



UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROSA MARIA CARDOSO DOS SANTOS

**ENTRE O FEIJÃO E O SONHO: RETÓRICAS CIBERATIVISTAS ACERCA DA
MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO**

Rio de Janeiro

2017

ROSA MARIA CARDOSO DOS SANTOS

**ENTRE O FELJÃO E O SONHO: RETÓRICAS CIBERATIVISTAS ACERCA DA
MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO**

Tese apresentada no Curso de Doutorado em Educação e Cultura Contemporânea do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, na linha de pesquisa Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais – PPGE-UNESA, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Marcio Silveira Lemgruber

Rio de Janeiro

2017

S237e Santos, Rosa Maria Cardoso dos
Entre o feijão e o sonho: retóricas ciberativistas acerca
da meritocracia na educação pública do Rio de Janeiro. /
Rosa Maria Cardoso dos Santos. – Rio de Janeiro, 2017.

310 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade
Estácio de Sá, 2017.

1. Retórica digital. 2. Teoria da argumentação.
3. Meritocracia na educação pública. 4. Ciberativismo.
I. Título.

CDD 370



Estácio
Universidade Estácio de Sá

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A tese

**ENTRE O FEIJÃO E O SONHO: RETÓRICAS CIBERATIVISTAS ACERCA DA
MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO**

elaborada por

ROSA MARIA CARDOSO DOS SANTOS

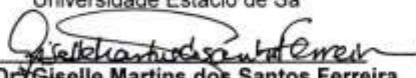
e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTORA EM EDUCAÇÃO

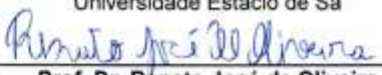
Rio de Janeiro, 20 de junho de 2017.

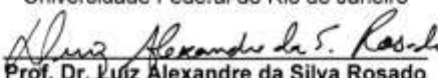
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber – Presidente e Orientador
Universidade Estácio de Sá


Prof. Dr. Giselle Martins dos Santos Ferreira
Universidade Estácio de Sá


Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti
Universidade Estácio de Sá


Prof. Dr. Renato José de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro


Prof. Dr. Luiz Alexandre da Silva Rosado
Instituto Nacional de Educação de Surdos

AGRADECIMENTOS

A meu querido orientador, Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber, que me acolheu tão atenciosamente ao longo desses quatro anos de convivência. Obrigada por seus ensinamentos, por nossas discussões filosóficas e, sobretudo, pela amizade.

À Profa. Dra. Giselle Martins dos Santos Ferreira, Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti, Prof. Dr. Renato José de Oliveira e Prof. Dr. Luiz Alexandre da Silva Rosado, por terem generosamente aceitado participar da banca examinadora e pelas valiosas contribuições a este trabalho.

Aos professores e ex-professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, com quem muito aprendi. E, especialmente, à saudosa Profa. Dra. Estrella Bohadana, com quem tive o privilégio de estudar tanto no Mestrado quanto no Doutorado. Durante certa aula, ela disse que gostaria de viver para sempre. E vive, nas minhas melhores lembranças.

Aos funcionários técnico-administrativos do PPGE- UNESA pela atenção, simpatia e disponibilidade.

Aos familiares, amigos e colegas que sempre me incentivaram, dizendo que eu era capaz. Sem o apoio de vocês, eu não teria conseguido.

OBRIGADA a todos, pelo carinho, ajuda e paciência.

Todo dia eu só penso em poder parar.
Meio dia eu só penso em dizer “não”.
Depois penso na vida pra levar .
E me calo com a boca de feijão.

Chico Buarque - Cotidiano

Sonhar mais um sonho impossível .
Lutar quando é fácil ceder .
Vencer o inimigo invencível .
Negar quando a regra é vender.

Chico Buarque – Sonho Impossível

RESUMO

Os professores da rede municipal e estadual do Rio de Janeiro vêm, desde 2013, unindo forças a fim de lutarem contra as políticas educacionais públicas, baseadas na meritocracia, com o pagamento de bonificações aos que atenderem às metas estabelecidas pelo governo. Esses profissionais da educação utilizam as redes sociais *online* para difundirem discursos na defesa de suas causas e tentarem persuadir seu auditório para a luta, tornando-se, dessa forma, ciberativistas. Na presente pesquisa, investigamos, por meio da análise retórica proposta no Tratado da Argumentação, de Perelman e Tyteca, com o apoio do Modelo de Estratégia Argumentativa (MEA), de Castro e Frant, as crenças, valores, visões e práticas que servem de base para as argumentações adotadas por um grupo de professores que discute, no *Facebook*, a meritocracia e seus desdobramentos na educação pública no Rio de Janeiro. Além disso, tecemos uma análise acerca das possibilidades e limites do apelo discursivo dessas retóricas digitais, para fins de mobilização social e política. Os resultados mostram que os discursos dos oradores do grupo se baseiam, principalmente, em uma dissociação de noções para o termo “escola pública”. No termo I, encontra-se a escola defendida pelos governantes, e censurada pelos oradores, chamada pejorativamente de “mercoescola”, e, no termo II, a “escola cidadã”, elogiada pelos professores, considerada superior à primeira e classificada como “de qualidade”. A dissociação de noções serve de suporte à adoção do discurso do gênero epidítico, por parte dos oradores, que tem como função exaltar ou execrar valores e hierarquias de valores, e gerar uma comunhão em torno deles, pelo auditório. Nossa análise apontou também que, apesar dos esforços dos oradores, seu auditório ainda vive um dilema, entre “o feijão e o sonho”, em referência ao romance de Orígenes Lessa: de um lado, clamam pelo fim da meritocracia e defendem a “escola pública de qualidade”, nos debates do mundo digital; porém, quando são convocados a resistirem às políticas meritocráticas e a lutarem em prol da sonhada escola cidadã, no mundo real, omitem-se e acabam se rendendo às exigências governamentais, alegando que precisam do dinheiro para sobreviver. Os docentes que priorizam o “feijão” em detrimento do “sonho” são vistos como traidores e altamente criticados pelos ativistas que correm riscos reais, gerando uma divisão no grupo. Os discursos polarizados criam uma câmara de eco *online* entre seus membros, que estimula a retaliação e a exclusão de indivíduos que publicam conteúdo ou opiniões divergentes dos oradores do grupo. Dessa forma, sugerimos aos oradores, a fim de aumentar o apelo discursivo a seu auditório, que i) esclareçam que tipo de meritocracia criticam, criando uma dissociação de noções do termo; ii) negociem distâncias entre o que proferem e o que auditório admite como tese, sem fomentar insultos e exclusão dos que apresentam opiniões contrárias e iii) insistam no uso do gênero epidítico, pois o elogio e a crítica servem para fortalecer os valores e persuadir o auditório, ainda indeciso, em relação aos argumentos contra o objeto em disputa, visando à adesão do auditório no longo prazo e que poderá, futuramente, servir de suporte para motivar a tão esperada ação *offline* em massa dos professores, para além do mundo virtual.

Palavras chave: Retórica Digital; Teoria da Argumentação; Meritocracia na Educação Pública; Ciberativismo.

ABSTRACT

Since 2013, the teachers of the city and State of Rio de Janeiro have joined their efforts in order to fight against public educational policies, based on meritocracy and compliance with a merit performance plan. They use online social media and social networking services not only to broadcast messages, but also to persuade and engage their audience in their causes, becoming, thus, cyberactivists. In this research, we investigated, based on the rhetorical analysis proposed in the Theory of Argumentation, by Perelman and Tyteca, and the support of the Argumentative Strategy Model (MEA), developed by Castro e Frant, the beliefs, values, visions and practices used as a basis for the arguments adopted by a group of teachers that discusses, on Facebook, meritocracy policy in education and its consequences in the public schools of Rio de Janeiro. In addition, we analyzed the possibilities and limits of the discursive appeal of digital rhetoric for political and social mobilization. The results demonstrate that the arguments expressed by the speakers of the group are based, especially, on a dissociation of the term "public school". Term I refers to the school defended by the current educational policies, the school-to-work, which is censored by the speakers; and the term II refers to the "citizen school", praised by the teachers, considered better than the former and classified as "real quality school". The dissociation of ideas supports the epideictic speech adopted by the speakers of the group, who praise or blame certain behaviors and attitudes in order to try to establish a sense of communion centered on particular values recognized by the audience. Our analysis also pointed out that, despite the speakers' efforts, the audience still faces a dilemma -, between "the beans and the dream", in reference to the novel written by Brazilian author Origenes Lessa. On one hand, they claim for the end of meritocracy policy and advocate in favor of the "quality public school", on the online debates. On the other hand, when they are asked to resist against the aforementioned policies and fight for the "dream" citizen school, in the real world, off-line, they end up complying with the governmental requirements, arguing that they need the money to survive. The teachers who prioritize the "beans" at the expense of the "dream" are seen as traitors and strongly criticized by activists who run real risks, which splits the group. The polarized discourses create an online echo chamber among the members, which encourages retaliation and exclusion of individuals who publish content or opinions that differ from those of the speakers'. Thus, we suggest the speakers, in order to increase the discourse appeal to their audience, should i) clarify what kind of meritocracy they criticize, by means of a dissociation of ideas of the term; II) negotiate distances between what they say and what is admitted by the audience in the discourse, without fomenting insults and exclusion, from the group, of individuals with contrary opinions, and iii) insist on the use of the epideictic speech, because the praise and the criticism serve to strengthen the values and persuade the audience, still undecided, in relation to the arguments against the object under dispute, aiming at the adhesion of the audience in the long term, and may be used to motivate the teachers, in the future, to act *offline* and out of the virtual world.

Keywords: Digital Rhetoric; Theory of Argumentation; Meritocracy in public education; Cyberactivism

RESUMEN

Los maestros de la ciudad y el estado de Río de Janeiro, desde 2013, unen sus fuerzas para luchar contra las políticas educativas públicas, que se basan en la meritocracia y un plan, que incluye el pago de bonificaciones a quienes cumplen con los objetivos establecidos. Los maestros usan las redes sociales *online* no sólo para difundir sus discursos de defensa de causas, sino también a persuadir a su público a la lucha contra la meritocracia en la educación, convirtiéndose así en ciberactivistas. En este estudio, investigamos, a través del análisis retórico propuesto en el Tratado de la argumentación de Perelman y Tyteca, con el apoyo del Modelo de Estrategia Argumentativa (MEA), de Castro y Frant, creencias, valores, visiones y prácticas que sirvan de base para los argumentos adoptados por un grupo de maestros que discute, en *Facebook*, meritocracia y sus desarrollos en las escuelas públicas en Río de Janeiro. Además, tejemos un análisis sobre las posibilidades y límites de la retórica digital para la movilización política y social. Los resultados muestran que las intervenciones de los oradores del grupo se basan principalmente en una disociación de nociones para el término "escuela pública". El término I es el defendido por las políticas educativas actuales, y censurados por los oradores, llamado "escuela para el mercado", y el término II, "escuela ciudadana", elogiado por los oradores, considerado superior que el primero y clasificado como "escuela pública de calidad". La disociación de las nociones apoya la adopción del discurso epidéctico por los oradores, que promueve las virtudes o hace una crítica a los vicios con base en los valores y jerarquías de valores y genera a una comunión alrededor de ellos, por el auditorio. Nuestro análisis también señaló que, pese a los esfuerzos de los oradores, el público sigue viviendo un dilema, entre "los frijoles y el sueño", en referencia a la novela de Orígenes Lessa: por un lado, lloran por el fin de la meritocracia y abogar por la "escuela pública de calidad", en los debates del mundo digital; sin embargo, cuando se llaman a resistir la meritocracias y luchar por la escuela de sueño, en el mundo real, terminan rindiéndose a exigencias gubernamentales, argumentando que necesitan el dinero para sobrevivir. Los maestros que priorizan "los frijoles" a expensas de "el sueño" son vistos como traidores y fuertemente criticadas por activistas que corren riesgos reales, creando una división en el grupo. Discursos polarizados crean una cámara de eco *online* entre los miembros del grupo, que fomenta la represalia y exclusión de personas que publican las opiniones disidentes o contenidos de los oradores del grupo. Por lo tanto, sugerimos los oradores, con el fin de aumentar el recurso a la audiencia: i) aclarar qué tipo de meritocracia son críticas, creando una disociación de las nociones del término; II) negociar distancias entre lo que dicen y lo que el audiencia admite como tesis, sin fomentar insultos y exclusión de opiniones contrarias y iii) insistir en el uso del discurso epidéctico, porque la alabanza y la crítica sirven para fortalecer los valores y persuadir a la audiencia, aún indecisa, en relación con los argumentos en contra del objeto en litigio, con la adhesión del auditorio a largo plazo y que podría servir como un apoyo en el futuro para motivar a la acción esperada de los maestros, aparte del mundo virtual.

Palabras claves: Retórica digital; Teoría de la argumentación; Meritocracia en la educación pública; Ciberactivismo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO: DO QUE RECLAMAM OS PROFESSORES?..	22
1.1 Definição de meritocracia	22
1.2 A meritocracia na educação: o caso americano	23
1.3 Qualidade da educação pública no Brasil: mercoescola x escola cidadã.....	24
1.4 Implantação da política meritocrática nas escolas públicas do Rio.....	27
1.5 Resultados da meritocracia no ensino público do Rio e suas controvérsias.....	29
2. O CIBERATIVISMO: DAS RUAS PARA O CIBERESPAÇO (E VICE-VERSA).....	36
2.1 As origens do ciberativismo.....	36
2.2 O ciberativismo 2.0.....	39
2.3 O ciberativismo no Brasil: as Jornadas de Junho.....	44
2.4 A dicotomia das visões tecnófilas e tecnófobas acerca do ciberativismo	47
2.5 Por uma visão cibercriticista acerca dos movimentos sociais online	51
3. A RETÓRICA NA ÁGORA, NO PAPEL E NAS NUUVENS.....	53
3.1 A Retórica Aristotélica.....	53
3.2 A Nova Retórica.....	57
3.3 A Retórica Digital.....	60
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	65
4.1 Abordagem, locus, participantes e dados da pesquisa.....	65
4.2 O paradigma teórico metodológico: Teoria da Argumentação	69
4.3 O MEA como instrumental metodológico auxiliar	93
5. ANÁLISE DOS DADOS	98
CONCLUSÕES	120
REFERÊNCIAS.....	127

ENTRE O FEIJÃO E O SONHO: RETÓRICAS CIBERATIVISTAS ACERCA DA MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO

INTRODUÇÃO

1938.

O jornalista, contista, novelista, romancista, publicitário e ensaísta brasileiro, imortal da Academia Brasileira de Letras, Orígenes Lessa, lança o romance que se tornará o grande marco de toda sua carreira: “O Feijão e o Sonho”.

Na época da publicação, Lessa foi desencorajado por seus companheiros de jornal a adotar esse título, pois, com esse nome, o livro jamais venderia. Mas o que aconteceu foi justamente o contrário: “O Feijão e o Sonho” tornou-se um *best-seller* e o título, uma metáfora que opõe a realidade do feijão à aspiração do sonho, virou dito comum (MARTIRANI, 2013).



Figura 1: Capa do livro “O Feijão e o Sonho”, de 1980.

Logo após publicada, em 1939, a obra arrebatou o prêmio Antônio de Alcântara Machado, da Academia Paulista de Letras, o primeiro que a instituição patrocinava. Afirmou-se como um clássico de nossa literatura. Em 1976, foi adaptada à teledramaturgia, atingindo altos índices de audiência quando transformada em “novela das seis”, que caiu, facilmente, no gosto popular.

Apesar de o reducionismo de “O Feijão e o Sonho” à obra açucarada e a sua restrita classificação como literatura infanto-juvenil, provavelmente devido à singeleza da escrita, de fácil leitura, e por tratar de temas cotidianos, a obra traz em si uma contundente crítica social e de costumes do Brasil do início do século passado.

A história do romance gira em torno do casal Campos Lara e Maria Rosa, que são diferentes em vários aspectos. Ele é paulistano, folhetinista de jornal, poeta e romancista, com seis livros publicados, intelectual, mas que trabalha como professor em uma pequena escola privada em Capinzal, no interior paulista, por não conseguir sobreviver somente de sua produção literária. Ela é uma cabocla de Sorocaba, São Paulo, sem estudo e que ocupa a função de dona-de-casa e mãe de família. Discute, em vários momentos, com o marido por causa da falta de dinheiro para o essencial: remédio dos filhos, pagamento de contas domésticas, alimento, entre outras necessidades do cotidiano (RAMACCIOTTI, 2013).

Campos Lara encarna o papel do sonhador, alheio às demandas da dura realidade. Ele ama a literatura, vibra com suas aulas, busca o melhor para seus alunos, tentando lhes passar seu vasto conhecimento e gosto pela literatura, principalmente a poesia, por julgar que somente a educação é que salvará o país da miséria. Muitas vezes, dá aulas de graça a seus poucos alunos, pois os pais não têm condições de manter as crianças em escola particular ou porque acham melhor ter o filho ajudando em casa do que “perdendo tempo na escola”. Maria Rosa, por seu turno, a todo o momento, insiste em lembrar ao marido “quanto custa o feijão” e que ele precisa se esforçar, cada vez mais, para alimentar as bocas que dele dependem. Encarna o senso comum da população brasileira da época, que acreditava que seria melhor se “em vez de escola, as crianças arranjasse um emprego” (LESSA, 2000, p. 139).

O contraste apresentado pelo autor na personificação do casal protagonista, que, por sua vez, são representados pelas metáforas “feijão” (a mulher) e o “sonho” (o marido), recai, basicamente, na radical oposição entre o ideal da arte e da erudição, encarados como espaços fugidios e inúteis, e o das necessidades urgentes e materiais da vida (MARTIRANI, 2013). Assim, o romance de Lessa aponta a exacerbação das dicotomias entre o Discurso Utilitário e

o Estético - de um lado o ser racional, cheio de estratégias de preservação, preocupado com o feijão que alimenta o corpo, e que não se permite sonhar; e do outro, o ser poético, erudito, que aprecia o belo, mas, que, porém, desconsidera os problemas de ordem prática. O discurso de Maria Rosa representa a censura, principalmente em relação ao comportamento do marido que acredita poder viver da sua produção literária e de dar aulas e se priva de prover a família, enquanto que o de Campos Lara é o do louvor à arte, à erudição e que se recusa a se envolver nos interesses mesquinhos da vida cotidiana, em prol de um ideal.

A obra desenvolve o dilema e a posterior decepção do poeta que, entregue às exigências do cotidiano, das contas a pagar e do sustento da família, acaba abrindo mão do sonho e é arrastado para a visão prática da vida, em que não há lugar para o poético e o artístico. A aparente e trágica inviabilidade da conciliação entre a ideologia do marido e o utilitarismo de sua esposa tece uma crítica à estereotipia dos antagonismos (MARTINARI, idem). De um lado, figura aquele que acredita que somente por meio do estudo e erudição é que é possível construir um país melhor; enquanto que, do outro, está quem se preocupa mais com o emprego, o produtivismo e o dinheiro que se ganha por meio desse processo, em prejuízo do “estudo”, como neste breve diálogo entre os dois personagens principais:

Campos Lara: – Você vê que não tem razão de falar. É preciso ir com calma. Esta gente ainda não sabe dar valor à instrução. Pensa que estudo só serve para atrapalhar...

Maria Rosa: – Hum! eu não sei se eles não estão com a razão...

Campos Lara: – Ora, Rosinha, você já começa com as suas! Você sabe que a nossa desgraça é justamente o analfabetismo, a incultura...

Maria Rosa: – Não sei, não. O que é que você ganhou com tanta leitura, com tanto livro, com tanta bobagem? Não dá nem pra pagar o feijão...

Campos Lara: – Isso é uma questão de sorte. Quem sabe até se o culpado não sou eu... Mas as coisas mudarão (LESSA, 2000, p. 57).

2013.

Aproveitando o momento propício das manifestações ocorridas em junho daquele ano, iniciadas pelo Movimento Passe Livre, que, mais tarde, ficaram conhecidas como as Jornadas de Junho, diversos professores, em todo Brasil, foram às ruas questionarem os excessivos gastos governamentais na promoção da Copa do Mundo FIFA 2014, a ser realizada no Brasil no ano seguinte, em detrimento dos parques investimentos em serviços públicos essenciais, tais como a educação. *Slogans* do tipo “Queremos escolas padrão FIFA”, “Me chama de Copa e investe em mim. Ass: Educação”, ou então, “Não é mole, não. Tem dinheiro pra estádio e cadê a educação?” circulavam na internet e nas marchas durante o período de protestos que sacudiam o país desde junho daquele ano (FOLHA DE SÃO PAULO, 2013).



Figura 2: Protesto de professores do município e estado do Rio de Janeiro

Fonte: Google imagens

Em 08 de agosto de 2013, os professores da rede municipal do Rio de Janeiro entraram em greve e, alguns dias depois, os profissionais da rede estadual se juntaram a seus colegas, unificando a luta da categoria pela primeira vez. Os protestos de rua foram marcados por violenta repressão policial contra os manifestantes. As redes sociais *online* foram usadas pelos usuários a fim de publicarem suas reivindicações, convocarem para a luta nas ruas e denunciarem as agressões contra os docentes grevistas.

A pauta de reivindicações de ambos os seguimentos incluía, além dos protestos contra a deterioração da qualidade das escolas públicas, gerada pelo baixo investimento em infraestrutura, a elaboração de um Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações, em substituição ao sistema de meritocracia, ou Plano de Metas, adotado nas redes públicas de ensino, quase que simultaneamente, pelos governos estadual e municipal do Rio de Janeiro, a partir de 2009. De acordo com os professores municipais e estaduais, eles vinham perdendo a autonomia de ensino, uma vez que precisavam ensinar apenas o necessário para atenderem às necessidades do mercado, exigidas pelos exames externos impostos pelos governos. As escolas que atingissem a meta seriam premiadas: funcionários e professores receberiam um bônus. As escolas que não alcançassem os índices seriam responsabilizadas e pressionadas. Os professores que se recusassem a participar dessas práticas seriam individualmente responsabilizados, isolados e perseguidos (FREITAS, 2013).

Depois de mais de setenta dias em greve, os professores decidiram voltar ao trabalho, em outubro de 2013, após o ministro do Supremo Tribunal Federal, Luiz Fux, ter intermediado uma reunião entre a categoria e representantes do poder público. Entretanto, seis meses após terem retomado as atividades, em maio de 2014, os docentes decidiram por nova

paralisação, uma vez que, segundo eles, parte do acordo firmado diante do ministro foi descumprida. A greve unificada de 2014 durou quarenta e sete dias, sendo encerrada em junho de 2014, após negociações de um pequeno aumento aos professores do estado (FOLHA DE SÃO PAULO, 2014).

O saldo das greves, no entanto, não foi muito favorável aos docentes: os governos estadual e municipal do Rio de Janeiro não aceitaram negociar o fim do sistema de meritocracia, alguns grevistas foram presos preventivamente, tiveram descontos na folha de pagamento e até perderam as lotações em suas escolas de origem, como punição.

Mesmo tendo suspenso a greve unificada e os protestos de rua, os professores continuaram mantendo suas reivindicações na internet, sendo a rede social *online Facebook* uma das principais ferramentas usadas por eles para esse fim. Nesse lócus, professores da rede pública de ensino se reúnem para lamentar, denunciar e criticar as atuais políticas públicas educacionais, sugerir propostas de melhorias para as condições de trabalho, estrutura das escolas, organização do sindicato, comportamentos, convocar para manifestações e greves, enfim, elaboram argumentações que envolvem os problemas enfrentados na realidade e as expectativas em torno do sistema educacional público no Rio de Janeiro.

Na época em que iniciamos o curso de doutorado, em agosto de 2013, o Brasil acabava de ser impactado pelos protestos das Jornadas de Junho e diversos outros que se seguiram. A mobilização dos professores das redes estadual e municipal do Rio de Janeiro começava a ganhar notoriedade na mídia, principalmente devido à repressão contra os manifestantes e à resistência desses, o que gerou, nesta pesquisadora, a vontade de acompanhar os debates promovidos pelos professores nas redes sociais *online* para entender melhor contra o que eles tanto protestavam.

Dentre as mídias sociais, optamos por realizar nossa pesquisa no *Facebook* por ser aquela com a qual esta pesquisadora tem mais familiaridade e por ter encontrado lá diversos grupos de discussão criados por profissionais da educação do Rio de Janeiro. Passamos, então, a observar, por meio de leituras diárias, suas publicações e comentários. Percebemos que, na maioria das vezes, os questionamentos recaíam sobre a política de meritocracia adotada em ambas as redes de ensino, que desagradava e até indignava os docentes, que, por sua vez, clamavam por mudanças e convocavam seus colegas, alunos e a sociedade a lutar contra esse sistema.

Acompanhamos os debates dos docentes no *Facebook* no período entre setembro de 2013 a setembro de 2016, ou seja, por três anos, com o objetivo de realizarmos uma análise de suas argumentações. Nesse intervalo de tempo, diversos questionamentos e manifestações surgiram, dentro e fora da rede social *online*, com conquistas e derrotas para os profissionais da educação no embate com os governantes, pelo fim do sistema meritocrático na educação pública do Rio de Janeiro e a luta pela implantação de um sistema, considerado pelos docentes, mais justo e centrado nos reais objetivos da educação. Nossa vontade era de continuar acompanhando as discussões por mais tempo, porém o corte precisou ser feito para que iniciássemos a análise dos discursos.

Os participantes do grupo transformaram a rede social *online* em uma espécie de ágora virtual para ativismo e mobilização social. Os “ciberativistas” são usuários da rede que se envolvem em ações coletivas *online* demandando transgressão e solidariedade para a consecução de um objetivo comum (BATISTA, 2012), que, neste caso, envolveu a resistência à política pública educacional adotada no Rio de Janeiro na época e, conseqüentemente, a adesão à luta em prol do que acreditavam ser a verdadeira “educação pública de qualidade”.

Refletindo acerca do assunto, concluímos que, apesar de mais de setenta anos terem se passado desde que Lessa escreveu “O Feijão e o Sonho”, parece-nos que pouca coisa mudou no Brasil do século passado para cá, em termos de educação. Professores ainda precisam ir às ruas lembrar os governantes e a população de que a educação é um direito essencial de todos, que não deve estar somente a serviço do mercado, que não deve ser guiada por burocratas, mas sim por aqueles que realmente vivenciam sua realidade e que investir nela não é, de forma alguma, perda de tempo ou de dinheiro. Enquanto houver esse tipo de pensamento em nossa sociedade, perpetuado por quem não tem interesse no desenvolvimento social do povo brasileiro, nós, professores, continuaremos a viver o dilema de Campos Lara: para que tanto estudo e esforço, se, ao entrarmos no mercado de trabalho, o salário não compensa, pois a profissão não é valorizada? De que adianta nos sacrificarmos em busca de um ideal e termos que passar por privações e humilhações ao longo de toda a vida, pois, em nosso país, a educação ainda continua em segundo plano? Como afirma Mário Brito, no prefácio da sétima edição de “O Feijão e o Sonho”:

É o retrato do Brasil subdesenvolvido e desassistido (...); o Brasil dos discursos empolados, feitos de lugares-comuns, vazios de ideias; o Brasil oprimido dos homens frustrados que exaltam as potencialidades das riquezas da terra, mas descreem do seu povo, a quem acusam de sub-raça ou consideram uma cambada de preguiçosos.

Na sua aparência amena, divertida, é contundente denúncia – à boa maneira dos humoristas – da triste condição de nossas mais amplas camadas sociais. Assim é “O Feijão e o Sonho” ainda nesta sua sétima reencarnação. Assim é ainda – o que é mau – o Brasil que aí está. Quase nada mudou. Buscou-se a mudança, mas ainda não foi possível mudar.

Vemos, entretanto, nos discursos ciberativistas dos participantes do grupo pesquisado, uma tentativa de mudar essa situação. Buscam o auxílio das redes sociais *online* para formarem opiniões acerca do assunto e persuadirem colegas e a população em geral a aderirem às suas causas, lutando pela valorização da educação e dos profissionais da área.

Os discursos ativistas, aliás, vêm se adaptando cada vez mais às novas ferramentas comunicacionais e de informação, tirando proveito de suas potencialidades e consequente visibilidade, para divulgarem suas causas e ações coletivas, persuadindo os usuários na *Web* em prol de suas lutas. Segundo Xavier (2010), a retórica típica dos meios digitais, chamada de Retórica Digital, mescla técnicas observadas na Retórica Clássica, que valoriza a eloquência oral do locutor, e a da Nova Retórica, que enfatiza a modalidade escrita da língua, e procura extrair o melhor de cada uma delas, ou seja, busca aliar a espontaneidade da fala com a compacidade da escrita.

Os oradores nas redes sociais *online* têm feito uso específico da linguagem a fim de atender aos seus propósitos comunicativos, lançando mão de estratégias retóricas adequadas às características dos gêneros digitais disponíveis, em que predomina o desejo de compartilhar conteúdos com mais rapidez e, assim, obterem respostas com mais velocidade de seus interlocutores, com os quais mantêm relações de identidade. Remetem-se, normalmente, a uma comunidade virtual de interlocutores cuja retórica ganha uma dimensão global quando a mensagem é disponibilizada nas diversas redes sociais *online*, podendo ser lida por pessoas de qualquer lugar do planeta, mesmo sem participar da comunidade virtual específica para a qual a mensagem teria sido inicialmente enviada (XAVIER, 2010).

No caso dos movimentos sociais, por serem naturalmente comunicacionais, eles também demandam transformações em suas dinâmicas, de forma a estarem alinhados à realidade comunicacional de seu tempo. Do panfleto dos séculos XVI e XVII à apropriação da tipografia nas manifestações políticas no século XVIII; das articulações por meio do telégrafo, no século XIX, ao surgimento da internet na década de 1960, ao longo da história, os meios de comunicação, direta ou indiretamente, ampararam a evolução das articulações sociais e políticas das sociedades (BATISTA, 2012). Portanto, investigar as mudanças efetivas que

ocorreram nas retóricas clássica e nova que formataram a retórica hoje em vigor, permeada por tecnologias digitais, é de extrema importância, segundo Xavier (2010).

No entanto, o levantamento do estado da arte feito por Araujo (2011) sobre as pesquisas acerca do ciberativismo no Brasil aponta que ainda há pouca produção acadêmica acerca do tema, estando abaixo do nível constatado no panorama internacional.

Em relação aos objetos de pesquisa, costumam ser divididos em cinco categorias principais: a) Discurso - estudo sobre o discurso ciberativista; b) Mobilização específica - análise de mobilizações ciberativistas específicas, como protestos e campanhas; c) Organização ativista - estudo sobre ciberativismo em movimentos pré-internet, como, por exemplo, Greenpeace, MST, Zapatistas; d) Comunidade - estudo da organização comunitária como forma de ciberativismo; e e) Ferramentas - trabalhos baseados na análise da utilização de determinadas ferramentas por ciberativistas (ARAUJO, 2011).

O levantamento também mostra que os aspectos relativos à construção discursiva como arma de mobilização são levados em consideração em poucos trabalhos sobre o tema, como, por exemplo, em *Quanto Custa Mudar o Mundo: análise da dimensão discursiva do ciberativismo na WikiLeaks* (ARAUJO, 2012).

Devido à lacuna apresentada nos estudos acerca da construção de discursos ciberativistas para fins de mobilização social no Brasil, e por estarmos realizando um doutorado na área da Educação, optamos por investigar as construções discursivas e argumentativas de um grupo de profissionais da educação, veiculadas por intermédio da rede social *online Facebook*, em que debatem a respeito das políticas públicas meritocráticas adotadas na área educacional e a eficácia desses discursos, dentro do âmbito argumentativo, para fins de ativismo e mobilização social contra essas políticas. A partir disso, três questões emergiram, conforme a seguir:

a) Quais são as visões, valores e hierarquias de valores e pressupostos que sustentam as argumentações ciberativistas acerca da meritocracia na educação pública no Rio de Janeiro?

b) De que recursos argumentativos lançam mão? e

c) Quais são os limites e as possibilidades dessas argumentações, apresentadas no ciberespaço, em relação ao apelo discursivo para fins de ativismo e mobilização social na área educacional?

Assim como afirmam Castro e Frant (2011), acreditamos que a fala do educador, que é, sobretudo, a sua ferramenta de trabalho, pode ser entendida, em certo sentido, como ação

pedagógica. O conceito de fala, nesse caso, é apresentado em uma abordagem mais ampla, relacionada com a práxis do educador, com as ações que concebe e implementa em sua prática profissional. As ações pedagógicas objetivam a modificação de condutas, hábitos, atitudes, visões de mundo, incitação à ação, motivação à busca pelo conhecimento, entre outras coisas. Nesse sentido, podemos dizer que a fala de educadores são práticas sociais em que estão implicados os processos argumentativos.

Existe, inclusive, um *slogan* muito citado em passeatas de profissionais da educação que afirma que:



Figura 3 – Professores lutando também estão ensinando

Fonte: Google Imagens

Ao questionarem a realidade da educação pública e reivindicarem melhorias, os docentes, em seus discursos, também ensinam práticas relacionadas à construção de argumentações de cunho pluralista, não coercivas, capazes de questionar condutas julgadas totalitárias, mantendo aberto o diálogo e defendendo a participação de todos no debate. Além disso, por meio de suas ações, lutam por direitos que afetam não somente suas carreiras, mas toda a sociedade e resistem a políticas que julgam ser antidemocráticas.

Conforme afirma Gohn (2011), há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços para além dos muros da escola propriamente dita: a denominada “educação não formal”. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade em geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos.

Pelos motivos expostos acima, acreditamos que a análise das falas dos professores ciberativistas aqui proposta poderá contribuir não somente para os estudos acerca da retórica

digital e do ciberativismo, mas também para trazer uma reflexão acerca dos discursos e práticas docentes fora dos muros das escolas e dos limites e possibilidades do uso das novas mídias e tecnologias nesse contexto.

Dessa forma, a presente tese foi organizada em cinco capítulos, além da presente Introdução e Conclusões.

No capítulo 1, apresentamos um panorama acerca da política de meritocracia adotada nas redes públicas de ensino do estado e município do Rio de Janeiro e as visões adotadas em sua defesa por parte dos governantes e a crítica feita pelos profissionais da educação, pesquisadores e sindicatos em relação ao sistema adotado nas referidas escolas públicas.

O capítulo 2 aborda a questão do ativismo social e político realizado por meio das novas mídias e tecnologias, também chamado de “ciberativismo”. Apresentamos um breve histórico desde o seu surgimento com o movimento Zapatista, no México, em 1994, passando por importantes marcos dos movimentos ocorridos no século XXI, tais como a Primavera Árabe, os Movimentos *Occupy*, os Indignados, na Espanha, e as Jornadas de Junho de 2013 no Brasil.

No capítulo 3, traçamos um panorama histórico da retórica, analisando suas origens na Grécia Antiga, mais especificamente com Aristóteles, seu declínio entre os séculos XVII e XIX e seu ressurgimento no século XX, com a Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca, chegando ao século XXI, com a proposta de surgimento de uma novíssima retórica, denominada de “Retórica Digital”.

No capítulo 4, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa. Como os dados coletados no grupo de discussões apresentam-se em forma de argumentos, utilizamos o Tratado da Argumentação (TA) – A Nova Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000), como abordagem teórico-metodológica para sua análise. A TA apresenta uma ampla categorização de diferentes técnicas argumentativas e permite a investigação dos discursos, considerando fatores culturais, políticos e sociais. Por serem diversas e complexas, detalhamos apenas as técnicas argumentativas mais relevantes para a análise dos dados da pesquisa. Além disso, descrevemos o MEA – Modelo da Estratégia Argumentativa (CASTRO; FRANT, 2011) utilizado como instrumental metodológico de apoio ao TA, para melhor sistematizarmos a análise e interpretação dos argumentos coletados para a pesquisa.

No capítulo 5, apresentamos a análise dos dados e demonstramos o processo, desenvolvimento e avaliação das falas dos profissionais de educação retiradas do grupo de discussões no *Facebook*, interpretadas sob a perspectiva de análise do Tratado da Argumentação/Nova Retórica, com o apoio do Modelo de Estratégia Argumentativa (MEA).

E, finalmente, concluímos com as Conclusões sobre a pesquisa e apresentamos sugestões para o aprimoramento dos argumentos utilizados pelos oradores do grupo em suas persuasões.

1. A MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO: DO QUE RECLAMAM OS PROFESSORES?

1.1 Definição de meritocracia

A meritocracia nas organizações, segundo Chaves (2012), refere-se a um conjunto de valores que define os lugares do indivíduo e sua recompensa, por meio do seu desempenho, rejeitando toda e qualquer forma de privilégio hereditário ou corporativo. Ao se basear no mérito para reconhecer e remunerar de forma compatível com a entrega dos resultados, a gestão de pessoas busca conciliar e satisfazer as expectativas dos indivíduos e das organizações.

Em tese, a meritocracia reúne um conjunto de valores que estabelece que as posições dos indivíduos na sociedade devam ser consequência do mérito de cada um. A meritocracia, como a prática da ética no trabalho, consiste em privilegiar e promover os melhores, por meio do pagamento de bonificações, concessão de promoções, viagens, ou outros prêmios. A decisão pelo modelo meritocrático exige que a organização seja coerente e que dê a todos a mesma oportunidade, independentemente de raça, credo, ideologia, relacionamento familiar ou amizade (CHAVES, 2012).

Visto por esse ângulo, é quase um consenso afirmar que não há nada de mal em reconhecer, elogiar e até premiar o esforço de quem trabalha arduamente, com entrega e devoção, em busca de melhores resultados, de forma imparcial e justa. É o reconhecimento público da qualidade das realizações de um indivíduo ou de uma equipe. Essa, aliás, é uma prática tipicamente adotada no meio corporativo, a fim de estimular os funcionários a melhorarem seus desempenhos.

No entanto, o conceito de meritocracia aplicado na prática, em nossa sociedade, está longe de ser consensual e o debate se divide entre defensores e opositores ao sistema. Quem defende, argumenta que ela é mais justa do que outros sistemas hierárquicos existentes uma vez que não faz distinção de gênero, raça, classe social ou cultural. Ela decorre do merecimento e do esforço pessoal. Com isso, estimula o aumento da produtividade e da eficiência. Os opositores, por seu turno, julgam que é justamente o estímulo exacerbado ao produtivismo e à eficiência, característico da era em que vivemos, que gera uma competitividade agressiva entre os indivíduos, distanciando-se cada vez mais dos ideais de igualdade, cooperação e solidariedade, necessários ao trabalho em equipe. Além disso, caso a

organização permita privilégios ou exceções, perderá a confiança do grupo e os talentos se desligarão, por não aceitarem que o mérito seja atribuído àqueles que não fazem jus a ele (CHAVES, 2012).

Ainda assim, o sistema meritocrático se expande e é aplicado em diversos setores, para além do universo corporativo privado. A educação pública é um deles. Com a justificativa de que o ensino escolar está cada vez mais deficiente, políticas de pagamento de bônus a professores e funcionários de escolas, com base no atendimento a certas metas que visam a melhoria do desempenho dos alunos, vêm sendo implantadas por diversos governos mundo a fora, a fim de alavancarem a qualidade da educação .

1.2 A meritocracia na educação: o caso americano

Um dos países que mais tem implementado e avaliado essas políticas são os Estados Unidos. Iniciada em 2001, com o então presidente George W. Bush, a lei “No Child Left Behind” (NCLB ou Nenhuma Criança Deixada para Trás) instituiu a primeira grande política de meritocracia do país, dando início a um processo que se caracterizava pela medição do mérito do docente associada ao desempenho dos estudantes, especialmente através de testes padronizados. As escolas que atingissem as metas de desempenho estabelecidas para esses testes seriam premiadas com uma remuneração variável - o bônus por desempenho (CHARÃO, 2014).

Nesse caso, as opiniões também se dividem: geralmente os governantes e gestores defendem a prática, afirmando que ela é a maneira mais justa de detectar e reconhecer os profissionais mais empenhados e de os valorizar, além de incentivar os demais a aperfeiçoarem suas práticas. De outro lado, é recorrente entre educadores, sindicatos e pesquisadores da área da educação apontarem os prejuízos resultantes da competição criada entre escolas e docentes, da concepção mercadológica da educação, além da bonificação como uma pseudo-valorização da carreira do magistério. Os críticos ao método argumentam que essas ações carregam consigo a noção de responsabilização do professor pelos resultados alcançados pelos alunos. Ou seja, quando se associa o mérito do educador ao resultado obtido pelo aluno está se afirmando que o educador é o responsável direto pelo sucesso ou fracasso escolar do discente. Além disso, apontam que os mecanismos de avaliação são imperfeitos e injustos e não resultam em melhoria do aprendizado (LESSA, 2013).

De acordo com Paiva (2014), nos Estados Unidos, por exemplo, Diane Ravitch, secretária-adjunta de Educação na época do governo de George W. Bush, publicou um livro, em 2011, no qual explicitava como os testes padronizados e a responsabilização punitiva dos professores se demonstraram ineficazes e agravaram ainda mais a crise na educação pública americana. Os mecanismos que premiavam os professores com adicionais em seus salários a partir do bom desempenho dos alunos levaram os docentes a, muitas vezes, fraudarem os resultados dos testes, apagando e corrigindo respostas dos alunos, motivados, principalmente, pelo bônus atrelado ao bom desempenho dos estudantes. Adicionalmente, as escolas passaram a treinar seus alunos para responderem aos testes com êxito, em detrimento de uma formação consistente em todas as áreas do conhecimento. Isto é, a testagem passou a se tornar uma preocupação central nas escolas: não apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma .

Em meio aos escândalos e processos envolvendo as práticas fraudulentas nos testes, além da grande dificuldade de se medir o impacto do trabalho docente no desempenho dos alunos, diversas escolas americanas decidiram abandonar essa prática que já durava mais de vinte anos no país (PAIVA , idem).

1.3 Qualidade da educação pública no Brasil: mercoescola x escola cidadã

No Brasil, a política de pagamento bônus por resultados aos professores vem sendo adotada em diversos estados e municípios há alguns anos. Inclusive, uma das propostas do atual governo federal é promover alterações na educação básica brasileira que inclui, além da diversificação do ensino médio, de acordo com a vocação e o interesse dos alunos - já aprovada por meio de Medida Provisória – um programa de certificação federal dos professores da educação básica, em todo o país, para efeito de pagamento de um adicional à sua remuneração regular (bônus), custeado pela União, com o intuito de melhorar a qualidade da educação pública em nosso país (LOPES, 2016).

A questão da qualidade na Educação Básica, na verdade, começou a figurar com mais intensidade na agenda pública no Brasil a partir da década de 1980, com a abertura política no país. Os estudos da época mostravam que, além de problemas de acesso à educação, existiam também problemas quanto à permanência dos alunos na escola. As taxas de repetência e a porcentagem de crianças de 7 a 14 anos fora do Ensino Fundamental passaram a ser utilizadas como indicadores de ineficiência dos sistemas (CAMPOS, 2000).

Os governos começaram, então, a tomar medidas que implicavam o aumento nos investimentos e custeio dos sistemas de ensino, tais como a construção de novas escolas, novos planos de carreiras para os professores, melhorias na infraestrutura das escolas existentes, entre outras. A consequência dessas medidas foi a chamada “Crise do Estado”, que culminou com a adoção de políticas de ajuste econômico, com contenção de despesas públicas, criando “uma contradição entre os objetivos de melhoria das redes de ensino e a disponibilidade de recursos para alcançá-los” (idem, p .6).

De acordo com Azevedo (2007), durante a década de 1990, a implantação de reformas neoliberais aumentou ainda mais os ajustes no funcionamento da economia e, conseqüentemente, no setor público, resultando na diminuição dos gastos públicos, no ajuste fiscal, nas privatizações, na diminuição do Estado, entre outras medidas. A emergência de uma nova agenda econômica global gera derivações políticas que visam reorganizar a vida social com base na racionalidade econômica e empresarial, na busca de vantagens competitivas de acordo com critérios de produtividade, eficácia e eficiência, determinados pelas relações do mercado. Nessa perspectiva, as políticas educacionais passaram a ter a função de promover a adaptação do indivíduo às novas exigências ditadas pela agenda econômica e pelos desafios da chamada sociedade da informação.

É nesse contexto que certos conceitos e medidas educacionais foram afirmados a fim de buscarem a qualidade na educação pública. No campo das reformas neoliberais, segundo Azevedo (idem), o conceito de qualidade está vinculado a métodos quantitativos de avaliação. A lógica empresarial é definida como modelo organizacional para a escola, onde se podem aferir resultados quantificáveis. Os sujeitos que atuam no cotidiano das instituições passam a ser submetidos a práticas de avaliações externas e o que dá validade ao trabalho é o produto final aferido. De acordo com Azevedo (2007), a escola se adequa, então, a um projeto que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Conseqüentemente, criam-se soluções que enfatizam a formação de centros de excelência, de prêmios financeiros às instituições que apresentarem o melhor desempenho e a melhor avaliação de seus produtos, colocando, dessa forma, a educação em pertinência com os padrões da produção empresarial.

Para os educadores críticos dessa lógica, ela permite e justifica a prática de uma concepção de avaliação redutora da complexidade e da diversidade do ato educativo, entendido como um processo. Desse modo, a escola é adaptada aos princípios e valores da

economia de mercado, transformando cidadãos em clientes, produtores e consumidores. É a transformação da escola na “mercoescola”.

A concepção de escola pública defendida por quem ataca a “mercoescola” é, de acordo com Azevedo (2007), aquela em que o conceito de qualidade não está centrado nos princípios e valores da economia de mercado, mas sim em uma proposta de resgatar os princípios humanistas, ressignificá-los ante o contexto da globalização, construindo um núcleo formado por conceitos e valores comprometidos com a humanização do indivíduo, com uma ordem moral, ética e política comprometida com os ideais emancipatórios: a escola cidadã.

Esse tipo de escola tem suas raízes, segundo Carvalho (2012), no movimento da escola pública popular, cuja primeira experiência, no Brasil, teria sido a de Paulo Freire frente à secretaria municipal de educação de São Paulo durante a gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992). A Escola Cidadã tem caráter emancipatório, que gera práticas de cidadania em seu cotidiano - por isso é classificada como uma escola "pela" e "para" a cidadania. Suas concepções se baseiam na participação, para a consciência do coletivo. A liberdade para se organizar, para a ação política, para a elaboração intelectual, para a crítica. A autonomia é outro fundamento na criação do espaço de liberdade, mas com responsabilidade coletiva e contra o individualismo. É uma proposta de escola reorganizada com base na visão de que a responsabilidade pela aprendizagem é de todos, e a não-aprendizagem é um problema coletivo dos sujeitos envolvidos e é o dever da escola garantir a efetivação do compromisso desse serviço público com o direito de todos à educação pública.

Justamente devido à escassez de levantamentos acerca da eficácia das políticas públicas de meritocracia nas escolas brasileiras e às poucas evidências de sua real capacidade de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, a meritocracia se torna um tema polêmico dentro da área educacional, havendo sempre uma divisão entre quem critica e quem defende o pagamento de bônus atrelado ao desempenho. Além disso, ainda há uma terceira via entre os docentes: os que criticam a política meritocrática, por a julgar injusta e ineficaz, mas que acabam se esforçando para cumprir o plano de metas, cedendo e acatando, dessa forma, as políticas aplicadas aos profissionais da educação - o que cria ainda mais atrito entre os professores, conforme iremos perceber na análise dos resultados da presente pesquisa.

1.4 Implantação da política meritocrática nas escolas públicas do Rio

No Rio de Janeiro, em 2009, a educação pública estadual apresentou o segundo pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no país: 2,8, ocupando a 26ª. posição no ranking (RIO DE JANEIRO, 2011). O referido índice serve como parâmetro para que o governo federal meça a qualidade do aprendizado nacional e estabeleça metas para a melhoria do ensino em todo o país. Após essa constatação, novas políticas educacionais passaram a ser adotadas no Rio de Janeiro, por meio do então secretário de educação Wilson Risolia, que, ao assumir o cargo, em 2011, anunciou a implantação de um Plano de Metas para a Educação, plano este vinculado a uma política de Estado brasileiro, no âmbito da educação, chamada de “Compromisso Todos pela Educação”, que estabelecia diretrizes e metas para o Ideb das escolas das redes municipais e estaduais de ensino. De acordo com o secretário, o plano de metas tinha como objetivo colocar o Rio de Janeiro em uma posição relevante na educação, a fim de tornar o Rio, até 2014, um dos cinco primeiros estados no Ideb.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC - lançou, naquele ano, o Planejamento Estratégico da Educação no Estado, com o propósito de promover a melhoria dos resultados da educação e, a partir desse planejamento, desenvolveu também um Programa de Bonificação por Resultados, com o objetivo de recompensar os servidores pelos bons resultados e pelo trabalho em equipe.

Foram estabelecidas metas específicas para cada unidade escolar com os objetivos a serem alcançados, definidos de acordo com a realidade de cada escola. O programa de metas visava remunerar os servidores da SEEDUC lotados em unidades escolares e Diretorias Regionais que atingissem ou superassem estas metas. O bônus não seria pago individualmente, mas sim por equipe escolar, com a promessa de que a bonificação poderia alcançar até três vezes vencimentos-base do servidor. O valor da bonificação iria variar conforme a função e o percentual atingido sobre as metas estabelecidas e o bônus seria pago em parcela única, no ano seguinte ao da avaliação (RIO DE JANEIRO, 2011).

Além de elevar os índices estipulados, para receberem a bonificação, os servidores lotados nas unidades escolares precisariam cumprir 100% do currículo mínimo; participar de todas as avaliações internas e externas; efetuar o lançamento das notas dos alunos na forma e prazo estabelecidos; alcançar, no mínimo, 95% de resultado em cada meta de Iderj (Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro) do ensino regular da unidade escolar; alcançar, no

mínimo, 80% de resultado de cada meta do Indicador de Desempenho (ID) da Educação de Jovens e Adultos presencial da unidade escolar; e ter, pelo menos, 70% de frequência presencial no ano letivo.

O desempenho dos alunos seria aferido por meio de provas elaboradas externamente: o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), que tinham o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, envolvendo as turmas do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, com a finalidade de monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhoria da qualidade da educação; e o Saerjinho, uma avaliação diagnóstica, bimestral, com a finalidade de verificar o andamento do processo de ensino-aprendizagem e realizar intervenções tanto de reforço na aprendizagem dos alunos, como de capacitação dos docentes, de acordo com a SEEDUC (RIO DE JANEIRO, 2011). Para aferir as metas, a Secretaria de Educação criou o Iderj, que fornecia um diagnóstico da escola em uma escala de zero a dez, baseando-se no ID, medido através das notas do Saerj, e no Fluxo Escolar (IF). Além destes índices, também fariam parte da meta de cada unidade escolar o IGE (Indicador Geral do Estado do Imóvel), elaborado pela Emop (Empresa de Obras Públicas).

No âmbito das escolas municipais do Rio de Janeiro, em 2009, a Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro, Claudia Costin, iniciou sua gestão mapeando e apresentando diversos dados extraídos de pesquisas da avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e da Provinha Brasil. Os resultados que assinalavam as dificuldades de leitura e escrita em uma parcela considerável de alunos foi uma das justificativas para o Projeto "Salto de Qualidade da Educação Carioca" (PEREIRA; VELLOSO, 2012).

Ainda em 2009, foi lançado o Prêmio Anual de Desempenho, que teria como objetivo, recompensar os servidores que conjugassem esforços, com vistas à melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem de seus alunos. O prêmio se caracterizava por valor monetário correspondente, em geral, à remuneração mensal individual do servidor incidente no décimo terceiro salário do ano em questão (RIO DE JANEIRO, 2009).

A referida concessão do prêmio aos servidores se baseava em quatro critérios: que a unidade escolar tivesse firmado com a Secretaria Municipal de Educação um Termo de Compromisso de Desempenho; que o servidor estivesse em efetivo exercício na unidade escolar desde a data da assinatura do Termo de Compromisso até o final do ano letivo; que o

servidor tivesse, no máximo, cinco faltas (justificadas ou não) e que a escola atingisse às metas estipuladas pela SME-RJ, atribuídas a cada escola com base no Ideb ou no (Índice de Desenvolvimento da Educação do município do Rio de Janeiro) anterior (PEREIRA; VELLOSO, 2012).

Também em 2009, os chamados “Cadernos Pedagógicos”, materiais didáticos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), passaram a ser elaborados e distribuídos bimestralmente para as instituições escolares da rede pública municipal de ensino, destinados a professores e alunos. Suas atividades se baseavam nos descritores (documentos propostos pela SME/RJ, definindo as habilidades que deveriam ser avaliadas bimestralmente, para cada ano específico de escolaridade) e seu objetivo central seria garantir a melhoria do desempenho dos alunos do Rio de Janeiro nas avaliações externas e, conseqüentemente, da qualidade da educação básica (RIO DE JANEIRO, 2009).

1.5 Resultados da meritocracia no ensino público do Rio e suas controvérsias

As políticas educacionais meritocráticas implantadas a partir de 2009, tanto no estado quanto no município do Rio de Janeiro, continuavam em vigor até o encerramento do levantamento de dados da presente pesquisa. Seus resultados, no entanto, variam significativamente, de acordo com o ponto de vista de quem os veicula.

O governo municipal, por exemplo, defende que “salto de qualidade na educação” está refletido nas notas alcançadas no Ideb, que, em 2011, registrou avanço de 22% nos anos finais (6º ao 9º) e de 6% nos anos iniciais (1º ao 5º). Em 2013/2014, o Ideb confirmou essas conquistas: a rede municipal manteve a média geral de 5,3 nos anos iniciais e 4,4 nos anos finais. Apesar de estar abaixo da meta de 4,6 estabelecida pelo MEC, a Secretaria Municipal de Educação considerou positivo o resultado do Ideb dos anos finais nas escolas do município. Segundo comunicação da secretaria, os resultados se mantiveram positivos mesmo após a greve dos professores, que durou mais de setenta dias em 2013, o que representou 40% dos dias do ano letivo (O GLOBO, 2014).

Para a Secretaria de Estado de Educação, a nota de 3,66 do Rio de Janeiro no *ranking* Ideb 2013/2014 foi uma grande conquista. Apenas Goiás, São Paulo e Rio Grande do Sul tiveram notas maiores que a educação fluminense, que saiu do 15º lugar para o 4º lugar de um ano para o outro. A meta da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) era ficar entre os

cinco primeiros e, de acordo com o então secretário Wilson Risolia, o resultado foi alcançado (O GLOBO, 2014).

Para os professores e sindicatos, entretanto, o resultado do Ideb não corresponde à realidade das escolas públicas no Rio de Janeiro, pois ele mascara os índices da verdadeira dificuldade existente: a precária infraestrutura, salas superlotadas, falta de professores e profissionais de apoio. No caso da rede estadual, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE, 2014) denuncia que o governo vem utilizando uma política pedagógica que restringe o universo avaliado pelo Ideb, com uma clara estratégia para melhorar artificialmente as notas dos alunos das escolas da rede estadual. Além disso, a rede matriculou no ensino médio, em 2013, ano em que foram coletados os dados, 410 mil alunos. Naquele mesmo ano, quase 20% dos alunos da rede estadual deixaram de ser avaliados pelo Ideb, pois o governo retirou do ensino regular os alunos que tinham idade acima da média escolar e os transferiu para o Novo Ensino de Jovens e Adultos (NEJA) e para o Projeto Autonomia (que utilizava a metodologia de Telecursos da Fundação Roberto Marinho) – fato que influenciou o resultado da nota do referido índice. Além disso, a SEEDUC fechou mais de duzentas escolas estaduais nos últimos anos, com o propósito de otimizar gastos, e de promover a municipalização do ensino fundamental, transferindo a responsabilidade para os municípios, ficando o estado apenas com o Ensino Médio.

Na rede municipal, a queixa dos professores não é muito diferente. Segundo denúncias feitas por Lessa (2013), o município age de forma similar ao Estado: os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade (aprendizagem, defasagem idade/série ou baixo rendimento em testes diagnósticos) são retirados do ciclo regular e inseridos em projetos de realfabetização ou de aceleração da formação escolar, elaborados por instituições privadas. As turmas desses projetos são regidas por um único professor, que, com a ajuda de um material pedagógico elaborado pela instituição que produziu o projeto, ministra aulas de todas as disciplinas, depois de passar por um breve curso de capacitação. Dessa forma, esses alunos com dificuldades não interferem na geração de índices positivos de aprovação ou de boas notas nas avaliações externas, uma vez que as turmas de projeto não reprovam e não são avaliadas pelos referidos testes.

Inúmeros outros questionamentos emergem, a cada dia, quando o assunto é o sistema meritocrático implantado pelos governos do estado e município nas redes públicas de ensino do Rio de Janeiro. Na grande maioria, as críticas às políticas públicas feitas pelos opositores

da meritocracia na escola têm forte influência dos sindicatos. São discursos ligados a certas correntes teóricas anticapitalistas, adotados por partidos políticos que atuam nos sindicatos com posições de esquerda. Eles costumam fazer referência ao fato de a educação estar sendo tratada como mercadoria, de os alunos terem virado clientes e de a escola ter se tornado uma empresa (LESSA, 2013).

Paradoxalmente, o próprio governo, em alguns casos, até corrobora para essa afirmação depreciativa do sistema. O secretário de educação estadual e economista Wilson Risolia, em seu discurso de posse em 2010, afirmou que "Até por formação, tenho esse vício: penso a educação como um negócio", gerando grande discussão na época entre os educadores (FOLHA DE SÃO PAULO, 2010).

Outro episódio que causou polêmica entre os críticos do sistema meritocrático foi uma propaganda veiculada no jornal O Globo, em 07/12/2014, desta vez pela Prefeitura do Rio de Janeiro, relativa ao programa Fábrica de Escolas do Amanhã, em que estudantes das escolas municipais apareciam sentados em fileiras sobre uma esteira, como se fossem mercadorias em uma linha de montagem e as escolas, fábricas com linha de produção em massa, como podemos observar na Figura 4 a seguir:



Figura 4: Propaganda da SME/RJ – Fábrica de Escolas do Amanhã
Fonte: O Globo (2014)

Além disso, os professores também questionam que as atuais políticas públicas, com frequência, são pensadas no âmbito global das redes de ensino, abstraindo um conjunto de relações que são estabelecidas nos territórios entre escolas, famílias e profissionais da educação. Isso acaba gerando relações de competição entre alunos e profissionais por postos de trabalho e por matrículas em escolas de boa reputação, o que resulta no aprofundamento da concorrência e gera ainda mais desigualdade devido ao favorecimento daqueles que estão em posição de vantagens no mercado educacional e a concentração em escolas que nunca conseguem atingir as metas daqueles que já estão em posição de desvantagem nesse quadro de relações, segundo a Carta de Campinas, documento elaborado por professores, fruto de trabalho realizado no Seminário de Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, em 2011 na Unicamp, contendo uma reflexão acerca das políticas públicas educacionais de responsabilização, meritocracia e privatização em curso no Brasil. (SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, 2011).

Ainda segundo o documento acima mencionado, no que tange à qualidade da educação, os professores questionam que ela é um fenômeno complexo, envolvendo determinações intra-escolares (currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas, etc.) e extraescolares (condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros), e que atrelar o aumento da proficiência de estudantes em exames, por meio somente de indicadores e dados, à garantia de melhoria da qualidade educacional é uma ilusão e um reducionismo da concepção de qualidade da educação, induzindo ao empobrecimento da compreensão do fenômeno.

Por ser um direito assegurado pela Constituição Federal/88, a educação é um dever do Estado, e, portanto, todos os implicados na oferta educacional devem ser responsabilizados por sua qualidade. Certamente isso envolve a responsabilização dos profissionais da educação que atuam nas escolas, mas deveria incluir também os profissionais que atuam nos demais órgãos das secretarias e ministérios, os gestores de políticas públicas, bem como os representantes eleitos.

A questão da avaliação externa, prestação de contas e responsabilização, baseada no conceito americano de *accountability*, é outro ponto polêmico dentro das políticas públicas meritocráticas educacionais. Enquanto que alguns estudiosos defendem a importância de se expandirem os critérios que responsabilizam e fazem prestar contas os profissionais ou

instituições envolvidos diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem, outros, tal como Afonso (2009), acreditam que, o processo, conforme vem sendo empregado, é deficiente, pois trata-se de um ato de *accountability*, mas não do modelo em si.

Afonso (2009) também destaca que

se queremos uma sociedade democrática que concretize e pratique certos princípios e valores fundamentais, não podemos deixar de defender a necessidade de essa mesma sociedade estar bem informada e conhecer com o máximo de objetividade possível o que ocorre nas suas instituições, nomeadamente nas escolas. Mas não é com a utilização de exames nacionais ou outras formas similares de avaliação externa estandardizada, transformadas em instrumentos e controlo social, redutores e fortemente centralizados do Estado, que se promove a avaliação, a prestação de contas e responsabilização adequadas à pluralidade de objetivos, missões, estruturas e actores que constituem o sistema educativo (idem, p. 23).

Os professores complementam que as políticas de responsabilização seletiva (que responsabilizam em uma única direção – de cima para baixo), associadas às avaliações padronizadas, têm servido, na prática, para premiar e punir, intensificar a individualização e competição, favorecer a culpabilização, dificultando, assim, a organização dos agentes escolares a partir de princípios democráticos.

Adicionalmente, os processos de responsabilização que utilizam o pagamento de bônus como estímulos para a elevação dos índices podem resultar no surgimento de um conjunto de respostas de cunho utilitarista em algumas escolas ou redes de ensino. A fim de melhor sua posição no *ranking* nacional, as escolas podem acabar reduzindo a base curricular ao que os testes valorizam e padronizando as práticas pedagógicas. Além disso, os materiais didáticos são condensados em apostilas, o ensino é reduzido a um preparatório para provas, os profissionais da educação são desvalorizados e as Parcerias Público-Privadas (PPPs) contribuem para a “privatização” da educação pública (SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, 2011).

É interessante observarmos que em um estudo publicado em 1991 (ou seja, mais de vinte anos atrás), nos Estados Unidos, que avaliou os resultados de pesquisas desenvolvidas sobre o uso de testes padronizados na avaliação da qualidade da educação naquele país, as principais conclusões do referido estudo apontavam para quatro problemas que são bem similares aos reproduzidos nas falas dos professores brasileiros atuais acerca do assunto (CAMPOS, 2000). Primeiro, na medida em que os resultados dos testes ganham relevância para a tomada de decisões estratégicas, existe a tendência de se dar ainda maior atenção a seus resultados. Segundo, a maioria dos testes se orienta para as chamadas habilidades básicas, o

que acaba desestimulando as escolas a adotarem métodos de ensino mais participativos e problematizadores. Terceiro, em muitos casos, os resultados dos testes levam a medidas, nas escolas, que prejudicam justamente aqueles estudantes que mais necessitam de atenção (por exemplo, os alunos com piores resultados são segregados dos demais). E, finalmente, a adoção de currículos, materiais e testes padronizados resulta em um esvaziamento do papel e da autonomia dos professores.

Por último, e possivelmente, a maior de todas as críticas dos docentes, da Carta de Campinas, reside no fato de as referidas políticas públicas terem sido elaboradas e implantadas com pouca ou quase nenhuma participação dos principais agentes interessados na melhoria da qualidade da educação pública, ou seja, os próprios educadores. Em vez disso, estão preocupadas em aumentar os índices educacionais de caráter quantitativo, a fim de atenderem aos requisitos de uma política maior, vinda do Banco Mundial, para os países em desenvolvimento, na América Latina.

Alternativamente, os docentes sugerem a implantação de formas de organização, gestão e avaliação de redes de ensino público que visem identificar compromissos com uma visão de qualidade menos dependente de índices e que conduza a apropriações de valores sociais que não possam ser medidos nos testes padronizados; que privilegiem modelos de regulação da qualidade da escola que considerem a titularidade dos atores locais como ponto de partida para processos de avaliação mais consistentes e abrangentes e que exijam a prestação de contas não somente dos profissionais da educação, mas também de todo o poder público envolvido. Além disso, defendem a implementação de políticas de responsabilização participativa que incluam atenção aos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, de modo que possam assumir protagonismo na organização dos atores internos e externos da escola, em busca de sua melhoria (SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, 2011).

Desse modo, podemos perceber que os questionamentos dos professores são múltiplos e frutos de um descontentamento e indignação com as políticas públicas educacionais estabelecidas no Brasil e, no presente caso, pelos governos estadual e municipal do Rio de Janeiro nos últimos anos.

Não é o objetivo desta pesquisa avaliar se as atuais políticas públicas adotadas em território carioca e fluminense são eficazes ou não, tampouco se os professores estão certos ou errados em suas argumentações. No entanto, parece-nos estranho toda essa crítica dos

educadores, dentro de um cenário aparentemente favorável, segundo os governantes e gestores, para a promoção da tão almejada “educação pública de qualidade”. Se os índices realmente apontam para um avanço no aprendizado dos alunos do ensino fundamental e médio do Rio de Janeiro, as boas escolas e os dedicados professores estão sendo devidamente reconhecidos e premiados, não haveria, teoricamente, motivos para tantas reclamações e críticas por parte dos profissionais da educação e seus sindicatos.

No entanto, se entrarmos nas redes sociais *online*, por exemplo, encontramos inúmeros debates acerca do assunto. Nos grupos do *Facebook*, no *Twitter* e em *blogs*, os educadores expressam suas opiniões sobre tão polêmica questão, demonstram suas críticas em relação a essas políticas e nos fazem refletir, por meio de seus argumentos, a respeito do rumo que vem tomando a educação pública, não somente no Rio de Janeiro, mas em todo país.

2. O CIBERATIVISMO: DAS RUAS PARA O CIBERESPAÇO (E VICE-VERSA)

2.1 *As origens do ciberativismo*

Muito se tem comentado e estudado recentemente a respeito da influência e força dos *sites* de redes sociais em nossa sociedade. Fuchs (2015), por exemplo, explica que as plataformas de mídia social, tais como o *Facebook*, *Twitter* e *YouTube* vêm impactando consideravelmente a vida contemporânea, e, conseqüentemente, diversas pesquisas têm sido realizadas a fim de investigar como essas plataformas afetam o *marketing*, construção de identidades, coordenação social, privacidade, entre outros assuntos, incluindo o ativismo social e político. A comunicação feita nestas redes pode propiciar, dentro de seus limites e possibilidades, um agir coletivo, uma vez que, em princípio, qualquer usuário tem a liberdade de se manifestar e difundir informações e reivindicações, buscar apoio e mobilização para uma causa, repúdio e boicote a determinados produtos, serviços e políticas, além de criar espaços para discussão e troca de informação por meio de ações e protestos *online*.

A conexão generalizada traz uma nova configuração comunicacional - por meio dos *chats*, fóruns, *e-mails*, listas, *blogs*, páginas pessoais, *sites* de hospedagem de vídeos e, mais recentemente, dos *sites* de redes sociais – em que o fator principal é, como afirma Lemos (2003), a inédita liberação do polo da emissão que, por muito tempo, foi dominado pelos meios de comunicação em massa. Isto implica dizer que atualmente a publicação e disseminação de conteúdos, imagens, opiniões e informações não estão mais centradas apenas nas mãos das grandes corporações midiáticas; elas estão, teoricamente, ao alcance de qualquer um que utilize a rede mundial de computadores. E, segundo Santos (2011), a comunicação caracterizada pela liberação do polo da emissão torna a rede digital uma rede social.

Conseqüentemente, os ativistas também se apropriaram dessa liberação do polo de emissão para formarem seus movimentos e se relacionarem com a sociedade em geral, para além do controle dos detentores do poder sobre os meios de comunicação. Aliás, a associação entre meios de comunicação e ativismo não é nenhuma novidade. Conforme aponta Batista (2012), ao longo da história, os meios de comunicação, direta ou indiretamente, sempre serviram de suporte à evolução das articulações sociais e políticas das sociedades, tais como os panfletos dos séculos XVI e XVII, a tipografia no século XVIII, o telégrafo, no século XIX, até chegarmos à internet nos séculos XX e XXI.

Os ativismos políticos e os movimentos sociais praticados na era digital vêm recebendo, ao longo dos anos, nomenclaturas diferentes, tais como: ciberativismo, ativismo midiático, ativismo digital, novo ativismo, novíssimos movimentos sociais, click-ativismo, hacktivismo, *smart mobs*, ativismo eletrônico, desobediência civil eletrônica, ciberguerra, *netwar*, guerrilha de comunicação, ativismo de sofá, dentre outras (ALCÂNTARA, 2013).

Para fins da presente pesquisa, optamos por utilizar o termo “ciberativismo” conforme descrito por Ugarte (2008): toda a estratégia que visa a uma transgressão social – uma transformação na agenda pública, que ele chama de *empowering people* (empoderamento dos indivíduos) – por meio da difusão de conteúdos que se valem da ampliação exponencial das capacidades comunicativas dos atores sociais na Internet.

Para o autor, o ciberativismo, hoje, está baseado no desenvolvimento de três vias unidas: o discurso, as ferramentas e a visibilidade. Um ciberativista é alguém que utiliza a internet para difundir um discurso e colocar à disposição pública ferramentas que devolvam às pessoas o poder e a visibilidade que costumam ser monopolizadas pelas instituições midiáticas e governamentais. O discurso parte de pessoas, de experiências e relatos individuais, que não são hierarquizados, devido ao caráter distributivo e não centralizado das redes. As ferramentas, por sua vez, são desenvolvidas e colocadas à disposição do público pelos próprios usuários. E a visibilidade, por fim, refere-se à possibilidade de que pessoas se reconheçam, por si próprias, como defensoras de uma mesma ideia/reivindicação ou integrantes de um mesmo grupo, rompendo assim a passividade, criando momentos nos quais se alcança a transgressão e as informações/ideias se propagam por meio de um número de pessoas que cresce exponencialmente.

Apesar de essa forma de ativismo e movimento social ter adquirido notoriedade a partir da Primavera Árabe, em 2010, diversos autores apontam o movimento Zapatista do México, em 1994, como uma das primeiras expressões do ciberativismo. O Exército Zapatista de Liberação Nacional (EZLN) foi uma das primeiras insurgências a se apropriar do meio digital para fins de propagação de seus propósitos políticos, de acordo com Batista (2012). Por meio da internet, os Zapatistas conseguiram expor internacionalmente o problema de exclusão de direitos dos indígenas mexicanos de Chiapas, causando grande repercussão ao elevar as demandas do grupo aos olhares do mundo.

O EZLN, ao mesmo tempo em que reclamava os direitos indígenas, buscava contextualizar sua luta dentro de um ambiente mais amplo de exclusão social, agravada pelo

modelo econômico neoliberal. A vitória estratégica dos zapatistas foi insistir no fato de que aquilo que estava acontecendo em Chiapas não fosse visto como uma luta estritamente étnica.

É importante notarmos que o movimento Zapatista foi um dos pioneiros a ampliar as fronteiras dos movimentos rurais, articulando-se com os movimentos urbanos. A questão central é rural, mas a forma de manifestação do movimento ocorre no meio urbano, ultrapassando as fronteiras da nação, tornando-se transnacional (GOHN, 2011). Também é interessante observarmos a criação de um inimigo comum a todos os cidadãos, do campo ou urbanos, dos países pobres ou ricos: a globalização neoliberal.

Como defende Melucci (*apud* PRADO, 2002), a passagem da mobilidade à mudança social está implicada pelo processo de mobilização social da ação coletiva. À luz dos aspectos psicossociais, o processo de mobilização social pode ser compreendido como a constituição da identidade coletiva, a conscientização das relações de opressão e a delimitação das fronteiras na determinação da identidade política. Ou seja, esse processo favorece a estruturação de crenças, valores e significados comuns a um determinado grupo, estabelecendo, assim, um sentimento de pertença, a chamada identidade coletiva. No entanto, toda vez que, nesse processo, os sujeitos coletivamente constituem um espaço de expressão de antagonismos, em que o reconhecimento das relações de opressão, expressa por NÓS versus ELES, possa ser enfrentado pela ação mobilizadora do grupo em prol de suas demandas sociais, acabam criando, também, uma identidade política (PRADO, 2002).

No caso do movimento Zapatista, seus líderes apregoavam que a pobreza e o desespero em Chiapas eram uma versão mais avançada do que acontecia no mundo todo (PIMENTA; RIVELLO, 2008). Eles uniram à crítica sobre as causas da miséria, exclusão e conflitos sociais, a busca e a criação de um consenso que viabilizasse ações conjuntas. Propuseram outro tipo de globalização, baseado no respeito às culturas locais e aos direitos individuais.

A reboque da revolta Zapatista, outros movimentos antiglobalização começaram a surgir em todo mundo. Eles uniram várias organizações, movimentos e redes diversas e se caracterizaram por uma enorme heterogeneidade, por ações de caráter espetacular, pela utilização das NTICs, pela horizontalidade na organização política, pela conexão global e crítica radical ao modelo socioeconômico hegemônico (BRINGEL; MUÑOZ, 2010).

Bezerra (2015) destaca que, em novembro de 1999, aconteceram os primeiros manifestos articulados pela internet, de grandes proporções, que receberam a denominação de *Batalha de Seattle*, *Movimentos de Ação Global* ou *Movimentos Antiglobalização*. Os

manifestos, que tomaram conta da cidade americana de Seattle por cinco dias, causaram o cancelamento da Rodada do Milênio da Organização Mundial do Comércio (OMC). A cidade recebeu delegações de diversas nações e das maiores empresas e instituições financeiras do mundo, além de um expressivo número de manifestantes que representavam mais de setecentas organizações e movimentos sociais. Apesar de terem afetado diretamente a OMC, os protestos incluíam diversas queixas e clamavam por uma “globalização democrática”, contrária à “globalização corporativa”, personificada pela OMC.

Suas ações ganharam destaque na mídia hegemônica e ocorreram de forma descentralizada, por meio da internet e também de celulares. Nesta ocasião surgiu o projeto *Indymedia*, uma rede aberta de produtores de informação, sem fins lucrativos, contrária à mídia global e corporativa, com a finalidade de garantir uma cobertura alternativa ao noticiário oficial dos protestos. Depois de Seattle, o *Indymedia* foi criado em diversos países.

Além de ter gerado um grande impacto político, a *Batalha de Seattle* também serviu como exemplo de organização de atos, por meio da rede mundial de computadores, que conseguiu ganhar abrangência transnacional e causou reflexos que ecoam na prática política contemporânea (BEZERRA, 2015).

2.2 O ciberativismo 2.0

A emergência da Web 2.0, a partir de 2000, trouxe ainda mais impactos na sociedade ao potencializar a interatividade, tendo repercussões sociais importantes, que ampliaram processos de trabalho coletivo, de troca afetiva, de produção e circulação de informações.

Alcântara (2013) explica que a interatividade e o trabalho coletivo são primordiais para as organizações e movimentos sociais com o objetivo de construir novas formas de militância. No mesmo sentido, a circulação de informações fora do espaço da mídia de massa traz a possibilidade de alcance mundial das mensagens destes grupos. Um exemplo desse tipo de prática foi a cobertura dos eventos durante a invasão do Iraque pelos EUA. Enquanto a grande mídia americana e mundial apresentava uma visão a favor dos Estados Unidos, as agências menores de notícias, a mídia árabe alternativa, *bloggers* e diversos ativistas diversos, além da imprensa independente, davam outras versões do conflito.

As mídias alternativas difundiam informações e imagens, pela rede mundial de computadores, que não eram apresentadas aos espectadores pelas grandes emissoras de TV e agências internacionais, que alcançaram milhões de pessoas conectadas. Sem contar as trocas

de *e-mails*, SMS, comunicações por celulares e transmissões ao vivo, via satélite. Isto tudo desencadeou uma verdadeira guerra de informações, com diferentes visões do conflito. Nessa época, a organização *MoveOn.org* conseguiu organizar o maior protesto até então realizado nas ruas de Nova Iorque, com mais de 250 mil manifestantes contra a guerra, no dia 15 de fevereiro de 2003. Além da difusão de mensagens, o *MoveOn* levantou recursos, por meio de seu *site*, para que sua campanha publicitária fosse estendida a emissoras de TVs, periódicos e rádios (MACHADO, 2004).

Do outro lado do mundo, a sequência de protestos iniciados em 2010, ocorridos na Tunísia, no Egito, resultando em guerra civil na Líbia e na Síria, atingindo também outros locais da região, ficou conhecida como a Primavera Árabe, considerada a primeira grande onda de protestos democráticos do mundo árabe no século XXI. Os regimes questionados pela população, nascidos de nacionalismos árabes dentre as décadas de 1950 e 1970, foram se convertendo em governos ditatoriais e repressores, o que revoltava as populações locais.

De acordo com Castells (2013), o movimento foi desencadeado em dezembro de 2010, quando um jovem tunisiano - Mohamed Bouazizi – ateou fogo ao próprio corpo, em protesto contra a humilhação que sofria pelo repetido confisco de sua banca de frutas e verduras pela polícia local, quando se recusava a pagar propina. O vídeo de sua autoimolação foi distribuído pela internet, dando início a diversos outros protestos espontâneos, fortemente reprimidos pela polícia.

O contexto incluía uma taxa de desemprego de 70% da população tunisiana com menos de 30 anos, a corrupção dentro do governo, o regime ditatorial que perdurava havia 23 anos, tolhendo liberdades individuais e impedindo qualquer tipo de organização política ou demonstração de oposição ao governo, sob pena de tortura e morte (BODENMÜLLER, 2014).

Após a notícia da morte de Mohamed Bouazizi, uma série de ações começou a ser planejada por toda a Tunísia. As revoltas locais, ignoradas pela mídia tunisiana - que é controlada pelo governo, ganharam visibilidade na internet. A revolução tunisiana foi motivada por cidadãos comuns, descontentes com os rumos do país, dispostos a derrubar o regime e alterar o status quo. Após pressão internacional e à custa de 338 mortes e 2147 pessoas feridas, o ditador Ben Ali foi forçado a se exilar na Arábia Saudita e o primeiro-ministro Mohammed Ghannouchi assumiu interinamente a presidência (BODENMÜLLER, *idem*).

Ainda segundo a autora, este evento foi, de fato, muito mais que um acontecimento isolado e se consolidou como o estopim para uma insatisfação generalizada em outros países do Oriente Médio e Norte da África. Ao total, 18 países organizaram movimentos, com diferentes formas de ação e desdobramentos e tendo como característica comum a presença maciça de jovens. Foram derrubados quatro ditadores - na Tunísia, Egito, Líbia e Iêmen - e os governos de outros países, como o Bahrein e Jordânia, demonstraram a iniciativa de ampliar o debate democrático na região. Além disso, estima-se que mais de 50 mil pessoas já perderam a vida durante os confrontos com forças do governo, evidenciando o grau de repressão a manifestações populares no Mundo Árabe.

Bodenmüller (2014) explica que é claramente perceptível que as mídias digitais mudaram as táticas dos movimentos pela democratização na Primavera Árabe e o modo como novas informações e tecnologias de comunicação se tornaram centrais para a organização dos protestos de rua. Obviamente, não há como saber se sem a internet as revoluções árabes ainda assim aconteceriam, no entanto, em momentos de crise, em que governos autoritários estavam no comando, as mídias digitais foram capazes de criar novos espaços de comunicação em que havia rapidez na difusão das mensagens e uma ampla divulgação destas. Esse último ponto tornou-se especialmente importante, uma vez que possibilitou as inúmeras manifestações de várias organizações da sociedade civil dos países da região. Após receberem informações dos movimentos iniciados na Tunísia, acabaram se organizando também.

Um fato que merece destaque em relação ao poder e abrangência do uso dos *sites* de redes sociais durante a Primavera Árabe inclui o modo como os governos lidaram com a internet durante os levantes. Tanto no Egito quanto na Líbia, o governo decidiu cortar o acesso à internet, indicando a importância das redes sociais *online* como ferramenta organizadora naquela região. Ainda assim, o conteúdo divulgado e não controlado pelo governo conseguiu atingir outras regiões (BEZERRA, 2015).

Diferentemente do que aconteceu no Oriente Médio, que lutava contra as ditaduras estatais, na Europa, o gatilho dos protestos foi o descontentamento e questionamento de outro tipo de ditadura: a do mercado. A crise econômica que atingiu a zona do Euro a partir de 2008, afetou diversos países que passaram a sofrer as consequências do capitalismo especulativo. A Islândia foi a pioneira na onda de manifestações ciberativistas europeias, com a *Revolução das Painelas*, em 2009, mantidas pela internet. Seguindo a Islândia, outros países

européus com grandes dívidas públicas e déficits orçamentários, também se engajaram em protestos, ocorridos na Grécia, Portugal, Irlanda e Espanha (CASTELLS, 2013).

Segundo Bodenmüller (2014), os jovens espanhóis ocuparam praças por toda a Espanha a partir de 15 de maio de 2011, sob o lema "Democracia Real Já!", munidos de um manifesto com objetivos muito bem definidos. Os "Indignados da Espanha", como ficaram conhecidos os participantes do movimento, trouxeram à pauta pública a discussão sobre os descaminhos democráticos e a crise de representatividade partidária, colocando pressão sobre os partidos que já não correspondiam mais aos anseios populares no que diz respeito às decisões econômicas e seus consequentes reflexos sociais.

Castells (2013) explica, adicionalmente, que o governo espanhol, motivado pela eurocrise e por pressões da Alemanha e do FMI, promoveu cortes orçamentários profundos nas áreas de saúde, educação e serviços sociais e, além disso, priorizou a recapitalização das instituições públicas e a redução do déficit público a fim de garantir a participação da Espanha na zona do euro.

Para o autor, certamente, o movimento "Indignados" surgiu contra os banqueiros e especuladores e contra o fato de a população espanhola ter que arcar com as consequências de uma crise financeira pela qual não foi responsável.

O manifesto dos espanhóis não teve apoio de partido político ou sindicato e foi ignorado pela mídia. Foi divulgado basicamente pelas redes sociais da internet, *Facebook*, *Twitter*, *Tuenti*, etc. Apesar do impacto causado pelas diversas manifestações, e de ter angariado a simpatia de $\frac{3}{4}$ dos espanhóis, que compartilhavam suas principais ideias com respeito à crítica do sistema político e à responsabilidade dos bancos pela crise, ao fazer um balanço do movimento, Castells (idem) afirma que a crise continuava e pouca coisa mudara na política habitual. Para o autor, a importância está no processo, muito mais do que no produto dessa luta e a transformação revolucionária, nesse caso, encontra-se nas experiências conectadas dos atores do movimento.

Do outro lado do oceano, na América do Norte, Nova Iorque foi a primeira cidade a promover o movimento chamado *Occupy Wall Street*, em 17 de setembro de 2011. Castells (2013) afirma que a convocação inicial para a ocupação tinha como objetivo restaurar a democracia, tornando o sistema político independente do poder do dinheiro. A ocupação da Wall Street, "a Gomorra Financeira da América" incluía a montagem de barracas, cozinhas e barricadas pacíficas por milhares de pessoas, por um bom tempo.

Desencadeada pela chamada crise dos *subprimes*, quando ocorreu a quebra de instituições de crédito americanas responsáveis por empréstimos hipotecários de alto risco em 2006, a crise econômica de 2008 atingiu diversos setores da economia naquele país e gerou colapso em importantes instituições financeiras, além de perdas em outras corporações financeiras pelo mundo. O socorro promovido pelo governo americano para sanar a crise destinava a essas empresas grandes somas de dinheiro público (BEZERRA, 2015).

De acordo com Castells, (2013), o movimento “Occupy” surgiu, então, com articulações orquestradas pela rede, com o objetivo de contestar a concentração de renda e o capital especulativo, representado por Wall Street. Segundo o site do movimento, a mobilização se estendeu para milhares de cidades em todo o mundo, convocando o que o grupo chama de “99% da população” para reclamar seus direitos sobre o “1%” que determina os fluxos da economia global. Realizou ocupações públicas em mais de cem cidades nos EUA e outras ações em diversas partes do globo. O descontentamento da população derivava da forma de progresso econômico que, ao incentivar a riqueza privada, acabava por desdenhar os ideais de bem estar coletivo, justiça social e proteção ambiental e, por isso, o movimento “Occupy” obteve a adesão de indivíduos em diversas cidades em todo o mundo.

Adicionalmente, a rápida difusão do movimento foi reflexo de sua propagação viral pela internet. O movimento nasceu na internet e difundiu-se nela. As redes sociais mobilizaram apoio suficiente para que indivíduos se reunissem e ocupassem o espaço público, por meio dos acampamentos, territorializando o protesto. A maioria dos acampamentos criou seu próprio *site*, organizou grupos no *Facebook*, difundiu mensagens no *Twitter*, divulgou vídeos no *YouTube*, enfim, os ativistas se apropriaram de diversos recursos da internet para divulgarem seus protestos contra os responsáveis pela crise econômica e as consequências desumanas do sistema capitalista, tais como a geração de desigualdade social, o desemprego e a ganância das grandes corporações e a influência destas sobre o poder público (BATISTA, 2012).

Castells (2013) argumenta que os movimentos ciberativistas ocorridos recentemente resultam de uma crise nas condições de vida que tornou insustentável a existência cotidiana para muitas pessoas, gerando uma desconfiança/descontentamento em relação às instituições políticas que administravam a sociedade. A combinação da degradação das condições materiais de vida e a crise de legitimidade dos governantes levou a população a se envolver

em ações coletivas para defender suas demandas, com a esperança de mudar os governantes e até as regras que moldavam suas vidas.

2.3 O ciberativismo no Brasil: as Jornadas de Junho

A onda de protestos vista desde a Primavera Árabe também chegou ao Brasil. Em final de maio de 2013, o Movimento Passe Livre, movimento social brasileiro, criado em 2005, que defende a adoção da tarifa zero para os transportes coletivos, iniciou, na cidade de São Paulo, um protesto contra um pequeno aumento (de vinte centavos) nas passagens de ônibus que foi ganhando repercussão e dando origem a outras manifestações que também reivindicavam garantia do acesso ao transporte público coletivo, ameaçada pela incapacidade financeira da população de pagar as tarifas, além do questionamento acerca da péssima qualidade desse serviço e da dificuldade de mobilidade urbana no país (JORNAL DO BRASIL, 2013)

Em quase todas as manifestações, a Polícia Militar de São Paulo reagiu com muita repressão, buscando impedir que o movimento cumprisse seu objetivo: fechar importantes ruas da cidade. Os atos em São Paulo se estenderam para todo o país, e ganharam repercussão até no exterior, fazendo com que os governos de todas as esferas discutissem o assunto e decidissem revogar os reajustes em diversas cidades, diante da pressão popular (JORNAL DO BRASIL, *idem*).

Essas manifestações ocorridas no Brasil, em junho de 2013, ficaram conhecidas como “Jornadas de Junho”, e chamaram a atenção, principalmente, pelas suas proporções, pois chegaram a reunir mais de um milhão de pessoas em 120 cidades em um único dia. As Jornadas de Junho, entretanto, não ficaram restritas aos manifestos contra o aumento das tarifas e questões de mobilidade urbana. Diversas outras manifestações percorreram todo o país, ao longo de junho de 2013, incluindo pautas extremamente diversificadas. Com base nos lemas “Não são os centavos, são nossos direitos”, “O gigante acordou” e “Vem pra rua”, outras reivindicações surgiram pedindo melhorias na educação e saúde pública, questionando os gastos excessivos do governo federal para a realização da Copa do Mundo FIFA 2014 e da Copa das Confederações, e a corrupção na política, levando às ruas de trezentas cidades brasileiras centenas de milhares de manifestantes ao longo de todo o mês junho e nos meses subsequentes (GROHMANN; SOUZA, 2014)



Figura 5: Cartazes das Jornadas de Junho de 2013.
Fonte: Google Imagens

Conforme afirma Rodrigues (2013), as “Jornadas de Junho” também foram chamadas de a “Primavera Brasileira” (ocorrida em pleno outono), numa alusão à “Primavera Árabe”, pois teve modos similares no que se refere às mediações *online* e uso intensivo das redes sociais a favor dos movimentos, tanto para convocações para as passeatas quanto com o intuito de relatar o que realmente estava acontecendo nas ruas. A cobertura que a mídia tradicional deixou de mostrar era feita por meio dos *smartphones* (com câmeras de alta resolução e conexão rápida a redes sociais integradas), computadores e *tablets*, que ocupavam postos de fiscais e delatores, fazendo das plataformas *online* (*YouTube*, *blogs*, *Facebook* e *Twitter*, por exemplo) mais eficazes meios de compartilhamento. “Eu vejo, eu mostro”, este era o lema dos relatos que brotavam no mundo virtual, sob a égide da credibilidade de testemunhos (JUSTEN, 2014).

Ao contrário de outros países envolvidos em atividades ciberativistas naquela época, o Brasil ainda não experimentava qualquer tipo evidente de crise econômica: a inflação, apesar de ascendente, ainda não era uma preocupação social, a Copa do Mundo era a promessa de entrada de dividendos no país, as políticas sociais de um governo de centro-esquerda permitiram uma mínima distribuição de renda para os mais pobres, a desoneração de impostos e o aumento do crédito estimulava o consumo, a bolsa de valores permanecia com bons índices e o preço do dólar encontrava-se estável (BEZERRA, 2015).

Pelos motivos expostos acima, até hoje, teóricos não conseguem chegar a um consenso sobre o que motivou, de fato, os levantes brasileiros em 2013. A luta pelo transporte público e gratuito realmente foi o gatilho que acionou as Jornadas de Junho, porém, o que aconteceu depois, gerou opiniões diferentes acerca desse cenário.

Castells (2013), por exemplo, explica que, apesar da redução da pobreza e de políticas sociais redistributivas adotadas pelo governo, a indignação do povo brasileiro se baseava no questionamento do modelo político-econômico centrado no crescimento a qualquer custo, sem assumir a nova cultura da dignidade e do florescimento da vida para além do consumo. Sem entender que a escolarização sem a verdadeira melhoria do ensino não é educação, mas armazenamento de crianças e que a saúde sem a capacitação de médicos e enfermeiros e ou viés preventivo é um poço sem fundo.

Além disso, diz o autor, a alegria de ver a Copa do Mundo de futebol no Brasil e a possibilidade de a seleção local vencer em casa (o que não aconteceu) converteu-se em um negócio mafioso de corrupção em grande escala, do qual participaram empresas de construção, federações esportivas nacionais e internacionais e administrações públicas de diversos níveis, utilizando fundos públicos sem controle de contas.

Para Castells (idem), a conscientização da população brasileira a respeito desses assuntos foi surgindo de forma confusa, raivosa e ao mesmo tempo otimista, sem líderes, sem sindicatos, sem apoio da mídia, espontaneamente, por meio da autocomunicação de massas pela internet, criando a cultura da autonomia e por meio dela, as palavras, críticas e os sonhos do movimento se estenderam à maior parte da sociedade.

Adotando uma visão bem mais cética em relação às Jornadas de Junho de 2013, Frederico (2013) afirma que a reivindicação anticapitalista original do passe livre, que entende o transporte como um direito social e não uma mercadoria, deu lugar a palavras de ordem aleatórias de uma multidão atomizada constituída, sobretudo, por indivíduos de classe média. Esses novos atores trouxeram às ruas reivindicações particularistas e festivas da “vontade de todos” – o somatório de interesses particulares que não deve ser confundido com a “vontade geral”.

Para o autor, a substituição de uma pauta unificada por reivindicações esparsas impediu que se atacasse a essência dos problemas, ficando-se na periferia, cultivando um fazer político performático, em forma de espetáculo, bem ao gosto do pós-modernismo, que, no lugar da palavra, da argumentação persuasiva, prefere o culto da imagem, com manifestantes mais preocupados em tirar *selfies* do que correrem riscos reais em prol de uma causa. Um exemplo disso também pôde ser observado na cobertura excessiva das mídias televisivas em relação, não às manifestações em si, mas ao vandalismo causado por certos grupos infiltrados nos

protestos, com horas de transmissão de pneus e veículos queimados, vitrines quebradas, entre outras cenas de “terror”, conforme afirmavam os canais de TV.

A ampliação da pauta de reivindicações, da redução da tarifa dos transportes públicos e contra a violência policial ocorrida em relação aos manifestantes do “Passe Livre”, para a falta de qualidade na prestação de serviços públicos, o endividamento e gastos com a Copa do Mundo e a corrupção dos partidos políticos, entre outros, que foram surgindo aos poucos, acabou gerando críticas em relação aos protestos praticados no Brasil na época, sendo considerados confusos, advindos de uma população despolitizada, que estava sendo usada como massa de manobra.

Chauí (2013), por exemplo, acredita que a maioria dos manifestantes aderiu à mensagem ideológica difundida pelos meios de comunicação de que os partidos são corruptos por essência. Essa posição, exaustivamente defendida pelas mídias, tem a finalidade de lhes conferir o monopólio das funções do espaço público, como se não fossem empresas capitalistas movidas por interesses privados. Dessa maneira, apesar das críticas endereçadas aos meios de comunicação pelos manifestantes durante os protestos, isso não impediu que grande parte deles aderisse à perspectiva difundida pela mídia em relação à suposta corrupção generalizada dos políticos.

Nem mesmo a organização e convocação dos protestos por meio das redes sociais escaparam das críticas, que, segundo a autora, assumiram, gradativamente, uma dimensão mágica, cuja origem se encontra na natureza do próprio instrumento tecnológico empregado, pois este opera magicamente, uma vez que os usuários não possuem o controle técnico e econômico do instrumento que usam – ou seja, desse ponto de vista, encontram-se na mesma situação que os receptores dos meios de comunicação de massa. Além da ausência de controle real sobre o instrumento, a magia da internet repõe um dos recursos mais profundos da sociedade de consumo difundida pelos meios de comunicação: a ideia de satisfação imediata do desejo, sem qualquer mediação.

2.4 A dicotomia das visões tecnófilas e tecnófobas acerca do ciberativismo

As argumentações contra e a favor do uso das redes sociais *online* para fins de ativismo político e social refletem, de certa forma, as visões positivas e negativas adotadas acerca das tecnologias e mídias, ao longo da história, que, segundo Rudiger (2011), podem ser

classificadas como: a) tecnófilas, ou seja, aquelas apoiadas por “advogados de defesa” da técnica moderna, como uma oportunidade acrescida para o desenvolvimento, o avanço da participação da população nas decisões políticas, o desabrochar da economia e a promoção de seus valores culturais e que, ao final, conduzirá todos ao bem e b) tecnófobas, isto é, aquelas sustentadas por “promotores de acusação” da mecanização da vida, pois as máquinas representam um perigo à própria existência humana, uma vez que as mutações tecnológicas contemporâneas são a morte das culturas tradicionais, da diversidade dos modos de vida e da perda da espontaneidade das diversas experiências do mundo que fizeram a riqueza das civilizações.

Castells (2013), por exemplo, sustenta a opinião tecnófila de que o padrão emergente dos movimentos sociais em rede tende a ser mais eficaz do que o adotado por movimentos sociais tradicionais, pois: a) há a conexão em redes de múltiplas formas, o que possibilita o maior alcance no número de participantes; b) a palavra circula rapidamente sobre determinados eventos ou atividades planejadas, estendendo-se à rede de cada pessoa de forma viral, seguindo a lógica da rede; c) os *sites* de rede social fornecem formas simples e baratas de organizar membros, marcar reuniões, espalhar informações, angariar opiniões, além de fornecerem maior estrutura para que os grupos se organizem e participem em ações coletivas; d) são simultaneamente globais e locais e promovem um debate contínuo na internet e, em algumas vezes, fora dela, no espaço urbano; e) a suposta horizontalidade da rede favorece a cooperação e a solidariedade, ao mesmo tempo em que reduz a necessidade de liderança formal; e f) são movimentos raramente programáveis, uma vez que emanam de todas as demandas vindas de cidadãos ávidos por escolher as condições de suas vidas.

Castells (idem) complementa que embora geralmente se iniciem nas redes sociais da internet, os movimentos ciberativistas não se restringem somente ao mundo virtual: eles se tornam posteriormente um movimento de ocupação do espaço urbano. O híbrido de ciberespaço e espaço urbano o autor denomina de espaço da autonomia, uma nova forma espacial dos movimentos sociais em rede. É por meio das redes de comunicação digital que os movimentos vivem e atuam, interagindo com a comunicação face a face e com a ocupação do espaço urbano. Obviamente, os *blogs*, *Facebook* ou *Twitter* não causaram revoluções, mas forneceram a infraestrutura que estabelece laços de comunicação e capacidade de organização entre os grupos de ativistas, antes que os protestos de rua se formem.

Castells, ao defender essa visão excessivamente otimista em relação aos movimentos sociais nas redes sociais *online*, deixou, propositalmente, de lado discussões mais críticas que apontam que redes sociais (*online*) nem sempre são congruentes com as práticas democráticas mais fortes e com a política emancipatória anticapitalista, uma vez que a grande maioria dos usuários continua cativa da agenda individualista, promovida pela economia de mercado e, nessa esfera, também predomina a lógica do capitalismo e do individualismo burguês (RUDIGER, 2011).

Além disso, estudiosos vêm criticando o potencial (negativo) das redes sociais *online* de polarizar o discurso democrático, tais como o *Facebook*. Isto porque, de acordo com Salas (2015), o *site* de rede social filtra, por meio de um algoritmo, o que os usuários veem em seus murais, com base no que apreciaram anteriormente, mostrando apenas o que mais lhes agrada, em vez de os encher com informações que não lhes interessem tanto. A estratégia tem o objetivo de manter os usuários por mais tempo nas redes, mas cria redomas, as chamadas “bolhas ideológicas”, que os impedem de ter acesso a informações que poderiam desafiar ou ampliar sua visão de mundo. Em um estudo acerca de como os usuários do *Facebook* interagem com duas narrativas opostas, Quattrociochi (2016) apontou que usuários pertencentes a diferentes comunidades tendiam a se conectar apenas com amigos que tinham opiniões semelhantes às deles e não interagem com comunidades centradas em diferentes pontos de vista — o que os pesquisadores chamam de “câmaras de eco”. Os vieses de confirmação foram responsáveis pelas decisões dos usuários de compartilhar determinados conteúdos, criando cascatas informativas dentro de suas comunidades. Os usuários tenderam a procurar informações que reforçavam suas narrativas preferenciais e a rejeitar informações divergentes. O mais alarmante ocorreu quando informações falsas foram deliberadamente introduzidas nestas câmaras de eco. Elas foram absorvidas e aceitas como verídicas, quando se adequavam à narrativa preferencial. E mesmo quando a informação verdadeira foi introduzida para corrigir ou “desmascarar” a falsa, ela foi ignorada ou usada para reforçar as falsas crenças dos usuários.

Como podemos observar, os discursos sobre a capacidade de as redes sociais *online* promoverem a “verdadeira democracia”, a “acessibilidade universal”, a “abertura total” ou se converterem em “espaços totalmente autônomos”, são ficções, utopias, que Felinto (2005) chama de “imaginário da transcendência”, ou seja, o sonho de que é possível transcender

radicalmente a condição humana por meio da aquisição cultural de uma nova tecnologia, o que converte as novas tecnologias e mídias em um verdadeiro fetiche.

Autores como Gladwell (2010), por exemplo, questionam o uso de *sites* de redes sociais para fins de ativismo “real”. Segundo o autor, esse “ativismo de sofá” é derivado de vínculos sociais fracos gerados entre seus participantes, que não correm riscos reais como os militantes tradicionais, unidos por vínculos fortes, em ações hierarquizadas e de alto risco. Por isso, as mídias sociais não conseguem fornecer o que as mudanças sociais realmente exigem. O autor afirma que apesar de as redes sociais serem eficazes para potencializar a participação, pois diminuem o nível de esforço e motivação, está claro que os relacionamentos criados entre as pessoas usuárias dessas plataformas são superficiais – os chamados laços fracos – e não conseguem promover a disciplina e a estratégia que o (verdadeiro) ativismo político requer.

Ainda sobre o tema, Morozov (2013) acusa o ativismo na rede de ser baseado no solucionismo tecnológico, ou seja, a crença de que todos os problemas podem ser resolvidos por meio de um “click no mouse” (o *clickativismo*) e, conseqüentemente, por meio da razão e da quantificação. A ideia, afirma o autor, é reducionista, cultua a eficiência e a utilidade e abomina a ambigüidade e a complexidade. A tendência a ver o que circula na *Web* como uma fonte de sabedoria e aconselhamento sobre políticas transforma um conjunto razoavelmente desinteressante de cabos e roteadores numa ideologia sedutora e excitante, que soa como uma religião, segundo o autor.

As visões extremamente otimistas, caracterizadas pela tendência tecnófila e, de outro, aquelas altamente pessimistas, formada pelos tecnófobos são, segundo Rudiger (2011), no fundo, encarnações do mesmo mito: a concepção da tecnologia como um poder autônomo, possuidor de dinâmica própria. Tanto os tecnófobos quanto os tecnófilos conferem poderes extraordinários à técnica, e partilham, apenas invertendo o sinal valorativo, da crença no determinismo tecnológico, isto é, de que as tecnologias são forças independentes, autocontroláveis e auto-determináveis, que mudam de acordo com seu próprio momento e moldam inconscientemente a sociedade, colocando, desse modo, os fatores humanos e sociais em segundo plano.

Concordamos com Felinto (2003), quando diz que, enquanto o discurso sobre as novas tecnologias continuar preso ao imaginário tecnológico, estaremos aprisionados na estrutura do mito, que se, por um lado, também é forma de compreensão, por outro, não nos permite alcançar um nível de criticidade desejado. Permaneceremos, dessa forma, no plano de um

pensamento “estético”, em que dominam as imagens e não os argumentos. Sermos críticos não significa que tenhamos que descartar as imagens nem defender o uso de uma razão totalitária, mas, sim, buscarmos, no âmbito do discurso, algumas orientações epistemológicas que permitam a construção de um objeto mais nítido e menos misterioso. O entusiasmo ou a execração excessiva relativa às novas tecnologias dificulta o nosso acesso a um real entendimento de suas potencialidades e limites para o indivíduo e a sociedade. Quando sugerimos a adoção de uma postura crítica, estamos, na verdade, pretendendo ir contra uma tendência responsável pela produção de tecnofantasia, como as descritas nos discursos dominantes radicalmente contra ou a completamente a favor do uso das novas mídias e tecnologias para fins de ativismo social.

2.5 *Por uma visão cibercriticista acerca dos movimentos sociais online*

Apesar das abordagens unilaterais tecnófilas e tecnófobas serem predominantes nos discursos acerca dos movimentos sociais *online*, alguns pensadores vêm tentando superá-las por meio da criação de teorias mais críticas (os chamados cibercriticistas), que têm o interesse em refletir sobre as conexões entre cibercultura e poder (político, social e econômico), levando em conta os problemas e desafios que acarretam para o sujeito social. Kellner (apud RUDIGER, 2011), por exemplo, reconhece que a internet é um terreno disputado pela esquerda, a direita e o centro, a fim de promoverem suas próprias agendas e interesses, e não um território livre, sempre plenamente democrático e autônomo. Apesar de admitir os usos políticos e sociais progressistas da *Web*, o autor sugere que também é preciso criticá-la e teorizá-la como instrumento e extensão do tecnocapitalismo global.

É preciso que analisemos a técnica como algo que não pode ser separado de seu uso concreto, uma vez que está vinculada ao homem em suas condições históricas e sociais e adotarmos uma teoria crítica da tecnologia que seja capaz de discernir os aspectos positivos e negativos, os altos e baixos, as perdas e ganhos implicados na trajetória de desenvolvimento das novas tecnologias.

Conforme afirma Almeida (2013), as redes sociais da internet não roubam o papel das lideranças nos movimentos sociais, ou das manifestações orgânicas (aquelas nascidas nas ruas). Na verdade, a internet impulsiona outros atores a participarem da discussão. As mídias sociais fornecem a estrutura para que as ideias sejam difundidas e escoadas para a população

com maior facilidade. As articulações de grande escala ou manifestações com apoio diversificado e maciço, como ocorridas recentemente, não poderiam ser realizadas há alguns anos - ou, pelo menos, sem uma dificuldade muito maior.

O uso das tecnologias de informação proporciona, de forma avessa ou alternativamente aos meios de comunicação tradicionais, a circulação de um enorme fluxo de informações, que pode resultar em conscientização/empoderamento dos indivíduos e uma eficiente articulação de meios, recursos e estratégias para grandes mobilizações a partir de centenas de nós de pequenos coletivos de ativistas.

É importante lembrarmos, no entanto, que este processo ainda está em andamento. Provavelmente, várias outras transformações nos movimentos sociais e nas formas de participação da sociedade, mediadas pelas novas mídias e tecnologias digitais, ainda estão por vir. Por esses motivos, assim como Kellner (1995), defendemos a adoção de uma análise crítica dos impactos das novas tecnologias e mídias em nossa sociedade, sem deslumbramentos ou abominações do uso da técnica, mas sim com o intuito de discutirmos como as mesmas podem ser usadas tanto para a dominação como para a libertação. Precisamos ser mais críticos em relação às representações e discursos apresentados nas diversas mídias acerca das NTIC, e também aprender a usá-las não somente para fins de entretenimento e lazer, mas como modalidade de auto expressão e ativismo social.

É importante analisarmos, conforme sugere o autor, como as mídias e a cultura servem tanto aos interesses de controle social e hegemônico, como podem ser transformadas, pelo menos em parte, em instrumentos de empoderamento da sociedade, produzindo, assim, ciberespaços para possível exploração e mapeamento de novos terrenos para a luta e intervenção social. Um exemplo disso são as práticas ciberativistas, que se apropriam da distribuição da rede e da abertura do canal de emissão para melhor estabelecerem suas conexões, selecionarem conteúdos, produzirem seus argumentos e terem a possibilidade de transmitirem seus discursos a um auditório muito mais abrangente, espalhado pelo mundo, e, principalmente, de persuadi-lo para uma futura ação, de modo nem melhor nem pior do que a forma *offline* tradicional, mas, com certeza, bem mais potencializada, pela rapidez e abrangência da rede.

3. A RETÓRICA NA ÁGORA, NO PAPEL E NAS NUUVENS

3.1 A Retórica Aristotélica

As discussões geradas no *Facebook*, acerca da educação pública no Rio de Janeiro, entre os professores ativistas e os membros que fazem parte do grupo pesquisado apresentam um jogo argumentativo em que os ativistas atuam como oradores, tentando persuadir um determinado auditório (os outros usuários da rede social *online*) a aderirem a seus discursos, apresentados em forma de argumentos, que, por sua vez, têm como objetivo incitar os interlocutores à ação, ou, pelos menos, criar neles uma disposição para uma ação futura.

Segundo Perelman (2011), uma das características principais das relações sociais é a capacidade que temos de influenciar o outro a fim de atingirmos determinado resultado. Alguns o fazem por meio da coação, outras vezes, pela persuasão e até por troca de vantagens. Quem possui a capacidade de agir sobre os atos e sentimentos do outro, utilizando-se de algum desses meios ou da combinação deles está provido de importante força social.

Em uma sociedade que aspira à democracia, a persuasão não coerciva e a pluralidade de opiniões são vistas como prioritárias nas relações sociais. As liberdades de pensamento, de imprensa, de reunião e de associação de uma determinada sociedade são uma forma de pluralismo sociológico.

Perelman também afirma que a luta pelo direito a essas liberdades motivaram os pensadores do século XX a defenderem filosofias de inspiração pluralista em oposição às filosofias ditas monistas, ou seja, aquelas que adotam o racionalismo que recorre à evidência, passando da adesão de um só homem à de todos, desqualificando aqueles que não compartilham das mesmas evidências. As filosofias monistas fornecem, em cada domínio, uma concepção sistemática e racionalizada do universo, permitindo encontrar uma solução única e verdadeira para todas as divergências. O reducionismo dessas visões, muitas vezes, é difícil de ser aceito e, nesse caso, a fim de garantir a imposição de suas filosofias, os adeptos justificam suas ações em nome de Deus, da razão, da verdade, do interesse do Estado ou do partido, agindo por meio da coação e do uso da força contra seus opositores e estes, se resistirem, acabam sendo punidos.

Ao sofrerem com os governos absolutistas e tendo visto os abusos resultantes da combinação de filosofias monistas e o uso da força para impô-las, os teóricos dos regimes

democráticos desenvolveram ideologias pluralistas variadas, que fazem do indivíduo o ponto de partida de suas investigações. Dessa forma, os adeptos do pluralismo – que adotam a argumentação não coercitiva – em vez de pretenderem impor uma verdade eterna, contentam-se em apresentar uma visão do homem, da sociedade e do mundo que lhes parece razoável. É um ensaio imperfeito, porém aperfeiçoável, inspirado nas opiniões de seu meio, buscando sempre progredir por intermédio do diálogo e da controvérsia.

A racionalidade argumentativa, no entanto, não é uma invenção do século XX. De acordo com Alvarenga (2012), os debates, os discursos dos opostos (antilogia) e a garantia do direito de expressão a todos os cidadãos são elementos que já compunham o quadro da retórica, na Grécia Antiga, formulada por Aristóteles, que sistematizou a teoria da argumentação, tradicionalmente considerada como o núcleo do sistema retórico. Definida como a arte de persuadir ou convencer um auditório por meio da palavra, a Retórica de Aristóteles marca o desenvolvimento da racionalidade argumentativa, não coerciva, até os dias de hoje.

A retórica aristotélica foi organizada de acordo com divisões de tipo comunicacional: o livro I versa sobre o emissor da mensagem; é o livro do orador e trata principalmente da concepção dos argumentos, na medida em que eles dependem do orador, da sua adaptação ao público, de acordo com os três gêneros reconhecidos de discurso: judiciário, deliberativo e epidítico. O livro 2 é o livro do receptor da mensagem; o livro do público e trata das emoções e paixões e novamente dos argumentos, mas agora na medida em que eles são recebidos. O livro 3 é o livro da mensagem em si mesma e trata da *lexis* ou *elocutio*, quer dizer, das figuras e da *taxis* ou dispositivo, isto é, da ordem das partes do discurso.

Aristóteles (2012) define três espécies de provas artísticas ou técnicas de persuasão fornecidas pelo discurso, afirmando que “umas residem no carácter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar” (idem, p. 49).

Na primeira prova, o *ethos*, “persuade-se pelo carácter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé” e que “é, porém, necessário que esta confiança seja resultado do discurso e não de uma opinião prévia sobre o carácter do orador” (ibidem). Ou seja, o *ethos* é uma condição técnica e intrínseca do processo de persuasão: é o discurso que produz a confiança do auditório. Não é propriamente a

honestidade ou o bom caráter do orador a garantia de seu sucesso persuasivo, mas a adesão que o seu discurso vier a causar no auditório.

A segunda prova, o *pathos*, consiste na disposição dos ouvintes, ou seja, nas emoções ou paixões suscitadas no auditório por meio do discurso. Aristóteles explica que as paixões são todos aqueles sentimentos que, ao causarem mudança nas pessoas, fazem variar seus julgamentos e a persuasão ocorre quando os ouvintes são levados a sentir emoções por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio. Dessa forma, uma boa argumentação implica conhecer o que move ou comove o auditório a que o orador se destina.

A terceira e última prova, o *logos*, que resulta da construção do raciocínio lógico, e se refere à argumentação do discurso propriamente dita. Conseguimos persuadir um auditório pelo discurso quando mostramos a verdade ou o que parece verdade, a partir do que é persuasivo em cada caso particular. Por isso, é importante deixar clara a tese defendida, selecionar estrategicamente os argumentos que a sustentam, e prever possíveis objeções.

Quanto à organização do discurso, essa se desenvolve em quatro partes: 1) a invenção, ou etapa argumentativa, em que se circunscreve o problema e buscam-se os argumentos mais persuasivos, respondendo às perguntas: quem fala? (orador - *ethos*), o que diz? (o discurso - *logos*) e a quem se dirige? (auditório - *pathos*); 2) a disposição, isto é, em que se ordenam e estruturam os argumentos de forma plausível e racional, a fim de se abordar o problema; 3) a elocução, que envolve a escolha das palavras e aspectos formais e estilísticos e 4) a ação, que, apoiada pela memória, compreende o trabalho de exposição e manifestação do discurso.

No que tange os gêneros ou lugares sociais específicos para os discursos persuasivos, Aristóteles definiu três: o gênero judiciário, deliberativo e o epidítico.

Os gêneros oratórios se distinguem de acordo com os tipos de audiência, isto é, conforme os ouvintes atuam: como juízes (no deliberativo e no judiciário) ou como espectadores (no epidítico). No deliberativo, aconselha-se ou dissuade-se, no judiciário, acusa-se ou defende-se e no epidítico, louvam-se ou criticam-se os atos. Os gêneros também se distinguem em relação aos fins: o deliberativo visa ao útil ou prejudicial, o judiciário, ao legal e ao ilegal, e o epidítico, ao belo e ao feio.

Os gêneros oratórios também são distinguidos pelo tempo, para Aristóteles: o judiciário se refere ao passado, pois são fatos passados que devem ser esclarecidos, qualificados e julgados. O deliberativo se refere ao futuro, pois inspira decisões e projetos. E finalmente o

epidítico se refere ao presente, uma vez que o orador se propõe à admiração dos espectadores, mesmo extraindo argumentos do passado e do futuro (REBOUL, 2004).

Resumindo, o discurso judiciário é aplicado a eventos que já aconteceram; seu auditório inclui os juízes e seu principal objetivo é acusar ou defender, uma vez que tem como função julgar os fatos passados. Seus valores variam entre o justo e o injusto e o argumento-tipo utilizado é o entimema–dedutivo.

O discurso deliberativo, por sua vez, refere-se ao futuro: aquilo que será, mas que poderia jamais ser; seu auditório é a assembleia e a sua função primordial é aconselhar ou desaconselhar, porque seu objetivo é pensar nos eventos futuros e suas consequências. Seus valores variam entre o útil e o nocivo e o argumento-tipo utilizado é o exemplo– indutivo.

Por fim, o discurso epidítico se refere ao presente; seu auditório inclui os espectadores e sua ação principal é louvar ou censurar. Seus valores variam entre o nobre e o vil e o argumento-tipo utilizado é a amplificação. Exemplos de discursos epidíticos são os de cunho político e os elogios aos vivos e/ou aos mortos.

Quanto à classificação das partes que compõem o discurso, conforme ele é apresentado ao auditório, temos: introdução / exórdio, narração, prova e epílogo.

A parte que inicia o discurso é o exórdio (preâmbulo ou proêmio), cujo escopo é elucidar a finalidade do discurso, preparando os ouvintes para a narração e a prova. Para Reboul (2004), essa etapa tem uma função essencial, que é tornar o auditório dócil, atento e benevolente.

Depois do exórdio, vem a exposição dos fatos, a narração, em que os eventos são expostos aparentemente de forma objetiva. Se a apresentação não for objetiva, deverá parecer. É na narração que o *logos* supera o *ethos* e o *pathos* e para ser eficaz, deverá ter três qualidades: clareza, brevidade e credibilidade.

Após a exposição do tema, para sustentar o desenvolvimento das teses, é feita a apresentação das provas (ou confirmação), que é a parte mais longa do discurso. Ela é fortemente centrada no *logos*, porém a prova também recorre ao *pathos* para despertar piedade ou indignação no auditório.

No discurso epidítico, a amplificação é usada para provar que os fatos são belos e úteis, pois devem ser dignos de crédito. No deliberativo, o exemplo, que a partir dos fatos passados conclui pelos futuros, que é indutivo, e no judiciário, o entimema, ou silogismo baseado em premissas prováveis, que é dedutivo.

O final do discurso é denominado de epílogo. É nele em que os pontos mais importantes são resumidos e tem a finalidade de reavivar a memória dos ouvintes e causar influência pela emoção. Aristóteles afirma que o epílogo é composto de quatro elementos: tornar o ouvinte favorável à causa do orador e desfavorável a do adversário; amplificar ou minimizar; dispor o ouvinte para um comportamento emocional; recapitular – isto é, após ter demonstrado que se diz a verdade e o adversário a falsidade, faz-se um elogio ou uma censura e finalmente sublinha-se de novo o assunto.

E, finalmente, Aristóteles (2012) trata dos *topoi*, que são lugares-comuns que se produzem acerca dos silogismos retóricos e dialéticos, e que, em conjunto, formam a "tópica", ou seja, as fontes que estão na base de um raciocínio.

Para Reboul (2004), no sentido mais antigo e mais simples, o lugar é um argumento pronto que o defensor pode colocar em determinado momento do seu discurso. Nesse caso, o lugar é um argumento-tipo, cujo alcance varia segundo as culturas. No sentido mais técnico, o lugar já não é um argumento-tipo, é um tipo de argumento, um esquema que pode ganhar os conteúdos mais diversos. O terceiro lugar, não é um argumento-tipo e nem um tipo de argumento, mas uma questão típica que possibilita encontrar argumentos e contra-argumentos, que é o caso mais encontrado. Portanto, *topoi* seriam pontos de vista, lugares-comuns, princípios argumentativos, pressupostos ou fundamentos, que, à época, já consistiam em uma interpretação de mundo com força persuasiva.

3.2 A Nova Retórica

Lemgruber e Oliveira (2011) destacam que a tradição retórica foi, por muitos séculos, a base do ensino. Entretanto, com o passar do tempo, ela foi se reduzindo a torneios de eloquência, com uso de diversas citações, fala rebuscada, utilização abusiva de figuras de linguagem, o que a limitou à arte do bem dizer.

Perelmam e Olbrechts-Tyteca (2000) destacam que a Retórica teve seu declínio principalmente devido à ascensão do pensamento burguês, a partir do século XVI, que generalizou o papel da evidência típica do protestantismo, do racional cartesiano e do empirismo, balizando os domínios do conhecimento entre racionais ou não. Nesse contexto, as ciências humanas e sociais foram consideradas “inferiores” às ciências exatas e naturais, justamente devido à dificuldade ou incapacidade de adotarem o formalismo ou de exibirem

evidências irrefutáveis capazes de garantir a verdade sobre as quais fundam os conhecimentos que produzem.

Somente no século XX foi que Perelman e Olbrechts-Tyteca – contra essa corrente – decidiram reabilitar e renovar a Retórica. Ao tentarem fazer um levantamento das formas de persuadir, notaram duas coisas importantes: a) que todo esse trabalho estava fadado ao insucesso, uma vez que as formas de persuasão não se esgotavam e b) que o que buscavam já era, desde a antiguidade, objeto de estudo, parte de uma tradição que havia sido esquecida, mas que já tivera seus dias de glória.

Passaram, então, a defender a importância do renascimento do papel da retórica e da argumentação em todos os domínios em que se operasse a razão prática, mesmo quando se tratasse de resolução de problemas teóricos, ou seja, as limitações geradas pela teoria da demonstração na lógica formal moderna deveriam ser complementadas pela teoria da argumentação. Criticaram os filósofos que reduziam os raciocínios sobre questões sociais, políticas ou filosóficas, inspirados nos modelos fornecidos pelas ciências dedutivas ou experimentais e que julgavam sem valor o que não se amoldava aos esquemas previamente impostos.

Desse modo, partindo da retórica de Aristóteles, mas buscando ampliá-la e compreendê-la, Perelman e Tyteca desenvolveram uma teoria da argumentação que se tornou um valioso aporte teórico para as ciências humanas e sociais, pois permite abordar diferentes problemas (de cunho ético, político, científico, educacionais, entre outros.) com base em uma perspectiva que critica tanto a racionalidade dedutiva quanto a indutiva. Os autores colocam em xeque o expansionismo destes modelos de razão que se pretendem únicos, classificando os domínios do conhecimento em racionais ou não (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011).

A lógica empregada em uma argumentação difere muito da lógica usada nos raciocínios de tipo matemático. O termo “lógica” tem sido empregado quando se trata da lógica formal. Essa utilização resulta da desvalorização moderna da lógica empregada no discurso cotidiano, a lógica de tipo argumentativo. Essa última até poderia assumir um caráter universalizante, se dela fosse retirada a ambiguidade, como ocorre na linguagem matemática. Porém, essa generalização contaria com a ausência total do aspecto ideológico. Devido a essa impossibilidade, o projeto de universalidade é sempre provisório. (CASTRO; FRANT, 2011).

Perelman e Tyteca, então, apontaram a teoria da argumentação como um “caminho do meio” entre a razão absoluta e a irracionalidade. Passaram a oferecer uma proposta para

repensarmos a racionalidade por meio da razoabilidade, da aptidão da razão para lidar com valores, organizar preferências e fundar nossas decisões.

De acordo com a Nova Retórica, o discurso é compreendido como argumentação. orador e auditório são, respectivamente, aquele que apresenta o discurso e aqueles a quem o discurso é dirigido. Assim, Perelman e Tyteca (2000) amplificam as noções de *logos, ethos e pathos* expostas na retórica aristotélica, e estabelecem discurso, auditório e orador como elementos da argumentação. Dessa forma, o auditório determina o modo de proceder do orador, enquanto esse último deve se adaptar às características do auditório, de modo a alcançar a adesão, sendo que a argumentação se desenvolve para o auditório. Os autores também destacam a importância da constante adaptação do discurso aos destinatários, afirmando que cabe ao auditório o papel principal de determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores.

Além disso, defendem os autores que a argumentação se propõe a agir sobre um auditório, modificando suas convicções ou suas disposições por meio de um discurso que visa ganhar a adesão dos espíritos, em vez de impor uma vontade pela constrição ou domesticação. O contato de espíritos pode ser favorecido ou impedido pelas instituições sociais e políticas, a exemplo do monopólio dos meios de comunicações e todos os meios usados a fim de evitá-lo. Perelman sempre foi um defensor da democracia, apesar de reconhecer seus limites e distorções, e se opôs aos totalitarismos tanto de direita quanto de esquerda, defendendo a liberdade de pensamento e de expressão, e atacando os pontos de vista absolutos, que levam à intolerância e à discriminação (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011).

Adicionalmente, a argumentação, de acordo com os autores, não tem unicamente a finalidade de obter a adesão puramente intelectual. Ela visa incitar à ação ou, pelo menos, criar uma disposição para a ação. Dessa forma, é essencial que a disposição criada seja suficientemente forte para superar possíveis obstáculos. Por esse motivo, é importante conhecer bem o auditório, suas crenças e valores, além das escolhas das premissas que servirão de base para a argumentação do orador. De acordo com Gil (2005), o conhecimento prévio desses valores e das teses admitidas pelo auditório é que evitará a petição de princípio - ou seja, fundamentar a argumentação em premissas que o auditório rejeita - que, para a Teoria da Argumentação, é considerada como a falha mais grave de toda a argumentação.

Desse modo, ainda de acordo com Gil (idem), a argumentação de Perelman funda-se no verosímil, em uma ruptura com a lógica demonstrativa, alargando o espaço de uma lógica

argumentativa não formal, e afastando-se da noção cartesiana de “verdadeiro”. A teoria da argumentação de Perelman fundamenta-se na distinção aristotélica entre raciocínio analítico e raciocínio dialético, valorizando, a vertente dialética e, portanto, comunicacional. A tradição do “falar bem é pensar bem”, segundo Perelman, é herança primordial para o bom exercício da democracia. A demonstração por meio do cientificismo e pela objetivação da natureza dá lugar à influência sobre as pessoas através de variadas técnicas de persuasão.

A Nova Retórica, dessa forma, é a busca de resgatar a importância da Retórica, apresentando críticas a certas correntes filosóficas, baseadas em abordagens positivistas. Aponta a diferença entre o racional e o razoável e acredita que julgamentos devem ser ponderados, com base nos exames dos prós e contras envolvidos em uma questão, avaliados a partir de argumentos e não de imposições ou dogmas.

A Teoria da Argumentação foi sistematizada por Perelman e Tyteca na obra o *Tratado da Argumentação – Nova Retórica*, em 1958, com primeira edição brasileira datada de 1996. Nesse livro, os autores apresentam as bases filosóficas de sua teoria, além de uma classificação detalhada para o estudo das técnicas argumentativas e dos principais tipos de argumentos empregados em diversos tipos de discursos, principalmente os escritos.

Por se tratar de uma obra complexa, apesar de escrita em linguagem clara e direta, Perelman teve a preocupação de, em 1977, publicar um resumo do *Tratado* em um livro chamado *O Império Retórico*, com o objetivo de tornar os conceitos e as categorias presentes no *Tratado* mais acessíveis a seus leitores. Não satisfeito, Perelman, em 1982, dois anos antes de falecer, sugeriu a um colaborador seu, Maneli, que elaborasse, em um manual, a teoria da argumentação de forma mais didática. Maneli tem divulgado, ao longo dos anos, artigos e livros de Perelman, dando continuidade à sua obra (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011).

3.3 A Retórica Digital

Xavier (2010) explica que, por ser a linguagem, ela mesma, uma tecnologia fundamental para a administração dos rumos dos sujeitos no mundo, ela se renova e se reconfigura constantemente; dessa forma, precisa ser reaprendida de tempos em tempos. A fertilidade e a imaginação do homem fazem-no efetuar modificações nos usos linguísticos, inclusive inserindo novas técnicas na arte de comunicar e novos equipamentos de ampliação e aperfeiçoamento do processamento da interação com os outros.

Se a retórica aristotélica era baseada na oralidade e a nova retórica foi um alargamento dela para incluir também o meio impresso, então, na atualidade, o uso intenso de imagens, sons e os ambientes virtuais das novas tecnologias e mídias resultam em uma tendência de a retórica continuar se renovando. Diante de diferentes hábitos e comportamentos comunicativos diversos, a retórica também sofre modificações e emerge no espaço real e virtual de comunicação com outra roupagem.

Desse modo, Xavier defende a emergência de uma novíssima retórica, como efeito da intensa variação do uso da língua combinada a outras linguagens em comunicações mediadas pelas novas tecnologias e mídias. Esta, geralmente, acontece entre sujeitos que ou participam efetivamente de uma comunidade virtual organizada, ou, pelos menos, compartilham com outros algumas identidades socioculturais, o que justificaria a troca constante de mensagens virtuais entre eles.

Ferreira (2001) explica que, devido à rapidez de circulação de mensagens na sociedade atual, o número de apelos a que os usuários das tecnologias digitais estão expostos é cada vez maior. Isto obriga os oradores de hoje a uma preocupação acrescida com a eficácia, sobretudo porque um discurso que não seja adequado ao público a que se destina origina prejuízos.

A autora também afirma que é importante lembramos que uma das regras a ser levada em conta nas novas mídias é a da economia da significação que consiste em otimizar a eficiência da mensagem e de a adaptar às necessidades do meio de comunicação, com o mínimo de esforços de forma a obter a maximização dos efeitos, alcançando, assim, da melhor forma, o possível auditório no ciberespaço. Esse objetivo resulta em uma mensagem com um número relativamente restrito de caracteres e signos e que, ao mesmo tempo, expresse muita informação. Além disso, a capacidade de transmitir uma ideia através de imagens em movimento, sons e sinais torna a mensagem ainda mais atraente. No caso dos ciberativistas, estes, sem descartar o valor centrado na demanda latente na própria causa defendida, estruturam seus discursos e os levam para a internet, utilizando produtos midiáticos cada vez mais elaborados, e buscando se afinarem à própria lógica da mídia.

O uso de *slogans*, frases e imagens de impacto, típicos da publicidade e propaganda, também são muito observados na retórica ativista digital. Reboul (1984) explica que os *slogans* são uma retórica abreviada, caracterizada por discursos concisos, extremamente curtos, utilizados para defender uma causa, suspendendo as discussões acerca de um assunto se encontram nos discursos como forma de buscar adesão do público a uma proposta política,

a um partido, a uma causa. São fórmulas expressas na forma de jogos de palavras, rimas, metáforas, hipérboles, alusões, em suma, argumentos extremamente condensados, que não possuem o objetivo de dialogar e sim de impactar para fazerem agir na direção desejada.

Castells (2013), por exemplo, defende que o discurso ciberativistas do movimento “Indignados de Barcelona”, apesar de repleto de *slogans* do tipo “Outra política é possível”, “Não sou contra o sistema, o sistema é que é contra mim”, expressa a ascensão de uma nova cultura econômica e política, alternativa, baseada em práticas de vida cotidianas que enfatizam o valor de uso da vida sobre o valor comercial, engajadas em autoprodução, cooperativismos, redes de troca, ética bancária, entre outras. Ou seja, a negação do sistema econômico e político atual e a reconstrução de instituições que expressem a vontade do povo e atendam a seus anseios.

Rodriguez (2014) também lembra que todo texto bem feito e pertinente, mesmo que tenha poucas palavras, pode ser eficaz e capaz de fazer alguém refletir e até mesmo mudar de opinião. No entanto, ao contrário de Castells, tece uma crítica aos discursos nas redes sociais *online*, por darem a impressão de que os ativistas se apropriaram da linguagem da publicidade e se utilizam de palavras e imagens de impacto, além de *slogans* e clichês, na maioria das vezes, para reforçarem o senso comum ou defenderem ideologias, de esquerda ou de direita, prontas para o consumo rápido, parecendo que há mais propaganda do que militância na internet.

Outro aspecto, apontado por Warnick e Heineman (2012), é a leitura não sequencial na internet que gera a criação de textos que não se baseiam em formas de organização linear e argumentação complexa típicas dos textos impressos e discursos orais. Como a retórica normalmente utilizada nos *sites* de redes sociais precisa ser bem concisa, devido ao pouco espaço e tempo para a troca de mensagens e ideias, e devido à não-linearidade da leitura dos usuários, discursos e técnicas persuasivas típicas da propaganda e publicidade podem acabar sendo usadas nas redes, para fins de ativismo, para darem mais visibilidade às causas defendidas, como, por exemplo, a utilização de uma linguagem atrativa e alarmista, que chame a atenção da sociedade civil em meio a uma profusão acelerada de informações disponibilizadas no espaço virtual a todo momento (MARQUES; NOGUEIRA, 2012).

A preocupação excessiva com a adoção de estratégias de visibilidade, concisão, e a “venda” de uma ideia na internet, em detrimento da obtenção de juízos de valores razoáveis, ainda que provisórios e circunstanciais, passíveis de reformulação, que são extremamente

importantes para a vida social (MAZZOTTI, 2011) pode causar o esvaziamento dos debates em geral e, especialmente os educacionais, objetos dessa pesquisa.

Para Marques e Nogueira (2012), um movimento social faz uso de espaços de visibilidade midiática para estar presente na cena pública, a fim de mobilizar outros indivíduos e, dessa forma, exercer pressão coletiva junto à política institucionalizada. Por isso, a comunicação é considerada um pilar fundamental para um movimento, enquanto dinâmica discursiva de articulação interna e externa. Os novos dispositivos midiáticos, especialmente os presentes na internet, ampliam as possibilidades de interação e organização dos movimentos tanto em nível nacional quanto global. (idem, p. 140). Os ativistas, por sua vez, precisam adotar estratégias comunicacionais típicas dessas novas mídias digitais para construir um discurso favorável à sua causa e garantir maior visibilidade a suas demandas.

É inegável que o formato e outras características típicas das mídias e tecnologias digitais geram um grande desafio, além da limitação do espaço, para o campo da argumentação. Entretanto, ao mesmo tempo, criam um ambiente propício ao surgimento da referida novíssima forma de retórica, já chamada de Retórica Digital, que permite a evolução dos argumentos para além daqueles conhecidos e praticados na oralidade e na mídia impressa.

Olaizola (2014) explica que não apenas a retórica clássica continua a estar presente nos textos digitais, mas que esses espaços possuem sua própria dinâmica argumentativa, seus próprios *topoi*, estratégias e técnicas. Em ambientes digitais, a escrita já não é predominantemente o modo de representação do conhecimento, uma vez que o escritor pode usar imagens, vídeos, *hiperlinks*, espaço e cor para suas audiências a fim de persuadi-las ou motivá-las a ação.

Ainda segundo o autor, os novos gêneros, estruturas e formas de comunicar e construir sentido exigem que o processo de compreensão e produção de textos argumentativos digitais deva ser analisado usando as diretrizes de sua retórica específica, a retórica digital, que não é uma construção teórica abstrata e alheia à realidade, mas que afeta a vida cotidiana das pessoas, quando compram, se informam, votam, se divertem, participam, executam procedimentos, criam e distribuem conhecimento.

Xavier (2010) conclui que a adaptabilidade do ser humano, a resiliência da linguagem e o advento de novas ferramentas de informação e comunicação digitais oferecem condições próprias para a criação de um modo novo de comunicar persuasivamente auditórios, agora espalhados pelo globo.

E quais seriam os desafios para essa nova (ou novíssima) retórica? De acordo com Lemgruber e Oliveira (2011), se a retórica, na ágora grega, era oral e a nova retórica foi um alargamento com o meio impresso, então, a novíssima retórica, nas nuvens (derivada de um conceito de computação em *cloud*) traz um convite para uma nova expansão do campo de estudos de racionalidades dialógicas e de estratégicas para persuadir outrem, pois, enquanto houver humanos que se comunicam verbalmente, a racionalidade argumentativa será uma demanda sempre presente.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

4.1 Abordagem, lócus, participantes e dados da pesquisa

Ao iniciarmos a presente pesquisa, definimos que esta seguiria uma perspectiva qualitativa por envolver a análise de práticas comunicacionais realizadas dentro de um ambiente virtual. De acordo com Alves-Mazzotti (2000), a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição compreensiva ou interpretativa, resultando, então, em três características essenciais aos estudos qualitativos: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. Dessa forma, o pesquisador qualitativo costuma ir a campo, o ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos em relação às significações que as pessoas ou comunidades trazem para eles, por meio de suas falas e comportamentos.

Segundo Minayo (1999), a abordagem qualitativa não busca uma única verdade ou então o que é certo ou errado, mas sim a lógica que permeia a prática que se dá na realidade. Tem como foco a realidade que não é quantificável, ocupando-se de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, analisando os espaços mais profundos das relações sociais. A autora complementa que todo e qualquer fenômeno em investigação deve ser analisado nas suas determinações histórico-sociais, considerando, também, as transformações produzidas pelos sujeitos.

Para fins da presente pesquisa, o lócus escolhido foi um grupo público de discussões de profissionais da educação no *Facebook*, que conta com mais de trinta mil participantes, cujo objetivo é debater temas ligados à educação, profissionais da educação e suas especificidades. Dentre os diversos assuntos tratados, optamos por restringir nossa pesquisa às discussões relacionadas à educação pública no Rio de Janeiro, resultantes dos questionamentos em relação ao sistema de meritocracia imposto pelos governos municipal e estadual - que era a tônica das discussões na época da pesquisa - e da luta desses profissionais contra o sistema, formalmente iniciada em 2013, com a greve unificada, em prol do que acreditam ser a verdadeira “educação pública de qualidade”.



Figura 6: Grupo de discussão pesquisado
Fonte: Facebook

Os grupos no *Facebook* são usados com o propósito de facilitarem a conexão com grupos específicos de pessoas, tais como familiares, colegas de equipe ou de trabalho, sendo um espaço em que é possível compartilhar atualizações, fotos ou documentos, além de enviar mensagens a outros membros do grupo. No momento da criação de um grupo, também é possível optar por seu grau de privacidade (público, fechado ou secreto).

Como o grupo no *Facebook* pesquisado é público, qualquer pessoa, mesmo não sendo usuária da rede social *online*, pode visualizar as publicações e comentários. Para ser adicionado ao grupo ou participar das discussões, o usuário precisa entrar em sua conta e solicitar a participação aos administradores do grupo.

A opção por um grupo público se deveu justamente pelo fato de não haver restrições de privacidade em relação à identificação dos participantes ou ao conteúdo de suas publicações, o que facilitaria a investigação. Ainda assim, decidimos não divulgar o nome do grupo e nem os nomes dos participantes, que são mencionados como P1, P2, P3, e assim por diante, por tratarem de assuntos polêmicos e a fim de evitar possíveis retaliações aos profissionais envolvidos nas discussões, após publicação da tese.

Para participar desse grupo, tivemos que fazer a solicitação ao administrador, que foi prontamente aceita. Ao longo dos três anos de coleta de dados, não realizamos nenhuma publicação ou fizemos comentários às publicações a fim de não interferir na pesquisa.

Os participantes do grupo que realizaram publicações, com o objetivo de incitarem os debates, foram chamados, por nós, de oradores, pois são os que lançam os argumentos, por meio da caixa “Escreva Algo”, conforme a figura abaixo:



Figura 7: Caixa “Escreva Algo”
Fonte: *Facebook*

Nessa caixa é possível publicar uma atualização, adicionar fotos ou vídeos, fazer perguntas ou carregar um arquivo. Os membros do grupo são notificados sobre todas as novas publicações.

É possível também comentar em uma publicação dentro do grupo. Para isso, o participante do grupo deve clicar em “Comentar” abaixo de uma publicação, escrever seu comentário e pressionar *Enter* para compartilhar seu comentário. Para fins dessa pesquisa, chamamos de auditório os que participam das discussões por meio de comentários. Entretanto, o participante pode passar de auditório a orador dentro de uma mesma publicação se o conteúdo publicado em seu comentário desviar a discussão para outro assunto além daquele inicialmente publicado pelo orador original e começar uma discussão paralela, prática frequentemente observada dentro dos debates. A figura a seguir mostra um exemplo de publicação e comentários feitos no grupo.

Com crise, pais buscam vagas em escolas públicas
 Colégios particulares do Rio já planejam reajustar mensalidades de 2016 de 9% a 15% diante do aumento da inflação
 por Daiane Costa
 19/09/2015 22:30... Ver mais



Com crise, pais buscam vagas em escolas públicas

Colégios particulares do Rio já planejam reajustar mensalidades de 2016 de 9% a 15% diante do aumento da inflação

OGLOBO.GLOBO.COM

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

30 pessoas curtiram isso.

Tã feia a coisa. Tudo aumenta, gás de cozinha aumentou 15% no mês passado, plano de saúde 16%, eo pé grande quer que paguemos a conta das incompetentes gestões dele e Cabral, e quer nos empurrar 0% em 2015.



Curtir · Responder · 🗨️ 5 · Ontem às 11:42 · Editado

Acho ótimo que a classe média venha para a escola pública. Quem sabe assim teremos os pais lutando por uma educação de qualidade. Os mais necessitados lucrarão com isso.

Curtir · Responder · 🗨️ 6 · Ontem às 12:50 · Editado

🗨️ O q fazer???

Curtir · Responder · Ontem às 13:39

Figura 8: Exemplo de publicação e comentários no grupo pesquisado
 Fonte: Facebook

Os dados foram coletados por meio de leitura diária das publicações e comentários expostos no grupo, referentes ao sistema de meritocracia e temas afins, ao longo do referido período de três. Os dados foram recortados do *Facebook*, salvos em arquivo no formato PDF e agrupados por assuntos discutidos de forma recorrente. Dentre os temas debatidos, os que se destacaram foram: a) Aplicação de avaliações externas; b) Lançamento de notas em sistemas informatizados; c) Plano de metas e pagamento de bonificação e d) Falta de mobilização da categoria (participação em assembleias, greves, paralisações, passeatas e boicotes).

Após definirmos o lócus da pesquisa, seus participantes e os dados coletados, passamos à análise dos dados com base no paradigma teórico-metodológico escolhido, para sua interpretação.

4.2 O paradigma teórico metodológico: Teoria da Argumentação

Como já mencionado anteriormente, optamos por uma metodologia centrada na Teoria da Argumentação, exposta no *Tratado da Argumentação* de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, detalhada a seguir, a fim de propiciarmos melhor compreensão da análise dos argumentos expostos pelos profissionais da educação no grupo de discussões do *Facebook* acerca da adoção da meritocracia no ensino público do Rio de Janeiro.

No *Tratado*, os acordos são os pressupostos a partir dos quais o raciocínio é desenvolvido ao longo de uma argumentação. Toda argumentação é, nesse sentido, seletiva uma vez que o orador escolhe não só seus elementos, mas também o modo de torná-los presentes. A análise argumentativa leva em conta a eficácia dos argumentos escolhidos e utilizados pelo orador na tentativa de persuadir seu auditório. Ela avalia os argumentos usados e pondera a possibilidade desse discurso obter ou não a adesão do outro. Além disso, destaca relações entre o “tipo” de argumento e os possíveis significados que produzem efeitos sobre o auditório, cuja análise é centrada na busca das estratégias e técnicas utilizadas para persuadir o outro por meio dos argumentos (CASTRO; FRANT, 2011).

4.2.1 A análise dos argumentos de acordo com o *Tratado da Argumentação*

A análise dos argumentos é uma alternativa de análise de discurso em que as interpretações estão mais centradas na intenção do orador de persuadir ou de incitar um auditório à ação do que em significações pontuais de cada momento do discurso. A relação entre orador e auditório, dessa forma, é de suma importância: é preciso existir um entendimento e aceitação prévia daquilo que é discutido entre eles de modo que a comunicação se instaure e a argumentação passe a acontecer.

4.2.1.1 Orador e auditório

No *Tratado*, as relações entre orador e auditório são abordadas em sua primeira parte – Os Âmbitos da Argumentação. O orador, que é quem profere o discurso falado ou escrito, deve conhecer mais ou menos seu auditório e saber a que tipo de público quer se dirigir. O auditório é entendido como o conjunto de pessoas que o orador deseja influenciar por meio da

sua argumentação. Esse conjunto é bastante variável, e, daí, a importância de o orador conceber o auditório da forma mais próxima possível da realidade.

Desse modo, um dos grandes problemas colocados à frente do orador é descobrir quem, de fato, são os seus destinatários. A noção de quem é seu auditório, que é uma construção do orador, uma vez que é presumida, já era visualizada em Aristóteles, Cícero e Quintiliano, demonstrando, esses autores, que o conhecimento daqueles a quem se dirige o discurso é relevante não somente para as condições prévias da argumentação, mas também para todo o desenvolvimento dela. De acordo com Perelman e Tyteca (2000), como a argumentação visa provocar ou aumentar a adesão daqueles a quem se dirigem as teses apresentadas, ela é, por inteiro, relativa ao auditório.

O auditório presumido é sempre, para quem argumenta, uma construção mais ou menos sistematizada. O orador poderá determinar suas origens psicológicas ou sociológicas, por exemplo. O importante é que a construção do auditório não seja inadequada à experiência, a fim de que o orador seja capaz de persuadir efetivamente indivíduos concretos.

Para que uma argumentação seja considerada eficaz, ela deve conseguir aumentar a intensidade de adesão de forma que desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.

De acordo com a composição, os auditórios podem ser classificados em homogêneos e heterogêneos. Na prática, é muito mais comum o orador ter que argumentar para auditórios heterogêneos do que homogêneos. Mesmo com um grupo reduzido de pessoas e até mesmo com um ouvinte único, é possível que o orador hesite em escolher seus argumentos que serão mais convincentes a seu auditório e acabe, ficticiamente, inserindo o auditório em uma série de auditórios diferentes. O orador pode dividir o auditório em grupos sociais, por exemplo: pergunta-se de deve inserir seu auditório em um único grupo social ou se deve dividi-lo em grupos diferentes e até opostos e, para este fim, deve adotar diversos pontos de partida para sua argumentação. Ou então, em vez de grupos sociais aos quais pertencem os indivíduos, o orador pode separá-los pelos valores aos quais esses interlocutores aderem.

Quanto à dimensão, os autores nos apresentam três casos: a) a deliberação para muitos interlocutores; b) a deliberação para um único ou poucos ouvintes; e c) a deliberação consigo mesmo. Perante uma assembleia, o orador tem o desafio de persuadir diversos ouvintes, e, para isso, se vale de discursos relativamente longos e contínuos, típicos da retórica. Porém,

um discurso assim perante um único ouvinte seria ridículo e até ineficaz. O discurso travado entre orador e um único ou poucos ouvintes leva em conta as reações, questionamentos e hesitações destes últimos e acaba fazendo com que o orador tenha que se informar das razões da contestação e provar o ponto contestado, o que leva o discurso para o âmbito da dialética. Na deliberação consigo mesmo, caso em que coincidem os elementos “auditório” e “orador”, um homem dotado de razão pode procurar formar uma convicção própria e se convencer de algo. Ele deve abrir mão dos procedimentos que visam persuadir os outros, uma vez que não será capaz de enganar a si próprio. Por esse motivo, é que, na deliberação consigo mesmo, um determinado orador pode testar, de fato, o valor de seus argumentos.

Quanto à natureza, Perelman & Olbrechts-Tyteca (2000) classificam os auditórios em três categorias: universal, especialista (ou de elite) e particular. Conhecer e adequar os argumentos a cada tipo de auditório é ponto de partida para fomentar um processo argumentativo eficaz. O primeiro, o auditório universal, seria aquele constituído pela humanidade inteira, ou pelo menos por todos os homens adultos e normais, gozando de plenas faculdades mentais/intelectuais. Dessa forma, o auditório universal não se acha delimitado no tempo e no espaço, mas encarna a visão que o orador tem acerca do conjunto dos homens dotados de melhor razão. Assim sendo, as concepções de auditório universal não são alheias à cultura e à história, embora pretendam transcender a ela.

O segundo tipo de auditório, especialista ou de elite, é formado por grupos representativos que se apresentam como modelos de uma determinada especificidade (médicos, professores, advogados, pedreiros, costureiras). Neste caso, a autoridade do orador em relação à tese que apresenta pode ser determinante para persuadir seu auditório especializado, que em última instância, é uma encarnação do auditório universal.

O terceiro tipo, particular, é constituído pelo próprio sujeito, quando ele delibera ou figura as razões de seus atos. É, em geral, uma argumentação particular, onde o sujeito que delibera é também considerado uma encarnação do auditório universal. Com muita frequência, aliás, uma discussão com outrem não é mais do que um meio de que utilizamos para nos esclarecer melhor. A ação argumentativa, dessa forma, inicia pelo próprio orador, pois quando somos convencidos, somos vencidos apenas por nós mesmos, pelas nossas ideias e quando somos persuadidos, sempre o somos por outrem.

4.2.1.2 *Logos*

De acordo com Maneli (2004), o diálogo é a forma e a alma do processo da argumentação. O primeiro pré-requisito para a existência do diálogo é o interesse de, pelo menos, dois participantes na troca de ideias e na obtenção da adesão de intelectos. Um segundo pré-requisito é a liberdade desses participantes. O interlocutor não deve ter medo de questionar e de usar argumentos contraditórios. Não é possível ganhar a adesão dos que temem ou hesitam em participar ativamente do diálogo.

Perelman assume, de início, a capacidade da palavra de agir sobre o outro, ou seja, vê na utilização da linguagem não somente uma ação, mas também uma atividade social (AMOSSY, 2011). Atribui uma centralidade ao *logos* como palavra e razão. Postula, assim como Aristóteles, que partilhar a palavra é indissociável de partilhar a razão. Para o autor, o *logos* como palavra e razão depende mais do razoável do que da razão demonstrativa. Esse tipo de racional se exprime por meio de um raciocínio do tipo hipotético-dedutivo cuja validade não depende de um quadro comunicacional e que segue um procedimento necessário de inferências que culmina com uma “verdade”. O razoável, por sua vez, tem uma parte ligada ao senso comum. Ele representa aquilo que parece plausível a certa comunidade em virtude de suas crenças e valores – o que parece ser aceito por todo indivíduo de bom senso. Enquanto que o racional é necessário e válido em si mesmo e existe independente das circunstâncias e dos agentes humanos, o razoável surge como contingente e negociável no interior de uma interação social.

Amossy (idem) acrescenta que o *logos* retórico participa do razoável e não do racional e se concretiza na argumentação e não na demonstração. Nas interações humanas, em que não há verdades absolutas, somente um acordo sobre o que parece ser plausível e razoável pode manter a vida social sob a égide da razão. Para Perelman e Tyteca (2000), o homem que age de maneira meramente racional, ou seja, sem levar em conta os valores e as normas da sociedade em que vive, não é razoável. É graças à possibilidade de uma argumentação que forneça razões, mas razões não coercivas, que é possível escapar do dilema: promover a adesão a uma verdade objetiva e universalmente válida ou recorrer à sugestão e à violência para fazer valer minhas opiniões e decisões?

É condição, então, que os indivíduos tenham a disposição para negociarem suas diferenças e tentarem alcançar acordos, ainda que parciais e provisórios, sobre o que convém

pensar e fazer em uma determinada situação. E esta é a função da troca verbal: agir sobre o outro, colocar em jogo as influências mútuas, confrontar pontos de vista e resolver diferenças, o que permite não submeter a existência em comum aos impulsos irracionais e à violência pura. Assim, a retórica, como arte de persuadir, autoriza uma construção coletiva do razoável no e pelo discurso e o *lógos* constitui a “pedra de toque” da interação, entendida como atividade social (AMOSSY, 2011).

4.2.1.3 O gênero epidítico na Nova Retórica

Ainda na primeira parte do *Tratado*, Perelman e Tyteca (2000) reservam um item designado ao gênero epidítico. Retomando as noções de gêneros de oratórios de Aristóteles, os autores partem em defesa do discurso epidítico, que, por muito tempo, foi reduzido a um trabalho com a forma, a uma exibição performática do orador, passando do campo da Retórica para o da poética literária, pois se considerava que sua finalidade era somente a contemplação do espetáculo oferecido pelo orador, em oposição às finalidades práticas, concretas e úteis dos gêneros deliberativo e judiciário. Isto é, enquanto os ouvintes do deliberativo e do judiciário exercem o papel de juízes que devem deliberar sobre ações futuras ou julgar sobre ações passadas, os ouvintes do epidítico não têm esse papel e são definidos como simples espectadores do talento do orador; talento esse que ofusca o enfoque no objeto do discurso (BRANDÃO, 2011).

Perelman e Tyteca (2000) reverterem a imagem negativa do gênero epidítico ao atribuir a ele um papel central na argumentação. Enquanto que, no deliberativo ou judiciário, o objetivo da argumentação é influenciar e persuadir o auditório, levando-o à ação, no epidítico, a função seria aumentar a adesão aos valores e reforçar uma disposição para a ação. Com isso, os autores deslocam o epidítico do lugar de espetáculo, ostentação e mera declamação para o lugar de ato de linguagem que visa a um efeito perlocutório, que seria o de propiciar a adesão a determinados valores, atribuindo-lhe assim, uma função social fundamental: a de promover a coesão social, visando exaltar o belo, o bem, a virtude e a censurar o feio, o mal, o vício, alicerçando uma comunidade de espíritos e revelando os motivos que a movem.

Além do fortalecimento de uma comunidade de espíritos, a estratégia argumentativa da amplificação, típica do discurso epidítico, tem como objetivo assegurar a coesão do grupo social, criando uma comunidade de sentimentos em que a “discursivização dos valores visa a

suscitar uma emoção e a intensificar no ouvinte a disposição para agir.” (BRANDÃO, 2011, p. 54).

4.2.1.4 As premissas e os objetos de acordo: o ponto de partida da argumentação

Na segunda parte do *Tratado*, os autores discutem “O Ponto de Partida da Argumentação”, que são as premissas e os objetos de acordo. Os acordos são hipóteses que o locutor adota a partir das quais seu raciocínio se desenvolverá durante a argumentação, isto é, premissas que o locutor acredita serem aceitas por seu auditório e que ele escolhe para apoiarem sua argumentação.

Os tipos de objetos de acordo podem se referir ao real (fatos, verdades e presunções) ou se basearem no preferível (valores, hierarquias e lugares do preferível).

Quando o orador fala para um auditório universal, composto por todos os que são capazes de ouvi-lo e de seguir sua argumentação, o orador apela para o senso comum, presumindo que cada membro do auditório universal faça parte da comunidade à qual o orador faz alusão, compartilhando das mesmas opiniões. O orador procura se valer, então, de objetos de acordo com campo do real, ou seja, fatos, verdades e presunções, que, a princípio, se aplicam a todo o ser dotado de razão.

Os fatos são situados no tempo; verdades se referem a situações atemporais, consideradas não controversas e as presunções remetem ao que é esperado (normal) e ao plausível. Segundo Garcia (2015), fatos possuem um caráter de constatação e as verdades, de construção. O fato é um evento de ordem mais simples que uma verdade, que é de ordem mais pontual e restrita. Na oração “O livro caiu”, a queda do livro é um fato, pois existe uma prova, ou seja, o livro no chão; porém o livro também caiu pelo efeito da lei da gravidade. Dessa forma, a queda dele se torna uma verdade.

No *Tratado*, as presunções também fazem parte do campo do real e se caracterizam por uma adesão inicial reforçada perante outros argumentos. Se alguém salva um cão ameaçado de morte, presumimos que essa pessoa gosta de animais.

Quando fala para um auditório particular, por outro lado, o orador opta por adotar objetos de acordo baseados no campo do preferível, isto é, valores, hierarquias e lugares. Os valores acabam tendo a mesma força dos fatos ou verdades quando são reconhecidos por um

grupo social, pois influenciam a tomada de decisões e orientam as ações. As hierarquias de valores fundamentam as preferências, assentando-as nos lugares que julgamos preferíveis.

Com relação ao preferível, destacam-se os valores que acabam tendo a mesma força dos fatos ou verdades quando são reconhecidos por um grupo social, pois influenciam a tomada de decisões e orientam as ações.

Existem também as hierarquias de valores, que fundamentam as preferências, assentando-as nos lugares que julgamos preferíveis. Isto é, são arranjos pelos quais um determinado auditório concede suas preferências a certos valores em detrimento de outros. Essa hierarquia entre valores pode ser de ordem concreta ou abstrata. A hierarquia entre valores concretos se refere a seres ou objetos reais, como a superioridade dos homens sobre as coisas. A hierarquia entre valores abstratos é centrada na orientação filosófica, política ou religiosa do auditório. Por exemplo, o essencialismo trabalha com a ideia do bem acima do útil, enquanto o pragmatismo trabalha com o pensamento contrário: o útil acima do bem. (GARCIA, 2015)

A última categoria-chave, antes de entrarmos nas técnicas argumentativas, é referente aos lugares, que são premissas de ordem geral a partir das quais é possível desenvolver uma argumentação.

A partir das noções de “topoi” aristotélica, Perelman e Tyteca (2000) chamam de lugares as premissas de ordem geral que permitem fundar valores e hierarquias, que intervêm para justificar a maior parte de nossas escolhas. Eles são classificados como: *lugares de quantidade, lugares de qualidade, lugares do existente, lugares da essência, lugares da ordem e lugares da pessoa.*

Os lugares da quantidade se distinguem pela supremacia do maior número e da maior duração e podem ser encontrados nas argumentações mais conservadoras. Os lugares de qualidade, ao contrário, apontam a superioridade do particular sobre o geral, valorizando o que é único em sua importância e são observados nos argumentos mais revolucionários. O lugar do existente afirma a superioridade do que existe, do que é real, em detrimento do que é possível, eventual. O lugar da essência opera a partir da comparação entre seres ou indivíduos concretos. O lugar da ordem trabalha a partir da superioridade do anterior sobre o posterior, da causa sobre as consequências. Por último, o lugar derivado do valor da pessoa, que está vinculado à sua dignidade, mérito, autonomia. Ou seja, o que é realizado por iniciativa de uma pessoa é melhor do que é realizado por terceiros.

Os lugares são importantes para a análise dos argumentos desenvolvidos pelos professores no grupo de discussão *online*, pois o orador parte de algum lugar, isto é, de premissas de ordem geral, para construir a sua argumentação acerca de um determinado assunto. (GARCIA, 2015)

4.2.1.5 *As técnicas argumentativas*

Após estabelecer os objetos de acordo, o orador se vale de técnicas argumentativas para persuadir, e a argumentação pode ser categorizada em esquemas. As técnicas argumentativas, apresentadas na terceira parte do *Tratado*, ocupam lugar de destaque na obra e visam provocar a adesão dos auditórios às teses que se lhes apresentam.

Não temos a pretensão de apresentar aqui todas as técnicas listadas no *Tratado*; optamos, sim, por ressaltar apenas aquelas observadas na análise dos discursos dos participantes da pesquisa e que, dessa forma, são relevantes para nosso trabalho.

As técnicas argumentativas utilizadas pelos autores no *Tratado* foram agrupadas em dois tipos de procedimentos: de ligação e de dissociação/ruptura. Quando esses esquemas estabelecem vínculos entre elementos diferentes, unindo-os, ocorrem os processos de ligação. Quando, por outro lado, esses esquemas utilizam técnicas de ruptura, com o objetivo de separar elementos que a linguagem ou uma tradição reconhecida tinham anteriormente ligado entre si, desunindo os elementos ou modificando algumas noções, utilizam processos dissociativos.

a) Argumentos por ligação

Os autores sistematizam a argumentação por ligação de noções em três categorias: i) argumentos quase-lógicos; ii) argumentos fundados sobre a estrutura do real e iii) argumentos que fundam a estrutura do real, como veremos a seguir.

i) Argumentos quase-lógicos

Os argumentos quase-lógicos são aqueles que se aproximam, em aparência, ao pensamento formal, de natureza lógica ou matemática. Porém, um argumento quase lógico difere de uma dedução formal pelo fato de pressupor sempre uma adesão às teses de natureza não-formal, as únicas que permitem a aplicação do argumento. Não possuem o mesmo rigor da lógica formal, pois não são conclusivos, uma vez que é impossível remover da linguagem comum toda a ambiguidade nem retirar do argumento a possibilidade de múltiplas

interpretações. Dessa forma, aos procedimentos lógicos, de validade reconhecida e incontestável, correspondem argumentos quase-lógicos de estrutura semelhante, cuja força persuasiva consistirá justamente na sua proximidade com aquele.

Dentro dessa categoria, os autores analisaram os diversos raciocínios que apelam para a proximidade com as estruturas demonstrativas, ou seja, os que apelam para as estruturas lógicas – contradição, identidade total ou parcial, transitividade – e os que apelam para relações matemáticas – relação da parte com o todo, do menor com o maior, de frequência – mas muitas outras relações poderiam, evidentemente, ser examinadas (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2000). Vejamos, a seguir, as que foram mais utilizadas nas retóricas dos participantes pesquisados.

Um dos primeiros tipos de argumentos dessa categoria é a incompatibilidade que ocorre quando o orador sustenta, simultaneamente, uma proposição e sua negação, tornando-a incoerente. Na lógica formal, por exemplo, sempre que alguém for posto em contradição, seu discurso resultará absurdo em virtude do princípio da identidade. Já no campo da argumentação, como não há univocidade na linguagem, conseqüentemente, não podemos falar em contradição, mas em incompatibilidade. Desse modo, não poderemos acusar o discurso de absurdo, mas, no máximo, de ridículo, e mesmo assim somente se o orador não conseguir escapar através da reinterpretação dos termos (PACHECO, 2009).

Quando apontamos um erro de lógica do pensamento, assinalando as conseqüências risíveis que ele provoca, a fim de apontar as incompatibilidades do raciocínio, aplicamos o argumento por ironia. Nessas condições, o orador que permanece aderente à incompatibilidade se sujeita ao ridículo (FERREIRA; GRACIO, 2013).

Por exemplo, durante uma discussão no grupo a respeito da obrigatoriedade ou não de professores lançarem notas em um sistema de dados, uma determinada professora, que insistia em defender a obrigação do lançamento, em dado momento disse: “A minha direção é muito boa, compreensiva e eu não farei algo que irá prejudicá-la”. Logo após, outra professora retruca: “Então se não fechasse com a direção não lançaria? Faz as coisas para agradar e não por ser correto? (...) Explique como sua direção te ajuda? ... porque alguns confundem apadrinhamento com ajuda...”. Nessa situação, a segunda professora não só expôs a incompatibilidade dos argumentos da primeira, como, ainda por cima, tentou ridicularizá-la, sugerindo que, na sua fala, a primeira professora deu a entender que lança notas por ser

“apadrinhada” da direção da escola, por não querer perder seus privilégios e não necessariamente porque julga ser sua obrigação como docente.

A figura retórica pela qual podemos expressar o ridículo é a ironia. Por meio dela, dizemos o contrário do que queremos dar a entender, mas, embora a sua forma argumentativa seja indireta (a oposição argumentativa que ela estabelece é menos frontal), nem por isso a sua força de persuasão é menor (FERREIRA; GRACIO, 2013). Perelman e Tyteca (2000, p. 236) chamam a atenção para o fato de que

A ironia sempre supõe conhecimentos complementares acerca de fatos, de normas. () A ironia, portanto, não pode ser utilizada nos casos em que há dúvidas quanto às opiniões do orador. Isso dá à ironia um caráter paradoxal: se é empregada, é porque há utilidade em argumentar; mas, para a empregar, é preciso um mínimo de acordo.

Ferreira e Gracio (2013) apontam que a ironia opera a favor da restauração do que era admitido, ou da contenção do processo de ruptura que está prestes a acontecer no acordo inicialmente firmado (neste caso, seu efeito é didático, pois o medo do ridículo e da desconsideração advinda dele, de alguma forma, reprime o ímpeto de seguir adiante na argumentação). É importante também notar que a ironia está ligada a uma racionalidade sociológica, na qual as matizes culturais e grupais são decisivas nos processos de inclusão e de exclusão social e, conseqüentemente, nos processos de adesão e de rejeição dos discursos. Perelman e Tyteca (2000) esclarecem que a ironia fica ainda mais eficaz quando é dirigida a um grupo bem delimitado, pois apenas a concepção que se faz das convicções de certos meios pode nos fazer adivinhar se determinados textos são irônicos ou não.

Um exemplo disso está na fala de um professor, ao criticar os atos de uma determinada professora, que foi à escola lançar notas no sistema fora do seu dia de trabalho. O referido professor argumenta que “essa professora deveria ter feito isso antes do conselho de classe. É muito importante o professor se ater aos prazos e também aplicar o Saerj direitinho. Deve ainda entender que a comida é dos alunos.” A ironia do comentário se baseia em um questionamento acerca da obrigatoriedade ou não do professor de aplicar a prova Saerj e de ter o direito de almoçar no colégio, questões muito específicas do grupo que está envolvido na discussão, isto é, os professores da rede estadual de ensino. Talvez pessoas que não vivenciem essa situação não consigam enxergar os comentários irônicos do professor, criticando os atos do docente que faz tudo “direitinho”, que não questiona ordens dadas pela direção do colégio ou pelos governantes, ainda que sejam absurdas ou inadequadas à função do professor.

Outro tipo de argumentação quase-lógica observado é a *identidade e a definição* na argumentação. A identificação dos diversos elementos que são objetos do discurso é uma das técnicas fundamentais na argumentação. E o procedimento mais característico de identificação é o uso de definições, que levam à identificação do que é definido com o que o define. Perelman e Tyteca (2000) identificam quatro tipos de definições: a) definições normativas, que indicam a forma em que se quer que uma palavra seja utilizada; b) definições descritivas, que indicam qual o sentido conferido a uma palavra em certo meio, num certo momento; c) definições de condensação, que indicam elementos essenciais da definição descritiva; e d) definições complexas, que combinam, de forma variável, elementos das três espécies precedentes.

Um exemplo de argumentação resultante de uma definição é a expressa por um professor durante uma discussão em que ele critica a ideia defendida pelo governo sobre a importância da meritocracia na educação e apresenta sua própria definição sobre como funciona o “mérito”, na prática: “Vivemos numa era da meritocracia. Mérito sem qualidade, sem formação, sem opinião própria e sem autonomia. Vive-se o adestramento do aluno e não a sua formação intelectual e principalmente, humana”.

A *regra de justiça* é outro argumento que “requer a aplicação de um tratamento idêntico a seres ou a situações que são integrados numa mesma categoria” (PERELMAN; TYTECA, 2000, p. 248). A *regra de justiça* reconhece o valor argumentativo do que chamados de “justiça formal”, segundo o qual os seres de uma mesma categoria essencial devem ser tratados da mesma forma.

Nas críticas sobre a meritocracia na educação, o argumento da *regra de justiça* aparece diversas vezes, por muitos docentes acharem injusto o pagamento de bonificação atrelado ao desempenho de alunos em avaliações externas, pois, na maioria das vezes, recebem o bônus as escolas localizadas longe de áreas pobres e violentas, sendo que os professores que trabalham nestas regiões são injustiçados por essa medida, conforme observado na fala do professor a seguir: “O Prefeito do Rio de Janeiro vai premiar com 14º salário professores e funcionários de apenas 311 escolas municipais. Foram avaliadas 1.026 (...). Total desrespeito com o esforço profissional da maioria dos trabalhadores ...”

Outra professora também se vale do argumento da necessidade da aplicação de um tratamento idêntico a profissionais que fazem parte de uma mesma categoria para justificar sua crítica a uma matéria de jornal sobre o pagamento de bônus a professores por mérito:

“Quem não é do meio e lê essa matéria acredita que todos foram premiados! Continua o desrespeito aos professores, todos batalhamos por uma melhor educação e poucos conseguiram o tal reconhecimento!”

Os *argumentos de reciprocidade* têm por objetivo aplicar o mesmo tratamento a duas situações correspondentes, estabelecendo uma relação de simetria, ou seja, quando a mesma relação pode ser afirmada tanto entre b e a como entre a e b .

Por exemplo, em um debate sobre a desunião da categoria, uma professora argumentou que quem exige respeito por parte dos governantes também deve aplicar o mesmo tratamento aos outros; ou seja, respeitar, os colegas que defendem opiniões diferentes da sua, como na fala a seguir: “(...) para haver união tem que ter respeito. Se não respeitamos nossos colegas como queremos que o governo nos respeite?”

Os *argumentos de comparação* “cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro” (PERELMAN; TYTECA, 2000, p. 274). Eles comparam medidas entre dois elementos e apresentam-se como constatação de fato, determinando relações de inferioridade, igualdade ou de superioridade. No exemplo a seguir, a professora compara os professores do estado e município do Rio de Janeiro a professores de escolas federais, sugerindo uma suposta superioridade de consciência e engajamento político dos segundos em relação aos primeiros: “Pedro II e outros colégios federais (conseguem tudo, todo mundo faz greve). Mas os professores de lá não são tão ignorantes, eles conhecem os seus direitos.”

A *argumentação pelo sacrifício*, por exemplo, é um tipo de argumento de comparação que podemos usar para alegarmos o sacrifício que estamos dispostos a fazer para obter certo resultado. É um tipo de argumentação baseado no escambo, no sistema de trocas. O argumento do sacrifício pode servir para evidenciar o valor concedido a alguma coisa; porém, frequentemente, é acompanhado da afirmação de que tal sacrifício, prestes a ser assumido, pode ser supérfluo, porque “a situação não o exige, ou é ineficaz, porque não permitiria alcançar o objetivo desejado” (PERELMAN; TYTECA, 2000, p. 281).

Em uma discussão sobre o esvaziamento de uma assembleia do sindicato, uma professora publicou: “ASSEMBLEIA deste SÁBADO: tão desejada e tão esperada... (!) Menos de 100 Profissionais ... NÃO ENTENDI a ausência de TANTOS DESCONTADOS... que aparecem aqui, frequentemente... Uma ou outra Pessoa ter um problema de impedimento e não comparecer ...até se entende... MAS... centenas...????!!” Mais adiante, comenta o questionamento de uma colega sobre a data do evento: “Sem dúvida, é programa de índio...”

Assembleia em dia de SÁBADO... MAS... considero um sacrifício necessário neste momento...”. Logo em seguida, no entanto, um professor aponta a ineficácia das assembleias a fim de justificar a baixa adesão e, conseqüentemente, criticar a argumentação pelo sacrifício adotada pela professora: “As pessoas estão cansadas de blá blá blá, desiludidas e não creem mais nessas assembleias.” Ou seja, o sacrifício de sair de casa em um sábado para ir a uma assembleia sem representatividade é inútil.

ii) *Argumentos baseados na estrutura do real*

O segundo grupo dos argumentos de ligação, os *argumentos baseados na estrutura do real*, “valem-se dela para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover” (PERELMAN; TYTECA, 2000, p. 297). São aqueles argumentos cujo fundamento se encontra na ligação existente entre os diversos elementos da realidade. Pacheco (2009) explica que uma vez que admitimos que os elementos do real estejam associados entre si, em uma determinada ligação, podemos fundar sobre tal relação uma argumentação que permita passar de um destes elementos ao outro. O essencial é que haja acordos preexistentes sobre o real para estabelecer uma solidariedade entre os elementos que desejamos ligar. Não se trata de descrever objetivamente o real, mas como ele é percebido, seja por meio de fatos, verdades ou presunções. Nessa categoria, destacam-se os as ligações de sucessão e as de coexistência.

Dentre as ligações de sucessão, encontram-se os argumentos pela *causa/efeito*, que são aqueles que, a partir de um evento determinado, procuram aumentar ou diminuir a crença na existência de uma causa que o explicaria ou de um efeito que resultaria dele. Quando se trata de atos humanos, os argumentos pela causa presumem que os atos são racionais. Quem argumenta, muitas vezes, precisa explicar por que adotou determinado comportamento e não outro que parecia preferível. No entanto, para que esse tipo de argumentação seja eficaz, deve haver um acordo entre os interlocutores sobre os motivos da ação e sua hierarquização.

Em uma discussão sobre aderir ou não à greve, uma professora escreveu: “Cada um é livre pra decidir por sí o rumo que deve tomar e sabe onde aperta seu calo. Na greve de 2011 só aderi após uma conversa sincera e persuasiva de colegas que já estavam em greve. Em 2013 também não entrei no primeiro dia. Estou resistindo o quanto posso... Posso voltar amanhã ou no fim da greve, mas essa decisão cabe a mim e NÃO ACEITO ser ofendida pelas minhas escolhas...”. A professora precisou explicar suas atitudes devido ao excesso de xingamentos dentro do grupo em relação aos chamados “fura greve”.

O *argumento pragmático* é “aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis” (PERELMAN; TYTECA, 2000, p. 303) isto é, atribui o valor de uma tese aos resultados causados por sua adoção. As consequências, fonte de valor do evento que as acarreta, podem ser observadas ou simplesmente previstas, reais ou hipotéticas. A partir que uma ligação fato-consequência é constada, a argumentação se torna válida. Em geral, o argumento pragmático só pode ser desenvolvido a partir do acordo sobre o valor das consequências e considera as boas consequências de uma tese como prova de sua validade.

O argumento pragmático, no entanto, se opõe ao formalismo ou absolutismo, que sustenta que certas regras são obrigatórias, independentemente de suas consequências. Por isso, os críticos do argumento pragmático reivindicam que certos valores, tais como os morais ou religiosos, não são discutíveis e as regras do verdadeiro ou falso, bem ou mal, oportuno ou inoportuno devem ser reconhecidas de outro ponto de vista, independente de suas consequências.

Em discussões sobre a adesão à greve, certos professores argumentam que a decisão de um coletivo em uma assembleia deve ser respeitada por toda a categoria e que “professores fura-greve só ensinam traição, egoísmo, desrespeito à coletividade e que o povo não deve lutar por seus direitos”. O respeito à decisão de um coletivo é, no entanto, relativizada, por certos professores, que questionam a obrigatoriedade dessa adesão, alegando, por exemplo, que muitas vezes a assembleia não representa a vontade da maioria e que cada um, individualmente, tem o direito de decidir por aderir à greve e/ou a algum boicote ou continuar suas atividades na escola, mesmo esta estando paralisada. A fala do professor a seguir exemplifica esse tipo de argumentação: “Onde está deliberado tal decisão? Numa assembleia com algumas dezenas de pessoas que resolveu isso?”

Na sucessão causal, ainda existe a relação “fato-consequência” ou “meio-fim”, que depende da ênfase dada ora no primeiro ora no segundo termo: se o objetivo é minimizar um efeito, basta apresentá-lo como consequência; se quiser aumentar a sua importância, deve apresentá-lo como um fim. A valorização ocorre, no primeiro caso, porque a unicidade do fato se opõe à pluralidade de suas consequências; no segundo, a unicidade do fim se opõe à multiplicidade dos meios. Isso acarreta uma crítica ao argumento pragmático, ou seja, revela que o valor das consequências não é uma grandeza fixa e, do outro lado, sustenta a tese de que

esse último tipo de argumento não serve para ser usado para tudo quanto parece, ou seja, unicamente meio com vistas à obtenção de resultados.

Um exemplo disso se encontra no argumento do professor acerca da obrigatoriedade do uso do sistema Conexão para lançamento de notas: “Se querem acabar com o conexão escolar por terem N motivos para seu fim, que o façam, que usem as prerrogativas legais dentro dos meios jurídicos e democráticos institucionais, mas sem querer agredir os colegas que exercem seu direito de usar algo que está ao dispor e não é nenhum demérito esse uso.” Com o intuito de minimizar os múltiplos efeitos gerados pelo uso do sistema por parte do professores, tais como, desrespeito à decisão coletiva de boicote ao sistema, enriquecimento de empresas privadas que o mantêm, trabalho dobrado para os professores, pois precisam lançar a nota no sistema e também no diário impresso, dentre outros, o orador afirma que o uso do sistema é um direito do professor e que, quem estiver insatisfeito, que recorra à justiça para acabar com sistema. Ao valorizar o fato em detrimento das consequências, o professor retira de si e dos outros colegas que utilizam o sistema a responsabilidade de lutar contra o que os outros colegas chamam de “escravização” do professor por parte do governo.

Por sua vez, o *argumento do desperdício* consiste em afirmar que, uma vez que uma determinada obra já foi iniciada, e que já se aceitaram sacrifícios que poderiam se perder em caso de renúncia à empreitada, então é melhor prosseguir na mesma direção. Em sentido inverso, desvaloriza-se uma ação ao insistir em seu caráter supérfluo. Ou seja, tudo que é supérfluo fica, dessa forma, desclassificado. Enquanto o argumento do desperdício “incita a continuar a ação começada até o êxito final, o do supérfluo incita a abster-se, pois um acréscimo de ação teria efeito nulo” (PERELMAN; TYTECA, 2000, p. 320).

Ainda nas discussões acerca da obrigatoriedade do uso do sistema Conexão, um professor argumentou o seguinte: “Nem quero me justificar, tento facilitar meu trabalho e o acesso à informação, usando uma ferramenta legal, oficial que está a meu dispor, isso é crime? Ou seja, já que o sistema existe, está à disposição e pode ser funcional ao professor, não existe problema em o usar. O sacrifício do trabalho redobrado por parte do professor se justifica pelo fato de o sistema “facilita o acesso à informação” e, por isso, não deve ser desperdiçado.

Por outro lado, um professor argumenta, em relação ao lançamento de notas no sistema, que “Não é obrigação do(a) docente realizar essa tarefa, é da secretaria. Nada contra um sistema realmente operacional, mas o conexão, pelo que ouço dos colegas que o utilizam, é

uma tristeza, e outra coisa a Seeduc faz inspeções são nos diários, portanto aí é que devemos nos focar, além do que o conexão é um sistema em que não somente o docente mexe, ou seja, permite alterações de terceiros. Logo não é confiável (...) O fato é que vão empurrando atividades aos docentes e com isso o governo há muitos anos não realiza concurso público para serviços administrativos, inspetores, porteiros, etc... O que vale até mesmo pela Seeduc são os diários, realizam fiscalização dos mesmos. Atividade em dobro, *tô fora*”. Esse docente, pro sua vez, tenta desvalorizar a tarefa, alegando o caráter supérfluo do sistema, uma vez que já existem os diários impressos para o controle das notas. E que o lançamento no sistema seria um sacrifício inútil, porque a situação não o exige, ou devido à ineficácia do sistema.

Enquanto que nas ligações de sucessão, os termos envolvidos se encontram no mesmo plano fenomênico, as ligações de coexistência envolvem realidades de ordens diferentes, em que uma é mais fundamental, mais explicativa do que a outra.

O argumento que procura associar um ato à construção e reconstrução da imagem de uma pessoa, por exemplo, é de extrema importância na argumentação, pois o valor atribuído a um determinado ato nos incita a atribuir certo valor à pessoa. Ato é definido como tudo que emana da pessoa: “ações, modos de expressão, reações emotivas, cacoetes involuntários ou juízos” (PERELMAN; TYTECA, 2000, p. 339).

No debate acerca da adesão ou não à greve, uma professora escreveu: “Colegas, se assim posso chamá-los, não é ofendendo, discriminando, xingando (...) que a greve terá mais adeptos. Só gera raiva e desunião!!! Ao questionar os atos de certos professores que xingam quem discorda deles no grupo, a professora chama a atenção para a influência dos atos sobre a concepção da pessoa; ou seja, quem ofende e discrimina o outro por ter opinião contrária a sua pode ser chamado de colega?

Encontram-se na categoria *a pessoa e seus atos* as argumentações baseadas na autoridade e condicionadas ao prestígio de quem fala, que utilizam atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese. Todo orador é examinado pelo auditório, de modo vinculado ao seu discurso. As mesmas palavras adquirem outros significados e interpretações, de acordo com o orador que as enuncia. A pessoa, em função da posição que ocupa, modifica a recepção e a adesão de quem ouve (ALVARENGA, 2012).

O *argumento de autoridade* “utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese” (PERELMAN; TYTECA, 2000, p. 348).

As autoridades invocadas podem variar desde a opinião comum, ou certas categorias de homens, tais como, os cientistas, os filósofos, os padres; ou, então, a autoridade é impessoal, tal como, a bíblia, a religião, a doutrina, entre outras.

Um exemplo de argumento de autoridade é encontrado em meio a uma discussão sobre um protesto de alunos sobre a falta de ar condicionado nas salas de aula, em que, para fundamentar sua opinião a favor do ato dos alunos, reproduz a fala de Paulo Freire. Uma professora questiona: “Como vcs querem que os alunos lutem conosco se desvalorizamos a luta deles? Como dizia Paulo Freire: “Não há docência sem discência”. Os alunos são nossos parceiros de luta.”

Além disso, as ligações de coexistência também incluem o grupo de seus membros, que consistem em atribuir à pessoa e seus atos a manifestação de vontade ou crença de um grupo ao qual pertence.

iii) Argumentos que fundam a estrutura do real

Os argumentos que fundam a estrutura do real são aqueles que generalizam aquilo que é aceito a propósito de um caso particular (ser, acontecimento, relação) ou que transpõem para outro domínio o que é admitido num domínio determinado. Esforçam-se em reestruturar certos elementos do pensamento em conformidade com esquemas aceitos em outros campos do real. Em vez de se apoiarem em experiências, criam novas relações entre as coisas. (CASTRO; FRANT, 2011).

Quando recorrem aos casos particulares, os argumentos podem desempenhar papéis variados: a) como exemplo, o argumento permite uma generalização, isto é, o exemplo pretende generalizar estabelecendo uma regra a partir de um caso concreto; b) como ilustração, procura reforçar a adesão à crença numa regra já estabelecida. Como afirma Perelman e Tyteca (2000, p. 400), "os exemplos servem para provar a regra, as ilustrações para a tornar clara." E como modelo, incentiva a imitação isto é, o valor da pessoa, previamente reconhecido, constitui a premissa de onde se tirará uma conclusão preconizando um comportamento particular."

Em um debate acerca da greve, uma professora defende sua opinião favorável à adesão, dando o exemplo de um determinado colégio federal em que os professores fazem greve e conseguem ter suas reivindicações atendidas, ou seja, ela se vale de um caso particular para generalizar a situação a outras escolas e estendê-la a outras esferas (municipal e estadual),

como segue: “A greve mudaria muita coisa sim. Vê a situação do colégio Pedro II: lá eles conseguem tudo, todo mundo faz a greve”.

As analogias e metáforas são outros esquemas argumentativos que fundam a estrutura do real. Lemgruber (2009) destaca que analogias e metáforas são apontadas no Tratado da Argumentação como recursos dos mais eficazes entre os argumentos que fundam a estrutura do real, pois são úteis para estruturarmos um pensamento, para comunicá-lo a outrem, para um alargamento e reenquadramento da percepção que se tem da realidade.

Diferente do argumento de comparação - um raciocínio quase-lógico que busca quantificar ou ordenar - a analogia pretende estabelecer relações de semelhança entre termos de um enunciado, podendo se apresentar como uma proporção matemática: o esquema básico é $A/B = C/D$, ou seja, A está para B, assim como C está para D. O elemento ou conjunto de termos em que está apoiado o raciocínio é denominado de foro, pois apresenta os significados que são familiares e que servem de ligação para apresentar e esclarecer o tema. O orador se esforça para mostrar que a relação entre os termos A e B (tema) é muito semelhante à existente entre os termos C e D (foro) (PERELAMN; TYTECA, 2000).

Durante uma discussão sobre adesão à greve, uma professora argumentou o seguinte: “Dizer que quem não faz greve é porque deve favores ou tem rabo preso é o mesmo que dizer que quem faz é preguiçoso e aproveita pra viajar”. Ou seja a relação entre não fazer greve e dever favores é semelhante a quem faz greve e ser preguiçoso (quem não quer trabalhar). Com essa analogia, a professora tenta quebrar os argumentos de quem defende a adesão à greve e critica os que não aderem a ela, demonstrando que ambas as teses não têm fundamento, pois há inúmeros outros fatores que motivam um professor a aderir (ou não) a uma greve.

Na analogia, a fusão de elementos do foro com elementos do tema resulta no aparecimento de duas figuras de linguagem: a metáfora, quando se comparam elementos de diferentes espécies ou gêneros, e as metonímias, em comparações de termos da mesma espécie (ALVARENGA, 2012).

As metáforas são apresentadas por Perelman e Tyteca (2000) como analogias condensadas, resultantes da fusão de um elemento do foro com um elemento do tema, isto é, em vez de serem explicitadas por inteiro, como na analogia, as metáforas são resumidas. Para isso ocorre a supressão de um elemento do foro. Ou seja, enquanto a analogia explica, explicitando a similitude de relações, a metáfora resume, numa expressão. E

consequentemente, é mais impactante, cria um efeito, e mais própria da linguagem artística, enquanto que a analogia, explicativa, é mais utilizada como recurso didático.

Adicionalmente, é importante termos em mente que, na TA, o uso de metáforas é utilizado na perspectiva retórica, com o objetivo de ajudar a estruturar o discurso persuasivo, e não na perspectiva poética ou literária. Além de ser uma figura de linguagem, a metáfora tem efeito argumentativo. Pode, inclusive, ser usada para passar a visão de uma estrutura, ser uma metáfora fundante. No campo educacional, “as propostas pedagógicas têm distintas metáforas fundantes, que desempenham o papel de estruturar um pensamento” (LEMGRUBER & OLIVEIRA, 2011, p. 48).

Inúmeras são as metáforas encontradas nos discursos dos professores dentro do grupo. Em sua maioria, são usadas de forma pejorativa, depreciativa, irônica e até mórbida com o objetivo de criticar a condição do professor, da escola e do sistema educacional fluminense como um todo.

Por exemplo, em uma discussão sobre adesão à greve, uma professora comentou: “Hoje nos dividimos por bônus, reforço escolar, projeto autonomia.. enfim, na tentativa de sobreviver ao caos que se instaura nos serviços públicos destinados aos mais pobres (infelizmente). Com isso, estamos cavando a nossa própria cova”.

Em outra discussão sobre esvaziamento das assembleias do sindicato, uma professora comentou: “os programas de meritocracia condenáveis... SGI (município) e GIDE (estado) em marcha contra nós... precisam de uma reação rápida e eficiente ou... será de vez a pá de cal a sepultar a educação pública de qualidade bem como os legítimos direitos da nossa categoria...”

Adicionalmente, durante uma discussão sobre a desilusão do professor com a carreira, um professor comentou: “A educação pública Estadual morreu!!!! O corpo permanece insepulto e fede como diria Nietzsche! E obvio que a classe tem sua parcela de culpa nisso...A putrefação não começou agora...O famoso poema de Maiakovisk sobre a rosa, resume bem a causa mortis. Fazer algo agora? Já não se pode fazer mais nada!”

As metáforas relativas a morte e deterioração estão presentes em diversos discursos dos professores quando expressam suas opiniões sobre o que julgam ser a decadência da educação pública no município e estado do Rio de Janeiro.

Além disso, quando falam sobre a atual situação do professor e de sua carreira, as metáforas empregadas servem para classificar, irônica e criticamente, o professor como um pedinte ou um serviçal, em relação ao governo, como nos exemplos a seguir:

“Mas o pior sempre me parece em relação às migalhas que o governo dá vez ou outra. Somos tão miseráveis que qualquer boato de algum dinheirinho a galera entra em êxtase.”, diz uma professora em um debate sobre o lançamento de notas no Conexão.

Ao expressar sua opinião acerca do pagamento de bonificação, o professor questionou: “Parece que nenhuma escola atingiu a meta em 2014. Cadê a lista das escolas "merecedoras" da bonificação? Ninguém fala, ninguém viu. Isso que acontece quando se oferece esmola e não salário digno. E como tem gente que se corrompeu por causa de bônus ...

Em outro debate acerca do descontentamento com a profissão, em professor afirmou: “(...) estou 30 anos nessa profissão e todos os governos foram ruins para nossa categoria, tenho ao longo de três décadas vendo cada vez mais sermos sonegados em nossos direitos e sermos proletarizados, sendo tratados e reduzidos a meros serviçais de quinta”.

Na medida em que o auditório consegue realizar a transposição de significação própria de um nome para outra significação, em virtude de uma comparação que já existe na mente, então, ele reconhece a semelhança entre os termos de uma metáfora, e essa última passa, então, a ser usada como um argumento, podendo conquistar a adesão do público a quem se apresenta.

Em suma, esses são os recursos argumentativos que procuram unir elementos ou fazer ligações entre ideias - apresentados por Perelman e Olbrechts-Tyteca no *Tratado da Argumentação* – que são mais significativos para a análise retórica dos discursos apresentados na presente pesquisa. Finda a primeira parte acerca dos três grandes tipos de técnicas de ligação, passamos, agora, às técnicas de ruptura/dissociação.

b) Argumentos por ruptura e/ou dissociação

Enquanto que as ligações argumentativas tornam solidários elementos que podiam, em princípio, ser considerados independentes, a oposição ao estabelecimento de tal solidariedade se assinala pela recusa do reconhecimento da existência de uma ligação. As técnicas de ruptura e/ou dissociação mostram que uma ligação que fora considerada aceita, presumida ou desejada, não existe, evidenciando os inconvenientes dessa.

Tais técnicas podem operar uma ruptura entre associações, afirmando que são indevidamente associados elementos que deveriam ficar separados e independentes, ou uma

dissociação de uma noção conhecida, a fim de propor uma nova interpretação da mesma. A dissociação de noções determina um remanejamento mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação. Enquanto que, no primeiro caso, cortam-se os fios que amarram elementos isolados, no segundo caso, há a modificação da própria estrutura desses (PERELMAN; TYTECA, 2000, 468).

O exemplo clássico de ruptura de associações é o de Locke: a separação política entre Igreja e Estado. Já a dissociação de noções desdobra uma noção em duas, como ocorre, por exemplo, na visão platônica, entre o mundo da opinião (doxa) e o do conhecimento verdadeiro (episteme) (GARCIA, 2015).

Na dissociação de noções, Perelman e Tyteca (2000) explicam que o orador separa os elementos do discurso para uma melhor exposição, uma vez que, em conjunto, estes parecem incompatíveis. Uma mesma noção é cindida para separar o que é real do que é aparente ou enganoso. Ao solucionar incompatibilidades, a dissociação reorganiza as concepções do real. Na comparação de termos, o segundo é aquele que apresenta as qualidades consideradas superiores, expressando o que se considera preferível, criando, assim uma hierarquia de valores. A dissociação se apresenta por pares filosóficos, coordenada pelo par: aparência (termo I) / realidade (termo II), que direta ou indiretamente encontramos em todas as dissociações, e as expressões linguísticas mais usuais são: realmente, o verdadeiro, o autêntico, o real, em oposição ao ilusório, o aparente, o pseudo, o quase, o pretense etc.

Esse compromisso de buscar uma nova estruturação do real, em face das incompatibilidades, é que exige um maior esforço de justificação. Porém, assim que as noções dissociadas e restruturadas são estabelecidas, o compromisso tende a se apresentar como sendo a solução para a incompatibilidade e a reagir sobre o conjunto de noções em que se inseriu.

Um exemplo de dissociação de noções se encontra na seguinte fala de um professor do grupo de discussão no *Facebook*, acerca da sua profissão:

“Professores que lutam nas ruas não ignoram a população, o fazem, em último recurso, em defesa da própria população, afinal a população não pode ficar no engarrafamento, mas ter uma escola que não presta. Pode, né? Professor não precisa ser sindicalizado. Basta ser formado. (...) Tenho visto muitos professores passarem a sua clientela uma lição de submissão, conformismo e mediocridade. Estou fora! Educação é feita com exemplo. Como um profissional domesticado pelo patrão pode falar em autonomia, liberdade e valores inscritos em nossa constituição cidadã se na prática é um sabujo?”

O orador cindiu o termo “professor” em duas noções distintas: a) aquele que vai às ruas lutar pela melhoria da educação não só para si, mas para toda população e b) o profissional “domesticado” pelo patrão, que segue exatamente o que os governantes e o sistema meritocrático exigem do profissional da educação. Ao criar essa dissociação, o orador tenta solucionar uma incompatibilidade aparente entre o “verdadeiro” e o “falso” professor, claramente depositando no professor ativista um valor superior em relação àquele que ele chama de “sabujo”, como se o primeiro fosse mais profissional do que o segundo, não podendo ser confundidos.

Por fim, Perelman e Tyteca (2000) ressaltam que tanto as técnicas de ligação quanto as de dissociação, na realidade, são complementares, pois um argumento que dissocia uma noção visa solidarizar outros elementos, e vice-versa. Porém, durante a análise retórica, o que interessa é identificar qual técnica proporciona a modificação de uma informação ou de uma adesão, e qual delas o orador busca dar relevância na argumentação.

Entretanto, é importante lembramos que a apropriação da TA não deve ocorrer por estrita utilização das técnicas argumentativas, apenas classificando elementos persuasivos do discurso, o que pode levar a um reducionismo da sua proposta. A TA vai além da simples categorização, cuja concepção filosófica se baseia em duas importantes características fundantes: a pluralista e a regressiva.

Pluralista porque crê que a argumentação não deve ser coerciva, e nem ter a pretensão de impor uma verdade única. O homem que busca apenas um modo de conhecimento acaba sustentando suas opiniões somente com base na crença ou no dogmatismo, por adotar fundamentos considerados imutáveis. Perelman (2011) acredita que nenhum fundamento é eterno e, logo, pode ser questionado a qualquer momento. Aquele que somente admite um único critério como válido cultiva o totalitarismo, sufocando e oprimindo outras opiniões igualmente respeitáveis. O filósofo pluralista procura por soluções moderadas e equilibradas para os conflitos, sem a pretensão de fornecer soluções perfeitas e definitivas, mas que sejam humanas, aceitáveis, corrigíveis e aperfeiçoáveis.

Isso não significa dizer que a filosofia pluralista precisa abrir mão da ideia de verdade e de razão. A concepção de verdade deve estar sujeita a técnicas de controle e de verificação que permitam utilizá-la conscientemente, sem qualquer tipo de imposição de ideologias questionáveis. E a razão não deve ser vista como algo imutável, mas sim um apelo à adesão de todos os homens, por meios de técnicas de persuasão e argumentos. Em vez de adotar

técnicas de raciocínio como as empregadas pelos matemáticos, o filósofo pluralista cria seu ideal de racionalidade, baseado no que acredita ser aceitável pelo auditório, submetendo-o sempre ao teste da experiência, isto é, ao diálogo.

O uso da argumentação implica a renúncia, por parte do orador, ao uso da força e da violência para persuadir, demonstrando apreço à adesão do interlocutor graças a uma persuasão racional, afim de que esse último não seja tratado como objeto, garantindo, assim, sua liberdade de juízo. O recurso à argumentação supõe o estabelecimento de uma comunidade de espíritos, que, enquanto dura, exclui o uso da violência.

O pluralismo defendido por Perelman (2011) funciona como uma terceira via, uma outra forma de racionalidade, que não quer se apoiar no irracionalismo e nem na racionalidade demonstrativa. A argumentação, aliás, por sua própria natureza, já se opõe ao fornecimento de evidências, pois não se argumenta contra uma evidência. “O campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa à certeza do cálculo” (PERELMAN; TYTECA, 2000, p. 1)

A filosofia regressiva ou filosofia aberta, por sua vez, é aquela que se volta sobre seus fundamentos, submetendo-os à revisão, trabalhando com a abertura característica dos processos dialógicos, em que múltiplas vozes são chamadas a falar, afastando os discursos monolíticos, cuja pretensão é provar a superioridade inquestionável dos princípios e verdades proferidos. Ela procura debater conceitos e princípios uma vez que nenhum sistema filosófico é capaz de fornecer respostas definitivas aos problemas examinados. (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011).

É uma filosofia que se opõe às chamadas “filosofias primeiras”, que adotam pontos de referência absolutos (ontológicos, epistemológicos ou axiológicos), conferindo primazia a seus princípios fundantes, não aceitando o debate com outras filosofias concorrentes, por julgarem deter o monopólio da verdade. A filosofia de Platão é um exemplo disso, por adotar o pressuposto que havia um conhecimento falso (chamado de “doxa”) e um conhecimento verdadeiro (“episteme”). Para Platão, todo conhecimento era recordação de um conhecimento perfeito, adquirido pela alma antes de se juntar ao corpo. Para alcançar o conhecimento verdadeiro, o homem deveria rememorar a realidade existente no mundo das ideias, primeiramente dos objetos matemáticos e depois dos filosóficos, para se tornar sábio.

A filosofia regressiva, ao contrário das filosofias primeiras, considera os elementos sistematizados por qualquer sistema filosófico como elementos apenas, e nunca como pontos

de referência absolutos. Procura debater conceitos e princípios uma vez que nenhum sistema filosófico é capaz de fornecer respostas definitivas aos problemas examinados. Perelman apresenta quatro elementos norteadores da filosofia regressiva: integralidade, dualidade, revisabilidade e responsabilidade (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011).

O princípio da integralidade é aquele que prevê uma solidariedade articulada entre os fatos analisados e as categorias que os devem explicar. Os adeptos de uma filosofia regressiva devem ser capazes de se entenderem, discutirem, confrontarem suas opiniões, e adaptá-las, sendo a discussão o elemento essencial para o desenvolvimento de seu pensamento, que é, a princípio, aberto. Portanto, a integralidade reflete a abertura de pensamento necessária a toda construção filosófica, sempre suscetível à revisão e possibilidade de um novo olhar.

A dualidade critica as noções de terminalidade e perfeição conferidas pelos adeptos das filosofias primeiras a seus sistemas. Qualquer fato novo é explicado à luz do princípio assumido de uma determinada filosofia e não a partir do reconhecimento do fato surgido. Procura salvaguardar o sistema, eliminando do universo toda imprevisibilidade, contingência e liberdade, que dão significado ao tempo e à história, submetendo-os a um curso inexoravelmente pré-estabelecido.

Segundo Perelman, “os princípios da integralidade e da dualidade são os que caracterizam a filosofia regressiva, sendo os outros dois princípios, o da revisabilidade e o da responsabilidade, consequências decorrentes daqueles” (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 35).

O princípio de revisabilidade sustenta a ideia de que não existe um princípio eterno e imutável que esteja livre de toda e qualquer revisão ou reformulação. Consiste na disposição de rever o sistema filosófico ainda que o filósofo tenha que abrir mão dos princípios mais evidentes.

O princípio de responsabilidade complementa o princípio de revisabilidade. Perelman acredita que os fatos novos, não enquadrados no sistema, são boas razões para se realizar uma revisão. Mas nesse processo de revisão, os elementos que deverão ser alterados dependerão da escolha do filósofo, que avalia os argumentos que lhe são apresentados, adapta seus sistemas de pensamento, modifica suas concepções e justifica sua posição para obter adesão. Tal escolha, no entanto, implica na responsabilidade pelos elementos escolhidos e sujeitos à modificação. O filósofo pode, conseqüentemente, ser alvo de julgamento por parte do auditório quando assume a posição de orador e ter sua seriedade avaliada, caso ele baseie seu

juízo em jogos de interesse, em preferências ou conveniências próprias somente. Desse modo, de acordo com a filosofia regressiva, o homem nunca está submisso a uma ordem necessária: ele pode e deve escolher de acordo com as regras flexíveis e dialéticas da retórica, tornando-se, no entanto, responsável por suas escolhas (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011).

4.3 O MEA como instrumental metodológico auxiliar

Adicionalmente, utilizamos o MEA – Modelo da Estratégia Argumentativa (CASTRO; FRANT, 2011), como instrumental metodológico de apoio à análise e interpretação dos argumentos coletados da pesquisa. A proposta de análise apresentada no MEA se filia, dentre outras, à Teoria da Argumentação de Perelman e considera a argumentação por meio de dois vieses:

- i) A sua ocorrência em situações em que sujeitos interagem em contextos diversos, ou seja, a argumentação viva, que ocorre nas práticas sociais, e;
- ii) O diálogo que se instala quando se analisam as interações de outros, a possibilidade de compreensão do discurso por meio da análise dos processos argumentativos em seu interior. Entende-se nesse caso, que “quem analisa o discurso de outro, dialoga com este e deverá argumentar para sustentar para um auditório a interpretação que propõe.” (idem, p. 72).

O analista, ou seja, o pesquisador, neste caso, deverá buscar explicitar o jogo argumentativo praticado por outros e, ao mesmo tempo, tem a tarefa de participar do jogo, apresentando a sua análise feita a um auditório. Além disso, deverá explicitar os argumentos que sustentam o produto de sua análise, argumentos esses que integram sua interpretação.

O MEA busca explicar os momentos de negociação, durante o processo em que um tenta convencer o outro de uma tese, reconhecendo as controvérsias e os acordos prévios. Por meio da Estratégia Argumentativa, descreve o engendrar de argumentos nas interações entre sujeitos, na busca de sentidos além dos que são expressos explicitamente. Procura encontrar o que confere inteligibilidade e organização à interação entre sujeitos.

Resumidamente, a análise de dados proposta pelo MEA se apresenta em três momentos:

- a) A organização dos dados - quando codificamos, categorizamos e construímos o *corpus* de análise;

- b) Estudo comparativo dos dados, esboço dos resultados e interpretação - quando estabelecemos as relações entre as ocorrências encontradas na pesquisa e aplicamos um esquema explicativo, buscando destacar os acordos e as controvérsias e tornar as informações encontradas de fácil compreensão para os leitores; e
- c) A apresentação dos resultados - quando tornamos os resultados compreensíveis para o auditório eleito pelo pesquisador, sendo que as interpretações obtidas devem ser sustentadas por uma argumentação, ou, seja, tudo o que sugerimos que os sujeitos da pesquisa disseram deve ser apoiado por alguma evidência retirada do próprio discurso.

Para fins de coleta e análise dos resultados para a presente pesquisa, seguimos os dez passos sugeridos pelo MEA, da seguinte forma:

- 1) *Leitura exaustiva do material pra fins de familiarização com as falas dos sujeitos e verificação da adequação entre a coleta e os objetos da pesquisa.*

O material foi coletado ao longo de três anos de leituras diárias das publicações e comentários dos sujeitos da pesquisa no grupo de discussões do *Facebook*. Sempre que a pesquisadora encontrava discussões sobre a educação pública no Rio de Janeiro acerca da meritocracia na educação e seus desdobramentos, cortava e colava os dados em documento do Word, destacava os argumentos que considerava relevantes e apropriados ao tema pesquisado e salvava o arquivo em PDF.

- 2) *A constituição do corpus de análise, que deve ser feita segundo os objetivos da pesquisa, com a descrição da atividade em que os sujeitos estão engajados, que também constitui um dado para a análise.*

O *corpus* foi constituído a partir dos temas recorrentes encontrados nas discussões. Percebemos que as críticas em relação à política meritocrática e seus desdobramentos apareciam com frequência nas publicações dos professores e foi, a partir daí, que optamos por restringir nossa pesquisa a este assunto.

Com foco nos objetivos da pesquisa, realizamos um levantamento das visões, valores, hierarquias de valores e pressupostos observados nas argumentações dos professores sobre a meritocracia na educação pública no Rio de Janeiro e dos recursos argumentativos utilizados a fim de sustentarem suas teses.

- 3) *A localização das controvérsias, ou seja, a busca das diferentes afirmações defendidas, mesmo que implícitas, identificando quais são motivos de acordo e quais são motivos de controvérsia.*

Observamos que, apesar de nenhum professor defender abertamente a política meritocrática na educação pública do Rio de Janeiro, observamos que os debatedores apresentavam pontos de acordo e controvérsia quando discutiam assuntos que eram desdobramentos dessa prática, como, por exemplo, o lançamento de notas no sistema, aplicação de avaliações externas, adesão a boicotes e greve, entre outros.

Os assuntos recorrentes são apresentados por temas e, dentro de cada um deles, localizamos os acordos e controvérsias sobre os temas.

- 4) *A enunciação das teses do orador, resumidas em enunciados claros, devendo ser escritas pelo próprio analista.*

No caso da presente pesquisa, os professores ora cumprem papel de oradores, ora de auditório. São oradores quando apresentam suas argumentações nas publicações e se tornam auditório quando comentam as publicações feitas por outros.

Ao longo da pesquisa, selecionamos as principais teses defendidas pelos docentes oradores, que são professores ativistas contrários à política meritocrática, identificamos seus principais argumentos, listados na Análise dos Resultados.

- 5) *A busca dos argumentos utilizados pelos sujeitos para sustentarem suas teses, recriando-se as estratégias adotadas pelos interlocutores para sustentarem seus pontos de vista.*

Dentro de cada assunto, selecionamos as principais estratégias argumentativas adotadas pelos oradores a fim de persuadirem o auditório a aderir às suas teses.

- 6) *Aplicação da tipologia de análise aos argumentos encontrados, relacionando-se os tipos de acordos e argumentos à intenção de cada sujeito em provocar adesão por parte do auditório a seu discurso.*

Os argumentos foram classificados de acordo com as técnicas argumentativas apresentadas no item 4.2.1.4.

- 7) *A montagem de esquemas referentes ao discurso, que é uma forma resumida de como os sujeitos organizaram seus discursos, na busca da construção de um*

esquema explicativo que coloque em destaque o jogo argumentativo adotado pelos sujeitos e dentro do qual emerge um sentido.

Para cada assunto, apresentamos os esquemas que ilustram como os argumentos foram construídos pelos oradores e os contra-argumentos apresentados pelo auditório, nos casos de controvérsias.

- 8) *A interpretação, cuja finalidade é verificar o sentido das afirmativas representadas no esquema, buscando a convergência dos fatores apresentados de modo a fazer emergir o sentido pretendido pelos sujeitos.*

O objetivo principal da interpretação é apresentar ao leitor uma visualização ampla de como o embate de ideias foi organizado dentro de cada assunto, destacando os elementos mais valorizados no texto pelos próprios autores.

- 9) *A busca pelas evidências da interpretação, retornando-se aos argumentos coletados a fim de obter provas para o sentido apontado pelos esquemas na própria organização e coerência dos discursos dos sujeitos, utilizando-se fragmentos dos discursos com o propósito de validarem a interpretação realizada.*

Ao longo de toda análise, apresentamos fragmentos dos discursos dos oradores/locutores com o propósito de apresentar as evidências para a interpretação dada por esta pesquisadora.

- 10) *Adoção de critérios de validação para dar confiabilidade aos resultados, tais como sugeridos por Lincoln e Guba (1987 apud ALVES MAZZOTTI, 2000), ou seja:*

- a) *Credibilidade: os resultados e interpretações feitas na pesquisa devem ser plausíveis para os sujeitos estudados e também podem ser reforçados pela análise da própria organização interna do texto e a coerência dos resultados e das interpretações realizadas pela pesquisa;*
- b) *Transferabilidade: os resultados podem ser transferidos para outros contextos ou para o mesmo contexto em outra época, buscando evidenciar os limites impostos pelo dimensionamento dos objetivos da pesquisa, apontando os elementos passíveis de generalização e para que contextos;*
- c) *Consistência: os resultados estabelecidos devem ter estabilidade no tempo, isto é, a teoria utilizada sustenta o que foi concluído na pesquisa e*

- d) **Confirmabilidade:** os resultados obtidos devem ser confiáveis. E para garantir isso, o tempo em campo, o cruzamento dos dados obtidos com outro tipo de informação, submissão das interpretações aos sujeitos, entre outras medidas, devem ser levadas em conta.

O MEA, como passos metodológicos para a TA, pode ser aplicado em diversas situações de pesquisa em Educação. Neste caso, foi utilizado para a análise de interações dos professores em um ambiente virtual. Para fins da pesquisa, apesar de o lócus ser em um ambiente virtual, optamos por interpretar somente os argumentos dos professores apresentados na modalidade escrita, não incluindo a análise de imagens, vídeos ou figurinhas (animadas ou não) anexas aos textos, por esses elementos não serem contemplados na Teoria da Argumentação.

5. ANÁLISE DOS DADOS

O discurso fora longo. A cada passo, como dissera o filósofo, Chico Matraca pensava que abrir escolas era fechar prisões, que a instrução é o fanal do progresso, que a ignorância amesquinha, o livro redime, que instruir os povos é fazê-los grandes.

Orígenes Lessa

Se os governadores não construírem escolas, em vinte anos, faltará dinheiro para construir presídios.

Darcy Ribeiro

Os discursos acerca da extrema importância de valorizarmos mais a educação em nosso país impregnam não somente a literatura, como no trecho acima, da obra de Lessa, assim como a política, tal como na fala de Darcy Ribeiro, recentemente reproduzida pela presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), Cármen Lúcia, em Goiânia, quando discutia o projeto de segurança pública para o país (ESTADÃO, 2016). Apesar de proferidos em épocas distintas, esses discursos são similares ao afirmarem que a educação é a base para diminuirmos as desigualdades sociais e, conseqüentemente, a falta de segurança gerada por elas. Ou seja, nosso país somente sairá da miséria, ignorância e violência a partir do momento em que a educação for disponibilizada à população de forma abrangente e com a qualidade esperada.

No entanto, a realidade educacional no Brasil ainda é bem diferente do discurso. É isso que apontam, dentre outras coisas, os resultados da pesquisa por nós realizada, que serão apresentados a seguir.

O cenário educacional brasileiro descrito na obra de Lessa (2000), utilizada nesta pesquisa como ilustração e reflexão, não difere muito do que nos foi apresentado pelos professores em suas discussões no *Facebook*. O personagem principal da ficção, Campos Lara, encontra-se dividido entre o dilema da sua necessidade de criar poesia para alimentar sua alma, e a obrigação de ter que se inserir no mundo formal do trabalho, realizando outras tarefas além de poeta, tal como, a de professor, com o propósito de alimentar a si e sua família.

Após a análise e interpretação dos dados coletados, observamos também, nas falas dos participantes do grupo pesquisado, a presença de um dilema semelhante ao do poeta do

romance de Lessa (2000). Nossa interpretação dos dados nos remete, em diversos momentos, a trechos deste clássico da literatura nacional, escrito há quase cem anos, mas que continua tão atual, principalmente quando trata dos ideais e da realidade da educação em nosso país.

Ainda no âmbito da dimensão sociológica da argumentação, Perelman e Tyteca (2000) apresentam a reflexão sobre os requisitos necessários para a instalação de um debate. Para que uma argumentação se desenvolva, é necessário o preenchimento de determinadas condições prévias. Uma delas, e de fundamental importância, é a formação de uma “comunidade intelectual” que esteja interessada em discutir determinado assunto. Ou seja, é preciso que exista um interesse mútuo na abordagem de uma polêmica. Isto significa dizer que o sujeito argumentante deve ter autoridade ou legitimidade para assumir o posto de orador e que aqueles a quem se dirige (seu auditório) estejam dispostos a formar uma opinião – ou modificar a que já têm – em relação a determinado assunto. Se a questão for tida como “fora de discussão” para uma das partes, não há como se iniciar a argumentação. Desse modo, podemos extrair daí uma informação fundamental sobre uma das características da argumentação, também presente na retórica clássica: a existência inicial de teses conflituosas a serem discutidas. Por ser a argumentação uma “contradição discursiva”, ela é, conseqüentemente, problematizante (PAULINELLI, 2014).

Aplicando esse entendimento à presente pesquisa, podemos observar que, ao discutirem no *Facebook*, os docentes, oradores do grupo, apontam que o problema da meritocracia aplicada à educação pública no Rio de Janeiro é que, em vez de estimular a melhoria da qualidade do ensino e tornar a gestão mais eficaz no sistema educacional, aliando, assim, qualidade com eficiência, conforme advogam os governantes e gestores, na prática, ela vem transformando a escola pública em algo bem diferente do ideal de educação, defendido pelos docentes, como nos exemplos a seguir:

P10: “A aprendizagem não é o objetivo principal. Vivemos numa era da meritocracia. Mérito sem qualidade, sem formação, sem opinião própria e sem autonomia. Vive-se o adestramento do aluno e não a sua formação intelectual e principalmente, humana”.

P19: “Não é preconceito quando afirmamos que somente educadores entendem de educação. É a realidade, educadores têm vivência da realidade do dia a dia da escola pública. Um economista não tem. A gestão de um economista tem se mostrado falha quando trata a educação como números e não pessoa humana. Os que militam e são especialistas em educação tem propostas, sim. Propostas essas que o senhor economista se recusou diversas vezes ouvir e dialogar. Essa meritocracia que o economista tem defendida falhou onde ela foi criada: nos Estados Unidos. Aqui no Rio de Janeiro está se impondo uma fórmula falida para uma realidade social totalmente

diferente que a estadunidense. (...) A atual proposta que o secretário economista quer impor não cria o cidadão crítico. Parece que o que ele conceitua como educação é algo ao contrário que o grande mestre Paulo Freire nos ensinou.”

P7: “Um projeto meritocrático muito semelhante é aplicado em escolas nos Estados Unidos, o desfecho desse processo lá é o que já sofremos aqui em certa medida e ainda nos aguarda de forma mais aprofundada num futuro próximo, a privatização do ensino público. As autoridades públicas nos EUA trataram de responsabilizar as escolas pelos seus problemas, reduzir investimentos, precarizar e, por fim, vender a educação para iniciativa privada. Junto com a privatização, vem o aumento da instabilidade profissional, redução da autonomia, deterioração das condições de vida dos trabalhadores e restrição do acesso ao direito à educação.”

P17: Não uso SAERJ ou ENEM como parâmetro. Não preparo meus alunos para a "vida", mas tento despertar neles uma consciência crítica todo o momento. (...) O dia que os professores entenderem que "bater meta" não é o objetivo de uma educação libertadora, já vamos ter meio caminho andado.

Podemos observar que as críticas adotadas pelos docentes à política meritocrática se baseiam em conceitos que dividem a educação pública em dois movimentos antagônicos, conforme explica Azevedo (2007): o primeiro, na adaptação da escola aos princípios, valores e ideologias da economia de mercado, formando alunos clientes, produtores e consumidores. É a transformação da escola em uma instituição educadora da cultura de mercado, a chamada *mercoescola*. Esse movimento introduz, na escola, a lógica da empresa, centrada nos valores da competição, da produtividade, da eficiência, da eficácia e da avaliação seletiva e classificatória, na quantificação e no produto final, impondo avaliações externas de aferição do rendimento escolar de alunos, professores e diretores, ou seja, uma gestão baseada na política de meritocracia e bonificação por metas.

O segundo movimento evoca a adoção dos princípios humanistas na escola, com foco na emancipação, enfatizando a solidariedade, a cooperação, a autonomia moral e intelectual, a defesa da vida, a humanização, a educação libertadora e criadora da autonomia, consciência crítica e cidadania (AZEVEDO, 2007).

Além disso, os professores (oradores) têm como finalidade angariar adesão às suas lutas a favor do que acreditam ser a verdadeira escola pública de qualidade, de cunho humanista, em que se enfatiza a solidariedade, criticidade, cooperação, autonomia moral e intelectual, humanização e avaliação com ênfase nos processos, tempos e ritmos dos alunos, que se baseia

em uma concepção de escola totalmente contrária à adotada atualmente, como visto nas falas dos professores a seguir:

P1: Quando a educação pública deixar de ser um negócio para seus administradores gestores ou seja lá o nome que queiram dar e mais que isso, forem efetivamente fiscalizados por aquele que é o custo legis (MP), talvez nesse dia nasça a tão esperada e necessária qualidade de ensino, mas enquanto isso não acontecer seguiremos fingindo que ensinamos, os alunos fingindo que aprendem e os gestores felizes da vida com os números estampados nos jornais.

P2: Vejam quem se preocupa de fato com uma educação de Qualidade! Muito bom esse relato. Por tudo isso eu também desobedeço as orientações da secretaria de educação, prefiro dar aulas de verdade! Não aplico o Saerj, nem currículo mínimo, nem lanço nota, e prefiro ser uma boa professora! Dou aulas inovadoras! Busco uma formação Cidadã! Faço Greve! E estou na luta por uma Educação Pública Gratuita, Laica, de qualidade e emancipatória!

P3: A campanha poderia ser coletiva para a não adoção de material (de fundações privadas). Uma percepção que tenho é que não guiamos a nossa militância pela legislação em vigor (LDB, parâmetros e diretrizes curriculares, pareceres) , como também não provocamos o Ministério Público com essas questões. Todas as pesquisas sobre educação de qualidade apontam para duas realidades: o papel dos gestores e a autonomia da escola para realizar o seu projeto.

Assim, podemos constatar que as práticas voltadas para a noção de “educação pública” se apresentam, nessas discussões no *Facebook*, cindidas entre: a) mercadológica, que é adotada pelos governantes e gestores, e altamente censurada pelos docentes e b) cidadã, louvada pelos oradores do grupo, conforme nos comentários a seguir:

P4: A qualidade do ensino público é ruim. Com aprovação automática, desvalorização do professor, o que esperar? Não somos mágicos. Mais um absurdo com objetivo de impedir o projeto de democracia escolar e educação de qualidade. A concentração do poder nas mãos de uma categoria nos levará a uma escola esquizofrênica, habitada por duas castas absolutamente separadas: professores e gestores. Receita perfeita para uma fábrica sob o capital, desastre para um centro de cultura.

P5: Desde sempre dizemos que os nossos governantes não acreditam nos planos que eles próprios fazem para a Educação pública. Se acreditassem, seus filhos estudariam na escola pública. E agora a prefeitura do Rio solta na imprensa uma propaganda que mostra alunos apáticos sentados em cadeiras que são carregadas por uma esteira como na linha de produção de uma fábrica. Acabaram deixando escapar o que tinham escondido há tanto tempo: que o objetivo deles é simplesmente formar mão de obra barata, apática e sem nenhum senso crítico.

P7: O dia que os professores entenderem que "bater meta" não é o objetivo de uma educação libertadora, já vamos ter meio caminho andado.

P2: Os educadores trabalham em situações extremas de nervosismo, medo e angústia. Preparam aulas maravilhosas e não conseguem colocar em prática. Não é possível produzir se o ambiente e as condições não são favoráveis, o resultado é a baixa qualidade do ensino e não está pior porque muitos não desistem. A maioria é consciente de suas responsabilidades: transformar vidas, mudar a realidade caótica de muitas crianças e adolescentes, prepará-los para serem cidadãos críticos, conscientes, responsáveis e com uma formação moral e ética por uma sociedade melhor. O paradoxo é que eles são responsabilizados pelo fracasso e o insucesso escolar. Angústia dupla.

É possível observarmos que o esquema argumentativo adotado pelos debatedores é o da dissociação de noções, em que o orador separa os elementos do discurso para uma melhor exposição, pois, em conjunto, estes parecem incompatíveis. Uma mesma noção é cindida para separar o que é real, verdadeiro do que é aparente ou enganoso. Ao solucionar incompatibilidades, a dissociação reorganiza as concepções do real, divide para comparar seus termos, sendo o segundo termo aquele que expõe as qualidades consideradas superiores, expressando o que se considera preferível fazer ou ter, instituindo uma hierarquia entre os significados das coisas, o que vale mais e o que vale menos (PERELMAN; TYTECA, 2000).

O quadro a seguir sintetiza essa dissociação, sendo que, ao lado esquerdo temos o primeiro termo, representando a visão dos governantes, e ao lado direito, o segundo termo, com a visão defendida pelos professores.

Termo I:	Termo II:
Escola pública conforme os governantes	Escola pública conforme os professores
Plano de metas	Plano de carreira
Meritocracia	Plano de cargos
Avaliação externa	Avaliação com ênfase nos processos de aprendizagem
Obtenção de resultados	Desenvolvimento da autonomia e crítica
Bonificação	Plano de salários
Adoção de material didático unificado	Autonomia para escolha do material
Produtividade	Respeito ao tempo e ritmo do aluno
“Mercoescola”	Escola cidadã

Quadro 1: Dissociação de noções do termo “escola pública”

Observamos que a dissociação acima separa os aspectos que pretende desqualificar na coluna do termo I e os que quer valorizar na coluna do termo II. Quando pegamos uma noção tradicionalmente apresentada como unitária e a dividimos em dois termos, para que possamos compará-los, estamos querendo apresentar o que consideramos ser o real e superior, no termo

II, em detrimento do que é aparente e inferior, no termo I. O termo I se apresenta como o carente das qualidades presentes no termo II, e, por meio da dissociação, é instituída uma hierarquia de valores (PERELMAN; TYTECA, 2000)

Assim, ao classificarem as práticas das políticas meritocráticas no termo I e aquelas da “escola cidadã” no termo II, os oradores do grupo tentam persuadir seu auditório a acreditar que a “mercoescola” é nociva, prejudicial, enganosa e, por isso, figura como termo I da dissociação. Por outro lado, a “escola cidadã” aparece na coluna do termo II, sugerindo que esta é considerada superior em relação à primeira, na visão dos oradores.

No caso da presente pesquisa, constatamos que apesar de haver, aparentemente, um consenso entre os professores acerca dos valores e das hierarquias de valores defendidas pelos oradores do grupo, uma vez que, ao longo de toda a pesquisa, não encontramos um professor sequer que defendesse a meritocracia na educação pública ou a “mercoescola”, como um todo, observamos que uma parcela significativa do auditório vive, na prática, um dilema, entre “o feijão e o sonho”, como o protagonista do romance de Lessa (2000). De um lado, defendem mudanças nas atuais políticas públicas, clamam, no mundo virtual, pelo fim da meritocracia, bonificação e outras medidas adotadas pelos governos estadual e municipal no Rio de Janeiro, participando ativamente das discussões *online*, ou seja, compartilham do mesmo “sonho” dos colegas, propondo a volta de uma educação cidadã para o Rio de Janeiro. Por outro lado, entretanto, acabam por se renderem às exigências governamentais e se esforçam para cumprir as metas impostas pelos governos, seja objetivando ganhar a bonificação (o feijão), seja por medo das represálias aos dissidentes, ou porque não acreditam mais no “sonho” da escola pública de qualidade, diante da realidade enfrentada na prática, conforme podemos observar nas falas a seguir:

P6: Estou vivendo uma crise existencial dentro da minha profissão. A categoria tem horror deste governo e de tudo o que ele representa de negativo para a educação. Não precisamos relatar todos os atropelos, covardias e desmandos contra nossa categoria nestes últimos 8 anos. (...) Mas como pode falar mal do governo e cumprir currículo mínimo, lançar nota num sistema que desvia dinheiro da educação, aplicar uma prova que mascara o sistema e ainda alimenta a justificativa falsa de se estar empregando verbas na melhoria da qualidade do ensino público? Se alguém puder me explica, por favor o faça. Eu só vejo incoerências.

P10: NADA MUDOU na Educação Estadual do RJ ou... se mudou, foi pra PIOR. Pra destruir a educação do estado. Estou com "medo" de voltar praquele lugar. Amo lecionar e sou muito bom no que faço. Porém, quero poder lecionar num ambiente harmonioso, pois se assim não for, a

aprendizagem fica extremamente deficitária. Vem na minha cabeça a mera continuidade do 1º semestre: alguns/algumas alunos(as) desafiando-nos acima da questão docente, inclusive com ingerências. (...) Com bateção de porta. Com "matação" da aula generalizada. Com falta de funcionários. Com pressão para elevar o número de aprovados. Com pressão para cumprimento de um "currículo mínimo", sendo que a grande maioria dos/das alunos(as) (por n motivos - podemos e devemos debater sobre isto!) não tem a base mínima para acompanhá-lo.

Meu problema não é, em princípio, com o espaço físico, mas com o "destratamento" que está recebendo. (...) mas também preciso do dinheiro. Não posso me dar ao luxo de simplesmente LARGAR. Preciso me reequilibrar antes e descobrir se o problema é passageiro ou permanente.

Para melhor visualização e análise dos dados, e evidenciar a tese por nós defendida, optamos por apresentar, a partir desse ponto, nossa interpretação dividida por temas recorrentes nas discussões analisadas. Apontamos aqui os pontos de acordo e de controvérsia entre os debatedores acerca dos assuntos que são um desdobramento da questão da política meritocrática na educação do Rio de Janeiro, e que refletem o referido dilema dos docentes entre aderir ou resistir às exigências impostas pelos governantes.

a) Tema 1: Aplicação de avaliações externas

Em discussões acerca da aplicação das avaliações externas impostas pelo governo, tais como SAERJ, SAERJINHO, entre outras, os docentes entravam em disputas argumentativas sobre a obrigação dos professores de aplicarem esses exames e a eficácia desse tipo de avaliação, elaborada externamente.

O principal argumento utilizado pelos oradores contra a avaliação e a não-obrigatoriedade de sua aplicação pelos docentes se baseia no fato de o governo pagar empresas para a elaboração dos exames, o que, conseqüentemente, fere a autonomia pedagógica das escolas, desqualificando as avaliações elaboradas por professores da rede. Adicionalmente, os resultados desses exames servem como parâmetro para o pagamento de bonificações. No entanto, poucas escolas as recebem, devido à dificuldade de atingirem as metas.

Adicionalmente, alguns professores denunciam que, ainda que haja aumento dos índices de avaliação educacional de certas escolas submetidas aos exames, aqueles não refletem uma real melhora na qualidade da educação pública, uma vez que podem ser manipulados e servem, no final das contas, para culpabilizar e responsabilizar os profissionais da educação, e até mesmo os próprios alunos, pelo fracasso escolar. Não levam em consideração outros fatores extraescolares, que não necessariamente estão relacionados ao trabalho do professor,

tais como, o nível socioeconômico do aluno, a infraestrutura da escola, entre outros, como podemos observar a seguir:

P16: Ou seja, criticar a farsa da (pseudo)meritocracia, a fraude do Saerj e a manipulação estatística de índices que não refletem a realidade precária da educação fluminense é coisa de professor que só pensa no próprio umbigo, é "corporativismo", "interesse político", coisa de educadores e pedagogos que não entendem nada de gestão tecnicista e neoliberalizante, "reconhecidamente" o melhor caminho para salvar nossos jovens, fazê-los "artífices do seu próprio futuro" - em outras palavras, delegar a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de suas vidas a eles mesmos???

P18: Os resultados do saerj/saerjinho são utilizados contra as instituições de ensino. É perfeitamente questionável a utilização de provas objetivas como método para avaliação de uma escola. Isso, em si, já é um grande problema, porém, mais grave ainda, é usar o resultado desses exames para punir as escolas que não alcançam as metas estipuladas. Se realmente existisse preocupação com a qualidade do ensino, o governo faria justamente o contrário, investiria e tomaria os cuidados necessários principalmente com as escolas que apresentam mais deficiências e dificuldades, o que contribuiria para redução da desigualdade entre as unidades. A meritocracia "favorece" um número reduzido de escolas, marginalizando as demais e aprofundando seus problemas.

O saerj/saerjinho também tem ferido a autonomia pedagógica do professor(a). A elaboração das provas é fruto de um processo autoritário que não passa pelos profissionais das escolas e que se impõe com um caráter "obrigatório" através de determinações em portarias. Observamos uma tendência geral nas escolas da Rede Estadual de desmerecimento das avaliações criadas pelo(a) professor(a) – quem realmente conhece a realidade objetiva e, por isso, está em melhores condições de avaliar – e uma supervalorização das avaliações externas. Isso se expressa de forma mais clara quando, em alguns casos, os alunos recebem pontuação simplesmente por terem realizado a prova, independente de seu rendimento. O Saerjinho funciona como um treinamento para o Saerj, que por sua vez, pode ser entendido como um treinamento para o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), dessa forma, convertem-se os educadores em preparadores para provas – cujos resultados não expressam a realidade. Educar para além de habilidades e competências, ou seja, para a construção de uma prática questionadora e transformadora, para a criatividade e inventividade, etc., torna-se secundário. Pretende-se com tudo isso criar índices que mascarem a realidade, dados que sirvam como uma maquiagem que sirva para dificultar enxergar os problemas fundamentais da educação.

Dessa forma, os professores defendem um boicote à aplicação desse tipo de exame, conforme podemos notar nas falas a seguir:

P12: DIGA NÃO AO SAERJ!

O Saerj evidencia que a questão pública é gerida por interesses privados, que os estudantes são privados dos seus direitos de cidadão pelos "posseiros" e "sitiantes" da máquina de desgoverno e mandonismo.

O "SAERJinho" não é apenas uma forma de monitoramento e acompanhamento da qualidade da educação, como a SEEDUC tenta

apresentar aos meios de comunicação, desconhecendo que este sistema já deu errado em vários lugares como Chile, EUA e São Paulo, por exemplo. E já fracassou aqui no Rio também, com o “finado” Programa Nova Escola do governo Garotinho.

Por que somos contra o SAERJ?

1. Consideramos o SAERJ um ato de autoritarismo por parte da SEEDUC.
2. Entendemos que os problemas da educação de nossa rede não serão identificados por uma simples prova bimestral elaborada por uma equipe de profissionais que desconhecem a realidade das escolas.
3. Acreditamos que a competição entre as escolas não contribui para melhora de nossa educação e nem para o processo de aprendizagem dos alunos.
4. A avaliação não leva em conta as dificuldades de determinadas escolas, e, mesmo com a proposta de tentar identificar não consegue. Muitos estudantes fazem a prova sem ter professor ou tempo para aprender determinado tema que cai na prova.

P13: Não podemos aceitar uma avaliação que não foi elaborada por nós! Somente o professor poderá diagnosticar aquilo que seu aluno precisa aprender. A unificação da prova leva-nos a crer que todos os alunos dos colégios públicos possuem o mesmo ensino e estão no mesmo nível intelectual. Mas, não estão!!!

Entretanto, a adesão ao boicote não foi recepcionada por muitos docentes devido às sanções impostas pelos governantes àquelas escolas que não aplicarem o referido exame, ou seja, o não pagamento da bonificação. Ainda por cima, há docentes que concordam com as avaliações externas aplicadas para avaliar o alunado, como na fala a seguir:

P7: Avaliações externas são importantes para os alunos. Não importa se existe meritocracia nisso. Depois, esse mesmo aluno termina o E.M, vai ter que fazer diversos concursos e não terá experiência nenhuma.

Essas atitudes contra o boicote e a favor da aplicação das avaliações externas geraram críticas acirradas dos oradores dos grupos, conforme observamos nas falas abaixo:

P3: Avaliações que realmente tenham a ver com a realidade do aluno (são importantes). Meus alunos do EM disseram que a prova de Matemática era de nível fundamental. E é essa prova que está preparando para o ENEM? Vergonha alheia!!!

P13: A promessa virou realidade. Alguns aderiram ao boicote do SAERJ (...). A questão é que estes "alguns" são poucos, levando-se em conta o número de professores ativos da rede estadual. Parece que os professores estaduais estão satisfeitos! Desde que a gratificação (14o.) saia, o resto (q somos nós) que se dane. Infelizmente, esbarramos num problema: a inércia dos docentes da rede estadual. Principalmente após as sanções impostas aos grevistas na greve de 2014. Tá f... tolerar isso!

P11: Sim...os professores que aplicam saerj recebem bonificação em dinheiro quando vocês, alunos, fazem esta prova. . Não permitam que tentem mentir sobre este fatoo decreto que está abaixo confirma minha denúncia :

O decreto nº 44.281, de 1 de julho de 2013, que estabelece os critérios de elegibilidade dos servidores para a bonificação, em seu artigo 7º, determina: “farão jus à bonificação instituída pelo art.3º deste decreto o diretor geral, diretor adjunto, coordenador pedagógico, professore regente e demais servidores efetivos do quadro da secretaria de estado de educação – seeduc, lotados em unidade escolar a qual: i- cumprir o currículo mínimo; ii-participar de todas as avaliações internas e externas;”

E o parágrafo: “1º não farão jus à bonificação por resultados os professores regentes que não cumprirem o determinado nos incisos ii e iii do presente artigo.” (...)

#boicote o saerj

Podemos observar que os professores que não aderem ao boicote são considerados inertes e, de certa forma, traidores - uma vergonha para a categoria. Seus comportamentos e opiniões são altamente reprováveis pelos oradores.

b) Tema 2: Lançamento de notas em sistemas informatizados

Outro ponto polêmico observado nas discussões gira em torno do lançamento de notas no sistema informatizado disponibilizado pela rede estadual, chamado de *Conexão*. Os professores contrários às políticas meritocráticas alegam que não devem lançar as notas no referido sistema, uma vez que isso seria trabalho em dobro, pois os docentes já são obrigados a lançar notas em seus diários de classe impressos, como podemos observar nas seguintes falas:

P7: Ontem vi uma cena que me deixou triste e frustrada, ao mesmo tempo. Uma colega foi à escola, fora do seu horário de trabalho, lançar as notas, por não ter NET em casa. Essa colega é uma excelente profissional dentro da sala de aula. Mas fora dela, como cidadã, em nada contribui com nossa luta por dignidade e respeito. Quando nos dermos conta de que, com muitas de nossas atitudes, colaboramos para a depreciação do nosso ofício, teremos dado o primeiro passo para muitas conquistas. Cada dia fico mais desanimada com a minha realidade.

P15: Sem contar que não lançar no conexão não significa impedir o aluno de ter acesso ao resultado, porque a direção lança. A questão é que fechar boletim não é atribuição de professor.

P7: Já ouvi todo tipo de desculpa para o lançamento.. "Tenho medo de represália"; "estou no probatório "; "gosto da direção"...nunca ouvi ninguém dizer que lançou por ser obrigação do professor.

P2: O fato é que vão empurrando atividades aos docentes e com isso o DESgoverno há muitos anos não realiza concurso público para serviços administrativos, inspetores, porteiros, etc... O que vale até mesmo pela Seeduc são os diários, realizam fiscalização dos mesmos. Atividade em dobro tô fora.

Não é obrigação do(a) docente realizar essa tarefa, é da secretaria. Em audiência com diretores do SEPE, realizada em 12/05/15, na SEEDUC, a

subsecretária de Ensino, Patrícia Tinoco, afirmou que não há obrigatoriedade neste preenchimento, o professor que se recusa a fazê-lo pode não receber a premiação com a qual sua escola venha a ser contemplada. De qualquer forma, as direções de escola devem respeitar o posicionamento dos professores que se negam a lançar as notas no Conexão

A controvérsia surge quando determinados professores defendem que não veem problema em lançar as notas no sistema, uma vez que divulgação de resultados faz parte das funções do professor e que os sistemas informatizados são ferramentas que facilitam a publicação das notas aos pais e alunos e que isso não seria uma tarefa extra, mas uma responsabilidade do docente.

P9: Discordo, ela fez a parte dela, atendeu sua consciência sem se impreganar por quem tem fé no contrário, sou contra esse patrulhamento e a taxaão de que ela é menos cidadã só porque preferiu lançar notas na internet onde seus alunos e pais terão livre acesso a seu desempenho escolar, o mais grave é termos um SEPE cheio de pelegos, figuras que se perpetuam anos a fio e infestados de ratos de partidecos, isso sim que é um atentado contra a democracia e cidadania e não uma professora que quer fazer seu trabalho.

P20: Divulgação dos resultados sempre foi tarefa do professor. Se vai ser por ditado, papelzinho, filipeta destacada do diário ou pelo conexão, continua sendo obrigação do professor. Se quiserem brigar pelo direito dos colegas que quiserem não fazer uso de meios digitais entregarem por papel, apoio. Mas querer obrigar que todos os colegas o façam assim é impor a sua vontade. Me sinto mais oprimida muitas vezes por colegas do que pelo Estado. Adoro o conexão. Depois de lançar, exporto os dados para o excel e isso me ajuda a calcular médias e acompanhar o desempenho das minhas turmas. Não sinto a menor vergonha disso e não quero direção nenhuma lançando as minhas notas.

Os professores contrários ao lançamento das notas no sistema, em diversos momentos das discussões, criticam veementemente os colegas que cumprem com a determinação imposta pelo governo, alegando que a obrigação do professor é de lançar notas no diário impresso somente e não em dois lugares. Apenam para a ironia, sarcasmo e até termos pejorativos para expressarem sua indignação e atacar a atitude dos docentes que se rendem ao uso dos sistemas informatizados, chamando-os de “coleguinha”, “gado”, “burros de carga”, “alienados”, entre outros, como nas falas a seguir:

P3: É impressão minha ou tem coleguinha preocupado com o não funcionamento do Conexão? O sistema está fora do ar...fiquem calmos que logo, logo volta a funcionar para que as notas dos alunos sejam lançadas. Eu, se sou o governador, decreto a volta da escravidão do magistério estadual no DO de amanhã.

P13: Depois de passar os últimos dias vendo postagens de colegas desesperados por não conseguirem lançar nota no Conexão eu estou jogando a toalha... Nossa classe não se dá ao respeito mesmo...vergonha alheia!

P22: Pois é, os bichinhos tadinhos estão com medo de não receber seu bônus, por isso, lançam as notas! É gado sim e (...) o bônus devia ser pago em capim para essa turma.

P18: Pelo menos na Prefeitura do Rio é só online agora os diários, o tal do Escola 3.0. Mas no início quiseram entubar os dois trabalhos... (falei logo "ou um ou outro"). É incrível a capacidade dessa gente do gabinete achar que somos burros de carga. E muitos assumem a função.

P9: Justamente por sermos professores é que deveríamos estar acima das chantagens e ameaças do governo, ter senso crítico. Mas como tem colega que baixa a cabeça... É uma necessidade de cabresto muito grande, um medo típico de mentes alienadas. Daí o "desespero" com a queda do sistema Conexão, de perder "bônus" (!), de desagradar quem sempre lhe sacaneia

P16: Meu Deus! Nem sei o que pensar (...). Agora que conseguimos convencer um bom número de professores a não lançarem nota... (É olha que a minha Regional sempre foi campeã em lançamento) aparecem os quadros com os números de notas já lançadas, mesmo antes da decisão da assembleia . Santa alienação ! Contudo, desanima não! É tudo que esse Desgoverno quer. Também estou muito desiludida com a classe, mas ,vamos incomodar mais um pouquinho.

Entretanto, há quem tente ponderar a discussão, chamando a atenção para o fato de que, em vez de se agredirem verbalmente, os professores deveriam argumentar de forma razoável, observando que a categoria é composta por profissionais com visões e valores diferentes, como no comentário da professora abaixo:

P17: Eu não acredito que com todos os problemas que nós temos, a discussão está envolta do lançar notas no sistema!!!! Isso é uma prática de muitas escolas e não somente do Estado!!!! Lançaria isso 10 vezes se não tivesse que preencher aqueles diários!!!!!!

Apesar de ler tudo, evito me manifestar neste grupo em função de alguns colegas. Sabem por que a classe não é unida? - Porque é formada por professores com perfis completamente diferentes. Alguns estão no Estado porque acreditam em uma mudança, outros estão acomodados, outros só pensam na estabilidade do emprego público.... essas diferenças geram reações e posturas diferentes. (...) Porque muitos de nós estão mais preocupados em agredir o outro do que argumentar com o outro. Me assusta professores com essa postura e me assusta mais ainda pensar no que eles ensinam para as crianças em sala. Enfim... são inúmeros os motivos... e, sinceramente, o que tenho buscado é fazer o meu.... fazer o meu trabalho com qualidade e com a dignidade que meus alunos merecem e fazer o que acho certo, independente de metas, estatísticas, gide ou qualquer coisa do tipo....

E ainda há oradores que apontam para a necessidade de se aprofundar a discussão sobre o tema, uma vez que não se trata apenas de cumprir ou deixar de cumprir uma ordem, de ser ou não ser obrigação do professor, mas de lutar contra uma política que afeta a categoria como um todo:

P9: Os colegas têm que se informar mais... O conexão não é simplesmente digitar notas!!!! Tem verba pública envolvida nisso, tem meritocracia, o acúmulo de funções, a falta de concurso para as secretarias, a subserviência. Etc...nossa análise tem que ser mais complexa!!!

P17: (...) Falta entender que a campanha contra o conexão não é uma campanha contra o conexão, é uma campanha contra a gestão da educação por resultados e meritocracia. O Conexão é uma das fontes de dados da GIDE vergonhosa e da meritocracia. E falta entender muito mais coisas, não apenas da parte das pessoas que estão aí lançando nota no conexão desesperadamente e achando que perderão o emprego caso não o façam, achando que é obrigação, ou querendo dar uma agradadinha na direção da escola.

c) Tema 3: Plano de Metas e pagamento de bonificação (14º. salário)

Um dos temas mais questionados dentro da política meritocrática é o pagamento de bonificação, por cumprimento do plano de metas, aos profissionais da educação. As críticas variam desde o fato de os governos substituírem o reajuste salarial por pagamento de bônus, que não é incorporado ao salário, até a abrangência desse pagamento, que contempla apenas uma pequena parcela das escolas das redes municipal e estadual, enquanto que todas são cobradas a atingirem as metas ao longo do ano.

P15: Bonificação não é salário, não é valorização do profissional da educação, é imposição e exclusão. Somente ganha esse bônus (dinheiro), em uma loteria mal feita de falsas expectativas, quem aceita imposições que lhe são colocadas (na prática a educadora(o) vende sua dignidade por dinheiro). É excludente por que não beneficiar os aposentados, licenciados (gravidez, doença, estudo e outros), merendeiras, coordenadores de turno e outros do apoio efetivos ou terceirizados.

P18: Me diga qual benefício financeiro? Só meia dúzia de escolas na rede ganham a tal bonificação por metas. Não foi nem por dinheiro, na maioria das vezes é por troca de pequenos favores, poder faltar e não tomar código 30, ou então para "não esquentar a cabeça".

P7: Engraçado....na hora de premiar eles selecionam, mas na hora de cobrar...todos pagam!!!!

A desmotivação dos professores com as exigências feitas pelo governo e gestores escolares para o cumprimento do plano de metas e a falta de reconhecimento do trabalho

docente são expressos em diversas publicações e comentários no grupo, como observados a seguir:

P3: Aquele momento em que você se sente totalmente desambientada no seu local de trabalho, o qual foi totalmente descaracterizado para que as metas sejam cumpridas...o apoio, a troca, a ajuda mútua, o companheirismo se foram...e os profissionais se transformaram em pessoas desanimadas, amarguradas, tristes, desiludidas com tanta desumanidade, com tanta burocracia e com tanta gente fingindo que é competente e querendo arrancar teu couro...Vontade de chutar o pau da barraca...

P18: Ah...sim !!! Eu nunca recebi (a bonificação) ...minha incompetência não permite! É exatamente assim como me sinto!!

P14: O PROFESSOR TRABALHA 10 MESES PARA ALCANÇAR A META E SÓ RECEBE UM MÊS A MAIS... PIADA!!!! E TEM "PROFESSOR" QUE FICA SATISFEITO?????!!!!!!! ATÉ FAZ FESTA?????!!!!!!! LAMENTÁVEL!!!!!!!

No entanto, os oradores são muito críticos em relação aos colegas que aderem às exigências para o atendimento das metas estabelecidas pelos governos. São acusados de estarem se vendendo ao estado e deixando de lutar pela “educação pública de qualidade”, como na observação dos professores a seguir:

P21: Eu não vendo a qualidade de ensino dos meus/minhas alunos. Por nenhuma bonificação. Vergonha de quem se submete as amarras do estado... ao invés de lutar por melhorias reais da categoria..... (...)
Passo tantas dificuldades e apertos financeiros como qualquer outro educador....nada justifica vender a educação.
(...) #sabote o estado... #pelo fim da meritocracia #pelo fim da mercantilização da educação. Estão sucateando nosso futuro..... Reaja!!

P5: Precisamos mostrar para a categoria quem são os verdadeiros laçaios entre nós. Gente que se vende por gratificação, mas que nunca vai conseguir receber o reconhecimento de quem, dentro ou fora da sala de aula, está fazendo a diferença na educação!!! Vendidos não passarão!!!

d) Tema 4: Falta de mobilização da categoria (participação em assembleias, greves, paralisações, passeatas e boicotes)

Um dos maiores questionamentos dos oradores do grupo é a respeito da pouca união/mobilização da categoria, na luta e o não comparecimento a assembleias, passeatas, e adesão a greves e boicotes.

De acordo com os oradores, boa parte dessa desmobilização se deve ao fato de os professores se renderem à política meritocrática e abrirem mão de conquistas reais, como, por

exemplo, um plano de carreira, em troca de atenderem aos requisitos do plano de metas e de receberem bonificações.

P8: Professor não vai nem a assembleia de nenhum dos dois sindicatos (Sinpro e Sepe) reivindicar melhores salários, não vão para rua (disso posso falar porque quando houve o problema das duas Universidades, Gama e Cidade, a minoria era de professores, professor que tem medo de colocar escola na justiça, professor que assina um valor no contra cheque e recebe menor por fora, professor que aceita pagar xerox do seu bolso e poderia ficar aqui listando uma porção de coisas que fazemos certas, erradas ou deixamos de fazer. São 35 anos de magistério já vi de tudo só que antigamente éramos mais unidos e nos ouviam mais. Hoje vejo professores aceitando tudo quando não puxam o tapete do colega. Hoje falta união de uma categoria. Professor é uma profissão muito linda, hoje vejo em alguns "não consegui fazer o que queria então fui ser professor". Desculpe o desabafo só que às vezes vejo nesse grupo umas coisas sem sentido. Vamos lutar sim para voltarmos a ser da elite das profissões, por melhores salários, por reconhecimento, por estrutura nas escolas (públicas ou particulares) para desenvolvermos um bom trabalho.

P4: A assembleia pode até decidir por uma greve mas daí a categoria aderir vai uma grande distância. Para quem vai é militante, a assembleia é soberana, mas já vimos que não é assim para grande parte. Vejam o boicote ao saerj e ao Coxeão que é orientado e já foi deliberado em assembleia, a maioria não cumpre. Acho que greve agora seria fracasso, haja vista que, se muitas escolas aderiram ao boicote, a maioria aplicou.

Os profissionais da educação que vão à luta e acabam, muitas vezes, conquistando direitos para toda a categoria, se sentem indignados com os que “furam” a greve, chamando-os de “parasitas”, “traidores” e “inimigos”, como podemos observar nas críticas a seguir:

P1: Não gosto de greve, mas não sou contra, pois apesar de tudo, é a forma mais contundente de luta, quando se esgotam todas as alternativas. Cansa, é desgastante...gostaria de não precisar fazer. Seria ótimo. Mas não tenho cara-de-pau de ver meus colegas se matando para garantir direitos que são meus também e ficar fazendo cara de paisagem. Prefiro pagar o preço de tentar do que ficar me sentindo parasita, pois é assim que me sentiria se ganhasse algo sem fazer por onde. Não consigo pensar só em mim. Não consigo não ficar indignada. A única vez que furei greve, morri de vergonha.

P19: Cara que vergonha! Os professores vendidos estão fazendo campanhas contra as ocupações! Eu serei inimigo de traidores! Não aderir à greve é uma coisa, já trabalhar contra é outra.

P14: Concordo com um comentário que diz que nosso maior inimigo hoje, infelizmente está sendo o próprio colega de trabalho. Aqui no interior, não está sendo diferente. Parece que nós (grevistas) somos os bandidos da história. Santa alienação! Não dá para entender!

As desculpas dos que não se mobilizam variam desde o fato de estarem descrentes com possíveis mudanças ou por temerem ser punidos, com inúmeros descontos na folha de pagamento, perda da lotação em suas escolas de origem, e até mesmo exoneração de professores em estágio probatório, como observamos a seguir:

P17: Creio que ninguém está querendo mais ser PENALIZADO com descontos (FALTAS)... PARALISAÇÃO implica "FALTA SEM ABONO", em Governo NÃO DEMOCRÁTICO...

P3: Entendo a colocação da P6, mas não concordo. Se tem razão quanto à disposição que deveríamos ter ao enfrentar os governos, por outro lado tem que haver sensibilidade para perceber o momento pelo qual estamos passando em termos da mobilização dessa categoria. Não participei dos movimentos na década de 80, mas tenho certeza que os tempos eram outros - tanto em relação a união da categoria (e disposição de enfrentamento), quanto na reação dos governos. O fato é que os tempos são outros, a categoria está bastante recuada atualmente - por vários motivos - e se temos essa "garantia" do código 61 para nos defender, não podemos abrir mão dela, ou estaremos sujeitos a mobilizações exclusivamente de vanguarda, onde apenas poucos vão se dispor a lutar - e vocês sabem muito bem o que o governo faz com apenas "alguns poucos rebeldes", não sabem? (Faltou dizer que a reação dos governos atualmente é muito mais dura e severa; a abertura de inquéritos administrativos nas últimas greves mostram isso)

Além disso, apesar de muitos professores se expressarem nas redes sociais *online* contra a política meritocrática na educação pública (a chamada “militância virtual”), quando há convocações para assembleias e adesão a greves, paralisações, passeatas, boicotes e manifestações no mundo *offline*, boa parte dos professores se omite, para não correrem riscos reais, como podemos ver nas críticas abaixo:

P7: O que angustia é que no momento da greve e das lutas mais difíceis, muitos colegas que aqui estão preocupados com bônus, lançamentos no conexão etc. se mantem em silêncio, estão nas escolas adiantando tempo vago por grevistas, fazendo o papel de "bons profissionais" e de que não estão nem aí (sempre falo isso: é mais cômodo fingir que está tudo bem). O silêncio é ensurdecedor! Vejo as publicações aqui diariamente, e esses mesmo colegas não fazem nenhum pronunciamento durante a greve.

P6: Será um imenso prazer ver colegas que já nos acompanharam no movimento de greve, no momento em que se abstém da luta, curtir, comentar ou compartilhar as publicações que fazemos, pois o silêncio deles dá a impressão que não estamos juntos na mesma luta!!! o nosso inimigo comum é o governo e não o colega!! Estamos do mesmo lado!!

P10: Não estou defendendo greve pelo facebook, pq costumo participar dos fóruns do sindicato. Mas se decidirem por greve na assembleia eu faço. Com

todos os problemas, foram as outras greves que barraram a certificação e garantiram o reajuste. (Nome da professora P4) é a imagem típica do professorado, reclama e só participa pelo Facebook...

P6: Quem quiser fazer greve TEM QUE IR nas assembleias e votar a favor, não adianta fazer militância virtual e na hora deixar de comparecer; porque assim a direção e os "amigos da direção" vão passar o rodo sempre nas votações.

P9: A nossa categoria há mt não decide nada (se algum dia já decidiu. ...) e mt menos influencia a opinião pública com campanha de Facebook! (...) Participei da greve, fui penalizada, perdi origem e antiguidade, mas não me arrependo de nada! Enquanto houve gente q teve o desprante de "blefar", atitude a meu ver covarde, qd mts não correram da raia e estão encarando a situação até o momento. Olha, está faltando muito exercício de autoanálise a nossa categoria. Me desculpe se não agrado, mas há momentos em q a gente precisa parar e avaliar bem as nossas condições, ao invés de ficar culpabilizando uns e outros. Chega de briga e desunião.

Ao priorizarem o “feijão” em detrimento do “sonho”, ou seja, se renderem às exigências da política meritocrática e abrirem mão da luta da categoria pela melhoria da educação pública, os docentes, que participam das discussões *online*, mas que não aderem aos movimentos *offline* de transgressão das regras, acabam sendo vistos, pelos oradores do grupo, como traidores e covardes, em comparação àqueles ativistas que correm riscos reais, atuando fora do mundo virtual, gerando uma querela entre o grupo, dividindo-o e enfraquecendo o movimento, conforme apresentado pelo professor a seguir:

P15: Cada professor tem suas peculiaridades. Estou cansado de ouvir essa eterna desculpa para a omissão diante do quadro em que nos encontramos. (...) Nas assembleias iam por volta de 1500, nos melhores dias 2000 professores. Nos atos então, tinham bem menos. Fazer greve de pijama ajuda a compor números, mas estar presente de verdade na luta tornaria essa luta muito mais efetiva. Eu não aceito mais essa história de que não faz greve porque tem compromissos, porque não pode ficar sem salário, como se quem fizesse não tivesse compromisso, como se pudesse ficar sem salário. Eu votei pelo encerramento da greve no dia 26/07 porque estava muito claro que a categoria tinha chegado no seu limite, que se a greve continuasse a partir daí, se tornaria uma greve de vanguarda, o que, na atual conjuntura, seria um suicídio. Fico p... com esses militantes de Facebook que criticam o encerramento da greve, mas aposto que se esta tivesse continuado, teria voltado para a escola por medo de ter o salário de julho zerado, deixando a vanguarda na m....

Podemos observar que há, na atitude criticada, uma inversão na hierarquia de valores exaltada pelos oradores ativistas, e resumida na dissociação de noções apresentada no Quadro 1. As práticas apresentadas no termo II (em defesa da escola cidadã e contra a meritocrática) deveriam ser aquelas adotadas pelos docentes, por serem consideradas superiores em relação

às práticas no termo I, e não ao contrário, como acontece na realidade questionada. A conclusão a que chegamos é que muitos dos profissionais da educação não aderem à tese dos oradores não necessariamente porque não compartilham dos mesmos valores dentro da hierarquia proposta, mas porque esses valores provavelmente foram esquecidos ou minimizados devido às recompensas oferecidas em troca do atendimento ao Plano de Metas ou às represálias praticadas contra os que resistem em cumpri-las.

Perelman (1999) explica que a intensidade de adesão, visando à ação eficaz, não pode ser medida pelo grau de probabilidade fornecido à tese aceita, mas, sobretudo, pelos obstáculos que a ação supera, sacrifícios e escolhas que ela acarreta e que a adesão permite justificar. A existência de um lapso de tempo, maior ou menor, entre o momento da adesão e o da ação que ela deveria suscitar explica a necessidade de uma intervenção no debate, reforçando certos valores esquecidos ou minimizados. Essa interferência, que tem ainda maiores possibilidades de ocorrer se a situação evoluir no intervalo, pode acarretar uma dupla consequência: de um lado, a avaliação da eficácia de uma argumentação é aleatória, e, de outro, a adesão por ela provocada sempre pode ser reforçada. Dessa forma, a necessidade de reforçar uma disposição para a ação, aumentando, assim, a adesão aos valores exaltados pelos oradores é que torna a adoção do discurso do gênero epidítico essencial para a argumentação a favor da escola cidadã e contra a meritocrática, proposta pelo grupo.

Notamos que os oradores se valem do discurso do gênero epidítico em suas argumentações com o objetivo de assegurar a coesão do grupo social, criando, assim, uma comunidade de sentimentos em que o discurso acerca dos valores visa a suscitar uma emoção e a intensificar, no auditório, a disposição para agir.

Nesse ponto é que a dissociação de noções apresentada no Quadro 1 serve de base para a tentativa de os oradores reforçarem a disposição à ação de seu auditório, censurando os atos dos governos e colegas que aderem à política meritocrática e elogiando as práticas que consideram superiores em relação às criticadas, ou seja, os boicotes - não aplicação dos exames de avaliação externos, não lançamento das notas no sistema informatizado, não sujeição ao plano de metas para obtenção de bonificação - e o engajamento na luta, por meio da participação em assembleias, greves e passeatas. Por esse motivo, segregam os valores entre criticáveis, no termo I e elogiáveis, no termo II.

Ao amplificarem os valores louváveis, os ativistas têm a intenção de promover a coesão social do grupo, criando um consenso entre seus membros, exaltando o que é belo e virtuoso e

censurando o que consideram o mal, o vício, alicerçando, dessa forma, uma “comunidade de espíritos” (BRANDÃO, 2011).

Sob a ótica da Psicologia Social, os processos de mobilização de ações coletivas partem da definição da identidade coletiva de um grupo social. Desse modo, algumas práticas sociais são iniciadas com o intuito de materializar o sentimento de pertença a um conjunto de valores, crenças, interesses nesse grupo. O próximo passo é a demarcação de uma fronteira política entre grupos sociais: o NÓS (a que o grupo social a ser mobilizado pertence) e o ELES, que impede a realização das demandas sociais do primeiro grupo. Assim, uma identidade política é estruturada na conscientização do caráter opressivo dessa relação entre NÓS versus ELES, que se constitui como fruto da instalação de um antagonismo (PRADO, 2002).

Possivelmente por julgarem que a desunião da classe, intensificada pelo sistema meritocrático, que incentiva o individualismo em detrimento do coletivo, seja a responsável pelas poucas conquistas obtidas nos últimos anos, os oradores escolhem o gênero da crítica e do elogio com o intuito de resgatar nos colegas, que formam seu auditório, os valores humanistas que defendem e que teriam sido, ao longo do tempo, por meio de políticas públicas e das práticas impostas pelas autoridades governamentais, suplantados por outros, de cunho mais individualista, privado e mercadológico, típicos do neoliberalismo, como observado nas falas a seguir:

P1: Para a Educação pública de qualidade (a atual política pública educacional) foi uma catástrofe, pois seguiu a cartilha do Banco Mundial, onde a meritocracia e a privatização são as principais diretrizes, com isso arrocho salarial, política de bônus, auxílios vergonhosos (alimentação e transportes), turmas super lotadas, otimizações de turmas, mas para o governo foi altamente eficiente pois contando com uma categoria desunida, com um sindicato repleto de diretores trabalhando por seus partidos e seus interesses ao invés de trabalharem pela categoria, judicializou as nossas greves, contou com a troca de favores do ministro do STF, (...) e tb do TJ RJ. A direção do sindicato que foi incapaz ou não quis trabalhar pela mobilização da categoria (pois a grande maioria da categoria faz questão de se manter longe desse sindicato altamente partidário) recorre aos seus deputados, que de concreto nada tem conseguido. Devido a desunião da categoria, praticamente enterrou se necessário for a categoria lutar pela sua próxima pauta de reivindicações, pois os poucos que lutaram foram PUNIDOS com perda da escola de origem e antiguidade. Ou seja para o DESgoverno foi altamente competente

P8: (...) é muito difícil encontrar um grupo unido, formar um então, é uma tarefa complicada frente às tiranias que encontramos em muitos ambientes de trabalho e o pior é ouvir: Manda quem pode, obedece quem tem juízo.

P6: Precisamos de coesão e pelo menos uma liderança em cada unidade, alguém que inspire e tome a responsabilidade sem medo.

Conforme já foi apontado nas falas de certos oradores acima, devido ao fato de a categoria ser um grupo muito heterogêneo, tentar uma reunião, de forma coesa, para a luta conjunta, torna-se uma tarefa trabalhosa devido às diferenças nas opiniões e visões e da valorização de certos aspectos em relação ao trabalho docente, à missão do professor, seus direitos e obrigações, em detrimento de outros.

Por exemplo, quando certos professores afirmam que não participam mais de assembleias e tampouco cumprem com o que foi deliberado por elas, por julgarem que as assembleias, do modo como são formadas dentro do sindicato, não os representam, e que cada um deve ser responsável por seu trabalho, uma vez que a categoria não se entende, esses profissionais claramente acreditam que as decisões individuais devem prevalecer sobre as coletivas. Quem o fizer será premiado, um vencedor por seu próprio mérito, desconsiderando todo o restante dos colegas que nunca conseguirá atingir as metas, ou seja, a maioria das escolas públicas do estado e do município. Os que não conseguem, por diversos motivos, que saiam da rede, porque não se adequam às regras, como observamos na fala a seguir:

P19: Não quero mais saber de sepe (sindicato), muito menos de mobilizar, muito menos de greve, quem não tiver satisfeito com essa b... aí , pede exoneração!

O gênero epidítico, adotado pelos oradores, se caracteriza justamente pela afirmação e reafirmação daquilo que um grupo considera preferível fazer ou ter. Os esquemas retóricos adotados são conhecidos como lugares dos preferíveis, que servem para estabelecer acordos entre os membros de um grupo sobre o que se considera como real. Os argumentos fundados nos esquemas dos preferíveis estabelecem uma hierarquia entre os valores desejáveis, dando origem a incompatibilidades (MAZZOTTI, 2016).

No caso da presente pesquisa, os oradores alegam que existem incompatibilidades entre preferíveis contrários, que não podem ser aplicados simultaneamente na mesma situação e, por esse motivo, é necessário escolher um deles. Ao afirmarem que os valores democráticos são incompatíveis com os valores da meritocracia na educação pública, os oradores sugerem que a meritocracia é elitista, segrega e, conseqüentemente é antidemocrática. E esse não é o modelo adequado para que alcancemos a educação pública de qualidade, em que a coletividade é suplantada por individualidades, e a visão humanística é superada pela

mercadológica. Dessa forma, os oradores convocam o auditório a tomar uma decisão e escolher de que lado está.

Nessa perspectiva, conscientemente ou até mesmo por força do hábito, uma vez que o epidítico é típico nas falas de educadores, conforme afirma Perelman e Tyteca (2000), os oradores do grupo conduzem seu auditório a ponderarem acerca dos valores atualmente adotados na educação pública, censurando o que julgam ser impróprios e elogiando os que lhes parecem ser adequados e, por esse motivo, lançam mão do gênero epidítico, que tem como função intensificar a adesão sobre as coisas julgadas como certas ou recriar a comunhão sobre determinados juízos de valor, estabilizando normas e crenças no seio da sociedade.

Portanto, o objetivo desses oradores é o de criar nos participantes não somente um sentimento de pertença, uma comunhão de espíritos em torno dos valores democráticos contra os meritocráticos na educação, mas também uma delimitação de fronteiras: em que um NÓS, representado pelos profissionais da educação (e que realmente precisa existir em um grupo, a fim de se criar uma identidade social entre os indivíduos para mobilização), está sendo impedido por ELES, os governantes, de realizarem suas demandas. Com isso, haveria uma passagem da consciência das relações de subordinação para o reconhecimento do caráter opressivo destas, estabelecendo um NÓS versus ELES, fruto da instalação de um antagonismo e, assim, a constituição de uma identidade política (PRADO, 2002).

A suposta incompatibilidade surge justamente quando certos docentes acatam as ordens emanadas pelos governantes e até se esforçam para conseguir atingir as metas impostas a fim de obterem o mérito a uma gratificação, usando como desculpa o medo de represálias, perseguição ou até cortes salariais, pois precisam do dinheiro para sobreviverem.

Por conseguinte, a tão desejada mobilização docente em massa acaba não acontecendo, possivelmente, devido ao medo, comodismo ou até mesmo desconhecimento, por parte dos profissionais da educação, da alegada relação de opressão que estaria acontecendo na rede pública de ensino, criada, segundo os oradores, pelos governos estadual e municipal do Rio de Janeiro e suas políticas meritocráticas, que seriam a fonte da desunião da categoria e enfraquecimento da sua luta.

Podemos concluir, desse modo, que a insistência, por parte dos oradores, no uso do gênero epidítico nessa fase da argumentação é primordial, pois o elogio e a crítica visam à coesão da comunidade, à busca de crenças, valores e interesses consensuais que devem sedimentar o tecido social (BRANDÃO, 2011). Além disso, por elogiarem os modelos

considerados “virtuosos” e criticarem os “viciosos”, as falas dos professores assumem um caráter pedagógico, com o intuito de ensinar/relembrar os indivíduos em geral acerca dos valores em que a educação pública deve se pautar, de acordo com as visões dos docentes criadores e mantenedores do grupo de discussão, aparentemente ofuscados pelas ideologias das políticas meritocráticas adotadas pelos governantes. Adicionalmente, ao criarem a separação entre NÓS (os que defendem o termo II) e ELES (os defensores do termo I) na dissociação de noções acerca da educação pública, os oradores contribuem para a constituição da identidade política no grupo, tarefa essencial para o processo de mobilização social da ação coletiva (PRADO, 2002).

Os oradores devem lembrar, também, que a finalidade principal do gênero epidítico não é necessariamente suscitar uma ação imediata, mas sim criar uma disposição para a ação futura, ao reforçar a comunhão em torno de certos valores, crenças e interesses. Comunhão essa que não se constrói do dia para a noite, mas que, futuramente, poderá servir de suporte para persuadir e motivar a tão esperada ação *offline* em massa dos professores, para além do mundo virtual.

E, nesse contexto, a rede social *online Facebook*, que é acessada por mais de um bilhão de usuários de todo mundo, todos os dias, de acordo com informações fornecidas pela própria empresa em abril de 2016 (O GLOBO, 2016), apresenta-se como um espaço virtual propício para ampliar as estratégias de visibilidade pública. Por meio dela, é possível sensibilizar, gerar empatia e convocar futuros seguidores para a causa defendida, potencializando o discurso do grupo, a fim de mobilizar não somente profissionais da educação, mas também a sociedade, de forma que essa reflita, junto com eles, os rumos que a educação pública vem tomando no Rio de Janeiro.

CONCLUSÕES

Na presente pesquisa, os professores se encontram desunidos e vivendo um dilema: resistirem à política meritocrática na educação e lutar pelo sonho coletivo de uma escola mais cidadã, democrática, correndo riscos de terem descontos em salários, dentre outras sanções, ou se renderem às políticas meritocráticas estabelecidas pelos governantes, pois não podem abrir mão de seus salários e das bonificações, uma vez que precisam sustentar a si e suas famílias. Os esforços dos oradores que adotam o discurso epidítico em meio às discussões sobre a educação pública no Rio de Janeiro vai ao encontro da tentativa de resgatar, nos docentes, os valores humanistas, da escola cidadã, democrática, que, para esses oradores, são superiores aos valores reforçados pela política meritocrática do governo, baseada no individualismo, na competição e em práticas mercadológicas que tratam a educação como um bem e não como um direito.

No discurso do gênero epidítico, o auditório não é considerado mero espectador, mas é chamado a reagir, a dar uma resposta, que, no caso da presente pesquisa, seria: aderir a ou rejeitar a luta pela escola pública cidadã defendida pelos oradores do grupo, que inclui a não adesão ao sistema meritocrático exigido pelos governantes.

Consideramos importante a insistência na adoção do discurso do gênero epidítico durante as discussões a fim de aumentar a adesão do auditório aos valores que os oradores querem defender e contribuir para a criação de uma futura disposição para a ação dos professores. A comunhão em torno dos valores exaltados deve ser o objetivo principal dos oradores que querem persuadir o auditório para a luta, “independentemente das circunstâncias precisas nas quais essa comunhão será posta à prova” (AMOSSY, 2011).

No entanto, os oradores devem ter em mente que todo argumento pode ser questionado, pois não almeja alcançar a verdade, mas sim trazer uma relativização das posições, conduzindo-nos a repensar os enunciados que defendemos e aqueles sustentados pelos outros (MAZZOTTI, 2008).

Mazzoti (2016), por exemplo, questiona a oposição entre valores democráticos e meritocráticos na educação, ao indagar se há, de fato, incompatibilidade entre a democracia e a meritocracia, uma vez que, nas escolas, o mérito é permanentemente estabelecido por meio dos diversos instrumentos de aferição e que as escolas, tradicionalmente, são instituições dedicadas a desenvolver culturalmente seus alunos, dando grande valor ao mérito pessoal,

sem considerar suas origens sociais. Nesse caso, democracia e meritocracia andariam de mãos dadas, uma vez que todos são considerados capazes de se tornarem melhores, pois a escola reconhece e valoriza o trabalho, o esforço e a dedicação do aluno individualmente, por meio de notas e classificações, no processo de aperfeiçoamento pessoal para alcançar a excelência, o que merece ser reconhecido. O inverso seria considerar que apenas os “bens nascidos” é que poderiam e deveriam ser reconhecidos, pois seus méritos são inatos.

Já Mészáros (2005) acredita que as escolas vêm, ao longo dos últimos séculos, legitimando a lógica do capital e que uma mudança verdadeiramente radical deve passar pelo rompimento com essa lógica no âmbito da educação. Os reparos institucionais formais não funcionam e servem para nos manter aprisionados ao círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido por essa lógica. Alega também que essa abordagem reformista é elitista mesmo quando se pretende democrática, pois define a educação como uma atividade intelectual e como a única forma adequada de preservar os “padrões civilizados” daqueles que são designados para “educar e governar”, contra a “anarquia e subversão”. Simultaneamente, exclui a maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos e os condena, para sempre, a serem apenas objetos, em nome da suposta superioridade da elite: meritocrática, tecnocrática e empresarial.

Conforme podemos observar, nos exemplos acima, é praticamente impossível impedirmos que os litígios intelectuais surjam nesse tipo de debate. Entretanto, o que percebemos é que, apesar de se intitular um grupo de debates, os discursos presentes no lócus da pesquisa apresentam características muito próximas às que Marques e Nogueira (2012) apontam em relação aos discursos ativistas em geral: eles normalmente não se sentem obrigados a discutir com aqueles que divergem de seus interesses. A principal tática de combate é protestar fora dos âmbitos em que ocorrem deliberações institucionalizadas (sobretudo nas redes sociais) de modo a fazer com que o amplo público se torne consciente de erros e injustiças. Essa atitude ativista não é deliberativa no sentido de trocar argumentos em debate, mas ela serve para comunicar ideias e valores específicos ao público, desafiando os discursos hegemônicos.

Provavelmente no afã de aumentar a adesão às teses defendidas e reforçar uma disposição para a ação imediata do seu auditório, impulsionado pelo ambiente onde as discussões ocorrem, ou seja, o *Facebook*, os oradores do grupo acabam criando uma “bolha ideológica”, formando grupos polarizados, em que há, em vez do debate, uma ressonância de

seu sistema de crenças, a “câmara de eco”. Com isso, os oradores não se interessam muito em argumentar com aqueles que divergem de suas teses ou valores propostos, e tendem a excluir ou aniquilar as vozes divergentes.

Pesquisas recentes realizadas por Quattrociocchi (2016) mostram que as discussões realizadas dentro de grupos do *Facebook* com pessoas de opiniões semelhantes parecem influenciar negativamente as emoções dos usuários e reforçam ainda mais a polarização do grupo. Adicionalmente, os resultados experimentais evidenciam que as informações que se adequam aos argumentos defendidos são aceitas mesmo se contiverem premissas deliberadamente falsas, enquanto que informações divergentes, ainda que verdadeiras, são normalmente ignoradas ou acabam até aumentando a polarização do grupo. E para complicar ainda mais, os usuários, com o objetivo de maximizar as “curtidas” nas suas publicações, acabam achatando ou simplificando o debate. Em um ambiente onde não há intermediações, a opinião pública acaba lidando com uma grande quantidade de informações enganosas que podem influenciar tomadas de decisões importantes.

Dessa forma, como os oradores ativistas do grupo têm a intenção de promover o debate, ainda que com o intuito de obter a adesão futura do auditório às causas defendidas contra a meritocracia na educação, tecemos algumas sugestões na tentativa de aumentar o apelo discursivo para fins de mobilização do grupo e evitar a polarização e as câmaras de eco nas discussões observadas.

Primeiramente, para que o auditório melhor entenda os valores defendidos pelos oradores, evitando a disseminação de informações distorcidas ou mal-entendidas, sugerimos que os oradores criem uma dissociação de noções do polêmico termo “meritocracia”, que, conforme mencionado anteriormente, pode dar margem a diferentes interpretações.

Se a intenção dos oradores é criticar a meritocracia apresentada pelos governantes do estado e município do Rio de Janeiro na avaliação do desempenho dos servidores da educação, então, seria interessante deixar claro, ao auditório, que seus questionamentos se baseiam no modo como a política meritocrática vem sendo aplicada, na prática, e não em sua tese. O reconhecimento do mérito pessoal é um procedimento que vem sendo adotado nas escolas há séculos, para avaliar o alunado, servindo para estimular quem se esforça individualmente, independente da classe social, cor, orientação sexual, dentre outras diversidades. Acreditamos ser importante que os oradores reconheçam que criticam a meritocracia na educação, não porque julgam que esse modelo jamais poderá dar certo (o que

pode ser rebatido, uma vez que a própria escola utiliza a meritocracia para avaliar seus alunos), mas por acharem que, conforme é aplicado no sistema educacional público no Rio de Janeiro para avaliação do desempenho dos servidores, este modelo é perverso. Com a desculpa de “valorizar” o esforço pessoal, a meritocracia na educação pública acaba, na prática, punindo a maioria, por meio da culpabilização e responsabilização pelo fracasso escolar dos alunos, desconsiderando os inúmeros problemas enfrentados pelos servidores que trabalham em escolas localizadas em áreas desassistidas no Rio de Janeiro. Dessa forma, os oradores esclarecem, a seu auditório, que tipo de meritocracia questionam, além dos valores e as hierarquias de valores que pautam suas teses, e evitam a querela por mau entendimento do que está sendo discutido.

Ao conhecerem as razões dos litígios quando o assunto é “meritocracia”, os oradores poderão alcançar algum controle e impedir o surgimento de uma guerra, em que a única saída é a aniquilação de uma das partes. E Mazzoti (2016) lembra que evitar a querela ou a guerra é a atitude mais prudente e a única adequada a uma sociedade que se diz democrática.

Chamamos atenção, também, para que as discussões não se limitem apenas ao embate entre esses discursos dos opostos, como ilustrado por Lessa nas metáforas “feijão” e “sonho”, que permeiam toda a obra, em um confronto de ideias e desejos que só contribuem para o desentendimento e distanciamento do casal.

As discussões precisam avançar para além da polarização entre “escola cidadã” x “mercoescola” e “de qual lado você está?”, a fim de que não caiam na armadilha do maniqueísmo das filosofias monistas, que adotam somente uma visão como a verdadeira, execrando tudo o que for contrário a ela, conforme mostrado na fala a seguir:

P 10: Sempre que alguém discorda com o outro aqui e lá é massacrado!!!!
Principalmente quando o assunto é greve.
O governo divide a categoria de várias maneiras... Cargos comissionados, bônus, opressão... E a gente se divide mais ainda quando se ofende!
(...) Covarde? Fura greve? Filhos da p*? Conformados? Adjetivos não faltarão pra quem escolher outro caminho... A minha pergunta é se vale a pena toda esse desperdício de energia contra nós mesmos... Não somos inimigos. A mídia e o governo tentam nos convencer o contrário todos os dias!!!
Vamos argumentar e convencer com o carinho que merecemos. O governo já nós dá porrada demais.

P20: A minha prioridade há 28 anos é a luta em defesa da educação pública. Não priorizo a categoria, EU SOU CATEGORIA. A luta é diária, é manter a coerência dentro e fora da escola. Toda posição é política, não existe imparcialidade. Amadurecer no debate é aceitar a opinião do outro sem ataques e sem desqualificar ...

Diversas críticas costumam ser feitas às discussões realizadas nas redes sociais *online* por fomentarem a polarização de opiniões e agressões verbais, por meio de deboches e insultos entre os debatedores. Rocha (2016) aponta que parte considerável dos embates entre ideias diferentes (no *Facebook*)

se caracteriza, quase sempre, por dois monólogos, andando em paralelo, com o reconhecimento da outra parte ocorrendo apenas através de ofensas ou sarcasmo. Muito se fala, e pouco se ouve. Muito se prega, pouco se debate. E quando há troca, esta acontece menos como debate e mais como disputa, sempre com cada lado buscando ter a última palavra e “vencer”.

Meyer (1994) afirma que, para persuadir, devemos negociar as distâncias entre o que o orador profere e o que auditório admite como tese. Para o autor, a retórica trata de causas a defender ou teses a sustentar, mas que, no fundo, todas elas são questões, que podem ser problematizadas, uma vez que não discutimos aquilo que é verdade absoluta. Mais especificamente, a Retórica seria

o encontro entre os homens e a linguagem na exposição das suas diferenças e das suas identidades. Nela eles afirmam-se para se reencontrarem ou repudiarem, para encontrar um momento de comunhão ou, pelo contrário, para evocarem a sua impossibilidade e constatarem o muro que os separa.

Podemos diminuir as distâncias, construindo pontes, de forma que a comunicação entre orador e auditório fique mais eficaz. No entanto, as distâncias também podem ser aumentadas quando, por exemplo, nos indignamos com as opiniões ou atitudes de colegas e acabamos nos afastando cada vez mais deles. A utilização de insultos e deboches com aqueles que discordam das teses defendidas pelos oradores é um exemplo de postura que só contribui para distanciar e desunir ainda mais o grupo que já se encontra distanciado e desunido. No caso do insulto, o autor esclarece que ele é um procedimento retórico que evidencia ao outro que o fosso que os separa, será, daquele ponto em diante, não-negociável (MEYER, 1994).

Ao não negociarem suas distâncias em relação ao auditório, os oradores acabam sendo propagadores de discursos de intolerância, ou seja, de sanção aos sujeitos considerados como maus cumpridores de certos contratos sociais, que, neste caso, seriam os profissionais da educação que discordam dos argumentos defendidos pelo grupo. Ao adotarem esse tipo de discurso, os oradores do grupo reproduzem os atos dos opressores, que não aceitam negociar, discutir ou mesmo flexibilizar suas ideias e práticas que julgam corretas, impondo-as verticalmente, perseguindo e punindo quem não compartilha com ou se rebela contra elas. E aí, neste caso, toda e qualquer argumentação se torna inútil, pois não conseguirá atingir seu

principal objetivo: obter a adesão dos espíritos e persuadi-los a agir, ou, pelos menos, criar neles uma disposição para uma ação futura.

Em *O Feijão e o Sonho*, o professor/poeta vivia seu dilema – entre sonhar e lutar por um ideal ou enfrentar a realidade e trabalhar para comprar o feijão de cada dia – sozinho, sem ter com quem compartilhar suas angústias, frustrações, desejos e aspirações. Os docentes da educação pública do Rio de Janeiro, por outro lado, têm um precioso fórum virtual onde podem discutir seus problemas, trocar ideias, obter informações e conhecimento. Porém, acima de tudo, devem ter em mente, sempre quando forem argumentar, que os discursos se constituem de elementos de acordo e desacordo, envolvem negociações de significados, mas, não necessariamente, a supressão das divergências, a menos que haja um critério comum às partes, o que não é o caso do grupo pesquisado.

A fala do professor, a seguir, é um bom exemplo de quem tenta negociar suas distâncias com o outro, sem, necessariamente, aniquilar com a discussão:

P8: P6, você tem posições no geral ótimas, consciente, progressista, só que nesse ponto não concordamos, apenas isso. Mas somos maduros suficientes para entender que mesmo discordando e conflitando nesse aspecto isso é um embate de ideias, o que é algo sadio no jogo democrático. E vamos ainda concordar e discordar por muitas vezes.

Meyer (1994) também lembra que, ao mobilizar os saberes, as opiniões comuns e os valores partilhados pelo auditório, o orador anula o efeito de distanciamento, pois os conflitos vêm do desacordo sobre seus valores.

Dessa forma, com o intuito de aumentar o apelo discursivo para fins de ativismo e mobilização dos professores dentro do fórum virtual, lembramos aos oradores o que recomenda a boa e velha Retórica: se um determinado orador não consegue alcançar seu objetivo persuasivo, que reveja seus argumentos e ajuste-os a seu auditório, com base nas crenças, valores e atitudes desses.

Além disso, se os valores andam meio esquecidos, difusos ou se mostram incompatíveis, tornando difícil ou impossível a persuasão, criando um distanciamento muito grande entre o que os oradores defendem e o entendimento do auditório, então, que os oradores insistam em reforçar os valores que servem de base para seus argumentos, por meio do já utilizado discurso epidítico, elogiando o que consideram virtude, criticando o que consideram vício, a fim de amplificar e dar importância aos feitos louváveis, mas, sem necessariamente excluir aqueles que sustentam valores diferentes ou que se encontram em um dilema. Desse modo, poderão aumentar a adesão, por parte do auditório, ainda indeciso, aos

valores que querem exaltar e às teses defendidas, e, quem sabe, conseguirão a tão sonhada “comunhão dos espíritos” e, futuramente, uma maior disposição para a luta contra as políticas meritocráticas na educação pública do Rio de Janeiro por parte de seu auditório.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. *Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável*. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. 2009. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/545/447>. Acesso em 07 de agosto de 2015.

ALCÂNTARA, L. *Ciberativismo: mapeando discussões*. 2013. Disponível em: http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8679&Itemid=429. Acesso em: 27 de abril de 2015.

ALMEIDA, H. *Cyberativismo e Primavera Árabe: um estudo sobre o uso da Internet no Egito para a construção da grande ruptura de 2011*. 2013. Disponível em: <http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/viewFile/17/14>. Acesso em: 21 de novembro de 2014.

ALVARENGA, C. *O ensino de música como resgate de identidade social*. 2012. Disponível em: http://portal.estacio.br/media/4060044/alvarenga_chadissertacao.pdf. Acesso em: 13 de março de 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2000.

AMOSSY, R. *Contribuição da nova retórica para a AD: o estatuto do logos nas ciências da linguagem*. In: EMEDIATO, W.; LARA, G. M. P. *Análises do Discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. v.4, p.11-28.

ARAUJO, W. *Ciberativismo: levantamento do estado da arte na pesquisa no Brasil*. 2011. Disponível em: <http://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%207/10.E7/193-300-1-RV.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2014.

_____. *“Quanto custa mudar o mundo?” análise da dimensão discursiva do ciberativismo na WikiLeaks*. 2012. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2012.142.05>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2014.

ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

AZEVEDO, J. *Educação pública: o desafio da qualidade*. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10234>. Acesso em: 20 de outubro de 2014

BATISTA, J. *Apropriações ativistas em sites de redes sociais: cartografia das ações coletivas no Twitter*. 2012. Disponível em: <http://meriva.pucrs.br/dspace/handle/10923/2242>. Acesso em 28 de outubro de 2014.

BEZERRA, S. *Ciberativismo: a política em tempos de internet*. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

BODENMÜLLER, L. *Não há como sair da caverna de Platão sem ficar um pouco cego*. 2014. Disponível em: http://www.brasilpost.com.br/luiza-bodenmaller/nao-ha-como-sair-da-caverna-de-platao-sem-ficar-um-pouco-cego_b_5941060.html. Acesso em 21 de abril de 2015.

BRANDÃO, H. O discurso epidítico: emotividade, persuasão e ação. In: *Análises do Discurso Hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011, v. 7, p. 47-67.

BRINGEL, B; MUÑOZ, E. *Dez anos de Seattle, o movimento antiglobalização e a ação coletiva transnacional*. 2010. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/viewFile/168/38. Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

CAMPOS, M. *A qualidade da educação em debate*. 2000. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/993/993.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

CARIBÉ, J. *A revolução não está sendo televisionada*. 2009. Disponível em: <http://www.culturadigital.br/caribe/2009/06/28/a-revolucao-nao-esta-sendo-televisionada>. Acesso em: 15 de outubro de 2014.

CARVALHO, J. *Contribuições da escola cidadã para a formação “pela” e “para” cidadania na educação superior a distância*. 2012. Disponível em: sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/download/61/29. Acesso em: 05 de julho de 2015.

CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança*. Zahar, Rio de Janeiro, 2013.

CASTRO, M; FRANT, J. *Modelo da estratégia argumentativa*. Editora UFPR, Curitiba, 2011.

CHARÃO, C. *A métrica da educação*. 2014. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/208/a-metrica-da-educacao-no-momento-em-que-os-estados-unidos-323843-1.asp>. Acesso em 16 de agosto de 2015.

CHAUÍ, M. *As manifestações de junho de 2013 na cidade de São Paulo*. 2013. Disponível em: <http://www.teoriaedebate.org.br/materias/nacional/manifestacoes-de-junho-de-2013-na-cidade-de-sao-paulo>. Acesso em 17 de junho de 2014.

CHAVES, N.M.D. *Meritocracia: revelando as melhores pessoas ou o melhor das pessoas? Um Estudo de Caso em uma empresa brasileira*. 2012. Disponível em: <http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2012/dissertacao_neuza_maria_dias_chaves_2012.pdf>. Acesso em 13 de dezembro de 2015.

ESTADÃO. *Cármem Lúcia diz que preso custa 13 vezes mais do que um estudante no Brasil*. 2016. Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/carmen-lucia-diz-que-presos-custam-13-vezes-mais-do-que-um-estudante-no-brasil/>. Acesso em: 05 de dezembro de 2016.

FELINTO, E. *A religião das máquinas - ensaios sobre o imaginário da Cibercultura*. Sulina, Porto Alegre, 2005.

_____. *Novas tecnologias, antigos mitos: apontamentos para uma definição operatória de imaginário tecnológico*. 2003. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/viewFile/1341/830>. Acesso em 23 de agosto de 2015.

FERREIRA, M; GRACIO, F. *Já estais saciados! A figura retórico-argumentativa da ironia no corpus paulinum*. 2013. Disponível em: www.revistas.usp.br/flp/article/download/79802/83778. Acesso em: 29 de julho de 2016.

FERREIRA, I. *Retórica na época da internet*. 2001. Disponível em: www.bocc.ubi.pt/pag/ferreira-ivone-retorica-internet.pdf. Acesso em: 05 de novembro de 2013.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Veja cerca de 200 gritos de protesto dos manifestantes em SP*. 2013. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2013/06/1300497-veja-cerca-de-200-gritos-de-protesto-dos-manifestantes-em-sp.shtml>. Acesso em 18 de janeiro de 2017.

_____. *Após 6 meses professores municipais e estaduais retomam greve no Rio*. 2014. Disponível em: <http://m.folha.uol.com.br/educacao/2014/05/1450987-apos-6-meses-professores-municipais-e-estaduais-retomam-greve-no-rio.shtml?mobile>). Acesso em 18 de janeiro de 2017.

_____. *"Penso a educação como um negócio", diz novo secretário do Rio*. 2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0710201018.htm>. Acesso em 10 de março de 2016.

FREDERICO, C. *Da periferia ao centro: cultura e política em tempos pós-modernos*. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142013000300017&script=sci_arttext. Acesso em: 18 de outubro de 2014.

FREITAS, L. *Por uma educação sem meritocracia*. 2013. Disponível em: <https://daslutas.wordpress.com/2013/09/28/o-que-esta-por-tras-da-meritocracia-no-sistema-educacional-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em 29 de agosto de 2015.

FUCHS, C. *Social Media: a critical introduction*. 2015. Disponível em: <http://fuchs.uti.at/books/social-media-a-critical-introduction>. Acesso em 02 de julho de 2015.

GARCIA, J. *Retóricas das Novas Tecnologias na Sociedade Contemporânea: Instrumentos de Ensino/Aprendizagem no Contexto Escolar*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GIL, I. *Retórica e argumentação: continuidade e rupturas*. Máthesis, Viseu, 2005.

GLADWELL, M. *Small Change: why the revolution will not be tweeted*. 2010. Disponível em:

http://www.newyorker.com/reporting/2010/10/04/101004fa_fact_gladwell?currentPage=all. Acesso em: 02 de junho de 2012.

GOHN, M. Movimentos sociais na contemporaneidade. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 16 de outubro de 2015.

GROHMANN, R; SOUZA, L. *A midiatização das jornadas de junho: o consumo na rede*. 2014. Disponível em:

<http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/viewFile/777/388>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

JORNAL DO BRASIL. *Retrospectiva - Manifestações de junho agitaram todo o país*. 2013.

Disponível em: <http://www.jb.com.br/retrospectiva-2013/noticias/2013/12/17/retrospectiva-manifestacoes-de-junho-agitaram-todo-o-pais/>. Acesso em 09 de março de 2015.

JUSTEN, J. *Opinião pública e as Jornadas de Junho: um estudo sobre a regulação dos discursos midiáticos no Brasil*. 2014. Disponível em:

<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/423>. Acesso em 28 de setembro de 2014.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEMGRUBER, M. Argumentação, metáforas e labirintos. In: *Educação e Cultura Contemporânea*. V.6 n.13 jul/dez 2009. Rio de Janeiro: UNESA, 2009.

LEMGRUBER, M; OLIVEIRA, R. Argumentação e Educação: da ágora às nuvens. In: LEMGRUBER, M; OLIVEIRA, R (Org). *Teoria da Argumentação e Educação*. Editora UFJF, Juiz de Fora, 2011.

LEMOS, A; CUNHA, P. (orgs). *Olhares sobre a Cibercultura*. Sulina, Porto Alegre, 2003; p. 11-23.

LESSA, J. *Educação não é mercadoria*. 2013. Disponível em: <https://capitalismoemdesencanto.wordpress.com/2013/09/10/educacao-nao-e-mercadoria-a-quem-serve-a-logica-da-meritocracia-nas-escolas>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2015.

LESSA, O. *O feijão e o sonho*. Global Editora, São Paulo, 2000.

LOPES, A. *Uma ponte para o futuro: a travessia social (Plano Temer)*. 2016. Disponível em: <http://www.olharatual.com.br/uma-ponte-para-o-futuro-a-travessia-social-plano-temer>. Acesso em 21 de novembro de 2016.

MACHADO, J. *Movimentos sociais, tecnologias de informação e o ativismo em rede*. 2004. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/geografia/0022.html>. Acesso em: 03 de junho de 2015.

MANELI, M. *A Nova Retórica de Perelman: Filosofia e Metodologia para o Século XXI*. Tradução: Mauro Raposo de Mello. Barueri, SP. Manole, 2004.

MARQUES, A; NOGUEIRA, E. *Estratégias de visibilidade usadas por movimentos sociais na internet*. 2012. Disponível em: <http://www.mundodigital.unesp.br/revista/index.php/comunicacaomidiatica/article/viewFile/209/135>. Acesso em 15 de outubro de 2014.

MARTIRANI, M. *A imaginação dos exilados*. 2013. Disponível em: <http://rascunho.gazetadopovo.com.br/a-imaginacao-dos-exilados>. Acesso em 09 de março de 2014.

MAZZOTTI, T. *Doutrinas Pedagógicas: máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poiesis Editora, 2008.

_____. *Análise retórica e dialética de discursos acerca da educação*. 2011. Disponível em: <http://www.mazzotti.pro.br/styled/downloads/files/analiseretdialtmazzotti.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2013.

_____. *Epistemologia das ciências da educação*. Marília: Poiesis Editora, 2016

MEYER, Michel. Bases da Retórica. In: CARILLO, Manuel Maria (coord). *Retórica e Comunicação*. Porto: ASA, 1994, p. 31 a 70.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 1930; tradução de Isa Tavares – SP. Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

MOROZOV, E. *To save everything, click here: the folly of technological solutionism*. PublicAffaris, Filadélfia, 2013.

O GLOBO. *Rio passa de 15º. para 4º. lugar*. 2014. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/31308/rio-passa-do-15-para-o-4-lugar>. Acesso em 12 de dezembro de 2014.

O GLOBO. *Facebook atinge marca de 1 bilhão de usuários todos os dias*. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/04/facebook-atinge-marca-de-1-bilhao-de-usuarios-todos-os-dias.html>. Acesso em: 06 de março de 2017.

OLAIZOLA, A. *Retórica Digital o de la argumentación en/con los medios digitales*. 2014. Disponível em: <http://www.revistaluthor.com.ar/spip.php?article80>. Acesso em: 15 de março de 2015.

PACHECO, G. *Retórica e Nova Retórica: a tradição grega e a teoria da argumentação de Chaim Perelman*. 2009. Disponível em: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25334-25336-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 de março de 2015.

PAIVA, T. *Entre o mérito e a culpa*. 2014. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/entre-%E2%80%A8o-merito-%E2%80%A8e-a-culpa>. Acesso em: 12 de outubro de 2015

PAULINELLI, M. *Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva*. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v14n2/1518-7632-ld-14-02-00381.pdf>. Acesso em 09 de janeiro de 2017.

PERELMAN, C. *O Império Retórico*. ASA Editores, Lisboa, 1999.

_____. A Filosofia do Pluralismo e a Nova Retórica. In: LEMGRUBER, M; OLIVEIRA, R (Org). *Teoria da Argumentação e Educação*. Editora UFJF, Juiz de Fora, 2011.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação – A Nova Retórica*. Trad. Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PEREIRA, T; VELLOSO, L. *Um salto para a performatividade: sentidos atribuídos à qualidade da educação*. 2012. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000100005.

PIMENTA, F; RIVELLO, A. *Zapatismo e Ciberativismo: a busca de uma conexão perdida*. 2008. Disponível em: <http://www.inpecc.pro.br/media/uploads/pesquisas/r3-0354-1.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2015.

PRADO, M. *Da mobilidade social à constituição da identidade política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas*. 2002. Disponível em:
http://www.pucmg.br/imagdb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041214154124.pdf
Acesso em: 14 de outubro de 2015.

QUATTROCIOCCHI, W; SCALA, A; SUNSTEIN, C. *Echo Chambers on Facebook*. 2016. Disponível em <https://ssrn.com/abstract=2795110>. Acesso em 05 de julho de 2017.

RAMACCIOTTI, A. S. *Variações linguísticas em dois diálogos de “O Feijão e o Sonho”*. 2013. Disponível em: <http://www.editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/download/9485/5795>. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

REBOUL, O. *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984 (Col. L'Éducateur). Trad.: T. Mazzotti, 2000. Para uso escolar. PUF, 1984

_____. *Introdução à retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC. Rede Estadual de Educação é Pioneira na Criação de um Currículo Básico. 2015. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2413867>. Acesso em 25 de outubro de 2015.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Salto de Qualidade na Educação Carioca*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>. Acesso em: 24 de abril de 2016.

ROCHA, C. *Dicas para debater política sem baixar o nível*. 2016. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/06/dicas-para-debater-politica-sem-baixar-o-nivel.html>. Acesso em 20 de abril de 2017.

RODRIGUES, A. *Redes sociais e manifestações: mediação e reconfiguração na esfera pública*. 2013. Disponível em: http://www.academia.edu/6458254/Redes_sociais_e_manifestação_mediação_e_reconfiguração_da_esfera_publica. Acesso em: 15 de maio de 2015.

RODRIGUEZ, J. *O ativismo virtual é inútil?* 2014. Disponível em <http://terramagazine.terra.com.br/jose-rodriigo-rodriiguez/blog/2014/05/27/o-ativismo-virtual-e-inutil/>. Acesso em: 23 de junho de 2014.

RUDIGER, F. *As teorias da Cibercultura*. Sulina, Porto Alegre, 2011.

SALAS, J. *Algoritmo Facebook: usuários transformam seus murais no Facebook em 'bolhas' ideológicas*. 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/06/tecnologia/1430934202_446201.html. Acesso em: julho de 2017.

SANTOS, E. *Cibercultura: o que muda na educação*. 2011. Disponível em: tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2013.

SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS. *Carta de Campinas*. Campinas, 2011.

SEPE - SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RJ. *SEEDUC não mostra toda a verdade sobre o crescimento da rede estadual no IDEB 2013*. 2014. Disponível em: http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=5729. Acesso em: 23 de outubro de 2015.

SILVEIRA, S. *O fenômeno Wikileaks e as redes de poder*. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho: Internet e Política, do IV Encontro da Compolítica, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 13 a 15 de 2011.

UGARTE, D. *O poder das redes*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

WARNICK, B; HEINEMAN, D. *Rhetoric online*. Peter Lang Publishing, Nova Iorque, 2012.

XAVIER, A. *A retórica (digital) nas redes sociais*. 2010. Disponível em: www.nehte.com.br/.../anais/.../Mesa-Redonda_Antonio-Carlos-Xavier.pdf. Acesso em: 21 de setembro de 2013