

A PEDAGOGIA RETÓRICA EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU E JOHN DEWEY¹

THE RHETORIC PEDAGOGY IN JEAN-JACQUES ROUSSEAU AND JOHN DEWEY
LA PEDAGOGÍA RETÓRICA EN JEAN-JACQUES ROUSSEAU Y JOHN DEWEY

Roberta Aline Sbrana²
Marcus Vinicius Cunha³

Resumo: Este trabalho analisa as relações teóricas entre Jean-Jacques Rousseau e John Dewey por meio dos referenciais da Sofística, cujas contribuições filosóficas e educacionais têm sido revistas em divergência com a interpretação oriunda de Platão. A análise permite situar os dois autores na tradição discursiva retórica, da qual deriva uma forma discursiva elaborada em resposta a situações conflituosas denominadas situações retóricas. Essa forma discursiva é caracterizada pelo uso de decorum e kairós, os quais operam conjuntamente para examinar a origem e o desenvolvimento de atuais visando propor o rompimento com a situação vigente. Assim, Rousseau e Dewey podem ser associados à pedagogia que utiliza essa forma discursiva, a pedagogia retórica, cuja meta é formar o indivíduo para atuar como cidadão, privilegiando o seu potencial criativo para elaborar consensos voltados à deliberação e à ação em momentos críticos da vida social. O trabalho é finalizado com a apresentação da forma discursiva típica de todo discurso retórico, a antilógica, a qual se identifica em ambos os pensadores.

Palavras-chave: Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Retórica

Abstract: This work analyzes the theoretical relations between Jean-Jacques Rousseau and John Dewey by means of the references of the Sophistic, whose philosophical and educational contributions have been revised in disagreement with Plato's interpretation. The analysis allows to situate the two authors in the discursive rhetorical tradition, from which a discursive form elaborated in response to conflictual situations called rhetorical situations derives. This discursive form is characterized by the use of decorum and kairós, which work together to examine the origin and development of current issues in order to propose a disruption with the current situation. Thus, Rousseau and Dewey can be associated with the pedagogy that uses this discursive form, the rhetorical pedagogy, whose goal is to form the individual to act as a citizen, privileging his creative potential to elaborate agreements aimed at deliberation and action at critical moments of social life. The work is finished with the presentation of the typical discursive form of all rhetorical discourse, the antilogic, which is identified in both thinkers.

Keywords: Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Rhetoric

Resumen: Este trabajo analiza las relaciones teóricas entre Jean-Jacques Rousseau y John Dewey a través de los referentes de la Sofística, cuyas contribuciones filosóficas y educativas han sido revisadas en divergencia con la interpretación oriunda de Platón. El análisis permite situar a los dos autores en la tradición discursiva retórica, de la cual deriva una forma discursiva elaborada en respuesta a situaciones conflictivas denominadas situaciones retóricas. Esta forma discursiva se caracteriza por el uso del decorum y kairós, los cuales operan conjuntamente para examinar

¹ As pesquisas que originaram este trabalho foram subvencionadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O presente texto decorre de tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara.

² Doutora em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo. robertaasbrana@gmail.com . <http://orcid.org/0000-0002-6514-6946>

³ Professor do Departamento de Educação, Informação e Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, São Paulo. mvcunha2@hotmail.com . <http://orcid.org/0000-0001-8414-7306>

el origen y el desarrollo de problemas actuales con el propósito de proponer el rompimiento con la situación vigente. Así, Rousseau y Dewey pueden ser asociados a la pedagogía que utiliza esa forma discursiva, la pedagogía retórica, cuya meta es formar al individuo para actuar como ciudadano, privilegiando su potencial creativo para elaborar consensos inclinados a la deliberación y a la acción en momentos críticos de la vida social. El trabajo es finalizado con la presentación de la forma discursiva típica de todo discurso retórico, la antilógica, la cual se identifica en ambos pensadores.

Palabras clave: Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Retórica

Introdução

A análise das relações teóricas entre dois ou mais pensadores pode ser realizada por meio de diversos procedimentos e com variadas finalidades, seja para investigar semelhanças, seja para elucidar o distanciamento entre eles. Quando não são registradas pelos próprios autores, notadamente por terem vivido em épocas distintas, tais relações só podem ser compreendidas por intermédio de empenho interpretativo, o que requer uma metodologia dotada de consistente aporte teórico.

Ao examinarem as relações entre Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e John Dewey (1859-1952) por meio da análise retórica proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), Cunha e Sbrana (2018) identificam em *Democracia e educação* (DEWEY, 1916/1959b) estratégias argumentativas semelhantes às empregadas pelo filósofo genebrino em suas obras no que tange aos temas *sociedade* e *educação*. Os pesquisadores sugerem que tanto as proposições rousseauianas quanto as deweyanas pertencem a uma tradição discursiva comum, a *tradição retórica*, podendo, portanto, ser integradas ao que se denomina *pedagogia retórica*.

A palavra *retórica* remete às práticas dos sofistas que atuaram na Grécia Clássica – Górgias de Leontini (485-380 a.C.), Protágoras de Abdera (480-415 a.C.) e Hípias de Elis (460-400 a.C.), entre outros – , cujo

valor tem sido revisto na atualidade em franca divergência com a caracterização difundida por Platão (428-348 a.C.), indicando tratar-se não de meros mercadores de inverdades, mas de mestres profundamente dedicados ao bem comum. Embora seus ensinamentos não fossem plenamente concordantes, é plausível afirmar que adotavam uma pedagogia voltada ao desenvolvimento do potencial criativo do orador, com ênfase na articulação entre as disposições pessoais e os interesses mais amplos da *pólis*.

O presente trabalho tem o intuito dar continuidade à referida análise, apresentando de início os traços gerais da tradição discursiva retórica e da pedagogia a ela correspondente. As duas seções seguintes buscarão mostrar a presença dos componentes do modo de argumentar típico da Sofística – uma *situação retórica* requerendo o emprego das formas discursivas *decorum* e *kairós* – nos discursos filosóficos e educacionais de Rousseau e de Dewey. A última seção, de caráter conclusivo, apresentará reflexões acerca da metodologia utilizada nas pesquisas que versam sobre o tema, à luz de outro elemento da argumentação retórica, a *antilógica*.

Tradição Retórica e Pedagogia Retórica

Considerando as produções de Crick (2010; 2015b) e outros pesquisadores dedicados à revisão da Sofística (KERFERD, 1981; POULAKOS, 1983; SCHIAPPA, 1991),

Silva e Cunha (2015, p. 71-72) explicam que as concepções de pensadores como Protágoras, Górgias e Hípias são fundamentais para entendermos o nascedouro da filosofia grega. Os sofistas promoveram uma “verdadeira revolução espiritual” ao privilegiarem a escolha feita pelos homens (*nomos*) em detrimento das determinações oriundas da natureza (*physis*), contrariando assim as narrativas míticas então predominantes.

Interessados nos assuntos humanos e não nos divinos, os sofistas valorizavam a experiência em oposição ao transcendental, o julgamento deliberativo em contraposição às crenças dogmáticas, motivo pelo qual instituíram o domínio do discurso (*lógos*) no exame dos temas relativos à vida pública, bem como nos debates sobre temas de interesse comum. Para eles, a arte retórica consistia em criar um “discurso capaz de fundir a lógica com a poesia para dar forma à experiência coletiva de uma cidadania” (SILVA; CUNHA, 2015, p. 73).

Este é o núcleo do que Crick (2010) denomina *tradição retórica*, cujo eixo reside na busca pelo equacionamento entre teses que se opõem de modo extremado. Se o homem é a medida de todas as coisas e se há sempre dois bons argumentos para cada assunto tratado, como afirma Protágoras, as coisas devem ser tratadas não mediante “algum sentido abstrato ou absoluto, mas apenas em relação às necessidades e aos interesses dos indivíduos envolvidos na experiência” (SILVA, 2018, p. 121). Sendo assim, faz-se necessário engendrar um “consenso retórico” visando à “continua criação da cidade pelo *lógos*” (p. 118).

Dessa forma discursiva descende a *pedagogia retórica*, tendo os sofistas como fundadores e Dewey como o mais destacado expoente contemporâneo, notadamente por

seu empenho na promoção do equilíbrio entre concepções dualistas oponentes. Em *Human nature and conduct* (DEWEY, 1922/2002) e “Liberdade e cultura” (DEWEY, 1939/1970), por exemplo, o filósofo se afasta de partidários de concepções extremadas sobre a natureza humana para propor que tanto os elementos inatos quanto os derivados da vida em sociedade compõem as nossas disposições para enfrentar as adversidades do ambiente e encontrar soluções viáveis para realizar o bem comum.

No que diz respeito à educação, encontra-se esse mesmo modo de argumentar em *Como pensamos* (DEWEY, 1910/1959a) e *Democracia e educação* (DEWEY, 1916/1959b), dentre outras obras educacionais em que o autor defende a necessidade de associar o agir e o pensar por meio do que denomina *pensamento reflexivo*. Dewey define novas qualidades para o trabalho docente, atribuindo ao professor a responsabilidade por equilibrar diversas antinomias, como autoridade e liberdade, termos considerados incompatíveis segundo as proposições educacionais até então vigentes.

A disposição para equacionar opostos pode ser identificada também em Rousseau, cuja proposta consiste em formar o novo homem superando a antinomia entre o natural e o cultural, elementos que participam conjuntamente na constituição humana. Em *Emílio* (ROUSSEAU, 1762/2004, p. 94), lemos, por exemplo, que é pela “educação das coisas” que se conciliam o intelecto e a ação, preceitos que a educação da época julgava incompatíveis. O ideal rousseauiano de “educação bem regrada” concerne ao necessário equilíbrio entre a liberdade e a regra, cabendo ao preceptor adotar procedimentos que visem alcançar essa meta.

A busca pelo equilíbrio pode ser igualmente notada em ambos os filósofos no que tange a temáticas políticas. Tanto *O contrato social* (ROUSSEAU, 1762/2003) quanto *Democracia e educação* (DEWEY, 1916/1959b) propõem um modo de viver pautado no ajuste entre anseios pessoais e necessidades coletivas, tendo em vista direitos e deveres a serem equacionados na feitura das regras de convivência. Os dois filósofos acreditam que o acordo entre as instâncias individual e social pode impedir a eclosão de situações críticas em que riqueza e miséria favoreçam a desigualdade geradora de divisões sociais, conforme viam acontecer em suas respectivas épocas.

Crick (2010, p. 9-10) integra à *tradição retórica* a concepção deweyana de *problema* como fonte do conhecimento e a ênfase na investigação contínua como o único meio para a criação de juízos válidos. Como se pode ler em *Democracia e educação*, a dúvida instituída com base na experiência do aluno desperta a atitude de inquirição que o leva raciocinar e agir, de tal modo que as situações vivenciadas assumem o caráter de “experiências reflexivas” (DEWEY, 1916/1959b, p. 164). A valorização do problema como recurso educativo aparece também em *Emílio*, na lição de astronomia, por exemplo, que Rousseau (1762/2004, p. 237-240) sugere ao preceptor para despertar na criança a curiosidade que move o aprendizado, a levando a investigar e elaborar ideias e conclusões próprias, em vez de simplesmente assimilar conhecimentos previamente estabelecidos.

Crick (2010, p. 9-10) explica que discursos inspirados na tradição retórica mostram confiança na “inteligência criativa e na persuasão”, como se pode ler nas obras de Dewey que elaboram princípios para instruir os estudantes na obtenção de

consensos voltados à construção de uma sociedade democrática, o que é típico de uma “atitude sofística latente”. Na epistemologia deweyana, o *lógos* é o que transforma “eventos brutos em objetos significativos para determinada audiência”, constituindo uma verdadeira “arte da comunicação”, uma arte que permite comunicar e compartilhar experiências, promovendo o crescimento intelectual e emocional dos envolvidos (p. 38)

No discurso rousseauiano, encontra-se a mesma “atitude sofística”, como diz Starobinski (2011, p. 417), pois seus escritos incentivam a “inteligência criativa” e a persuasão, meios fundamentais tanto para a elaboração de juízos diferentes dos estabelecidos quanto para a comunicação efetiva no debate sobre questões públicas com o propósito de organizar uma ordem social democrática (p. 430). Prado Jr. (2008, p. 17) destaca que a arte retórica e a argumentação não só integram o pensamento político de Rousseau, como ocupam o centro de toda a sua filosofia, o “fio condutor” que unifica seu pensamento.

Criada no espaço político, a retórica estende-se ao espaço escolar, oferecendo os fundamentos da pedagogia retórica deweyana, na qual a arte de argumentar torna-se um “instrumento de formação” associado à ética, não se reduzindo a “simples ferramenta de persuasão” a serviço de finalidades espúrias (CRICK, 2015a, p. 174). A exemplo das práticas da Sofística, essa pedagogia opera como um “meio de constituição, resistência e transformação do poder”, servindo à disseminação de formas simbólicas que buscam efetivar um “sentimento de humanidade compartilhada” (p. 9).

A pedagogia retórica procura canalizar de modo produtivo os impulsos e hábitos dos

aprendizes, em vez de pretender suprimi-los ou favorecer a sua manifestação desordenada. Impulsos e hábitos que competem entre si por satisfação constituem a “vontade de poder” que cada indivíduo possui no presente, podendo ser direcionados para a construção de “composições retóricas”, discursos argumentativos úteis à transformação de situações indesejadas.⁴ Uma “sala de aula retórica” deve tomar como ponto de partida as vivências individuais e coletivas, as energias que os estudantes expressam no momento mesmo da aula (CRICK, 2015a, p. 174-175).

Direcionar tais energias para a resolução de problemas que emergem nas situações de ensino é um método da pedagogia retórica destinado ao desenvolvimento de “hábitos de inteligência criativa e juízo ético” (CRICK, 2015a, p. 74). Tanto Rousseau quanto Dewey sugerem que o professor incentive os aprendizes a expressarem suas ideias, requisito essencial para a composição da “vontade de poder”, formando as suas individualidades associadas a uma mentalidade social (p. 176). Para efetivar essa meta, o professor precisa elaborar estratégias de mobilização de seus alunos fazendo uso da persuasão, para que se instaurem disposições favoráveis à vida escolar e social (CUNHA, 2011, p. 85).

A pedagogia retórica opõe-se a todas as formas de imposição, optando pela liberdade para deliberar, princípio que situa a linguagem como elemento essencial na constituição de seres humanos participativos e, portanto, como componente central da

educação (CRICK, 2015a, p. 178). A proposição deweyana de que educar é desenvolver o pensamento reflexivo evidencia esse princípio, uma vez que a solução do problema deve advir do esforço de argumentação do aluno ante as hipóteses levantadas no decorrer do processo. Rousseau (1762/2004, p. 104-106) também compartilha desse princípio, como se pode ver, por exemplo, na passagem de *Emílio* sobre o plantio das favas, ocasião em que, diante do estrago causado pelo menino na plantação do jardineiro, formula-se por meio do diálogo uma solução razoável para ambos.

O desenvolvimento da capacidade de dialogar, indagar, planejar e avaliar ações por intermédio de experiências ricas em valores é a meta da pedagogia retórica para a formação do homem como indivíduo e como cidadão. Tanto em Dewey quanto em Rousseau, essa meta sugere métodos de ensino voltados à indagação, ao exame e à reflexão frente a problemas decorrentes de experiências anteriores, constituindo experiências novas que se tornam educativas devido ao seu conteúdo formador, não por garantirem aos aprendizes o acesso a bens materiais, como usualmente se pensa na atualidade em que vivemos.

O acesso a bens imateriais pertencentes à esfera da vida pública e privada é o que vincula a pedagogia retórica à ideia de educação como arte, uma forma de educação que pode ser genericamente denominada *poética* – palavra derivada do grego *poiesis*, com o significado de *criação* (GARRISON, 2010, p. 8). Garrison (p. 73) explica que a educação poética procura desenvolver no ambiente escolar atividades que permitam ao estudante “trazer algo novo à existência”, fazer existir, inventar com base em conhecimentos e experiências anteriores, superando assim os obstáculos

⁴ A noção de “vontade de poder”, originariamente teorizada por Nietzsche, é empregada por Crick (2015a, p. 168) seguindo a interpretação feita por Dewey (1922/2002) em *Human nature and conduct*.

decorrentes dos estatutos administrativos. Trata-se de obter o total envolvimento do aluno, contando com as suas capacidades intelectuais e afetivas.

Nessa proposta, os professores poetas buscam “trazer à existência o bem de seus alunos”, o que lhes impõe o objetivo pessoal de “trazer à existência o seu próprio bem”, produzir em si mesmos uma “sabedoria prática” (*phrónesis*) que se caracteriza pela fusão do “saber fazer com uma disposição moral para fazer o bem”. A atividade docente torna-se uma “resposta ao chamado que se origina nas necessidades e interesses do educando”, e a educação, por sua vez, torna-se uma arte (*techné*) (GARRISON, 2010, p. 73).

A pedagogia retórica, tal qual a encontramos nas propostas deweyana e rousseauniana, inspira uma educação poética que valorize as qualidades intelectuais e emocionais de professores e alunos, sem desprezo pelas matérias de ensino, que devem ser rearticuladas com o propósito maior da formação integral do homem. Dewey (1922/2002, p. 137) rejeita a tradicional dicotomia entre o raciocínio e as emoções e afirma que, para operar a totalidade de nossas capacidades intelectuais, “precisamos de mais ‘paixões’, não menos”. A essa conclusão, CUNHA (2015a, p. 79) acrescenta: “precisamos de mais arte, mais *poiesis* (criação), não menos”.

Crick (2015a, p. 179-180) destaca que a pedagogia retórica só se torna factível se compartilhar da mesma radicalidade que se apresenta na definição deweyana de democracia, um modo de vida que prevê o máximo aproveitamento do potencial de cada ser humano para se comunicar, deliberar e agir de modo inteligente e ético, tanto na vida privada quanto na esfera social. A democracia preconizada por Dewey tem

por fundamento uma fé na inclinação do ser humano para a comunicação guiada pela inteligência voltada para a livre interação com os demais membros da sociedade, empregando o intelecto e as paixões em busca de acordos sobre assuntos de natureza pública.

Tal radicalidade encontra-se também nas concepções políticas registradas n’*O contrato social*, obra em que Rousseau (1762/2003) sugere que os cidadãos formulem a vontade geral por meio da participação direta em assembleias, espaços propícios para a livre expressão das aspirações pessoais, devendo os participantes ceder aos consensos que se mostrem mais benéficos à coletividade. O poder da comunicação que se aplica no debate conduzido pela arte de argumentar é um dos princípios fundamentais da pedagogia retórica, como é também a base do projeto político rousseauniano, coincidindo em linhas gerais com a proposição democrática de Dewey.

Situações retóricas

A noção de *situação retórica* é útil para compreendermos a atuação dos sofistas diante das transformações ocorridas na Grécia com o advento da democracia no século V a.C. A arte por eles ensinada, a retórica, servia para que os cidadãos lidassem com os inéditos conflitos então emergentes. A resolução dos impasses era feita por intermédio do discurso, em consonância com a tradição oral vigente (MARROU, 1990, p. 90-91). A argumentação persuasiva com vistas à deliberação sobre os destinos da *pólis* era imperativa nos tribunais e nas assembleias, onde os saberes da retórica operavam em favor da superação de valores sociais regidos por entidades míticas

e contribuíam para tornar o mundo um “objeto de investigação racional” (SILVA; CUNHA, 2015, p. 71).

Bitzer (1968), Vatz (1973) e Biesecker (1989) estão entre os pesquisadores que teorizam sobre a referida noção, a qual recebe de Crick (2010, p. 26) a seguinte definição: são denominadas *retóricas* as situações que impõem o uso de uma arte prática, a arte de argumentar persuasivamente, capaz de auxiliar na resolução de problemas concernentes a realidades sociais caracterizadas por transformação e contingência. A retórica atua como uma “solução discursiva” criada em resposta a um “problema objetivo”, não se restringindo a mero convencimento, mas atuando como poderoso catalizador das energias intelectuais e emocionais do indivíduo em prol da coletividade.

As situações retóricas remetem a experiências compartilhadas que demandam escolhas e comprometimento (CRICK, 2010, p. 28-29). Tais experiências são permeadas por “conflito, urgência e incerteza”, não se limitando a uma “realidade objetiva ou a um discurso persuasivo isolado”; o “produto da relação total do organismo com seu ambiente” é o que confere “força e efetividade ao discurso” (p. 41). Em situações retóricas, os indivíduos estão em permanente “estado de fluxo”, abertos à “condição de tornar-se”; as pessoas, os objetos e os acontecimentos envolvidos contrariam os hábitos, as crenças e as tradições vigentes, demandando caminhos ainda não percorridos para trazer de volta o equilíbrio perdido (p. 53).

O reestabelecimento do equilíbrio requer uma conduta de investigação, análise e deliberação em que predomine o uso do discurso, sendo insuficiente o “raciocínio lógico”, pois a situação é inteiramente

permeada por conflitos morais associados às emoções. Uma situação retórica difere essencialmente de uma “situação técnica”, na qual bastam as “ferramentas da racionalidade instrumental” (CRICK, 2010, p. 42). Fazem-se necessárias “novas maneiras de conhecer” que promovam o “engajamento ativo com outros indivíduos em um ambiente compartilhado”, e o instrumento para este fim é a retórica, concebida como possibilidade de criação e modificação do mundo de um “modo artístico” (p. 68).

Como todo praticante de uma arte poética, o orador que se dedica a criar o inexistente a partir do existente precisa dominar os saberes tradicionais para conseguir utilizá-los na resolução de problemas novos diante de uma audiência diversificada que exige ações coletivas para transformar a realidade. O discurso precisa ir além da “pura declamação de sentimento e opinião”, requerendo uma “apreciação inteligente, ética e solidária” acerca da relação dos indivíduos com seu ambiente, porque só assim a argumentação modifica os pensamentos, os hábitos e as emoções, quando as condições dadas se mostram insuficientes para o enfrentamento de conflitos morais (CRICK, 2010, p. 74-75). A retórica é uma “criatura da crise”, uma “arte do tornar-se” situada em um mundo repleto de tensão e, ao mesmo tempo, de esperança (p. 78).

As obras de Rousseau e de Dewey expressam os dilemas próprios de situações retóricas. O primeiro escreveu em um tempo e um lugar – a Europa, particularmente a França, do século XVIII – conturbados por crises sociais, políticas, econômicas e religiosas devido aos processos de laicização e de emancipação da classe burguesa ante a decadência do poder absolutista. Aquele

ambiente repercutia na educação, considerada pelos iluministas o melhor caminho para a formação do homem e do cidadão, como também nas tradições e condutas morais, resultando em um modo de vida guiado por aparências, convenções e por forte apelo individualista.

Os Estados Unidos da América que Dewey conheceu no final do século XIX e na primeira metade do século XX não eram menos inconstantes e incertos, abalados por eventos como a industrialização crescente, os movimentos populares que levaram à abolição da escravidão e a uma guerra civil, a difusão de princípios democráticos, a quebra de Wall Street, a criação do New Deal e a Segunda Guerra Mundial. Foi nesse grave cenário de crise que os americanos reviram as bases teóricas de suas práticas pedagógicas tradicionais e criaram, a exemplo do que faziam os europeus, um novo modelo de ensino que ficou conhecido como *educação progressiva*, em grande parte inspirado nas teses deweyanas.

Envolvidos em tais situações retóricas, os dois filósofos enfrentaram a exigência de superar a realidade vigente que fomentava as desigualdades, restringia a liberdade e aviltava os direitos duramente conquistados pela população. Para isso, ambos utilizaram uma arte prática, a retórica, em oposição ao estado de coisas vigente. Rousseau elaborou o *Discurso sobre as ciências e artes* (1750/2002a), o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755/2002b), *O contrato social* (1762/2003) e *Emílio* (1762/2004), e Dewey articulou uma série de textos que culminaram em *Como pensamos* (1910/1959a), *Democracia e educação* (1916/1959b) e *Experiência e educação* (1938/1971).

Para alcançar suas metas políticas, ambos perceberam ser imprescindível formar um novo homem por meio de uma nova educação alicerçada em novas bases filosóficas. Cada qual a seu modo e delimitados por suas circunstâncias históricas específicas, a pedagogia retórica foi a resposta que encontraram para enfrentar o desafio assumido. Suas obras procuram motivar ações transformadoras nos espaços políticos e educacionais, relacionando as particularidades do contexto social e cultural com os componentes da experiência concreta dos indivíduos, característica dos discursos que Crick (2010, p. 44) considera dotados da “qualidade de tornar-se”. Essa qualidade pode ser identificada na ênfase de ambos os pensadores na criação de atitudes e juízos que afrontam o estabelecido e contribuem para construir uma sociedade democrática.

Rousseau e Dewey compartilham um preceito do que Crick (2010, p. 192) denomina “ontologia do tornar-se”, concepção que sustenta a tese de que o “mundo comum é algo que está sempre em confecção”. Os que assumem esse princípio tornam-se “artistas criativos” por acreditarem que a realidade é uma construção derivada do “trabalho coletivo da arte”, um trabalho que se realiza por intermédio dos esforços de pessoas que almejam um modo de viver democrático, no qual a retórica seja utilizada de um “modo artístico” visando incentivar a criação de novas ideias e novas formas de agir (p. 22).

Discurso kairótico e discurso decoroso

Para compreendermos o ensino ministrado pelos sofistas, um parâmetro útil é a forma discursiva por eles adotada, na qual se incluem dois modos de

argumentação, *kairós* e *decorum*, ajustados ao intuito de superar as convenções próprias da ordem social aristocrática e ao propósito de elaborar projetos para a estruturação da *pólis*. A análise desses modos de argumentar permite visualizar os componentes metodológicos da pedagogia retórica, cuja meta, como vimos acima, é instituir no homem a disposição para construir um modo de vida democrático.

A Sofística sugere sensibilidade para apreender a realidade imediata e agir de modo criativo por meio de um discurso capaz de produzir mudanças (KINNEAVY, 2002, p. 60). A palavra *kairós* expressa essa sensibilidade, podendo ser traduzida como “momento oportuno, devida medida” ou “ocasião certa”, significando aquilo que propicia a criatividade exigida em momentos críticos, a resposta urgente à ausência de ordem na vida humana. A retórica sofista é uma “reação quase instintiva” a situações únicas – as situações retóricas – marcadas por dilemas aparentemente insolúveis, diferenciando-se de outras formulações discursivas também destinadas à persuasão, como a propaganda e certas manifestações políticas, pois o discurso kairótico é incompatível com “formas discursivas antidemocráticas” (CRICK, 2010, p. 20-21).

Kairós predomina em sociedades dinâmicas, auxiliando na solução de suas frequentes crises por meio do desenvolvimento de uma “consciência *kairótica*”. Eis o que distingue *kairós* de *decorum*, forma discursiva que prevalece onde a demanda por mudanças é fraca ou inexistente (CRICK, 2010, p. 181). Enquanto *kairós* se identifica com uma “retórica imediatamente prática” aplicada a contextos determinados, *decorum* desconsidera a realidade prática, pois o seu intuito é “expressar os pensamentos grandiosos da

mente eterna”. O discurso decoroso exprime “um sentido de estabilidade e continuidade através do tempo, como se o lugar em que ele se manifesta fosse existir para sempre” (p. 184).⁵

Quem utiliza um discurso decoroso “honra a história, a posteridade, por criar um objeto cuja beleza particular perdura porque fala a uma audiência mais universal”; o senso de oportunidade não conta porque o tempo é visto como uma constante. O orador kairótico, por sua vez, concebe o tempo em fluxo contínuo, composto por fatos que exigem a “exceção momentânea da regra” (CRICK, 2010, p. 184). Em oposição, *decorum* impõe respeito a costumes, saberes e tradições estabelecidos historicamente, valorizando a sua permanência (p. 181).

Na mitologia grega, o deus *Kairós* é representado por um jovem alado que possui cabelos somente na porção anterior da cabeça, representando a ideia de que, se não conseguirmos agarrar a oportunidade no momento em que ela se apresenta diante de nós, não conseguiremos fazê-lo depois. *Decorum*, por sua vez, pode ser associado a *Chronos*, o deus que personifica o tempo eterno e imutável, o que permanece apesar da aparência de mudança que se impõe à nossa percepção falível.

Crick (2010, p. 184) explica que *kairós* e *decorum* podem ser interpretadas como formas expressivas de “dois fins de um simples espectro da prática”, ou “diferentes magnitudes do espaço e do tempo”. Quando associadas em um mesmo discurso, exibem a “tensão perpétua” típica de situações retóricas, nas quais se faz necessário “respeitar o decoro enquanto encontramos

⁵ Na teoria literária, *decorum* diz respeito a adequação do estilo aos “*topoi* ou lugares comuns das matérias tratadas, aos destinatários e às circunstâncias” (HANSEN, 2013, p. 25).

as necessidades do *kairós*” (p. 181). A fusão de uma com outra exige do orador a capacidade para “viajar dialeticamente entre esses extremos”, de modo a construir um diálogo efetivo com as audiências a quem se dirige, visando elaborar por meio da imaginação a imagem de um “universo que está vindo a ser” (p. 185).

Nas obras de Rousseau e de Dewey, pode-se notar o objetivo de dialogar com variadas audiências e o empenho para construir imaginativamente um mundo novo em que as relações humanas sejam diferentes do que se apresenta. Nos discursos de ambos prevalece *kairós*, o que certamente se deve ao caráter emergencial das situações retóricas em que viviam. Essa forma discursiva emerge do interior de um discurso decoroso representado pela estratégia argumentativa denominada *recurso às origens*, pela qual se invoca a gênese e o desenvolvimento de determinado processo, de modo a indicar a sua conformação atual e a necessidade de superá-la (CUNHA; SACRAMENTO, 2007).

Rousseau (1755/2002b) utiliza essa estratégia no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* para mostrar que a desordem social vigente em seu tempo só pode ser compreendida por meio do exame do desenvolvimento histórico das relações humanas, desde o seu princípio, o “estado de natureza”. Valdemarin (2000, p. 29-30) esclarece que o filósofo indica as causas determinantes do que deve ser superado, para assim, desvelando o presente por meio do passado, indicar possibilidades para o futuro. A análise da vida primitiva é um conceito regulador que o filósofo emprega para fazer a crítica à desigualdade e, subsequentemente, apresentar o projeto social que considera mais adequado.

Rousseau (1754/2002b, p. 243) conclui suas reflexões nessa obra afirmando que a análise histórica da sociedade revela que a desigualdade é a causa de haver povos escravizados por si mesmos e por outros, e não homens livres. É a conjuntura social que está pervertida, não a essência do homem, e se tal essência está preservada, a vida em coletividade pode ser regenerada por meio de ações coletivas.

Dewey (1916/1959b, p. 275-278) adota procedimento semelhante em *Democracia e educação*, afirmando que os dualismos vigentes em sua época têm origem no nascedouro de nossa civilização, a sociedade grega alicerçada na divisão social imperante no âmbito da produção material e da vida intelectual. Enquanto uma classe precisava trabalhar para sobreviver, outra usufruía dos bens imateriais, mantendo separados corpo e mente, trabalho útil e lazer, vida sensível e vida racional, e gerando duas formas distintas de educação. As várias transformações ocorridas ao longo da história – como o fim da escravidão, o desenvolvimento das ideias democráticas, o progresso das ciências, a ampliação do acesso às instituições escolares e a diversificação das possibilidades de comunicação entre as pessoas humanas – não foram suficientes para alterar a configuração daqueles dualismos originais (p. 280-281).

Tais dualismos são incompatíveis com o modo de vida democrático, no qual deve prevalecer o “intercâmbio, a cooperação livre e a participação conjunta” de seus membros, afirma Dewey (1916/1959b, p. 93), mas não impedem que possamos reorientar nosso desenvolvimento social. Como destaca Teixeira (1970, p. 5), o filósofo concebe a democracia como uma “escolha moral”, um imperativo que não pertence nem à história

nem à natureza humana, fundamentando-se tão somente na crença de que deva existir. CUNHA (2001, p. 52-53) acrescenta que, segundo Dewey, para sabermos se a democracia é viável, teremos que nos empenhar para fazer dela uma realidade.

Como se pode observar, ambos os pensadores recorrem à história em suas argumentações, como é típico em discursos decorosos, mas nos dois casos o passado não é reverenciado como indicador da estabilidade do mundo. A narrativa da origem e do desenvolvimento da sociedade humana, tanto em Rousseau quanto em Dewey, cada qual em seus próprios termos, tem o propósito de sugerir rupturas que afetem a vida social. O *decorum*, portanto, é apenas aparente, assumindo o aspecto de uma estratégia argumentativa a serviço de revelar o cenário caótico de suas respectivas épocas e, assim, viabilizar a introdução do discurso kairótico em prol de uma nova ordem.

Favorecidos pelo elemento kairótico de seus discursos políticos, Rousseau e Dewey ordenam as suas proposições educacionais utilizando igualmente o *kairós* para fazer a crítica ao existente. O primeiro sugere romper a dicotomia entre formar o homem e formar o cidadão, e o segundo propõe demolir o dualismo entre a formação para o trabalho e a formação para o lazer e a contemplação. Ambas as propostas indicam métodos para o trabalho docente baseados na sensibilidade para perceber o momento mais oportuno para problematizar o conhecimento e criar condições para o exercício da deliberação e criatividade na busca por soluções.

As pedagogias retóricas rousseauiana e deweyana contêm um desafio permanente para o professor, que deve aprender a reconhecer o momento oportuno para

promover a suspensão momentânea da rotina, quando as regras e as atividades corriqueiras parecem insuficientes e ineficazes. Os mestres devem aprender a ser kairóticos para perceberem o ritmo em que pulsa a aula, articulando o tempo e o espaço de modo a construir cenários repletos de dúvidas e incertezas que ponham em suspensão os planos anteriormente traçados.

A impossibilidade de contar cegamente com itinerários didáticos rígidos e lineares, assumindo a oportunidade para modificá-los mediante a percepção de momentos singulares em sintonia com as qualidades únicas dos aprendizes, permite descrever a pedagogia retórica por meio da metáfora *percurso*, que opera como metáfora fundamental em diversas filosofias para esclarecer significados por analogia com a atividade de caminhar. Nas teorias educacionais, essa metáfora sugere que a condução do aprendizado pode ser linear e sem obstáculos ou sujeita às contingências do processo – percursos *determinado* e *indeterminado*, respectivamente (MAZZOTTI, 2008; CARVALHO; SILVA; CUNHA, 2014).

A predominância de *kairós* nos discursos educacionais de Rousseau e de Dewey indica que ambos se associam inequivocamente à segunda modalidade. Como é típico na pedagogia retórica, os dois pensadores admitem e acolhem a imprevisibilidade inerente à constituição humana e às situações retóricas, o que orienta o professor a desenvolver a capacidade de improvisar e criar práticas que respondam ao inesperado, ou, quando for o caso, elaborar cenários em que os alunos sejam incentivados a pensar reflexivamente em busca de consensos para resolver problemas cuja resposta não seja óbvia e imediata. Quando o profissional docente adquire sensibilidade para lidar com as

inconstâncias de seu ofício, é sinal de que assumiu uma visão *kairótica* de mundo, como ensina Kinneavy (2002, p. 63).

A antilógica e a busca da homonoia

No início destas páginas, enunciamos uma questão metodológica concernente à possibilidade de examinar comparativamente teses de pensadores que não tiveram a oportunidade de fazer pessoalmente esse registro. O intuito deste trabalho foi mostrar que os recursos de análise derivados do movimento contemporâneo de revisão da Sofística oferecem resposta a essa questão, como procuramos fazer no caso particular dos discursos filosóficos e educacionais de Jean-Jacques Rousseau e de John Dewey.

Embora separados no tempo e manifestando ideias nem sempre coincidentes entre si, as argumentações desses dois pensadores expressam consonância com os parâmetros da tradição retórica descendente dos sofistas, podendo ser ambos associados a uma perspectiva educacional comum, a pedagogia retórica. Cada qual a seu modo, Rousseau e Dewey enfrentam autênticas situações retóricas e respondem aos conflitos e elas inerentes por meio de discursos condizentes com a referida tradição, mediante a conjugação de *decorum* e *kairós* na composição de reflexões críticas sobre os seus respectivos contextos sociais e políticos e na articulação de propostas educacionais inovadoras.

Essa mesma metodologia foi aplicada por Jalles e Cunha (2018) ao discurso educacional de Agostinho de Hipona (354-430), resultando na identificação das situações retóricas enfrentadas pelo filósofo e na elucidação das estratégias argumentativas por ele utilizadas – *decorum* e *kairós*, à semelhança do que vimos em

Rousseau e Dewey no presente trabalho. O exame feito pelos pesquisadores revela, no entanto, uma divergência fundamental entre as argumentações agostinianas e as que se associam à Sofística: em Agostinho não se encontra a forma discursiva denominada *antilógica*, qualificada por Kerferd (1981, p. 147) como “o aspecto mais característico do pensamento de todo o período sofista”.

Essa forma de argumentar corresponde à doutrina protagoreana de que para cada coisa examinada há sempre dois *logoi* igualmente plausíveis, e que as coisas são para uma pessoa tal qual lhe parecem, o mesmo podendo ser dito para outra pessoa. Para Protágoras, portanto, nada pode ser julgado por intermédio de algum critério abstrato ou absoluto, mas somente pela mediação das necessidades e interesses individuais, o que se opõe frontalmente às concepções de Parmênides (530-460 a.C.) posteriormente consolidadas pela filosofia platônica, para quem o ser humano é capaz de apreender diretamente as qualidades dos objetos experienciados (SILVA, 2017, p. 124-125)

Ainda que se possa identificar no discurso de Agostinho muitos traços característicos do modo sofístico de argumentar, a antilógica não se faz nele presente porque o filósofo adota uma “crença inquestionável: tanto em *O mestre* quanto em *A instrução dos catecúmenos*, não se questiona a existência do saber divino, considerado responsável pelo aprendizado e pela ordenação linear da história humana” (JALLES; CUNHA, 2018, p. 34). Esse princípio define de antemão o significado de todas as coisas que se apresentam ao debate, não sendo possível, portanto, levar às últimas instâncias o intercâmbio dialético que viabiliza o pensamento reflexivo que constitui a base do livre deliberar e agir.

Conforme procuramos mostrar no presente trabalho, pode-se encontrar, tanto em Rousseau quanto em Dewey, princípios assemelhados: no primeiro, a afirmação de que podemos organizar uma sociedade justa reside na tese de uma natureza humana não perversa, capaz de conduzir os indivíduos na direção de um contrato social favorável a todos; no segundo, a mesma afirmação é sustentada pela fé depositada na capacidade humana de buscar acordos visando ao bem comum. A semelhança, no entanto, é aparente, pois, enquanto a crença do bispo de Hipona paralisa a autêntica investigação, as crenças rousseauianas e deweyanas promovem o diálogo em busca do consenso (*homonoia*).

Na tradição discursiva advinda dos sofistas, a *homonoia* representa a “continua criação da cidade pelo *lógos*”, decorrendo da incessante atividade de persuasão voltada à elaboração de uma unidade de pensamento construída em meio a diferenças (SILVA, 2018, p. 118). Abrindo mão de verdades supra-humanas definitivas e acolhendo enunciados provisoriamente verdadeiros, a Sofística rompe com a tradição aristocrática que sustenta uma forma de diálogo em que participam somente os homens cujas almas possuem atributos inatos para deliberar sobre os destinos da cidade.

As semelhanças entre Rousseau e Dewey vistas neste trabalho contribuem para firmar os caracteres da tradição discursiva retórica e delinear com clareza a proposta pedagógica descendente dos sofistas, em oposição a muitos dos discursos que hoje se apresentam. O caráter antilógico de suas argumentações enfatiza a necessidade da participação de todos na investigação contínua em busca da *homonoia* definida pela Sofística, em especial quando inúmeras concepções de caráter aristocrático

apresentam-se na disputa pelo controle da vida social e, em particular, pelo norteamento dos valores e das práticas educacionais.

Referências

BIESECKER, Bárbara. Rethinking the rhetorical situation from within the thematic of *différance*. **Philosophy and Rhetoric**, v. 22, n. 2, p. 110-130, 1989.

BITZER, Lloyd Frank. The rhetorical situation. **Philosophy and Rhetoric**, v.1, p. 1-14, 1968.

CARVALHO, Daniele Cristine; SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. A metáfora fundamental do discurso de John Dewey. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 25, p. 143-162, 2014. CRICK, Nathan. Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming. Columbia: University of South Carolina, 2010.

CRICK, Nathan. Compor a vontade de poder: John Dewey sobre a educação retórica para uma democracia radical. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 28, p. 164-183, 2015a.

CRICK, Nathan. **Rhetoric and power: the drama of classical Greek**. Columbia: University of South Carolina, 2015b.

CUNHA, Marcus Vinicius. A atualidade de John Dewey para a educação: mais arte, não menos. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 28, p. 67-83, 2015a.

CUNHA, Marcus Vinicius. Experiência e afeto em Dewey: uma conexão orgânica. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 251-266, jul./out., 2015b.

CUNHA, Marcus Vinicius; SBRANA, Roberta Aline. A presença de Jean-Jacques Rousseau no discurso educacional de John Dewey.

Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 82-98, jan./abr. 2018.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição. 3. ed. Tradução Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1910/1959a.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1916/1959b.

DEWEY, John. Liberdade e cultura. In: DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, Edusp, 1939/1970. p. 97-241.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, John. **Human nature and conduct**: an introduction to social psychology. New York: Prometheus Books, 1922/2002.

GARRISON, Jim. **Dewey and Eros**: wisdom and desire in the art of teaching. Charlotte: IAP, 2010.

HANSEN, João Adolfo. Instituição retórica, técnica retórica, discurso. **Matraga**, v. 20, n. 33, p. 11-46, 2013.

JALLES, Aglaia Ruffino; CUNHA, Marcus Vinicius. A sofística no discurso educacional de Agostinho de Hipona. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 18-37, 2018.

KERFERD, George Briscoe. **The sophistic movement**. Cambridge: Cambridge University, 1981.

KINNEAVY, James L. Kairos in classical and modern rhetorical theory. In: SIPIORA, Phillip; BAUMLIN, James S. (Orgs.). **Rhetoric and kairos**: essays in history, theory, and praxis.

Albany: University of New York State, 2002, p. 58-76.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: EPU, 1990.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios**. Marília: Poiesis, 2008.

POULAKOS, John. Toward a sophistic definition of rhetoric. **Philosophy & Rhetoric**, v. 16, n. 1, p. 35-48, 1983.

PRADO Jr., Bento. **A retórica de Rousseau**. Tradução Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1750/2002a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1755/2002b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1762/2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1762/2004.

SCHIAPPA, Edward. Sophistic rhetoric: oasis or mirage? **Rhetoric Review**, v. 10, n. 1, p. 5-18, 1991.

SILVA, Tatiane. **Análise retórica da influência sofista no discurso filosófico e educacional de John Dewey**. Tese. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2017.

SILVA, Tatiane. Dewey e os sofistas: a tirania do lógos e as bases para uma educação retórica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 114-139, jan./abr. 2018.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Teoria e prática na formação clássica: o debate sofista. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 69-77, 2015.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau**: a transparência e o obstáculo. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Prefácio. In: DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, Edusp, 1970.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Educação e política ou sobre a possibilidade de efetivar princípios. In: VAIDERGORN, José. (Org.). **O direito a ter direitos**. Campinas: Autores Associados, 2000.

VATZ, Richard Eugene. The myth of the rhetorical situation. **Philosophy and Rhetoric**, v. 6, n. 3, p. 154-161, 1973.

Recebido em 11 de janeiro de 2019
Aprovado em 20 de março de 2019