora*, que pode ser descrita como uma analogia condensada. *Este homem é um leão*. Descreve-se metaforicamente o homem pelas características atribuídas ao animal.

Em geral os raciocínios aqui descritos ocorrem pelo estabelecimento de uma solidariedade entre noções, mas algumas vezes utilizamos argumentativamente o recurso inverso, qual seja, a *dissociação das noções*. Este é o caso típico do pensamento filosófico ou sistemático que introduz uma dualidade ou cria um par de hierarquias no que antes era admitido como uno. Isto é, o que antes era aceito como indistinto, uno ou definido, o nosso pensamento vai tentar estabelecer uma descontinuidade, revelando estarmos diante de uma incompatibilidade que resulta dos pares hierarquizados: aparência/ realidade, opinião/verdade, corpo/alma e etc.

A dissociação das noções determina um remanejamento mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação. Já não se trata, nesse caso, de cortar os fios que amarram elementos isolados, mas de modificar a própria estrutura destes. (PERELMAN e OLBRECHTS TYTECA. 2005.p.468).

Estas são algumas das características da teoria da argumentação. Partimos dos acordos prévios em relação a um auditório. Estes acordos dizem respeito ao que se consideram fatos, verdades e presunções ou aos valores, hierarquias e lugares do preferível. A argumentação propriamente dita, normalmente, se utiliza de elementos de ligação tais como os argumentos quase lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real e os que fundam esta estrutura. Outras vezes o objetivo de um raciocínio ao invés de criar ligações é justamente o contrário e se efetua através da dissociação de noções. Estas características juntas aos tipos de gêneros de

discurso e as peculiaridades dos auditórios fazem parte, entre outras, do arcabouço teórico da teoria da argumentação que auxiliarão na realização dos objetivos desta pesquisa assim como contribuirão nas teorizações sobre as questões colocadas.

CAPÍTULO 2: Objetivo, Questões Norteadoras e Contextualização do Debate

2.1 - Objetivo

A partir do referencial teórico exposto anteriormente, o objetivo desta pesquisa será analisar as práticas discursivas que ocorrem em programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação. A intenção é investigar a atividade comunicacional constitutiva deste universo de representação, para saber como se dá a produção argumentativa destes indivíduos, no contexto específico da sala de aula. Desta forma estará sendo efetuada uma análise de um auditório particular, que possui as suas especificidades. Para identificar estas características, será utilizado o instrumental analítico fornecido pela Nova Retórica, quadro teórico que fundamenta esta dissertação.

2.2 - Questões Norteadoras

As principais questões que motivam a presente investigação são:

- 1) Existem, em sala de aula, debates contundentes que caracterizem as práticas discursivas de um programa de pós-graduação como práticas argumentativas?
- 2) Quais os pressupostos básicos que sustentam o acordo que permite o início e a continuidade da comunicação?
- 3) É possível estabelecer regularidades nos aspectos que geralmente põem seus integrantes em desacordo? Como são tratadas as controvérsias?

2.3 - Contextualização do Debate

A intenção deste tópico é mostrar que tanto as questões relativas à identidade epistemológica do campo educativo quanto as questões acerca de critérios aceitáveis de cientificidade nas ciências humanas e, por conseguinte, dentro do campo educacional, estão inseridas dentro de uma discussão mais ampla, de caráter filosófico, sobre a questão da Verdade.

Esta relação pode ser ilustrada recompondo-se, ainda que sumariamente, a trajetória da investigação acerca das condições para que um conhecimento seja qualificado como verdadeiro ou, mais propriamente, hoje em dia, como confiável. Este retrospecto permite a contextualização do debate sobre a atividade científica, a partir dos modelos instituídos para se pensar a pesquisa nas ciências humanas, o que contribui para situar o objetivo deste trabalho de pesquisa, qual seja, a análise das práticas argumentativas, em programas de pós-graduação *strictu senso*, especificamente nas disciplinas relacionadas à pesquisa em Educação, neste quadro de referência mais amplo.

Uma interessante forma de posicionar a questão pode ser feita, inicialmente, através do artigo intitulado: “*A Pesquisa Como Prática Discursiva: Superando os Horrores Metodológicos*”, onde as autoras, Mary Jane P. Spink e Vera Mincorff Menegon destacam que dar sentido ao mundo é uma prática social que faz parte da condição humana, pois é próprio do homem conferir sentido a sua experiência e estabelecer relações com seus semelhantes para compartilhar opiniões e entendimentos sobre os acontecimentos que lhe são apresentados (SPINK e MENEGON, 2000) A inteligibilidade do mundo é dada quando atribuímos significado aos fatos e fenômenos ao nosso redor e nos comunicamos a respeito dos mesmos, dentro de uma comunidade lingüística.

As autoras também esclarecem que o acesso à realidade não se dá de forma unívoca. Diferentes sujeitos se apropriam, de formas distintas, das experiências que vivem, fazendo com que as relações que compõem o cotidiano sejam atravessadas por práticas discursivas constituídas por uma multiplicidade de vozes. “As idéias com as quais vivemos, as categorias que usamos para expressá-las e os conceitos que buscamos formalizar são constituintes de domínios diversos (da religião, da arte, da filosofia, da ciência), de grupos que nos são mais próximos (família, escola, comunidade, meio profissional, etc.) ...” (*id.p.63*).

Num breve panorama a respeito da tradição do pensamento ocidental, podemos notar que os diversos recursos utilizados para se entrar em contato com o mundo ao redor geraram diferentes formas de abordagens e formulações a respeito do real. É comum, a alguns textos

de introdução a filosofia, oporem estas abordagens de forma hierárquica de modo que as respostas oriundas do senso comum, da abordagem mítica, da religiosa e até mesmo da artística sejam contrapostas às formulações filosóficas e científicas, as mais sistemáticas.

Não é um dado periférico destacar que quando um indivíduo formula uma opinião, ele está, supostamente, convencido da veracidade da mesma. Não se pode prescindir desta conclusão quando estamos dentro do sistema de referência da Teoria da Argumentação, buscando as condições de legitimidade de um discurso, ou melhor, “buscando os meios de argumentação, não pertencentes à lógica formal, que permitem obter ou aumentar a adesão de outrem às teses que se lhe propõem ao assentimento.” (PERELMAM, 2004, p.57) Para aquele sujeito, sua opinião, mesmo se construída a partir de impressões fugidias, é o que mais se assemelha aos fatos. Na construção do conhecimento, há uma intervenção do sujeito cognoscente e mesmo o juízo mais incerto ou a alegação mais rudimentar, está apoiada em critérios considerados válidos, pelo menos para aquele, ao qual ocorreu pensar assim. Não importa se para nós uma sentença pareça desconexa ou de estatuto equívoco, para quem a profere, há razões para ter feito tal escolha. Numa frase: cada indivíduo acha correto aquilo que diz.

Mas, se para cada indivíduo lhe parece plausível o ponto de vista que sustenta, como discernir entre o falso e o verdadeiro se as opiniões se chocam e a verdade impessoal não é imediatamente dada ? Como distinguir o valor dos argumentos, subtraindo-nos de toda controvérsia? Como reclamar o valor de verdade para um pressuposto de modo a escaparmos de toda contestação? Com efeito, a possibilidade de dizer com certeza algo sobre alguma coisa constituiu-se no objetivo central de toda uma tradição, como nos diz Perelman:

Faz parte da tradição, e não somente em filosofia, opor a verdade às numerosas opiniões, a realidade às diversas aparências, a objetividade às impressões fugidias. A verdade, a realidade e a objetividade devem permitir dirimir o debate, distinguir o falso do verdadeiro, a ilusão do que é conforme o real, a alucinação do que é conforme o objeto. A verdade, a realidade e a objetividade traçam o caminho reto do conhecimento e nos alertam contra todas as divagações (id, p.359).”

Assim, a questão da Verdade, já largamente discutida pela literatura, e o uso da letra “v” em maiúsculo da o tom deste enfoque específico, passou a inspirar pensadores distintos na busca de critérios de validação do conhecimento de forma definitiva. Embora não seja objetivo deste trabalho traçar minuciosamente uma história das idéias ou do pensamento

ocidental, serão destacados, como foi dito, momentos específicos, esclarecedores para o debate sobre pesquisa científica.

Quer olhando para a época clássica grega ateniense, quer para as religiões, mormente as monoteístas, a noção de Verdade foi fortemente incompatível com a empiria, com o mundo dito sensível. Verdade era uma coisa metafísica e absoluta, por isso, aquelas visões voltaram-se para aquilo que seria imutável, ou seja, o supra-sensível ou metafísico, tese esta que não precisa de comprovação empírica.

Platão, o primeiro filósofo a construir um pensamento mais ou menos complexo acerca da possibilidade de se conhecer algo, apelou imediatamente ao mundo inteligível, inaugurando a perspectiva metafísica e racionalista no que tange o conhecimento. Assim, na medida em que apresentou aos atenienses sua visão de mundo, estabeleceu as bases de uma tradição de pensamento que entende que o conhecimento é algo a ser buscado e alcançado especulativamente. A empiria, por sua vez, foi relegada à condição subalterna, vista muitas vezes como um entrave ao desenvolvimento do conhecimento tido como verdadeiro.

Descrita numa de suas obras tidas como da maturidade, é no Livro VII da *República* que a Alegoria ou Mito da caverna é apresentado. A metáfora utilizada pelo filósofo grego é conhecida, não cabendo aqui reconstruí-la detalhadamente. Os homens, encerrados numa caverna, aprisionados de tal forma que só lhes é possível olhar para o fundo da mesma, só vêem as sombras de objetos reais ali projetadas. Elas, expressão do engano do mundo sensível, são a realidade enganosa à qual os sujeitos aprisionados estão submetidos. Numa inequívoca imagem, cabe aos homens, caso sejam libertos das correntes, caminhar o difícil, mas necessário caminho ascendente, curando-se de sua *desrazão*. O lugar de chegada é o *mundo inteligível*, mas o de saída é o sensível. Ora, Platão não desconsidera a existência material, com certa porção de realidade, do *mundo sensível*. O que ele faz é dizer que este é reflexo, uma cópia (*mimesis*) menoscabada das idéias e formas perfeitas existentes na realidade em si, qual seja, a do *mundo das idéias*. Isso fica bastante claro na passagem 186 d, do diálogo Teeteto, onde Platão analisa a idéia apresentada pelo seu interlocutor, que dá nome ao diálogo, segundo a qual o conhecimento seria uma *sensação* produzida nos homens, afirmando que “naquelas impressões (que atingem o ser percipiente), por conseguinte, não é que reside o conhecimento, mas no raciocínio a seu respeito; é o único caminho, ao que parece, para atingir o ser e a verdade; de outra forma é impossível” (p. 80).

No diálogo *Timeu*, Platão conclui que toda ciência (*episteme*) concerne ao mundo inteligível, reino das Idéias eternas, lugar da alma; ao mundo sensível, das coisas visíveis e tangíveis, sujeitas a incessantes transformações, concerne a opinião (*doxa*), lugar do corpo.

(PLATÃO, 1986). Em suma, a *alma-mente-razão* platônica é o meio pelo qual o Ser tem acesso ao que é permanente, não-contingente, verdadeiro; o corpo-sensibilidade, ao invés, é apresentado na obra de Platão como um empecilho ao pensamento e à busca do conhecimento verdadeiro. Estamos, portanto, diante do precursor daquilo que veremos dominar o cenário filosófico até o início da modernidade, e que apesar de já ter sido severa e variadamente criticado, vige, ainda hoje, como um dos parâmetros para o pensamento humano. No âmbito da Teoria da Argumentação, a filosofia platônica é vista como construto que opera por meio da dissociação de noções, procurando mostrar que a verdadeira realidade, a supra-sensível, é hierarquicamente superior à realidade sensível, de caráter enganoso.

Um problema sem precedentes foi criado com isso: a divisão do mundo em dois. Latour (2002) dá a isso o nome de *bicameralismo*³. A dicotomia é inaugurada por Platão. Inteligível *versus* sensível; mente *versus* corpo; Verdade *versus* engano; Conhecimento (episteme) *versus* opinião (doxa); Razão *versus* paixões; Realidade *versus* mundo aparente; entre outros pares de oposição instituídos pelo platonismo, dos quais a humanidade nunca conseguiu se desvencilhar completamente.

Em alguns momentos podemos identificar alguns contradiscursos que emergiram, impondo-se por contrariedade àquele modo de pensar platônico. Uma espécie de ‘revolta da empiria’, dos fatos ou da experiência contra a pura especulação é encabeçada, na modernidade, por um grupo de filósofos que viam a experiência como guia e critério de validade de quaisquer afirmações feitas por nós, sobretudo nos campos da teoria do conhecimento e da filosofia da ciência, os quais foram e ainda são chamados de *empiristas*, apesar deles mesmos não terem se denominado assim, sequer criado uma, por assim dizer, comunidade filosófica empirista (MARCONDES, 2005). Inobstante, retrospectivamente analisando, uma corrente de pensamento, mormente desenvolvida na Inglaterra e entre os filósofos de língua inglesa, marca a modernidade. Este fato é de fundamental importância, pois foi justamente a Inglaterra que promoveu uma das revoluções que permitiram à burguesia e ao capitalismo se desenvolverem, tornando-se hegemônicos, qual seja, a *Revolução Industrial*. Antes, porém, houve outra importante mudança no cenário político e econômico da Inglaterra. A chamada *Revolução Gloriosa*, em 1688, que culminou com a queda da dinastia dos Stuarts, certamente é um traço histórico basilar para as transformações subseqüentes. De acordo com Marcondes (idem), o empirismo, com sua valorização da experiência humana, da

³ Retirada da ciência política, essa expressão é usada originalmente para descrever os sistemas representativos com duas câmaras. Aqui, ela é usada para expressar a repartição de poderes entre a *natureza e política*, juízos de fato e juízos de valor, ciências da natureza e ciências humanas.

realidade concreta, da atividade do indivíduo e com seu espírito contrário à metafísica especulativa e aos grandes sistemas teóricos, certamente deve ser entendido tendo como pano de fundo o contexto supracitado.

Não por acaso, como foi dito, a filosofia empirista esteve ligada a Real Sociedade de Londres para o Progresso do Conhecimento Natural, a qual foi largamente patrocinada pelos ricos comerciantes londrinos (idem). Com representantes como William Gilbert⁴ (1540-1603), William Harvey⁵ (1587-1657), Robert Boyle⁶ (1627-91) e Isaac Newton⁷ (1642-1727), fica claro o grande desenvolvimento vivido nesta época, o qual alimentava e era retroalimentado pelo avanço do capitalismo. No âmbito estritamente filosófico, destacaram-se Francis Bacon (1561-1626), Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753) e David Hume (1711-96). Como o foco deste trabalho não é analisar detidamente uma dada vertente filosófica, a vertente representada aqui como empirista, será aquela que encontra naqueles filósofos seus maiores representantes, em bloco, nas suas continuidades. Para eles, não há nada que chegue à razão que não tenha passado primeiramente pelos sentidos. Se os sentidos enganam, como Platão dissera, idéia compartilhada por pensadores modernos ditos racionalistas, paciência, pois, segundo aqueles (os empiristas), não nos resta outra opção. Para os empiristas, o único meio de obtenção de dados, informação ou elementos que subsidiarão a tarefa propriamente racional da reflexão são os sentidos.

O curioso aqui a ressaltar é que apesar de toda a celeuma protagonizada pelos empiristas *versus* racionalistas, a demanda por Verdade não foi superada. Ou seja, nem os primeiros, tampouco os segundos, abriram mão da pretensão de Verdade. Em ambos os casos, o sujeito continua sendo impelido a buscá-la diligentemente.

O que significativamente alterou-se na modernidade foi o destaque dado ao conhecimento instrumental, ao conhecimento empírico. No percurso histórico da Ciência não é possível desconsiderar o panorama cultural do Renascimento, que foi o pano de fundo ao estabelecimento do método científico. Todo um conjunto de alterações sociais, econômicas e políticas formaram o campo de possibilidades, um clima intelectual no qual o método experimental pôde surgir.

Anteriormente, o “conhecimento especulativo do mundo nada tinha a ver com o uso de instrumentos. De modo geral, a vida dos homens não estava sujeita a cálculos, e os poucos

⁴ Estudou o magnetismo.

⁵ Descreveu o sistema circulatório.

⁶ Físico e químico, estudou a mecânica dos gases.

⁷ Físico e matemático, considerado por muitos o maior cientista da Era moderna, dentre tantas contribuições, descreveu a *Lei da gravitação universal*, sendo um dos precursores da mecânica clássica.

instrumentos conhecidos não eram utilizados cientificamente” (Maria Célia Simon, p.124). A visão anterior, aristotélica, possuía um caráter eminentemente especulativo, e opunha por este critério dois mundos distintos: o *mundo supralunar* e o *mundo sublunar*. A idéia era de um Cosmos finito e de uma natureza diferenciada e hierarquizada entre os céus e a terra. Pela especulação, se conjecturou a hierarquização do mundo celeste.

A idéia de um cosmos finito, esférico, fechado sobre si mesmo, inteiramente contido na esfera dos céus, a Terra imóvel em seu centro e fora do qual, como dizia Aristóteles, nada existe, nem lugar nem tempo. O movimento das coisas terrestres (a terra, a água, o fogo, e o ar) era visto como uma doença passageira, uma ruptura de equilíbrio que retirava os seres de seu lugar natural, de seu estado fisiológico, de repouso. (id P.124).

Ou seja, através da especulação, do estudo de textos filosóficos anteriores e da observação direta e “superficial” dos astros, do movimento do sol, etc., se construíram várias noções que formavam as crenças instituídas da época. Galileu, através da invenção do *perspicilli* ou luneta astronômica, que foi o instrumento posteriormente chamado de telescópio, ampliou as capacidades humanas para além dos simples sentidos. Foi possível ultrapassar a condição humana da simples observação e ‘desvelar a realidade’. Este instrumento científico possibilitou o aparecimento do inesperado, do novo. A demanda pela Verdade entra numa nova fase em que os limites impostos pela natureza são transpostos. A especulação passa a dar lugar ao saber científico instrumental.

Mas não foi só isso. O método galileano alia a suas observações empíricas um outro passo: o da *dedução*. Após observar, é necessário, então, reduzir a complexidade em elementos mais simples, associados à linguagem matemática, quantificando-os. Há uma matematização da natureza. Posteriormente, formular hipóteses explicativas e verificá-las através do cálculo e do experimento. A interrogação sobre a natureza ganha como aliada o método científico.

A cosmologia aristotélica, que era tida e estabelecida como Verdade, perde sua credencial de legitimidade para a racionalidade científica baseada no método. Com ela, todo um sistema de crenças da época vai gradativamente ruindo.

Ao apontar sua luneta para o alto, Galileu faz com que este mundo venha abaixo. Copérnico tinha razão, o Sol, fonte de toda luz do mundo, estava no centro do universo e a terra gira em torno dele e em torno do seu eixo. O sol, o mais perfeito dos astros tinha manchas; a Lua montanhas – como explicá-las se lá não havia homens para pecar? Como fica, a partir de agora, a medicina baseada na perfeição dos astros? (id. p.128).

A partir de Galileu, pode-se destacar a emergência de uma *revolução mecanicista*, que foi a empresa levada a cabo pela ciência. O saber ganhou uma materialidade, substituindo o caráter eminentemente especulativo do conhecimento físico. A história da ciência revela esta trajetória da expressão do mundo de maneira matemática. A ciência logrou uma objetividade até então desconhecida, e a esta se aliou um progresso das aplicações técnicas, com seu conseqüente desdobramento financeiro.

Tudo isto fez com que os empreendimentos investigativos relativos à natureza ficassem sob a égide do método científico, que reinou absoluto durante a modernidade. As ciências físicas passaram a ser o paradigma a ser seguido, e o século XIX testemunhou a pretensão de cientificidade de outras disciplinas. “A emergência do homem enquanto objeto legítimo da ciência normal – e, portanto, a possibilidade da Sociologia, Epidemiologia, Antropologia, Economia, Ciência Política – é um fenômeno do século XIX.” (MENEGON e SPINK, 2000. p.67). Seguindo essa linha, Augusto Comte, por exemplo, vai propor a “física social”, baseado nos modelos instituídos pelas ciências naturais.

Desta forma, receber o estatuto de ciência equivalia a responder à demanda pela Verdade. O que era científico era considerado verdadeiro, fixo, delimitável, incontestável. As ciências vão querer assegurar para si esta pretensão de Verdade e as ciências humanas vão lutar para garantir um estatuto igual de cientificidade. O que se instaurou foi uma espécie de *monismo metodológico*. Assim, aplicou-se, grosso modo, às ciências humanas o método das ciências naturais.

No limite deste processo está a crença numa Verdade objetiva que pode ser mensurada e revelada pelo método. A demanda por Verdade seria suprida pela relação das variáveis e da mensuração estatística, através da aplicação dos procedimentos da metodologia científica. A evidência seria resultado da aplicação de princípios hipotético-dedutivos e da quantificação dos fenômenos. Podemos identificar a pesquisa dita quantitativa como tendo surgido a partir desse quadro teórico positivista.

Por outro lado, outra perspectiva de análise postulou uma metodologia própria para o estudo das *ciências do espírito*. Pode-se classificar esta postura de diferentes formas, que não idênticas entre si, tais como: postura interpretativa, hermenêutica, epistemologia da diferença, etc. E, embora possamos identificar diferenças entre as várias posturas interpretativas, em relação ao nível metodológico ou epistemológico de suas abordagens, é possível, por outro lado, perceber aproximações derivadas basicamente da diferenciação estabelecida entre ciências da explicação e da compreensão.

Segundo Von Wright, embora Droysen tenha sido o primeiro a introduzir essa distinção – rotulando os dois pólos de *Erklären* (ciências da explicação) e *Verstehen* (ciências da compreensão) –, foi Dilthey quem a sistematizou, adotando o *Geisteswissenschaften* para denominar a esfera do método compreensivo. A característica principal deste método, intimamente associado à fenomenologia, é a compreensão baseada na empatia; a recriação da atmosfera mental, dos sentimentos, pensamentos e motivações do objeto de estudo na mente do pesquisador. (Mary Jane P. Spink e Vera Mincoff Menegan, p.69).

Assim, estas correntes teóricas perceberam especificidades do fenômeno humano que necessitariam de uma metodologia apropriada. Não basta observar, mensurar e quantificar o comportamento humano. O ser humano tem um ‘comportamento’ subjetivo e pode, através da linguagem, analisar e discursar sobre os próprios atos. Estudar o homem não se limita ao estudo das ações humanas, é preciso considerar seus estados subjetivos.

A pesquisa qualitativa é herdeira desta corrente que postula novos critérios e métodos específicos para as ciências humanas. Há uma rejeição do monismo metodológico e a busca de novos critérios de validação do conhecimento. Na sua condição de sujeito de consciência e sujeito de discurso, o saber relativo a esta especificidade possui características de outra ordem.

Como o Homem, para as ciências ditas humanas, é sujeito e objeto da própria investigação, elas são auto-reflexivas. Daí surgem variadas questões de difíceis respostas. Quais são os limites da neutralidade científica, neste caso? É possível, como dito no parágrafo anterior, a recriação da atmosfera mental, dos sentimentos, pensamentos e motivações do objeto de estudo na mente do pesquisador? Quais os limites desta empreitada? Que nível de generalização é possível a partir das observações? E os problemas relativos à linguagem humana e à comunicação?

A despeito da história do naturalismo nas ciências humanas, desde o século XIX até os dias de hoje, a demanda pela Verdade neste campo não conseguiu atingir os mesmos resultados das ciências naturais. A credencial de legitimidade nas ciências humanas nunca foi o mesmo das ciências naturais, nem o mesmo nível de consenso. Alguma forma de desprestígio é associada a estes limites, e a pesquisa qualitativa, metodologia característica das ciências humanas, sofre a mesma desconsideração.

Mas desde o início do século XX, com o advento da física Quântica, das geometrias não euclidianas (formuladas no século XIX, mas só efetivamente consideradas no XX), etc., que os postulados inequívocos das ciências naturais são questionados. O que antes era seguro, fixo e inquestionável, passa a sofrer ataques contundentes de novas pesquisas e estudos. A solidez das perspectivas anteriores vai sendo desfeita por novas descobertas relativas às partículas subatômicas, e a demanda pela Verdade única e inequívoca vai sendo efetivamente

questionada, até que, no final do século, o conceito, ainda que generalizante e possivelmente incompleto de “pós-modernidade” surge como expressão de uma nova época em que os limites da objetividade, neutralidade, da cientificidade são efetivamente questionados.

É dentro deste quadro que as teorizações a respeito da pesquisa educacional estão situadas. Ao longo da história, a ciência se tornou um poderoso sistema de verdade, fornecendo a norma a qual todos deveriam se submeter. As ciências humanas tentaram garantir para si um conjunto de certezas, que lhe assegurassem o estatuto de cientificidade. Porém, os próprios pressupostos de neutralidade e universalidade do conhecimento científico vêm sendo questionados, assim como a possibilidade de alcançarmos os fundamentos últimos ou explicações definitivas. É neste contexto de crise paradigmática e de flexibilização da verdade que o debate a respeito da pesquisa em educação está inserida, na busca de critérios válidos e consistentes para a sua fundamentação teórica.

Pesquisa Educacional no Brasil

No Brasil, O percurso histórico da pesquisa em educação apresenta algumas equivalências com o cenário descrito anteriormente, de modo que será oferecido um breve panorama da trajetória da pesquisa educacional no país. A história da pesquisa educacional brasileira requer, igualmente, um aprofundamento teórico que dê conta de seus múltiplos aspectos, o que não é o objetivo deste trabalho. A intenção é apenas apresentar um pano de fundo, um contexto histórico que situe a proposta do estudo num panorama mais geral. Para tanto, focalizarei o percurso da pesquisa educacional centrando-me, resumidamente, em dois momentos distintos: o da pesquisa sob a orientação do INEP, desde sua criação até a gestão de um de seus diretores, durante a ditadura militar e a pesquisa a partir do estabelecimento da pós-graduação em Educação no país. Esta escolha, dentro de outras possíveis, foi motivada pela relevância destas formas institucionalizadas responsáveis pela pesquisa educacional no Brasil.

a) O INEP

No artigo: *“Pesquisa e Política Educacional: Reflexões sobre os usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisa do INEP entre as décadas de 1950 e 1970.”*, Márcia S. Ferreira, da Universidade Federal de Mato Grosso, estabeleceu um paralelo entre rumos da pesquisa educacional sob a orientação do INEP, e a estrutura política brasileira. Ora houve uma alteração dos parâmetros educativos devido à influência de um dos diretores da instituição, ora esta mudança incorporou as determinações provindas do governo central. A cada novo presidente da república, uma nova inflexão no fazer pesquisa mostrou-se possível, evidenciando que a “ciência” da educação esteve visivelmente subordinada aos aspectos políticos. Em alguns momentos, pareceu haver uma preponderância maior de um dos protagonistas diretamente relacionado ao campo científico, como é o caso de Anísio Teixeira.

O instituto, em 1938, iniciou suas atividades, sob a direção de Lourenço Filho com o intuito de promover pesquisas para “dotar as decisões do Ministério da Educação e Saúde de um caráter ao mesmo tempo técnico e racional.” (FERREIA). No contexto da nacionalização da educação durante a era Vargas, o objetivo do INEP traduziu-se no fomento a pesquisas, visando, principalmente, a intervenção nos sistemas estaduais de ensino. A diagnose dos problemas se daria através dos métodos estatísticos, com grande destaque na época. Era a “técnica posta a serviço de um projeto de nação.” (Id). Na medida em que os dados estatísticos fossem capazes de expressar a realidade educacional brasileira, a pesquisa teria alcançado seu resultado.

Embora não seja o foco do trabalho de Ferreira, a autora inicia sua análise, assinalando que, desde o começo, o processo envolvendo o emprego de metodologias específicas na investigação científica, não é resultado da predominância absoluta de um único método, de um único direcionamento. Ela destaca a prevalência dos métodos estatísticos, nesta fase inicial, mas esclarece que ocorreram críticas a aplicação dos mesmos.

Todavia, embora informe sobre críticas ao emprego dos métodos estatísticos, não esclarece se houve a defesa de uma outra abordagem teórico-metodológica específica, que se afirmasse contra a metodologia de caráter quantitativo. Ferreira destaca que, devido a críticas, o próprio diretor, Lourenço Filho respondeu, tentando explicitar seus propósitos, no intuito de facilitar o consenso: “ao lado de uma técnica, deverá haver sempre uma política e um filosofia da educação.” (ibid). Ou seja, Lourenço sustentava que a técnica em si deveria estar a serviço de uma filosofia da educação que afirmasse princípios sob os quais a técnica deveria se

subordinar, embora não estivessem claros em sua alegação, quais princípios filosóficos orientavam e representavam sua opção.

Outra questão presente na exposição da autora diz respeito à vinculação existente entre as pesquisas e as demandas emanadas do Ministério da educação e Saúde. No texto, há uma identificação entre o direcionamento destas pesquisas e os rumos da política de nacionalização da educação, promovida por Getúlio Vargas. Coube ao INEP, segundo a interpretação sugerida por Andréa Dantas, definir procedimentos de intervenção nos sistemas estaduais de educação, ou mais claramente, conforme o balanço publicado na revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:

- 1) Problema da nacionalização do Ensino
- 2) a situação dos diversos níveis e ramos de ensino e da remuneração dos professores
- 3) adequação dos sistemas de ensino estaduais e municipais às determinações estipuladas pelo governo federal
- 4) os auxílios financeiros destinados pela União aos Estados para o desenvolvimento do ensino primário.

Havia um visível imbrincamento entre políticas públicas e objetivos de pesquisa. No texto é assinalado que as famosas “leis orgânicas” de Capanema resultaram, em grande medida, de dados obtidos por investigações realizadas pelo INEP, assim como a própria regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário. (FNEP), também estivera relacionada a dados obtidos pela instituição, numa clara relação entre resultados da pesquisa e usos feitos pelo Estado. Há uma simples relação de causalidade na definição dos rumos das políticas públicas, com base nos dados oriundos da pesquisa.

Na gestão de Murilo Braga de Carvalho como diretor do INEP, iniciada em 1946, houve, segundo a autora, uma reorientação das funções da instituição. Nesta época, o INEP tornou-se responsável pela aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, “o que levou sua direção a se concentrar nos aspectos administrativos relativos à expansão da rede primária, ao oferecimento de cursos de aperfeiçoamento de professores primários e a organização das classes de demonstração.” (ibid) A autora esclarece que estas mudanças tiveram relação com a alteração do quadro político do momento, que favoreceu, ou melhor, influenciou diretamente as mudanças ocorridas. Sua análise destaca que a reorganização interna dentro do Ministério da Educação e o próprio processo de redemocratização em curso no país contribuíram para a reorientação das práticas do INEP, alterando os rumos das

pesquisas, o que levou o instituto a ter uma função mais executiva, relativa à aplicação de recursos e relacionadas à expansão do ensino.

È justo admitir, conforme descrito acima, que mudanças relativas ao “fazer pesquisa” dentro do campo educacional, estavam subordinadas, pelo menos nesta época, diretamente a esfera política. Alterações eminentemente políticas provocavam mudanças práticas na configuração do campo educacional como um todo.

Em 1952, quando assumiu a direção do INEP, Anísio Teixeira criticou a política que visava à expansão do ensino primário nos moldes até então adotados. Ele não era contrário à expansão, mas sim a expansão das escolas segundo a filosofia da educação que até então vigorava em nosso sistema educativo. Ele propunha uma renovação de “conteúdos e métodos, de forma a adaptar as escolas às novas exigências colocadas pelo processo de surgimento de uma sociedade urbano industrial dos pais.” (ibid) Para Anísio, o sistema de ensino até então era anacrônico e, portanto, deveria ser modificado. É ilustrativo um trecho destacado pela autora que apresenta a fala do próprio Anísio Teixeira. “O instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência e ineficiência de nosso ensino... (Teixeira ,1952,p.76-78)”.

Ou seja, houve um descrédito no sistema de ensino em vigor e, a reboque, uma desvalorização das pesquisas realizadas até então, assim como do resultado de suas implementações. Devido a este protagonista, houve uma alteração da configuração do campo a favor de uma perspectiva revisionista dos rumos do sistema de ensino. Para ele, os processos de mudança social que ocorriam em diferentes regiões do Brasil se davam de forma desigual, em diferentes ritmos. Era preciso a realização de uma pesquisa voltada especificamente para este aspecto, daí a criação dos Centros Regionais de Pesquisas educacionais (CRPE) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

Com a criação dos Centros de Pesquisa, Anísio pretendia realizar um tipo de pesquisa diferente das realizadas anteriormente, de caráter quantitativo. Houve uma expansão dos parâmetros da pesquisa educacional, na medida em que houve uma aproximação com outros setores típicos das ciências humanas, convergindo todos para o campo educacional. Os processos de mudanças sociais então em curso teriam uma proposta educativa correspondente e as interpretações sociológicas relacionadas fundamentariam os novos rumos da política educacional.

Houve realmente uma grande adesão às suas idéias, pois ele conseguiu o apoio da Unesco e de diversos intelectuais tanto brasileiros, quanto estrangeiros. Uma pesquisa

educacional de grande envergadura foi implementada e o texto de Ferreira destaca que estas pesquisas serviram de base “a própria elaboração dos padrões de organização das instituições escolares que estavam em funcionamento no Brasil em meados da década de cinquenta.”.(ibid)

Gradativamente, porém, desde o governo de Jânio Quadros, foi ocorrendo processo de esvaziamento dos quadros dos pesquisadores formados em ciências sociais antes veiculados ao CBPE. Este período caracterizado como “epílogo do CBPE”, (XAVIER, 1999) parece não possuir nenhuma justificativa intrínseca, epistemologicamente falando, para além das determinações políticas ou administrativas. Entre outros fatores, em 1961 entra em funcionamento a universidade de Brasília. Ao mesmo tempo, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro assumem novos papéis na Capital federal. Em 1962, é criada a comissão de Planejamento da Educação (COPLED) que absorve vários pesquisadores, antes veiculados CBPE.

Tudo isso contribui para uma diminuição do ritmo de realização das pesquisas de cunho sociológico até que durante a ditadura militar, na gestão de Carlos Pasquale, os CBPEs retornaram a uma pesquisa de caráter quantitativo, diferentemente da pesquisa sociológica do período de Teixeira. Vale destacar que embora ocorresse num momento histórico diferente e num contexto político específico, a pesquisa quantitativa volta a apresentar um papel importante, assemelhado, pelo menos neste aspecto, ao seu caráter inicial. Ou seja, o que era “avançado” para Anísio era pesquisa de caráter sociológico, mas o que era “avançado” para os trabalhos de natureza econômica, posteriores a época de Anísio, era justamente a retomada dos aspectos quantitativos.

Seria errôneo isolar os aspectos puramente políticos dos aspectos estritamente epistemológicos nos conflitos pela dominação científica, pois, segundo Pierre Bourdieu, “O universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas.” (BOURDIEU,1983.p.122) Isto não impede que seja denunciado, a meu ver, o excesso de determinações políticas ocorridas no embate pela estruturação de parte do campo educacional brasileiro, considerando-se o que foi exposto acima.

A escolha de análise do percurso da pesquisa educacional sob a orientação do INEP, se deve ao visível predomínio da dimensão política em relação aos processos decisórios do “fazer pesquisa”, mesmo considerando que esta consequência fosse previsível, já que o instituto sempre esteve subordinado diretamente aos órgãos do governo. Embora seja inútil distinguir as determinações propriamente científicas das determinações puramente políticas,

há mudanças dentro do campo científico que se originam claramente em uma destas esferas e quando a defasagem entre estas ordens, se manifesta com maior nitidez é necessário que essa distinção possa ser ilustrada, para que possamos operá-las sem incorreções desnecessárias.

Se por um lado elas são inseparáveis, elas têm características diferenciadas e é insuficiente um reducionismo que não distinga suas peculiaridades. É um contra-senso, reduzir a dimensão intelectual exclusivamente às determinações políticas. Isto não facilita em nada o empreendimento analítico que pretenda dar conta das alterações ocorridas no campo, pois se há relações entre a ordem política e a esfera intelectual, o nexos que configura esta relação não é estritamente causal. Muitas vezes é possível distinguir o *excesso* de determinações políticas sobre a dimensão intelectual, e quando isto acontece, este fato deve ser explicitado, revendo-se assim parâmetros anteriores e algumas proposições já estabelecidas.

b) A Pesquisa na Pós-Graduação no Brasil

Segundo Libânia Nacif Xavier, O INEP, a partir do movimento político-militar de 1964, transformou-se num órgão eminentemente burocrático, perdendo a característica de agência de produção de pesquisa, ao mesmo tempo em que ocorria a expansão dos quadros universitários no país. “Da atividade destes grupos resultou a implantação dos cursos de pós-graduação que cresceram na década de 70 e passaram a concentrar no espaço acadêmico as atividades ligadas à produção de pesquisa educacional. Esta sofreu perdas irreparáveis com a dilapidação dos acervos documentais e bibliográficos organizados pelo CBPE.” (XAVIER, 1999.p.246).

Por outro lado, o desenvolvimento da pesquisa em educação a partir dos cursos de pós-graduação esteve atrelado a um projeto maior e levado a cabo pelos governos militares que pretendiam modernizar o país, através da formação de recursos humanos de alto nível e do estímulo à pesquisa científica pelas instituições de ensino superior no país. Antes disto, nossas universidades estiveram mais voltadas para as atividades de ensino, sem um grande destaque para a formação de pesquisadores.

Comparativamente, a expansão do nosso sistema de educação superior ocorreu tardiamente, já que desde o século XVI, universidades tinham sido fundadas nas possessões da América Espanhola. Nossa primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, foi

criada em 1920. Antes disto, existiam apenas faculdades isoladas como a de Medicina, Direito e Politécnica. Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação, onde ocorreram debates a respeito de questões referentes à pesquisa e ao ensino superior no país. Em 1935, Anísio Teixeira cria a Universidade do Distrito Federal, extinta em 1939, sendo seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil, criada como um modelo de ensino superior para todo o país. Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo, com recursos estaduais e certa autonomia em relação ao poder central, tornando-se um grande centro de pesquisa no Brasil.

As faculdades brasileiras criadas no período imperial se orientavam pelo modelo das Grandes Escolas francesas, baseado nas cátedras vitalícias, sendo mais voltadas ao ensino do que a pesquisa. Em 1931, durante o governo Vargas, foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que esteve em vigor até 1961. Neste ano foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que manteve o sistema de cátedras e além de manter uma preocupação mais voltada ao ensino do que a pesquisa. Na mesma época, foi criada a Universidade de Brasília, seguindo os modelos norte-americanos, onde os departamentos substituíam as cátedras. Entre seus principais objetivos destaca-se o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia voltadas ao projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (OLIVE, 2002).

Em 1968, durante a ditadura militar entrou em vigor a lei nº 5540/68 que estabeleceu a reforma universitária que criou os departamentos, os sistemas de créditos, o vestibular classificatório e etc. Foi valorizada a titulação e a produção científica dos professores, ficando estabelecida a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. O desenvolvimento da pós-graduação no país esteve relacionado aos objetivos dos governos militares, que incentivaram a formação de recursos humanos de alto nível, com vistas ao desenvolvimento econômico e a modernização da sociedade. (id.)

Vários fatores contribuíram para este desenvolvimento dos cursos de mestrado e doutorado *strictu sensu*: a destinação de verbas para este fim; a atuação das agências de fomento como a CAPES e o CNPq; a autonomia administrativa dos programas de pós-graduação; o processo de avaliação sistemático desenvolvido pela CAPES, desde 1972; a criação de várias associações de pesquisa e pós-graduação em âmbito nacional; valorização do magistério superior e etc. (ibid).

A constituição federal de 1988 reafirmou vários destes princípios, destacando-se o que diz respeito à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como a autonomia das universidades. Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Instituiu-se o credenciamento das instituições através de uma avaliação

sistemática de seus cursos. Estimulou-se a qualificação do corpo docente e ficou estabelecido que para uma instituição fosse classificada como universidade, pelo menos um terço do seu corpo docente deve ter titulação de mestre ou doutor e um terço deve estar contratado em regime de tempo integral.

Tudo isso contribuiu para que, atualmente, o sistema de pós-graduação do país possa ser considerado como uma referência, tanto na América Latina como entre os países em desenvolvimento. “A educação superior no Brasil abarca, hoje, um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu*.” (NEVES, 2002).

Podemos, então, a partir de nosso quadro teórico, tentar fazer um exercício para entender e especificar o que significam noções do tipo: “referência” na América Latina, “sistema complexo” de instituições, profissionais de “alto nível”, já que “os valores universais, considerados instrumentos de persuasão por excelência, são designados, ninguém se espante, pelas noções mais confusas de nosso pensamento.”(PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p159). “Referência”, “alto nível” e etc. indicam valores referentes ao que é melhor, ao que tem mais prestígio, ao que se destaca, ao que é preferível em relação a outros. Estas noções são puramente persuasivas quando usadas sem uma definição a respeito da maneira de compreendê-las. É fácil perceber este efeito quando grupos políticos em oposição utilizam as mesmas noções para designar os resultados de suas propostas, tais como: “progresso”, “eficiência”, “modernização”, etc.

A todo o momento estamos estabelecendo uma comparação em termos do que melhor, do que é preferível. Quando apreciamos ou depreciamos determinados sistemas ideológicos, quando julgamos práticas políticas e gestos individuais ou institucionais estamos fazendo isto, frequentemente, através da utilização destas noções sem uma interpretação muito clara. Isto não quer dizer que não haja conteúdo que preencha o significado destas noções. Ao contrário é justamente porque estas noções são designadas como confusas⁸ é que podem ser preenchidas de diferentes formas.

Um exemplo disto pode ser visto a partir de uma interpretação a respeito do relato histórico que Cunha fez sobre os modelos de universidade e do ensino brasileiro, no seu livro *A Universidade Reformada*. Ele nos conta que Napoleão empreendeu uma reforma institucional visando à consolidação do regime burguês, com repercussões em todo sistema de

⁸ Sobre *noções confusas* ver mais a frente o capítulo que trata do problema das noções (p.56) ou diretamente o Tratado da Argumentação sobre o uso das noções p.147.

ensino francês. Os revolucionários franceses consideravam a universidade muito restrita a aspectos medievais e corporativos. O decreto napoleônico produziu mudanças significativas no ensino superior, fragmentando a universidade em instituições de ensino profissional. Diferente disto, na Alemanha, realizava-se uma outra idéia de universidade, a partir de concepções de filósofos do idealismo alemão. Devido à vitória militar da Prússia sobre a França, começa então a ser valorizada pelos intelectuais franceses os padrões educacionais germânicos tidos como responsáveis por esta vitória. (CUNHA, 1988).

Vale mencionar que após a vitória da Prússia sobre a França, em 1871, os padrões educacionais alemães passaram a ter alta cotação entre os intelectuais franceses, que atribuíam à excelência do ensino germânico as razões de sua vitória militar. Essa valorização incidia também sobre a universidade, em especial sobre a faculdade de filosofia, onde se desenvolvia o cultivo do saber livre e desinteressado de aplicações práticas. Era justamente o oposto da política universitária voltada exclusivamente para a formação profissional, que havia sido implementada pela revolução burguesa de 1879, coroada pelas medidas reformadoras de Napoleão I. (id.p.15)

O ensino superior brasileiro desenvolveu-se com base nestas duas perspectivas, pois antes mesmo da vinda da família real para o Brasil, a classe dominante portuguesa havia sido influenciada pelo pensamento educacional da burguesia francesa. O modelo napoleônico de ensino superior teve grande abrangência no Brasil até a reforma universitária de 68, que alterou esta perspectiva, numa orientação mais próxima ao idealismo alemão, tendo como o modelo organizacional, o norte-americano. (ibid).

Estes exemplos históricos revelam que existe uma forte ligação entre desenvolvimento econômico, progresso tecnológico e processos educacionais. Determinações científicas afetam processos políticos, assim como embates políticos afetam decisões educacionais que por sua vez impactam nos processos de investigação científica. Não são fáceis de isolar os elementos destas três ordens que estão sempre presentes, principalmente quando grandes interesses estão envolvidos.

Isto não se resume ao caso brasileiro, pois, como visto, os elementos da burguesia francesa se contrapunham aos da aristocracia absolutista. Depois disso, critérios da Prússia vitoriosa passaram a ter influencia sobre o ensino francês. No Brasil, estas duas influências estiveram presentes assim como foram assumindo importância os padrões americanos, através da assimilação das idéias de seus diversos consultores. Os próprios Estados Unidos, em outro momento, a partir do “efeito Sputnik”, passaram a gerar investimentos com o intuito de diagnosticar problemas e encontrar novos caminhos para superar o atraso e alterar, então, os

seus padrões educacionais. Vários momentos históricos poderiam ser levantados para exemplificar esta relação entre progresso científico e desenvolvimento econômico, mas nem todos, a meu ver, explicitam como deveriam, a importância dos processos educacionais.

Ou seja, a educação como um todo e principalmente a pós-graduação, tem um papel importante em relação aos rumos do país, já que há relações estreitas entre o que se faz em termos de pesquisa científica, ordem política e processos educacionais. Há uma mútua influência entre estas ordens e é importante realizar um esforço de análise que dê conta destas influências, pois a descontinuidade das propostas relativas à política educacional não segue, por causa disto, uma lógica estrita no sentido epistemológico. A heterogeneidade do fenômeno educativo é um dado de complexidade que não pode ser desconsiderado. A *Educação*, enquanto campo disciplinar, talvez seja locus privilegiado para o estudo deste fenômeno tão multifacetado, que pode ser estudado de variados aspectos.

Vimos que a pesquisa de caráter empírico no país não era realizada de forma expressiva pelas universidades antes do período da criação da pós-graduação no Brasil. Em grande parte, antes deste período, ela se realizou através dos trabalhos e da orientação do INEP. No caso dos professores, houve uma “fecunda interface” entre os profissionais que atuavam nos centros regionais de pesquisa e os professores de cursos superiores de algumas universidades, com formação de equipes fixas e publicações regulares. (GATTI. 2001).

Mas, foi somente com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e doutorados, no final da década de 60, e com base na intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção do pessoal aí formado, que se acelerou o desenvolvimento da área de pesquisa no país, transferindo-se o foco de produção e de formação de quadros para as universidades. Paralelamente os centros regionais de pesquisa do Inep são fechados e têm início investimentos dirigidos aos programas de pós-graduação nas instituições de ensino superior. (id.p.66).

A partir da década de 70 os cursos de mestrado e de doutorado vão se consolidando com uma ampla diversidade de temas e de métodos investigativos. “Levantamentos disponíveis nos mostram que os estudos começam a focalizar mais equitativamente diferentes problemáticas: currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros” (ibid.p.67).

Ao final dos anos 70, mesmo ainda sob a influência das perspectivas tecnicistas, vão se desenvolvendo outros tipos de investigação que favoreceram ao desenvolvimento da pesquisa educacional tais como a pesquisa-ação e a utilização de um referencial teórico de

inspiração marxista, nos anos 80. A partir da segunda metade da década de oitenta e início da década de 90, com a expansão da pós-graduação, vários pesquisadores que retornam de seus estudos no exterior acabam fertilizando o campo da educação com novos tratamentos para as questões do campo, até mesmo sobre a consistência e significado desta “pesquisa educacional.”. Neste processo, vários grupos de investigação foram se consolidando e confirmando o perfil de algumas instituições. Não pode deixar de ser destacada a grande importância da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), que desde a década de 70, vem realizando um trabalho de integração dos pesquisadores e de disseminação das questões ligadas a pesquisa educacional. (GATTI, 2001).

Ao final de seu texto, Gatti sustenta que mesmo com este considerável crescimento da pesquisa a partir da pós-graduação, ainda existem questões de base na própria produção das pesquisas que precisam ser resolvidas. Ela chama atenção para a diferença de qualidade em relação à produção dos pesquisadores, destacando que existem desafios em relação aos problemas de teoria e método que ainda permanecem em aberto. Critica a inconsistência e o empobrecimento teórico de algumas produções ao mesmo tempo em que chama atenção para condições institucionais internas de algumas universidades ainda não favoráveis à produção continuada da pesquisa. Num parágrafo particularmente interessante, ela nos conta que:

Estudos apontam a dificuldade de se construir, na área, categorias teóricas mais consistentes, que não sejam a aplicação ingênua de categorias usadas em outras áreas de estudo, e que abarquem a complexidade das questões educacionais em seu instituído e contexto social. Preocupa a compreensão das condições determinantes dos fatos educacionais, como também preocupam os mecanismos internos às escolas.

Essa dificuldade fez com que a investigação em educação mostrasse adesões a sociologismos ou economismos de diferentes inspirações, de um lado, ou a psicologismos ou psicopedagogismos de outro, especialmente as chamadas teorias socioconstrutivistas. A consciência do problema a enfrentar, ou seja, o do entendimento mais claro da natureza do próprio fenômeno educacional, ou, pelo menos, das concepções de educação que inspiram as práticas de pesquisa, não foi suficiente para o enfrentamento dessas questões de base. A captação da estrutura desse fenômeno, bem como de sua dinâmica, não como idéias que delas fazemos, mas a captação em sua concretude histórico-social, como parece ser a exigência que se coloca para a pesquisa educacional, traz desafios teóricos e metodológicos que permanecem em aberto. (id.69-70).

Pelo exposto, percebemos a estreita relação entre as questões referentes entre pesquisa em educação, pesquisa em ciências humanas e pesquisa científica. Vimos também que estas discussões se enquadram dentro de um debate mais amplo, de caráter filosófico, sobre a questão da Verdade. Como dito, a intenção deste tópico foi traçar sumariamente a trajetória da investigação acerca das condições para que um conhecimento seja qualificado como confiável e suas implicações políticas e educacionais. Foi esboçar um breve panorama da trajetória da

pesquisa educacional no país para que o objeto próprio do estudo empreendido por esta dissertação seja compreendido dentro de um quadro de formulações mais amplas, tanto filosóficas quanto políticas. A articulação básica é que tanto as práticas de pesquisa hoje em dia, quanto as aulas a respeito destas práticas sofrem influência, de uma forma ou de outra, deste questionamento filosófico e dos embates históricos que estruturaram o campo.

CAPÍTULO 3: Percorso Metodológico

De acordo com as considerações já delineadas anteriormente, a metodologia de pesquisa a ser desenvolvida neste trabalho está de acordo com as orientações provindas do quadro teórico que desconsidera como parâmetro de cientificidade, a possibilidade de estabelecimento de uma verdade inquestionável e transcendente. A pesquisa científica “está inserida num sistema de regras pautadas por estratégias de validação há muito consagradas pela tradição.” (SPINK, 2000, p.64) e embora haja uma busca de rigor e objetivação por meio desta atividade é preciso considerar que se trata de um processo inacabado, sempre perfectível.

Da mesma forma, já temos, hoje, relativamente incorporado o pressuposto de que a pesquisa científica também é uma prática social. Ao lado da postura que exige o aprofundamento das questões e a busca do rigor metodológico, é preciso que tenhamos em conta o caráter reflexivo e crítico, ao realizarmos qualquer prática científica.

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação do mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientem seus pensamentos vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.3).

A par das considerações acima, esta pesquisa insere-se, então, dentro da abordagem qualitativa, não porque haja um abismo irremediável entre as perspectivas qualitativa e quantitativa, mas sim porque aquela se apresenta mais adequada ao objeto de estudo. Embora haja um debate histórico opondo estas duas perspectivas, no geral, a construção do

conhecimento é mais útil ao pesquisador quando este pode lançar mão de todos os recursos disponíveis para dar inteligibilidade ao mundo, o que torna este conflito extremamente artificial. (GOLDEMBERG, 1999).

A opção pela pesquisa qualitativa se deu pelas características do objeto e a intenção do empreendimento investigativo que visa realizar uma análise intensiva das práticas argumentativas dentro de programas de pós-graduação, especificamente em Educação. Não raro, a pesquisa quantitativa tem maior utilidade na composição de grandes perfis populacionais ou indicadores macroeconômicos e sociais, enquanto que a pesquisa qualitativa volta-se preferencialmente ao aprofundamento de questões específicas, podendo abrir perspectivas e variáveis a serem utilizadas posteriormente até mesmo em levantamentos estatísticos. (MYNAYO, 1993)

É exatamente esse nível mais profundo (em constante interação com o ecológico) – o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana – objeto da abordagem qualitativa. (Id, 1993 p.245).

Dentro da abordagem qualitativa, o recurso metodológico a ser utilizado será o estudo de caso. Em geral, utiliza-se esta técnica investigativa quando estão claros e delimitados os contornos do objeto de estudo, destacando-se o que ele apresenta de particular, de único. O estudo de caso focaliza a singularidade de um fenômeno, apresentando algo que tenha valor em si mesmo, de forma a aperfeiçoar esta compreensão através de um estudo aprofundado, centrado nos limites desta unidade, seja ela um pequeno grupo ou uma instituição.

Como proposta de estudo, será efetuada uma análise retórica, através da gravação em áudio para posterior transcrição, da situação argumentativa dentro da sala de aula, em programas de pós-graduação em educação que estejam oferecendo disciplinas, cujo tema esteja vinculado à pesquisa educacional. O número de disciplinas, assim como o número de aulas a serem acompanhadas resultaram do debate com meu orientador, assim como das orientações provindas da qualificação do projeto de pesquisa, etapa em que uma banca de professores avalia o projeto, a partir de um conjunto de regras de produção, validadas pela comunidade acadêmica.

Como resultado, foi estipulado tanto o número de três disciplinas, a serem acompanhadas em universidades diferentes, assim como um número total de cinco aulas em cada disciplina. O próprio caso a ser analisado, ou seja, as disciplinas voltadas para a pesquisa educacional, foi definido nesta ocasião. As universidades escolhidas foram: UERJ, UNIRIO e

PUC. A escolha obedeceu, em primeiro lugar, aos critérios da qualidade reconhecida destas instituições e, em segundo lugar, à facilidade de acesso para a realização da pesquisa.

A partir de então, se procedeu à análise das situações argumentativas que foram encontradas, dentro de sala de aula, tentando-se evidenciar quais foram os meios utilizados, nestes contextos acadêmicos, para viabilizar o entendimento, para provocar ou incrementar determinado ponto de vista e foi dado um enfoque especial nas características particulares deste auditório específico. É preciso lembrar que o domínio de aplicação dos estudos proporcionados pela análise retórica é bastante amplo, o que pode permitir a descoberta de procedimentos argumentativos ainda insuspeitos.

Procedendo através de uma classificação mais detalhada, a partir das proposições de teóricos importantes como Robert Stake e Robert Yin, este estudo de caso pode ser classificado como instrumental (Stake) na medida em que pode proporcionar a compreensão de algo mais amplo e favorecer a novas descobertas sobre um assunto. Na classificação de Yin, este estudo está mais próximo do estudo exploratório, em que se configura como uma etapa na pesquisa de fenômenos pouco estudados, o que exige um aprofundamento de poucos casos. (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

No programa de pós-graduação em educação da PUC, a pesquisa foi realizada na disciplina pesquisa educacional II, oferecida no mestrado e ministrada pela professora Ana Waleska Pollo Campos Mendonça. Na UERJ, foi investigada a disciplina fórum de pesquisa II, oferecida pelo doutorado e ministrada pela professora Alice Casimiro Lopes. Na UNIRIO, a pesquisa foi realizada na disciplina seminário de dissertação I, ministrada pela professora Nailda Marinho da Costa Bonato.

O que será apresentado na parte analítica desta pesquisa é o resultado da investigação a respeito do que foi observado diretamente, e do material a que tive acesso, informações orais ou escritas, por meio de seus integrantes. Além das situações argumentativas derivadas da “observação” direta, realizada nesta pesquisa, serão adicionadas algumas considerações relativas ao que foi gravado em áudio. Este material é extremamente amplo e poderia ser analisado de variadas formas. Apresento algumas reflexões que julgo importantes, pois identificam elementos particulares que muitas vezes me escaparam naquela observação preliminar. A pretensão é levantar algumas questões possíveis a respeito da situação comunicativa destes auditórios.

Esses dados foram tratados a partir do quadro teórico que serviu de base para as reflexões, ou seja, fundamentalmente, os estudos sobre a teoria da argumentação. Muitas outras observações a esse respeito podem ser feitas, ampliando-se este estudo para outras

universidades, com mais disciplinas, num tempo maior, e com um quadro comparativo de grande porte. Porém, este trabalho, até pelos limites próprios de uma dissertação de mestrado, ocupou-se de um estudo de caso exploratório, com o recorte privilegiando as disciplinas e universidades citadas.

CAPÍTULO 4: Análise das Práticas Argumentativas

É importante mencionar, já que o objetivo deste estudo é realizar a análise das práticas argumentativas, dentro de sala de aula, em programas de pós-graduação em Educação, que só uma porcentagem reduzida da população tem acesso ao ensino superior, e o auditório formado por estes integrantes já apresenta um caráter diferenciado frente à sociedade. As características e especificidades deste auditório é o que este estudo visa problematizar

No país, o ingresso numa universidade é o resultado de uma disputa concorrencial, que pode ser considerada como um processo distintivo, no qual, a princípio, somente os mais aptos intelectualmente ocupam vagas nas universidades mais importantes. Um grupo ainda mais seletivo é aquele que consegue prosseguir nos estudos e ingressar nos programas de pós-graduação. Ou seja, sem desconsiderar os critérios políticos e econômicos que favorecem a chegada destes participantes a esta posição, um traço fundamental que distingue este auditório reside na valorização das capacidades intelectivas de seus membros, vitoriosos nos processos seletivos instituídos na sociedade.

Isto não quer dizer que efetivamente estes grupos sejam integrados pelos mais inteligentes ou capazes, até porque os próprios critérios de mensuração e avaliação são extremamente controversos e a própria definição do que seja inteligência ou capacidade ainda não é suficientemente clara. Ao mesmo tempo, não se pode negar que para além do status que a titularidade confere e do caráter puramente honorífico que a posição de mestre possa proporcionar, há uma característica que dá sustentação ao prestígio, que é a vitória no processo institucionalizado de concorrência intelectual.

Outra especificidade é que o ingresso num programa de pós-graduação transforma o aluno num pesquisador e esta distinção pode ser ilustrada pela própria dissertação ou tese, ao final do curso. São elas que oficializam e legitimam a pesquisa realizada, conferindo um estatuto de cientificidade. O fato de que um estudante de graduação também possa realizar pesquisas no seu período de formação não faz dele necessariamente um pesquisador. Até

porque a formação do pesquisador é um processo específico que segue determinações acadêmicas e que tem na defesa da dissertação e da tese, uma “liturgia” que legitima os resultados dos estudos, das discussões e dos cuidados teórico-metodológicos efetuados.

O empreendimento da pós-graduação é a formação de pesquisadores e, por mais controversa que seja a definição de ciência hoje em dia, é preciso que as discussões sobre metodologias e os procedimentos científicos atualmente aceitos sejam disseminados neste grupo social específico. É importante que este auditório incorpore estes ideais e siga as determinações prescritas, mesmo que seja para combatê-las. Tudo isto torna este auditório extremamente peculiar, pois o sistema de relações que o constitui ocupa uma posição de destaque na estruturação do *campo científico*. É claro como diz Bourdieu (1983) que não é possível que as determinações puramente epistemológicas estejam separadas das determinações políticas, mas o que está em jogo na aspiração acadêmica ainda é a pretensão de rigor metodológico, na tentativa do estabelecimento da objetividade possível, do que é considerado aceitável pela comunidade científica.

Resumidamente, estamos falando de um grupo seletivo, de indivíduos classificados em processos seletivos institucionalizados, que integrarão a comunidade acadêmica, e tratarão de temas especializados, transformando-se em pesquisadores. Por tudo isto, a definição de *auditório de elite* se enquadra a estas características particulares. O recorte deste trabalho visa destacar as especificidades deste auditório, com ênfase em suas práticas comunicativas.

A relevância deste estudo deve-se também ao fato de que possivelmente, além de pesquisadores, estes integrantes também se tornem os futuros professores universitários que trabalharão em faculdades de pedagogia e nas demais licenciaturas, formando assim um enorme contingente de novos professores que por sua vez darão prosseguimento ao processo. Deste modo, as práticas argumentativas desenvolvidas neste contexto específico terão uma influência cultural abrangente, através desta inserção acadêmica.

4.1 - Características Gerais do Auditório

Uma interessante marca constitutiva deste auditório, composto, segundo o jargão acadêmico, de *mestrandos* e *doutorandos* e seus respectivos professores, é que, a princípio, parece clara a noção de processo, de formação, de percurso e, por conseguinte, de mudança. À invariância do tempo, submete-se um enquadramento, uma classificação, na qual as práticas

sociais, típicas do percurso, acabam por configurar uma transformação notória, materializada nas dissertações ou teses e legitimadas nas suas defesas. Como há um destaque para esta noção de percurso, com marcas distintivas de chegada, acredito estar diante de um auditório com características próprias, *um auditório de elite em processo*.

Fosse esta noção de transformação alargada, poderíamos dizer que todos os auditórios, de uma forma ou de outra, estão em processo, pois nada permanece estático, até porque, como foi dito, a retórica é uma *ação* oratória, uma atividade argumentativa que pretende alterar um estado de coisas preexistente. Mas, num sentido mais estrito, acredito identificar uma dimensão processual mais característica, nos auditórios constituintes do universo educativo, do qual a pós-graduação faz parte.

A distinção entre auditório de elite e auditório universal também parece ser mais complexa neste caso, já que um auditório parece assimilável ao outro, quando estamos tratando do processo de formação de integrantes da comunidade acadêmica. Vejamos a respeito desta indistinção, o que teórico da argumentação nos diz sobre um auditório de cientistas: “Contudo, esse auditório tão limitado, é geralmente considerado pelo cientista, não como um auditório particular, mas como sendo realmente o auditório universal: ele supõe que todos os homens, com o mesmo treinamento, a mesma competência e a mesma informação, adotariam as mesmas conclusões.” (PERELMAN, 2005, p.38).

Ou seja, estamos examinando uma situação argumentativa que proporciona um “treinamento” a indivíduos, através da “mesma informação”, para que se tornem “competentes” na atividade de pesquisadores, conforme as regras e as normas atualmente aceitas. Ao mesmo tempo, neste auditório, também existe a necessidade de um debate sobre teses opostas, já que há uma diversidade de critérios aceitáveis sobre a cientificidade, oriundos de referências teóricas distintos, cujas demarcações não são rígidas. A particularidade neste caso é que ao mesmo tempo em que se constitui como um auditório de elite, também se constitui como um auditório que faz parte de um processo mais geral, educativo, formativo, marcadamente de transformação. Esta diferenciação é importante devido às noções de Perelman e Olbrechts-Tyteca sobre a educação.

4.2 - Noções de Perelman e Olbrechts-Tyteca sobre a Educação

A partir dos textos dos autores, é possível estabelecer que ambos tivessem uma noção restrita a respeito da Educação, frequentemente aproximando-a do gênero epidítico, que, como visto, se ocupa em torno dos valores incontestes. O ponto de vista era de que o educador apenas reforça a adesão aos valores de uma comunidade, pois tem qualificação para fazê-lo, já que ocupa uma função instituída para tal.

Ora, basta um instante de reflexão para constatar que, deste ponto de vista, o orador do discurso epidítico está muito próximo do educador. Como o que vai dizer não suscita controvérsia, como nunca esta envolvido num interesse prático imediato e não se trata de defender ou de atacar, mas de promover valores que são objetos de uma comunhão social, o orador, embora esteja de antemão seguro da boa vontade de seu auditório, deve, ainda assim possuir um prestígio reconhecido. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005.p.58).

O que eles fazem é estender a toda educação o que é apenas uma de suas características, tomando como universal o que apenas se constitui como um traço particular, não distinguindo todas as especificidades do campo educativo. É uma classificação que deixa a função educacional restrita ao seu aspecto reprodutor, daí a aproximação apenas com o discurso que apela aos valores comuns. “O epidítico – e toda educação – visam menos a uma mudança nas crenças do que a um aumento da adesão ao que já é aceito...” (id. p.60).

Os autores usualmente fazem esta associação entre o papel da educação à manutenção dos valores, não destacando seu papel concernente aos juízos a respeito da realidade tais como os *fatos* e as *verdades*, pois, para eles, o “educador foi encarregado por uma comunidade de tornar-se porta voz dos valores reconhecidos por ela” (ibid.p.58). Embora pareça claro que o substrato das disciplinas escolares ou acadêmicas sejam as teorias científicas, filosóficas, religiosas etc., classificadas anteriormente como *verdades*, no que concerne ao ponto de partida de um discurso, os autores se limitaram a uma compreensão da educação relacionada à manutenção de valores.

Uma explicação possível para isto talvez possa ser encontrada no contexto da experiência direta de Perelman, vivido na sociedade européia, anterior à década de cinquenta onde presumidamente a educação era tratada em seu aspecto tradicional. Suas considerações sobre educação identificam-se muito com abordagem tida como tradicional, ou mesmo, como a de Comenius, o criador da Didática Magna, que pensava a educação através da metáfora da tipografia. Para este, a educação era um processo de *impressão* dos conceitos nas mentes dos

educandos, consideradas metaforicamente como uma folha de papel em branco. (OLIVEIRA e MAZZOTTI 2000). Referindo-se ainda aos educadores, Perelman- Olbrechts-Tyteca afirmam:

Presume-se que ele usufrui uma confiança tão grande que , ao contrário de qualquer outro, não deve adaptar-se aos seus ouvintes e partir de teses que estes aceitam, mas pode proceder com o auxílio de argumentos a que Aristóteles chama didáticos e que os ouvintes adotam porque ‘o mestre disse’. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.59-60).

Ora, mas a educação é mais que isso, pois sua prática não se resume a mera transmissão de conhecimentos ou ao reforço dos valores comuns. Muitas objeções podem ser feitas a esta perspectiva. Já no início do século filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859 - 1952) sustentava que todo conhecimento autêntico provém de uma experiência ativa e não é uma simples recepção passiva de uma grande quantidade de impressões. Dewey pensava a educação como um aumento das possibilidades da criança, levando em conta seus problemas reais e interesses vitais. A proposta de sua pedagogia centrava-se no interesse do aluno, objetivando formar educandos autônomos e habituados ao debate.

Hoje em dia, com as mudanças da contemporaneidade, vivemos um processo de grandes transformações no que se refere às tecnologias da informação o que de certa forma causa um impacto sobre o campo da educação. A virtualidade, a globalização e as novas tecnologias ampliaram as trocas de informações de tal maneira que deram uma nova face para os tempos de hoje. Mesmo nos anos iniciais de formação escolar, já há uma utilização de fontes diversificadas de consultas, possibilitando a percepção de inúmeros pontos de vista, o que favorece o surgimento de questões a respeito do controverso.

Da mesma forma, no campo da cultura, a discussão das identidades, dos sujeitos, na perspectiva do multiculturalismo, ampliou as indagações a respeito dos modelos pedagógicos que não contemplam estas diferenças. As questões de classe, as questões étnico-raciais, de gênero e etc. fazem parte hoje do debate sobre educação, e já se tornam presentes como princípios orientadores em diversos planejamentos pedagógicos.

No Brasil, são objetivos constitucionais: o desenvolvimento humano, a autonomia do educando e a formação do espírito crítico. E, como isto é possível com o encadeamento de um só ponto de vista? A condição indispensável para isto é um contexto interativo onde haja a

obrigação de reconhecimento intersubjetivo, que possibilite aos interlocutores, com diferentes visões do mundo, tomar posições sem constrangimentos. Neste sentido, as práticas argumentativas são fundamentais para o estabelecimento destes princípios no contexto educacional. Por tudo isto, a Educação, mesmo considerada em sua totalidade, constitui-se numa prática social determinada e apresenta uma situação comunicativa *sui generis*. Ao mesmo tempo em que implica numa formação, no sentido muito amplo de termo, também é um lócus, uma situação onde o debate pode ocorrer, com regras específicas para seu estabelecimento.

4.3 - A Especificidade do Auditório

O auditório que engloba o mestrado e o doutorado pode ser descrito como um auditório de elite, quer seja pelo caráter da vitória num processo de concorrência intelectual, quer pela própria distinção social que a titularidade lhe confere. Este auditório foi classificado neste trabalho como *em processo*, devido à dupla característica da própria educação, que ora se apresenta mais próxima do que foi designado com gênero epidítico, referindo-se a formação segundo critérios comuns a comunidade acadêmica, ora transcende os limites deste discurso para lidar diretamente com o controverso, através da instauração do debate, do exame das teorias científicas, etc.

É necessário acrescentar que, com relação à totalidade do processo, no sentido da educação formal, a pós-graduação representa o último estágio na seqüência da educação. As condições argumentativas deste auditório apresentam particularidades, também em virtude deste tipo de formação acadêmica estar relacionado com a fase final do processo formativo institucionalizado. Isto não quer dizer que o que encontramos aqui não possa ser encontrado nos outros níveis da educação, apenas quer dizer que há uma expectativa diferenciada com relação a seus integrantes. Espera-se, provavelmente, um maior rigor nas elaborações conceituais, assim como nos debates e nas apropriações teóricas do campo para sua utilização direcionada às constatações empíricas, quando for o caso.

Isto pode ser atestado nos princípios tanto dos departamentos de educação, quanto nos objetivos presentes em cada disciplina. Doravante, as universidades pesquisadas serão designadas por letras, a fim de resguardar o universo pesquisado de possíveis situações

constrangedoras. Na universidade A, cujo programa se define pela pluralidade de abordagens, pelo caráter de flexibilidade e pela perspectiva interdisciplinar “O Mestrado caracteriza-se pelo desenvolvimento da capacidade de análise e crítica consistentes sobre a realidade educacional; o Doutorado, pelo desenvolvimento da criatividade científica e técnica no campo educacional, estando centrado na prática de pesquisa.”. A ementa do curso Seminário de Dissertação I, da universidade B, também é bastante ilustrativa a respeito destes aspectos. Com relação a sua metodologia, destaca-se:

O curso pressupõe a leitura dos textos indicados e debates em sala de aula a partir da bibliografia recomendada. Todos serão responsáveis pelas leituras e questões para debates, sendo a professora mediadora. Serão apresentadas pesquisas em andamento. Aulas expositivas.” Com relação aos critérios de avaliação, podemos destacar, entre outros: “ 1) O uso adequado dos conceitos trabalhados, bem como seu aprofundamento ;2) Uso adequado da linguagem escrita, com coerência e coesão nos textos/trabalhos solicitados.

Num outro plano, a pós-graduação, em sua totalidade, representa as expectativas gerais, tanto regionais quanto nacionais, de formação de recursos humanos de alto nível para a construção das alternativas que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade estabelecem. Existe uma agência de fomento à pesquisa científica e tecnológica, o CNPq, e uma instituição que se responsabiliza pela avaliação e pelo acompanhamento dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* no Brasil, a CAPES, que desde sua criação em 1951, tinha como objetivo: “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”. (Decreto nº. 29.741 *apud* site da CAPES).

Mas, embora seja possível apontar este auditório como um auditório de elite, especializado e adequado a estas demandas, é preciso não esquecer que atender as expectativas descritas não é um empreendimento fácil, pois as questões acerca de critérios aceitáveis de cientificidade nas ciências humanas e, por conseguinte, dentro do campo educacional, estão inseridas dentro de uma discussão mais ampla, de caráter filosófico, sobre a questão da Verdade. Estas questões dizem respeito a como distinguir o valor dos argumentos, como estabelecer uma justificação epistêmica de sólido caráter probatório ou simplesmente como assegurar a credibilidade do conhecimento, o que não é uma tarefa fácil, pois, ao longo da história, toda a tradição do pensamento ocidental vem tentando, de certo modo, garantir a validade dos enunciados.

4.4 - O Problema das Noções

Vimos que Perelman em grande parte de sua obra, chama a atenção para a ambiguidade sempre presente na linguagem natural, destacando que só em alguns domínios muito restritos da lógica formal seria possível o estabelecimento de uma prova categórica e inequívoca, pois nos sistemas formais inexistente esta ambiguidade entre os termos. Porém, só em um número muito restrito de casos é que podemos contar com esta univocidade dos elementos que configuram uma prova demonstrativa, onde “ou o dado é apresentado imediatamente como claro e significativo, numa concepção racionalista da dedução, ou também só há interesse pelas meras formas dos signos que se presume serem percebidas por todos do mesmo modo, sem que a manipulação destes últimos se preste a equívocos; esta é a concepção dos formalistas modernos.” (PERELMAN, 2005, p.137).

Mas nos discursos correntes, onde a argumentação está sempre presente, a seleção de dados e os significados atribuídos a estes caracterizam uma interpretação que embora possa gozar de uma aceitabilidade ampla, não pode ser descrita como a interpretação única, como a interpretação definitiva da realidade. Não há o significado único de um termo que expresse a realidade. Cada conceito é expressão de uma linguagem social e só tem sentido em relação com outros termos, dentro de um contexto. Se, não há uma ligação pura e simples entre o termo e a coisa, independente de outras significações, a ambiguidade coexiste, não havendo, portanto, univocidade.

No capítulo que trata da escolha dos dados e sua adaptação à argumentação no Tratado da Argumentação (*TA*), há uma caracterização das várias possibilidades interpretativas, dos diversos ângulos que podem ser destacados quando do uso argumentativo, sendo esta a marca distintiva em relação à demonstração característica dos sistemas lógicos formais, onde a linguagem é artificial. A linguagem na argumentação, por outro lado, implica ambiguidade e confusão dos termos e também os esforços para reduzi-los.

Os acordos que o orador pode tomar como ponto de partida de seu discurso constitui um “dado amplo” e a escolha de um ângulo específico têm uma relevada importância já que confere uma *presença* ao que for destacado. Esta *presença* pode ser caracterizada como um dado psicológico, atuante sobre nossa sensibilidade. O que for oferecido a nossa consciência é o que será, a princípio, valorizado, podendo a vir despertar aspectos da nossa dimensão psicológica para além das faculdades racionais.

O sentimento considera somente o presente; a razão considera o futuro e a seqüência dos tempos. E, por causa disso, como o presente enche mais a imaginação, a razão em geral é vencida; mas depois que a força da eloqüência e da persuasão fizeram as coisas distantes e futuras parecerem presentes, então a razão prevalece sobre a revolta da imaginação. (BACON apud PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA,, p.133).

Além da *presença*, como característica desta forma seletiva da argumentação, é preciso considerar que a utilização de qualquer dado deve estar relacionada a um sistema de referência, a uma construção teórica que lhe forneça sentido. Um mesmo dado pode ser interpretado de formas diferentes conforme as elaborações conceituais escolhidas. Daí, a importância da seleção dos dados na argumentação, que implica uma escolha entre outras formas possíveis.

Outras vezes o problema não está situado nesta escolha entre quadros teóricos diferentes, mas na escolha de *planos* da realidade específicos. “Um mesmo processo pode ser descrito, na verdade, como o fato de apertar um parafuso, de montar um veículo, de ganhar a vida, de favorecer o fluxo das exportações.” (id p.138). Ou seja, muitas vezes a argumentação pode estar referida a um destes planos que não são incompatíveis entre si, sendo apenas angulações distintas da realidade. Apertar um parafuso é o fato contingente, restrito, mas pode ser tomado como o processo de montagem do veículo ou como o fato de um trabalhador ganhar a vida, conforme o plano escolhido.

A importância destes planos é que algumas vezes as questões são colocadas numa disposição tal que “por vezes o esforço daqueles que argumentam não visa tanto impor uma determinada interpretação como mostrar a ambiguidade da situação e as diversas maneiras de compreendê-la.” (ibid.p.138). Muitas vezes, estas possibilidades de argumentação podem criar uma falsa aparência de oposição quando na verdade apenas representam planos de análise distintos. O destaque de uma interpretação normalmente relega as outras, mas isto não quer dizer que necessariamente elas sejam incompatíveis.

Perelman e Olbrechts-Tyteca nos citam que, segundo outros autores que versaram sobre o tema, limitar o campo de possibilidades destas interpretações admissíveis seria um dos objetivos da retórica. É quando nos falamos sobre I.A.Richards e Jean Paulhan. Para este, especificamente, a “retórica deveria ser, segundo ele, o estudo do mal-entendido e das maneiras de saná-lo.” (ibid.p.31). Segundo Richards, o contexto frequentemente funcionaria como limitador das interpretações possíveis, pois seria só dentro de um contexto que poderíamos identificar o que o termo significa. Sem desconsiderar este fato, porém, Perelman

e Olbrechts-Tyteca (2005) questionam quais elementos estariam englobados neste contexto, já que a própria palavra *contexto* também pode ser analisada através de uma multiplicidade de aspectos.

Os autores do Tratado ainda apresentam vários elementos que interferem neste processo interpretativo, deixando claro o caráter seletivo das escolhas: as convicções próprias do leitor podem interferir na compreensão de um texto; os autores gozam de prestígio diferenciado; os textos, muitas vezes, apresentam um não dito, uma interpretação implícita que não pode ser desconsiderada; certos aspectos dos dados escolhidos recebem ênfases através de qualificativos de forma explícita como no uso de *epítetos* ou de formas mais sutis como a inserção numa *classe*; Estas sutis alterações no ponto de vista podem ser conseguidas através do uso de adjetivos, substantivos comuns, substantivos próprios, pelo uso das conjunções de coordenação (e, ou, nem), pela justaposição de elementos e formação de uma classe *ad hoc*, etc. Ainda no mesmo capítulo, os autores levantam os problemas referentes ao esclarecimento ou obscurecimento das noções assim como sobre a plasticidade e o uso argumentativo das mesmas.

Tudo isto indica, a meu ver, muito dos problemas relativos a toda atividade comunicativa, com implicações diretas no campo educacional. A ambiguidade dos termos, a indeterminação dos significados, as múltiplas possibilidades de interpretação e os seus usos argumentativos tornam o empreendimento científico uma tarefa nada fácil, principalmente nas ciências humanas. O meu objetivo nesta explanação foi apresentar algumas das dificuldades inerentes ao uso da linguagem. O Tratado da Argumentação conta com uma explicação detalhada de todos estes elementos aqui descritos, assim como a apresentação de vários exemplos ilustrativos.

Seleciono aqui, um dos trechos particularmente interessantes, que resolvi transcrever na íntegra, no qual Perelman e Olbrechts-Tyteca, nos falam que, em certos momentos, talvez haja a necessidade de abandonarmos conceitos ou noções preestabelecidas, pois seu uso mais obscurece do que contribui para o entendimento de determinado ponto de vista. As noções que no passado serviram e se apresentaram com bons motivos para serem consideradas válidas, podem perder este estatuto ao revelarem, sob uma outra perspectiva, sua falta de clareza teórica.

As noções se obscurecem igualmente em consequência das confusões que situações novas podem introduzir nas relações aceitas entre os diferentes aspectos das noções. Se certos seres se comportam de um determinado modo, será feita normalmente uma ligação entre sua natureza e seu comportamento: este último será considerado a expressão da essência deles. O mesmo adjetivo virá a expressar, de uma forma indiscernível e ambígua uma determinação no espaço e no tempo, o fato de pertencer a um partido e uma

forma de manifestar-se: europeu, medieval, liberal qualificam uma cultura, uma arte, uma política, por suas determinações e pela natureza de suas manifestações. Se estas últimas acabam não coincidindo mais, se a cultura européia se espalha nos outros continentes, se as igrejas góticas são construídas no século XX, se os membros de outros partidos aderem a uma política liberal ou se, inversamente, habitantes da Europa se deixam influenciar pela cultura da Índia, se encontramos na Idade Média, manifestações de arte clássica e se membros do partido liberal preconizam medidas socialistas, as noções se obscurecem e perguntamo-nos se não é o caso de procurar, de novo, um critério que permita a aplicação unívoca delas. (*ibid.*, p.154)

4.5 - Ambiguidade estrutural versus confusão conceitual

Pode parecer a muitos leitores que a retórica compraz-se da confusão conceitual. Para muitos, esta admissão da ambiguidade estrutural da linguagem poderia significar um estímulo ao desentendimento e a legitimação dos equívocos. Ora, já na frase final do parágrafo anterior temos uma perspectiva contrária a estas considerações: “As noções se obscurecem e perguntamo-nos se não é o caso de procurar, de novo, um critério que permita a aplicação unívoca delas.” Ou seja, há uma busca de noções mais apropriadas ao uso e a descrição dos fenômenos.

Por outro lado, como já foi exaustivamente mencionado, o orador deve partir de objetos de acordo, acordos prévios presumidos em relação ao auditório. Isto quer dizer que, mesmo provisoriamente, há dados estáveis nos quais o orador pode se apoiar para iniciar seu discurso. Acordos, então, consistem em consensos temporários, premissas amplamente admitidas que devem ser levadas em consideração. A possibilidade do uso destes acordos prévios só é realizável caso haja uma interpretação convergente num dado momento.

Os esforços de uma argumentação dirigida ao auditório universal indicam que há para o orador, uma idéia do que seria seguro, do que seria comum a vários seres pensantes de uma forma racionalmente válida. Isto é, a própria noção de auditório universal só faz sentido num meio onde a falsidade das asserções possa ser avaliada, onde haja um critério para distinguir argumentos de modo a reclamar algum valor de verdade para as idéias e noções admitidas. Daí, a necessidade da argumentação como uma busca de critérios negociados. Mais diretamente, Perelman nos diz:

Com efeito, não gostaríamos que a afirmação de que o confuso é indispensável, ou irreduzível, possa ser considerada um incentivo para subtrai-lo a toda investigação... Portanto, longe de comprazer-se na confusão, trata-se de levar a análise das noções o mais longe possível, mas com a convicção de que tal empenho não pode redundar numa redução de todo pensamento a elementos perfeitamente claros. (PERELMAN, 2004.p.81)

Com relação às situações argumentativas controladas, ou seja, naquelas onde há regras e procedimentos de validação estipulados, Oliveira e Mazzotti, também chamam a atenção sobre a adequação de enunciados a determinados objetos:

Podemos dizer, então, que as ciências como nas demais situações argumentativas controladas, recorrem a um conjunto de procedimentos que objetivam manter o diálogo sob o controle do envolvidos. Esse controle, que pode parecer uma ‘camisa de força’, é, na verdade, uma libertação de erros, enganos e falácias já identificados no longo diálogo que caracteriza a situação argumentativa controlada. (OLIVEIRA e MAZZOTTI. 2000.p.10)

Outros autores também focalizam esta questão entre as dificuldades inerentes da linguagem e a necessidade de seu emprego tendo em vista o estabelecimento do diálogo em situações comunicativas reais, onde dever haver a possibilidade dos comunicantes avaliarem a veracidade das afirmações, como é o caso de Bannell no texto *Resgatando a Racionalidade na Pesquisa Educacional*.

Em outras palavras, para a prática lingüística de argumentação ser explicável como algo além de um fenômeno meramente expressivo (uma espécie de preferência pessoal ou de um grupo qualquer), temos que pressupor que existe a possibilidade de interlocutores concordarem sobre a veracidade de suas afirmações. Claro, se isso acontece de fato é outra questão, mas se não é possível, a princípio, por que argumentar ? Qual seria o significado desta prática ? (BANNELL .2007, p. 124)

Quer dizer, tanto na argumentação em geral como na ciência, objetivamos a criação de critérios aceitáveis para que se caracterize um conhecimento como confiável. Mesmo que a argumentação se pautem num horizonte onde a ambiguidade não possa ser eliminada, é preciso, como possibilidade de entendimento lingüístico, a criação de determinadas situações controladas onde, pelo menos provisoriamente, possa ocorrer o fim de alguns desacordos desnecessários.

As noções confusas deixam aquele que as utiliza diante de dificuldades que, para serem resolvidas, requerem uma organização dos conceitos, uma decisão concernente à maneira de compreendê-las num caso dado. Essa decisão uma vez admitida, terá o efeito de aclarar a noção em alguns de seus usos, nos quais ela poderá desempenhar o papel de noção técnica. Uma noção parece suficientemente clara enquanto não se vêem situações em que ela se prestaria a interpretações divergentes. Quando surge uma situação assim, a noção se obscurece , mas, depois de uma decisão que regulamenta sua aplicação unívoca, ela parecerá mais clara do que antes, *contanto que essa decisão seja unanimamente admitida*, se não por todos, pelo menos por todos os membros de um grupo especializado, científico ou jurídico. (Perelman e Olbrechts -Tytca. 2005.p.153)

4.6 – As Situações Argumentativas Diretamente Observadas

No final do parágrafo anterior está indicado que em alguns momentos as noções se tornam mais claras através de uma decisão unanimemente admitida pelos membros de um grupo especializado, seja ele científico ou jurídico. Pelas razões antes apresentadas, vemos que Perelman não efetua uma caracterização pormenorizada do ambiente escolar ou mesmo acadêmico, no que apresenta de particular em relação às situações argumentativas ali encontradas. Devido a sua formação o que ele empreendeu mais comumente, foi um exame acurado a respeito dos debates jurídicos, que lhe eram mais próximos, não explicitando claramente se podemos considerar o debate dentro das salas de aula das instituições acadêmicas como um debate científico e quais seriam estas características.

Todavia, como definido, a nova retórica “em oposição à antiga, diz respeito aos discursos dirigidos a *todas as espécies de auditório.*” (PERELMAN, 1999.p.24). Ou seja, examina as peculiaridades de todos os auditórios, se interrogando sobre as deliberações íntimas, sobre o debate com um interlocutor, sobre a argumentação em praça pública e etc. A respeito destes dois auditórios, vimos que os antigos classificavam como dialético o diálogo entre dois participantes, no qual o orador podia acercar-se, passo a passo, com relação à adesão de seu interlocutor. Achavam preferível esta argumentação àquela dirigida a um grupo constituído de várias pessoas.

Os debates ocorridos em sala de aula, que é o que nos interessa propriamente neste trabalho, podem ser descritos como uma situação argumentativa a meio caminho entre estas duas perspectivas. Por um lado, as turmas apresentam-se como um coletivo não apenas como um único indivíduo isolado. Por outro, o debate se processa dentro de um ambiente controlado, no qual existem regras e a mediação de um professor, que pode a qualquer momento alterar o rumo dos discursos, retomar pontos anteriores, esclarecer pontos controversos, reforçando ou não os assentimentos.

Em princípio, pode-se dizer que estes debates se assemelham aos debates *heurísticos*, onde os interlocutores visam chegar à resolução das questões, contrapondo-se as discussões *erísticas*, nas quais a intenção dos participantes não está orientada ao entendimento, mas em fazer com que determinada tese triunfe sobre uma tese rival. De acordo com este critério,

haveria por ocasião das regras, caso sejam bem estruturadas, um ligeiro privilégio na dimensão correspondente ao *logos*, conforme a pretensão científica.

Quando pensamos a educação como um ato deliberado, onde há uma intencionalidade definida, isto parece claro. Em geral, o professor faz um planejamento da aula, seleciona textos, indica caminhos e estabelece frequentemente, um critério de avaliação. Com relação aos alunos, sem dúvida, podemos perceber uma intencionalidade análoga, já que efetuam as tarefas, leem os textos, tiram dúvidas, dão sugestões e esperam ser aprovados ao final do curso.

O auditório da pós-graduação, aqui considerado, é um bom exemplo deste fato. Neste ambiente institucionalizado, se manifesta com nitidez a situação comunicativa particular do contexto educacional. Esta situação comunicativa particular difere de uma palestra, de argumentação em praça pública ou de um tribunal. Uma reflexão iniciada em uma das aulas pode se estender por vários dias. Assuntos podem ser trabalhados mais detidamente e discussões podem ser retomadas, dentro do tempo convencionado para este debate ocorrer, que é a duração de uma aula. Muitas vezes, essas discussões ainda continuam, pelos corredores das faculdades, ou mesmo através de dúvidas, solucionadas via *e-mail*.

Com relação às disciplinas que foram examinadas nesta pesquisa, destacam-se outras características que reforçaram a discutibilidade. Em todas as três universidades, assim como na UFRJ, onde integro o corpo docente, foram programadas palestras com outros professores, como complemento das aulas oferecidas, de modo a contribuir para que os alunos pudessem avaliar diferentes pontos de vistas. Se por vezes estes oradores, ao exporem seu enfoque pessoal com relação às teorizações do campo, podem apresentar alguma incompatibilidade em relação ao que estava sendo adotado pelo professor da disciplina, por outro lado é justamente através deste confronto entre teses opostas que podemos perceber, muitas vezes, a tensão entre quadros teóricos distintos.

Na universidade A, pelo menos uma vez por mês uma das aulas é substituída por uma palestra oferecida pelo programa, em salas específicas. Na universidade C, durante o período em que realizei a pesquisa, ocorreu uma palestra à tarde, fora do horário da aula. Na B, no espaço regular onde ocorreram as aulas, uma professora palestrante foi convidada a se apresentar, pela professora titular, numa das ocasiões em que estive presente. Ou seja, em todas estas universidades as situações argumentativas encontradas apresentam esta

flexibilidade, esta abertura ao contexto externo, não se restringindo aos seus integrantes diretos.

Além desta ênfase na dimensão correspondente ao logos e as características dos diálogos mencionados acima, outra peculiaridade que me parece bastante singular com relação a este auditório da pós-graduação, hoje em dia, é que seus integrantes precisam elaborar projetos de pesquisa para qualificá-los em bancas examinadoras. Estes projetos serão as futuras teses e dissertações e fazem parte das regras estabelecidas pela comunidade científica na busca de uma padronização visando o estabelecimento de critérios comuns para excelência acadêmica. Este conjunto de procedimentos repercute nas situações argumentativas, exercendo influência nos diálogos que serão travados.

As disciplinas voltadas para a pesquisa têm razão de ser em virtude destas regras que se incorporaram na comunidade acadêmica, derivadas das formulações de uma tradição cientificista assim como das experiências pessoais dos próprios professores pesquisadores. Todas as universidades pesquisadas, e a própria UFRJ, realizam um rodízio entre os professores que ministram as disciplinas relacionadas à pesquisa, contribuindo para que não haja a prevalência de um só ponto de vista em relação ao “fazer pesquisa”. Os parâmetros que se difundem não seguem um determinismo absoluto, mas provêm da assimilação que cada professor faz sobre as teorizações do campo.

Uma das marcas destas disciplinas oferecidas é a frequente exposição dos projetos individuais para o resto do grupo, coletivizando o processo de elaboração. O aluno apresenta discursivamente o esboço desta construção, revelando seus objetivos, interesses, questionamentos, dúvidas, na tentativa de clarificação de seu tema, problema e objeto de pesquisa. Ao mesmo tempo, recebe o confronto da opinião dos outros participantes desta atividade comunicativa, colegas e professores. Muitas vezes, é do resultado deste processo relacional, com o outro, com universos de representação distintos, que surge a clareza procurada. Não raro, o outro consegue enxergar o que não conseguimos discernir e isto nem sempre é um processo fácil. Tomemos como exemplo a situação argumentativa ocorrida na universidade A:

ALUNA 1 (que apresentou o projeto) – a minha preocupação de colocar isso numa prática educativa intercultural não é supervalorizar, não é deixar a mostra “olha, ta vendo como tem”, a questão não é essa, é assim, como é que a gente vai resolver, é, não é isso

PROFESSORA: Isso eu acho que é o risco que você vai ta correndo, eu acho que aí você ta partindo de um problema, que de alguma maneira foi um problema que fez parte da sua trajetória pessoal.

ALUNA 1: É, aí é saber (...)

PROFESSORA: por isso é que eu acho que o tempo todo, você tem que se aproximar um pouco aí da empiria, será que esse preconceito existe, mesmo que você já tenha muita certeza de que ele existe, sabe, então toma como uma atitude (...) exercício de certa maneira, um exercício de estranhamento, você vê que o objeto tá muito próximo, você fez parte da sua experiência pessoal, você tem que o tempo todo ta fazendo esse exercício, e admitir até isso, quer dizer, no limite (...) mesmo que você ache a possibilidade não existe o preconceito.

ALUNA 2: Acho que é um preconceito, uma coisa assim diferente porque você pensa assim que ninguém ia fazer trabalho na sua casa, e isso chegava a me ofender porque eu pensava realmente eu vou deslocar todo mundo daqui do Jardim Botânico pra ir pra Nova Iguaçu, é melhor eu vir ao Jardim Botânico, mas de certa forma não deixa de ser um preconceito.

ALUNA 1: Mas é exatamente isso que eu quero pensar também porque você não se deixou influenciar por isso

ALUNA 2: (...)

ALUNA 3: Assim, eu acho que o que a Ju ta querendo dizer é que ela era minoria, então não faz sentido ela fazer cinco se descolarem, era mais prático ela se deslocar e assim, eu, por exemplo, quando eu estudei na uff, a gente tinha gente de todos os cantos então assim não era um

colégio de excelência da Zona Sul que agrega muitas pessoas que moram no entorno e algumas que vêm de outros. Outra coisa um espaço que tem pessoas vindas de diferentes lugares. Eu lembro que eu fui num lugar que eu nunca tinha ido pra fazer trabalho em grupo, e os outros foram na minha casa também.

***ALUNA2:** Por isso que às vezes também (...).*

***ALUNA 1:** Mas eu acho que já é uma outra idade, já é um outro esquema.*

***ALUNA3:** Mas tem também na Universidade, acho que também tem.*

***ALUNA 1:** Então você ta me dizendo que tem*

***ALUNA3:** Não (...)*

***ALUNA 1:** Mas a intenção não é essa*

***PROFESSORA:** (...) primeiro eu acho que você tem que ter muito claro o que que você ta chamando de preconceito.*

Várias pessoas falando ao mesmo tempo (...).

***ALUNA 1:** A questão principal não é nem essa. A questão principal é dizer que o território é influenciado, entendeu, o preconceito é o meu problema.*

Várias pessoas falando ao mesmo tempo (...).

PROFESSORA:** Eu acho que você pensar até que ponto uma identidade, existe uma identidade territorial acaba de alguma maneira afetando as relações que se estabelecem entre os alunos, né, eu acho que é uma outra forma de você (...) **várias intervenções.

***ALUNA 1:** A questão central é essa, acredito que um dos problemas seja me deparar com o estereótipo, com o preconceito.*

PROFESSORA: *Você vai poder chegar lá, talvez.*

(Risos)

ALUNA4: *essa questão do preconceito é bem essa questão social, econômica. (Várias pessoas falando).*

ALUNA 1: *Ta muito ligada, mas não é a única.*

ALUNA: *em relação ao grupo de amizades né, aqui pensando o meu exemplo, é, você não tem aquele preconceito de ah, não quis chamar pra aqueles lugares e tal, você não vai quando você não tem condições de ir, então se você é uma pessoa que tem carro , tem uma facilidade de transporte, você pode tá em tudo, na Barra (...) você praticamente troca o seu grupo de amizades lá, no meu caso de Deodoro, e passa a ficar aqui, o que acontece (...)*

ALUNA 1: *Mas é porque esse é um território que de uma forma ou de outra já formou a sua identidade.*

ALUNA4: *Eu acho que tem algumas nuances assim, porque primeiro quando a gente chega, de uma certa forma a gente precisa de reunião em grupo né, se socializar de alguma forma, então você chega numa universidade da zona sul, 70% moram aqui na zona sul, e sei lá, o restante, quando não mora, tá mais próximo, tem muito aqui, por exemplo, tem um programa para que o aluno que mora muito longe, a universidade facilita para ele ficar aqui já da zona sul, tem internato, você tem aqui, por exemplo, grupos de alunos de baixa renda, que se uniam pra pagar aluguel aqui mais próximo da universidade, então tem essa questão territorial muito forte, mas não sei se é esse caminho, você tem que abrir um pouco talvez essa sua idéia pra você chegar nessas nuances, porque são muitos os motivos, tem essa questão da socialização que é muito forte, dizer que uma universidade como essa por mais que não, você já traz também um pouco de, que você traz a carga de ser suburbano.*

ALUNA 1: Mas é isso que eu to falando, a sua identidade.

ALUNA4: Você traz também essa carga, mas (...).

ALUNA 1: Não, você traz não, você é! (O debate continua)

Por tudo isso, pode-se dizer que a dissertação ou a tese é resultado de um processo de construção coletiva. Elas são os resultados de toda uma trajetória de vida, centradas especificamente nos anos de conclusão do mestrado ou doutorado, mais os frequentes contatos com o orientador, debates com amigos, professores, bancas etc. É concebível entender a construção destes textos acadêmicos como um empreendimento representativo do embate entre as variáveis particulares do mestrando ou doutorando com os diversos contextos discursivos com o qual tem contato, expressos, muitas vezes, na simples opinião de outra pessoa.

Podemos subdividir, então, os contextos argumentativos encontrados nesta pesquisa através de duas opções de trabalho ou situações didáticas comumente usadas. Parte das aulas foi utilizada visando trabalhar estas questões a respeito da elaboração dos projetos de pesquisa, mais diretamente. A outra parte foi utilizada para o debate de questões de ordem mais geral, normalmente apoiadas num texto escrito. As questões de ordem mais geral versavam desde questões filosóficas mais amplas até debates sobre metodologias específicas de pesquisa. As questões a respeito da elaboração dos projetos de pesquisa se dirigiram, frequentemente, a alguns dos integrantes que passavam a ser o centro do debate.

Na universidade B, por exemplo, nestas aulas a respeito da elaboração dos projetos, dois ou três alunos se apresentavam por aula. Cada um tinha em média 20 minutos para realizar sua apresentação. Depois disto a discussão era aberta e outros alunos tiravam dúvidas sobre o que fora exposto, indicavam pontos fortes e fracos e sugeriam possíveis mudanças. Vale destacar que as apresentações foram feitas com o auxílio do *power point*, recurso tecnológico que projeta imagens computadorizadas como um auxílio didático. A professora, por exemplo, procurou mesclar, em seu planejamento, dias específicos para apresentação com dias para debate de questões de ordem mais geral.

Na universidade C, durante a pesquisa, só ocorreram debates de ordem mais geral. As questões a respeito dos projetos individuais ficaram para o final do semestre. Na UFRJ, onde estudei, entregávamos o que já havíamos escrito até aquele momento sobre o projeto, para um

outro aluno realizar um parecer por escrito. Depois outros alunos ou professores podiam também contribuir com suas considerações.

Estas são algumas das características típicas da situação argumentativa deste auditório particular da pós-graduação, que implicam uma forma particular de dialogar, que difere, conforme exemplificado, de um debate em um tribunal, de um discurso em praça pública ou mesmo do diálogo com um interlocutor. A discussão sobre a qualidade da pesquisa em educação no país, a meu ver, não pode desconsiderar este lócus privilegiado e ao mesmo tempo tão comum, que é a sala de aula.

As discussões de ordem mais geral apresentam uma característica interessante no que se refere à argumentação propriamente dita. Diferente de um tribunal, onde esta estabelecida claramente a oposição entre dois litigantes, numa sala de aula da pós-graduação, o que entra em jogo, pelo menos em primeiro plano, são os pontos de vista. Como ficou estabelecido, estamos diante de um auditório de elite, que devido a suas peculiaridades, foi descrito aqui como *em processo*. Estamos diante de um auditório que tem que lidar com as imprecisões da linguagem ao mesmo tempo em que procura clarificar conceitos, dentro do critério aceito pela comunidade acadêmica a respeito da cientificidade.

Embora não trate diretamente sobre as relações de poder é preciso não esquecer que para a Teoria da Argumentação esta questão esta sempre presente já que em qualquer debate as dimensões do ethos, do pathos e do logos estão em constante dinâmica. Oradores possuem ethos diferenciados e a cada qual corresponderá uma disposição diferente do pathos. O professor neste caso desempenha um papel de extrema relevância, pois a Educação, enquanto ato intencional, confere a este orador um ethos privilegiado. Embora existam tensões relativas a características deste auditório que o distinguem do gênero oratório puramente epidítico, é preciso destacar que a ação pedagógica confere, de uma forma ou de outra, poder ao professor para “aplicar sanções nos destinatários, de modo a fazê-los reconhecer a legitimidade da cultura imposta”. (CUNHA, 1975.p.89).

Outra característica particular relativa à educação e bastante presente nos debates dentro do auditório da pós-graduação é o fato de muitas vezes as discussões de ordem geral se basearem num texto escrito. Em todas as três universidades investigadas as discussões de ordem geral tinham como ponto de partida um texto escrito no qual as considerações de um autor a respeito da realidade (num sentido amplo) estavam expressas.

Embora seja extremamente comum este tipo de situação argumentativa no contexto educativo, principalmente o universitário, creio que, por outro lado, esta seja uma especificidade do universo educacional. No domínio jurídico existe a utilização de códigos e leis que a princípio são comuns para as diversas partes. No domínio educativo, a escolha dos textos normalmente provém de uma deliberação do professor, que considera esta seleção pertinente para o debate que visa instituir.

Via de regra, os alunos ainda não tem um conhecimento profundo do texto selecionado, sendo justificável então sua escolha tanto pela via educativa, quanto como forma de potencializar determinados debates. Espera-se que os alunos se apropriem dos conceitos e das teorias formuladas por certo autor para poder empregá-las futuramente em suas elaborações teóricas. Os textos indicados na bibliografia do curso funcionam como pretextos para argumentações e diálogos futuros.

Mas isto confere uma característica peculiar para esta a argumentação, bem diferente dos outros debates, pois, considero que há uma interrelação particular das dimensões particulares do *ethos-pathos-logos*. De forma simplificada, podemos considerar que normalmente um orador (*ethos*), fala de um assunto (*logos*), para um público (*pathos*). O que se diz, ou seja, o *logos*, se refere em primeira instância a diversos elementos da realidade, sejam eles seres, estados de coisas, acontecimentos, sentimentos, normas e etc. O orador fala sobre a “realidade” dirigindo-se a um auditório.

A utilização de um texto transforma isto que poderia ser definido como um *logos primário ou de primeira ordem* num *logos secundário ou de segunda ordem*. Neste caso examinamos o que outro autor examinou a respeito da “realidade”. É uma discussão a respeito de outra discussão levantada por um autor, ou ainda mais indiretamente examinamos o que um autor disse sobre outro autor e assim sucessivamente. Isto é muito comum no caso dos comentadores, que apresentam o pensamento de um outro autor. Mas também é comum quando um autor se apropria de conceitos de outros para desenvolver o seu pensamento. Marx incorporou, por exemplo, em suas teorizações a linguagem dos economistas políticos clássicos, da filosofia idealista Alemã e do pensamento socialista francês. Também é o caso de Perelman quando se apropria do pensamento de Aristóteles e assim por diante.

Embora sejam atitudes comuns em relação ao trabalho intelectual, este trabalho com um *logos de segunda ordem* exige muito mais cuidados, se compararmos a utilização de um

logos primário. Se chegarmos, através da linguagem, a um acordo a respeito de algo sobre a realidade, é a própria realidade que pode desmentir ou invalidar este acordo, apresentando-se contrária ao que havíamos estabelecido. Mas, no caso de autores que teorizam sobre outras teorias esta dificuldade se complexifica, pois além de remontarmos todo percurso do raciocínio promovido pelo autor, também temos que lidar sempre com as imprecisões da linguagem, tanto a empregada pelo autor quanto a nossa.

Some-se a isso o fato de que determinados autores atingiram tamanha notoriedade, tamanho prestígio que adquirem também um *ethos privilegiado*. Ou seja, algumas vezes há um descolamento do logos como algo a respeito no mundo, para o logos relacionado a um autor em si. Muitas discussões centram-se na questão de se autor disse ou não disse tal coisa, fez ou não fez tal asserção, utilizou ou não determinado termo com um sentido específico, ficando para segundo plano o confronto com a realidade.

Neste caso, o autor do texto escrito possui um *ethos privilegiado* e sua escolha já revela a importância que lhe é atribuída. A situação argumentativa dentro de sala é grandemente influenciada por sua palavra, frequentemente tomada como um argumento de autoridade. Em geral suas idéias estão conforme o sistema de pensamento do professor, mas isto nem sempre ocorre. Neste caso teríamos a divergência estabelecida entre dois oradores com *ethos* diferenciados. Embora o autor possa gozar de uma notoriedade ampla, dentro da situação argumentativa da sala de aula muitas vezes podem ser apresentadas falhas em seu sistema de pensamento, ou pequenas incompatibilidades que revelem sua fraqueza frente às argumentações do professor.

Da mesma forma, os alunos que por ventura precisem contradizer uma opinião consensual entre outros alunos ou a própria opinião do professor pode mostrar que o autor em questão diverge daquele ponto de vista, através de uma passagem determinada no texto. Assim a dinâmica de um debate nunca está dada de forma definitiva e a priori. O que existem são condições de possibilidades, um jogo de forças que o orador deve conhecer quando toma para si a palavra. Deve examinar quais são os acordos prévios e tentar estabelecer uma solidariedade entre as teses aceitas e o que se deseja provar.

Mas, a importância deste fato é que a situação argumentativa relativa ao auditório da pós-graduação não visa, em princípio, a vitória particular de um de seus integrantes, como numa disputa judicial. Isto não quer dizer que não haja disputas, nem que elas não sejam

travadas individualmente entre alguns interlocutores. Tampouco quer dizer que não existam relações assimétricas na forma de se conduzir um debate. Contudo, a “vitória” em questão está relacionada a pontos de vista, a definições satisfatórias a respeito da ciência, pesquisa, educação e seus processos, em suma, definições válidas a respeito de diversas formas de “realidade”. O que está em jogo na aspiração acadêmica ainda é a pretensão de rigor metodológico, na tentativa do estabelecimento da objetividade possível.

Diferentes autores do campo educacional vêm apontando algumas fraquezas teóricas de muitas pesquisas. “Estudos apontam a dificuldade de se construir, na área, categorias teóricas mais consistentes, que não sejam a aplicação ingênua de categorias usadas em outras áreas de estudo, e que abarquem a complexidade das questões educacionais em seu instituído e contexto social. Preocupa a compreensão das condições determinantes dos fatos educacionais, como também preocupam os mecanismos internos às escolas”. (GATTI, 2001.p.69)

Vários autores vêm retratando, principalmente através de artigos as dificuldades referentes aos encaminhamentos das questões teórico-metodológicas, mas a meu ver não é dada muita ênfase nesta situação argumentativa particular e bastante característica do campo educacional, que é o contexto da sala de aula. Não estamos sob a égide do paradigma que considerava suficiente a mera transmissão de conhecimentos, principalmente nesta etapa final do processo educativo. Ao mesmo tempo, é preciso que sejam disseminados os parâmetros de cientificidade hoje aceitos neste grupo específico e para isto o convencimento e a argumentação são extremamente importantes para a fundamentação dos acordos.

Uma outra característica peculiar desta situação argumentativa é que muitas vezes ela visa saber como os integrantes de um campo específico de saber interpretam determinado autor. Acredita-se que exista uma interpretação mais ou menos consensual a respeito de como a comunidade acadêmica fez a leitura de certo autor. Embora a comunidade acadêmica não seja homogênea, elaboramos mentalmente uma pressuposição a respeito das tendências dominantes do campo e julgamos relativamente saber o que tem sido discutido.

Algumas vezes a leitura de um texto por um aluno, um professor ou um pequeno grupo, por exemplo, podem gerar interpretações a respeito de determinado autor que não são as interpretações hegemônicas no campo em destaque, fazendo com que o ônus da prova recaia sobre este grupo. Esta é a importância desta presunção, pois se verdadeira, será

necessário um esforço, uma argumentação muito bem embasada para estabelecer este novo ponto de vista. Os discursos devem estar ajustados em relação à opinião que temos de nossos ouvintes.

É muito frequente, por exemplo, pensarmos no filósofo Platão através de esquemas rígidos, já que foi este o autor a inaugurar a perspectiva metafísica e racionalista no que tange o conhecimento. Seus princípios normalmente são tomados como dogmáticos, definitivos, uma vez que a razão platônica foi apresentada como o meio de acesso ao que é permanente, ao que é não contingente e verdadeiro. Na minha experiência de graduação, um professor contra-argumentou que precisávamos considerar a veiculação histórica de Platão, já que seu pensamento esteve inicialmente sob a égide da Igreja. Já existia uma filosofia platônica baseada no diálogo, mas a fé cristã implicava questões não racionalizáveis, além do que ela precisava se afirmar e se via obrigada a controlar as mentes. Houve, para alguns, a necessidade de se compor uma filosofia cristã. Santo Agostinho, em “Menon e Fenon”, estudou as idéias e as almas e fundou a filosofia Patrística. Os princípios, então, foram tomados como dogmáticos e definitivos.

Platão utilizava o sentido da palavra dialética como arte de dialogar, prática de discutir e isto ocupou um papel central em seu método. É da arte de discutir, é da prática constante do debate que se extrai do homem, de sua razão, as sentenças definitivas. Ou seja, era do debate, que se avançava em direção à essência, a verdade, a noções mais precisas. Neste sentido a dialética seria antidogmática, seria uma prática sem fim, um grande presente. Se o que é devém e se transforma, será sempre dialetizável.

Os argumentos parecem plausíveis, mas acredito que ainda não sejam hegemônicos. Neste caso, a princípio, houve uma divergência entre o pensamento de uma “autoridade” constituída pelo ethos do professor e a “autoridade” constituída pela noção que fazemos a respeito do campo acadêmico. Com isto vemos que a prática argumentativa dentro de uma sala de aula não é tão simples quanto pode parecer, principalmente quando se pretende rigorosa e tem por objetivo a clarificação dos conceitos. Mas, é preciso não esquecer que o que torna a ciência uma *Ciência* é a continuidade do pensamento, é justamente esta interação entre pesquisa e prática, teorização e contra-argumentação, na tentativa de estabelecermos algum critério conclusivo que nos permita estabelecer, sem dogmatismos, conhecimentos confiáveis.

4.7 – As Situações Argumentativas Registradas em Gravações

Uma das questões norteadoras deste trabalho diz respeito aos acordos que permitem o início e a continuidade da comunicação. É importante ressaltar que estamos dentro de um ambiente institucionalizado, com regras de funcionamento, que embora apresente características peculiares, usufrui de um acordo prévio que estabelece normas de conduta diferenciadas entre alunos e professor, além de um propósito relativamente claro, qual seja, a transformação dos alunos em pesquisadores, sendo a vivência em sala de aula uma das etapas deste processo.

Um dos acordos que sustenta este processo é que os alunos tenham lido o texto recomendado pelo professor para que possam dar início aos debates. Vale mencionar que se isto não for feito, talvez seja inviabilizado o prosseguimento dos debates. Esta é uma condição prévia em relação a este auditório, o que, de certa forma, foi comum nas universidades investigadas, já que todas em algum momento exigiram este procedimento.

Um dado interessante é que em todas as aulas em torno dos temas gerais a situação didático-argumentativa foi similar. Em nenhum dos exemplos ocorreu uma aula marcadamente expositiva, onde um professor permanecesse a maior parte do tempo em pé, utilizando o quadro negro. Esta situação talvez ainda comum no ensino médio ou em cursinhos não foi comum na minha formação enquanto mestrando. O que me chama atenção é que esta situação argumentativa, no meu entender, se assemelha muito a uma prática comum em congressos em que um estudioso “expõe” um assunto durante um tempo pré-determinado. O que foi comum, nas aulas investigadas, foi a disposição das carteiras da sala em círculos, com pouquíssima utilização do quadro negro, apenas apoiada num texto escrito. Em geral houve um intercâmbio relativamente equilibrado de participações entre os integrantes com ligeiras sínteses a respeito do texto, como é caso desta aula ocorrida na universidade C:

: “... Eu vou fazer primeiro uma panorâmica do texto para depois entrar nas discussões mais específicas que ele está colocando. Mas, na minha leitura, até a página 49, antes dele entrar na “natureza das globalizações”, o que ele faz é um processo descritivo, né, inclusive muita coisa que agente já conhece, que agente já sabe, Mas é muito boa a distinção que ele faz, que organiza globalização econômica, globalização política, globalização social, globalização da cultura. Mas

, basicamente até aqui é um processo mesmo descritivo de dizer o que é que tem sido chamado de globalização, né, depois ele começa a problematizar o que que essa idéia de globalização, num processo, a meu ver, bastante interessante, por que ele começa... ele fala aqui na “natureza das globalizações”, como é que essa idéia é falsa. Mas, como é que mesmo sendo falsa, como as pessoas compreendem que seja assim, produz sentido...”

Em todas as universidades, os professores sempre iniciaram suas aulas perguntando a respeito da leitura do texto. Perguntavam se houvera dificuldades, se o texto havia ajudado, e frequentemente interrogarem os alunos a respeito de aspectos afetivos em relação ao texto, se haviam gostado do texto e qual a opinião dos mesmos. Nesta etapa inicial houve sempre esta sondagem das opiniões pessoais dos alunos com relação à leitura, o que a meu ver, possibilita ao professor realizar uma “leitura” inicial de seu auditório, com relação a gostos, preferências, dificuldades etc. Do mesmo modo, esta sondagem estabelece um direcionamento para a aula, na medida em que pode aprofundar os pontos de interesse dos alunos, assim como permite esclarecer questões controversas, além de mostrar um respeito pela posição dos estudantes.

PROF: *“Vocês tiveram alguma dificuldade na leitura do texto? O texto ajudou? O que que... como é que foi a leitura do texto?”*

PROF: *“E aí, O que acharam do Lyotard?” (autor do texto em questão),
Numa visão geral?*

PROF: *“... Antes de eu começar a falar da introdução que eu queria saber o que vocês acharam, o que é que sentiram ? tem gente que não gosta do JAMESON, que não gosta da leitura...”*

Uma outra questão norteadora desta pesquisa era saber se existem, em sala de aula, debates contundentes que caracterizem as práticas discursivas de um programa de pós-graduação como práticas efetivamente argumentativas. Acredito que a esta pergunta possa ser dada uma resposta afirmativa embora o que tenha se destacado seja a especificidade das situações argumentativas dentro de sala de aula, designadamente estas, dos programas de pós-

graduação em educação, conforme mencionado nos parágrafos precedentes. Mas ao mesmo tempo em que são específicas, é possível distinguir variadas configurações nos processos argumentativos, dentro de sala de aula. Restringindo-me apenas as aulas pesquisadas, foi possível estabelecer aquela diferenciação já mencionada, em dois processos básicos nos quais uma parte das aulas foi utilizada para o debate de questões de ordem mais geral, normalmente apoiadas num texto escrito, enquanto uma outra parte foi utilizada visando trabalhar questões diretamente relacionadas a elaboração dos projetos de pesquisa.

Ou seja, ora foram tratados assuntos mais específicos relacionados diretamente a pesquisa de cada aluno, ora foram tratados temas gerais a respeito de discussões de ordem geral, voltadas a temas do campo educacional. Estas questões receberam tratamentos didáticos diferenciados, o que, por sua vez, altera a forma dos diálogos, ou seja, as situações argumentativas apresentaram-se de forma ligeiramente diversa. Pode-se dar como exemplo uma aula realizada na universidade B, por uma professora convidada, aula esta que possuiu, a princípio, uma característica de conversa, como a própria professora expressou ser de sua preferência logo no início de seu diálogo com a turma:

“... lógico que eu não tenho pretensão e nem vim aqui pra fazer palestra, eu não vou fazer palestra nenhuma. Na verdade, eu vim aqui pra gente fazer o que eu mais gosto de fazer, que é conversar...”

“Por que que eu gosto da idéia da conversa? Jorge Larosa (...) ele fala um pouco sobre a conversa e eu gosto bastante do que ele defende na questão da conversa. Que primeiro pra existir uma conversa tem que existir pessoas sujeitas, interessadas em conversar. Porque se duas pessoas estão interessadas em conversar e outra não está, a conversa não acontece, então a primeira coisa que você tem pra que a conversa aconteça é o interesse em comum, ou seja.. A mesma coisa, mas tem o interesse. E outra coisa que eu gosto da conversa é que a conversa a gente nunca sabe pra onde ela vai, a gente não sabe como é que ela vai terminar, se vai ser boa ou ruim, se vai ser curta ou se vai ser longa, porque não dá pra prever dentro.. o que que vai ser conteúdo e forma de uma conversa, por isso que eu sugiro que a gente em vez de ouvir, ficar falado, a gente converse, ta.”

A aula então começou com um conjunto de relatos de experiências pessoais vividas pela professora, contando de que forma se deu o estabelecimento de suas escolhas e motivações em seu campo de pesquisa, que é o campo de pesquisa do cotidiano. Ao fazer esse histórico pessoal, a professora aparenta tentar, através desse método, ter uma aproximação com a turma, já que remete à sua época de mestrado, permitindo, assim, aos alunos se identificarem com algumas questões apresentadas.

“Mas como na minha vida eu sempre estive em lugares onde eu to sempre indo pela contramão, na contramão e remendo contra a maré, nem me admiro porque eu fui encarar o campo do cotidiano. Tem também uma formação antiga minha, mas que ainda ta lá presente muito forte dentro de mim que é Marx né, eu na UFF meu mestrado foi todo na perspectiva no materialismo histórico e dialético, e Marx tem uma tese que eu gosto muito, que ele diz: interpretar o mundo, muitos já fizeram... resta agora é transformar o mundo. Então tem um pouco disso de Marx ainda me habita. Então eu acho que não dá pra fazer pesquisa só por fazer pesquisa, só pra ter um título, só pra produzir uma teoria... do real, então esse de Marx, e esse pensamento que ta lá ainda, que me habita, é muito forte, por isso que eu to com a pesquisa com o cotidiano.”

É preciso destacar que, embora a professora tenha assumido um tom de conversa para a sua palestra, o que acabou de fato ocorrendo foi uma longa preleção em um tom relativamente informal, mas bem próximo a uma palestra. A professora se coloca assim no centro da argumentação, não havendo uma participação tão eficaz dos alunos, neste momento. O que se quer dizer por “tom relativamente informal” já se percebe na sua própria declaração inicial na qual demonstra sua preferência pela conversa, algo naturalmente informal, e de sua tentativa de aproximação com os alunos através de seu histórico, como já mencionado. Além desses fatores, há também a presença de muitos comentários feitos pela professora a respeito de seus gostos pessoais, opiniões e indagações, tais como:

“... o que que ele faz no livro, ele apresenta o paradigma dominante, ele diz que o paradigma dominante está em crise, e diz por que e anuncia um paradigma outro, que ele chama de paradigma prudente com uma vida

*decente, **que eu particularmente gosto muito**, desse modo como ele nomeia...”.*

*“... porque essa ciência que tá em crise e esse novo paradigma que se anuncia, ele vai nos dizer, **que eu gosto muito também**, que pra mim é um pressuposto forte, a ciência não é a verdade, a ciência é a busca permanente da verdade.”*

*“**Como eu tenho Marx ainda dentro de mim**, eu tenho que contribuir pra mudar alguma coisa, não pra fazer ...pesquisa, eu pratico yoga, adoro também, ficar com a mente fazia...alguns exercícios são só porque a gente fazia numa hora...meditando, mas é diferente quando eu to falando de pesquisa, não to fazendo uma coisa pra ficar lá no alto, né.”*

*“Aonde ele afirma algo que **eu acho uma preciosidade** pra gente pensar, pra fazer pesquisa e compreender o mundo, ele diz assim: aquilo que eu vejo, eu não vejo com o que os meus olhos vêem, eu não vejo com o que a retina capta, ... trabalha muito com isso, que luz entra pela retina que se transforma em que, entendeu, e aí vai. Então ele vai dizer assim, de novo: aquilo que eu vejo eu não vejo com o que o meu olho vê, eu não vejo com o que a retina capta, eu vejo com o cérebro, eu preciso compreender o que eu vejo, se eu não compreendo, eu não vejo. Eu acho isso de uma grande ... pra quem ele trabalha com o outro, seja professor, pesquisador, não importa né.”*

“...lógico que eu me fazia perguntas e as minhas insatisfações eram em cima da questão da alfabetização, existem outros modos de aprender a ler que possam investir e apontar o sujeito... mais crítico? Essa foi a minha grande pergunta do início.”

Tal exposição em tom de conversa difere do que se comumente considera como aula expositiva, de característica mais detida, onde os assuntos a serem tratados já são definidos previamente e apresentados com maior linearidade. A particularidade desta aula está,

portanto, na exemplificação de questões pessoais da professora como fator importante para a compreensão e a sensibilização dos alunos em relação ao tema.

Em uma aula marcadamente expositiva no sentido de uma “pedagogia tradicional”, por exemplo, um professor levaria um roteiro pré-estabelecido de cada assunto que iria tratar e faria as passagens de um tópico para outro mais vagarosamente, expondo maiores detalhes, ou ainda utilizando outros recursos como o quadro-negro ou apresentação de slides. A aula feita pela professora é um exemplo de aula onde há maior liberdade de direcionamento, sem um rumo definido de forma mais rígida.

Como exemplo típico de uma com maior interação com os alunos, temos a aula abaixo ocorrida na universidade A. Não houve, nesta aula específica, uma longa preleção ou exposição do tema, mas uma troca, mais ou menos, homogênea entre os participantes. Neste sentido, há uma aproximação do que comumente é definido como “conversa”, embora esta situação argumentativa não tenha sido definida como tal, até porque, caracterizou-se por direcionamento dado a priori, a partir da leitura do texto recomendado.

***PROF:** Então vamos lá gente, então agora a minha proposta é da gente, né, discutir um pouco a nossa tarefinha de hoje, né, e eu pensei em começar aí discutindo a leitura que vocês fizeram do texto do Kosseleck, né. Vocês tiveram alguma dificuldade na leitura do texto? O texto ajudou? O que que...como é que foi a leitura do texto?*

***ALUNA 1:** A linguagem do texto foi tranqüila, eu só não achei muito numa imagem no final, achei que quando ele entra naquela parte de discussão da língua, acho que ele dá uma volta ali, mas em síntese foi muito bom a questão dele falar assim: todas as palavras tem um significado em princípio mas nem todas são relevantes, no sentido da gente teorizar, a gente tem que fazer essa seleção, e foi justamente a proposta do nosso trabalho, a gente selecionar quais são as palavras dos conceitos que tem um sentido pra nós, pro nosso trabalho e também essa questão da gente procurar relacionar conceito com contexto. Ele diz que ele acaba sendo único pra aquele contexto que é usado, Isto eu também achei muito significativo, porque às*

vezes pode ser usado por outra pessoa em outro contexto de forma diferente e ele fala que já ganha um novo significado.

ALUNA 2: *É, e isso tem muito a ver trazendo pra dentro do nosso trabalho, do nosso projeto pra dissertação, aquela coisa de determinados conceitos segundo determinados autores ta sempre, ta entendendo a autoridade, a autoridade de quem? Segundo fulana que define de tal forma. Eu acho que é questão do conceito mesmo, que é aquela coisa de que quando agente fala de cidadania, de poder, e hoje em dia já tem uma outra, porque muitas vezes, principalmente pro historiador que pega esses documentos antigos e lê com os olhos de hoje, acaba confundindo, então eu achei importante pra gente ta atento pra esse tipo de coisa, exercício, na verdade é um exercício. Só que eu li o texto depois de ter feito o trabalho, mas que talvez ajudaria com o resultado do meu trabalho, mas o importante pra essa coisa de você saber definir exatamente que tipo de conceito que vc ta usando, em que contexto e seguir uma linha específica.*

ALUNA 3: *Uma outra coisa que ele traz também a questão que um texto leva a outro texto vc vai ter que procurar um texto , por sua vez te leva a outro texto e já responde a uma pergunta anterior, essa questão da busca, a gente tem que buscar os sentidos por trás daquele conceito, por isso que é importante a gente lê na biblioteca, vê vários autores pra ver isso, e a outra forma dele dizer, por trás, que a gente pode analisar esses conceitos é através da análise do discurso, por isso que ele traz a questão da língua.*

PROF: *É, a questão semântica tem algo, tem toda uma parte importante do final do texto.*

ALUNA 1: *Já seria diferente da análise textual, comparar os textos, ele fala que só são formas diferentes de você focar o mesmo objeto, você pode ter uma análise de discurso, discurso de semântica, ou comparando os textos, essa perspectiva que ele traz tem estes poréns.*

PROF: *E vocês aí, se assustaram muito com os termos em alemão?*

Aluna: *Eu me assustei muito*

PROF: De uma forma ou de outra, eu acho que dá pra vocês perceberem né o sentido do texto.

ALUNA 1: Em alguns momentos não (...)

Aluna: E às vezes ele fala: não sei o que, não sei o que

PROF: Mas e aí, o que mais?

ALUNA 3: A questão do conceito também, você saber realmente fundamentar que tipo de conceito vc vai usar, essa questão que a Juliana falou de que ah, eu vou usar esse conceito e vou justificar antes, e até comentar esse pedaço de conceito já dar uma explicação pra se situar (...), o mais interessante da leitura foi isso ...e a questão também da análise do discurso é bem interessante também.

PROF: É, é, né

ALUNA 4: Mas o que é justamente dessa possibilidade ou não de vc trabalhar um conceito, pois existe o conceito acadêmico, mas você pode pensar em outros conceitos, conceitos que não são....E isso vc pode colocar no tempo e no espaço ...e aí ele diz que pode, e obvio que não é imediato e tal mas eu acho que, assim... Pra mim foi interessante foi a dimensão que ele dá de conceito, tem dimensão de tempo, aquela coisa da sincronia da diacronia

ALUNA 2: E assim, despertou essa coisa de vc ta atento mesmo ao conceito, ou seja, nosso trabalho fala muito sobre o novo aluno e aí, o novo aluno, eu sei, na minha cabeça eu sei o que é o novo aluno, mas às vezes não conseguia achar o autor... O que eu achei de autor usando a palavra novo aluno, sem dizer o que é o novo aluno, aí eu falei que é uma coisa que assim já cai na banalidade ... Novo aluno pra lá, novo aluno pra cá e na hora que eu sentei pra escrever eu vi que eu não conseguia , aí eu fui procurar ler, justamente pra analisar os conceitos que vc ta vendo que eles tem todo um significado, todo um sentido dependendo do momento, o conceito ta envolvido, por isso que talvez eu pensasse um pouco diferente se

eu tivesse lido o texto antes, mas assim, é muito importante vc ta atento, os conceitos eles tem história, eles vão mudando, vão se adequando e se juntando a análise

PROF: *Eu acho que se há um conceito que dentro do campo da educação é utilizado, como um senso comum que é generalizado, é o conceito de novo, de inovação, agente fala de escola nova, novo aluno, inovação pedagógica, então, de fato, eu acho que ... Quer dizer, é um pouco isso mesmo ...tem uma conceito aí que vai rolando, né, mas que na verdade ele se configura de fato como um conceito. Eu acho muito interessante nós termos lido este texto, que tem esta abordagem...esta distinção que ele estabelece de conceito e palavra, quer dizer, nem toda palavra configura um conceito, né, e essa idéia de que o conceito, a palavra se transforma em conceito, na verdade, nem toda palavra se transforma em conceito, mas uma palavra se transforma em conceito a partir de um processo de teorização, né, quer dizer, é um processo de teorização que constitui um conceito, né, então isso parece um elemento fundamental, né, e até pra chamar a atenção do aluno que não dá pra gente continuar trabalhando dessa forma, que a gente tem que ter um pouco mais de cuidado, de rigor, de precisão, né, quando a gente ta se utilizando de determinadas palavras, palavras como um conceito mas supondo que isso é um dado né, quando na prática, isso não é um dado.*

Outra questão norteadora desta pesquisa foi tentar descobrir se era possível estabelecer regularidades em aspectos que por ventura colocassem os integrantes em desacordo. Ao mesmo tempo, me interessava responder como eram tratadas as controvérsias, já que em minhas experiências pessoais, como aluno de mestrado, ocorreram diversos debates nos quais a divergência entre diferentes interlocutores apareciam de forma clara, sendo até possível a percepção de opções ideológicas distintas entre os participantes.

Porém, foi um dado de pesquisa perceber que na maioria das vezes estas controvérsias não apareciam de forma tão explícita. Isto de alguma forma “frustrou” uma expectativa, um direcionamento do olhar que pretendeu enquadrar a realidade num esquema prévio. Este fato revelou, por outro lado, aspectos antes insuspeitos. Por exemplo, como a situação

argumentativa particular de uma sala de aula difere de outros ambientes, há características intrínsecas desta atividade comunicacional que devem ser destacadas.

Uma delas diz respeito ao papel das perguntas. Pode-se dizer que, em certo sentido, Perelman não realiza um longo exame sobre o papel das perguntas enquanto elemento persuasivo. Num ambiente acadêmico ou mesmo escolar, estas interrogações geralmente são vistas apenas como tentativas de esclarecimento, por parte dos alunos. Mas em alguns casos, elas podem, ao se esclarecerem, mostrar incorreções de um pensamento ou mesmo revelar o lado controvertido do que fora exposto.

ALUNA 3: Mas, professora, e numa palavra como o novo? Que aí diferente, não é um conceito, é a palavra, mas como a gente altera esse novo na pesquisa? Que como vc falou, ah tem muito em educação inovação, novo isso, novo aquilo, escola nova a gente já até tem fechado.

PROF: Mais ou menos.

ALUNA 3: Mais ou menos?

PROF: Se você pegar os autores que já algum tempo vem se debruçando... Você tem um texto do Daniel Hameline que é um professor da universidade de Genebra que vem trabalhando essa questão da escola nova, ele foi inclusive orientador da tese de doutorado do Antonio Nóvoa, o Daniel Hameline tem um texto, na verdade, é um glossário de uma das obras dele, que ele exatamente começa por aí, escola nova, o que que você tá entendendo por escola nova, porque o conceito de escola absolutamente flui né ... Eu podia já reverter essa pergunta pra você. Como é que você faz isso?

ALUNA 3: Porque vendo dessa forma, acho que a gente corre sempre esse risco de ficar, quando você não encontra um conceito já definido, como é que a gente aplica isso a uma pesquisa?

PROF: Como é que você acha?

ALUNA 3: Não sei

ALUNA 1: Acho que a gente pode pegar, como a Juliana falou, um autor e escolher (...)

ALUNA 3: Um exemplo, a questão do novo, por exemplo, escola nova, que pra mim já seria uma coisa definida, ele tá dizendo, não, olha, não é definida, e aí?

ALUNA 2: Por exemplo, escola nova segundo tal autor, que que contribui pra sua pesquisa?

PROF: Basicamente, como é que você consegue, por exemplo, transformar um conceito que flui como esse de novo, num conceito propriamente dito, a partir do momento que de certa maneira vc vai construindo esse conceito, esse processo compete a você de transformar essa palavra difusa, né, em conceito e você faz isso exatamente no diálogo que vc vai estar estabelecendo com diferentes autores, é importante a gente se dá conta de que o conceito de novo é sempre um conceito relativo né, novo, novo com relação a que? Então me parece que você consegue, é a partir do momento que vc vai conseguindo descrever o conteúdo daquele conceito, e vc de fato tá fazendo esse processo de teorização, vc tem que deixar claro assim quando eu estou falando novo aluno, o que que eu estou querendo dizer com isso? Né, e aí vc fala: é isso isso isso, que que é isso isso isso. Você, de certa maneira, tem que ir dando carne ao seu conceito, você dá carne ao seu conceito, a partir do momento que vc vai clarificando o conteúdo que esse conceito tá tendo pra você, e você faz isso no diálogo que você vai estar estabelecendo com a sua bibliografia de referência.

O Debate inicia com uma pergunta sobre o uso do conceito “novo”, mas desdobra-se numa controvérsia que opõe a aluna que considerava fechado o conceito de “escola nova”. A professora realiza uma dissociação da noção estabelecida sugerindo uma dúvida através da utilização do “mais ou menos”. A aluna então faz disto uma pergunta: “mais ou menos?” Ou

seja , a discordância é apresentada através de uma interrogação. A professora utiliza um argumento de autoridade - ao mencionar Daniel Hameline, orientador de um autor muito prestigiado no Brasil, como no caso do Antônio Nóvoa - para afirmar que o estatuto do conceito “escola nova” também é fluido e reverte a pergunta para a aluna. Outros alunos vão entrando no debate e argumentam que uma forma de clarificar o conceito é usá-lo segundo determinado autor. A professora utiliza uma metáfora de carne como preenchimento, resumindo a questão: “você dá carne ao seu conceito, a partir do momento que vc vai clarificando o conteúdo que esse conceito ta tendo pra você, e você faz isso no diálogo que você vai estar estabelecendo com a sua bibliografia de referência.”.

Assim, as perguntas podem ser argumentativas na medida em que obrigam um esclarecimento de uma questão, obrigam o interlocutor fornecer uma “prova” de melhor qualidade argumentativa. Num certo sentido, isto se aproxima do método socrático de dialogar e, a meu ver, tem grande relevância para os contextos argumentativos em ambientes educacionais. O auditório da pós-graduação precisa incorporar conceitos, teorias, métodos e procedimentos hoje aceitos pela comunidade científica ao mesmo tempo em que escolhe um caminho, preterindo outros, muitas vezes questionando vários destes pressupostos. E isto não pode ser feito a não ser pela via argumentativa, pelo convencimento de nossos pares através do oferecimento das melhores razões, hoje consideradas válidas. Os próprios padrões para assegurar a consistência de um conhecimento considerado como confiável devem ser discutidos apenas como normas provisórias aceitas no contexto atual. O conhecimento é provisório, mas para ser considerado confiável necessita de uma aceitabilidade ampla, necessita formar um sentido compartilhado e isto, para ser feito, precisa deste esforço, quase infinito, de um aclaramento das idéias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tradição do pensamento ocidental ideal de verdade motivou diversas vertentes filosóficas na busca de explicações definitivas sobre a realidade, que eliminassem toda ambiguidade através de uma prova universalmente válida. Várias correntes teóricas acreditaram ter atingido o caminho reto do conhecimento e a partir destas verdades estabelecidas passamos a viver sob imperativos, fossem eles teológicos ou científicos.

O realismo, num sentido estrito, supunha uma realidade a qual poderíamos conhecer de forma unitária e, portanto, consensual. Houve a predominância de um espírito anti-dialético, no sentido de que se encerraram muitas discussões a partir de uma sentença considerada inequívoca. O espírito científico, quando fala em leis universais e definitivas, tende a ser contrário a esta prática dialógica, fechando a questão. Neste caso, a argumentação teria um papel diminuto, já que as verdades seriam dadas de forma categórica e a educação se resumiria simplesmente a uma catequese.

O século XX marcou uma quebra das noções tradicionais e instaurou a *crise* dos fundamentos. Com a descrença na verdade, o absoluto perde sua referência e ciência é vista como um empreendimento humano, portanto falível. Faz-se Ciência quando há interesses, e esta descoberta, entre outras, instituiu uma crise na objetividade. O indutivismo clássico da observação pura não tem mais lugar, pois hoje se considera que toda observação está impregnada de teorias, expectativas e pontos de vista.

A objetividade completa nos é inacessível, pois é impossível a razão abarcar uma multiplicidade tão rica. Não há literalidade entre o conceito e aquilo a que se refere, pois ele representa uma síntese na qual a singularidade do real é subsumida. Em geral, nas concepções derivadas da matriz nietzscheana, diz-se que a linguagem é metafórica, pois as expressões linguísticas não representam a realidade diretamente, ao contrário, apenas sugerem perspectivas que nos levam para adiante. Nós é que seríamos o centro do sentido, impondo um significado às coisas. O mundo seria um objeto da construção humana, pois é próprio do homem estabelecer significados. O mundo aparece como tal para aquele que lança sentido. O novo está no olhar.

Estas perspectivas levaram em alguns casos a posições extremadas em relação à impossibilidade de qualquer conhecimento. Para alguns, seria impossível estabelecermos qualquer critério que reclamasse para si um valor de verdade, na qual um discurso pudesse se

justificar. Num relativismo extremo até a utilização de conceitos é vista com descrédito, já que não existe uma literalidade entre a realidade e o que se diz sobre ela.

Contudo, a experiência humana seria incomunicável sem esse recurso da síntese que reúne características similares dos objetos e que permite a classificação das coisas através dos conceitos. Para que a experiência humana com a linguagem seja possível é necessário que utilizemos termos, que utilizemos conceitos enquanto estes forem úteis e estiverem expressando razoavelmente os fatos no mundo. Mesmo reconhecendo a artificialidade dos conceitos e o caráter relativo dos valores, precisamos deles para tentar minimamente e de forma intersubjetiva dar conta da realidade.

Isto não quer dizer que o conceito seja fixo, mas apenas que esta foi a expressão possível, num dado momento, entre o que foi negociado entre orador e auditório. A meu ver, o que buscamos em cada diálogo são alguns pontos de acordo, alguma convergência nos sentidos que são negociados, definidos como um ponto de equilíbrio que não é fixo.

O valor cultural do debate não pode ser desprezado. É uma conquista humana, frente ao vício determinista da presunção da verdade e do uso da força. A imposição de um discurso único que quer evitar discussões é um fardo que ainda hoje nos atinge. A presunção irrestrita da verdade é o alimento de todos os fundamentalismos e de todos os radicalismos, pois as atitudes extremistas dispensam o diálogo.

O que temos são as afirmatividades possíveis, a busca de um ponto de equilíbrio que só é fixo num dado momento, num dado contexto histórico, em suma, para determinado auditório. As “verdades” são relativas às descobertas de hoje, pois para a racionalidade ampliada ou retórica, como não há a verdade última, é preciso construir um discurso explicativo da realidade que tenha força argumentativa, consistência para convencer os interlocutores. O auditório para qual falamos é o nosso juiz. O meu interlocutor é que me julga. Os critérios não são eternos, mas sim funcionais nesta dialética do julgamento recíproco.

Falar com outros é buscar o entendimento. É negociar sentidos, é perceber a precariedade dos conceitos e tentar o quanto for possível chegar aquele ponto de equilíbrio que não é fixo. *Um ponto de equilíbrio dialogal* que representa o consenso temporário, a convergência possível entre interlocutores. Sem esta tentativa, sem a pré-disposição de revermos os próprios conceitos é como se falássemos idiomas diferentes.

Quem não considera necessário esse esforço de inteligibilidade, visando o estabelecimento de um acordo intersubjetivo, aproxima-se de uma atitude totalitária, contrária à construção do pluralismo.

Ao mesmo tempo é preciso não esquecer que as relações de poder estão constituídas no seio da sociedade, muitas vezes embutidas em quem tem o poder de classificar, quem tem o poder de utilizar os conceitos de acordo e conforme seus propósitos. As categorias são políticas e muitas vezes é através delas que se impõe a dominação. È no jogo das representações que se estabelece a luta.

São muitos os auditórios e as situações argumentativas no seio da sociedade. De um encontro casual até uma narração televisiva num meio de comunicação de massa, estamos sempre envolvidos em contextos argumentativos onde diferentes pessoas expressam suas opiniões pessoais a respeito do mundo. Em vários destes contextos utilizamos “o processo de argumentação que requer o estabelecimento do contraditório, da exposição dos enunciados favoráveis e desfavoráveis ao caso, mostrando que determinados enunciados são ou mais adequados ou completamente adequados ao objeto.” (OLIVEIRA e MAZZOTTI. 2000.p.9). Sendo este um dos objetivos da retórica, pois ela é o estudo dos meios mais eficientes para o convencimento numa situação argumentativa.

Como vimos, as práticas educacionais não se resumem ao gênero epidítico, principalmente o auditório que constitui a pós-graduação. Por outro lado, vimos que tarefa de avaliar diferentes interpretações de mundo não é um empreendimento fácil, nem isenta de interesses. Ao mesmo tempo, a tarefa educativa só é possível através da possibilidade do entendimento linguístico sobre as coisas no mundo, ainda que através das imprecisões da linguagem e esta tensão faz parte tanto do horizonte educacional quanto científico.

Esta tensão é tanto maior enquanto estamos lidando com disciplinas relacionadas à experiência humana. As produções do espírito humano já requerem um grande esforço interpretativo em contraste com as ciências da natureza, isto sem falar nas imprecisões da linguagem natural. Esta crise de fundamentos que hoje parece fazer parte da condição “pós-moderna”, trouxe um grande impacto para as discussões educacionais e, a meu ver, a teoria da argumentação é uma importante ferramenta que pode contribuir para este debate.

Este trabalho pretendeu fornecer novas pistas, a partir do estudo de um dos auditórios mais importantes hoje em dia que engloba as situações argumentativas envolvidas no contexto da pós-graduação. Mas, ainda é um estudo inicial, embora tenha como foco um dos ambientes mais comuns, qual seja, a sala de aula. Este recorte, cuja análise se deu sobre as disciplinas relacionadas à pesquisa em educação num programa de pós-graduação, contemplou uma análise ainda pouco estudada pela própria teoria da argumentação. Vimos que, em princípio, estamos falando de uma situação comunicativa com certa ênfase no *logos*. Quanto à

classificação, este auditório, aqui neste trabalho, foi classificado como um *auditório de elite em processo*.

Vimos também características particulares relacionadas às práticas argumentativas deste contexto, proporcionada pelas estruturas das aulas. Aulas mais voltadas para os projetos individuais de seus integrantes e aulas que abordam assuntos de ordem mais geral, normalmente apoiadas em textos escritos. Esta situação não visa, em tese, uma vitória particular de um de seus membros, como no caso de um tribunal, mas o estabelecimento de um ou vários pontos de vistas predominantes, conforme a habilidade de convencimento de seus participantes.

Convencer, neste caso, deveria ser a possibilidade de estabelecimento de uma interpretação plausível em relação aos fatos do mundo, através de um exame motivado pela força do melhor argumento. Vimos que além de todas as dificuldades ou possibilidades de convencimento arroladas pelo tratado da argumentação, existem outras típicas da argumentação apoiada num texto escrito.

Este texto muitas vezes é tomado, conforme nomenclatura utilizada neste trabalho, como um *logos de segunda ordem* adquirindo uma importância tão expressiva quanto o *logos* de primeira ordem, referido as coisas do mundo, em geral. Os textos também funcionam como um *ethos privilegiado*, com uma autoridade estabelecida, que influencia a forma do debate ocorrer.

A importância destas análises é que não estamos lidando com um auditório qualquer, mas com um auditório de elite em processo. Ao mesmo tempo, firmamos que a Teoria da Argumentação está longe dos discursos puramente demagógicos, assim como se distancia do relativismo extremo. Mesmo com as dificuldades inerentes à linguagem natural, este auditório, presumidamente, procura estabelecer um procedimento comunicativo que viabilize critérios aceitáveis de uma racionalidade intersubjetiva, para além dos condicionantes particulares.

Contudo, cumprir este objetivo não é um empreendimento que se resolva de uma só tacada, mas faz parte de uma práxis diária de esforço contínuo. Além das questões estruturais, tanto filosóficas quanto históricas, apresentadas neste trabalho, ainda existem outras de ordem mais conjuntural como as características de cada instituição, professor, tradição epistemológica, prazos, avaliações, interesses particulares, entre outros que também afetam este empreendimento comunicacional.

Por outro lado, algumas vezes, o combate ao ideal de verdade científica somado aos discursos referente à artificialidade dos conceitos leva a um radicalismo que impede qualquer

tentativa de clarificação dos mesmos, vista sempre com desconfiança. Ou seja, se impede o acordo sobre a nova utilização de um conceito plausível através da manutenção de uma confusão conceitual, baseada na defesa da impossibilidade da verdade. Mas, como vimos, a análise retórica não estimula esta confusão, pois quando “as noções se obscurecem perguntamo-nos se não é o caso de procurar, de novo, um critério que permita a aplicação unívoca delas.” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.154)

Ao mesmo tempo, certos autores são tomados como expressão desta “verdade”, quando são tomados como construtores de um sistema de pensamento fechado, unívoco e incomensurável, no qual seus conceitos só fazem sentido dentro deste sistema. Se por um lado não devemos nos apropriar de um conceito de forma simplória e inadvertida, por outro lado estes autores, embora possuam um ethos privilegiado, não são a expressão daquela verdade combatida, nem se exprimem através de uma linguagem incomensurável. A não ser que as linguagens teóricas fossem totalmente incomensuráveis, nós teríamos que abandonar a possibilidade de compará-las e avaliá-las. (BANNELL, 2007).

Assim sendo, o auditório particular constituído pelas práticas comunicativas numa sala de aula de pós-graduação tem que lidar com todos estes problemas desde as imprevisões estruturais da linguagem, o ethos privilegiado de um texto até a grande quantidade de conhecimento acumulada nos dias de hoje, para o estabelecimento patamar teórico consistente que assegure a credibilidade destes mesmos conhecimentos. A teoria da argumentação pode contribuir enormemente neste processo. “A análise retórica é, portanto, um método que contribui para a produção de conhecimentos confiáveis.” (OLIVEIRA,2005, p.60).

A Nova Retórica nos apresenta as diversas formas de raciocínios, nenhum deles relativos a uma racionalidade estrita e definitiva, mas a uma racionalidade ampla, não coercitiva e por isto mesmo distante do meramente irracional. Ela sinaliza uma vitória sobre a desrazão através desta dialética do julgamento recíproco ao mesmo tempo em que não exclui a possibilidade de persuasão pela simples sugestão ou *presença*. Este é o seu diferencial, ela nos mostra que as argumentações estão sempre se processando entre dois domínios distintos, um pertencente à lógica formal e coercitiva e outro relativo ao psiquismo humano. Sem contar com a ênfase na imprecisão da linguagem.

A educação desde sempre teve como fundamento a linguagem, mas foi a partir, principalmente, do que se convencionou chamar de crise nos fundamentos é que o impacto destas questões vem atravessando de forma mais intensa o nosso campo de conhecimento. Os estudos sobre a teoria da argumentação vêm crescendo gradativamente e este trabalho espera ter contribuído de algum modo para a continuidade, quiçá, ampliação destes pressupostos.

Para finalizar gostaria de chamar a atenção para uma questão sempre presente, quando argumentamos, que é a diferença entre entendimento e desacordo. Muitas vezes uma controvérsia pode ser instaurada e aparentemente opor seus integrantes numa discordância que parece irremediável. Outras vezes uma questão insuficientemente esclarecida pode gerar um dissenso tão grande, que pode alterar os ânimos dos debatedores, levando-os até as vias de fato. O terreno das controvérsias é farto e qualquer assunto pode-nos por em desacordo transformando o debate numa discussão.

Por outro lado, distinguir o valor dos argumentos, apresentar razões ou motivos de forma bem estruturada, mesmo com o equívoco das palavras, não é uma das empresas mais fáceis de ser realizada. Contudo não nos cabe outra ação, se não quisermos ficar sob esquemas rígidos onde haja a supressão de todo questionamento. Para fugirmos de imposições e cristalizações de toda ordem devemos valorizar a discutibilidade como uma forma de construção do pluralismo, pela via do razoável. Estes princípios deveriam ser incorporados e orientar as ações de toda uma sociedade e principalmente ganhar a predominância no universo acadêmico.

Assim, como uma forma de colocar o debate em outros termos, considero que há bons motivos para estarmos atentos para a diferença entre entendimento e desacordo. Muitas vezes, podemos ver entre questões que pareciam gravemente discrepantes, apenas distorções provindas do equívoco das palavras. Outras vezes, debilidades teóricas mascaram muitas convergências e dão a falsa aparência de uma oposição. Entendermos-nos requer minimamente um acordo sobre o significado da utilização de certos conceitos, ao passo que entrarmos em desacordo seria um momento posterior quando divergiríamos a respeito de um assunto, sobre o qual, intersubjetivamente, nós acreditaríamos estar dando o mesmo significado para os termos.

Um debate apressado e pouco rigoroso facilmente pode passar esta impressão de um antagonismo de idéias quando na verdade o que existe é um emprego diferenciado das noções, causado frequentemente pelo obscurecimento das mesmas. Como vimos, a interpretação da realidade muitas vezes é feita através de planos⁹, nem sempre incompatíveis. O desacordo então pode ser apenas aparente, talvez resultado da escolha de um plano ou classificação. As incompatibilidades podem ser superficiais ou ilusórias. O entendimento é um passo fundamental tanto para o acordo quanto para o desacordo em relação aos fatos. Sempre em sua prática, a argumentação lida com estes dois elementos que ora se aproximam, ora se

⁹ Ver capítulo sobre O Problema das Noções. p.57.

afastam. Portanto, é preciso destacar, talvez em novos estudos, a importância destes elementos em relação às práticas educativas ou mesmo as ações políticas em geral. Esta não univocidade da linguagem tão destacada pela Teoria da Argumentação é uma das grandes contribuições deste estudo, pois, a meu ver:

Nós não nos entendemos o suficiente para divergir tanto!

Marcelo Bafica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith, MAZZOTTI. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, p.637-651, set/dez.2006.

ARAUJO, Rita de Cássia Pimenta de. **Um autor e seu auditório: análise retórica da filosofia da educação de Demerval Saviani**. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. Dissertação de Mestrado.

BANNELL, Ralph Ings. Resgatando a racionalidade na Pesquisa Educacional. **Educação e cultura contemporânea**, v. 4, n.8, 2º semestre de 2007.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R.(org). **Pierre Bourdieu**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983, pp122-140.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
_____. Notas para uma leitura da violência simbólica. *In Educação e Sociedade*. n.4,set.pp.79-110.

Catalogo dos cursos de pós-graduação 2006-2007/ Pontifica Universidade Católica do Rio de Janeiro, Coordenação Central de Pós-graduação e Pesquisa. – Rio de Janeiro: PUC - Rio, 2006.

DUARTE, Mônica de Almeida. **Por uma Análise Retórica dos Sentidos do Ensino de Música na Escola Regular**. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. Tese de Doutorado

HÜHNE, Leda Miranda (org). **Metodologia Científica: caderno de textos e técnicas**. 7ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

FOUCAULT, Michel **A arqueologia do saber**; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2007a.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cad. Pesqui.* [online]. 2001, no. 113, pp. 65-81. ISSN 0100-1574.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A- 2ª edição, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar. Como fazer pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Record- 3ª edição, 1999.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**; tradução Carlos Aurélio Mota de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 9 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MEYER, Michel. Chaïm Perelman. In: HUSMAN, Denis(Org.). **Dictionnaire des philosophes. Paris: French & European Pubns**, 1993. Texto Traduzido por Felix de Faria e revisado por Paulo Eduardo Coelho da Rocha e Ricardo R. Almeida, Programa Especial de Treinamento em Ciências Jurídicas (PET-JUR), PUC-RJ.

MINAYO, M.C. S & SANCHES. **Quantitativo – Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3) : 239-262, jul/sep, 1993.

MOSCA, Lineide Salvador. A atualidade da Retórica e seus Estudos: encontros e desencontros. In: I Congresso virtual da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2006.

OLIVEIRA, Renato José de, AMARAL, Daniela Patti do. A retórica sobre o ensino religioso no Brasil: uma contribuição para a democracia? **Educação e cultura contemporânea**, v. 4, n.8, 2º semestre de 2007, pp.105-120.

OLIVEIRA, Renato José de, MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Ciência(s) da Educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

OLIVEIRA, Renato José de. O problema da verdade e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.56, n.213/214, mai/dez 2005, pp.55-63.

_____ Conhecimentos confiáveis em educação - repensando o papel das teorias pedagógicas. **Espaço**, n23, jan/jun 2005, pp.56-66.

PLATÃO. **Diálogos Platão (O Banquete; Fédon; Sofista; Político)**; seleção de textos José Américo Motta; tradução e notas José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. **Diálogos: Teeteto**; tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: UFP, 1973.

_____. **Diálogos: Timeu**; tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: UFP, 1986.

_____. **Fedro**; Tradução José Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1995.

PERELMAN, Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo. Martins Fontes, 1996.

PERELMAN, Chaïm. **O império retórico: retórica e argumentação**. Porto – Portugal, Edições ASA – 1ª edição 1993.

_____ **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Relatos Orais: do “Indizível” ao “Dizível”**. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (org). Experimentos com Histórias de Vida. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes – 2ª edição, 2000.

ROCHA, Aldeir Antônio Neto. **Metáforas-Andaime: as analogias como recurso argumentativo no ensino de química – uma perspectiva perelmaniana**. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007, 79p. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Marica Ferreira dos (2007/ no prelo). Pesquisa e Política educacional no Brasil: Reflexões sobre usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do INEP entre as décadas de 1950 e 1970.

SILVA, Adriana Aparecida da. **Teoria da Argumentação e Ensino de Física**. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007, 90p. Dissertação de Mestrado.

SPINK, Mary Jane (org.) **Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo. Cortez editora- 2ª edição, 2000.

SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A Educação Superior no Brasil**. Arabela Campos Olien, Bernadete da Silva Ribeiro Batista, Carlos Benedito Martins, Clarissa Eckert Baeta Neves, Denise Leite, Jacques Schwartzmann, José Manuel Moran Costas, Maria Estela Dal Pai Franco, Maria Beatriz Accorsi, Michelangelo Trigueiro – Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.