

MARIA HELENA LUCAS GIMENO

Este exemplar corresponde à edição
final da Tese defendida por
Maria Helena Lucas Gimeno
e aprovada pela Comissão Julgadora
em 24 de abril de 1984.
24.04.84.

Muniz de Rezende

A ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO DA LEGISLAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dissertação apresentada como
exigência parcial para obtenção
do grau de Mestre em Educação,
na Área de Filosofia e História,
sob a orientação do Prof. Dr. Antonio
Muniz de Rezende.

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
1984

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

MARIA HELENA LUCAS GIMENO

Este exemplar corresponde à edição final da Tese defendida por Maria Helena Lucas Gimeno e aprovada pela Comissão Julgadora em 24 de abril de 1984.

24.04.84.

Município de Repu de

ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO
LEGISLAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

COMISSÃO JULGADORA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestrado em História e História da Educação do Prof. Dr. ...
de Repu de

Município de Repu de

Fontes

Maria Helena

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

1984

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Um muito obrigada ao
Haqira pela co-orientação

Í N D I C E

	<u>PÁG.</u>
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
CAPÍTULO I: RETÓRICA E FILOSOFIA	5
CAPÍTULO II: A NOVA RETÓRICA	14
2.1 Os objetivos da nova retórica	15
2.2 O orador e o auditório	18
2.3 Ação argumentativa	20
2.4 O tempo na demonstração e na argumentação ..	22
2.5 Instrumentalização da argumentação	26
2.5.1 - Os objetos de acordo	28
2.5.2 - As noções na argumentação	35
2.5.3 - A estrutura dos argumentos	41
2.5.4 - O argumento de autoridade e o discurso como ato do orador	45
2.6 Algumas implicações da teoria da argumentação para a análise do discurso	47
CAPÍTULO III: O DISCURSO LEGISLATIVO OU A ROSCA SEM FIM	49
3.1 A argumentação em nome da lei	51
3.2 A justiça como conformidade com a lei	56
3.3 O discurso da legislação, o que contém verda- des	58
3.4 O discurso da legislação e o seu auditório ..	59
3.5 A lei e a realidade	62
CAPÍTULO IV: A ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA: "UMA ESCO- LA PARA TODOS"	65
4.1 A finalidade do Ensino Médio	66

4.1.1	- O curso secundário brasileiro: "um curso de cultura geral"	75
4.1.2	- A escola secundária deve oferecer "iguais - oportunidades para todos"	84
4.1.3	- A educação como investimento	102
CAPÍTULO V: TECNOLOGIA VERSUS HUMANISMO?		113
5.1	A introdução da qualificação para o trabalho como objetivo geral do ensino de 1º e 2º - graus	115
5.1.1	- O binômio: educação geral/formação especial	121
5.1.2	- A educação para o desenvolvimento	135
5.1.3	- A relação escola-meio	139
CONCLUSÃO		149
BIBLIOGRAFIA		157

E se designar os focos, denunciá-los, falar deles publicamente é uma luta, não é porque ninguém ainda não tivesse tido consciência disto, mas porque falar a esse respeito - forçar a rede de informação institucional, nomear, dizer quem fez, o que fez, designar o alvo - é uma primeira inversão de poder, é um primeiro passo para outras lutas - contra o poder.

Foucault, Microfísica do Poder, p. 75-76

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Meu trabalho faz a leitura de textos da legislação referente ao ensino de 1º e 2º graus, no período imediatamente posterior à 4024/61, a partir de 1962, seguindo até o período imediatamente posterior à 5692/71, até 1972. Foi feita uma rápida leitura da Lei 7044/82 e textos afins na medida em que se relacionam diretamente com os aspectos estudados naquele período. Numa primeira etapa do trabalho, quando da pesquisa do material, coletei os mais diversos tipos de textos legislativos: Leis, Pareceres, Indicações, Resoluções, Portarias, Atos, Comunicados, Convocações, quer a nível federal, quer a nível estadual. Os textos coletados tiveram o objetivo de orientar-me quanto às medidas legislativas efetuadas e de situar-me no momento histórico. Já na fase da análise, propriamente dita, fiz uma rigorosa triagem para só proceder à leitura dos textos que, importantes do ponto de vista das medidas adotadas, apresentavam uma análise ou discussão das mesmas: partindo das Leis, os Pareceres principalmente, e também as Indicações e Resoluções. Outros textos foram citados mas não propriamente analisados. Quando saí do âmbito da Legislação Federal, limitei-me à leitura de textos referentes à Legislação do Estado de São Paulo. Esse período foi o escolhido porque ele contém uma mudança importante no enfoque dos objetivos do ensino de 1º e 2º graus.

Essa leitura foi feita sob a ótica da teoria da argumentação, tal qual a desenvolveu Perelman. Dentre os textos relevantes do período, a escolha seguiu o critério do maior ou menor interesse apresentado para a leitura argumentativa. Não tive a pretensão nem a intenção de analisar todos os textos do período escolhido.

O objetivo dessa leitura foi o de detectar quais as teses educacionais que percorrem os textos legislativos e ao mesmo tempo mostrar quais os raciocínios que embasam as teses defendidas, ou seja, como argumenta o discurso legislativo.

Levantadas as constantes, eu diria, as obsessões do discurso da legislação, procurei ver quais as implicações políticas que estas contém. De que maneira as teses educacionais privilegiadas pelo texto legislativo, tal como são apresentadas, servem a uma política educacional.

Finalmente tentei também explicitar o modo de funcionamento do discurso oficial que sustenta a educação como instituí

ção. Como é utilizada a retórica, não apenas uma retórica vazia, mas uma retórica que tem a função precisa do ocultamento dos reais objetivos dos textos propostos, ocultamento do jogo do poder e ocultamento da própria inviabilidade das medidas propostas pelos textos.

No primeiro capítulo, Retórica e Filosofia, fazendo uma rápida retrospectiva histórica das vicissitudes por que passou a retórica, situo a proposta de Perelman. Filósofo e lógico, Perelman efetuou uma verdadeira reabilitação da antiga retórica a que ele dá o nome de nova retórica, pois vê nela um instrumento indispensável para a filosofia contemporânea.

No segundo capítulo, A nova retórica, sem fazer propriamente um resumo da teoria da argumentação situo o leitor no *império* da retórica ou, melhor dizendo, no *vasto império retórico*, para que este reconheça, nos capítulos quarto e quinto, o caminho percorrido pela análise. É esse o objetivo do capítulo, se bem que nele seja dito mais do que aquilo que serviu diretamente para a análise. Minha preocupação foi a de familiarizar o leitor com o *ponto de vista* utilizado para a leitura dos textos.

O capítulo terceiro, O discurso legislativo ou a rosca sem fim, faz uma série de reflexões sobre o funcionamento específico do discurso da legislação. Aparentemente científico e portanto neutro e objetivo, verdadeiro, é um discurso datado e histórico, comprometido com o seu tempo, comprometido com o poder. Esse discurso argumenta dentro de um circuito fechado - o sistema jurídico - mas através de espaços vazios - as noções confusas, os valores universais -. Esse capítulo é uma espécie de advertência ao leitor, pois explicitando o mecanismo desse discurso, prepara a leitura da análise.

É nos capítulos quarto e quinto que é feita a leitura - argumentativa propriamente dita. A divisão em dois capítulos é justificada não só cronologicamente, mas também pela constatação da predominância de teses diferentes num e noutro momento.

O capítulo quarto, A escola secundária brasileira: "uma escola para todos" - se articula em torno da proposta de uma escola secundária democrática entendida como *aumento da taxa de escolarização*. A leitura é feita com o propósito de detectar quais as teses educacionais relativas à finalidade do ensino

médio permeiam os textos legislativos nesse período histórico . A escola secundária deve ser *um curso de cultura geral* ou *um curso semi-profissional*, a escola secundária deve oferecer *iguais oportunidades para todos*, o que só é possível através da *abolição dos exames de passagem*, da *unificação da escola* que se impõe também como *medida racional* quando a educação é vista como um *investimento*. Através dessa leitura, percebe-se como essas teses evoluem, transformam-se, e a aceitação em torno delas acaba propiciando uma nova lei que altera a anterior.

O capítulo quinto, Tecnologia versus Humanismo? - aborda a incorporação da tese desenvolvimentista pela educação. A grande novidade: o secundário profissionalizante. A grande dificuldade: a *questão crucial*, como justificar argumentativamente a mudança. Uma nova hierarquia de valores? A escola deve servir ao desenvolvimento nacional através da formação da mão-de-obra especializada requerida pelo mercado de trabalho. O grande impasse: a viabilização da Lei 5692. E para finalizar, a alteração, pela 7044, da Lei que não chegou a ser totalmente implantada. Ainda uma vez é a *finalidade* do ensino de 1º e 2º graus (do ensino médio) que é discutida: *um curso de cultura geral?* A rosca sem fim continua a dar voltas.

Finalmente, a conclusão partindo dos dados obtidos através da análise, fará ilações sobre as teses educativas veiculadas pelo texto e, em última instância, sobre o papel da instituição escola na sociedade.

C A P Í T U L O . I

RETÓRICA E FILOSOFIA

Le monde est incroyablement plein d'ancienne rhétorique escreve Barthes em 1970 no aide-mémoire intitulado *L'ancienne rhétorique*. E o próprio Barthes confessa que se surpreendeu frequentemente, no decorrer do seu trabalho, com a força e sutileza do antigo sistema retórico, com a modernidade de algumas de suas propostas. Em 1958 Perelman juntamente com Olbrechts - Tyteca publica um Traité de l'argumentation que apresenta como subtítulo La Nouvelle rhétorique. *Nouvelle* porque existiu uma *ancienne* mas *rhétorique* porque de alguma forma, o objetivo do autor é o de retomar a argumentação, a arte de persuadir, que se liga à velha tradição da retórica e da dialética gregas.

Na qualidade de filósofo e sobretudo de lógico, Perelman justifica no Empire rhétorique por que teria sentido a necessidade de associar argumentação e retórica. Insatisfeito com o ceticismo dos positivistas no que diz respeito a uma lógica dos julgamentos de valor, ele se teria lançado numa revisão dessa questão filosófica, chegando a duas conclusões de suma importância. Primeira: a de que não existe uma lógica específica de julgamentos de valor; segunda: a de que o que ele buscava (ou seja, *distinguer ce qui est essentiel de ce qui ne l'est pas*, *ce qui importe de ce qui est négligeable*) já havia sido desenvolvido numa disciplina muito antiga, a retórica, conhecida como arte de persuadir e convencer. Com a retomada da retórica de Aristóteles e de toda a tradição greco-latina da retórica, constatou que quando se trata de estabelecer o que é preferível, o que é aceitável e razoável, os raciocínios usados não são nem deduções formalmente corretas nem induções que vão do particular ao geral, mas argumentações de toda espécie que têm como objetivo ganhar *l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment* (1). A antiga retórica liga-se não ao Aristóteles dos raciocínios analíticos mas ao dos raciocínios dialéticos, indispensáveis, segundo o próprio Aristóteles, tanto para a discussão dos fundamentos de uma ciência como para os raciocínios que dizem respeito à prática, se se tem como finalidade justificar uma decisão, uma escolha ou uma regra de ação (2).

(1) Perelman, "Introduction" in Traité de l'argumentation, p.5.
 (2) G.Genette, "La Rhétorique restreinte" in Communications, 16, p. 158-171.

Qual a extensão e importância da retomada da retórica a que assistimos atualmente, feita não só por autores distintos mas recobrando ainda vários outros setores que não apenas filológicos?

Para responder a essa questão é necessário, antes de mais nada, compreender como teria se efetuado a morte dessa retórica antiga e sua substituição pela retórica dita clássica, uma retórica de figuras e de ornamentos. É essa retórica que, divulgada no século XVIII pela obra de Dumarsais Des tropes ou des différents sens dans lesquels on peut prendre un même mot dans une même langue (1730), chegou até o século XIX divulgada pela obra de Fontanier editada em 1821, 1827 e reeditada em 1969 por Genette com o título Les Figures du discours.

Por que a técnica de persuadir teria se reduzido a simples classificação de figuras, a mero ornamento de estilo? Em outros termos como explicar a passagem de uma retórica abrangente a uma retórica cada vez mais restrita - *la rhétorique restreinte* - para retomar a expressão de Genette?

Gérard Genette vê nas principais etapas da evolução da retórica antiga, o percurso histórico de uma disciplina que, ao longo dos séculos, não cessou de reduzir o campo de sua competência ou pelo menos o de sua ação. O destino da retórica teria sido o da *peau de chagrin* (3). E foi justamente por ter se reduzido que esta acabou morrendo.

Para Genette (4) a perda do equilíbrio que caracteriza a retórica antiga data do início da Idade Média. Inicialmente, com a perda, com a morte das instituições republicanas, rompe-se o equilíbrio entre os gêneros: deliberativo, judiciário e epidítico. A morte da república tem como consequência, para Tácito, o declínio da eloquência, isso porque com ela desaparece tanto o gênero deliberativo quanto o epidítico que dependia dos grandes acontecimentos da vida pública. O equilíbrio entre as partes do discurso também é rompido, a retórica que se compunha de inventio e elocutio, se vê reduzida ao estudo da elocutio, aos ornamentos do discurso *colores rethorici*. 0

(3) G. Genette, "La Rhétorique restreinte" in Communications, 16, p. 158.

(4) Idem, p. 158-159.

classicismo francês e mais particularmente o século XVIII herdam essa situação e si irão acentuá-la, privilegiando o corpus literário em detrimento do corpus oratório. Assim a retórica se reduz a um estudo do vocabulário poético, e foi assim que chegou até o século XIX.

Ricoeur (5), na mesma linha de pensamento de Genette, constata que a teoria das figuras que compõe a retórica clássica não vem exatamente da retórica de Aristóteles mas de uma retórica já amputada. A retórica de Aristóteles recobre três cam_{pos}: uma teoria da argumentação que constitui o eixo principal e que serve de ponto de articulação com a lógica demonstrativa e a filosofia (essa teoria da argumentação é a parte mais longa, perfazendo sozinha dois terços do tratado); uma teoria da elocução e uma teoria da composição do discurso. A restrição da retórica deu-se, inicialmente, pela redução desta a uma teoria da elocução e depois a uma teoria dos tropos. Redução tanto mais grave, para Ricoeur, que a própria retórica de Aristóteles já era a racionalização de uma disciplina que tivera como objetivo primeiro *reger todos os usos da palavra pública*. Houve retórica porque houve eloquência e eloquência pública. É Barthes quem nos lembra (6) que a retórica enquanto meta-linguagem nasceu de um processo de propriedade: *grandes juris populares, diante dos quais, para convencer, era preciso ser eloquente. Cette éloquence participait à la fois de la démocratie et de la démagogie, du judiciaire et du politique, (ce qu'on appela - ensuite le délibératif), se constitua rapidement en objet d'enseignement* (7).

Ricoeur (8) lembra que foi essa técnica agregada à eloquência natural que tornou o discurso consciente de si mesmo e fez da persuasão um objetivo distinto a ser atingido por meio de uma estratégia específica. Antes da retórica de Aristóteles já havia existido, pois, o *uso selvagem* da palavra e a retórica de Aristóteles seria já uma disciplina domesticada, com o

(5) P.Ricoeur, "Entre rhétorique et poétique: Aristote", in La Métaphore vive, p. 13-18.

(6) R.Barthes, "L'ancienne rhétorique" in Communications, 16, p. 175.

(7) Idem, p. 175.

(8) P.Ricoeur, "Entre rhétorique et poétique: Aristote", in La Métaphore vive, p. 14.

objetivo de domar, por meio de técnica especial, o uso selvagem da palavra que poderia ser perigoso.

Ricoeur vê não só uma redução, uma restrição de campo, mas uma diferença essencial, se compararmos a retórica antiga com a clássica. Essa diferença viria das relações mantidas entre a retórica e a filosofia. Para ele a retórica grega *tirait de son rapport à la philosophie toutes les ambiguïtés de son statut* (9).

A retórica morreu quando o gosto pela classificação das figuras suplantou o sentido filosófico que animava o vasto império retórico, constituía o elo que sustentava suas partes e ligava o todo ao *organon* e à filosofia primeira (10).

É nesse ponto que Perelman concorda com Ricoeur quando ambos vêm a necessidade e oportunidade para a filosofia de uma revisão das relações entre retórica e filosofia. Perelman acha imprescindível para situar e definir a retórica relacioná-la com a dialética.

Aristóteles distingue no Organon dois tipos de raciocínio: o analítico e o dialético. Foi graças ao desenvolvimento do raciocínio analítico que Aristóteles passou a ser considerado o pai da lógica formal. Mas por ter desenvolvido os raciocínios dialéticos também ficou sendo considerado pai da teoria da argumentação. O que os lógicos modernos de alguma forma perderam de vista. Houve uma maior difusão do Aristóteles lógico que do Aristóteles retórico.

É de suma importância para Perelman ver bem as características e o campo de ação de cada um desses tipos de raciocínio.

Os raciocínios analíticos são demonstrativos e impessoais. No silogismo a inferência é válida qualquer que seja a verdade ou falsidade das premissas. Trata-se de uma inferência puramente formal. Mas a conclusão só é verdadeira se as premissas o forem. A verdade é uma característica das proposições in-

(9) P.Ricoeur, "Entre rhétorique et poétique: Aristote", in La Métaphore vive, p. 15.

(10) Idem, p.14.

dependentemente da opinião dos homens. O mesmo não acontece com os raciocínios dialéticos. Para Aristóteles um raciocínio é dialético se suas premissas são constituídas por opiniões *geralmente aceitas*. Partindo do *aceito, aceitável, provável*, tem como finalidade conseguir a adesão a outras teses, ou seja, tem como finalidade persuadir ou convencer. Não se trata, no caso, de inferências válidas mas simplesmente da apresentação de argumentos mais ou menos fortes, mais ou menos convincentes e que não são nunca exclusivamente formais (11). Não se trata de raciocínio impessoal, pelo contrário, ele deve convencer aquele ao qual se dirige. Perelman, com Aristóteles, diz que esses dois tipos de raciocínios devem ser usados em domínios distintos *il est aussi ridicule de se contenter d'argumentation raisonnable de la part d'un mathématicien que d'exiger des preuves scientifiques d'un orateur* (12).

Para Perelman um erro de interpretação de Pierre de la Ramée, ou Ramus, no que diz respeito à concepção da retórica por Aristóteles foi responsável pelo destino adverso da mesma. Ramus rejeita a distinção aristotélica entre raciocínio analítico e dialético *dialectique ou logique est une même doctrine pour apercevoir toutes choses ...* (13), o que será o ponto de partida dos mal entendidos quanto ao sentido da retórica. Ramus define a gramática como a arte de bem falar, falar corretamente; a dialética como a arte de bem raciocinar e a retórica como a arte de bem dizer, o uso eloquente e ordenado da linguagem. Dessa forma a retórica já se encontrava amputada de duas de suas partes: inventio e dispositio, só lhe restando a elocutio, o uso ornamentado da linguagem. Perelman data daí (1555 é a data da publicação de Dialectique de Pierre de la Ramée), o início da publicação das retóricas que se limitam ao estudo das figuras de estilo.

Ainda para Perelman, a filosofia moderna teria cometido um erro simétrico ao de Ramus. A lógica moderna, sob a influência de Kant e dos lógicos matemáticos, identificou a lógica não com a dialética, mas com a lógica formal, ou seja, com os racio

(11) Perelman, "Logique, dialectique, philosophie et rhétorique" in L'Empire rhétorique, p. 16.

(12) Idem, p. 17.

(13) Ibidem, p. 17.

cínios analíticos de Aristóteles, e esqueceu completamente os raciocínios dialéticos, considerados estranhos à lógica.

O que Perelman pretende reivindicar é que existe um domínio que seria o da argumentação assim como existe um domínio que é o da lógica formal. Na medida em que os campos diferem, modos diferentes de raciocínio devem ser utilizados *s'il est indéniable que la logique formelle constitue une discipline séparée, qui se prête, comme les mathématiques, à des opérations et au calcul, il est tout aussi indéniable que nous raisonnons, même quand nous ne calculons pas, lors d'une délibération intime ou d'une discussion publique en présentant des arguments pour ou contre une thèse, en critiquant ou en refutant une critique. Dans tous ces cas, on ne démontre pas, comme en mathématique, mais on argumente. Il est donc normal, si l'on conçoit la logique comme l'étude du raisonnement sous toutes ses formes, de compléter la théorie de la démonstration développée par la logique formelle, par une théorie de l'argumentation, étudiant les raisonnements dialectiques d'Aristote* (14).

Essa é a tese de Perelman, e é nesse sentido que ele entende não só a possibilidade, mas a necessidade de uma reabilitação da retórica, que prolongue e amplie a antiga retórica de Aristóteles.

Com essa proposta Perelman toma partido no debate entre filosofia e retórica. A grande briga que vem da antiguidade e que teria sempre separado os *rhéteurs* dos *philosophes*, uns e outros disputando o direito à formação da juventude. Os retóricos acusados de falsidade enquanto que a verdade estaria com os filósofos. Toda a tradição da filosofia ocidental opôs sempre a busca da verdade, objeto da filosofia, às técnicas dos retóricos e dos sofistas que se contentavam com opiniões não só variadas, mas falsas, enganadoras. Essa tradição vinda de Parmênides passa por Platão que opõe o saber à opinião comum, por Descartes que vai fundamentar a ciência a partir da idéia da evidência *tenant presque pour faux tout ce qui n'était que vraisemblable* e acaba em Kant que separa a opinião da filoso —

(14) Perelman, "Logique, dialectique, philosophie et rhétorique" in L'Empire rhétorique, p. 18.

fia (15).

Na medida em que se aceita a evidência como marca de razão, não sobra lugar para a argumentação pois não é pela argumentação que se chega à evidência e não se argumenta contra o que é evidente. O modelo de raciocínio *more geometrico* passou a ser aceito pelos filósofos que pretendiam elevar a filosofia à dignidade de uma ciência. É importante notar como, historicamente, a ciência passou a exercer a primazia sobre as demais formas de conhecimento e sua forma de raciocínio cobiçada, invejada pelos demais domínios de conhecimento. A ciência não se contenta com opiniões verossímeis - o que elabora é um *systeme de propositions nécessaires qui s'impose à tous les êtres raisonnables, et sur lesquelles l'accord est inévitable* (16).

Não concordar passa a ser sinônimo de erro: *toutes les fois que deux hommes portent sur la même chose un jugement contraire, il est certain que l'un des deux se trompe. Il y a plus, aucun d'eux ne possède la vérité; car s'il y en avait une vue claire et nette, il pourrait l'exposer à son adversaire de telle sorte qu'elle finirait par forcer sa conviction* (17). Ora, o não acordo é o campo por excelência da argumentação. Só há argumentação na medida em que as opiniões diferem, em que não há evidência: *la nature même de la délibération et de l'argumentation s'oppose à la nécessité et à l'evidence, car on ne délibère pas là où la solution es nécessaire et l'on n'argumente pas contre l'évidence* (18).

Si nous différons d'avis, toi et moi, dit Socrate à Euthyphon, sur le nombre (des objets dans un panier), sur la longueur (d'une pièce d'étoffe) ou sur le poids (d'un sac de blé), nous ne nous disputerions pas pour cela, nous n'entamerions pas une discussion; il nous

(15) Perelman, "Logique, dialectique, philosophie et rhétorique" in L'Empire rhétorique, p. 19.
(16) Perelman, "Introduction" in Traité de l'argumentation, p.2.
(17) Descartes, Deuvres, t. XI: Règles pour la direction de l'esprit, p. 205-206, citado por Perelman, "Introduction" in Traité de l'argumentation, p. 2.
(18) Idem, p. 1.

suffirait de compter, de mesurer ou de peser et notre différend serait résolu. Ces différends ne se prolongent et ne s'enveniment que là où nous manquent de tels procédés de mesure, de tels critères d'objectivité; c'est le cas, précise Socrate, quand on est en désaccord sur le juste et l'injuste, le beau et le laid, le bien et le mal, en un mot, sur les valeurs (19).

Aristóteles já reconhecia que é nas disciplinas práticas, tais como a ética e a política onde a escolha e a contravérsia são inevitáveis que é necessário o uso da argumentação.

Para Perelman a nova retórica torna-se um instrumento indispensável para a filosofia quando se admite que as teses filosóficas possam não ser fundamentadas por intuições evidentes; nesse caso o recurso à argumentação torna-se necessário (20). Segundo o próprio Perelman é essa também a posição de Ricoeur, que admite, em filosofia, verdades metafóricas, que não se ancoram em evidências pois têm como objetivo uma reestruturação do real (21).

O que reivindica Perelman é uma outra hipótese de raciocínio que seria uma alternativa às duas já consagradas formas de raciocínio: dedutivo e/ou indutivo. O raciocínio argumentativo é a proposta da nova retórica dentro do pensamento contemporâneo.

(19) Perelman, "Une théorie philosophique de l'argumentation" in Le Champ de l'argumentation, p. 14-15.

(20) Perelman, "Logique, dialectique, philosophie et rhétorique" in L'Empire rhétorique, p. 21.

(21) Idem, p. 21.

C A P Í T U L O I I

A NOVA RETÓRICA

L'idée la plus entendue est que la parole donne le pouvoir. Le pouvoir de parler donnerait le pouvoir tout court. Nous, nous disons que c'est le pouvoir de décider, de gouverner, qui donne le pouvoir de parler, et non l'inverse.

La construction de la parole-acte au Collège des Gorguettes in Ecole: pouvoirs et démocratie.

O objetivo deste capítulo é o de situar o leitor no domínio da retórica, melhor dizendo, no vasto império retórico: *l'empire rhétorique.*

Embora pretenda adotar para o desenvolvimento da análise uma atitude prática, aliás, em coerência com o próprio instrumento de trabalho escolhido, tenho um ponto de vista que norteará a análise: o da teoria da argumentação, a nova retórica, como a intitula Perelman.

Neste capítulo não farei propriamente um resumo da teoria da argumentação. O que pretendo é familiarizar o leitor com alguns pressupostos que nortearão a leitura dos textos feita nos capítulos IV e V. Esse passeio teórico embora fiel a Perelman, não tem a pretensão de ser exaustivo: tentará apenas colocar algumas balizas que delimitarão a leitura.

2.1 Os objetivos da nova retórica

Quando hoje, Perelman, na qualidade de filósofo, fala em nova retórica, em argumentação, tem como objetivo, de maneira bem ampla, repropor o problema do conhecimento, reabilitando a arte de persuadir e de convencer, indo ao encontro das preocupações do Renascimento e também dos autores gregos e latinos, em especial de Aristóteles, que é por ele retomado mas de certa forma ampliado.

Já Aristóteles define a retórica como *sendo a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de ge-*

rar a persuasão (1) e por isso mesmo a Retórica não se enquadra num gênero particular e definido, mas se assemelha à Dialética (2), ou ainda, nem uma nem outra é ciência com seu objeto definido, cujos caracteres se dê ao trabalho de investigar. São apenas faculdades de fornecer argumentos (3).

O que vale dizer que a retórica é um meio de, uma techné, uma forma de ação, ação essa que seria especificamente a de persuadir:

a Retórica parece ser capaz de, por assim dizer, no concernente a uma dada questão, descobrir o que é próprio para persuadir (4).

Atendendo a que quem quer persuadir se propõe a persuadir alguém: atendendo a que tudo quanto é persuasivo é crível, o é imediatamente e por si mesmo, ou, pelo contrário, parece ser tal, por efeito de uma demonstração resultante de premissas persuasivas e convincentes: atendendo a que nenhuma arte encara o particular, por exemplo, a medicina não procura o tratamento que convém a Sócrates ou a Calias, mas sim o tratamento que convém ao homem ou aos homens de tal compleição (e essa é a função da arte - ao passo que o particular é indeterminado e não constitui objeto de ciência) - também a Retórica não encarará teoricamente o provável para cada indivíduo, por exemplo, para Sócrates ou Hípias, mas sim o provável para homens desta ou daquela condição, nisso se assemelha à Dialética (5).

(1) Aristóteles, Arte Retórica, p. 22.
 (2) Idem, p. 23.
 (3) Ibidem, p. 23.
 (4) Ibidem, p. 23.
 (5) Ibidem, p. 25.

E ainda

é pelo discurso que persuadimos, sempre que demonstramos a verdade ou o que parece ser a verdade, de acordo com o que, sobre cada assunto, é suscetível de persuadir (6).

A Nova Retórica de Perelman *prolonge tout en l'amplifiant* a retórica de Aristóteles. Perelman define os objetivos de uma teoria da argumentação, nos seguintes termos:

Une théorie de l'argumentation a pour objet l'étude des techniques discursives visant à provoquer ou à accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment. Elle examinera aussi les conditions qui permettent à une argumentation de commencer et de se développer, ainsi que les effets produits par celle-ci (7).

A teoria da argumentação não tem como finalidade o estudo do único e exclusivo de técnicas discursivas mas sim e também o das condições que possibilitam o desenvolvimento da argumentação. A persuasão assim concebida recobre um campo muito mais vasto que o da retórica antiga. Para que haja argumentação não é necessário a presença do orador diante de um auditório. O que é imprescindível é a existência de argumentos destinados a convencer e a persuadir:

l'art de questionner et de répondre, de critiquer et de réfuter (8)

quer sejam eles apresentados oralmente ou por escrito.

Se bem que, no decorrer da análise, se possa entender o orador como todo aquele que apresenta uma argumentação e o

(6) Aristóteles, Arte Retórica, p. 23.

(7) Perelman, "Une théorie philosophique de l'argumentation" - in Le Champ de l'argumentation, p. 13.

(8) Idem, p. 13.

auditório ou público aqueles aos quais ela se dirige, tais conceitos devem ser entendidos de forma muito genérica e, se utilizados, respondem a um critério de praticidade.

2.2 O orador e o auditório

A noção de auditório ou público ao qual se dirige o discurso é bastante vasta no sentido de que este pode efetivamente ser constituído por um conjunto de pessoas reunidas, auditórios particulares, o interlocutor do diálogo, o outro da deliberação íntima ou então constituir o que Perelman chama de *auditório universal*

*qui n'est plus une réalité sociale concrète
mais une construction de l'orateur à partir
d'éléments de son expérience (9).*

Embora a variação dos auditórios possa ainda responder a outros tipos de critérios sociais e políticos, tais como a idade, a função social, sexo ou poder aquisitivo, Perelman reduz essa variedade a três tipos basicamente. O primeiro, é o auditório universal, constituído por toda a humanidade, os homens em geral, todo ser de razão; o segundo é o interlocutor do diálogo; e o terceiro, enfim, é constituído pela própria pessoa quando delibera consigo mesma. O que conta para a elaboração do discurso é a representação que o orador faz do público ao qual se dirige. Dessa maneira, mesmo se o orador se dirige ao outro do diálogo, pode fazê-lo como se se dirigisse ao auditório universal, ou seja, se o orador tem a pretensão de dirigir-se ao auditório universal, deve necessariamente, convencer o público da evidência das razões apresentadas, da sua validade eterna e absoluta, independentemente das contingências locais ou históricas. O seu discurso deve ser *válido, racional*, para ser admitido por todos. Levado ao extremo, a retórica que convenceria o auditório universal seria aquela que utiliza a prova lógica.

(9) Perelman, "Les cadres sociaux de l'argumentation" in Le Champ de l'argumentation, p. 25.

Sem chegar a esse extremo, Perelman vê o interesse do auditório universal como formador da norma da argumentação objetiva e ao mesmo tempo nos lembra que nós desejamos que o auditório universal seja o de todos os homens e de todos os tempos, mas a idéia que dele fazemos é a idéia de um instante. Somos obrigados, se não quisermos nos enganar, diz Perelman, a reconhecer que o auditório universal é um auditório situado, que é uma extrapolação daquilo que sabemos num dado momento, que ele pode transcender algumas divergências mas que não temos a certeza de transcendê-las todas (10).

Em resumo, e para efeito da análise que elaborarei, pode-se entender o auditório como:

l'ensemble de ceux sur lesquels l'orateur veut influencer par son argumentation (11).

É a partir da noção de auditório que Perelman estabelece uma distinção entre persuadir e convencer. O ato de persuadir se dirige a um ouvinte particular ou a si mesmo, e o ato de convencer se dirige ao ouvinte universal:

nous nous proposons d'appeler persuasive une argumentation qui ne prétend valoir que pour un auditoire particulier et d'appeler convaincante celle qui est censée obtenir l'adhésion de tout être de raison (12).

Para aquele que se preocupa com o resultado, persuadir é mais que convencer. Para o que se preocupa com o caráter racional da adesão, convencer é mais que persuadir. Perelman diz ainda que a diferença que propõe entre persuasão e convicção revela, indiretamente, a ligação que se estabelece frequentemente, embora de maneira confusa, entre persuasão e ação, de um lado, e convicção e inteligência de outro (13).

(10) Perelman, "De la temporalité comme caractère de l'argumentation" in Le Champ de l'argumentation, p. 63.

(11) Perelman, "L'orateur et son auditoire" in Traité de l'argumentation, p. 25.

(12) Perelman, "Persuader et convaincre" in Traité de l'argumentation, p. 36.

(13) Idem, p. 38.

2.3 Ação argumentativa

A ação argumentativa tem sempre como objetivo provocar alguma mudança no público ao qual se dirige. Trata-se às vezes simplesmente de aumentar ou diminuir a adesão a uma tese já admitida, quando não se trata de inculcar uma nova idéia.

Cet art d'argumenter ... concerne toujours l'adhésion à des thèses qui se trouvent confrontées: on renforce cette adhésion ou on la diminue au moyen d'arguments de toute espèce, on présente des raisons pour et des raisons contre, pour influencer, en fin de compte, sur l'individu tout entier qui doit, grâce au discours, être incité à agir ou devenir prédisposé à une action éventuelle. Dans l'argumentation, on ne sépare pas la raison de la volonté ni la théorie de la pratique (14).

De uma forma ou de outra, a argumentação gera sempre ação, virtual ou efetiva. E é bem por isso que o seu exercício é às vezes favorecido ou dificultado, mas sempre regulamentado pelos que detêm o poder. A prova disso é que nem todos podem fazer uso da palavra impunemente. A sociedade regulamenta seu uso. Pode ocorrer que esta só possa ser exercida por determinados setores da sociedade, aqueles que tenham sido educados para isso, que seja monopólio de pessoas ou organismos especialmente habilitados para seu exercício. Há ainda domínios em que a argumentação pode ser considerada ilegal por violar uma legislação que protege interesses públicos ou privados. Não é sempre que se pode ter o direito de tomar a palavra: há de haver uma instituição, uma qualidade ou categoria que possibilite esse uso. O professor em sala de aula, o padre no sermão, o advogado no julgamento, são alguns exemplos. A sociedade alimenta determinados ritos protegidos pela lei ou pela tradição que determinam quem pode fazer uso da palavra, por quanto tempo ou quando. Vale lembrar que a legislação é um dos mecanismos utilizados para que

(14) Perelman, "Une Théorie philosophique de l'argumentation" in Le Champ de l'argumentation, p. 13.

se possa regulamentar o uso da palavra e mesmo vigiá-lo, pois mesmo outorgando a palavra, pode decidir punir aqueles que a utilizaram indevidamente, ou melhor, o que a sociedade considera como sendo uso indevido. Não posso deixar de lembrar dois casos recentes e notórios: o dos padres franceses e o de Juruna. A palavra outorgada foi usada *indevidamente*.

A argumentação é uma ação. Ação essa que, proveniente de um agente tem sempre como objetivo mudar alguma coisa, transformar o auditório, incitá-lo à ação. Nesse sentido ela é sempre uma agressão.

Há argumentação se não houver concordância, não se discute se há possibilidade de se resolver objetivamente uma questão. Quando há evidência, não há lugar para a argumentação. A argumentação não cria a evidência e só existe quando esta é contestada:

Une argumentation n'est jamais capable de procurer l'évidence, et il n'est pas question d'argumenter contre ce qui est évident. (...) l'argumentation ne peut intervenir que si l'évidence est contestée (15).

Da mesma forma, há incompatibilidade entre a argumentação e uma perspectiva dogmática ou *cientista* (scientiste). Historicamente foi justamente quando o dogmatismo ou o cientificismo imperou que a dialética e a retórica transformaram-se em meras técnicas que pretendiam conseguir a adesão a verdades estabelecidas por outros processos. É importante salientar o caráter social da argumentação. A argumentação se ancora no social da mesma forma que se desenvolve no tempo, na história. Para haver argumentação é necessário que um determinado contexto seja propício para que alguém possa ou queira persuadir alguém a respeito daquilo em que não há acordo entre os dois interlocutores. A teoria da argumentação tem necessariamente de levar em conta as condições de produção do texto.

(15) Perelman, "Logique, dialectique, philosophie et rhétorique" in L'Empire rhétorique, p. 20.

2.4 O tempo na demonstração e na argumentação

Perelman faz uma distinção pertinente entre demonstração e argumentação. É pela distinção-oposição entre as duas que delinea o campo da argumentação, seu raio de ação. A demonstração é objeto da lógica formal, parte de premissas verdadeiras ou supostamente verdadeiras e deve necessariamente chegar a conclusões verdadeiras ou de uma probabilidade calculável. Ela permite concluir a partir da verdade de certas proposições - outras proposições, ou ainda passar, com a ajuda de regras definidas de transformação, de algumas teses de um sistema, a - outras teses do mesmo sistema:

la démonstration, sous sa forme la plus parfaite, est une enfilade de structures et de formes dont le déroulement ne saurait être récusé (16).

Dessa forma a demonstração escapa ao condicionamento social porque ela escapa ao tempo. É como se a sucessão de estruturas da demonstração fosse dada uma vez por todas, de maneira instantânea ou eterna. Para Perelman a demonstração diz respeito à contemplação: ela se situa no instante ou ao menos num tempo vazio. Ela tem as características de uma mística (17). Já a argumentação se desenvolve no tempo que a possibilita e transforma.

O que dá, na verdade, a diferença entre a argumentação e a demonstração, é a intervenção do tempo na argumentação. E são muitos os aspectos da inserção temporal.

A argumentação se insere num contexto perpetuamente modificável, em função não só do público ao qual se dirige, mas também da ação modificadora que o próprio tempo pode exercer sobre o público, sobre os argumentos e também sobre aquele que argumenta. O argumento válido para um dado momento pode já não ser válido no momento seguinte, ou melhor, argumentos totalmente diferentes podem ser usados para se conseguir de um públi

(16) Perelman, "De la temporalité comme caractère de l'argumentation" in Le Champ de l'argumentation, p. 41.

(17) Idem, p. 41.

co, que já não é o mesmo, a adesão a uma mesma tese. A argumentação, vivida temporalmente, dura, tem um começo e um fim. Muitas vezes deve ser revivida, renovada, para que realmente possa obter os efeitos desejados: *l'argumentation doit être vécue à nouveau* (18) já que o orador cobra de seu público em compromisso de adesão, exigido na qualidade de uma confissão, um julgamento ou outro procedimento qualquer. É justamente porque a argumentação depende das modificações temporais, não tendo nunca o caráter de acabada, que é sempre útil reforçá-la, reavivá-la, presenciá-la:

Liée à tous les changements qu'entraîne le temps, changement de la personne, changement du contexte argumentatif, l'argumentation n'est jamais définitivement close; il n'est jamais inutile de la renforcer (19).

A duração, ou melhor, a delimitação da duração de um discurso, no caso de um julgamento, por exemplo, pode ser decisiva para o mesmo. A própria decisão do júri pode ser influenciada pelo tempo de que dispõe para o julgamento. Deve o julgamento ser obrigatoriamente efetuado dentro de um prazo e se o juiz não aceitar proferi-lo no prazo devido, pode ser culpabilizado por isso (20). Pode-se tentar vencer os limites temporais da argumentação, recorrendo-se a subentendidos, deixa-se supor que se dispõe de outros argumentos apenas aludidos e deixa-se ao auditório o cuidado de desenvolvê-los.

A argumentação limitada de um lado pelo tempo no qual se desenvolve, de outro lado, ultrapassa necessariamente esse tempo, quer seja pelos efeitos do tempo nos acontecimentos que a argumentação deve influenciar ou considerar, quer seja pela sua própria estrutura.

(18) Perelman, "De la temporalité comme caractère de l'argumentation" in Le Champ de l'argumentation, p. 44.
 (19) Idem, p. 44.
 (20) Ibidem, p. 47.

É de suma importância a ordem escolhida na argumentação. Ela pode realizar um verdadeiro condicionamento do auditório. O que é dito inicialmente serve para preparar o que se segue e que será diferentemente recebido pelo auditório, porque este terá, nesse espaço de tempo, sido modificado pela própria argumentação. O lugar dos argumentos fortes e dos argumentos fracos, o lugar das concessões, tudo isso adquire uma importância máxima. A necessidade de se ocupar terreno, de se deixar uma impressão favorável que possa agir ainda muito tempo sobre os indivíduos são alguns dos aspectos que a tática argumentativa deve levar em consideração se quiser efetivamente influenciar o auditório. Alguns tipos de argumentos só têm sentido, inclusive, se levada em conta a perspectiva temporal: dizer que é preciso não adotar tal decisão porque ela pode acarretar uma outra não desejável é reconhecer que a nova situação será outra em função dessa primeira decisão. Dizer que se deve continuar a fazer o que se faz afim de não perder os benefícios do que já se fez, é colocar-se numa perspectiva em que o passado condiciona o futuro.

O tempo age porque faz intervir o que Dupréel chama de intervalo *l'intervalle, indétermination qui s'insère entre les termes qui constituent un ordre* (21). Na medida em que o discurso tem o objetivo de persuadir um auditório, a ordem dos argumentos deve visar esse fim preciso: cada argumento deve aparecer na ordem em que supostamente exercerá mais efeito. Em última instância trata-se da adaptação do discurso ao auditório:

*l'ordre proprement rhétorique, est l'ordre
le mieux adapté à un auditoire donné, quel
qu'il soit* (22).

A própria natureza de uma argumentação, depende em grande parte de argumentos já desenvolvidos, pois o condicionamento já realizado, do auditório, altera o sentido dos argumentos. A força desses mesmos argumentos pode depender da maneira como o público os recebe. De qualquer forma esta alteração não é sem-

(21) Perelman, "De la temporalité comme caractère de l'argumentation" in Le Champ de l'argumentation, p. 52.

(22) Perelman, "L'ordre des arguments dans le discours" in L'Empire rhétorique, p. 163.

pre previsível, ela também está sujeita ao tempo. Da mesma forma que não há operação lógica influenciada pelo tempo, não há argumento que não receba seu significado no tempo e pelo tempo, ou sua força do lugar que ocupa e do momento em que é ativado.

A força dos argumentos depende da situação dos mesmos na história. Essa força é determinada entre outras coisas pela regra de justiça: o que foi considerado válido numa dada situação, será considerado também válido numa situação semelhante (23). A regra de justiça quer que se trate da mesma maneira seres, situações e objetos pertencentes a uma mesma categoria essencial. É a inércia que explica a aplicação da regra de justiça. A regra de justiça se insere entre as técnicas argumentativas quase lógicas. A utilização da regra de justiça, baseada na identidade dos elementos, apresenta um aspecto racional indiscutível. Dessa maneira os argumentos anteriormente utilizados constituem em cada disciplina particular, espécie de precedente dos quais o valor é reconhecido graças ao seu sucesso, quer seja pela adequação ao que se considera como realidade, ou pela fecundidade ulterior como base de novos raciocínios, ou pelo consenso que se estabeleceu a propósito deles. De qualquer forma, tornaram-se modelos, moldes a partir dos quais pretende-se poder partir. Se bem que a inércia transforme uma conduta em modelo, isso não significa que esses modelos, notadamente os modelos argumentativos, não possam ser modificados. O precedente, em direito é um modelo que se segue até que seja substituído por outros. A lei é obedecida até que outra seja promulgada. É dessa forma que o raciocínio que em determinadas sociedades ou em determinada disciplina pareceu forte, não mais o será em novas circunstâncias. Da mesma forma que um precedente, na justiça, pode ser substituído por uma decisão não conforme que por sua vez se transformará em precedente. Basta que o tempo tenha trazido modificações suficientes no espírito de uma jurisdição ou nos seus meios de investigação.

(23) Perelman, "De la temporalité comme caractère de l'argumentation" in Le Champ de l'argumentation, p. 54.

Não se deve, contudo, concluir que na argumentação tudo seja movimento, incerteza, imprevisibilidade, escolha arbitrária. Ela é, pelo contrário, estruturada por uma série de fatores de estabilidade, mais se assemelhando a uma sucessão de nós do que a um escoamento fluído (24).

Em regra geral é a mudança que deve ser justificada, quer seja uma mudança de comportamento, quer seja uma mudança de valoração, pois mesmo se é verdade que o tempo modifica, traz o imprevisível, é importante que essa mudança seja atestada, reconhecida para que possa propiciar outras mudanças. A mesma inércia que explica a regra de justiça é a que exige que toda mudança seja justificada.

Do ponto de vista do comportamento três podem ser as atitudes, segundo Perelman para com o condicionamento temporal (25). A atitude lógica: consiste em formular normas tão precisas, tão claras que possam ser aplicadas a toda e qualquer situação futura. Não leva em conta circunstâncias imprevisíveis, fixa os dados para que se possa reconhecer previamente os seus aspectos, prevê as dificuldades e prepara previamente a solução. Essa a atitude pretendida pelo texto legislativo.

A atitude prática não ignora as dificuldades que possam surgir mas se reserva o direito de, diante de cada problema, fazer a melhor escolha, encontrar as soluções que nascidas no tempo são válidas somente para o momento presente sem por isso deixar de representar um esforço de criação adaptada ao problema colocado.

A atitude diplomática: a que evita resolver as dificuldades, procurando não ver que a dificuldade da qual se procura escapar suscita assim uma nova dificuldade. Ela espera que o tempo as elimine ou um momento mais oportuno traga a solução menos trabalhosa.

2.5 Instrumentalização da argumentação

A argumentação é um ato de comunicação:

(24) Perelman, "De la temporalité comme caractère de l'argumentation" in Le Champ de l'argumentation, p. 55.

(25) Idem, p. 60-61.

l'argumentation est essentiellement un acte de communication. Elle implique communion des esprits prise de conscience commune du monde en vue d'une action réelle; elle suppose un langage vivant, avec tout ce que cela comporte de tradition, d'ambiguïté, de permanente évolution (26)

A argumentação utiliza a linguagem natural. As noções utilizadas, inseridas nessa linguagem natural, a de uma comunidade social, não podem ser isoladas de sua história e é essa mesma carga histórica que, segundo os auditórios, estará menos ou mais presente ou será interpretada de maneira diferente.

Para que alguém, no caso o orador, possa falar e ser ouvido há um ponto de partida que seria o do contacto entre orador e ouvinte, entendidos esses dois termos em sentido amplo: o que escreve ser lido, por exemplo. A sociedade, de maneira geral, reconhece a necessidade desse contacto, não só os organiza mas os torna obrigatórios. A missa permite que o padre encontre os fiéis, o ensino obrigatório garante ao professor a presença de alunos a ele submissos, os procedimentos jurídicos asseguram o desenvolvimento normal de um processo (27).

Acrescentaria: para que alguém possa ser ouvido e entendido, para que a comunicação possa efetivamente se produzir, além do contacto, que não deixa de ser uma prévia predisposição para a comunicação, há a necessidade de uma linguagem comum, sem a qual todo e qualquer contacto é impossível. Não é por acaso que, comumente, quando há contacto mas não há verdadeira comunicação, dizemos que o outro não fala a mesma língua. Relembro que a argumentação utiliza a linguagem natural como instrumento. Ela se dá numa linguagem que é necessariamente ambígua, é essa a sua característica.

Aliás, para Perelman, a lógica utiliza uma linguagem formalizada pois esta teria sido, historicamente, a saída por ela

(26) Perelman, "De la temporalité comme caractère de l'argumentation" in Le Champ de l'argumentation, p. 50.
(27) Perelman, "L'argumentation, l'orateur et son auditoire" in L'Empire rhétorique, p. 24.

encontrada pour se mettre à l'abri contre toute intrusion des données sensibles, por isso le logicien formaliste en arriva à construire des systèmes à l'aide de signes dont la forme seule importe (28). Só assim ela pode trabalhar com axiomas e regras de dedução para os quais não tem necessariamente que dar justificativas quanto à escolha nem explicações quanto à origem dos dados que propõe. Também não se coloca o problema das controvérsias quanto às conclusões: as deduções normalmente se apresentam como necessárias e a elas não se fazem objeções.

2.5.1 Os objetos de acordo

Para que a argumentação possa ser eficaz o orador deve-se adaptar ao seu auditório. Isso significa, entre outras coisas, que só pode escolher como ponto de partida do seu raciocínio teses admitidas por aqueles aos quais se dirige. A argumentação deve *transférer sur les conclusions l'adhésion accordée aux prémisses* (29). Essa é a condição sine qua non para que sua argumentação obtenha sucesso. Se a adesão às teses não é suficiente, sua primeira preocupação deve ser a de reforçá-la, de torná-la suficiente. Se assim não o faz comete uma *petição de princípio* ou seja, admite como aceito pelo auditório o que, em verdade, não o é e com isso compromete sua argumentação.

Deve-se fazer uma diferença entre a verdade de uma tese e a adesão a essa tese. Não é porque uma tese seja verdadeira que tem necessariamente a adesão do auditório.

O ponto de partida da argumentação é, pois, o acordo que os ouvintes devem emprestar às premissas. Que tipos de objetos de acordo (*objets d'accord*), existem?

Perelman os reúne em duas categorias, uma que diz respeito ao *real*: fatos (*les faits*), verdades (*les vérités*), de um lado; e presunções (*les présomptions*), de outro; e ainda outra categoria relativa ao *preferível*: valores (*des valeurs*), hierarquias (*des hiérarchies*) e os lugares do preferível (*les lieux*

(28) Perelman, "Les notions et l'argumentation" in Le Champ de l'argumentation, p. 80.
 (29) Perelman, "Les prémisses de l'argumentation" in L'Empire rhétorique, p. 35.

du préférable) (30). Embora Perelman recorra a uma classificação de tipos de objetos de acordo, ele nunca nos apresenta uma definição (*qui permette en tous temps et en tous lieux de classer telle ou telle donnée concrète comme étant*, por exemplo, *un fait*) (31). E isso pelo próprio caráter da argumentação.

A linguagem comum designa os fatos e verdades como elementos objetivos. É um *fato* o que pode conseguir de um *auditório universal* uma adesão unânime, sem controvérsias: *ce qui est commun à plusieurs êtres pensants et pourrait être commun à tous* (32). Contudo, na argumentação, o estatuto de fato ou verdade, também não é definitivo. A argumentação jurídica, da qual me ocuparei no capítulo seguinte, por se desenvolver no interior de um sistema definido tem o conceito de fato modificado em função desse sistema. Só que, uma vez admitido pelo auditório, ele constitui um acordo que embasa a argumentação: *personne ne peut les écarter sans se rendre ridicule, à moins de fournir des raisons capables de justifier le scepticisme à leur égard* (33).

Vejamos as presunções (34): embora não sejam tão seguras quanto os fatos e verdades, fornecem contudo bases suficientes para se conseguir uma convicção razoável. As presunções se associam àquilo que se produz normalmente, à experiência comum, ao senso comum. Parte-se do princípio de que o que acontece normalmente, é o normal. A noção de normal também admite interpretações variadas.

Perelman relaciona algumas presunções de ordem geral:

la présomption que la qualité d'un acte manifeste celle de la personne qui l'a posé;

(30) Perelman, "Le point de départ de l'argumentation" in *Traité de l'argumentation*, p. 88

(31) Perelman, "Les notions et l'argumentation" in *Le Champ de l'argumentation*, p. 89.

(32) Perelman, "Le point de départ de l'argumentation" in *Traité de l'argumentation*, p. 89 citação de Poincaré.

(33) Perelman, "Les cadres sociaux de l'argumentation" in *Le Champ de l'argumentation*, p. 38.

(34) Presunção, juridicamente é a consequência que a lei deduz de certos atos ou fatos, e que estabelece como verdade por vêzes até prova em contrário. O sentido que Perelman dá ao termo é próximo desse sentido jurídico, encontrado no Aurélio.

la présomption de crédulité naturelle qui fait que notre premier mouvement est d'accueillir comme vrai ce que l'on nous dit, et qui est admise aussi longtemps et dans la mesure où nous n'avons pas de raison de nous méfier; la présomption d'intérêt d'après laquelle nous concluons que tout énoncé porté à notre connaissance est censé nous intéresser; la présomption concernant le caractère sensé de toute action humaine (35).

Ao lado dos julgamentos que dizem respeito a uma realidade conhecida ou presumida, Perelman opõe os julgamentos que exprimem uma preferência, os valores e as hierarquias, ou indicam o que é preferível, os lugares do preferível (36).

Os julgamentos de valor têm como característica serem desprovidos de toda e qualquer objetividade.

Etre d'accord à propos d'une valeur, c'est admettre qu'un objet, un être ou un idéal, doit exercer sur l'action et les dispositions à l'action une influence déterminée, dont on peut faire état dans une argumentation, sans que l'on considère cependant que ce point de vue s'impose à tout le monde (37).

Valores positivos ou negativos, marcam uma atitude favorável ou desfavorável a respeito daquilo que apreciam ou depreciam. O que é qualificado como bom, justo, belo, verdadeiro ou real é valorizado, o que é qualificado como mau, injusto, feio ou aparente, é desvalorizado.

Mas existem os chamados valores universais, admitidos por todos, sem exceção, tais como o Verdadeiro, o Bem, o Belo ,

(35) Perelman, "L'accord" in Traité de l'argumentation, p.94.
 (36) Perelman, "Les prémisses de l'argumentation" in L'Empire rhétorique, p. 39.
 (37) Perelman, "Les valeurs" in Traité de l'argumentation , p. 99.

o Justo. Eles são objetos de um acordo universal na medida em que são indeterminados, em que se trata de noções confusas: des de que se tente precisá-los, aplicando-os a uma situação, ou a uma ação concreta, os desacordos e as oposições de grupos particulares podem aparecer.

Segundo Dupréel, citado por Perelman, os valores universais merecem ser considerados *valores de persuasão* porque são:

des moyens de persuasion qui, au point de vue du sociologue, ne sont que cela, purs, sorte d'outils spirituels totalement séparables de la matière qu'ils permettent de façonner, antérieurs au moment de s'en servir, et demeurant intacts après qu'ils ont servi, disponibles, comme avant, pour d'autres occasions (38).

Esses valores embasam a argumentação nos domínios jurídico, político e filosófico. Demonstrarei que a argumentação do texto legislativo recorre sempre a esse procedimento. A eles se recorre para levar o auditório a fazer uma escolha em vez de outra, e sobretudo, justificar a escolha feita, tornando-a - admissível.

A escolha feita é inserida numa espécie de quadro vazio, o valor universal, mas a propósito do qual há um acordo prévio. Esses valores universais, que são noções confusas, têm seu uso justificado justamente pelo fato de serem noções confusas, de apontarem para um quadro vazio que pode ser preenchido à guisa dos interlocutores, mas que garantem a adesão inicial.

A escolha do seu uso também revela algo interessante. Com o uso dos valores universais, aquele que assim o faz, indica que está decidido, ou tem a intenção de ultrapassar acordos particulares, reconhecendo, pois, a importância do acordo universal que esses valores permitem realizar (39).

(38) Perelman, "Les prémisses de l'argumentation" in Traité de l'argumentation, p. 102.

(39) Perelman, "Valeurs abstraites et valeurs concrètes" in Traité de l'argumentation, p. 103.

Perelman considera fundamental a distinção entre valores abstratos, a beleza, a justiça, e valores concretos, a França ou a Igreja. O valor concreto é o que remete a um ser particular, um objeto, um grupo ou uma instituição, considerados na sua unicidade e dessa forma valorizados (40).

Les écrivains romantiques en nous révélant le caractère unique de certains êtres, de certains groupes, de certains moments historiques, ont provoqué, même dans la pensée philosophique, une réaction contre le rationalisme abstrait, réaction qui se marque par la place éminente accordée à la personne humaine, valeur concrète par excellence (41).

O raciocínio argumentativo deve-se apoiar em valores concretos e abstratos.

Os valores abstratos, relacionados com o racionalismo e o classicismo, apresentam regras válidas para todos e em todas as circunstâncias. A justiça, a verdade (*la veracité*), o amor da humanidade, a moral definida pelo universalisável (*universalisable*, Kant), o princípio do utilitarismo que entende o bem como sendo o mais útil ao maior número (Bentham) são valores abstratos (42).

Perelman faz ainda um relacionamento interessante entre os valores concretos e a atitude conservadora de um lado, e os valores abstratos e o espírito revolucionário, de outro.

Ao lado dos valores, a argumentação se apoia em hierarquias, ora concretas, ora abstratas, ora homogêneas, ora heterogêneas.

Os homens são superiores aos animais, e os deuses aos homens. Valores relativos às pessoas são superiores a valores

(40) Perelman, "Les prémisses de l'argumentation" in L'Empire rhétorique, p. 41.

(41) Perelman, "Valeurs abstraites et valeurs concrètes" in Traité de l'argumentation, p. 103.

(42) Perelman, "Les prémisses de l'argumentation" in L'Empire rhétorique, p. 41.

relativos às coisas (43).

Hierarquias abstratas: a superioridade do justo sobre o útil, da causa sobre o efeito. A superioridade do uno sobre o múltiplo, por exemplo, embasa a ontologia de Plotino.

As hierarquias heterogêneas relacionam valores diferentes. O valor que é fim julgado superior ao que é meio, o valor que é causa superior ao que é efeito.

A hierarquia dos valores é mais importante para a estrutura argumentativa que os próprios valores. O que caracteriza um auditório é menos os valores que ele admite do que a maneira como os hierarquiza (44). Essa hierarquização é bastante significativa no que diz respeito ao texto legislativo.

Existem ainda premissas de ordem muito mais geral, no domínio dos valores, são os lugares. Aristóteles distinguia os lugares comuns que podem servir indiferentemente em qualquer ciência, e os lugares específicos próprios a uma ciência particular ou de um gênero oratório bem definido (45).

Perelman considera os lugares como sendo premissas de ordem geral que permitem fundar valores e hierarquias, o que Aristóteles estuda entre os lugares do acidente. Esses lugares constituem as premissas mais gerais, frequentemente subentendidas, que intervêm para justificar a maioria das nossas escolhas (46).

Quando existe um acordo podemos presumir que ele se baseia em lugares mais gerais, cuja indicação fica apenas ao nível da hipótese.

Perelman considera toda uma série de grandes grupos de lugares: o da quantidade, da qualidade, da ordem, do existente, da essência, da pessoa.

Uma coisa vale mais que outra por razões quantitativas, é o lugar da quantidade: um maior número de bens é preferível a

(43) Perelman, "Les prémisses de l'argumentation" in L'Empire rhétorique, p. 42.

(44) Perelman, "Les hiérarchies" in Traité de l'argumentation, p. 109.

(45) Perelman, "Les lieux" in Traité de l'argumentation, p.112 citação que remete a Aristóteles, Topiques, liv. VIII, chap. 14, 163 b.

(46) Perelman, "Les lieux" in Traité de l'argumentation, p.113.

um menor, o bem que serve a um maior número de fins é preferível ao que não tem tanta utilidade, o que é mais durável e mais estável é preferível ao que o é menos (Perelman cita Aristóteles). A superioridade pode se aplicar a valores positivos bem como a valores negativos: um mal durável é maior que um mal passageiro. *O todo vale mais que a parte* parece transpor, em termos de preferência, o axioma *o todo é maior que a parte* (47).

O lugar da quantidade, a superioridade do que é admitido pelo maior número de pessoas, embasa alguns conceitos de democracia. É o lugar da quantidade que embasa a *democratização* do ensino brasileiro: mais escolas para mais alunos. Também a assimilação da razão ao senso comum, responde ao lugar da quantidade. A assimilação do normal à norma, ao normativo, também é explicável pelo lugar da quantidade. A passagem do normal, que exprime uma frequência, um aspecto quantitativo das coisas, à norma, que afirma que essa frequência é favorável e que é necessário realizá-la, *une norme de conduite à une conduite normale*, só é explicada pelo lugar da quantidade (48).

O lugar da qualidade se opõe ao da quantidade e remete à valorização daquilo que é único, raro, insubstituível. Da mesma forma que o normal, é um dos pivôs da argumentação. O único se opõe ao banal, comum, vulgar, é original, distinto e agrada inclusive à multidão. A ocasião única: carpe diem. Tudo que é ameaçado adquire um outro valor. O que é difícil e raro, o que deve ser feito no momento, com urgência. Todos esses exemplos são lugares da qualidade.

Outros lugares ainda podem ser considerados: o lugar da ordem (a superioridade do anterior sobre o posterior), o lugar do existente (o que existe é superior ao que é possível, eventual, ou impossível), o lugar da essência, o lugar da pessoa, que implica na superioridade do que se relaciona com a dignidade e a autonomia da pessoa.

(47) Perelman, "Lieux de la quantité" in Traité de l'argumentation, p. 116.

(48) Perelman, *idem*, p. 118.

2.5.2 As noções na argumentação

A argumentação trabalha com noções que não são unívocas. E isso porque a linguagem pode ser unívoca se as noções com as quais trabalha forem definitivamente elaboradas, o que nem sempre é possível e o que não interessa ao processo argumentativo. Perelman faz questão de ressaltar que o fato de que as noções não sejam unívocas não é um resultado *de la faible portée de nos moyens conceptuels mais de la nature même des choses* (49).

Com efeito, a formalização de uma noção implica em que os critérios de sua aplicação sejam prescritos. O que é fácil no caso das noções convencionais, o que é possível no caso de noções científicas que têm precisamente a característica de aplicar-se à experiência de tal maneira que só se retêm delas um certo número de traços facilmente isoláveis e convencionalmente escolhidos. Por outro lado, as noções empíricas nunca estão ao abrigo de surpresas de experiências futuras.

A linguagem também não pode ser unívoca em todos os domínios em que uma conclusão deva ser necessariamente obtida: o juiz deve decidir, sob pena de ser acusado se não decidir. Os conselheiros devem decidir quais as disciplinas que constituem o núcleo. Ora, num sistema lógico, toda fórmula que tem um sentido no sistema não é necessariamente verificável quanto à verdade ou falsidade. Se uma conclusão é exigida, não podemos nos ater a um sistema formalizado: é necessário fazer intervir as interpretações do sistema que permitam a obtenção de uma conclusão, ou seja, dar às noções uma significação que não pode ser completamente previsível. Não pode haver univocidade quando há sempre a possibilidade de nos depararmos com uma nova experiência ou ainda a premência de se chegar a uma conclusão.

A imprecisão de algumas noções pode vir ainda da existência e utilização de noções que sintetizam não nossos conhecimentos mas sim nossas ignorâncias. Isso ocorre quando opomos a classes definidas, os seus complementares que se situam num conjunto indeterminado. A imprecisão é de alguma forma dissimulada pelos complementares. Frequentemente é pela negação que

(49) Perelman, "Les notions et l'argumentation" in Le Champ de l'argumentation, p. 81.

definimos os complementares: não é vivo é uma noção complementar, outro tipo de noção complementar seria por exemplo a oposição entre as coisas e os seres.

Existem certas noções que têm seu uso justificado justamente por apresentarem proposições incompatíveis: são as noções confusas. A noção de mérito é um excelente exemplo.

Pareilles notions présentent ceci de caractéristique que leur usage ne se conçoit, dès que l'on y regarde de plus près, qu'en fonction de cette confusion même. La notion de mérite doit faire place conjointement à des exigences incompatibles: évaluer en se référant au sujet agissant et en se référant au résultat obtenu (50).

Entre as noções confusas, temos os valores universais anteriormente tratados, no presente capítulo.

Numa língua viva, Perelman distingue:

- 1) as noções formalizadas, tais como a noção de bispo no jogo de xadrez;
- 2) as noções semi-formalizadas, tais como as noções científicas, jurídicas;
- 3) as noções da experiência empírica vulgar, como a noção de ouro;
- 4) as noções confusas no sentido estrito do termo, como a noção de mérito, de Bem;
- 5) e enfim as noções que dizem respeito a totalidades indeterminadas ou complementares em relação a estas como as noções de universo, de coisa ou de não-vivo.

Mas essa classificação não é definitiva nem imutável. Para que uma noção se classifique num ou noutro grupo, é sempre

(50) Perelman, "Les notions de l'argumentation" in Le Champ de l'argumentation, p. 82.

necessário tomar como referência as condições de seu emprego , ou seja, o sistema no qual se insere. Mesmo a maior ou menor clareza advém de um dado domínio de aplicação. Noções claras em determinados empregos, não o são em outros. O próprio emprego - de uma noção na prática argumentativa, pode contribuir para mo dificá-la.

Não devemos nos esquecer de que toda argumentação tem seu ponto de partida nos *objetos de acordo* (fatos, verdades , presunções, valores, hierarquias de valores, lugares comuns no sentido que lhe davam os antigos). Esses objetos de acordo se exprimem através de noções que constituem *une donnée dont il faut se servir au mieux* (51).

Tout phénomène se décrit par son insertion dans des classifications préexistantes (52).

É a partir dessas classificações que o orador argumenta. Por exemplo em vez de separar os indivíduos em pobres e ricos, ele insistirá na oposição entre brancos e negros o que será suficiente para que o pobre branco, ou melhor, o branco pobre, se sinta valorizado.

Normalmente, quando o orador quer defender uma noção que concorre para sustentar sua tese, ele a apresenta não como confusa, mas sim como flexível, rica, podendo inclusive dar conta de possíveis mudanças que adviriam de uma nova experiência. Previamente ele já vê nela todas as qualidades que pretende que os adversários vejam quando tiver concluído sua argumentação. Por outro lado, as noções ligadas às teses dos adversários, são rígidas, imutáveis. É dessa forma que o texto da Lei é sempre apresentado como flexível, podendo dar conta de uma necessária adaptação à realidade nacional.

Para Perelman, essa técnica consiste não só na apresentação de noções ditas flexíveis, mas também na insistência em dizer que são flexíveis.

(51) Perelman, "Les notions de l'argumentation" in Le Champ de l'argumentation, p. 86.

(52) Idem, p. 86.

Essa técnica permite ainda assimilar às noções que favorecemos algo que é característico da pessoa: a flexibilidade, a maleabilidade são próprias do que é vivo, de um pensamento vivo, enquanto que a rigidez é própria da morte.

Outra técnica é a que consiste em qualificar de atual o que defendemos e de ultrapassado, de fora de moda, o que defende o adversário. Esse procedimento explica o mal estar que sentimos quando ouvimos falar de nós mesmos. Quando falam de nós, somos vistos como algo acabado e rígido, não passível de mudança, evolução, não mais corrigível.

Se é o orador que utiliza a técnica de tornar rígido o conceito do adversário, ele o faz inconscientemente; já se é o adversário que a utiliza, o orador tem todo interesse em evidenciá-la, Isso lhe permite reprovar no adversário o fato de considerar rígido o que não é, e a partir daí apresentá-lo como portador de má fé ou como pouco inteligente pois incapaz de compreender os conceitos tais como eles se apresentam. É mais ou menos o que faz Valmir Chagas no Parecer 853/71, por exemplo, quando apresenta como supostamente claro o que o auditório não teria julgado tão claro, já que ao orador compete tudo explicar.

Essa técnica é aplicável quando a apreciação sobre o conceito utilizado será resultado da argumentação feita em torno dele. Quando o valor da noção já é admitido e portanto anterior à argumentação, o que se faz normalmente é insistir sobre a extensão da noção empregada. Pode-se estender o alcance do sentido que se empresta ao termo *fascismo* de nuance pejorativa, por exemplo, para poder englobar os adversários; ou então restringir o sentido de *democracia* que tem sempre uma nuance positiva para dela excluir os adversários. E mesmo o contrário.

A técnica de extensão ou restrição das noções se relaciona com as técnicas da flexibilidade ou rigidez das noções.

Perelman relaciona ainda a partir das técnicas de extensão ou restrição, as técnicas de transposição.

As noções, na sua grande maioria, se definem pela oposição a outras noções. Há casos, contudo, em que a transposição de umas e outras pode se dar quase indefinidamente, numa direção determinada. É o caso, por exemplo, das classificações das

doutrinas políticas pelo fato de serem sempre *plus à gauche* (53).

Perelman acredita que o trabalho da argumentação sobre as noções, pode ser extremamente criativo.

Além de utilizar uma noção já elaborada, a argumentação pode através do uso de *e*, *ou*, *nem*, da aproximação (*e*) ou dissociação (*ou*, *nem*) entre duas tendências, autores, livros, coisas enfim, colocá-los em classes semelhantes criando a partir daí uma espécie de homogeneização entre os dois elementos. A inserção dos elementos numa classe é dada como óbvia, evidente, se bem que ela seja formada pela reunião dos dois feita pelo orador. Gide introduz a Bíblia e As Mil e Uma Noites numa mesma classe. Outro procedimento: quando se fala de *crime*, *crime premeditado* ou *crime de um sádico*, temos nos três casos, inserção numa classe.

Um problema colocado por essa evolução das noções é a seguinte: a prática argumentativa age sobre as noções tornando-as mais claras ou mais obscuras? As duas coisas são possíveis.

No domínio das ciências uma noção torna-se mais clara quando há incompatibilidade entre a experiência feita e o sistema admitido. As noções de ar e de gás acabaram se dissociando - por esta razão.

Já no domínio jurídico o processo é outro. Uma noção comum, num momento de conflito, torna-se mais técnica, mais clara. Esse sentido mais claro, só existe, contudo, dentro do sistema e desde que novos conflitos surjam, a noção exigirá novo esclarecimento. Aqui não se pode dizer que a noção tenha se tornado realmente mais clara: é no momento em que novas interpretações são possíveis que a confusão aparece e que a noção deixa de ser clara. A confusão nasce no momento em que essa ou aquela compreensão da noção implica num ou noutro tipo de aplicação. Toda a discussão em torno do currículo da escola de 1º e 2º graus, se faz em função de uma ou outra aplicação. Mas um ponto deve ficar claro. A decisão jurídica, explicando a noção, tornando-a mais clara, não consegue torná-la unívoca, num outro -

(53) Perelman, "Le dépassement" in Traité de l'argumentation, p. 388.

momento nova confusão pode se instaurar. A decisão jurídica não pode tornar a noção clara uma vez por todas, porque o sistema de valores do qual ela parte, não está definido uma vez por todas.

No caso das ciências, uma vez tornada clara uma noção, esta não tornará a ser confusa.

No uso quotidiano temos um vai e vem constante entre a *clarificação* e a confusão das noções, que às vezes se tornam ainda mais confusas dado o esforço que é feito para torná-las mais claras. Poderia citar, referente à análise feita, a noção de *profissionalização*. Há uma preocupação extrema, por parte dos educadores, conselheiros, em explicar o que vem a ser a profissionalização a nível de 1º e 2º graus. Para o público a compreensão só se torna mais confusa.

No caso da filosofia, a maioria das noções filosóficas são retiradas do uso comum. São objeto de análises e definições numa filosofia determinada, e nessa filosofia adquirem uma clareza relacionada com esse sistema. Certas noções filosóficas são, contudo, mais confusas do que as noções que serviram para formá-las; elas adquirem uma clareza relativa enquanto inseridas no sistema que as adotou mas só enquanto conceitos inerentes a esse sistema, ligadas a outros conceitos do sistema.

Todo signo linguístico carrega, mesmo para uma leitura pouco elaborada, uma significação etimológica, verdadeira ou falsa, que acaba contaminando o seu sentido em outras áreas. E isto é válido, sobretudo, quando se trata de noções que, elaboradas num sistema filosófico continuaram, contudo, a serem empregadas num uso comum mais abrangente. Essas noções fazem parte de uma herança comum a toda uma civilização e contêm infinitas nuances. As noções não formais são sempre abertas, no sentido de que uma nova situação pode se produzir que exija novas especificações: a noção nesse caso deve poder se adaptar a esse papel imprevisível. É no âmbito de uma argumentação e por meio dela que as noções se transformam e que se criam novas configurações no pensamento.

Há uma cooperação entre a linguagem e o pensamento. A criação do pensamento feita pela linguagem. Perelman cita como exemplos notórios desse procedimento o discurso de Mirabeau e

também o discurso de Antônio *Brutus is an honorable man* (54). O discurso exerce no auditório uma tal ação, que na medida em que este se desenvolve, a maneira do auditório reagir e também a compreensão das noções se modifica.

2.5.3 A estrutura dos argumentos

A apresentação dos dados não é independente dos problemas da linguagem. A escolha dos termos, sua ordem, sua apresentação, a expressão do pensamento pela linguagem sempre tem um alcance argumentativo. A teoria da argumentação quer desmontar a engrenagem do raciocínio para mostrar como funciona.

Se bem que o discurso argumentativo só possa produzir efeitos *par son insertion, comme un tout, dans une situation, elle-même le plus souvent assez complexe*, Perelman após os acordos e o trabalho da argumentação sobre as noções, relaciona ainda longamente o que chama de técnicas argumentativas *la structure des arguments isolés* (55).

A esse respeito, diz Osakabe, Perelman *apenas organizou a herança da antiga retórica* (56).

Algumas dessas estruturas já foram por mim relacionadas nesse passeio retórico. Restaria apontar ainda aquelas que mais frequentemente utilizaremos para a análise.

Os argumentos quase lógicos, como o nome indica, são comparáveis aos raciocínios formais, lógicos ou matemáticos mas deles se diferenciam pois a aparência demonstrativa só resulta de uma redução ou precisão de natureza não formal (57).

O que os caracteriza é o fato de utilizarem o prestígio das demonstrações formais como recurso argumentativo. É o que o discurso legislativo faz, de maneira geral.

Ser acusado de contradição, de fazer um discurso apaixonado e não um discurso lógico, são acusações explícitas de que

(54) In Júlio César de Shakespeare, Ato II, Cena II.

(55) Perelman, "Les techniques argumentatives" in Traité de l'argumentation, p. 251.

(56) Osakabe, in Argumentação e Discurso Político, p. 164.

(57) Perelman, "Les arguments quasi logiques" in Traité de l'argumentation, p. 259.

se está cometendo um erro de lógica, e já são argumentações qua se lógicas.

A aproximação do discurso lógico pode ser feita pelo uso de termos considerados unívocos ou pelo uso de estruturas semelhantes às relações lógicas ou matemáticas.

Entre os procedimentos que utilizam as estruturas lógicas, interessa-me inicialmente a incompatibilidade.

A incompatibilidade se relaciona com a contradição. Enquanto a contradição só é possível no raciocínio demonstrativo, a incompatibilidade é sua equivalente no raciocínio argumentativo. Na argumentação só encontramos incompatibilidades

elle consiste (l'incompatibilit ) en deux assertions entre lesquelles il faut choisir,   moins de renoncer   l'une et   l'autre
(58).

Se bem que o esforço seja no sentido de apresentar a incompatibilidade como sendo conforme   razão e   lógica, ou seja, como necessária, ela não apresenta a rigidez da contradição pois depende ou da natureza das coisas, ou de uma decisão humana . Muitas vezes tida como imposta, necessária, ela é, ao contrário, posta (*pos e*) e pode ser eventualmente retirada.

A incompatibilidade exige sempre uma escolha que   *toujours p nible* (59). Há sempre implicitamente a necessidade de sacrificar uma regra, um valor, para que se possa aderir ao outro. Mas as incompatibilidades podem ser evitadas, pois são existem em função de determinadas circunstâncias. Para Perelman as técnicas que permitem tornar incompatíveis dois enunciados , bem como as que permitem restabelecer a compatibilidade entre eles, se situam entre as mais importantes da argumentação. Vários são os artifícios de que a argumentação pode se valer para apagar ou atenuar as incompatibilidades: uma divisão no tempo ou uma divisão quanto ao objeto a que se aplicam, permite evitar o conflito.

(58) Perelman, "Contradiction et incompatibilit " in Traité de l'argumentation, p. 263.

(59) Idem, p. 264.

A relação de sequência lógica é muito utilizada na prática argumentativa. Perelman coloca o raciocínio silogístico como fundado na transitividade. Aristóteles chama de entimema o silogismo da retórica. Assimilar certos argumentos ao raciocínio formal é um argumento quase lógico utilizado pelos juristas quando pretendem dar a seus raciocínios a forma do silogismo .

Des chaînes transitives peuvent ainsi se bâtir sur des relations de conséquence logique, elles-mêmes diverses: c'est le cas normal de la plupart des raisonnements (60).

A relação entre o todo e as partes compreende dois grupos de argumentos: os que incluem a parte no todo e os que subdividem o todo em partes. O todo que compreende as partes e que lhes é por isso superior, é uma técnica argumentativa que utiliza o lugar da quantidade. A valorização do todo se dá porque este compreende e explica as partes. O texto legislativo abusa desse tipo de relação.

Os argumentos de comparação *ou l'on confronte plusieurs objets pour les évaluer l'un par rapport à l'autre (61)*, dão lugar a uma série de procedimentos que nos permitem valorizar ou desvalorizar pelo simples fato de comparar. Para o poeta medíocre é uma honra ser declarado inferior ao escritor célebre . Já o escritor célebre é desqualificado se o confrontamos com o medíocre, mesmo dizendo que aquele é superior. Na comparação colocamos os elementos comparados num mesmo grupo. O superlativo pode servir para o argumento de comparação. A valorização é dada pelo fato de que o uso do superlativo torna, o que é assim classificado, superior a todos os seres de um grupo, ou então o considera único no gênero. Essa técnica tem a vantagem de dispensar a prova de que a comparação é feita a partir de algo que tem valor. É o caráter peremptório da afirmação que dispen

(60) Perelman, "Arguments de transitivité" in Traité de l'argumentation, p. 310.

(61) Perelman, "Les arguments de comparaison" in Traité de l'argumentation, p. 326.

sa a prova (62).

O argumento pragmático é o que permite apreciar um ato ou um acontecimento em função de suas consequências favoráveis ou desfavoráveis (63). É um argumento fácil pois o valor da consequência se transfere para a causa sem dificuldade. Mesmo que as consequências sejam só previsíveis, desde que a relação fato-consequência é constatada, a argumentação é válida, qualquer que seja o embasamento da relação.

Esse argumento permite que se passe de uma ordem de valores a outra, do valor inerente ao fruto ao valor inerente à árvore, da consideração de uma conduta superior a outra por causa da utilidade de suas consequências. Um uso característico desse argumento é o que consiste em propor o sucesso de alguma coisa como critério de objetividade, de valor: por exemplo, a felicidade pode ser apresentada como a justificativa final de certas teorias filosóficas, religiosas e mesmo educacionais. A felicidade, no caso, seria o sinal (índice) de uma conformidade com o real, de um acordo com a ordem universal (64).

Para Perelman podemos considerar a sucessão causal a partir da relação *fato-consequência* ou *meio-fim*. No primeiro caso o que aparece como mais importante é o fato; no segundo é o fim. *Si l'on veut minimiser un effet, il suffit de le présenter comme une conséquence, si l'on veut en grandir l'importance, il faut le présenter comme une fin*, continuando a valorisation est-elle due à ce que dans le premier cas on oppose l'unicité du fait à la pluralité de ses conséquences, dans le deuxième, l'unicité de la fin à la multiplicité des moyens, peu importe (65). De qualquer maneira é um argumento depreciado pois faz com que algo pareça unicamente como meio em vista dos resultados que se quer obter. A crítica feita ao argumento pragmático é a de que ele reduz outros dados a um denominador comum, o

(62) Perelman, "Les arguments de comparaison" in Traité de l'argumentation, p. 331.

(63) Perelman, "L'argument pragmatique" in Traité de l'argumentation, p. 358.

(64) Idem, p. 360.

(65) Perelman, "Le lien causal" in Traité de l'argumentation, p. 364.

utilitarismo (66).

Praticamente existe uma interação entre os fins buscados e os meios para consegui-los. Os meios podem mesmo tornar-se fins, sendo que o verdadeiro fim é camuflado. No caso da publicidade, lembra-nos Perelman, os fins são desejáveis porque os meios de realizá-los são criados e tornam-se acessíveis; os fins são invariáveis e universais, enunciados de maneira geral e imprecisa, e é pelo exame dos meios que se descobre, frequentemente, o fim (67). O acordo sobre os fins desejados é visto como o acordo sobre o que parece ser essencial

un accord sur des fins, c'est-à-dire, sur ce qui paraît essentiel (68).

A incessante volta do texto legislativo aos objetivos primeiros do ensino, contidos na lei, é um procedimento que obedece a essa técnica argumentativa. O essencial é o acordo sobre os fins primeiros.

Se é verdade que os fins valorizam os meios, nem sempre os fins justificam os meios (69). Para que um meio seja valorizado pelo fim, é preciso que este seja eficaz. Por outro lado, se um meio é reconhecido como ineficaz para o fim desejado, aquele que defende esse meio, aquele que o utiliza, poderá ser acusado de buscar um outro fim, não confessado.

2.5.4 O argumento de autoridade e o discurso como ato do orador

O argumento de autoridade é o que utiliza os atos ou julgamentos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova em favor de uma tese. O discurso legislativo da educação usa frequentemente esse argumento. As autoridades invocadas podem variar: a unanimidade de opinião a respeito de um assunto pode ser uma delas, mas também categorias tais como os sábios, os filósofos, os educadores, os papas, escritores célebres; ou

(66) Perelman, "L'argument pragmatique" in Traité de l'argumentation, p. 363.

(67) Perelman, "Les fins et les moyens" in Traité de l'argumentation, p. 368.

(68) Idem, p. 370.

(69) Ibidem, p. 370.

ainda domínios diversos: a física, a doutrina, a religião, a Encíclica; uma autoridade específica ou ainda autoridades impessoais. A autoridade é valorizada se concorda com a tese que o orador defende e desvalorizada, em caso contrário. Se a ela se recorre é porque o acordo a respeito daquilo que é dito é passível de discussão. Dessa maneira quanto maior a autoridade tanto menos discutível o seu testemunho, mas também maior a necessidade de respaldo. Por exemplo, a autoridade de um ministro da educação, pode ser invocada em última instância, quando se trata do discurso legislativo sobre o ensino. Nesse domínio sua autoridade é supostamente reconhecida.

O discurso é um ato do orador. Ele é manifestação da pessoa do orador, a interação entre o orador e seu discurso tem um papel importante na argumentação

la personne est le contexte le plus précieux pour apprécier le sens et la portée d'une affirmation (70)

e ainda

l'énoncé n'est pas le même, quand il émane de tel auteur ou de tel autre, il change de signification; il n'y a pas simple transfert de valeurs, mais réinterprétation dans un nouveau contexte, fourni par ce que l'on sait de l'auteur présumé (71).

A vida do orador, na medida em que é pública constitui uma espécie de longo preâmbulo (*long préambule*) ao seu discurso (72).

Estamos aqui diante da relação entre a pessoa e seus atos. São os atos que configuram uma imagem da pessoa, mas uma vez uma certa imagem criada, essa imagem pode ser suficiente para explicar ou desculpar determinado ato não-conforme com a pessoa. Isso é válido sobretudo para aqueles que queremos defender.

(70) Perelman, "Le discours comme acte de l'orateur" in Traité de l'argumentation, p. 426

(71) Idem, p. 426.

(72) Ibidem, p. 430.

A interação entre a pessoa e o grupo também é semelhante, com a diferença de que a noção de grupo é mais indeterminada que a de pessoa.

2.6 Algumas implicações da teoria da argumentação para a análise do discurso

Considerando que as principais balizas para a leitura da análise tenham sido colocadas nesse passeio retórico, gostaria de lembrar algumas implicações da teoria da argumentação para a análise do discurso.

Para Perelman o discurso é ação. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, é também instrumento de ação, meio de persuasão. A função da linguagem é a de provocar uma ação ou pelo menos uma disposição à ação. A argumentação se desenvolve em função do auditório-público ao qual pretende se dirigir. A argumentação só pode ser entendida em função do contexto sócio-político em que é produzida. Ela é histórica e se desenvolve na história. A argumentação não se dá num quadro fechado, ela é aberta, evolui, é dinâmica. Leva em conta e contribui para o dinamismo da linguagem e do pensamento.

É sob essa ótica que procederei à leitura do discurso da legislação. Minha análise procurará explicitar as estruturas argumentativas utilizadas nos diversos textos. Tenho presente que

pour dégager un schème argumentatif, diz Perelman, nous sommes obligés d'interpréter les paroles de l'orateur, de suppléer les chaînons manquants, ce qui ne va jamais sans risque. En effet, affirmer que la pensée réelle de l'orateur et de ses auditeurs est conforme au schème que nous venons de dégager, n'est qu'une hypothèse plus ou moins vraisemblable (73).

(73) Perelman, "Les techniques argumentatives" in Traité de l'argumentation, p. 251.

O máximo que pretendo é que as hipóteses levantadas sejam verossímeis. Ainda com Perelman, eu lembraria:

rien n'empêche de considérer un même énoncé comme susceptible de traduire plusieurs schèmes qui agiraient simultanément sur l'esprit de diverses personnes voire un auditeur (74).

Parti sempre do pressuposto de que o orador, pretendendo atingir determinado auditório, conduziu a persuasão da maneira como a conduziu. Mas a minha leitura reagiu sempre à maneira como o orador conduziu a persuasão, como se eu representasse um outro público, o que toma distância para ver melhor, o que não admite as premissas do sistema para pô-lo em questão.

(74) Perelman, "Les techniques argumentatives" in Traité de l'argumentation, p. 252.

C A P Í T U L O I I I

O DISCURSO LEGISLATIVO _ OU A ROSCA SEM FIM

Une réflexion sur le raisonnement juridique montre que, de toute évidence, celui-ci n'est pas fondé sur des intuitions d'allure mathématique (ce qui donne tort aux théories rationalistes du droit naturel), ni d'ailleurs sur la volonté arbitraire du législateur ou du juge (ce qui élimine une théorie du droit purement positiviste) aussi bien le législateur que le juge ont des raisons quand présentent des règles de droit et quand ils les interprètent. Ces raisons, qui constituent les motivations, ne sont pas purement psychologiques, quoique n'étant ni de nature déductive ou inductive: ce sont des arguments en faveur de positions opposées. La critique et la justification, qui sont au coeur du raisonnement des juristes, relèvent toutes deux de l'argumentation.

Perelman, "Introduction" in Le Champ de l'argumentation, p. 8.

Julgo necessário, antes do início da análise propriamente dita, elaborar algumas reflexões, sobre o discurso do qual farei a leitura. Não tenho a pretensão e nem a preocupação de uma classificação tipológica.

Dentre os textos coletados, foi feita uma triagem e o critério adotado foi o de maior ou menor relevância para a leitura argumentativa. O que fiz foi tomar contacto com os textos, lê-los, buscá-los, frequentá-los de certa maneira, e a partir daí colocar o que penso serem algumas das constantes do discurso da legislação.

A lei é a lei. E Perelman já nos advertiria:

comme tous ceux qui participent à un raisonnement juridique sont censés raisonner au sein d'un système de droit déterminé, ils

sont liés, pour ainsi dire, par les thèses admises dans ce système (1).

O que existe, na argumentação jurídica, são *acordos específicos* que se estabelecem entre o orador e o auditório *particular* ao qual ele se dirige. Isso faz com que a argumentação se desenvolva dentro de um conjunto de conhecimentos, regras e *convenções* que são próprios dessa disciplina.

3.1 A argumentação em nome da lei

A premissa de que parte o orador é a de que o auditório aceita as teses admitidas no e pelo sistema jurídico. É o que eu chamo de argumentação em nome da lei. A premissa da qual *partem* todos os textos é a própria lei. Todos admitem como premissa básica a de que é a lei o ponto de partida, é ela que faz ou desfaz, e *são* em seu nome é que se pode agir *usando de suas atribuições legais*.

A atitude do legislador diante da lei é a da sua *aceitação*: ele não pode ir contra o sistema enquanto sistema por ele admitido.

Não há texto completamente desvinculado de outro.

Isso tem como decorrência o procedimento do texto que remete ao texto. E isso em vários níveis. Há um primeiro nível formal em que um procedimento em matéria de lei deve ser *sancionado* por uma outra lei. Vejamos:

Roberto Costa de Abreu Sodré, governador do Estado de São Paulo, usando de suas atribuições legais, e tendo em vista a decisão tomada pelo Conselho Estadual de Educação, em 161a. sessão plenária, realizada em 22 de maio de 1967, conforme processo CEE n. 520-67, Decreta ... (2).

(1) Perelman, "Raisonnement juridique et logique juridique" - in Le Champ de l'argumentation, p. 126.

(2) Decreto n.º 48.049 de 1.º de junho de 1967.

Ou então:

O Departamento de Educação, nos termos da alínea b) do § 2º, do Artigo 1º, do Decreto nº 48.049 de 1º de junho de 1967, e atendendo ao que lhe representa a Comissão Coordenadora de Planejamento, fixa ... (3).

Ou ainda:

Em aditamento à Portaria nº 86, publicada - nos dias 29.06 e 06.07.67, e nos termos da alínea "b" do § 2º do Artigo 1º do Decreto nº 48.049, de 1º de junho de 1967, e atendendo ao que representou a Comissão Coordenadora de Planejamento, o Diretor-Geral do Departamento de Educação baixa a presente - Portaria: ... (4).

Os exemplos poderiam se multiplicar indefinidamente.

Mas há um outro nível também responsável pela formação da rede. Um texto remete a outro texto, uma lei sucede à outra, revoga alguns dos seus artigos, mas guarda outros. O decreto altera a redação do artigo do outro decreto, que por sua vez será substituído por um outro e assim infinitamente. É criado um processo que nunca se acaba, são as voltas de um parafuso que dá voltas indefinidamente - a rosca sem fim. O texto que nasce do texto, remete ao texto, desfaz o texto constitui uma rede enredada e emaranhada na qual só se movem os iniciados:

de tous les discours quotidiens qu'une société est à même de produire, le juridique est celui dont tous nous éprouvons communément l'opacité (5).

E o texto remete ao texto ainda no sentido da constitui

(3) Portaria nº 86 de 28 de junho de 1967.

(4) Portaria nº 102 de 21 de agosto de 1967.

(5) Vignaux, "Argumentation et discours de la norme" in Langages nº 53, p. 67.

ção de um *saber* em torno do texto jurídico propriamente dito:

L'existence d'un raisonnement spécifiquement juridique n'est contesté par aucun de ceux qui étudient le droit (6).

Por exemplo:

É norma específica entre os juristas: 'sempre que a execução de uma lei redunde em absurdo, ali ela será inoperante, já que a lei resulta de uma intenção e não se pode presumir um absurdo na intenção do legislador' (7).

O raciocínio jurídico acaba servindo de premissa para a argumentação, já que ele é implicitamente aceito. Perelman entende o raciocínio jurídico como todo raciocínio que direta ou indiretamente diz respeito à aplicação da lei (8). Enquanto que a existência de um raciocínio jurídico é ponto pacífico, já a existência de uma lógica especificamente jurídica é discutível. Perelman utiliza a noção de lógica jurídica admitindo que esta se afastaria da lógica formal para encontrar a argumentação:

la logique juridique comporte l'étude de schémas argumentatifs non-formels, propres au contexte juridique (9).

E ainda:

son rôle essentiel, est d'analyser l'argumentation telle qu'elle se déroule dans un contexte juridique (10).

(6) Perelman, "Raisonnement juridique et logique juridique" in Le Champ de l'argumentation, p. 123.

(7) Parecer 121/63, Relator Pe. José de Vasconcelos.

(8) Perelman, "Raisonnement juridique et logique juridique" in Le Champ de l'argumentation, p. 123.

(9) Idem, p. 125.

(10) Ibidem, p. 129.

Dessa maneira a lógica jurídica comporta uma série de tópicos, de lugares jurídicos que são utilizados para a justificação das decisões:

On raisonnera a pari, a fortiori, a contrario, en invoquant les termes de la loi, sa finalité, l'intention du législateur, le bien commun, on introduira des notions telles que l'équité, l'ordre public interne ou international; on élaborera des théories telles que celles de l'abus du droit, de la fraude à la loi pour justifier la décision prise (11).

O mais antigo dos lugares específicos da lógica jurídica é o que opõe a letra ao espírito da lei. E aliás não há acordo universal quanto à maneira como a lei deva ser interpretada: segundo a letra ou segundo o espírito (12). O que nos interessa é que tanto um quanto outro podem ser procedimentos argumentativos justificáveis dentro do próprio sistema. É nesse sentido que os usos que dele se fazem são significativos. Por exemplo, Pde. Vasconcellos, no Parecer 121/63:

As normas puramente jurídicas e a exegese literal do texto devem levar em conta a realidade nacional e iluminar-se em princípios pedagógicos. Este cuidado se faz ainda mais necessário no período da instalação do novo regime, já que todo um passado de legislação minuciosa radicou em muitos a tendência para a interpretação literal.

O que lhe interessa é que a leitura, segundo o espírito da lei, a leitura que dela ele faz, seja a interpretação admitida. E ele argumenta dentro das normas admitidas pelo sistema jurídico.

Da mesma forma, procedimentos tais como:

(11) Perelman, "Qu'est-ce que la logique juridique?" in Le Champ de l'argumentation, p. 135.

(12) Idem, p. 135.

O legislador decerto não cogitou de conhecimentos que por si mesmos sejam ... (13)

Exatamente nessa linha de cogitações situou-se o legislador, quando, partindo ... (14).

São todos eles admissíveis e podem servir para camuflar interpretações meramente subjetivas. Para Perelman esse tipo de procedimento *la recherche de la volonté du législateur* serve para minimizar a ação do tempo no texto legislativo. Embora se reconheça que houve mudança, essa mudança não é explicitamente atribuída ao tempo. Isso porque o formalismo do texto legislativo *tend à assimiler les raisonnements à des démonstrations, incluses dans des systèmes clos et aussi immuables que possibles* (15).

Além desse *saber* jurídico, há também um saber veiculado pelo texto propriamente dito. Eu diria até criado pelo texto, ou seja, uma rede de textos acaba veiculando um sentido que se faz e só se completa na leitura de uma série de textos. Um exemplo significativo desse procedimento é a série de textos que se segue à lei 5692. Eles acabam por se ligar intimamente uns remetem aos outros, mas uns e outros jogam com novos sentidos que lhes cabe veicular. Algumas expressões, retiradas da linguagem comum, passam a receber um sentido *dito* mais técnico, e os textos jogam com esse novo conceito tomado de empréstimo. O que acontece é que o sentido anterior, reputado confuso, e o proposto, considerado mais claro, coexistem e, na discussão, servem à argumentação em torno de *novas* teses.

Essa trama enredada exerce um poder:

Todo o poder, seja ele de cima para baixo, ou de baixo para cima, e qualquer que seja o nível em que é analisado, é efetivamente representado de maneira mais ou menos constante nas sociedades ocidentais, sob uma

(13) Parecer 853/71. Relator: Valnir Chagas.

(14) Idem.

(15) Perelman, "De la temporalité comme caractère de l'argumentation" in Le Champ de l'argumentation, p. 60.

forma negativa, ou seja, sob uma forma jurídica. É característica de nossas sociedades ocidentais que a linguagem do poder seja o direito e não a magia ou a religião (16).

É o domínio da lei, da lei repressiva. Nesse domínio, a palavra mágica é legal. A gíria não deve ter se originado por acaso... Perelman lembraria que é muito mais fácil persuadir de que a lei deva ser seguida do que de que se deva agir contra a lei. Mesmo porque aqueles que assim o fazem, podem ser punidos nos termos da lei.

3.2 A justiça como conformidade com a lei

Algumas reflexões podem nos ajudar a entender o porquê dessa aceitação prévia do domínio da lei.

Pourquoi les lois doivent-elles être obéies, d'où vient leur autorité? (17).

Essa pergunta, eu a tomo emprestada de Perelman de quem também tomo emprestada a resposta:

Pour un grand nombre d'auteurs, la loi tire son autorité de la source dont elle émane (18).

Dentre as fontes de poder podemos considerar, historicamente, o costume ou tradição, a vontade divina, a vontade dos indivíduos ou a nação, representada pelo Estado. São estas as fontes que legitimam as leis.

As grandes lutas políticas do século XVIII, lembra Foucault, se fizeram em torno da lei, do direito, da constituição, daquilo que é justo por razão e por natureza, daquilo que pode e deve valer universalmente (19). A lei era a arma contra

(16) Michel Foucault, Microfísica do Poder, p. 250

(17) Perelman, "La justice et ses problèmes" in Droit, morale et philosophie, p. 19.

(18) Idem, p. 19.

(19) Michel Foucault, Microfísica do Poder, p. 10.

o poder, contra o despotismo: a igualdade diante da lei.

O protótipo do intelectual era o jurista, o homem que reivindicava a universalidade da lei justa, eventualmente contra os profissionais do direito. Na França, Voltaire é o grande exemplo desse intelectual (20). O homem da justiça, o homem da lei. E Perelman nos adverte:

La justice est une des notions les plus prestigieuses de notre univers spirituel . On l'invoque pour protéger l'ordre établi et pour justifier les renversements révolutionnaires. En ce sens, la justice est une valeur universelle (21).

Perelman cita Aristóteles:

selon l'usage 'l'homme injuste c'est celui qui viole la loi, (...) l'homme juste, c'est celui que respecte la loi et c'est aussi celui qui sauvegarde l'égalité. On peut donc conclure que la notion du juste correspond aux notions de légal et d'égal , et la notion d'injuste à celles d'illégal et d'inégal' (22).

Se aceitamos a justiça como conformidade com a lei (23) entendemos perfeitamente o prestígio de que disfruta a lei ainda hoje.

O discurso da legislação apresenta-se como portador de verdades. Foucault caricaturiza de certa maneira a função do legislador:

Eis o que é preciso fazer, eis o que é bom, sigam-me. Na agitação em que vocês todos estão, eis o ponto fixo, que é onde eu estou (24).

(20) Michel Foucault, Microfísica do Poder, p. 10-11.

(21) Perelman, "La justice et ses problèmes" in Droit, morale et philosophie, p. 16.

(22) Aristote, Ethique à Nicomaque, citado por Perelman "La justice et ses problèmes" in Droit, morale et philosophie, p. 17.

(23) Perelman, "La justice comme conformité à la loi" in Droit, morale et philosophie, p. 19.

(24) Michel Foucault, Microfísica do Poder, p. 242.

Este, o legislador, é visto sempre como um modelo, e seu discurso não só se apresenta como prescritivo mas também - verdadeiro. Ou é prescritivo porque se quer verdadeiro?

3.3 O discurso da legislação, o que contém verdades

É esse o grande trunfo do discurso da legislação: poder e verdade. Poder porque contenedor de verdades, porque instrumento de justiça. O formalismo do texto legislativo o aproxima de uma demonstração. A sua formulação utiliza termos genéricos, abrangentes, valores universais. Esses valores são a base da argumentação do discurso legislativo. A eles o orador recorre para levar o auditório a se decidir sobre certas escolhas e não outras, e sobretudo, para justificar essas escolhas de modo a torná-las aceitáveis pelo auditório (25). O papel desses valores universais é o de propiciar a justificativa de certas escolhas sobre as quais não há unanimidade, inserindo-os numa espécie de quadro vazio, mas sobre o qual reina um acordo prévio. Nesse sentido ele se apresenta como verdadeiro, intemporal, neutro em suma.

Ora, eis aí o grande engodo. As leis e os textos jurídicos são datados, históricos e elaborados por indivíduos também situados historicamente. São feitos para indivíduos também situados num momento histórico. Emanando de órgãos oficiais, carregando o selo da oficialidade, eles são, contudo, produzidos por uma pessoa ou um grupo delas, as chamadas *comissões* ou *grupos de trabalhos*, mas encomendados por outros, discutidos, retomados por outros, quase sempre indivíduos do mesmo círculo, da mesma esfera, atribuídos socialmente de poderes semelhantes ou superiores e são estes que discutem, vetam ou promulgam. A legislação participa e concorre para o jogo de forças e de influências. O momento histórico pode marcá-la indelevelmente. Há muito maior possibilidade de que uma lei seja refeita, vetada, se discutida abertamente por muitos, do que se a sua promulgação for exigida como uma espécie de adesão a um poder ditatorial. Sem dúvida alguma foi o que marcou a 5692, por exemplo.

(25) Perelman, "Les valeurs" in Traité de l'argumentation, p. 100.

O processo de sua promulgação é um exemplo flagrante da historicidade da legislação. E é na medida em que é histórica que a legislação é argumentativa.

Mas o texto da lei tenta ludibriar. Recorre aos moderadores deônticos que lhe emprestam a força prescritiva: *impõe-se, é necessário,* etc. Utiliza generalizações que lhe dão um caráter intemporal. O seu raciocínio segue as regras de inferência: onde as premissas não são refutáveis, a aceitação da conclusão é dada como necessária.

A linguagem é formal. Há um texto que legisla como devem ser escritas as leis. Trata-se de uma forma, ou melhor, de uma fôrma, uma receita do como fazer. Mas dentro da grande heterogeneidade dos textos legislativos, não se pode esquecer de que uns mais outros menos, utilizam a linguagem comum que não é unívoca.

Há formalismo maior ou menor, dependendo do tipo de documento, mas não há univocidade. Utilizam uma linguagem comum e estão marcados pelo contexto no qual surgiram. São fruto da política de um dado momento e se mudam, eu não diria numa relação mecânica, mudam também em função de indivíduos politicamente responsáveis, se não pela sua elaboração, ao menos pela sua promulgação. São as redes complexas do mecanismo do poder: rivalidade entre grupos, dissensões ou acordos, mesmo externos, podem e acarretam um ou outro texto de lei. A aceitação das teses se faz pela argumentação em torno delas.

Com boa vontade, poderíamos detectar um certo estilo que caracterizaria a argumentação deste ou daquele. Que seja este ou aquele o Relator do Parecer, pode ser decisivo para que este seja ou não considerado. A autoridade, o reconhecimento, talvez a força política de que goza a pessoa do relator, pode ser suficiente para que o que é por ele proposto seja aprovado.

3.4 O discurso da legislação e o seu auditório

A quem se dirige o texto? Aos seus iguais.

No que diz respeito ao auditório do discurso legislativo, dois aspectos merecem ser considerados. Como a argumentação se desenvolve dentro de um sistema específico, o sistema jurídi

co, ela se dirige, por assim dizer, a um auditório particular, *iniciado*, que participa desse mesmo sistema. O ponto de partida da argumentação, como já disse, são acordos específicos que respeitam as regras e convenções do sistema. Há, por exemplo, espécies de *axiomas* relativos ao poder e capacidade da lei que não são contestáveis, não passíveis de argumentação, dentro do próprio sistema jurídico (26). Mas por outro lado, os pressupostos legais são, frequentemente, acordos admissíveis por todos, válidos para todos, acordos considerados normais. Nesse sentido a legislação se dirige ao auditório universal, que deve ser norma pelo intermediário do normal. É por isso que o discurso legislativo se quer racional, demonstrativo, lógico.

Talvez seja interessante fazer, com Perelman, algumas considerações a respeito do normal. Aquilo que é considerado normal, é um pressuposto do qual pode partir a argumentação, pois é um objeto de acordo. Mas como entender o normal? Perelman nos lembra que o conceito depende sempre do grupo de referência *c'est-à-dire, de la catégorie totale en considération de laquelle il s'établit. Ce groupe*, continua ele, - *souvent un groupe social - n'est presque jamais explicitement désigné* (27).

A quem se dirige o texto legislativo? Ele se dirige aos seus iguais, para os quais o normal é o que é normal para eles e que se torna normativo para os outros.

Os textos mais significativos para a análise são os Pareceres e Indicações. Neles se percebe a *arte de argumentar*: o poder que se exerce também pelo uso da palavra. A erudição é um valor. E esse estilo, com diferenças individuais, segue, contudo, certas normas admitidas por todos. Vejamos o esquema que segue o Parecer nº 12/62, relator Anísio Teixeira, aprovado em 14 de março de 1963, sobre a verificação da aprendizagem no ensino secundário. Anísio Teixeira parte da afirmação de que *o texto e o espírito da lei visam a estimular a experimentação e levar os educadores a elaborarem suas próprias normas profissionais de apuração do rendimento escolar*. Ora, nessa premissa

(26) Perelman, "Accords propres à chaque discussion" in Traité de l'argumentation, p. 141.

(27) Perelman, "Les présomptions" in Traité de l'argumentation p. 96.

ele já tem um acordo prévio baseado no que diz a lei, em sua letra e seu espírito. Dessa forma o que diz a lei é o que o parecer dirá. Vejamos a conclusão: *é de toda conveniência, para atendermos o espírito da lei, que se comece a dar ao educador, (...) a necessária liberdade e autonomia na fixação das normas do processo educativo.* A argumentação se articula num circuito fechado, dentro do sistema jurídico. Só para completar a leitura do parecer: na sua liberdade, como deve proceder o educador? *Propor as normas que lhe parecem mais plausíveis e corretas*. O educador deve agir em consonância com o que lhe parece normal igual a plausível e correto. E é esse normal que deve dar lugar à norma: *normas devem existir mas estabelecidas pelo consenso da experiência profissional.*

Há uma convivência entre o orador e o seu auditório. Em vários níveis aliás, partindo da reverência à lei, mas passando pela aceitação implícita de um quadro de valores universais e eternos, de uma visão de mundo.

A lei, propriamente dita é dada como acabada, e na verdade ela é um ponto de chegada ou de partida. Resta detectar os textos que a propiciaram e que a interpretaram. Não há leitura unívoca da lei, embora todos ajam como se houvesse. A prova disso é a de que a própria lógica admite a interpretação da lei. A lei é escrita para ser interpretada. E este trabalho compete, por lei, no caso da Educação, ao Conselho Federal de Educação (28) que, em primeira instância, a interpreta, segundo o espírito da lei.

(28) O Conselho Federal de Educação é instalado em 12 de fevereiro de 1962. É o artigo 9º, letras "a" a "q" da L.D.B. que especifica qual a competência do C.F.E. "além de outras atribuições conferidas por lei". Entre elas diz a letra "o" 'emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura'. A letra "h" especifica que cabe ao Conselho elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República. Do Regimento interno (o decreto nº 52617 de 7 de outubro de 1963 estipula o regimento interno, a portaria nº 889 de 29 de dezembro de 1977 modifica o decreto anterior) o item I do artigo 15 diz que: "compete ao Conselho Federal de Educação: I - Interpretar, na jurisdição administrativa, as disposições legais que fixam diretrizes e bases da educação nacional, ressalvada a competência específica dos sistemas estaduais de ensino". Ora, isso é, em parte, o que lhe compete por lei, no regimento interno que é elaborado pelo próprio Conselho. Walter E. Garcia faz a esse artigo um comentário interessante: "como não consideramos ingênuos os integrantes do Conselho, somente podemos aceitar este artigo como uma tentativa de iludirmos com filigranas jurídicas, ao querer justificar a jurisdição administrativa como algo dissociado da política educacional global" (cf. 'O papel do Conselho Federal de Educação na Política Educacional Brasileira').

3.5 A lei e a realidade

Os textos legislativos que decidem a respeito dos grandes objetivos educacionais pairam numa esfera característica. O jogo argumentativo só se articula em função de valores universais, perenes, eternos. Nesse quadro não sobra espaço para a articulação com uma realidade, reconhecida pelo texto. Mas o discurso legislativo conta com certa ambiguidade na sua relação com uma realidade que lhe é exterior. Essa ambiguidade vem talvez do seu próprio *caráter legislador* que é por Bourdieu enunciado da seguinte forma:

Le discours juridique est une parole créatrice, qui fait exister ce qu'elle énonce. Elle est la limite vers laquelle prétendent tous les énoncés performatifs, bénédictions, malédictions, ordres, souhaits ou insultes: c'est-à-dire la parole divine, de droit divin, qui, comme l'intuitus originarius que Kant prêtait à Dieu, fait surgir à l'existence ce qu'elle énonce, à l'opposé de tous les énoncés dérivés, constatifs, simples enregistrements d'un donné préexistant (29).

Enquanto *enunciado performativo ideal*, a lei pode prescindir de uma realidade.

Implicitamente a lei parte do princípio de que há uma realidade que cabe a ela regulamentar, normatizar. E tem em conta que para que a realidade possa estar *conforme* a lei, ela precisa considerar essa realidade: é nesse sentido que a própria lei prevê sua implantação (30). Ela própria se implanta.

leira' in Conferência Brasileira de Educação, Anais, São Paulo, Cortez Editora, 1981).

(29) Bourdieu, "L'économie des échanges linguistiques" in Ce que parler veut dire, p. 21.

(30) Confirma o artigo 72 da Lei 5692: "A implantação do regime instituído na presente lei far-se-á progressivamente, segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino, com observância do Plano Estadual de Implantação ...".

Mas seu caráter *legislador*, faz com que, antes de tudo, parta do princípio de que ela age sobre a realidade e, efetivamente, assim o faz:

O Departamento de Educação, nos termos da alínea b do § 2º, ... do artigo 1º do ... fixa a forma e a realização dos exames únicos para admissão ao curso ginásial (31).

O objetivo da lei é agir sobre a realidade:

A preparação para o trabalho (...) será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino (32).

Essa é a sua pretensão:

(...) desde a lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968, o ingresso nos cursos superiores passou a ser encarado como resultado emergente da escolarização completa de 2º grau, definindo-se o vestibular como simples dispositivo de classificação para distribuição de vagas (33).

Mas essa pretensão é muitas vezes reconhecida como pretensão .
Por exemplo:

Mas é forçoso acrescentar uma constatação - universal: o teor dos vestibulares contradiz bastante o que prescreve a lei 5540 , ou seja, que tal concurso deve abranger somente ... (34).

As duas citações encontram-se no mesmo texto e na ordem em que foram citadas.

(31) Portaria Estadual nº 86 de 28 de junho de 1967.

(32) Lei 7044/82

(33) Parecer 853/71 citado no Parecer 45/72.

(34) Parecer 45/72. Relator Pde. José de Vasconcellos.

Contudo, a atitude mais constante é partir do princípio de que a lei efetivamente exerce uma ação sobre a realidade:

Somente com a lei nº 5692/71 viria a ocorrer a reversão dessa realidade (a do divórcio entre ensino secundário e ensino técnico), com a tentativa de conceder destaque e prioridade à qualificação para o trabalho em face dos estudos chamados gerais (35).

Ou ainda:

Este Conselho se articulará com os órgãos competentes para que, nos termos do art. 5º § 2º, letra b da lei 5692, se renovem periodicamente levantamentos sobre a necessidade de mercados de trabalhos dos vários locais e regiões a fim de que se fixem as habilitações profissionais, em consonância com os dados assim obtidos (36).

Mesmo quando há clara evidência de que o que a lei prevê não é exequível, a inexequibilidade dos termos da lei é dificilmente admitida, em termos de lei. Atitude explicável dado o caráter dos textos legislativos, mas inexplicável se pensarmos que é a legislação de ensino a responsável pela organização da educação brasileira.

Minha análise tem a pretensão de proceder à leitura da leitura que da lei é feita. A teoria da argumentação será meu ponto de vista. Como argumenta o texto legislativo?

(35) Parecer 170/83.

(36) Resolução nº 2 de 27 de janeiro de 1972 anexa ao Parecer 45/72.

C A P Í T U L O I V

A ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA:

"uma escola para todos"

L'accès à l'éducation et à la culture devient une revendication prioritaire: que tous aient accès à l'école et que face à cette école soit assurée à tous une véritable égalité de chances.

L'enseignement gratuit et obligatoire est perçu comme la condition de cette démocratisation des études.

Attention École

É preciso deixar de ver a escola do ponto de vista dos fins idealizados, que ela própria se atribui, e passar a vê-la do ponto de vista de seus termos reais, exteriores a ela própria mas que comandam seu funcionamento.

Uma Leitura da Escola Capitalista

Luis Antônio Cunha

O título desse capítulo pretende ser revelador da grande tendência, senão de uma das grandes tendências que permeiam a argumentação nos textos legislativos no período pré-5692. Ele aparece em mais de um texto. No Parecer 121/63 que discute o *exame de admissão aos Cursos de Grau Médio* é citado duas vezes.

Quais os principais fios que a argumentação desenrola no período?

4.1 A finalidade do Ensino Médio

É a vigência da Lei 4024/61 elaborada em consonância com a Constituição de 1946, que representava, após o Estado Novo, a volta à normalidade, inspirando-se em ideais liberais e democráticos. A lei é o instrumento contra o poder, o despotismo, a

igualdade de direitos é assegurada pela lei. O artigo 141, § 5, 7 e 8 da Constituição de 1946 é um exemplo disso:

§ 5º - É livre a manifestação do pensamento sem que dependa de censura ... A publicação de livros e periódicos não dependerá de licença do poder público;

§ 7º - É inviolável a liberdade de consciência e crença ...

§ 8º - Por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, ninguém será privado de nenhum de seus direitos ...

A Lei 4024, nos seus títulos iniciais, responde também a essa concepção: I - Dos Fins da Educação, II - Do Direito à Educação, III - Da Liberdade de Ensino. Todo o capítulo II do título VI é dedicado à educação e à cultura:

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

É o artigo 25 que estipula a finalidade do ensino primário:

tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

E o artigo 33, o do ensino médio:

a educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Nos termos da lei, trata-se da *formação do adolescente*. Com o termo *adolescente* delimita-se, grosso modo, uma faixa etária, mas com *formação* estamos diante de um termo que é uma noção confusa (confira a definição dada no Capítulo II).

É a partir dos objetivos, dos fins do curso médio especificamente que teremos todas as argumentações referentes à organização do próprio curso médio.

Como já coloquei no capítulo anterior, o objeto de acordo de toda argumentação é a própria lei. As explicações são sempre solicitadas ou necessárias

o ilustre Conselheiro Valnir Chagas, encaminha ao Conselho uma consulta no sentido de solicitar a melhor solução para as seguintes questões suscitadas pela aplicação da Lei de Diretrizes e Bases (1)

para que melhor se compreenda o que quis dizer a Lei:

Foi esse, aliás, o princípio já fixado pelo Conselho ao definir a amplitude e desenvolvimento dos programas. Ao distinguir naquela Indicação (trata-se da Indicação de março de 62), as quatro componentes do currículo escolar de nível médio, já traçou as diretrizes iniciais para a solução das indagações que são objeto da presente consulta. Resta-nos, apenas, explicar todo o conteúdo daquelas diretrizes. Nesse sentido convém acrescentar uma especificação mais clara - dos objetivos das quatro componentes indicadas (2).

O que será feito nada acrescentará ao princípio já fixado embora reste-lhes, apenas, explicar todo o conteúdo daquelas diretrizes. É importante partir do princípio de que nada será acrescentado resta-nos, apenas, mesmo porque dessa maneira há a possibilidade de se resguardar a *legitimidade* do que está sendo proposto já que conforme ao que foi fixado pelo mesmo Conselho. O que será feito é *acrescentar uma especificação mais clara*, já que é o que *convém*, se bem que haja flagrante oposição entre

(1) Parecer 131/62, relator D. Cândido Padin.

(2) Idem.

resta-nos, apenas e explicar todo o.

A lei é sempre desculpada. Mesmo quando algumas deficiências possam ser-lhe imputadas

embora com algumas falhas, a terminologia usada pela Lei de Diretrizes e Bases na denominação dos componentes do currículo (...) obedece ao sentido comum das palavras em uso até agora entre nós (3).

Nos textos legislativos, ela é sempre, de alguma forma, excusada:

A consulta formulada por V.Excia. à Comissão de Ensino Primário e Médio, por sugestão do ilustre Secretário Geral deste Conselho, incide sobre assunto de alta relevância cuja solução a Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 não nos indica com a precisão necessária (4).

No caso, a imprecisão da lei é argumento para que se possa justificar o próprio Parecer. A este exemplo poderíamos acrescentar:

embora o assunto (no que tange os estabelecimentos isolados) não esteja regulado com igual clareza, é do espírito da lei que a realização do concurso de habilitação deva também constituir matéria regimental (5).

Se bem que não haja leitura unívoca, todos os leitores agem como se houvesse, a sua. Todo o tempo o que há, é a necessidade de explicar, supostamente não porque não haja compreensão, mas para que haja uma *melhor solução*. Se bem que a *discussão pedagógica seja necessária, para responder à consulta, do ponto de vista prático, para efeito de aplicação da lei, basta*

(3) Parecer 131/62, relator D. Cândido Padin.

(4) Parecer 23/62, relator Celso Ferreira da Cunha.

(5) Parecer 58/62, relator Valnir Chagas.

observar o cumprimento das indicações do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais quanto à determinação das disciplinas (8) . E a argumentação de que a conclusão do Parecer contém a melhor solução apontada, é porque esta estaria justamente em consonância com o espírito de liberdade e responsabilidade pedagógica introduzido pela nova lei (6)

a sobriedade com que o assunto é tratado na L.D.B. deve ser encarada menos como falha ou omissão, que não existe, do que como decorrência natural das duas características maiores desse idioma, a saber: a sua conformação aos limites de uma lei rigorosamente substantiva, que não admite a casuística - das disposições meramente regulamentares, e a deliberada intenção, que é, por assim dizer, a sua filosofia, de restaurar nos educadores a responsabilidade do processo educativo em todas as suas etapas de planejamento, execução e verificação (7).

Se bem que a lei possa ser lida e seja, efetivamente , lida de mil maneiras, porque nada mais faz do que fixar princípios gerais, todas as leituras são plausíveis porque em nome da lei.

À lei não podem ser atribuídas contradições:

A lei tornou-se (a Lei nº 1821 de 12 de março de 1953) pedagogicamente autocontraditória e, o que é pior, falhou em seu objetivo mais alto de valorizar o ensino técnico ao lado do ensino acadêmico (8).

Ela pode, isso sim, não ser suficientemente esclarecedora:

O Eminentíssimo Conselheiro Clóvis Salgado solicita o pronunciamento deste Conselho acerca de

(6) Parecer 131/62, relator D. Cândido Padin.

(7) Parecer 58/62, relator Valnir Chagas.

(8) Idem.

como se farão os exames vestibulares aos cursos superiores na vigência da Lei de Diretrizes e Bases, que não dispõe de modo expresse sobre a matéria (9).

O Parecer citado é revelador não da integridade ou perfeição do texto legislativo, mas sim de como esse acordo inicial, *em nome da lei*, é imprescindível para toda e qualquer argumentação posterior, que pode, inclusive, emprestar à lei espíritos e tendências que pertencem tão somente ao grupo que a interpreta. É essa a possibilidade maior que oferece o texto legislativo: sempre conforme à lei, o que, a priori, o legitima, ele responde, contudo, a interpretações partidárias. É através da argumentação que essas interpretações tornam-se válidas.

Os Pareceres e Indicações se citam, re-citam, interpretam.

Como um tal tipo de argumentação, a que chamarei *de em nome da lei*, pode se sustentar? Com Perelman diríamos que o poder vem da fonte de onde emana. E com Foucault acrescentaria que a argumentação baseada na lei só se justifica pelo próprio caráter dado à lei, historicamente, no Ocidente. Mas poderíamos tentar elucidar, mais precisamente, como discutem os textos. Qual o mecanismo da argumentação elaborada?

O texto legislativo, pelo seu próprio caráter de lei, utiliza não só noções semi-formalizadas, mas também as chamadas noções confusas. O que justifica o emprego dessas noções, é que todos *esses valores (Bem, Verdade, Igualdade, Mérito, Formação)*, *funcionam num quadro vazio de referências e só adquirem um sentido em função do próprio contexto em que estão inseridos* (10). A aplicação da lei tem como embasamento as noções confusas.

A Lei determina que o objetivo do ensino médio deve ser o da *formação do adolescente*. Sem explicitar o que seja essa *formação* ela, contudo, indica quais são os ciclos do secundário, e, em cada ciclo, não só que haverá *disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas* como também *outorgando a*

(9) Parecer 58/62, relator Valnir Chagas.

(10) Perelman, "Les notions et l'argumentation", in Le Champ de l'argumentation, p. 83.

competência da indicação dessas disciplinas e práticas ao Conselho Federal de Educação, estipula o número das mesmas, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação, completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. E o parágrafo 2º do artigo 35:

O Conselho Federal e os Conselhos Estaduais ao relacionarem as disciplinas obrigatórias (...) definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo (11).

É portanto o artigo 35 parágrafo 2º da Lei que será o ponto de partida de Indicações extremamente interessantes:

O C.F.E., tendo em vista a atribuição que lhe é conferida pelo art. 35, parágrafo 2º da L.D.B., e os estudos elaborados pela Comissão de Ensino Primário e Médio, resolve fazer as indicações que se seguem: (12)

E as indicações que se seguem, relativas à amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias com o objetivo de alcançar um desenvolvimento integral da personalidade, prevêm quatro componentes para a organização do currículo de nível médio (13). Os objetivos tornam válidos os meios. O legislador parte do pressuposto de que existe perfeita interação entre os fins perseguidos e os meios utilizados para realizá-los (14). É o ponto de partida de sua argumentação. Há de haver acordo entre o que é por ele proposto e o objetivo último: formação do adolescente.

Ora, desenvolvimento integral da personalidade cabe muito bem, aliás, como caberiam muitas outras coisas, dentro de formação do adolescente e é a partir daí que são justificadas as quatro componentes do currículo:

(11) Lei 4024.

(12) Indicação do C.F.E. de março de 1962, relator D. Cândido Padin.

(13) Idem.

(14) Perelman, "Les arguments basés sur la structure du réel" in Traité de l'argumentation, p. 368.

- a) as disciplinas intelectuais;
- b) as práticas educativas, artísticas ou úteis;
- c) as práticas educativas físicas;
- d) educação moral, cívica e religiosa (15).

Como se não bastasse a consonância com o espírito da Lei e porque justamente a relação entre essas *quatro componentes* e a *formação* resulta bastante frouxa, importa assinalar que se trata de um todo absolutamente uno, no qual cada componente encontra seu valor ao integrar-se numa unidade orgânica e harmoniosa. Estamos diante de uma argumentação que trabalha com a relação entre o todo e as partes. O todo compreende as partes e, no caso, é considerado superior às partes. A totalidade é, não só valorizada, o termo valor está presente, mas também enfatizada *todo absolutamente uno*. As partes estão inclusas no todo que de certa maneira as compreende: *unidade orgânica e harmoniosa*.

É um lugar comum da argumentação legislativa, a relação entre o todo e as partes. Via de regra, o todo é visto como superior às partes que nele se integram, se harmonizam. É o lugar da quantidade que embasa o raciocínio segundo o qual o todo é superior às partes. Essa argumentação é sustentada pela analogia com a unidade do *ser humano do educando* a que deve corresponder a unidade do *processo educativo* destinado a desenvolvê-lo. A idéia de *organismo* também participa dessa analogia.

Mas trata-se da unidade na diversidade. Embora seja o todo que engloba as partes, estas constituem o todo. *No entanto*, depois de ressaltada a visão unitária, resta exaltar a função específica de cada componente. *Função específica* essa que *deve ser definida não apenas pelo seu objeto, mas também pela dosagem perfeitamente adequada às necessidades do processo evolutivo do adolescente*. O que significa tudo isso dentro de tal contexto? Seria um ponto de partida para se argumentar em favor do maior ou menor número de práticas educativas deste ou

(15) Indicação do C.F.E. de março de 1962.

daquele componente? O texto dificilmente aponta um caminho. *Do-sagem adequada, necessidades do processo evolutivo*, estamos diante de uma série de noções confusas que justamente têm seu uso justificado por serem confusas. Como entender o termo *adequado*, do ponto de vista daquele para o qual é adequado ou do ponto de vista do que o meio considera adequado? As duas inferências são plausíveis.

O item II da Indicação de março de 1962, diz que:

Os programas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, e o das atividades de Educação Física serão organizados pelas Escolas de nível médio com observância das recomendações desta indicação, ora formuladas em caráter provisório, sem prejuízo de inovações que se lhe possam acrescentar desde que influídas pelo mesmo espírito desta Indicação.

Vêm em seguida, as especificações de cada disciplina:

O ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita. Todas as atividades com ele relacionadas devem visar a esse objetivo
(16).

O espírito da lei não pode ser contestado. Mas não me admira que tais Atos do Conselho Federal de Educação dêem lugar a uma série de consultas, na forma de Pareceres que visarão maior esclarecimento no que diz respeito à *amplitude e desenvolvimento do programa*, (confira por exemplo, o Parecer nº 23/62, aprovado em 16.03.62, relator Celso Ferreira da Cunha), currículo da terceira série colegial (Parecer 53/62, aprovado em 11.05.62, relator Almeida Junior), disciplinas e práticas educativas (Parecer 131/62, aprovado em 30.07.62, relator D. Cândido Padin)

(16) Indicação do C.F.E. de março de 1962.

todos eles diretamente relacionados com o texto anterior, a Indicação de março de 1962, relator D. Cândido Padin.

4.1.1 O curso secundário brasileiro: "um curso de cultura geral"

O texto remete ao texto e revela o contexto.

A argumentação se desenvolve, nesse momento, em torno das justificações de programas *consoantes com*. Mas esse fio de senrola um outro que lhe é preliminar: qual o objetivo, a finalidade, do ensino médio?

O ensino médio que se destina à formação básica do adolescente e onde devem ser ministrados os conhecimentos gerais, as aquisições da ciência já consolidadas (17).

Temos o Parecer nº 53/62 que, a propósito do Currículo da terceira série colegial, discutirá longamente o objetivo da *escola secundária brasileira*.

Mais uma vez a argumentação se articula em nome da *lei*:

A escola secundária brasileira, tal como a estruturou a Lei número 4.024 destina-se, sobretudo, a proporcionar cultura geral, desinteressada, ao maior número possível de adolescentes (18).

Sobretudo ao mesmo tempo que indica uma tendência, deixa aberta a possibilidade de que ao secundário lhe sejam atribuídas outras funções que a de *proporcionar cultura geral, desinteressada*. O texto é muito rico: duas idéias fundamentais a respeito da função do secundário e que permeiam os textos do período estudado, aí se encontram: o binômio cultura geral / formação profissional, e a necessidade ou aspiração de *uma*

(17) Parecer 23/62, aprovado em 16.03.62, relator Celso Ferreira da Cunha.

(18) Parecer 53/62 do C.F.E., relator Almeida Junior.

escola para todos, isso entendido como *maior número possível de*. Toda a argumentação em prol da democratização da escola secundária se faz em termos quantitativos.

O texto tem, em um primeiro momento, ao menos dois conceitos subjacentes: o de que a escola secundária não é mais um mero curso de preparação para o superior, e nesse sentido é um curso terminal, *terminalidade do secundário*, diríamos um pouco mais tarde:

é instituição que se basta a si mesma e que possui finalidade própria, independentemente da existência ou não, de escolas de nível superior (19).

Mas o que faz com que um curso seja terminal: o fato de le ser de cultura geral ou o fato de proporcionar uma especialização? É essa a incompatibilidade com a qual luta o texto:

Pode-se até afirmar que esse caráter ainda mais se acentuou com a faculdade, que lhe foi agora atribuída, de incluir no currículo dos dois ciclos uma disciplina vocacional, 'dentro das necessidades e possibilidades locais' (art. 449, § 2º) (20).

A *finalidade própria* não é dada pelas matérias vocacionais, apenas *acentuada*, pois, caso contrário, o Relator acentuaria a incompatibilidade que lhe convém atenuar: uma disciplina vocacional dentro de um curso de cultura geral. A *finalidade própria* da escola secundária, poderia se prestar perfeitamente, como se prestará mais tarde, para a defesa da escola secundária como profissionalizante, o que não é feito nesse contexto histórico, por razões outras que de ordem educacional. Com ligeiras modificações no texto, mas com importantes mudanças do contexto, as argumentações passarão a enveredar por outros caminhos. Se bem que o problema já comece a ser discutido, não há

(19) Parecer 53/62, do C.F.E., aprovado em 11.05.62, relator Almeida Júnior.

(20) Idem.

ainda uma possibilidade de haver um *acordo* quanto à função profissionalizante do secundário, e é bem por isso que a argumentação não envereda por aí.

O texto do Parecer 53 é nesse sentido muito sintomático. Almeida Júnior envereda, escorado por um argumento de autoridade o do Prof. Lourenço Filho e também o da autoridade científica (o trabalho por este feito e que teria *comprovado, através das estatísticas, desde 1950, mediante estudo do Prof. Lourenço Filho, lido perante o antigo Conselho Nacional de Educação* (21)), pelo caminho da autonomia do secundário em relação ao curso superior, sem que este perca seu caráter de *curso de cultura geral*:

Mostrou o eminente educador que o ensino secundário já não aparece no sistema escolar brasileiro 'como preparatório' para as escolas superiores, mas como estágio de formação de boa parte de uma classe média que rapidamente se constitui no país, quer do ponto de vista econômico, quer do cultural (22).

A independência do secundário para com o superior, não é, ademais, um dado meramente brasileiro, *percebendo-se, em alguns países reações de rebeldia contra a tentativa de tutela que sobre ela as universidades tem procurado exercer* (23). É dentro de um contexto brasileiro de dependência não só cultural que se deve entender o alcance da utilização do exemplo de outros países como argumento. Esse procedimento é sobejamente utilizado dentro do próprio texto legislativo quer para justificar uma organização de ensino, quer para a importação de teorias supostamente educacionais (24).

(21) Parecer 53/62 do C.F.E., aprovado em 11.05.62, relator Almeida Júnior.

(22) Parecer 53/62 que cita um artigo da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, XVI, 40.

(23) Parecer 53/62 do C.F.E., aprovado em 11.05.62, relator Almeida Júnior.

(24) Para só citar um exemplo, Valnir Chagas dele faz longamente uso no Parecer 58/62, citando a experiência de muitos países (França, Inglaterra, Alemanha, Suíça, Estados Unidos, União Soviética) para concluir qual seria a tendência a respeito do exame de habilitação para os cursos superiores.

Se bem que o relator admita a existência de educadores

se é verdade que existem educadores, segundo os quais convém dar às últimas séries colegiais um colorido semiprofissional, condizente com a faculdade pretendida por seus alunos, não é menos exato que (e aí demonstra sua preferência) em muito maior número são os que se convenceram de que a melhor base para qualquer ensino profissional de nível superior é uma sólida cultura geral haurida no curso secundário (25).

O relator admite explicitamente a existência de duas classes de educadores, recorre a uma classificação que pode ser vista como um ponto a seu favor: vê com discernimento e objetividade. De um lado os que defendem a profissionalização *um colorido semiprofissional* mas de outro, e aí o que conta é o lugar da quantidade, se há um maior número que pensa assim, são estes que têm razão *em muito maior número, são os que ...* Ele deixa mesmo escapar *os que se convenceram de que, o que mostra que não há uniformidade, unanimidade e por isso mesmo a necessidade da persuasão.*

O relator utiliza um raciocínio interessante querendo *provar a inutilidade* da especialização no secundário. Mais ou menos nesses termos:

nem todos os que querem fazer, fazem um curso superior
muitos se detêm no nível médio,
muitos, porque malogram, decidem *mudar de rumo*

ora, a frequência prematura de uma especialização teria sido inútil, num caso como no outro.

Embora formalmente procure dar uma aparência lógica ao seu raciocínio, a conclusão não se deduz das premissas. Tal raciocínio só pode ser compreensível se se pensar que a especialização só pode-se dar no superior, jamais no secundário,

(25) Parecer 53/62 do C.F.E., aprovado em 11.05.62, relator Almeida Júnior.

que *é e precisa ser um curso de cultura geral*. Não há alternativa no tocante à sua conclusão e isso porque o caráter do curso não é verdadeiramente posto em discussão, mas sim imposto *precisa ser*.

Uma alusão um pouco anterior, *nesta época de reformas* a da implantação da nova lei, deixa entrever que possivelmente *esses aspectos* devem estar sendo discutidos, e a *semiprofissionalização* seria proposta pelos reformistas

nesta época de reformas, surgem de várias procedências sugestões tendentes a converter as classes colegiais em cursos pré-profissionais, quer no seu conteúdo, quer no espírito que as deve animar (26)

já que o curso sempre teria sido de cultura geral, e os *tradicionais* que são em maior número, não acham que isso deva mudar, pelo menos não estão convencidos de que, justamente, estão convencidos de que

Em verdade, elas são, e precisam ser, cursos de cultura geral (27).

É muito sintomática a forma pela qual se articula a persuasão. Não há unanimidade em torno da finalidade do curso secundário: dois grupos se apresentam, os que defendem a profissionalização (relativa, bem entendido) e os que defendem o caráter de cultura geral. A compreensão do currículo disso se ressentem. Todo o esforço do Relator é o de vencer essa incompatibilidade, persuadindo de que há unanimidade, através do lugar da quantidade.

Continuando, o Parecer apresenta uma segunda parte que se inicia com uma espécie de constatação:

A Lei nº 4024 colocou o problema em termos que admitem perfeitamente a interpretação acima (a de que os cursos sejam pré-profissionais) (28).

(26) Parecer 53/62 do C.F.E., aprovado em 11.05.62, relator Almeida Junior.

(27) Idem.

(28) Ibidem.

Tudo bem. Sô que, *sô em relação à 3a. série colegial se alude ao preparo dos alunos para curso subsequente* (29). E vejam vocês que na primeira parte do texto defendia-se a *finalidade própria* do secundário. Seu currículo se elabora ou não em função do curso superior? *Sô em. O tópico legal* ou seja, o parágrafo 2º da referida lei é invocado:

A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores (30).

A interpretação *segundo a lei*, a leitura que da lei se faz, cria outro texto:

A simples alusão ao referido preparo não modifica o propósito fundamental da terceira série do colégio, pois esta representa e continuará a representar a cúpula do ensino secundário brasileiro e, para a maioria dos alunos, constituirá etapa final dos estudos escolares (31).

Sô em, a simples alusão a, as únicas metas de especificidade impostas pela lei são expressões que revelam o esforço em minimizar a suposta incompatibilidade. Não se pode argumentar contra a lei, é ela a maior autoridade, todo esforço - pois, é feito, em função de se obter uma leitura coerente da própria lei. Coerência entre os objetivos, os que devem ser considerados os objetivos, o que a maioria pensa que sejam os objetivos e a especificação do currículo propriamente dito. O grande impasse entre a afirmação de que o secundário não é mais preparatório para o superior é o de que no texto da lei se possa ler:

A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que

(29) Parecer 53/62 do C.F.E., aprovado em 11.05.62, relator Almeida Júnior.

(30) Lei 4024.

(31) Parecer 53/62 do C.F.E., aprovado em 11.05.62, relator Almeida Júnior.

vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores (32).

Não é por acaso que, defendendo a *terminalidade* do secundário que se opõe a *preparatório* para a universidade, o relator tenha tido, no início do Parecer, veja a ordem dos argumentos, o cuidado de invocar o argumento de autoridade de um educador e das pesquisas por este realizadas. A incompatibilidade com que se defronta o texto é a de conciliar um currículo semi-profissional com um curso de cultura geral.

Argumentativamente, é a mudança que deve ser justificada. A mudança, no caso, é o currículo da terceira série ginasial, o objetivo da consulta. Almeida Júnior tenta justificar a mudança diluindo-a na tradição. É por isso que, no momento, ou melhor, nesse texto, ainda defende o caráter de cultura geral juntamente com a terminalidade do secundário. Na sequência da análise, veremos que, em textos contemporâneos, haverá divergência quanto ao objetivo da escola secundária. A argumentação se modifica não só com a influência do fluir do tempo, mas também em função daqueles que argumentam, eu não diria só em função da *pessoa* do argumentador, mas também daquilo que ele ou seu grupo quer defender.

O Parecer 131/62 trata de um esclarecimento a respeito de disciplinas e práticas pedagógicas e encontra-se diretamente articulado com a Indicação de março de 1962. Solicitado pelo *ilustre Conselheiro Valnir Chagas*, tem como relator D. Cândido Padin. Seu objetivo é o de *solicitar a melhor solução para as seguintes questões suscitadas pela aplicação da Lei de Diretrizes e Bases* (33). Como sempre há a necessidade de se lembrar o objetivo primeiro: *a formação do adolescente*:

Qualquer que seja a finalidade prática que se tenha em vista com a resposta a essas indagações, importa ressaltar, antes de tudo, a fundamental unidade orgânica do processo educativo destinado à formação do adolescente (34).

(32) Lei 4024.

(33) Parecer 131/62 do C.F.E., aprovado em 30.07.62, relator D. Cândido Padin.

(34) Idem.

As premissas aceitas, a partir das quais a argumentação se desenvolve, dizem respeito sempre aos objetivos primeiros : *formação do adolescente através da fundamental unidade orgânica do processo educativo destinado a.* Não cansarei de repetir que essa é uma das obsessões do texto legislativo não só como procedimento, mas como idéia do processo educativo veiculado.

Outro procedimento de praxe é também o de que o texto do Parecer não acrescenta nada de novo: ele retoma outros textos:

Foi esse, aliás, o princípio já fixado pelo Conselho ao definir a amplitude e desenvolvimento dos programas. Ao distinguir naquela Indicação, as quatro componentes do currículo escolar de nível médio já traçou as diretrizes iniciais para a solução das indagações que serão objeto da presente consulta (35).

Esse procedimento de certa maneira diminui o mérito daquele que o utiliza mas também afasta a hipótese de uma interpretação errônea. Ele assegura a adesão de todos os que admitem o sistema, dos que a ele estão vinculados.

Do ponto de vista pedagógico, a formação do adolescente nos cursos de nível médio exige por um lado, a assimilação de conhecimentos sistematizados, necessários à interpretação do mundo que o rodeia e à organização de sua futura atividade produtiva; mas exige por outro lado, a maturação da personalidade pelo despertar para o mundo dos valores e a integração dos mesmos nos hábitos da vida. Acrescente-se, finalmente, o imprescindível desenvolvimento físico do adolescente, de modo a preparar-lhe uma estrutura corpórea adequada à maturação da personalidade (36).

(35) Parecer 131/62 do C.F.E., aprovado em 30.07.62, relator D. Cândido Padim.

(36) Idem.

O artifício argumentativo é dar o meio através do qual se conseguirá o fim proposto como sendo o único possível, ele é *posto*, obviamente, mas considerado *imposto*, e portanto sem discussão. Esquemáticamente: *a formação do adolescente exige , por um lado ... , mas exige, por outro lado ... necessários ... finalmente ... imprescindível*. Sempre que há o recurso a esse tipo de procedimento, aquele que argumenta se absolve da responsabilidade de ter feito a escolha. As características são colocadas, mas são vistas como necessárias pela própria natureza das coisas ou pela ordem do mundo. É uma concepção do mundo da educação, no caso, que é chamada a testemunhar. Esse procedimento tem um valor muito grande porque corresponde, ou ao menos aquele que o utiliza procede como se correspondesse a acordos prévios, a teses admitidas implicitamente pelo auditório. A escolha desses acordos, não passíveis de discussão, é determinada pela busca da adesão do interlocutor e são eles, admitidos por estes, que orientam a argumentação.

Para que aquele que argumenta tenha absoluta certeza de que suas teses não serão refutadas, convém que utilize termos abrangentes, generalizantes, eu diria não só noções confusas , mas verdadeiros chavões. Conferindo o texto já citado: *conhecimentos ... sistematizados, interpretação ... do mundo, atividade ... produtiva, maturação ... da personalidade* (aparece duas vezes), *mundo ... dos valores, integração ... no mundo dos valores, hábitos ... da vida*. Isso para dar um exemplo retirado apenas da citação acima, mas característico de toda a linguagem - responsável pela estrutura e organização do ensino.

Embora o aspecto mais importante desse processo educativo global consista na harmonia com que se atende a essa tríplice exigência da formação do adolescente, poderá variar a amplitude de cada uma delas, de acordo - com certos objetivos visados.

E ainda:

A diferença se acha pois, no objetivo visado em primeiro lugar, mais do que no processo empregado (37).

(37) Parecer 131/62 do C.F.E., aprovado em 30.07.62, relator D. Cândido Padin.

Insistamos que, preservado o objetivo primeiro, todas as variações são possíveis. Preservado o espírito da lei, não há erro possível. Vejamos a frase conclusiva:

É esse o espírito de liberdade e responsabilidade pedagógica, introduzido pela nova lei
(38).

4.1.2 A escola secundária deve oferecer "iguais oportunidades para todos"

Um fio puxa outro. Recapitulando, discute-se o currículo em função dos objetivos do ensino, que por sua vez tornam válido o currículo, mas um fio que foi relegado a segundo plano, interessa agora ser retomado.

Uma observação ao art. 117 da Lei 4024:

Razões do veto que tinha sido aposto pelo Executivo e que foi rejeitado pelo Congresso: - Em vista da extraordinária expansão de matrícula do ensino médio e prevendo-se que seu ritmo tenda a intensificar-se ainda mais nos próximos anos, a limitação constante da parte final do art. 117 é prematura e pode conduzir a um colapso no incremento deste ramo de ensino (39).

Uma outra observação ainda no Parecer 53/62 fala em

uma classe média que rapidamente se constituiu no país, quer do ponto de vista econômico, quer do cultural.

Ora, é essa classe média que, de certa forma, impõe, instaura

(38) Parecer 131/62 do C.F.E., aprovado em 30.07.62, relator D. Cândido Padin.

(39) A parte final do art. 117 diz que quando houver falta de professores licenciados em faculdades de filosofia, "a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência realizado em faculdades de filosofia oficiais indicadas pelo Conselho Federal de Educação".

a exigência nacional de uma educação verdadeiramente democrática (40).

O texto citado, do Parecer nº 58/62, relator Valnir Chagas, tem a preocupação, uma delas, de defender a unificação do secundário que anteriormente à lei 4024 estava dividido em *escola secundária acadêmica e ensino técnico profissional*. Devo notar que a argumentação de Valnir Chagas nesse Parecer se nela considerarmos o que caracteriza o curso secundário, aparece em desencontro com o Parecer 53/62, já analisado. Este último aprovado em 11 de maio de 1962 e o Parecer 58/62 aprovado em 09 de maio de 1962 (segundo a revista Documenta nº 4, páginas 44 e 58).

O Parecer 58/62, é a respeito de uma consulta do *eminente Conselheiro Clóvis Salgado* sobre *como se farão os exames vestibulares aos cursos superiores na vigência da Lei de Diretrizes e Bases, que não dispõe de modo expresso sobre a matéria*. Nessa consulta Valnir Chagas vê dois aspectos principais: *o da competência para regulamentação desses exames (...) e o da forma de sua realização. O primeiro aspecto é facilmente resolvido 'é do espírito da lei que a realização do concurso de habilitação deva constituir matéria regimental'*. Valnir Chagas argumenta utilizando a regra de justiça:

Assim ocorre no ...; assim ocorre no ...; assim ocorre ao longo de ...; assim ocorre, igualmente, no ... Por que somente o vestibular haveria de constituir exceção?

O primeiro aspecto resolvido, resta o segundo. *A sobriedade com que o assunto é tratado na Lei de Diretrizes e Bases é inicialmente justificada pela filosofia da própria lei. Mas, segundo o relator, a lei 4024 modificou substancialmente os critérios de admissão aos cursos superiores. Duas são as inovações que aí se encontram (as citações são sempre do texto do Parecer 58/62); a consagração do princípio da equivalência e a definição do próprio vestibular como estágio de classificação.*

(40) Parecer 58/62 do C.F.E. aprovado em 09.05.62, relator Valnir Chagas.

Apesar de não estar interessada diretamente no assunto da consulta, o que me interessa é que neste Parecer o relator, Valnir Chagas, desenvolve uma longa discussão, muito sintomática dos conflitos do momento, a respeito da finalidade do ensino secundário. O ensino secundário na época, tal como era considerado, encontrava-se justamente entre o primário e a universidade, continha um *vestibulinho* na entrada e outro na saída para a Universidade.

É a partir de uma longa retrospectiva histórica que Valnir Chagas introduz o ideal de escola secundária: *iguais - oportunidades para todos*. Como ele entende esse ideal? Vejamos:

um sistema de educação capaz de assegurar iguais oportunidades para todos, abolindo os privilégios, oriundos de uma organização antipedagógica e antidemocrática que, desprezando as capacidades individuais - (estas nunca podem ser desprezadas), apenas reflete e agrava inconvenientes da estratificação social (41).

A escola é vista como o lugar da igualdade social. Todos iguais perante a lei, todos iguais no sistema educacional: *iguais oportunidades*. Com *iguais* a equidade fica assegurada, já o uso do termo oportunidade é sintomático. A oportunidade é dada pelo sistema de ensino, a partir daí, aproveitá-la, fazer jus a ela, passa a ser um problema individual. A única fonte de discriminação, considerada legítima, não é social, mas sim pessoal *capacidade individual*.

A organização anterior, dualista, teria sido substituída no Brasil *agora se implanta no Brasil* (42) pela *escola única*, a exemplo do que teria ocorrido na Europa e nos Estados Unidos:

uma escola integrada em que são atendidas, conforme as preferências e aptidões dos alunos, as características da escola secundária -

(41) Parecer 58/62 do C.F.E., aprovado em 09.05.62, relator Valnir Chagas.

(42) Idem.

ria 'acadêmica' e as do ensino técnico-profissional (43).

Para Valnir Chagas o dualismo da escola secundária é explicável historicamente:

De início, a simples escola primária bastava como elemento de contraste para 'distinguir' as classes mais favorecidas (...). Em seguida, à medida que as camadas populares manifestavam maior interesse pela educação elementar, a despeito do analfabetismo reinante, institui-se para as chamadas elites, a escola secundária, que qualificava para as poucas faculdades existentes. Cedo, porém, a educação do povo atingia também o nível médio, surgindo em consequência, um novo sistema paralelo e estanque - o ensino técnico-profissional, feito em sua quase totalidade por meio de aulas noturnas, - que 'apenas' preparava para o trabalho, sem conduzir à escola superior ficando assim preservado o caráter discriminatório do curso 'propriamente' secundário (44).

De início, em seguida, cedo, porém os momentos são imprecisos mas constituem três etapas: três etapas claramente definidas (45).

A escola institui-se, é exigida pelo povo que lutando contra o analfabetismo reinante, vendo na escola a possibilidade de qualificação social desta exige cada vez mais: o primário, o secundário e finalmente

as escolas superiores, erigidas pouco a pouco em último reduto do ensino para qualificação social (46).

(43) Parecer 58/62 do C.F.E. aprovado em 09.05.62, relator Valnir Chagas.

(44) Idem.

(45) Ibidem.

(46) Ibidem.

O ensino profissionalizante teria se originado para conter a qualificação social e preservar a discriminação do secundário. Ora, o relator é contra o *caráter discriminatório* do ensino secundário, um dado histórico, porque o que lhe interessa é defender a equivalência dos cursos no secundário, o que só pode ser feito pela 'desacademização' da *escola secundária cada vez mais apegada ao tradicionalismo de um estudo livresco que ignorava as características da vida nacional e o novo tipo de aluno que cabia educar* (47). Se bem que o passado sirva para explicar o presente, justificar reiteradas atitudes em forma de lei (a reforma Campos, a Lei Orgânica de 1942, Lei nº 1076, de 31 de março de 1950) o presente, a solução atual é em muito superior às soluções adotadas historicamente. Essa técnica argumentativa - tem a vantagem de fazer com que o auditório veja na solução presente a melhor das soluções e não cogite portanto, em novas soluções:

a Lei de Diretrizes e Bases consagrou por fim, o princípio da equivalência, dando um passo decisivo para o ideal da 'escola única' brasileira (48).

E ainda:

Atendidos no próprio currículo os pressupostos da equivalência, assegurou-se, por fim, a articulação direta de todos os cursos médios (49).

Nessa unificação o que vê o relator de positivo é justamente a valorização dos *cursos profissionais de nível médio e encorajar* *lhes a procura numa fase de desenvolvimento humano como é a segunda adolescência, em que os estudos mais específicos se tornam psicologicamente recomendáveis*. É a ciência, a psicologia que nos explica que o secundário deva conter uma especialização. Ora, parece-me que já estamos longe, se pensarmos que foi

(47) Parecer 48/62 do C.F.E. aprovado em 09.05.62, relator Valnir Chagas.

(48) Idem.

(49) Ibidem.

por aí que essa tese evoluiu, do curso de cultura geral defendido pelo Parecer 53/62 que, aliás, foi aprovado concomitantemente, senão posteriormente.

Para retomar o fio anterior, pois acabei por ramificá-lo, farei a leitura do Parecer 121/63 aprovado em 5 de abril de 1963, relator Pde. Vasconcellos, que tem como objetivo o Exame de Admissão aos Cursos de Grau Médio. A consulta do *nobre Conselheiro Valnir Chagas* é dirigida à Comissão de Ensino Primário e Médio. O que é consultado, após uma série de considerandos em que diferentes artigos e parágrafos da L.D.B. são relembrados, é

se o exame de admissão para o ingresso no ginásio é sempre obrigatório, mesmo quando o candidato prove, mediante a exibição do competente certificado, haver realizado com proveito os estudos primários de 4 ou 5 - anos em estabelecimento reconhecido (50)

já que

o exame referido no art. 36 outra finalidade não tem, na Lei de Diretrizes e Bases, senão a de averiguar se o candidato à matrícula no ginásio recebeu satisfatória educação primária (51).

O exame de admissão existe, é mencionado pela lei, ora como torná-lo inoperante, já que é esse o objetivo da consulta? A própria consulta de Valnir Chagas adota uma técnica argumentativa que Perelman descreve nos seguintes termos:

La façon la plus fréquente de combattre une règle ou une norme admise ne consistera pas simplement dans un conflit de forces, dans le fait d'opposer au prestige dont jouit la règle celui des adversaires de celle-ci .

(50) Parecer 121/63 do C.F.E., aprovado em 05.04.1963, relator Pde. José de Vasconcellos.

(51) Idem.

Normalement, on justifiera cette opposition, on trouvera des raisons pour lesquelles dans certaines circonstances, dans des situations déterminées, la règle devrait ne pas être appliquée: on en restreindra la portée et le sens, grâce à une argumentation appropriée, dont résultera une rupture des liaisons admises, un remaniement des notions (52).

Não podemos nos esquecer de que no caso específico do texto analisado, a argumentação se dá dentro do sistema jurídico e por isso mesmo é que uma nova interpretação, uma nova leitura dos termos da lei é feita pela própria consulta. É dessa maneira que a obrigatoriedade do exame de admissão é contestada.

O artigo 36 da L.D.B. estabelece:

'O ingresso na 1a. série do primeiro ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária' (53).

O relator, Pde. Vasconcellos, admite que é a própria consulta nos considerandos em que se fundamenta que abala um pouco a conclusão de que o exame de admissão seja necessário sempre e em todos os casos. Notoriamente, a leitura se confessa interpretativa. É o considerando de Valmir Chagas que propicia uma nova leitura, também plausível, em termos de lei:

'o exame ... outra finalidade não tem ... se não a de averiguar se o candidato ... recebeu satisfatória educação primária' insinuando, entre linhas (a lei ou a consulta?) que se esta verificação já foi suficiente-

(52) Perelman, "Les Arguments quasi logiques" in Traité de l'argumentation, p. 282.

(53) Parecer 121/63 do C.F.E., aprovado em 05.04.1963, relator Pde. José de Vasconcellos.

mente feita por outras formas, o preceito já foi cumprido (54).

O Parecer examina os demais considerandos feitos por Valnir Chagas e chega a justificar que haja, por exemplo, uma prática que não corresponda exatamente ao que é previsto pela lei, um precedente que poderá servir para a sequência da argumentação. Ou seja, ao mesmo tempo que se reconhece a validade legal dos diplomas expedidos pelas escolas que são *autorizadas, reconhecidas e inspecionadas* pelo Estado, e portanto que teriam propiciado *satisfatório* curso dentro dos *moldes impostos*, a lei estabelece a dependência de um exame para ingresso no ginásio que *demonstre a satisfatória educação primária*. Contradição da própria lei? Isso nunca. Aliás, se demonstrada a contradição não haverá possibilidade de se sustentar a lei.

Esta exigência (a do exame) aparentemente contrária ao art. 16, é cautela que se baseia em duplo dado de fato.

A lei é justificada pela realidade nacional, pelo fato:

a) a existência sobretudo no interior do país, de numerosas escolas dadas de forma assistemática por regentes, nas quais manda a verdade que se reconheça a boa vontade e se lamente o despreparo; b) a possibilidade de, por motivos diversos, fazer a criança seu curso primário em casa ou com professor particular sem frequentar nenhuma escola mantida ou reconhecida pelos poderes públicos (55).

O próprio texto toma o cuidado de não ir contra a lei:

Não se entenda que esta tese absolve o discente de uma exigência que a lei lhe impôs (56).

(54) Parecer 121/63 do C.F.E., aprovado em 05.04.1963, relator Pde. José Vasconcellos.

(55) Idem.

(56) Ibidem.

O exame não pode ser suprimido se a lei fala em exame,

apenas constata que é exigência muitas vezes já cumprida. O que se contesta é a exigência do exame pelo exame, a obrigação de um novo exame sem finalidade, feito por exemplo perante professores que já conhecem suficientemente a educação primária dos candidatos sem que seja necessária nova demonstração (57).

De certa forma, a argumentação chega a um impasse: não se trata apenas de tomar partido contra ou a favor do exame, mas sim, tal partido levaria a uma ação efetiva - o exame continua sendo realizado ou deixaria de sê-lo? Diante da necessidade de escolha que efetive uma ação e visto que o relator vai de alguma forma contra a *exigência que a lei lhe impôs*, se a decisão é pela não realização do exame, vê-se na obrigação de ponderar, há casos em que o exame é inútil: *dans certaines - circonstances, dans des situations déterminées, la règle - devrait ne pas être appliquée*. Se o exame não tem finalidade, como na lei este tem uma finalidade, realizar um exame sem finalidade é absurdo. Pde. Vasconcellos lança mão de uma justificativa dentro do próprio raciocínio jurídico:

É norma pacífica entre os juristas: 'sempre que a execução de uma lei redunde em absurdo, ali ela será inoperante, já que a lei resulta de uma intenção e não se pode presumir um absurdo na intenção do legislador (58).

Vê-se que a argumentação em nome da lei é obrigada a reinterpretar a lei mas o faz dentro dos cânones jurídicos, os únicos aceitáveis.

Temos aqui, em termos argumentativos, um procedimento

(57) Parecer 121/63 do C.F.E., aprovado em 05.04.1963, relator Pde. José de Vasconcellos.

(58) Idem.

visando evitar a incompatibilidade entre: realizar ou não o exame. A incompatibilidade, admissível na argumentação, é semelhante à contradição: ela consiste em duas afirmações, duas soluções entre as quais é preciso escolher, a menos que se decida renunciar às duas (59). Aliás, a incompatibilidade, a exigência ou não do exame, é toda ela colocada *possee* pela consulta de Valnir Chagas que pretende com isso invalidar os exames. O que faz o parecer é restringir as possibilidades de aplicação de tal exame *demonstrar se o candidato possui satisfatória educação primária, é exigência cumprida, nos casos em que a escola já está de posse de segura informação a respeito da 'satisfatória educação primária' do aluno e esta informação tanto pode ser o exame de admissão, como o certificado expedido pela escola que satisfaça às exigências dos arts. 16 e 26 da LDB de ter o candidato concluído, com proveito, o curso primário, ressaltando sempre, na segunda hipótese, o direito da escola média de completar a verificação, como e quando lhe parecer melhor* (60). Contestar a necessidade do exame nos termos da lei bem como a forma de sua realização são as duas formas de ataque utilizadas pelo Parecer:

Este exame, para o qual não há na lei nem épocas pré-determinadas nem procedimentos - uniformes (devendo, pois, ser liberado do formalismo que, no passado, tão profundamente o impregnou) mais do que verificar o que aprendeu na escola elementar deve averiguar o que o aluno está em condições de aprender; por outras palavras, o que se precisa apurar é se o candidato está maduro para os estudos de grau médio. Aliás, muito sintomaticamente, a lei não falou em apurar 'instrução' mas 'educação' primária (61).

(59) Perelman, "Les arguments quasi logiques" in Traité de l'argumentation, p. 263.

(60) Parecer 121/63 do C.F.E., aprovado em 05.04.1963, relator Pde. José de Vasconcellos.

(61) Idem.

O que significa, em termos práticos mais ou menos o que estipula a conclusão:

Salvo o caso de ingresso em escolas com vagas em número inferior ao dos candidatos , o exame de admissão ao ginásio não deve , necessariamente, ser um concurso de classificação (62).

Tudo isso é proposto em nome de quê? Eis o princípio invocado: *a escola média não é seletiva, é uma escola para todos.*

Há uma contaminação de propósitos entre o Parecer 58/62 e o Parecer 121/63. Não seria por acaso que o Parecer 121/63 cita o 58/62:

como tão bem acentuou, no magnífico Parecer nº 58/62, o próprio consultante (Valnir Chagas), ao escrever que a LDB 'deu um passo decisivo para o ideal da escola única brasileira' (63).

Relembrando, o Parecer 58/62, relator Valnir Chagas, assunto concurso de habilitação aos cursos superiores, também conclui por uma *nova característica do concurso de habilitação* (64) . Vários são os pressupostos que servem como pano de fundo para este tipo de conclusão (grosso modo o que se propõe é facilitar as diversas passagens, se possível aboli-las), dentre eles o que me parece predominar é o de que a escola média deveria ser uma escola para todos. Tal como ela é defendida, essa tese não é contestada pois se escora no ideal democrático de igual oportunidade para todos.

Pde. Vasconcellos faz aqui, o que também faz Valnir Cha

(62) Parecer 121/63 do C.F.E., aprovado em 05.04.1963, relator Pde. José de Vasconcellos.

(63) Idem.

(64) O concurso de habilitação, é, assim o estágio intermediário de um processo de seleção a longo prazo, que principia na fase terminal da escola média e se conclui, em relação aos estudos profissionais, no período inicial de graduação, conforme Parecer 58/62.

gas no Parecer 58/62: vale-se para embasamento geral da argumentação da oposição entre o velho e o novo. O novo que é o presente, é assimilado à idéia de renovação, reforma, progresso, e eu diria até de ciência e técnica, vistos de maneira positiva, enquanto que ao velho colam a idéia de passado - passadista, *tradicionalismo de um estudo livresco* (65), o que não mais convém ao *novo aluno* (66) que a escola compete educar, o que não mais convém ao *novo regime* (o da lei, ao que tudo indica), *devendo pois* (o exame) *ser liberado do formalismo* que no passado o caracterizou. Argumentativamente, para aquele que os defende, seus propósitos sempre se apresentam renovadores, modernos, atualizados e por isso mesmo preferíveis. Em termos argumentativos eles poderiam ter feito exatamente o contrário, mas não seria essa tomada de posição que lhes permitiria a defesa de novas teses *inovadoras* nesse momento histórico: realizar o *ideal da escola única, uma escola integrada*, reformulação do vestibular visando *maior continuidade entre os vários graus de ensino*, evitar a *subutilização de recursos disponíveis* (67) adotar *rigorosos critérios de rentabilidade* já que o curso superior, no caso *constitui um investimento altamente oneroso para a comunidade* (68). Eis algumas das teses propostas.

A Resolução nº 8/63 aprovada pelo C.E.E. em 30 de dezembro de 1963, que estabelece normas para a expansão do Sistema Estadual de Ensino Médio, contém medidas inovadoras. Propõe que a escolaridade, obrigatória para os anos do ensino primário, deva se estender *o quanto possível à faixa etária correspondente ao primeiro ciclo do ensino médio (idades de 11 a 15 anos)*. Estipula ainda que o Estado *deverá facilitar ... o acesso da juventude paulista aos graus mais elevados do ensino médio de acordo com as aptidões e capacidades pessoais reveladas (...)* até aí, nada de novo mas sempre em correspondência com as *demandas profissionais decorrentes do desenvolvimento das diversas regiões do Estado, e dos planos para acelerá-lo*. Nesse sentido o texto é avançado, precursor.

(65) Parecer 58/62 do C.F.E., aprovado em 09.05.62, relator - Valnir Chagas.

(66) Idem.

(67) Ibidem.

(68) Ibidem.

A Resolução 8/63 se justifica nos seguintes termos:

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, reconhece a necessidade de se expandir a rede de ensino no médio do Estado de São Paulo, de forma a permitir, a curto prazo e em consonância com as metas fixadas no Plano Nacional de Educação, o atendimento das justas aspirações das populações das diversas zonas do Estado no sentido de efetiva democratização das oportunidades educacionais e de aumento da duração da escolaridade.

Para as medidas inovadoras, para a expansão da rede de ensino, é dada sempre, aparentemente, a mesma justificativa capaz de obter uma adesão questionável: a efetiva democratização das oportunidades educacionais.

Esse pressuposto que em última instância sustenta a argumentação do período, embora não caiba aqui fazer uma análise direta do momento político brasileiro, acaba dando um passo para sua suposta efetivação, quando a realização dos exames de admissão deixa de ficar *a cargo dos estabelecimentos de ensino* e passa a ser elaborada pelo Departamento de Educação, a nível estadual. Aliás o Parecer 121/63 já chamava a atenção para o fato de *questal tipo de avaliação* (a que é proposta, é claro) - *requer provas cuidadosamente elaboradas o que ressalta a necessidade de habilitação dos responsáveis por esta delicada tarefa de apurar a educação primária.* Não há dúvida de que, nesse sentido, a Secretaria de Educação é considerada habilitada.

É o Decreto 48.049 de 19 de junho de 1967, *decretado* pelo governador Roberto Costa de Abreu Sodré, secretário da educação Antonio Barros de Ulhôa Cintra, que altera a redação do artigo 29 e parágrafos do Decreto 47.404 de 19 de dezembro de 1966, *decretado* por Laudo Natel, secretário da educação Carlos Pasquale, que *Aprova as Normas Regimentais dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino Secundário e Normal.* A alteração que nos interessa é a seguinte:

§ 2º - Ao Departamento de Educação caberá:

- a) Expedir, por portaria, instruções que regulem as inscrições de candidatos aos exames de admissão;
- b) Fixar a norma e os critérios para a realização dos exames de admissão.

Tomando a cargo a realização dos exames que passaram a ser unificados e facilitados, a Secretaria propiciou a entrada de um novo e enorme contingente de alunos na escola média: *uma escola para todos*. Quando retomo a expressão, *uma escola para todos*, não é porque acredite que este ideal realmente se efetive, mas porque, dentro das teses defendidas pelos textos legislativos, é essa a tese que, aparentemente, sustenta as medidas adotadas. Essa tese é manipulada, usada, não por acaso mas porque ela se presta a ser utilizada, argumentativamente. É ela que permite encobrir pressupostos políticos e econômicos.

Vale a pena citar uma série de procedimentos que são efetivados para que a escola possa dar conta da nova situação de fato. Sempre a nível de medidas legislativas. Uma vez promulgado o Decreto a 1º de junho de 1967, teremos a 28 de junho de 67 (publicada também em 29 de junho e em 6 de julho) a Portaria nº 86 do Departamento de Educação que, justificando a alteração do art. 29 do Decreto 47.404 tem como objetivo *fixar a forma e a realização dos exames únicos para admissão ao curso ginásial*.

A Portaria nº 86 começa justificando a medida:

medida racional para aproveitamento de todas as vagas existentes na rede do ensino oficial e utilização da capacidade ociosa, nos diversos períodos, dos prédios escolares

justificativa essa que é dada como necessária, imposta, pelo uso de um moderador deôntico:

A implantação do exame único de admissão ao ginásio impõe-se como medida racional ... (69)

(69) Portaria nº 86 de 28.06.67, publicada no D.O.E. em 29.6.67.

e portanto não questionável. Em termos argumentativos parte-se de um dado não contestável, não passível de discussão, já que necessário. Ao necessário pode-se juntar o caráter *racional* que também é um argumento de razão, os outros termos da justificativa são dados como uma realidade de fato: há subutilização de recursos o que a política educacional não pode aceitar, quando encara a educação como investimento. Lembra-se do Parecer 58/62?

O exame

não se caracterizará como prova de habilitação e/ou seleção, e proporcionará:

a) igualdade de condições para todos os candidatos;

b) inclusão de matéria representativa de todo o programa, para verificação de educação satisfatória;

c) elevada objetividade de julgamento (70).

As discussões anteriores (as do Parecer 121/63) quanto à função e forma do exame, em teoria, aqui se consolidam. O exame unificado deixa nas mãos da secretaria o controle da abertura do secundário exigido por razões não exatamente democráticas, mas de outra ordem. Ao que tudo indica, pelas medidas adotadas o novo contingente de alunos que entrou para o ginásio escapou à previsibilidade da própria Secretaria, ultrapassando e muito a *subutilização de recursos*.

Inicialmente temos uma série de portarias que marcam a data do exame, dão instruções quanto à forma de realização dos mesmos: Portaria 151 de 14 de novembro de 1967, publicada em 17 de novembro de 1967; Portaria 155 publicada em 24 de novembro de 1967; Portaria 162 de 8 de dezembro de 1967, publicada em 12 de dezembro de 1967. Modelos de prova com o objetivo de *testar questões em todo o Estado*: Portaria 102 de 21 de agosto de 1967, publicada em 22 de agosto de 1967; Portaria 111 de 14 de setembro, publicada em 20 de setembro de 1967; -

(70) Portaria n^o 86 de 28.06.67, publicada no D.O.E. em 29.06.67. -

Portaria 131 publicada em 06 de outubro de 1967; Portaria 137 de 12 de outubro de 1967, publicada em 13 de outubro de 1967 ; Portaria 148 publicada em 02 de novembro de 1967; Portaria 150 publicada em 10 de novembro de 1967. Na Portaria 102

A Comissão Coordenadora do exame unificado de admissão ao ginásio julga conveniente acentuar e repetir: 1) os modelos de prova são experimentais: de um lado divulgam a técnica do exame, isto é, o modo de se apresentar prova objetiva; de outro lado, são colhidos subsídios para estudos necessários ao preparo da prova final; 2) o conteúdo da prova, quer dizer 'a matéria', o 'programa', não é definitivo e sim experimental: cada modelo será testado para análise estatística; 3) não há por que se preocupar com a chamada 'Matemática Moderna' ou com os tipos de composição, em Português (ora composição prática, ora composição criadora), as provas estão sendo elaboradas com o cuidado de coletar dados sobre a atual formação dos alunos; 4) notar que os modelos de prova irão variando o processo objetivo: escolha múltipla, complementação, combinação, etc.

O Departamento de Educação responsável pelas Portarias vê no exame unificado

uma oportunidade de se obter um levantamento da qualidade de instrução apresentada pelos candidatos aos cursos ginasiais, determina que todos os candidatos aos exames de admissão ao ginásio se submeterão às provas separadas pela Comissão Coordenadora e de Planejamento do Exame Unificado de Admissão ao Ginásio (71).

Na Portaria 86 alude-se ao fato de que o exame, visto seu caráter, constituirá

mais uma contribuição real ao aperfeiçoamento e renovação do Ensino Primário.

5502
Ao que tudo indica havia uma preocupação a nível dos textos legislativos com o ensino primário. O Parecer 121/63 já se preocupava em caracterizar *ao menos em linhas gerais ... esta educação primária* já que era dela, enquanto *satisfatória*, que dependia a realização do exame de admissão. Como sempre, no Parecer 121/63, é o artigo 25 da Lei 4024 que é citado para definir o objetivo da escola primária. Mas Pde. Vasconcellos não contente em se apoiar na lei, consulta o P.A.B.A.E.E. de Belo Horizonte, invocado como autoridade máxima para responder a respeito do ensino elementar no Brasil. É o Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar que definiria os objetivos da *Língua Pátria, da Aritmética, das Ciências Naturais e das Ciências Sociais*. A preocupação com o ensino primário acabará se inserindo posteriormente na política da Secretaria da Educação do Estado: *a reformulação por que vem passando o Ensino Primário do Estado, base fundamental para recrutamento dos alunos que integrarão o ensino médio* (72).

Realizados os exames (em 10 ou 12 de dezembro, as duas datas aparecem nos textos) a prioridade de vagas passa a ser para os alunos aprovados nos exames únicos de admissão:

o número de classes iniciais de 2º ciclo , inclusive do curso normal, dependerá de salas disponíveis, reservadas as vagas para os alunos aprovados no exames únicos de admissão (73).

Os diretores são convocados:

(72) Portaria nº 73 de 29.08.68.

(73) Comunicado nº 271 de 15.12.1967, publicado em 16.12.67 , onde a Chefia do Ensino Secundário e Normal comunica aos Srs. Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal Oficiais, as instruções para a criação de novas classes.

para tratar de assunto relativo à matrícula nas 1as. séries ginasiais, dos alunos aprovados nos exames unificados de admissões (74).

Há a necessidade de se *regulamentar a forma de recrutamento para a admissão de professores para 'aulas excedentes'* (75).

A Chefia do Ensino Secundário e Normal autoriza

para funcionamento de mais um período em estabelecimentos de ensino secundário, na Capital, para atendimento aos candidatos aprovados nos exames unificados de admissão ao ginásio (76).

A Chefia do Ensino Secundário e Normal

a vista dos estudos realizados para atendimento dos alunos aprovados nos exames unificados de admissão autoriza a criação de classes de 1a. série dos seguintes estabelecimentos de ensino (77).

Vários comunicados em fevereiro e março pedem informações referentes ao número de alunos de 1a. série e providências tomadas para a matrícula (78).

Meu objetivo com a citação de todos esses textos não foi o de esgotar a lista dos textos oficiais relativos ao assunto mas o de mostrar, e isso só no período imediatamente posterior, a série de medidas práticas que tiveram de ser tomadas em

(74) Convocação nº 277 de 27.12.67.

(75) Portaria nº 11 de 23 de janeiro de 1968 e o Ato nº 30 de 19.02.68 do Secretário de Estado dos Negócios da Educação.

(76) Processo nº 3469-68, D.E., publicado em 27.01.68; Proc. - nº 3793-68, D.E., publicado em 31.01.68; Proc. nº 5513-68, D.E., publicado em 07.02.68.

(77) Comunicado nº 14 de 24.01.68 e Comunicado nº 25 de 09.02.68.

(78) Comunicados nº 21 de 02.02.68 e nº 24 de 03.02.68.

função da nova modalidade de exame. É preciso não esquecer que é a legislação a responsável pela organização do ensino.

Dado um passo decisivo para a abertura do ensino médio, ao mesmo tempo que se obtinha a continuidade, a articulação entre os graus, as argumentações continuam ainda a insistir nos mesmos ou a inserir novos aspectos.

4.1.3 A educação como investimento

Em 15 de dezembro de 1967 temos a Indicação 48, relator Valnir Chagas, resultado do trabalho de uma Comissão Especial designada para estudar o problema da articulação do ensino médio com o superior, visando particularmente ao quadro da *Educação brasileira* (79). Essa Indicação se propõe responder a *quem deve ir para a Universidade* mas em *situações concretas*. Estudos feitos nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e na União Soviética *qual a posição do Brasil nesse contexto*, estatisticamente, tentam diagnosticar a questão.

Para Valnir Chagas há uma *desarticulação quantitativa* entre o ensino médio e o superior. Enquanto que o exame de admissão *atenua-se cada vez mais com o aumento de oportunidades na escola de segundo grau*, já o *curso preparatório* para o superior só tende a aumentar em função da razão inversa: o escasso número de vagas no superior,

a crescente legião dos chamados 'excedentes' brasileiros (80).

É a partir da análise da situação da universidade, somente 1,5% dos estudantes alcançam o nível superior, que Valnir Chagas propõe a terminalidade, eu não diria especificamente do secundário, mas de onde quer que ela seja necessária:

o que desde logo se recomenda é atribuir, desde os graus mais elementares, um cunho de pro-

(79) Indicação 48/67 a nível federal, aprovada em 15.12.1967, relator Valnir Chagas. A Comissão Especial: (aa.) Clóvis Salgado, Presidente - Valnir Chagas, relator - Raymundo Moniz de Aragão - Newton Sucupira - Roberto Figueira Santos - Pde. José de Vasconcellos.

(80) Idem.

gressiva terminalidade (o grifo é do texto) dos estudos de cada ano, de cada semestre e de cada disciplina a fim de que, interrompendo normalmente (o grifo é do texto) a sua vida escolar, não tenha o aluno - e a própria sociedade que o educa - o prejuízo da sua inutilidade (...) (81).

A terminalidade se justifica em termos de investimento econômico:

os jovens que chegam ao fim da escola média constituem 'recursos humanos' que a essa altura já se fizeram bastante custosos; e desperdiçá-los, como sói ocorrer, implica uma atitude tão desastrosa quanto a de uma empresa, certamente condenada à falência, que declarasse imprestável a metade da matéria-prima adquirida para a sua produção industrial (82)

mas é inversamente proporcional à continuidade: a dialética da continuidade e terminalidade (83).

Valnir Chagas parte de um conceito de educação que é, aliás, uma constante do discurso da legislação, em que

a Educação (em maiúscula no texto) resulta, em última análise, num processo dinâmico de seleção dos mais capazes

e ainda

De certo modo ela é uma corrida (grifado no texto) (e não sem propriedade se usa a palavra curso (grifado no texto)) na qual o ideal será que não existam limitações exter

(81) Indicação 48/67.

(82) Idem.

(83) Ibidem.

nas à plena expansão das potencialidades de cada um (o grifo é meu) nessa competição , consigo próprio, em busca de ajustamento social e superação individual (84).

Dessa maneira, a única forma legítima de seleção, mas essa existe, e outras são por esta legitimada, é a *capacidade* - do estudante que tem ou não *condições pessoais* (grifado pelo - texto, mas eu também o grifaria) de prosseguir na escola. O relator fala em *macroterminalidade* do sistema e em *microterminalidade referida às diferenças individuais dos alunos* (85).

Daí a necessidade da continuidade mas também da terminalidade. A terminalidade é necessária, ela existe em função das diferenças individuais que a tornam *legítima*.

Vejamos

o verdadeiro limite da Educação não está num certo número de anos convencionado de fora (grifado no texto), porém na complexidade a partir da qual determinado aluno já não tem condições de prosseguir nos estudos (86).

Nesse sentido é que a *Educação é um processo de amadurecimento que se faz num continuun* (87).

À escola secundária, situado a meio caminho entre a escola primária e a superior, teria sido atribuída, segundo Valnir Chagas,

um triplíce objetivo de educação geral, treinamento para o trabalho e preparação para os cursos superiores (88).

Mais uma vez ele abominará a *cisão, artificial e mutiladora* do conhecimento em aspectos cultural ou geral, de um lado,

(84) Indicação 48/67.

(85) Idem.

(86) Ibidem.

(87) Ibidem.

(88) Ibidem.

e especial de outro

com a instituição do colégio unificado, sempre geral e profissional ao mesmo tempo, a discriminação já não será possível e muito menos a persistência da função preparatória como algo expresso e intencional (89)

mas ele vai mais longe nessa Indicação pois já temos aqui a mesma proposta, ou quase a mesma, que se consolidará na 5692. O princípio é o mesmo. O mesmo jogo da predominância do geral e do especial - o primeiro predominando inicialmente e o segundo posteriormente - é aplicado aqui não ao primeiro ciclo da 5692 mas ao ginásio e colégio da Lei de Diretrizes e Bases. O princípio é o mesmo, embora se negue agora o que logo depois se fará, por lei:

Quer isto dizer que será tão absurdo um ginásio profissional como um colégio exclusivamente acadêmico (90).

Sei perfeitamente que o que interessa a Valnir é defender o currículo do terceiro colegial. Se argumentativamente decide colocar o *ginásio profissional* na mesma categoria do *colegial acadêmico* ambos abomináveis, o que se pode dizer é que não foi feliz, já que logo depois o *absurdo* se efetivou com a 5692.

Juntamente com a terminalidade, continuidade, o relator defende outra medida também já defendida anteriormente:

os cursos secundários técnicos de grau médio terão, portanto, de resolver-se num esquema unificado que se organize sobre um ginásio comum onde as preocupações de ordem vocacional se expressem por atividade de caráter exploratório (91)

(89) Indicação 48/67.

(90) Idem.

(91) Ibidem.

continuando

Todo o colégio assim concebido, sem o dualismo de 'escola para os nossos filhos e escola para os filhos dos outros', deverá incluir no seu currículo um núcleo geral de ciências e humanidades, como aliás já o prescreve a Lei de Diretrizes e Bases, e uma parte profissionalizante que se estruture, como também o possibilita a mesma lei, por meio de opções tão variadas quanto o exijam as necessidades do mercado de trabalho (o grifo é meu) e o permitam as possibilidades de cada estabelecimento (92).

É assim que deveremos fazer, e o faremos, aliás. E o lugar da quantidade acaba fechando o parágrafo:

São evidentes (o grifo é meu) as vantagens teóricas e práticas desta concepção; e não é decerto por acaso que para ela se caminha no mundo inteiro (93).

Se todos fazem assim, nós também devemos fazê-lo. Valnir Chagas desenvolve, amplia, justifica as medidas propostas. A grande justificativa que, me parece, passa a pesar mais na balança (embora ela já tivesse sido utilizada no Parecer 58/62) é a do custo educacional, a necessidade de imprimir maior racionalidade à expansão da rede escolar:

Numa hora em que a idéia de racionalização se impõe (o grifo é meu) em indústrias que se aglutinam, em bancos que se fundem, na Previdência que se unifica e em universidades que se 'concentram', não é possível manter e multiplicar 'a pequena escola média' que mesno nos Estados Unidos, como o assina

(92) Indicação 48/67.

(93) Idem.

la Conant, só funciona 'a um preço exorbitante' e constitui, por isto 'um dos mais sérios obstáculos ao desenvolvimento de uma boa educação secundária no País' (94).

Devemos supor que o exemplo americano tenha grande força persuasiva face ao auditório a que se dirige o relator.

Feita a incursão reformadora do secundário (é preciso - não esquecer que essa Indicação apresenta umas vinte e três páginas), o relator volta ao assunto da Indicação *a transição da escola média para a superior* tendo o cuidado de acentuar a relação entre a *mudança da escola média* e o acesso ao curso superior. A mudança da escola média propiciaria

pela sua geral terminalidade, uma auto-exclusão natural (o grifo é meu) de muitos não dotados, que de outra forma continuarão a tumultuar os trabalhos do ensino superior, quer por terem nele ingressado, quer por não conseguirem fazê-lo (95).

Estamos em fins de 67. Vê-se aqui com mais clareza de onde vem a *urgência com que se deve encetar um programa de unificação e integração dos estabelecimentos de ensino médio (96).*

Aliás, também a concepção de ensino superior deverá mudar *afim de ajustá-lo à mesma idéia de uma dinâmica terminalidade dos seus cursos (97)* as licenciaturas curtas. E isso em função de um novo tipo de aluno que passou a circular pelos *corredores acadêmicos (98)*. A flexibilidade que permite o ajuste requerido pela nova realidade. De onde veio esse aluno?

A lei 5540 de 28 de novembro de 1968, é responsável pela reforma universitária.

(94) Indicação 48/67.

(95) Idem.

(96) Ibidem.

(97) Ibidem.

(98) Ibidem.

As técnicas argumentativas não se renovam, são repetitivas mas novas são as teses que dessa forma são postas em circulação. Tímidas num primeiro momento, elas ganham mais força *pe-lo consenso que gradativamente se vã criando em torno das novas idéias* (99) até que se efetivam numa outra lei que substitui e altera a anterior e assim por diante.

A nível estadual, a Lei 10.038 que *Dispõe sobre a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo* promulgada por Roberto Costa de Abreu Sodré, secretário da educação Antonio Barros de Ulhôa Cintra, a 5 de fevereiro de 1968 é uma espécie de precursora, em alguns aspectos, da 5692, a nível federal. Nela se consolida a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos (100). Também se propõe a integração da rede oficial de ensino, quer entre os vários graus, quer entre os estabelecimentos ou ainda, entre cursos, departamentos e cadeiras - desses estabelecimentos mais uma vez justificada em função do maior rendimento do aparelhamento escolar e melhor aplicação dos recursos públicos (101). A organização de *cursos de formação profissional (para maiores de 16 anos)* com a finalidade de atendimento das solicitações do mercado de mão-de-obra (102) . Ao ensino médio é atribuída, entre outras a função de

III - proporcionar preparação intelectual geral e iniciação técnica, a par de constituir-se instrumento para a necessária exploração vocacional dos educandos, que permitam ao jovem integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos em nível mais elevado

e ainda

IV - dar formação profissional no segundo ciclo e pré-profissional no primeiro ciclo (103).

(99) Indicação 48/67.

(100) Art. 2º § 1º da Lei 10.038.

(101) Art. 12 da Lei 10.038.

(102) Art. 22 da Lei 10.038.

(103) Art. 29 da Lei 10.038.

O artigo 36 unifica os tipos de ginásio, todos eles passarão a *denominar-se apenas ginásio, devendo sofrer as adaptações necessárias à sua transformação para o tipo único pluricurricular.*

Contudo, a terceira série do colégio ainda visa ao preparo dos alunos para os cursos superiores (104). E o currículo dos cursos dos colegiais técnicos *sem prejuízo da formação específica, deve dar ênfase às áreas de formação geral dos educandos* (105) e também nos cursos de ensino normal, *além das disciplinas de formação profissional, dar-se-á ênfase às áreas de formação geral do educando* (106).

Na Lei 10.125 que institui o Código de Educação do Estado de São Paulo, promulgada por Abreu Sodré, secretário da educação Ulhôa Cintra, a 4 de junho de 1968 pode-se encontrar a preocupação da continuidade-terminalidade

O sistema estadual de educação (...) tendo em vista atender:

II - ao desenvolvimento, a um tempo contínuo e terminal, do processo educativo, em relação a cada série, ciclo ou curso

bem como a da adequação entre educação e desenvolvimento:

III - às peculiaridades das diversas áreas do Estado e às exigências do progresso sócio-econômico do País (107).

O artigo 38 a respeito do 2º ciclo, diz que

O Poder Público, tendo em vista o desenvolvimento tecnológico do País e as exigências de mão-de-obra especializada em nível médio desenvolverá prioritariamente, nesse grau de ensino, a rede de colégios técnicos no território do Estado.

(104) Art. 39 da Lei 10.038.

(105) Art. 41 da Lei 10.038.

(106) Art. 44 da Lei 10.038.

(107) Art. 11 da Lei 10.125.

e ainda o artigo 39

Os cursos de aprendizagem, sem prejuízo da formação integral do educando, visam a dar -lhe preparação profissional metódica, que atenda às necessidades de recursos humanos para acelerar o progresso tecnológico do País.

A educação a serviço do desenvolvimento do país.

As teses e suas justificativas se repetem. À *formação integral* inquestionável, ajunta-se a *preparação profissional* - necessária. Isso tudo num clima de desenvolvimento e progresso em que o que conta é o lugar da quantidade:

o acesso à escola do maior número possível de educandos (108).

Vejamos uma nota do Ebsa de janeiro/março de 1969:

Em informação prestada à Imprensa, o Governo de São Paulo, esclareceu que o número de matrículas na 1a. série ginásial passou, em 1968 para 244.000, quando em 1967, foi da ordem de 120.000.

Em termos quantitativos, uma verdadeira vitória.

Não deve ser por acaso que duas notícias se seguem: *Revolução e Educação* e *Salas de Aula*. O texto da primeira:

Em discurso proferido na solenidade de formatura da turma de 1968, da Escola de Engenharia do R.G. do Sul, o Presidente Costa e Silva salientou que a educação é prioritária no esquema da Revolução, merecendo do governo, cuidado e atenção especiais.

(108) Art. 108, I da Lei 10.125.

O texto da segunda:

O Governo do Estado, para atender a demanda dos candidatos ao exame de admissão (...) providenciou a entrega em março último, de 140 salas de aula de emergência na Capital, as quais permitem a frequência de 168.000 - alunos. Além disso, o Fundo Estadual de Construção Escolares entregará 180 salas novas, em 13 estabelecimentos de ensino.

Como entender que a abertura do ensino médio tenha sido imposta como medida racional para aproveitamento de todas as vagas existentes na rede do ensino oficial e ... (109).

Assim argumenta o discurso legislativo.

A rede que a argumentação legislativa tece pode ser explicitada nos seguintes termos. A educação de grau médio destina-se, segundo a lei, à formação do adolescente. Como entender formação? De um lado, predominantemente através de uma *sólida cultura geral*. Mas a escola secundária não é elitista, deve oferecer iguais oportunidades para todos. Para que tal ocorra o secundário não pode ser dualista, discriminatório, deve ser unificado, integrado. Para que todos tenham acesso à escola, as passagens devem ser abolidas, o secundário deve abrir-se para todos e ser obrigatório para todos. Isso porque cabe à escola democratizar. Mas a educação é um investimento, economicamente custa caro e deve render. Impõe-se a racionalização dos recursos educacionais e aí entra a terminalidade do secundário, a unificação dos cursos e também a formação profissional. Deve render, deve formar mão-de-obra especializada em nível médio - que atenda ao mercado de trabalho. Deve contribuir para o desenvolvimento nacional, razão última e passível de conseguir a adesão do maior número.

É interessante notar que uma mesma tese, por exemplo, a de que o ginásio deve ser unificado, pode ser justificada tanto pelo fato de que todos devem ter acesso, direito à mesma escola

(109) Portaria nº 86 de 28 de junho de 1967.

quanto pelo fato de que todos devem se preparar para *acelerar o desenvolvimento tecnológico do país*. O contexto mudou e novas exigências se impõem.

C A P Í T U L O V

TECNOLOGIA _VERSUS_ HUMANISMO?

Le mot valeur s'applique partout où nous avons affaire à une rupture de l'indifférence ou de l'égalité entre les choses, partout où l'une d'elles doit être mise avant une autre ou au-dessus d'une autre, partout où elle est jugée supérieure et mérite de lui être préférée.

L. Lavelle, Traité des Valeurs, Paris, PUF 1951, t. 1, p. 13, citado por Perelman, E.Rh, p. 40.

Os termos - Tecnologia versus Humanismo - recolhidos do Parecer 45/72, pela própria formulação, apontam a incompatibilidade que se estabelece entre esses dois valores: uma antinomia. Já analisei no longínquo, mas nem tão longínquo assim Parecer - 53/62 o tortuoso esquema argumentativo que segue Almeida Junior para preservar a cultura geral como característica do ensino médio brasileiro, contra os que, apoiados no currículo proposto pela 4024, querem emprestar-lhe um caráter profissionalizante, um *colorido* semi-profissional. Já havia apontado a incompatibilidade que a aceitação desses dois aspectos apresenta. Um deles será o privilegiado. No caso, o texto legislativo acabou por privilegiar incontestavelmente a tecnologia:

A nova Lei tem, pois, na insistência por uma educação mais técnica uma de suas notas dominantes (1).

Aliás, essa tendência já se tornava evidente na leitura dos últimos textos do capítulo anterior. O contexto foi mudando e a legislação passou a defender novas prioridades em matéria de educação. Não devemos nos esquecer de que o discurso da legislação não é um discurso autônomo como pretende parecer, pelo contrário, remete sempre a um lugar socializado.

(1) Parecer nº 45/72.

5.1 A introdução da qualificação para o trabalho como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus

Reconhecidamente é a profissionalização o selo da 5692/71. Embora a lei não tenha revogado completamente a 4024/61 e sim guardado muitos de seus artigos (2), o artigo I que fala do objetivo do ensino de 1º e 2º graus já contém elementos que deixam entrever a nova tendência:

Art. 1º, cap. I, Do Ensino de 1º e 2º Graus
O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Art. 17, cap. II, Do Ensino de 1º Grau
O ensino de 1º grau destina-se à formação - da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 21, cap. III, Do Ensino de 2º Grau
O ensino do 2º grau destina-se à formação - integral do adolescente.

Retomando a 4024 em caminho inverso:

Art. 38, cap. I, Do Ensino Médio, Título VII, Da Educação de Grau Médio
A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

(2) A Lei 5692 mantém da 4024 os artigos 1º relativo ao título I, Dos Fins da Educação, arts. 2º e 3º do título II, Do Direito à Educação, arts. 4º e 5º do título III, Da Liberdade de Ensino, arts. 6º a 10º do título IV, Da Administração do Ensino, arts. 11 a 17; 19; 20; 22, do título V, Dos Sistemas de Ensino, art. 30, do título VI, Da Educação de Grau Primário, dentre outros.

Art. 25, cap. II, Do Ensino Primário, Título VI, Da Educação de Grau Primário

O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

A preparação do aluno para uma habilitação profissional a nível médio é a nova característica.

Algumas diferenças na formulação vêm do fato de que no ensino médio desvinculou-se o ciclo ginásial do colegial, passando esta a constituir o 2º grau e o 1º vinculando-se ao ensino primário veio a constituir o 1º grau. Mas o que é significativo do espírito da lei é que essas oito primeiras séries pretendem constituir um todo. Aliás, também diz a lei que *o ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos ...* (3). Vemos aqui resolvidos legislativamente a continuidade entre os graus e a obrigatoriedade de ensino até os 14 anos. *Conquistas educacionais desfraldadas pelos responsáveis da educação, a nível estadual, a exemplo do que faz o próprio Governo da União: Uma das mais notáveis conseqüências da Revolução de 64 foi a transformação das atitudes do Governo da União, em face dos problemas da educação: depois dela, o poder público como que incorporou teses há muito defendidas pelos educadores para tentar levá-las efetivamente à prática. Pode-se notar assim, de ano para ano, um efetivo progresso na Educação Nacional, ao menos no que diz respeito ao esforço de levar a escola à maioria da população, e de considerar cada vez mais, a tarefa educativa como a prioritária entre as muitas que incumbem ao governo* (4).

Efetivamente estamos diante da *escola para todos* e é essa a crença dos responsáveis pela educação na época. Malgrado as dificuldades de atendimento de toda a demanda da população

(3) A Resolução nº 8/63 do C.E.E. já colocava que a escolaridade obrigatória deveria compreender não apenas "os anos do ensino primário" mas também "a faixa etária correspondente ao primeiro ciclo do ensino médio (idades de 11 a 15 anos). A lei 10.038 também a nível estadual estipula a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos.

(4) in EBSA, Abril a Junho de 1971, nº 168, vol. XX, transcrito de "O Estado de São Paulo" de 09 de abril de 1971.

*estudantil aliás em virtude de razões de que só nos devemos en-
vaidecer - as do nosso explosivo crescimento temos contudo a
certeza de que, unidos venceremos galhardamente mais esta eta-
pa de lutas em prol da conquista de tudo quanto justamente alme-
jamos para a consolidação do desenvolvimento do nosso Estado e
do Brasil* (5). É esse o espírito da época: já disse anteriormen-
te e volto a repetir que o texto legislativo não se desvincula
do contexto em que é elaborado, muito pelo contrário, revela
esse mesmo contexto.

Ao lado da obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos, cria a
lei uma nova modalidade de ensino: o ensino supletivo (cf. Cap.
IV, Do Ensino Supletivo, art. 24 a 28) que tem como objetivo su-
prir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que
não a tenham seguido ou concluído na idade própria. Obrigatorie-
dade dos 7 aos 14 anos ou progressivo impedimento de frequentar
a escola não supletiva depois dos 14?

De qualquer forma a continuidade entre os graus foi sem
dúvida um ideal seguido pela lei. Nesse contexto não tem mais
nenhum sentido *o antigo exame de admissão ao ginásio: no Brasil
de hoje* (Dezembro de 67), *por exemplo, preocupamo-nos tanto me-
nos com o 'exame de admissão ao ginásio' quanto mais se atenuam
as fronteiras que separavam a escola primária da escola média*
(6). Os argumentos antes utilizados a favor da abertura do se-
cundário passarão agora ou a ser admitidos como conquistas ou
a embasar outros tipos de procedimentos. Argumentar em nome da
igual oportunidade para todos ou seja *democratização do ensino*
continua sendo um ponto de partida irrefutável e sempre utilizá-
vel. Nunca a argumentação pode se sustentar se ela propõe a
não-democratização. O que pode ser feito é demonstrar que a de-
mocratização pretendida não é, em verdade, uma democratização,
mas desde que o termo seja empregado, aquele que assim o faz -
tem com esse argumento toda a força de uma premissa à qual se
adere por princípio.

Therezinha Fram relatora da Indicação C.E.E. nº 1/72 vê

(5) in EBSA, Janeiro a Março de 1972, nº 171, vol. XXI, transcrição das
"palavras proferidas pela Secretária da Educação, Profa. Esther de
Figueiredo Ferraz" e inseridas no "Diário Oficial do Estado, de 03
de março de 1972.

(6) Indicação nº 48 de 15 de dezembro de 1967.

com discernimento como se situam e aparecem esses objetivos gerais da educação:

Os problemas relativos aos fins ou objetivos gerais da educação inserem-se na dimensão filosófica. Caracterizam-se eles por serem permanentes e não quantificáveis. Dizem da natureza humana, de suas potencialidades e possibilidades de atualização. Reconhecidos por todos os sistemas de educação e ensino, no espaço e no tempo, via de regra, encontram explicitação nas cartas constitucionais nacionais e nas leis básicas de educação. Não variam muito os termos em que são expressos: 'formação integral da personalidade', 'formação de caráter do educando', 'aperfeiçoamento ou humanização do homem', 'desenvolvimento das potencialidades humanas como elemento de auto-realização', 'adaptação social', 'perfectibilidade da vida natural e sobrenatural'. Acontece, às vezes, enfatizarem uma das potencialidades humanas: 'formação intelectual', 'formação humanística', 'formação para a cidadania', 'formação moral ou cristã', 'direção ou orientação econômica ...

Dizem também dos objetivos ditados pela filosofia das relações do homem com a sociedade e com a cultura. Também expressos em lei denunciam a filosofia que os informa: 'aperfeiçoamento da individualidade', 'desenvolvimento da iniciativa pessoal', 'socialização do educando', 'salvaguarda e aperfeiçoamento do sistema democrático', 'preservação e ampliação do patrimônio cultural', 'renovação dos valores culturais', 'estreitamento dos laços da unidade nacional e a compreensão internacional'.

A indicação dos objetivos gerais completa-se na Política Educacional. Figuram como fins da educação, mas a rigor, constituem-se em meios: 'escolaridade obrigatória', 'gratuidade', 'escola aberta para todos', 'igualdade de oportunidade', 'liberdade de iniciativa particular' ...

Argumentativamente, os termos desses objetivos gerais, além de serem noções ambíguas, carregam sempre uma carga positiva que tem o mérito de sustentar toda e qualquer argumentação. É sempre a partir deles, já que são esses os termos utilizados pela Lei, que a argumentação se sustenta.

O artigo 1º da 5692/71 é nesse sentido o mais rico dos artigos anteriormente citados. Ao educando a lei proporcionará a formação de que este precisa *necessária* para que possa desenvolver suas potencialidades e se realizar. Termos abrangentes, generalizantes e positivos. *Qualificação para o trabalho*, realizado o aspecto pessoal resta o compromisso com a sociedade *trabalho produtivo*, e com a nação *preparo para o exercício consciente da cidadania* (7). De certa forma a educação propiciaria ao homem *o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum e ainda o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos*, termos esses da 4024/61.

Da mesma forma, o artigo 21 da 5692 acrescenta apenas integral à formação já proposta no artigo 33 da 4024. Mas a grande novidade é, sem dúvida alguma, a qualificação para o trabalho colocada em termos de objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus.

(7) O Grupo de Trabalho encarregado da Expansão e Atualização do Ensino de 1º e 2º graus faz considerações a respeito do texto da lei, em seu relatório: "O objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, desenvolvimento das potencialidades do aluno, reveste um aspecto individual de 'auto-realização', um outro individual e social de 'qualificação para o trabalho' e um terceiro predominantemente social de preparo para o exercício de uma cidadania consciente. Aí se configuram tecnicamente, como convém a uma lei desta natureza, os elementos de uma educação democrática, a que ficarão sempre subordinadas as finalidades específicas de formação da criança e do pré-adolescente no 1º grau".

A lei tem a pretensão de dar conta de todos os fenômenos que possam vir a se produzir num determinado grupo (8) é abrangente e dada como um todo acabado que se basta, de certa maneira. A lei 5692 no artigo 72, por exemplo, prevê a sua própria implantação o que faz com que, posteriormente, as medidas adotadas para a implantação (9) tenham como ponto de partida a observância desse artigo. Mas o aspecto previsível é falacioso, a lei além de ser um ponto de chegada - outros textos a precederam que a tornaram possível -, é também um ponto de partida, é a partir dela que se ramificarão os textos que a organizarão, dimensionarão - *desdobrarão, prolongarão*. A lei só adquire um sentido com as leituras que dela se fazem.

O Parecer 853/71, aprovado em 12 de novembro de 1971 - que fixa o núcleo comum "*é, talvez, o desdobramento mais importante dentre quantos se devam fazer da Lei nº 5692, ainda como prolongamento de suas formulações iniciais, e já como primeira medida concreta de sua implantação*". Diria que ele contém uma das primeiras, dentre as múltiplas leituras que serão feitas da lei no que diz respeito ao currículo.

Falamos em leituras pois a lei será lida e relida para que possa ser entendida, para que possa ser implantada. Agora, mais que nunca haverá a necessidade de se recorrer à filosofia da nova lei, às suas intenções, à sua finalidade, ao seu significado, realizando o C.F.E. o que acredita ser da sua competência *se se levar em conta o que diz o artigo 46 da Lei 5540/68*, ou seja, *alongar-se por mais de uma vez, em considerações doutrinárias para poder interpretar as leis de ensino* (10). O Grupo de Trabalho encarregado do projeto de lei, a figura do legislador: *o legislador decerto não cogitou de conhecimentos* -

(8) Perelman, "Procedés permettant d'éviter une incompatibilité" in Traité de l'argumentation, p. 265.

(9) Art. 72 - "A implantação do regime constituído na presente lei far-se-á progressivamente, segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino, com observância do Plano Estadual de Implantação que deverá seguir-se a um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deva ter execução imediata.

Parágrafo único - O planejamento prévio e o Plano Estadual de Implantação, referidos neste artigo, deverão ser elaborados pelos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino, dentro de 60 dias o 1º e 210 o segundo, a partir da vigência desta lei.

(10) Parecer 339/72.

que por si mesmos sejam apenas ... (11); outros grupos de trabalho são chamados a depor numa tentativa de explicitação, de explicação.

Essa atitude, de certa maneira generalizada, em que se confessa abertamente que não se sabe para onde se vai - *nenhum vento ajuda a quem não sabe a que porto velejar* - (12) é a reação dos próprios legisladores-educadores diante do que seriam as *profundas alterações a serem introduzidas na atual estruturação do ensino primário e médio* (13).

5.1.1 O binômio: educação geral / formação especial

Como pano de fundo temos uma incompatibilidade de valores:

A questão crucial representada pelo binômio: educação geral - formação especial, em torno da qual - praticamente irá desenvolver-se toda a nova escolarização.

Embora à primeira vista possa parecer deslocado dentro do contexto de um Parecer, o termo *crucial* revela talvez as dificuldades que mesmo Valnir Chagas, no Parecer 853/71, encontra para defender a *nova escolarização*. Por razões outras que propriamente educativas, à educação foi atribuída uma nova função (*uma nova concepção da escola* (14)). É o próprio conceito de educação que se encontra abalado nos antigos alicerces. E é bem por isso que toda a legislação procurará proceder a uma *leitura persuasiva*, que se quer coerente com os novos pressupostos educacionais:

à educação compete prover a criação de uma forma de trabalho, compete a formação de - recursos humanos face às necessidades e - disponibilidades do mercado de trabalho, a formação do produtor eficiente (a educação como um investimento econômico) (15).

(11) Parecer 853/71.

(12) Citação de Montaigne feita por Therezinha Fram, relatora da Indicação nº 1/72.

(13) Indicação 304/72.

(14) Parecer 853/71.

(15) Parecer 853/71.

A definição do currículo em vista de uma aplicação é o grande desafio imposto e será esse o campo de argumentação do período. Muitos serão os textos *as soluções oferecidas pelo legislador para o problema do currículo globalmente considerado* - (16), para só pensar no período imediatamente posterior ao da homologação da Lei. Vejamos: Parecer 853/71, Resolução 8/71 anexa ao anterior, Parecer 45/72 com anexos: A - Resolução nº 2 ; B - Glossário; C - Catálogo de Habilitações, Parecer 339/72 , Indicação C.E.E. nº 1/72, Deliberação C.E.E. 2/72, Deliberação C.E.E. 10/72, Indicação 304/72, Deliberação 18/72, Parecer C.F.E. 142/72.

O Parecer 853/71, relator Valnir Chagas, homologado por Jarbas Passarinho, é o grande pioneiro juntamente com a Resolução 8/71 que lhe é anexa. A fixação do núcleo comum é o *passo inicial, o desdobramento mais importante dentre quantos se devam fazer da Lei 5692* (17). O Parecer se divide em três partes: A primeira se intitula A Doutrina do Currículo na Lei. Começando por esse aspecto mais geral o C.F.E. tem justamente o objetivo de cumprir a função a ele atribuída *no artigo 46 da lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968 - de interpretar, na jurisdição administrativa as disposições, reticências das leis que fixem diretrizes e bases da educação nacional*. A segunda tratará do Núcleo e antes da conclusão que tomará a forma da Resolução 8/71, o relator tratará de Algumas Implicações.

A doutrina será analisada *a partir de quatro ângulos* - porque são esses quatro ângulos que *cobrem satisfatoriamente o assunto*. Primeiro ângulo: comparação entre o núcleo comum e a parte diversificada; segundo ângulo: currículo pleno: atividades, áreas de estudo e disciplinas; terceiro ângulo: currículo pleno: relacionamento, ordenação e sequência; quarto ângulo: binômio: educação geral - formação especial.

Essa a subdivisão da primeira parte. A lei separa de um lado o que o texto chama de *prévia determinação dos conteúdos* , feita pelo C.F.E. e de outro, os currículos propriamente ditos que seriam o resultado, em última instância, de uma escolha ,

(16) Parecer 853/71.

(17) Idem.

pelo estabelecimento, de matérias relacionadas pelos conselhos de educação ou, se não relacionadas pelos conselhos, por eles aprovadas. É obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Física, Educação Artística e Programas de Saúde. O todo constituirá o currículo pleno.

Como se vê a determinação dos conteúdos é feita em camadas que sucessivamente se acrescentam. A primeira é ... A segunda - consta de ... A terceira camada já se caracteriza ... Uma quarta camada ...

Como se vê a escolha dos conteúdos ... é feita por aproximações sucessivas e em escala decrescente, numa intencional busca de autenticidade aos vários níveis de influência que se projetam no ensino: o nível dos conhecimentos humanos, o nível nacional, o nível regional, o nível escolar e o nível do próprio aluno (18).

A grande preocupação desse texto, ao menos na intenção do seu relator, é a de ser didático, explicativo. Apresenta a sua estrutura, ordena, classifica, recorre a metáforas, exemplos, tudo para explicar, fazer compreender o que, contudo, lhe parece evidente: *como se vê ... como se vê ...*

Continuando a citação anterior:

Este último (o nível do aluno), porém, em escassa medida se alcança numa determinação de estudos feita a-priori, porém na variedade das opções oferecidas e na plasticidade dos métodos adotados (artigos 8º, 17 e 21 da Lei (19)), o que vale dizer, na

(18) Parecer 853/71.

(19) Art. 8º - A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou de áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que estendam as diferenças individuais dos alunos, e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

Art. 17 - O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdos e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 21 - O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do ado-

concepção mesma do currículo já elaborado e na dinâmica do seu desenvolvimento (20).

É esse o texto que explica. A estruturação, classificação, ordenação eu diria mesmo hierarquização servem para tornar o discurso organizado formalmente. O relator consegue encontrar, aparentemente, o lugar das coisas e estabelecer uma relação entre elas.

É essa a sua grande preocupação: *na realidade, porém, tudo se resume em ordenação (21) se considerarmos que no relacionamento se faz uma ordenação horizontal e, na sequência, uma nítida ordenação vertical.* Uma combinatória, inclusive, dos próprios textos da lei *combinação ao artigo 5º com a formulação inicial do artigo 8º* é o que é proposto.

Ao lado desse esquadramento do texto legislativo, colocado em grades, dentro do próprio texto do Parecer, observa-se uma obsessão comum a outros textos já estudados. O relator deve necessariamente englobar as partes no todo. O currículo se subdivide, se compartimenta, se diversifica: a relação de matérias *expedida pelo Conselho será tanto mais operativa quanto mais rica, flexível e aberta se presente ... um currículo orgânico e flexível, capaz de ajustar-se às múltiplas variáveis a considerar* mas, e esse mas é que importa *sem perda de sua unidade básica.* Estas categorias curriculares devem convergir para *uma reconstrução, no aluno, da substancial unidade do conhecimento humano, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos, a fim de que, do conjunto resulte um todo orgânico e coerente.* É esse o objetivo primordial da educação: a busca do equilíbrio, da coerência, da unidade como se houvesse pela sua própria natureza uma repulsa às dualidades, divergências, contradições, conflitos. Trata-se de uma visão monolítica da educação: *a educação sistemática é uma busca ininterrupta de penetração na intimidade desse Conhecimento* (trata-se do *Conhecimento Humano encarado em suas grandes linhas*) (22). Os argumentos partem sempre como já salientei dessa visão una do aluno, do ato docente-discente, do ensino, do conhecimento. *O saber é um só* (23). Essa visão monolítica da

(20) Parecer 853/71.

(21) Idem. O grifo é do texto.

(22) Parecer 853/71.

(23) Idem.

educação aparece como um meio de preservar a harmonia social de sejável ou necessária: *é necessário ... que 'os conhecimentos, experiências e habilidades' se transmudem em atitudes e capacidades harmônicas entre si, individualmente significativas e socialmente desejáveis* (24). É a escola que proporciona o ajustamento crescente do educando ao meio (25).

Por que a obrigatoriedade do núcleo-comum?

Há de ser preservada *uma unidade nacional, de que a escola há de ser causa e efeito a um tempo*. Assim colocada, a unidade nacional, irrefutável, explica um núcleo comum obrigatório. Os ideais se encaixam: harmonia social, unidade nacional.

Retomando o nosso fio, vejamos o último ítem dessa primeira parte: *Educação Geral, Formação Especial*. Ainda uma vez e sempre a argumentação se faz em nome daquela *educação integral* (artigo 21), objetivo geral do ensino de 2º grau:

A elaboração do currículo pleno não se conclui com a conversão das matérias em atividades, áreas de estudo e disciplinas, com o seu 'relacionamento, ordenação e sequência'. É necessário, ao mesmo tempo que esses componentes se distribuem numa parte de educação geral e outra de formação especial ... em que se harmonize o uso da mente e das mãos (26).

Educação geral - uso da mente, formação especial - uso das mãos, a analogia se sustenta e dentro do esquema de relações e classificações desse Parecer resulta perfeita.

Em que se harmonize o uso da mente e das mãos, abrindo sempre o caminho para mais estudos e preparando o aluno para a vida, para o trabalho e não podendo deixar de citar a própria lei para o exercício consciente da cidadania (artigo 1º). Resta não esquecer que o estudo tem um fim último, se assim deve ser

(24) Parecer 853/71.

(25) Resolução nº 8/71.

(26) Parecer 853/71.

feito é porque com isso conseguir-se-á melhor o objetivo final, incontestável: *preparar para a vida, para o trabalho, ser um bom cidadão.*

O Relator continua desmontando toda a engrenagem justamente para mostrar como está, segundo ele, bem montada:

A parte de educação geral destina-se a transmitir uma base comum de conhecimentos indispensáveis a todos na medida em que espelhe o Humanismo dos dias atuais.

Humanismo com maiúscula e atualizado.

A parte de formação especial por sua vez, 'terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau' (artigo 5º, § 2º, letra A).

O encaixe continua:

A parte geral tende por natureza a levar a mais estudos e, assim, a definir o primeiro atributo da nova escolarização, que o Grupo de Trabalho chamou de continuidade. A parte especial, por sua destinação (que não é especificada no texto mas que substitue por natureza), caracteriza a terminalidade.

Finalizando o encaixe conforme os termos expressos na lei:

A educação geral será exclusiva nos anos iniciais de escolarização e predominará - sobre a especial até o fim do ensino do primeiro grau. A formação especial surgirá após estes 'anos iniciais' (o primeiro grau começa aos 7 anos), de certo modo em segundo plano, e crescerá gradativamente até predominar sobre a educação geral no

ensino de 2º grau (27).

O encaixe é perfeito, facilmente poder-se-ia fazer uma representação gráfica, aliás, é nesse parecer que é feito o esquema gráfico dos três círculos que se cortam mostrando a integração de uma parte na outra.

Insistindo: integração, harmonia, um todo coerente. A engrenagem se encaixa e dá voltas:

A definição de uma ordem de idéias como geral ou especial resulta largamente do contexto em que ela figura. O estudo de línguas vernáculas ou estrangeiras, por exemplo, será geral como aquisição de um instrumento de comunicação aplicável a todas as situações mas surgirá como especial na perspectiva de uma habilitação de Secretariado (28).

Dentro da argumentação de Valnir Chagas o binômio educação geral - formação especial não é incompatível, pelo contrário, ele é necessário dentro de uma formação integral, são dois aspectos complementares que concorrem para o todo que é o objetivo maior. O fim justifica os meios.

O procedimento argumentativo da justificação do particular pelo geral, no qual aquele se integra, é explicitamente reconhecido como procedimento por Valnir Chagas nesse Parecer: *Adotamos uma técnica de envolvimento progressivo*. Senão vejamos:

Hã, portanto, os objetivos das matérias, a que se condicionam as funções dos seus conteúdos particulares, tendo uns e outros como denominador comum esse 'objetivo geral do processo educativo'.

Conteúdos particulares remetem aos objetivos das matérias que remetem ao objetivo geral do processo educativo: as

(27) Parecer 853/71.

(28) Idem.

caixinhas se encaixam.

Mas não é só. Prevê o Projeto, no § 2º do artigo 3º, que os fins assim definidos devem ajustar-se aos objetivos do grau escolar considerado em cada caso: formação integral da criança e do pré-adolescente ou do adolescente 'segundo as fases de desenvolvimento dos alunos' (artigos 17 e 21 da lei 5692). Estes e os anteriores, por sua vez, convergirão para os fins mais amplos da escolarização do 1º e 2º graus em conjunto: 'o desenvolvimento de potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo do exercício consciente da cidadania' (artigo 1º da lei 5692). Todos, finalmente, 'devem inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana' e, assim, convergir para os grandes objetivos da Educação Nacional, expressos no artigo 1º da Lei 4024, de 20 de Dezembro de 1961: (a) a compreensão dos direitos e deveres - da pessoa humana, do cidadão, do estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade; (b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem (29).

E seguem-se as letras c, d, f, g da 4024. Tudo está em tudo segundo o próprio Valnir Chagas nesse mesmo Parecer e, eu diria para assegurar a unidade e harmonia do conjunto (30), a preocupação maior da sua argumentação.

A preocupação da coerência em matéria de educação é levada ao extremo nesse Parecer. Além de responder ao conceito de educação monolítica de que já falamos ele também responde, aqui, à vontade e urgência de pôr ordem e conseguir um consenso

(29) Parecer 853/71.

(30) Idem.

senão em torno das medidas propriamente ditas - *os longos e acesos debates que se têm travado em torno do assunto* - ao menos quanto às suas justificativas. Só assim pode-se entender essa obsessão e mesmo volúpia da ordenação, da coerência, da integração. Ele deve conseguir o acordo do auditório quanto às premissas.

Como já disse anteriormente o relator suprime o conflito:

Os Estudos Sociais constituem um elo a ligar as Ciências e as diversas formas de Comunicação e Expressão têm uma abordagem mais científica do que estas últimas, ao tempo em que para muitos chegam a confundir-se com elas, e sobretudo colocam no centro do processo a preocupação do Humano.

Preservado o Humano, com maiúscula, ele pode conseguir a adesão.

Uma primeira solução para o conflito Tecnologia versus Humanismo é justamente provar que não existe conflito e sim complementaridade. É ainda e sempre a *preocupação do Humano*.

O texto remete ao texto. O Parecer 45/72, relator Padre Vasconcellos, 03 de Abril de 1972 tem como assunto *A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional*. O Relator elogia o artigo 1º da nova lei que compendia de modo perfeito a filosofia que informa na (?) educação da infância e da adolescência e este artigo, por sua vez é uma rigorosa explicitação do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases, que permanece em vigor (31) . *Técnica do envolvimento progressivo*.

Só que a L.D.B. é criticada no que se refere ao aspecto de habilitação para o trabalho: ela é bastante omissa, são referências implícitas e sempre sob o ângulo teórico, o tímido § 2º do artigo 44, bastante implícita e vaga. Nesse sentido, a nova Lei representa profunda modificação nesta mentalidade ou seja ,

(31) Parecer 45/72.

tem na insistência por uma educação mais técnica uma de suas notas dominantes (32).

Retomando nosso fio, vejamos como o Relator encara a colocação por ele mesmo formulada: Tecnologia versus Humanismo? De início sob a forma de questões, retoma o que supõe serem as acusações feitas ao tipo de educação escolhido pela lei, apresentando-se em responder, logo em seguida, de maneira negativa. Perelman, em princípio, não aprovaria tal procedimento argumentativo: começar por refutar os eventuais argumentos do adversário não é uma prática aconselhável. Quase sempre tem-se interesse em não evocá-los antecipadamente, pois a sua evocação dá a esses argumentos um peso e uma presença que podem servir para reforçá-los (33).

Para a análise são essas questões, e, bem entendido, as respostas que lhes são dadas, o que interessa analisar. As questões são importantes pois revelam em que esfera se situa, ou ele crê que se situa, o debate na época em torno das medidas da nova lei. Pde. Vasconcellos presume dirigir-se a um público impressionado por estas questões:

Significa esta premissa (a de que a nova lei tem na insistência por uma educação mais técnica uma de suas notas dominantes) ruptura com as tradições educacionais cristãs do Brasil? Uma antinomia, entre tecnologia e humanismo? Reduz o sentido formador e a substância espiritualista do trabalho do educador? Tende a fazer do aluno peça de uma máquina maior a serviço do desenvolvimento (toma apenas no sentido material) do País?
(34).

Feita a acusação, quem defende é o Padre Vasconcellos. Antinomia entre tecnologia e tradição cristã, entre tecnologia

(32) Parecer 45/72.

(33) Perelman, "L'Ordre des arguments dans le discours" in L'Empire rhétorique, p. 163.

(34) Parecer 45/72.

e humanismo? E ele explica a origem de tais preconceitos: eles resultam de *dois falsos subentendidos* a respeito de tecnologia e educação acadêmica. *O primeiro era identificar-se humanismo - com cultura acadêmica, como se as matérias de cultura geral, de sua natureza aperfeiçoassem o homem e as disciplinas técnicas o deformassem.* É preciso não confundir uma orientação humanista, a educação que humaniza, com humanismo, área de conhecimento : *na verdade umas e outras aperfeiçoam o homem se o servem e deformam-no se fazem dele um instrumento.* Há um deslocamento de sentido. A educação só pode ser humanizadora. Em termos argumentativos a educação pretendida, o ideal de educação nunca poderá ser embrutecedor. De certa forma não se aceita que a Educação possa fazer do homem um *mero instrumento* do desenvolvimento, do progresso, mesmo se se admite que o homem deva colaborar para o desenvolvimento, para o progresso.

A integração cultural da técnica não se impõe apenas para o bem da cultura; é condição essencial para a integração da técnica na nossa civilização no sentido do autêntico progresso do homem e da humanidade.

Progresso, sendo do homem, da humanidade é inatacável.

O segundo subentendido era ligar-se humanismo e cristianismo. Padre Vasconcellos não pode aceitar tal ligação como falsa: *isto tem uma parcela de verdade e uma parcela de mal entendido.* Irrefutavelmente o cristianismo é humanista, ele cita a Populorum Progressio mas daí a dizer que por ser humanista se opõe à tecnologia seria pressupor a antinomia tecnologia - humanismo, que não existe. O Paganismo opõe-se ao Cristianismo, aceitando-se que o Cristianismo se oponha à Tecnologia, a Tecnologia é pagã. Paganismo é o denominador comum. Outra analogia : Humanismo se associa à Cultura Clássica, o Humanismo se associa ao Cristianismo, então a Cultura Clássica é cristã. O que, historicamente é absurdo. Pde. Vasconcellos utiliza aqui o raciocínio por absurdo:

*en géométrie le raisonnement par l'absurde commence par supposer vraie une proposition
A pour montrer que ses conséquences sont*

contradictaires avec ce à quoi on a consenti par ailleurs, et passer de là à là vérité de non-A (35).

Vejamos:

A verdade é outra: o renascimento da cultura clássica foi bem pouco cristão; por outro lado, a teoria de que o trabalho - das mãos é indigno do homem livre é do pagão Aristóteles (inusitado o adjetivo pagão aplicado a Aristóteles, grego ou filósofo são os mais correntes). Cristo foi carpinteiro (36).

Se Cristo foi carpinteiro, não há oposição entre a técnica e o cristianismo já que é a autoridade máxima que dá o exemplo.

Sua argumentação ainda continua: *estes enganos*, o termo não remete a um antecedente preciso. O que importa é chamar a atenção para o fato que as pessoas se enganam. Vejamos porque : *nem sempre se consideram na técnica seus dois ofícios a saber que seja ao mesmo tempo serviço e cultura*. Outra transposição - de sentido: a técnica é cultura. Uma advertência: *e não são poucos os que se perturbam ainda hoje com a preocupação de que os novos valores da técnica acabem por trazer como consequência a decadência e até mesmo o desaparecimento dos antigos valores da cultura*. Comparemos e são muitos os que mas os muitos foi evitado não são poucos como se devessem ser poucos, e além do mais essas pessoas estão desatualizadas *ainda hoje*. Para revidar ele utiliza uma citação de um Padre o que não deixa de ser significativo, Cristianismo com Tecnologia:

É oportuno recordar que não existe autêntica cultura fora daquela que fiel embora aos valores do passado é a expressão da realidade atual da civilização. A inte-

(35) Perelman, "Les Arguments quasi logiques" in Traité de l'argumentation, p. 278.

(36) Parecer 45/72.

gração cultural da técnica não se impõe - apenas para o bem da cultura; é condição - essencial para a integração da técnica na nossa civilização no sentido do autêntico progresso do homem e da humanidade (37).

A argumentação considera o velho mas exalta o novo. A técnica remete ao progresso mas progresso autêntico, do homem e da humanidade. Não existe antinomia entre humanismo e tecnologia a técnica se justifica pelo progresso. Padre Vasconcellos utiliza um argumento de autoridade com a citação da Encíclica *Populorum Progressio*:

O trabalho 'ao mesmo tempo que disciplina os hábitos, desenvolve o gosto da pesquisa e da invenção, o acolhimento do risco prudente, a audácia nas empresas, a iniciativa generosa e o sentido de responsabilidade (...). Debruçado sobre a matéria que lhe resiste, o trabalhador imprime-lhe o seu cunho, enquanto para si adquire tenacidade, engenho e espírito de invenção' (nº 25 e 27), autênticas conquistas para a educação, no seu sentido mais completo de formação verdadeiramente integral do jovem (38).

A Encíclica é chamada a depor para dissipar quaisquer dúvidas que porventura ainda houvesse a respeito da primeira acusação feita à técnica: a de ser anti-cristã. Vale não esquecer que a Encíclica é também um discurso normativo, semelhante ao discurso da legislação.

Ainda um argumento de autoridade, o do Ministro da Educação Senador Jarbas Passarinho, na introdução ao primeiro número da revista Educação, texto que reproduzimos na íntegra:

A reforma do ensino tem em mira 'forçar , ao lado da democratização do ensino, a

(37) Parecer 45/72.

(38) Idem.

preparação para a vida, construída sobre um embasamento de prevalência dos valores espirituais e morais, numa sociedade que à proporção que mais produz bem estar, parece mais afastar-se de Deus, gerando o problema possivelmente mais trágico do mundo contemporâneo, que é a materialização do homem' e acrescenta: queremos que, através da educação cada criatura humana adquira mais valor, no sentido dignificante que lhe empresta o P. Lebret e, através da articulação correta do 'social' com 'econômico' logre-se a promoção humana global (39).

Autoridades se servindo de autoridades. Social e econômico aparecem entre aspas no texto do ministro. E é por aí mesmo que P. Vasconcellos vai continuar, e não é por acaso:

Uma educação para o crecimento econômico, certamente; mas (pergunta Pierre Furter em Educação e Reflexão), o que é o crecimento econômico, sem desenvolvimento? (40).

Como já assinalei no comentário do Parecer, a grande justificativa para a técnica é o desenvolvimento. Na medida em que se consegue fazer entrar o homem global no desenvolvimento, o todo se ajusta:

E mais: como conceber o desenvolvimento, sem referência ao homem global e suas motivações sociais, culturais, éticas e religiosas? (41).

O todo resulta perfeito.

Ao lado dessa discussão explícita dos objetivos primeiros da Educação, nela agora integrando a tecnologia ao lado do humano, há ainda, nos textos uma forma velada de crítica ao

(39) Parecer 45/72.

(40) Idem.

(41) Ibidem.

secundário tal como era organizado anteriormente: *escolas até aqui meramente acadêmicas* (42), a que se contrapõe a insistente exaltação do novo ensino: *no segundo grau, a educação deve sofrer os benéficos efeitos da técnica e do trabalho* (43).

Os textos que comentam a Lei se ressentem da necessidade de argumentar contra idéias admitidas *levar o educando a compreender* (é um dos objetivos buscados pela iniciação para o trabalho) *que atividades manuais e mentais constituem um todo único, harmônico fazendo desaparecer os preconceitos contra o trabalho manual* (44).

5.1.2 A educação para o desenvolvimento

Seguindo o fio desenvolvimentista. A escola passará a colaborar para o desenvolvimento. Vejamos:

As recomendações da IV Conferência Nacional da Educação, realizada em São Paulo, constituem auspicioso prenúncio das reformas que se fazem necessárias para que a escola média, especialmente a de 2º ciclo possa corresponder satisfatoriamente às exigências do desenvolvimento nacional

e ainda

As duas ordens de problemas - reformulação do ensino médio e a articulação com o ensino de 3º grau - são, no fundo, interdependentes e andam a reclamar uma política global de planejamento e reformas que possa compatibilizar os objetivos da escola brasileira com as necessidades econômicas sociais e culturais do desenvolvimento (45).

(42) Parecer 45/72.

(43) Idem.

(44) Parecer 339/72.

(45) EBSA 161, vol. XVIII, Julho a Setembro de 1969. Transcrito no Estado de São Paulo de 11.07.1969.

A educação que serve ao desenvolvimento não é idéia que se veicula apenas às vésperas da 5692. Já em 1963 temos a Resolução nº 8, analisada no capítulo anterior, citada agora como precursora pela Indicação 304/72, que já explicitava a relação entre a escola para todos e as necessidades do desenvolvimento:

A fim de disciplinar a criação e instalação dessas escolas, de molde a atender-se, de uma parte, à natural demanda por mais educação e, de outra, às necessidades decorrentes do desenvolvimento econômico, social e cultural do Estado

I. A escolaridade, em todo o território estadual deverá compreender não apenas , como vem ocorrendo,

III. O Estado deverá facilitar, por todos os meios possíveis, o acesso da juventude paulista aos graus mais elevados do ensino médio

A Resolução estipula o que deve ser feito.

A expansão da escola se faz para atender a uma classe média que demanda mais escola? Esse é um argumento que facilmente obtém a adesão. A expansão da rede escolar é necessária para que o país possa contar com *recurso humano* para o desenvolvimento nacional? Também outro argumento que serve de justificativa para a profissionalização. Continuando, a escola será fator de desenvolvimento se ela *corresponder às demandas profissionais - decorrentes do desenvolvimento*. Isso será feito através da formação profissional. Nos termos da Lei essa *qualificação para o trabalho* aparece como *sondagem de aptidões, iniciação para o trabalho e habilitação profissional*. Termos esses que exigirão uma conceituação prévia para que possam circular um sentido:

O vocabulário técnico colocado em anexo do Parecer facilitará o entendimento das recomendações e Normas que se darão a seguir ... (46).

e ainda:

Resta proceder-se ao estudo dos aspectos - ligados à sondagem de aptidões e à iniciação para o trabalho, ambos susceptíveis de gerar impropriedade e distorções tanto conceituais, quanto operacionais, no ensino de primeiro e segundo graus, dada a sua recenticidade no quadro de preocupações da educação brasileira (47).

Os diversos textos legislativos que se citam (48), que citam relatórios de grupos técnicos encarregados de conceituações (49), vão elaborando todo um *saber* muito particular em torno do qual as argumentações se movem. A rede se enreda de tal forma que nela só se movem os iniciados.

A Indicação C.E.E. nº 1/72, relatora Therezinha Fram, que tem como objetivo *a expedição de normas para a elaboração do currículo pleno da escola do 1º grau, cuidou da elaboração de um modelo teórico de planejamento de currículo para essa escola, contando com a relevante colaboração de vários especialistas na matéria.*

Antes de chegar à proposição de um currículo propriamente dito (3 - Organização do Currículo Pleno; 4 - Organização de classes; 5 - Sistema de avaliação), a Indicação percorre um longo caminho teórico de volta às origens (1 - Dados relativos

(47) Parecer 339/72.

(48) "O tantas vezes citado Parecer 853/71" in Parecer 45/72. E ainda "quanto à habilitação profissional, foi o assunto amplamente estudado no Parecer C.F.E. nº 45/72, o qual, tanto quanto o Parecer C.F.E. nº 853/71, passou a constituir-se num dos documentos fundamentais de interpretação da Lei nº 5692/71."

(49) "Segundo o documento (mandado preparar pelo Departamento de Ensino Médio do MEC para servir de subsídio técnico a este Parecer), pode-se dizer que qualificação para o trabalho, em sentido amplo, 'compreende rá o processo de preparar o jovem para as ações convenientes ao trabalho produtivo, seja ele de criatividade, de multiplicação de idéias e projetos, de análise e controle, de administração e supervisão ou de execução manual e mecânica, tudo de acordo com as potencialidades e diferenças individuais dos educandos' (página 3)" in Parecer 45/72. E ainda "quanto aos objetivos buscados pela iniciação para o Trabalho, vamos nos socorrer do esforço do professor João Batista Salles da Silva, que os catalogou em número de nove, em recente trabalho, ainda inédito". In Parecer 339/72.

a fundamentos teóricos; 2 - Objetivos educacionais - sua definição como primeira etapa de construção do currículo).

Já observei e demonstrei que a grande preocupação dos textos encarregados do currículo é a proposta de um embasamento teórico que lhes permita justificar a orientação dada às soluções adotadas. O Parecer 853/71 fala sobre a *doutrina no currículo na Lei*, a própria Lei já contém uma concepção de currículo *um currículo ao mesmo tempo orgânico e flexível, capaz de ajustar-se às múltiplas variáveis a considerar e sem perda de sua unidade básica* (50).

A Indicação nº 1/72 percorre o caminho de volta às definições preliminares: *currículo é a sequência de experiências através das quais a escola tenta estimular o desenvolvimento do aluno* (51).

Assim entendido, os problemas que dizem respeito ao currículo, são os que compõem todo o *quadro da ciência pedagógica*. Therezinha Fram tem também o cuidado de relacionar possíveis enfoques dos problemas educacionais: *filosófico, sócio-antropológico, psicológico*. Fala em Política Educacional. Há uma diferença de enfoque da relação meio-fim nessa Indicação. Em textos anteriores, os fins justificam os meios, quaisquer sejam eles. Aqui, grosso modo, os meios devem visar objetivos-fins precisos para serem eficazes. Há uma maior clarividência do problema educacional tal qual ele se apresenta:

O plano corre o risco de se limitar a objetivos puramente quantitativos (aumento da taxa de escolarização) no caso de haver ausência de metas ou a imprecisão e incoerência de sua definição (52).

Indiretamente, ela nos aponta a incoerência das medidas educacionais.

Já analisei no capítulo Escola para Todos o lugar da

(50) Parecer 853/71.

(51) Indicação 1/72, entre aspas no texto mas sem indicação de fonte.

(52) Indicação 1/72.

quantidade em todas as argumentações ditas *democráticas*. A abertura do ensino secundário foi feita em nome da quantidade.

Não pretendo fazer uma análise exaustiva das colocações feitas nessa Indicação. O que me interessa, no seu texto, é o equacionamento entre o currículo e as condições sócio-econômico-culturais:

Em que extensão, condições sócio-econômico-culturais implicam na construção de currículos? (53).

Isso porque o relacionamento escola-meio na 5692, apresenta aspectos interessantes relacionados com a função da escola:

Currículos são instrumentos de ação das escolas, e 'as escolas não são agências extra-societárias, encontram-se no sistema social e não acima e sobre ele' (54).

5.1.3 A relação escola-meio

É através do currículo que age a escola, que deve servir ao meio no qual ela se insere, do qual ela participa e sobre o qual não exerce poder. A escola a serviço da comunidade. Não contente em apontar os diversos aspectos a serem enfocados, a continuação da Indicação nos dará exaustivamente todos os possíveis dados relacionados com os aspectos anteriores:

A formação profissional cuida de instruir e de integrar na força de trabalho, na razão direta das demandas manifestadas pelas atividades econômicas, o pessoal qualificado (o grifo é do texto) (55).

E ainda:

(53) Indicação 1/72.

(54) Idem. Citação de Brookover.

(55) Parecer 339/72 que cita Agnello Correa Viana.

A iniciação para o trabalho se ligará aos imperativos do mercado de trabalho (56).

A escola só poderá ser eficiente na sua prestação de serviço se ela realmente formar o pessoal qualificado exigido pelo mercado de trabalho. E isso só poderá ser feito se houver um levantamento, *o mais completo* de dados que possam instruir a escola.

Aliás, a própria Lei, pelo seu caráter, já prevê no art. 5º § 2º, letra b (57) a exigência desse levantamento de dados.

Retomando a leitura da Indicação nº 1/72, vejamos como a relatora entende o ideal desse levantamento de dados:

O levantamento de dados em nível nacional e estadual deve relacionar fatores de ordem social geral (espaço, realidade demográfica, vida política), fatores de ordem econômica (distribuição da população ativa pelos setores de atividade primária, secundária e terciária, tendências de crescimento ou de decréscimo por setores, produtividade, escassez ou excesso de mão-de-obra, distribuição de renda) , fatores de ordem cultural (unidade e variedade cultural do país, atitudes em face da estrutura social, da estabilidade - ou mudança, confissões religiosas, grupos de pressões sociais, políticos e profissionais). (...) O levantamento de dados sócio-econômico-culturais, que igualmente interessa à construção do currículo, situa-se no nível da comunidade, vista como

(56) Parecer 339/72.

(57) Vejamos o art. 5º § 2º letra b: "A parte de formação especial do currículo:

b) será fixada, (...) em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

a localidade à qual pertence o aluno.

Neste nível visa-se:

- o reconhecimento das instituições e forças sociais atuantes na comunidade, con-
correntes com a escola na educação do
aluno;
- caracterização de como na comunidade se
resolvem os problemas de alimentação ,
habitação, conservação, produção, trans-
porte, governo, comunicação e educação;
- análise da estrutura familiar caracte-
rística da comunidade; como nela se re-
solvem os problemas de alimentação, ha-
bitação, conservação, produção, trans-
porte, governo e educação.

É esse o levantamento de dados proposto como etapa ne-
cessária (58) para o equacionamento dos problemas do currículo.
O levantamento ideal, poder-se-ia objetar, mas também o levanta-
mento considerado necessário (*impõe-se*), o levantamento previs-
to pela lei. No texto da Indicação ele abarcaria todos os ní-
veis, do mais geral, o nacional, ao particular, o familiar em
todos os aspectos. Nada deixaria de ser conhecido e anotado.

O que é proposto é um verdadeiro esquadrinhamento da
realidade social feito em nome do *bom* funcionamento da institui-
ção-escola, feito em nome da eficiência. O conceito de eficiên-
cia remete à educação *como um investimento econômico* (59) den-
tro do ideal desenvolvimentista.

Não posso deixar de relacionar o esquadrinhamento da
realidade para o *bom* funcionamento da escola com as medidas se-
melhantes analisadas historicamente por Foucault, para o *bom*
funcionamento da medicina. Por exemplo o esquema suscitado pela
peste. O que se fazia era proceder ao internamento dos doentes

(58) "Impõe-se, pois, na elaboração do currículo o levantamento, o mais completo e o mais atual da vida social, econômica, política e cultu-
ral, levantamento a ser feito em nível nacional e estadual e em
nível de comunidade". In Indicação nº 1/72.

(59) Indicação nº 1/72.

na própria cidade e submetê-los a uma vigilância constante para *constatar o estado de saúde de cada um, ver se está vivo ou morto, fixar, assim, a sociedade em um espaço esquadrihado, dividido, inspecionado, percorrido por um olhar permanente e controlador, por um registro, tanto quanto possível completo, de todos os fenômenos* (60). Da mesma forma o levantamento de dados, tal como é visto, pode ser entendido como uma proposta de controle social via escola. Uma forma de exercício do poder.

Integração é a característica da nova lei. O artigo 39 prevê a interação das diversas escolas bem como da escola com o meio, sem o quê a implantação da lei não é viável:

Entrosagem e intercomplementaridade da escola com outras escolas, com empresas, com serviços, com entidades as mais diversas, eis algumas soluções ... (61).

e ainda

A comunidade é rica de recursos com que poderá a escola contar para a complementação do seu esforço educacional (62).

É já o Parecer lendo a Lei.

No fundo, tudo se resume numa questão de leitura argumentativa. Espírito de cooperação entre escola e comunidade, entrosamento entre as diversas escolas e disciplinas afins, colaboração entre as escolas e as empresas, são todas elas propostas facilmente admitidas como válidas. Controle da sociedade pela escola, através do aluno que *forma* (Educação Moral e Cívica), através dos *levantamentos*, controle das escolas umas pelas outras e dos professores entre si, controle da escola, dos currículos pelas empresas, pela demanda do mercado de trabalho, já é uma outra leitura, não admissível nos termos da argumentação legislativa, Essa leitura da *função* da escola nunca será feita pela legislação.

(60) Michel Foucault, Microfísica do Poder, p. 89.

(61) Parecer 339/72.

(62) Idem.

Haveria incoerência total entre esse tipo de enfoque e todas as teses educacionais consideradas válidas, consideradas - normais para a Educação, com maiúscula. O legislador sempre visa a Educação, o Conhecimento, o Humano e isso nos faz voltar à concepção abstrata e monolítica da educação. É dentro desse conceito que os conflitos não podem ser admitidos.

Na Indicação nº 1/72, ainda uma vez, todo o esforço é feito no sentido de mostrar que esse novo aspecto incorporado pela Educação é perfeitamente assimilável aos fins ou objetivos gerais e primeiros da educação. Therezinha Fram cita como argumento de autoridade a mensagem ministerial:

A mensagem ministerial complementa na sua Exposição de Motivos a colocação da linha diretiva do diploma legal: 'é na escola - que se faz a síntese do econômico e do social para configuração de um desenvolvimento centrado no homem e para ele dirigido'. E explicita: a educação não se dirige exclusivamente nem mesmo predominantemente para a comunidade. Não se reduz a um investimento social. Dirige-se para o homem : 'fazer da Educação para os cidadãos um instrumento eficaz na busca da felicidade; fazer da Educação um instrumento para sua verdadeira inserção na comunidade nacional'.

O todo engloba as partes, tenta mesmo devorá-las. O currículo que serve o mercado de trabalho é visto como a busca da felicidade. É essa a esfera em que se move o texto legislativo.

Já o disse mas é oportuno lembrá-lo. A inexequibilidade da lei não é admitida em termos de lei:

A postura do Conselho Federal de Educação, ao longo da década de 70, até a recente modificação de alguns aspectos da Lei nº 5692/71 pela Lei nº 7044/82 foi por um lado, como é de seu dever, de estrito cumpri

mento dos dispositivos legais e de outro
... (63).

Por isso pareceu-me oportuno executar um salto para fazer a leitura da lei 7044 de 18 de outubro de 1982 que altera dispositivos - da Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

O artigo 1º foi alterado:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Qualificação para o trabalho é substituído por preparação para o trabalho.

O artigo 4º, parágrafo primeiro diz que:

A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e
...

e o artigo 4º, parágrafo segundo:

A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.

Mais uma vez podemos nos perguntar como entender *preparação para o trabalho*. É o que farão os textos que se seguem à lei (65), textos esses que de certa forma a ela se incorporam e

(63) Parecer CFE 108/83, relator Sr. Cons. Eurides Brito da Silva.

(64) São eles: o Parecer do CFE 618/82; Parecer do CFE 108/83; Parecer do CFE 170/83; Parecer do CFE 281/83; Deliberação CEE 29/82; e Parecer do CEE 2159/82.

sem os quais não há *compreensão* da mesma.

O Parecer nº 618/82 é agora o pioneiro desses textos . Tem como objetivo relatar as *consequências decorrentes das alterações introduzidas pela Lei 7044/82 na Lei 5692/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A Lei 7044 altera, invalidando portanto, os artigos 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12º, 16º, 22º, 30º e 76º da 5692. É a rosca sem fim que dá voltas indefinidamente. O Parecer 618/82 se diz 'um documento de orientação inicial, de caráter interpretativo' que tem como objetivo - 'estimular a reflexão'.*

Em termos de Lei, por que houve alteração? Como esta é justificada?

Em sua essência o pretendido (com a 7044/82) foi apenas a 'correlação (ou correção) de um excesso experimentado e denunciado pelos educadores particularmente no seu art. 5 e parágrafos (65), qual seja a universalização obrigatória e a predominância da formação especial em prejuízo da educação geral, a nível de ensino de 2º grau' (66).

De maneira caricaturesca: não houve alteração. E melhor ainda, eu acrescentaria, nada mudou: o debate em torno da antinomia, continua o mesmo. Aliás, não há antinomia, há complementaridade e não pode haver excesso de um ou outro componente pois isso perturba o equilíbrio. É tudo uma questão de equilíbrio, de harmonia, de coerência em termos de lei.

Foram apenas aperfeiçoamentos introduzidos na Lei nº 5692/71, que irão caracterizar, isto sim, um novo momento para seu processo de implantação, o que é perfeitamente - coerente com o sentido de gradualismo que, com tanta oportunidade, recomenda em seu próprio texto.

(65) É o artigo que especifica como será constituído o currículo.

(66) Parecer 618/82, com um texto inserido no outro, entre parênteses, mas sem indicação de fonte.

Não nos esqueçamos de que a própria Lei 5692 prevê sua implantação. A inexecutabilidade em termos de lei, não existe mesmo se, na verdade, ela for inexecutável, tudo é dito como se não o fosse. E a linguagem usada, as técnicas argumentativas empregadas, se prestam a esse jogo, eu diria, de faz-de-conta. A nova lei reconhece a anterior, aliás, não de todo revogada, ainda vigente, a lei que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A lei 7044/82 pretende resguardar o enfoque dado pela 5692/61 às relações entre a escola e o trabalho. O domínio da lei?

Um argumento de autoridade é utilizado, ainda mais uma vez, com Bertrand Schartz para justificar a *reorientação do sistema educacional*. Houve um *aperfeiçoamento, progressivo* que considerou o passado mas que deu *especial atenção para o presente, acima de tudo com a perspectiva de futuro*. A argumentação joga com a relação passado, de um lado, e presente/futuro, de outro. É o presente mas sobretudo o futuro que é valorizado, daí a necessidade do emprego de noções flexíveis que possam se adaptar a realidades futuras. E os momentos de crise,

as dificuldades geram oportunidade de manifestação da criatividade dos povos 'principalmente em países de grandes potencialidades como o Brasil, permitindo descobrir novos caminhos, novas alternativas, conduzindo ao uso racional dos recursos disponíveis e estimulando a visão crítica da realidade' (67).

De uma verdade geral, tida como universal, chega-se ao exemplo nacional que a valida. Grandes potencialidades, novos caminhos, novas alternativas, visão crítica da realidade são os grandes lugares comuns que justificam a mudança.

E a alteração feita, como é avaliada?

Em termos muito significativos:

Do ponto de vista conceitual, a nova reda-

ção foi, em nosso entender, extremamente oportuna. Com efeito utilizando uma terminologia bem mais abrangente, conseguiu expressar, de forma inequívoca, a intenção da Lei quanto ao verdadeiro significado - de posicionar o trabalho como componente curricular, a nível de 1º e 2º graus, sem a distorção restritiva da obrigatoriedade da habilitação ou profissionalização do aluno, nesse estágio de seu processo educacional e formador.

A nova redação é oportuna, é a que convinha, mas ela convém justamente porque *mais abrangente*, só enquanto muito abrangente é que ela pode expressar *de forma inequívoca* a intenção da Lei. Constatação paradoxal? Só à primeira vista. A coerência da lei vem do uso de noções abrangentes, de noções confusas. Só dessa maneira é que ela pode manter sua coerência e seu poder. São os espaços vazios.

O relator começa a encaixar caixinhas. Preparação para o trabalho *inserida no conceito maior da educação para a vida*. Nesse sentido, aliás, é dito que não houve alteração:

a nova lei não aboliu nem sequer minimizou a importância do trabalho como componente curricular, tanto a nível de 1º como de 2º graus.

A preparação para o trabalho é valorizada, pela 7044 quando vista como *componente da formação integral do aluno*.

Ela deve ser *entendida, principalmente, como componente da educação geral e como tal obrigatória e indissociável dos planos curriculares de todos os estabelecimentos de ensino em todas as séries tanto no 1º como no 2º graus*.

Essa é uma das leituras feitas, mas outras virão pois o currículo deverá ser de novo decidido. Mas o princípio é sempre o mesmo. A esfera em que se articula a argumentação, os instrumentos que utiliza, esses não se alteram. É a rosca sem fim - que dá voltas indefinidamente.

A espiral continua:

Estudos mais recentes desenvolvidos nessa matéria informam que uma sólida cultura - geral é melhor sustento para o treinamento em serviço de qualquer ocupação, que a especialização prematura (68).

Estamos em 1983, Parecer 108/83, relator Eurides Brito da Silva, ou em 1962, Parecer 53/62, relator Almeida Júnior?

em muito maior número, são os que se convenceram de que a melhor base para qualquer ensino profissional de nível superior é uma sólida cultura geral haurida no curso secundário.

Estudos mais recentes, a questão pode até ter sido estudada, mais quais os objetivos desse estudo? Estudos foram - realmente feitos que provaram ... Mas há necessidade de estudos? Não é mais um argumento de autoridade científica usado para camuflar interesses políticos e econômicos? É nessa esfera que se move o texto legislativo.

(68) Parecer 108/83 que cita o estudo especial da Professora Anna Bernardes da Silveira Rocha feito em 1981 por demanda do Ministro da Educação, Rubem Ludwig, ao Conselho Federal.

C O N C L U S ã O

Feita a análise, puxados os fios, claramente podemos detectar quais foram eles e como a argumentação em torno deles se sustentou.

Todas as medidas que pretendem alterar o ensino médio são propostas em nome da *democratização*, grande pano de fundo, espécie de *mot de passe* de tal modo a adesão em seu nome é irrevogável. E isso desde 1962, *realizando-se a pretendida democratização*, em 1971, mas sem perder sua função de *objetivo*. Como é entendido o termo *democratização*? *Escola para todos* e, por analogia, *igual oportunidade para todos*. A democratização é assimilada à quantidade: *em termos de aumento considerável de oferta de vagas*. Obrigatoriedade do ensino, expansão do ensino proporcional ao crescimento da população, os excedentes devem permanecer na escola, é preciso evitar o *hiato nocivo* (1). Daí a continuidade entre os graus, a supressão dos exames de passagem (grupo escolar ginásio), a integração entre os diversos tipos de escola, o ideal da escola única (ginásios pluricurriculares). Aquela - que, englobando a estrutura dual anterior que *assegurava privilégios e consolidava diferenças sociais* propiciaria a democratização: *igualdade de oportunidades somente pela educação* (2).

En premier lieu, on a renforcé le propos de démocratiser l'enseignement, principe consacré par l'actuelle Constitution et traduit par la Loi n. 5692 du 11 août 1971, instituant l'obligation scolaire de sept à quatorze ans, rendue possible grâce à la création d'une école, pour tous d'une durée de 8 ans qui vise à donner à l'homme brésilien une formation de base (3).

O ideal desenvolvimentista, que deve formar a *mão-de-obra qualificada*, também a incorpora; a necessidade *da formação*

-
- (1) Expressão utilizada pelo Dr. Ernesto Tolle em uma conversa informal a respeito do exame de admissão ao ginásio.
 (2) Indicação nº 1/72, relatora Therezinha Fram.
 (3) Ministère de l'Education et de la Culture, "Introduction" - in Aspects de l'organisation et du fonctionnement de l'éducation au Brésil, p. 11.

do homem criativo, cooperativo, consumidor e produtor eficiente - padrões ideais de caráter de comportamento democrático (4).

En second lieu, l'idée maîtresse de notre politique est, de nos jours, de considérer que l'éducation est l'instrument essentiel du développement. Parallèlement à l'éducation envisagée comme un facteur de promotion - personnelle de l'homme, prédomine le concept de l'éducation en tant que pré-investissement conditionnant la croissance économique en vue de l'instauration d'une société pleinement développée et démocratique (5).

A filosofia democrática resume-se na afirmação: a meta é uma educação proporcionada melhor a um número cada vez maior de brasileiros (6).

As diversas medidas: expansão da rede escolar, obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos, continuidade entre os graus, supressão dos exames de passagem e mesmo a escola profissionalizante, via unificação da escola, conseguem remeter sempre, às vezes valendo-se de outras teses mediadoras, ao grande pano de fundo: a pretendida democratização. Pela democratização é o bem de todos, do maior número, que é preservado: o lugar da quantidade.

O discurso da legislação se enreda nele próprio criando uma espécie de malha fechada. Sustentando os objetivos primeiros do ensino através de noções confusas, tem como princípio - maior o respeito à lei porque dentro do sistema jurídico. Mas as noções confusas, os valores universais são um espaço aberto, um vazio a ser preenchido pelas leituras que da lei se fazem. Ora, a lei não é elaborada nem interpretada por entidades abstratas e intemporais se bem que tudo seja feito para que assim

(4) Indicação nº 1/72, relatora Therezinha Fram.

(5) Ministère de l'Éducation et de la Culture, "Introduction" in Aspects de l'organisation et du fonctionnement de l'éducation au Brésil, p. 11.

(6) Therezinha Fram na Indicação nº 1/72, cita a Mensagem Ministerial.

o pareça. Não são o formalismo do texto legislativo mas também - as teses educacionais que veicula contribuem para criar essa impressão de intemporalidade, neutralidade e racionalidade.

As teses educacionais são válidas em todos os tempos e em todos os lugares, são as melhores possíveis e portanto, as únicas possíveis. Cabe à escola formar adequadamente o homem ou o cidadão para a comunidade ou a sociedade, proporcionando -lhe uma vida melhor e mais feliz, para o bem de todos. A todos é dada essa oportunidade, segundo as aptidões pessoais, as capacidades individuais e, se diferentemente essa oportunidade é aproveitada é porque existem diferenças individuais que explicam o maior ou menor aproveitamento das iguais oportunidades. Tanto o discurso da Lei pelo seu caráter propriamente legislativo como as teses educacionais que o sustentam dão a ilusão de que uma e outra se situam acima do tempo e do espaço. Universais, racionais e válidas para todos.

Ora, os que fazem a lei, os que a promulgam ou interpretam são pessoas ou grupos situados histórica e socialmente. Comprometidos com os seus iguais. Participam e contribuem para o jogo do poder. A estes convém o espaço vazio das noções confusas a ser preenchido. A estes convém a concepção universalizante e única, monolítica de educação que veiculam. A todo custo deve ser preservado o caráter *neutro* do discurso da legislação e da educação. Só assim podem camuflar o fato de que a leitura feita não seja nem a única, nem a melhor possível, nem aquela que visa o bem de todos. Nem que seja a escola *única e para todos*. Esse discurso só é possível e se sustenta porque é elaborado por aqueles aos quais foi dado, política e socialmente o poder de o dizerem.

Bourdieu afirma:

Le pouvoir des paroles n'est autre chose que le pouvoir délégué du porte-parole, et ses paroles c'est-à-dire, indissociablement, la matière de son discours et sa manière de parler - sont tout au plus un témoignage et un témoignage parmi d'autres de la garantie

de délégation dont il est investi (7).

Marilena Chauí define o *discurso competente* como sendo também o *discurso instituído*: *le pouvoir délégué du porte parole*.

É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância (8). *O discurso competente confunde-se, pois com a linguagem institucionalmente* (o grifo é meu) *permitida ou autorizada* (...) (9).

São assim pode-se entender que determinadas pessoas, de determinadas instâncias, em determinadas circunstâncias possam dizer o que dizem e que sejam *ouvidas, respeitadas e acatadas* por seus interlocutores, pelo seu auditório.

Restaria ainda perguntar, por que essas pessoas, desses lugares, têm interesse em dizer o que dizem. A que serve a argumentação utilizada, nos moldes em que é utilizada?

O discurso da legislação através do invólucro da intemporalidade e da universalidade procura neutralizar seu aspecto histórico. Mais ainda, as teses educacionais propostas têm como obsessão a harmonia, a ordem, o ajustamento, numa veemente repulsa às contradições e conflitos. É como se tanto a legislação como a educação via escola se situassem numa sociedade em que não há diferenças sociais, diferenças de classe: uma grande comunidade que desconhece o conflito. Nesse mundo a contradição está fora de lugar. Diante da incompatibilidade, *antinomia* - entre humanismo e tecnologia, acaba-se por fazer de tudo para

(7) Bourdieu, "Le Langage autorisé" in Ce que parler veut dire, p. 105.

(8) Marilena Chauí, "O discurso competente" in Cultura e Democracia, p. 7.

(9) Perelman situa-se nessa mesma linha de pensamento quando entendendo a argumentação como uma ação, lembra que o uso da palavra é regulamentado e vigiado socialmente. Cf. capítulo 2, mais especificamente 2.3 A ação argumentativa.

provar que a antinomia não existe, o que existe é a complementaridade harmônica. Ora, fazer de conta, fazer como se não existisse é a forma encontrada para camuflar os conflitos sociais e a participação tanto do sistema jurídico como da escola na manutenção das posições de classe. Para Althusser tanto o sistema jurídico como a escola propriamente dita são aparelhos ideológicos do estado (AIE) que à diferença do Aparelho (repressivo) de Estado, não *funciona pela violência* mas pela *ideologia* (10). Aliás, o sistema jurídico participa ao mesmo tempo do aparelho repressivo e do aparelho ideológico. Com sua teoria Althusser aponta uma outra leitura. Essa leitura dá uma resposta à pergunta feita anteriormente: *A que serve a argumentação utilizada, nos moldes em que é utilizada?*

A ideologia pela qual funcionam (os AIE) é sempre unificada apesar das suas contradições e da sua diversidade, na ideologia dominante, que é a da classe dominante (11).

No caso específico do material analisado estamos diante de uma superposição de aparelhos ideológicos: o direito e a escola. É o direito, via legislação, que deve velar para que a escola possa ser usada por aqueles a que seu uso interessa. A grande mudança, se é que posso designar como mudança, no período estudado, é a de que aos *responsáveis* pela educação coube explicitar, argumentativamente, a função ou funções que a escola podia e devia exercer: a escola reprodutora (12).

Retomando Althusser:

A reprodução das relações de produção que permite a manutenção do sistema é assegurada pelo exercício do poder do Estado nos Aparelhos de Estado, no Aparelho (repressivo) de Estado, por um lado, e nos Aparelhos Ideológicos de Estado, por outro lado (13).

(10) Althusser, "Os Aparelhos Ideológicos de Estado" in Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, p. 46.

(11) Idem, p. 48.

(12) Bourdieu et Passeron in La Reproduction.

(13) Althusser, "Sobre a Reprodução das Relações de Produção" in Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, p. 54.

É ainda a escola que assegura a *reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho*:

A reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, 'pela palavra', a dominação da classe dominante (14).

Fazendo-se essa outra leitura entende-se que as teses veiculadas pelo discurso legislativo devem necessariamente ser as que convém que sejam veiculadas, da maneira como são veiculadas. A adesão em torno dessas teses se faz por meio da argumentação em torno delas, argumentação essa que sempre parte de acordos previamente aceitos pelo auditório. Se assim não o fizesse, o orador cometeria uma *petição de princípio*, o que, aliás, faria aquele que se dirigisse a um suposto auditório universal, em 1970, nos seguintes termos:

Dans toute société civilisée, il y a nécessairement deux classes d'hommes: l'une que tire sa subsistance du travail de ses bras, l'autre que vit du revenu de ses propriétés, ou du produit de certaines fonctions, dans lesquelles le travail de l'esprit a plus de part que celui du corps. La première est la classe ouvrière, la seconde est celle que j'appellerai la classe savante (...)

Concluons donc que, dans tout Etat bien administré et où l'on donne une attention

(14) Althusser, "Reprodução da Força de Trabalho" in Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, p. 22.

suffisante à l'éducation des citoyens, il doit y avoir deux systèmes complets d'instruction, qui n'ont rien de commun, l'un avec l'autre.

Destutt de Tracy, 1802 (15).

(15) Citado por Attention École, documento do IDAC, p. 24.

BIBLIOGRAFIA CITADA

1. OBRAS E ARTIGOS

- ALTHUSSER, Louis., Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, (trad. Joaquim José de Moura Ramos) 3a. ed. Lisboa, Editorial Presença, 1980.
- ARISTÓTELES, Arte Retórica e Arte Poética (trad. Antônio Pinto de Carvalho) São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1964.
- BARTHES, Roland., "L'Ancienne rhétorique" in Communications, 16 Paris, 1960.
- BOURDIEU, Pierre., Ce que parler veut dire, Paris, Fayard, 1982.
- BOURDIEU, P. e PASSERON J. Cl., La Reproduction, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.
- CHAUI, Marilena., Cultura e Democracia, 3a. ed., São Paulo, Editora Moderna, 1982.
- CUNHA, Luis Antonio., Uma Leitura da Escola Capitalista, Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- FOUCAULT, Michel., Microfísica do Poder (org. e trad. de Roberto Machado) 3a. ed., Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982.
- GARCIA, Walter Esteves., "O Papel do Conselho Estadual de Educação na Política Educacional Brasileira" in Anais de la Conferência Brasileira de Educação, São Paulo, Cortez Editora, setembro de 1981.
- GENETTE, Gérard., "La Rhétorique restreinte" in Communications, 16, Paris, 1960.
- OSAKABE, Haquira., Argumentação e Discurso Político, São Paulo, Kairós Livraria e Editora, 1979.

PERELMAN, Chaim., Droit, Morale et Philosophie, 2e. éd., Paris, Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence R. Pichon et R. Durand-Auzias, 1976.

PERELMAN, Chaim., Le Champ de l'argumentation, Bruxelles, Presses Universitaires de Bruxelles, 1970.

PERELMAN, Chaim., L'Empire rhétorique, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1977.

PERELMAN Chaim e OLBRECHTS-TYTECA, L., Traité de l'argumentation 3e. ed., Bruxelles, Ed. de l'Université de Bruxelles, 1976.

RICOEUR, P., "Entre rhétorique et poétique: Aristote" in La Métaphore vive, Paris, Ed. du Seuil, 1975.

VIGNAUX, G., "Argumentation et discours de la norme" in Langages, 53, Paris, Didier-Larousse, 1979.

Institut d'Action Culturelle., Attention école, Genève.

AMBITE, V., "La construction de la parole-acte au collège des Gorguettes" in Ecole: pouvoirs et démocratie, (livre collectif) Paris, Dialectiques/Pratiques, 1978.

2. LEGISLAÇÃO DE ENSINO E DOCUMENTOS

DECRETO Estadual nº 48.049 de 1º de junho de 1967.

PORTARIA Estadual nº 86 de 28 de junho de 1967.

PORTARIA Estadual nº 102 de 21 de agosto de 1967.

LEI Federal nº 7044/82.

PARECER Nº 853/71 do C.F.E., relator Valnir Chagas.

PARECER nº 45/72 do C.F.E., relator Pde. José de Vasconcellos.

PARECER nº 170/83, do C.F.E.

RESOLUÇÃO do C.F.E. nº 2/72 anexa ao PARECER nº 45/72.

PARECER nº 131/62 do C.F.E., relator D. Cândido Padin.

PARECER nº 23/62 do C.F.E., relator Celso Ferreira da Cunha.

PARECER nº 58/62 do C.F.E., relator Valnir Chagas.

INDICAÇÃO do C.F.E. de março de 1962, relator D. Cândido Padin.

PARECER nº 53/62 do C.F.E., relator Almeida Júnior.

LEI Federal nº 4024/61.

PARECER nº 121/63 do C.F.E., relator Pde. José de Vasconcellos.

PORTARIA Estadual nº 132 publicada no D.O.E., em 06.10.67.

PORTARIA Estadual nº 151, de 14.12.67.

PORTARIA Estadual nº 155, publicada em 24.11.67.

PORTARIA Estadual nº 162, de 08.12.67.

PORTARIA Estadual nº 102, de 21.08.67.

PORTARIA Estadual nº 111, de 14.09.67.

PORTARIA Estadual nº 131, de 06.10.67.

PORTARIA Estadual nº 137, de 12.10.67.

PORTARIA Estadual nº 148, de 02.11.67.

PORTARIA Estadual nº 150, de 10.11.67.

PORTARIA Estadual nº 73, de 29.08.68.

COMUNICADO a nível estadual nº 271, de 15.12.67.

CONVOCAÇÃO a nível estadual nº 277, de 27.12.67.

PORTARIA Estadual nº 11, de 23.01.68.

ATO nº 30 de 19.02.68 do S.E.N.E.

PROCESSO nº 3469/68, D.E. publicado em 27.01.68.

PROCESSO nº 3793/68, D.E. publicado em 31.01.68.

PROCESSO nº 5513/68, D.E. publicado em 07.02.68.

COMUNICADO a nível estadual nº 14, de 24.01.68.

COMUNICADO a nível estadual nº 25, de 09.02.68.

COMUNICADO a nível estadual nº 21, de 02.02.68.

COMUNICADO a nível estadual nº 24, de 03.02.68.

INDICAÇÃO nº 48/67 do C.F.E., relator Valnir Chagas.

LEI Estadual nº 10.038, que dispõe sobre a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

LEI Estadual nº 10.125, que institui o Código de Educação do Estado de São Paulo.

LEI Federal nº 5692/71.

RESOLUÇÃO nº 8/63 do C.E.E.

PARECER nº 339/72 do C.F.E.

INDICAÇÃO nº 304/72 do C.F.E.

INDICAÇÃO 1/72 do C.F.E., relatora Therezinha Fram.

RESOLUÇÃO nº 8/71 do C.F.E.

PARECER nº 108/83 do C.F.E., relator Eurides Brito da Silva.

PARECER nº 618/82 do C.F.E.

PARECER nº 12/62, relator Anísio Teixeira.

EBSA nº 168, vol. XX, abril a junho de 1971.

EBSA nº 171, vol. XXI, janeiro a março de 1972.

EBSA nº 161, vol. XVIII, julho a setembro de 1969.

EBSA de janeiro a março de 1969.

MEC, Aspects de l'Organization et du Fonctionnement de l'Education au Brésil, Rapport présenté à la XXXIV^e session de la Conférence Internationale D'Education , Bureau International D'Education, UNESCO, Genève, 1973.