

**DISCURSOS DOCENTES DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA:
CONSIDERACIONES BAJO LA LUZ DE LA TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN**

***DISCURSOS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: UM OLHAR À LUZ
DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO***

***DISCOURSES OF TEACHERS OF THE PEDAGOGY COURSE: A LOOK IN THE
LIGHT OF THE THEORY OF ARGUMENTATION***

Clara Corrêa da COSTA¹

Helen Silveira Jardim de OLIVEIRA²

RESUMEN: Este artículo se inspira en dos investigaciones concluidas en el Posgrado en Educación – una de doctorado y otra de postdoctorado – cuya fundamentación teórico-metodológica se basa en la Teoría de la Argumentación, concebida por Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca, en 1958. Las dos investigaciones se conectan, ya que tratan de reflexiones, problematizaciones y acuerdos provisionales sobre temáticas que involucran la Educación en la actualidad. Este trabajo propone presentar posibilidades de articulación de la Teoría de la Argumentación a la Educación; tal como propuesto por Lemgruber y Oliveira (2011), Mazzotti (2011); Castro, Maia y Alves-Mazzotti (2013) y Castro (2016). Para ello, enfocamos la formación pedagógica en el discurso del profesorado en la carrera de Pedagogía. A partir de las reflexiones teóricas realizadas del análisis argumentativo emprendido, comprendemos que el actual modelo de formación todavía no constituye base de conocimiento que articule los conocimientos teóricos a las prácticas pedagógicas que orientarán el futuro profesor en su actuación en la Enseñanza Infantil y de los primeros años de la Enseñanza Primaria, teniendo en cuenta sus especificidades. Aunque haya un consenso en la literatura acerca de la necesidad de alteración en la estructura de los profesores de este curso, esta es una cuestión que todavía no se ha solucionado. Comprendiendo la Educación como un campo propicio a perfeccionamientos y cambios, este trabajo busca colaborar con la construcción de conocimientos en el área de la Educación, ofreciendo, en la medida de lo posible, subsidios para estudios que versen sobre la Formación Docente a partir de las contribuciones oriundas de los autores del área de la Argumentación.

PALABRAS CLAVE: Formación docente. Formación pedagógica. Argumentación. Discursos docentes.

RESUMO: *Este artigo é inspirado em duas pesquisas concluídas de Pós-Graduação em Educação – uma de doutorado e outra de pós-doutorado – cuja fundamentação teórico-metodológica é ancorada na Teoria da Argumentação, concebida por Chaïm Perelman e*

¹ Colégio Pedro II (CPII), São Cristóvão I, Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Profesora de la Enseñanza Básico Técnica y Tecnológica. Departamento de Años Iniciales de la Enseñanza Primaria. Doctora en Educación (UNESA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2717-4126>. E-mail: correa.clara@outlook.com

² Colégio Pedro II (CPII), Campus São Cristóvão I, Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Profesora de la Enseñanza Básica Técnica y Tecnológica. Departamento de Años Iniciales de la Enseñanza Primaria. Post-doctora en Educación (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3738-9529>. E-mail: prof_helen@yahoo.com.br

Lucie Olbrechts-Tyteca, em 1958. Ambas as pesquisas se conectam, pois tratam de reflexões, problematizações e acordos provisórios sobre temáticas que envolvem a Educação na contemporaneidade. Este trabalho se propõe a apresentar possibilidades de articulação da Teoria da Argumentação à Educação, tal como proposto por Lemgruber e Oliveira (2011), Mazzotti (2011); Castro, Maia e Alves-Mazzotti (2013) e Castro (2016). Para tal, focalizamos a formação pedagógica no discurso de professores de curso de Pedagogia. A partir das reflexões teóricas realizadas da análise argumentativa empreendida, entendemos que o atual modelo de formação ainda não constitui base de conhecimento que articule os conhecimentos teóricos às práticas pedagógicas que orientarão o futuro professor em sua atuação na Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em conta suas especificidades. Embora haja na literatura um consenso acerca da imprescindibilidade de alteração na estrutura do curso de Pedagogia, em que a docência constitua efetivamente o foco de atuação dos professores desse curso, essa é uma questão que ainda não foi solucionada. Compreendendo a Educação como um campo propício a aprimoramentos e mudanças, este trabalho busca colaborar com a construção de conhecimentos na área de Educação, oferecendo, na medida do possível, subsídios para estudos que versem sobre a Formação Docente a partir das contribuições oriundas dos autores da área da Argumentação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Formação pedagógica. Argumentação. Discursos docentes. Pedagogia.

ABSTRACT: *This paper is inspired by two concluded post-graduate researches in Education - one of doctorate and the other of post-doctoral - whose theoretical-methodological basis is anchored in the Theory of Argumentation, conceived by Chaim Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca, in 1958. Both researches are connected, since they deal with reflections, problematizations and provisional agreements on themes that involve Education in contemporaneity. This work proposes to present possibilities of articulation of the Theory of Argumentation to Education, as proposed by Lemgruber and Oliveira (2011), Mazzotti (2011); Castro, Maia and Alves-Mazzotti (2013) and Castro (2016). Therefore, we focus on pedagogical training in the discourse of teachers of Pedagogy courses. From the theoretical reflections carried out from the argumentative analysis conducted, we understand that the current training model still does not constitute a knowledge base that links theoretical knowledge to the pedagogical practices that will guide the future teacher in his performance in Early Childhood Education and the initial years of Elementary School, taking into account their specificities. Although there is a consensus in the literature about the indispensability of changing the structure of the Pedagogy course, in which teaching effectively constitutes the focus of the teachers of this course, this is an issue that has not yet been resolved. Understanding Education as a field conducive to improvement and change, this work seeks to collaborate with the construction of knowledge in the area of Education, offering, as far as possible, subsidies for studies that address the Teacher Training from the contributions provided by the authors of the area of Argumentation.*

KEYWORDS: Teacher training. Pedagogical training. Argumentation. Discourses of teachers. Pedagogy.

Introducción

Este artículo es inspirado en dos investigaciones concluidas de Posgrado en el área de la Educación – una de doctorado y otra de postdoctorado – cuya fundamentación teórico-metodológica está anclada en la Teoría de la Argumentación, concebida por Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca, en 1958. Destacamos que autores como Lemgruber y Oliveira (2011), Mazzotti (2011); Castro, Maia y Alves-Mazzotti (2013) y Castro (2016) también estudiaron y ampliaron la teoría, realizando articulaciones a la educación.

La primera investigación de abordaje cualitativo (PATTON, 2002), tuvo como objetivo identificar, analizar y comparar las representaciones sociales de formación pedagógica en el discurso de profesores de la carrera de Pedagogía que actúan en universidades públicas y privadas de Río de Janeiro y en documentos legales. Se recurrió a la Teoría de la Argumentación por posibilitar una investigación con base en el discurso desde la intención del locutor de persuadir su auditorio, explicitando los momentos de negociación de significados de los interlocutores, normalmente implícitos en el discurso.

A partir del desarrollo de la investigación, fue posible identificar diversos elementos que dificultan el desarrollo de una formación pedagógica en la carrera de Pedagogía que le dé al futuro profesor la base necesaria para lidiar, con autonomía, con los retos que podrán surgir a lo largo de su práctica docente. Son ellos: la manera segmentada como la legislación para la formación del profesorado ha sido implementada; las características de los currículos de los cursos, que mantienen una formación panorámica, en función de la amplia complejidad curricular exigida para el curso y la viabilidad de tiempo necesario para su desarrollo; y el apego a la tradición del antiguo bachillerato, presente en la práctica de profesores de la carrera de Pedagogía.

Con base en estos aspectos, fue posible concluir que prevalece un énfasis teórico a la formación pedagógica, desarrollada de forma generalista, en detrimento de conocimientos tanto de cuño específico, como pedagógico. La articulación de esos conocimientos, que debería orientar la formación del profesorado, acaba siendo relegada a segundo plano. Tales factos son preocupantes, pues las consecuencias de ese énfasis todavía son constatadas con relativa frecuencia en la contemporaneidad, cuando los educadores inician su vida profesional.

Ya en la segunda investigación, del tipo bibliográfico (MARCONI; LAKATOS, 2018), investigó, a partir de la Teoría de la Argumentación propuesta por Perelman y Olbrechts-Tyteca (2005) y de la Problematología concebida por Meyer (2002), y las matices

existentes entre relaciones argumentativas y dialógicas que ocurrieron en el espacios educacional, específicamente entre docentes y dicentes, observando también cómo ocurre tal construcción. Para ello, se analizó en profundidad las contribuciones teóricas de la Retórica y de la Argumentación y presentadas proposiciones a la Educación.

En líneas generales, esa investigación ha concluido que: dialogar y argumentar no significa “no sistematizar” algunas decisiones; la perspectiva dialógica y argumentativa no es unilateral; la heterogeneidad de los auditorios no debe ser considerada un problema, pero algo complementario; la negociación de distancias se puede constituir en un camino pertinente y promisor que será perfeccionado en su constante ejercicio, pudiendo conllevar a soluciones posibles – razonables – para los diversos conflictos en la Educación.

A partir de las consideraciones realizadas hasta aquí, percibimos que ambas las investigaciones se conectan, pues tratan de reflexiones, problematizaciones y acuerdo, aunque provisorios, temáticas que involucran la Educación. Dedicarse a la relación educador y estudiante en la escuela, o sobre las representaciones sociales de formación pedagógica en el discurso de profesores de carrera de Pedagogía, a las cuales vamos a privilegiar en este artículo, es admitir la existencia constante de una multiplicidad de opiniones, conflictos, divergentes y, también, consensos entre los más distintos auditorios particulares. En ese sentido, la racionalidad argumentativa es proficua para caminar por el terreno de lo plausible, del dudoso, del diverso, en el que no hay certezas, sino caminos.

Por fin, comprendiendo la Educación como un campo propicio a perfeccionamientos y cambios, este artículos busca colaborar con la construcción de conocimientos en el área de Educación, ofreciendo, a medida de lo posible, subsidios para estudios que versan sobre la Formación Docente, a partir de las contribuciones oriundas de los autores de la Argumentación.

La teoría de la argumentación: articulación a la Educación

El Tratado de la Argumentación (T.A.), escrito por Perelman (1912-1984) y Olbrechts-Tyteca (1899-1987), en 1958, es una obra de referencia, pues presenta los fundamentos filosóficos del marco teórico desarrollado por ellos, denominado de Teorías de Argumentación, también conocida por Nova Retórica debido a la rehabilitación del sistema retórico griego, esencialmente propuesto por Aristóteles.

Perelman, con influencia de su formación en Lógica y en Derecho, relaciona algunas ideas provenientes del raciocinio jurídico a la Filosofía, valiéndose de un modelo jurídico

aplicándolo a la Argumentación. En ese sentido, según el propio, las cuestiones pueden ser retomadas y es posible retornar a un juzgamiento, pues el modelo jurídico permite esa flexibilidad. Tal pensamiento es justamente el opuesto del modelo geométrico que utiliza Platón, por ejemplo en el que una cuestión no se puede reabrir. Una discusión bajo el sesgo platónico se realiza de forma dicotómica, o sea, en el desarrollo de este tipo de argumentación, al adoptar un camino y, dado un “consenso”, se prosigue la discusión de un modo lineal, ya no siendo posible retomar a alguna cuestión. Ese modelo incorpora una perspectiva demostrativa, muy utilizada por la Matemática.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) no se dedicaron a la articulación de su teoría con la Educación, pero, en las páginas 57 a 60 del T.A., ellos discuten acerca de la diferencia entre el discurso utilizado en la Educación y en la propaganda. Aquí un fragmento:

Mientras que el propagandista debe ganarse previamente la audiencia de su público, el educador ha sido encargado por una comunidad de convertirse en el portavoz de los valores reconocidos por ella y, como tal, goza de un prestigio debido a sus funciones (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 58).³

Estamos acordes con los autores del T.A. cuando afirman que el educador utiliza de un prestigio, pues, generalmente los docentes son considerados una referencia, un modelo a ser seguido, cuyos argumentos tienen credibilidad y valor en la sociedad, sin embargo no podemos generalizar. Con relación al hecho de los educadores ser los porta-vozes de los valores reconocidos por un grupo, asentimos parcialmente pues, en muchas situaciones, el docente puede ser porta-voz de sus propios intereses, de los intereses de la institución de enseñanza, de la sociedad y no del interés de otro, como de los discentes. Reconocemos, por lo tanto, que la época y las concepciones sobre ser educador en el momento en que la dicha obra se escribió son diferentes de la actualidad.

En ese momento, pretendemos hablar sobre algunas categorías teóricas presentadas en el Tratado de la Argumentación, intentando promover algunas interrelaciones con la Educación.

Sobre los propósitos de la argumentación, Perelman y Olbrechts-Tyteca abordan que “[...] *toda argumentación tiene en cuenta la adhesión de los espíritus y, por eso, supone la existencia de un contacto intelectual*” (2005, p. 16, destacado añadido por los autores). Por lo

³ Enquanto o propagandista deve granjear, previamente, a audiência de seu público, o educador foi encarregado por uma comunidade de tornar-se o porta-voz dos valores reconhecidos por ela e, como tal, usufrui um prestígio devido a suas funções (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 58).

tanto, podemos decir que el proceso educativo no es algo ingenuo ni inconsciente. Hay un contacto racional entre oradores y auditorios.

Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (2005, p. 22), se “[...] prefiere definir el auditorio como el *conjunto de los que el orador quiere influenciar con su argumentación*” (destacado añadido por los autores). Dichos autores también afirman que “Es, de hecho, al auditorio que cabe el papel principal para determinar la calidad de la argumentación y el comportamiento de los oradores” (2005, p. 27).

Consideramos que estudiantes, profesores e instituciones de enseñanza ora ejercen la función de oradores y ora actúan como auditorios, con intereses y necesidades peculiares que están, constantemente, en un ambiente de negociación de sentidos y de distancias (MEYER, 2002). Es decir, las posiciones de orador y auditorio no son estancadas, pero se deben compartir acorde con el desarrollo de la argumentación.

Con base en Perelman y Olbrechts-Tyteca (2005), hay diferentes tipos de auditorios. Pensando en el recorte de este trabajo, creemos que los profesores de la carrera de Pedagogía constituyan un auditorio particular, por valerse el mismo oficio y, en alguna medida, la misma formación. De cierto modo, también se pueden considerar un auditorio de élite, por ser especialistas en determinados temas. Además de eso, por el hecho de haber sido invitados a presentar discursos, opiniones y argumentos acerca de la Formación Docente, se consideran oradores en búsqueda de adhesión a las tesis presentadas.

[...] los auditorios varían mucho en composición y extensión. Podemos tener auditorios privados (profesores, médicos, católicos, socialistas, etc.), auditorios de élite (que buscan situarse como modelos para otros auditorios) e incluso el auditorio universal, que encarna la visión del orador de todos los hombres razonables. El auditorio universal no es una realidad física, sino la expresión de una cierta imagen del hombre construida por el orador (OLIVEIRA, 2011, p. 19).⁴

Acorde con Perelman (2004), auditorios y oradores son grupos heterogéneos. No debemos permitir que la heterogeneidad se vuelva un problema, generando o reforzando incompatibilidades, pero que la misma sea una aliada. Así, es fundamental que el orador busque conocer los auditorios con los cuales lidia (su medio sociocultural, sus características, sus intereses) y busque también su autoconocimiento. Un buen orador es lo que tiene la

⁴ [...] os auditórios variam muito em composição e extensão. Podemos ter auditórios particulares (professores, médicos, católicos, socialistas, etc.), auditórios de elite (que buscam se colocar como modelos para outros auditórios) e mesmo o auditório universal, que encarna a visão do orador do conjunto dos homens razoáveis. O auditório universal não é uma realidade física, mas antes a expressão de uma determinada imagem do homem construída pelo orador (OLIVEIRA, 2011, p. 19).

capacidad de equilibrar y ponderar sus habilidades y limitaciones junto al auditorio, articulándolas de la mejor manera posible. Consideramos que tales acciones pueden hacer toda la diferencia en el diálogo.

Comprendemos que el profesor, al ejercer el papel de orador, debe estar atento a esas acciones y que, en ciertas situaciones, él debe prepararse antes de iniciar una discusión. La toma de consciencia a respecto de las características, cualidades y limitaciones personales (cuando desempeña el rol de orador) y del otro (cuando se desempeña el rol de auditorio) puede subsidiar el desarrollo de la argumentación. Oradores y auditorios pueden diferenciarse en muchos aspectos, pero entendemos que esos, en lugar de confrontarse, pueden complementarse de modo positivo, trayendo riqueza al proceso argumentativo.

Tratando de algunas características de la argumentación, podemos afirmar que ella no debe ser coercitiva y, para que se empiece, debe existir un acuerdo previo, que es una especie de consenso inicial. En suma, los objetos de acuerdo son el punto de partida para la argumentación, destacando que el acuerdo siempre es pasible de ser cuestionado, revitalizado o cambiado, es decir, él es flexible. Este acuerdo preliminar es comprendido por Lemgruber y Oliveira (2011, p. 43) como condiciones previas:

Pero, disposición para escuchar es mucho más que sólo escuchar. Es tener aprecio por lo que el otro tiene que decir. Esta es la gran armonía de la teoría de la argumentación con las pedagogías dialógicas: la realización de la regla según la cual el orador debe partir de lo admitido por el auditorio como una apreciación de los conocimientos previos de los alumnos. Si uno se adapta al auditorio, es sobre todo para adoptar como premisas de argumentación las tesis admitidas por el auditorio [...]⁵

Los objetos de acuerdo son agrupados por los autores en dos categorías: una relativa al real y otra relativa al preferible. La categoría relativa al real abarca los hechos, las verdades y las presunciones. Ya la categoría que se refiere al campo del preferible abarca los valores, que pueden ser abstractos y concretos, las jerarquías, los lugares de la cantidad, de la calidad y de otros. El campo real sería una pretensión de validez para el auditorio universal, mientras el campo del preferible se identifica con el punto de vista determinado de un auditorio particular, aunque lo mismo sea amplio.

No detallaremos cada uno de esos objetos de acuerdo, pues correríamos el riesgo de sintetizar un tópico del T.A. que merece un desarrollo más rico y profundizado. Es válido

⁵ Mas, disposição para ouvir é muito mais do que apenas escutar. É ter apreço pelo que o outro tem a dizer. Essa é a grande sintonia da teoria da argumentação com as pedagogias dialógicas: a realização da regra segundo a qual o orador deve partir do que é admitido pelo auditório enquanto valorização dos saberes prévios dos educandos. Se adaptar-se ao auditório é, principalmente, adotar como premissas da argumentação as teses por ele admitidas [...]

ratificar que al asumir el papel de oradores tenemos de estar atentos a esos objetos, puesto que no hay argumentación posible sin algún acuerdo previo entre orador y auditorio.

Los objetos de acuerdo se ponen como condiciones previas para que el orador pueda argumentar teniendo la persuasión del auditorio. Si no hay el compartimiento de tales objetos, los raciocinios concatenados por quien propone a argumentar caen en una especie de vacío, semejante al que ocurre en un sistema formal cuando los supuestos que configuran el punto de partida de la demostración son aceptos (OLIVEIRA, 2011, p. 22-23).⁶

Señalamos que el objetivo del T.A. no fue crear un inventario sobre todo lo que se puede volver objeto de acuerdo, sino organizar la mirada sobre esos elementos y discutirlos, con el fin de propiciar un mayor entendimiento sobre la Teoría de la Argumentación.

En la tercera parte del T.A, los autores enfocan las técnicas argumentativas. Ellos buscan organizar el tipo argumentación que se utiliza, no limitándola a esquemas de clasificación rígidos. Los esquemas argumentativos propuestos por Perelman y Olbrechts-Tyteca (2005) se caracterizan argumentativos propuestos por Perelman y Olbrechts-Tyteca (2005) se caracterizan por la ligación o por la disociación.

Los procesos de ligación son los que buscan la solidaridad entre las partes, es decir, que pretenden ligar elementos que a principios están separados en la argumentación. Son así tipificados: argumentos casi-lógicos, basados en la estructura de lo real y los que basan la estructura de lo real.

Los argumentos casi-lógicos “[...] pretenden cierta fuerza de convicción, en la medida que se presentan como comparables a raciocinios formales, lógicos o matemáticos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 219). Esos argumentos parecen mostrar verdades, sin embargo, tratándose del campo argumentativo, sus conclusiones serán siempre verosímiles, o sea, con fuerza de verdad. La tautología, argumento en que ningún elemento nuevo es añadido; la incompatibilidad, utilizada por el orador para mostrar tesis opuestas y la necesidad de elección de la mejor a ser aplicada a la determinada situación y la implicación lógica, afirmación coherente, no evidente, que se puede justificar argumentativamente, son recursos utilizados por los oradores en este grupo de argumentos.

Los argumentos basados en la estructura de lo real recurren a los acuerdos que son promovidos sobre lo real para establecer solidaridad entre las partes. Ese tipo de

⁶ Os objetos de acordo se colocam como condições prévias para que o orador possa argumentar visando à persuasão do auditório. Se não houver o compartilhamento de tais objetos, os raciocínios concatenados por quem se propõe a argumentar caem em uma espécie de vazio, semelhante ao que ocorre em um sistema formal quando os pressupostos que configuram o ponto de partida da demonstração não são aceitos (OLIVEIRA, 2011, p. 22-23).

argumentación invoca una ligación que ya existe, justificando elementos conocidos. En ese grupo de argumentos, están incluidas las ligaciones de sucesión, que abarcan los vínculos causales (medio/fin, hecho/consecuencia, causa/efecto) y las ligaciones de coexistencia (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Un ejemplo: Un estudiante realiza todas las tareas de casa y los trabajos solicitados por el profesor, por ello, tendrá una evaluación satisfactoria en la asignatura. En ese caso, podemos observar un vínculo establecido entre el acto del discente y su posible consecuencia.

Los argumentos que basan la estructura de lo real se valen del conocido para lograr el desconocido. O sea, en ese caso el objetivo es establecer vínculo entre algo que se conoce para aprender la realidad anhelada. Eso se puede realizar a través de ejemplos, ilustraciones, modelos o por la analogía y las figuras retóricas oriundas de ellas, las metáforas (OLIVEIRA, 2011). Un ejemplo de ese tipo de argumento es: el conocimiento es el alimento para el alma. De este modo, la analogía de origen es conocimiento/alma (términos A y B) y alimento/cuerpo (términos C y D).

Contra poniéndose a los esquemas de ligación, tenemos los procesos de disociación, que son “[...] técnicas de ruptura con el objeto de disociar, de separar, desunir elementos considerados un todo, o por lo menos un conjunto solidario entre un mismo sistema de pensamiento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 215). La disociación realiza ese proceso modificando algunas nociones; mostrando su inadecuación, o entonces, presentando una frente que no se hubiera pensado hasta un dado momento. Esas dos técnicas son complementarias y son utilizadas por el orador acorde con el objetivo de su argumentación. Un ejemplo de disociación es: “hay profesores y profesores”. A pesar de la repetición del término “profesores”, hay una distinción clara que se puede inferir. Al profesor de forma más enfática el primero o el segundo término, el orador puede sugerir al auditorio que hay profesores mejores que otros, acorde con el mérito, la conducta, la formación, la didáctica, la metodología, por ejemplo.

El modelo de estrategia argumentativa: una herramienta de análisis del discurso en Educación

Con la preocupación de buscar una herramienta para analizar los datos obtenidos de investigaciones centradas en los procesos discursivos y comunicacionales en Educación, Monica Rabello de Castro y Janete Bolite-Frant desarrollaron en 1995, el Modelo de Estrategia Argumentativa (MEA), teniendo como base la Teoría de la Argumentación.

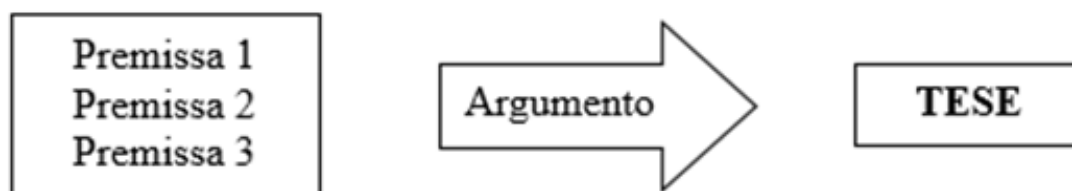
Hasta hoy, el MEA ha sido aplicado en diferentes situaciones de investigación en Educación, enfocando el discurso de profesores, alumnos y demás profesionales de este área en contextos interactivos de aprendizaje.

Por tratarse de un trabajo de reconstrucción de argumentos, el análisis de la estrategia argumentativa requiere una organización esquemática del argumento que está utilizando el orador, hecha por medio de enunciados sencillos que lo resuman. Para ello, Castro y Bolite-Frant (2011) señalan la necesidad de partir siempre de la identificación de las controversias que se hacen presentes en el discurso.

Consideramos imprescindible señalar que el concepto de *controversia*, tal como propuesto por las autoras para el desarrollo de análisis por medio del MEA, se diferencia del entendimiento del sentido común, utilizado cotidianamente. Los enunciados controvertidos son, generalmente, identificados en situaciones en que el orador tiene la posibilidad de posicionarse contra o en favor de determinado tema, siendo explicitados por la necesidad que demuestra tener de justificarse.

Así, se debe destacar la tesis, elaborada acerca de una situación de controversia, las premisas que dan sustentación a la tesis y el modo como esas premisas se asocian a la tesis. La Figura 1 presenta un esquema simplificado para el montaje de un argumento, como sugerido por las autoras:

Figura 1 – Esquema simplificado para la elaboración de un argumento



Fuente: Castro y Bolite Frant (2011)

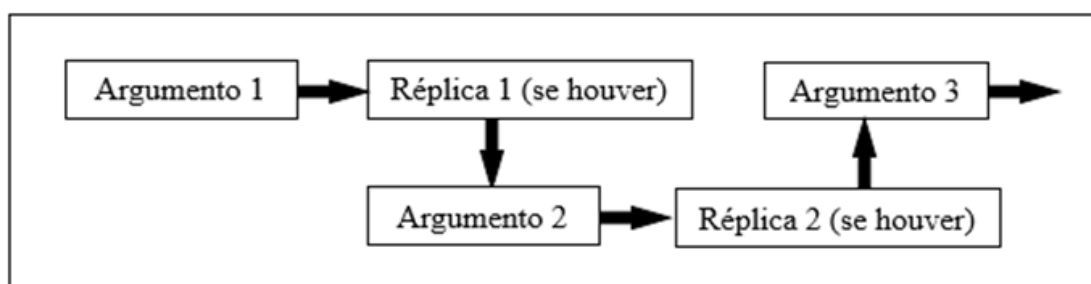
Las autoras enfatizan que el MEA se constituye de dos procesos de montaje: un engendrado por los participantes de la investigación y otro por la interpretación del habla de esos sujetos o del material escrito por parte del investigador, puesto que no se puede presentar lo que el otro dijo solo repitiendo lo que se dice. Asimismo, el trabajo de la estrategia argumentativa:

[...] será reconstruir los argumentos, describiendo esquemáticamente y brevemente qué argumento se utilizó, relacionándolo con otros argumentos, para explicar su existencia, clasificarlo y explicar su posición en la

composición de un discurso coherente. (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011, p. 78).⁷

La Figura 2: presentada a continuación, ilustra el montaje de la Estrategia Argumentativa, conforme propuesta por las autoras:

Figura 2 – Esquema de montaje da Estratégia Argumentativa



Fuente: Castro y Bolite-Frant (2011, p. 78)

Análisis del discurso docente en el contexto de la carrera de Pedagogía

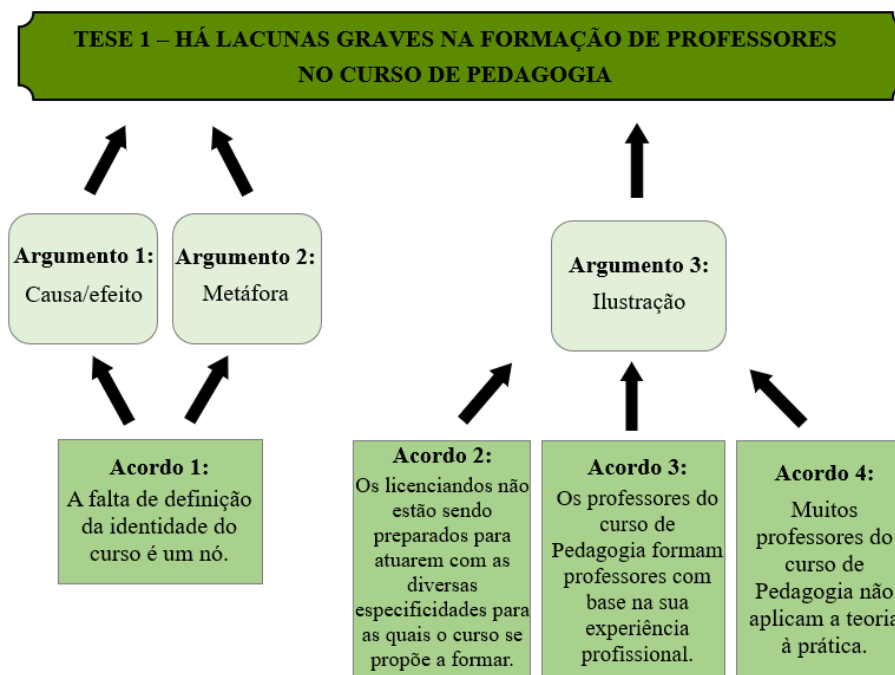
Presentamos una posibilidad de articulación de la Teoría de la Argumentación, por medio del MEA, en el contexto de las carreras de Pedagogía de universidades públicas y privadas del Rio de Janeiro. Destacamos que el desarrollo de los análisis con base en esta técnica es un proceso muy extenso y minucioso. Por lo tanto, presentaremos una síntesis de ese proceso, estructurada de forma a facilitar la comprensión del esquema argumentativo elaborado por los profesores entrevistados al argumentar acerca de la formación pedagógica.

Diez profesores que impartieron clase de varias asignaturas en carreras de Pedagogía de tres universidades de Rio de Janeiro participaron de la investigación. Se identificó en el discurso de los profesores entrevistados, cuatro controversias que giran alrededor de la formación pedagógica, a partir de las cuales ellos elaboran sus defensas.

La primera está relacionada a huecos existentes en la formación docente, que, según los participantes, ha contribuido para que la carrera de Pedagogía permanezca sin una clara definición de su identidad (tesis 1). Esa defensa se puede verificar a partir del esquema a continuación:

Figura 3 – Esquema argumentativo para la tesis 1

⁷ [...] será o de reconstruir os argumentos, descrevendo esquemática e resumidamente qual argumento foi utilizado, relacionando com outros argumentos, para poder explicar sua existência, classificá-lo e explicar sua posição na composição de um discurso coherente. (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011, p. 78).



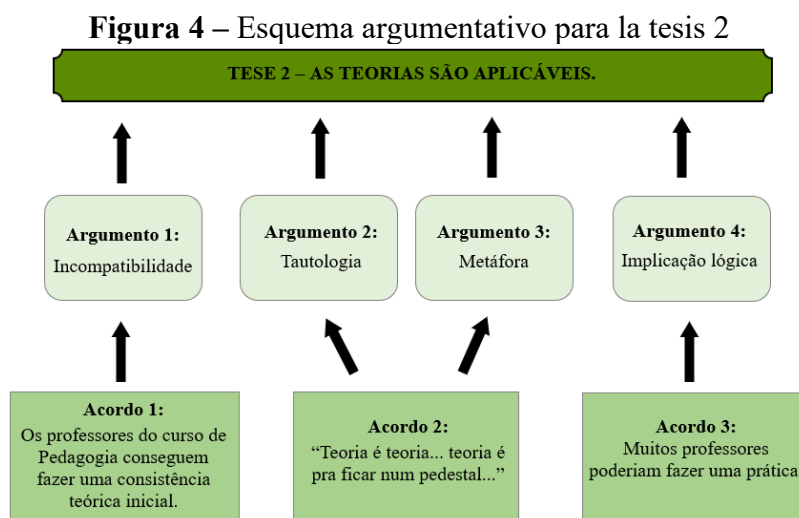
Fuente: Autoría propia

Aunque la legislación actual para la carrera de Pedagogía reconozca la docencia como centro de la formación, es válido recordar que ella es considerada en sentido bastante amplio, abarcando la formación para actuación en la Enseñanza Infantil, en los Años Iniciales de la Enseñanza Primaria, incluyendo la modalidad de la Educación de Jóvenes y Adultos, y en el curso Normal en nivel medio. Además de eso, se consideran como parte de la docencia las habilidades referentes a la gestión administrativa y pedagógica de los espacios escolares. El curso también se propone a formar el pedagogo, abarcando la comprensión de la realidad educacional, teniendo como referencia los dominios de conocimientos constitutivos del área, además del desarrollo de habilidades para intervenir en la realidad educacional.

La gran amplitud de formación a que se propone la carrera de Pedagogía genera discusiones acerca de su identidad. Los profesores entrevistados señalan el hecho de aun no haber una definición de la identidad de la carrera de Pedagogía con relación a su perfil (acuerdo 1) debido a la gran amplitud de formación propuesta por la carrera, asociando a ese hecho los huecos (acuerdos 2, 3 y 4) existentes en la formación del profesorado.

Teniendo en cuenta poner énfasis a la falta de definición de la identidad de la Pedagogía, identificada en el discurso de los profesores, uno de los entrevistados lanza mano de una metáfora, asociando esa problemática a un nudo. El término utilizado se refiere a una situación estática que se presenta como un obstáculo sin garantía de que se pueda superarlo. Así, se reproduce un modelo de formación sin delimitaciones precisas de sus objetivos.

La aplicabilidad de las teorías estudiadas por los alumnos de la carrera de Pedagogía también es una cuestión fuertemente abordada. En diversos momentos de las entrevistas, los profesores problematizan la aplicabilidad de esas teorías y, aunque señalen que son posibles de aplicación (tesis 2), señalan que muchas veces no son aplicadas, dado que los propios profesores optan por no insertar práctica a sus asignaturas teóricas. El desarrollo de esa argumentación se puede verificar a partir de lo esquema a continuación:



Fuente: Autoría propia

En su discurso, los entrevistados afirman que los profesores de la carrera de Pedagogía logran desarrollar una formación teórica consistente (acuerdo 1). Sin embargo, revelan que la aplicación de la teoría “deja por desear”, siendo necesario que los propios profesores hagan adaptaciones en sus asignaturas de modo a convertir la teoría en práctica aplicada para el licenciando.

Teniendo en cuenta reforzar esa defensa con relación a la práctica desarrollada en la carrera de Pedagogía, uno de los entrevistados lanza mano de una afirmación bastante categórica, de que “teoría es teoría” y, siendo así, debe quedar en un “pedestal” (acuerdo 2). Para ello, argumenta, primeramente, por medio de una tautología, utilizando el término “teoría” como definición de qué sería la teoría. Aunque el entrevistado utilice dos términos igualmente marcado para construir tal definición, él atribuye a ellos sentidos diferentes. El segundo se presenta como algo dividido, intangible.

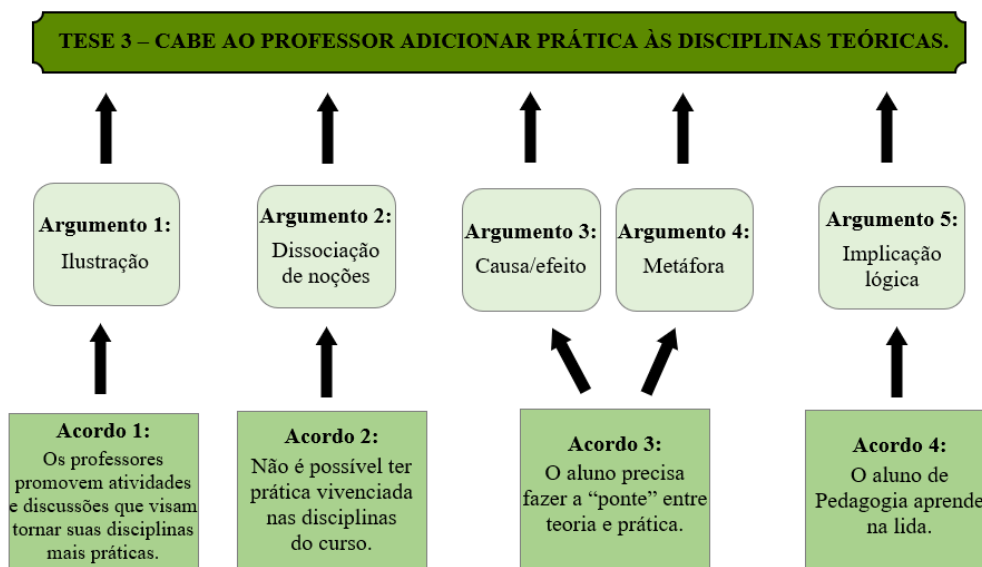
Con el objetivo de explicar esa tautología, dando mayor sustentación a su defensa, en búsqueda de la adhesión de su posición, el profesor utiliza una metáfora. Él utiliza ese recurso persuasivo utilizando el término “pedestal”. El entrevistado se vale de la imagen del pedestal para divinizar la teoría, atribuyendo a ella características de algo que se tiene como

incuestionable. De ese modo, él reitera el discurso con relación a la falta de aplicación de la teoría a la práctica, que se hace presente en el discurso de todos los entrevistados.

Así como la distancia entre teoría y práctica en la carrera de Pedagogía hace parte del discurso de los profesores, la posibilidad de aplicación de la teoría también está presente a lo largo de toda la argumentación. Y para sostener esta defensa, los entrevistados afirman que muchos profesores podrían “hacer una práctica” al impartir sus asignaturas teóricas (acuerdo 3). Sin embargo, ponen tal afirmación en el campo de la elección, refiriéndose al hecho de muchos profesores optar por no hacerla.

Conviene destacar que la argumentación desarrollada por los entrevistados con relación a la aplicabilidad de la teoría a la práctica está basada en una cuestión de opción, en el campo de la elección del profesor de la carrera de Pedagogía. Ellos no comparten del significado de que toda la teoría, por si sola, presupone práctica y enfatizan que ella solo es pasible de aplicación dado que los profesores optan por insertar práctica a la teoría. Así, defienden que cabe al profesor adicionar práctica a sus asignaturas teóricas (tesis 3), lo que se representa en el esquema a continuación:

Figura 5 – Esquema argumentativo para la tesis 3



Fuente: Autoría propia

Queda muy marcada, a lo largo de las entrevistas, la defensa con relación a la tarea del profesor de la carrera de Pedagogía de adicionar práctica las asignaturas teóricas. Cada entrevistado parece buscar dejar registrado el cumplimiento de su parte de responsabilidad por esa tarea. Así en diversos momentos de la entrevista mencionan las acciones que adaptan al

impartir sus propias asignaturas, teniendo en cuenta volver sus clases más prácticas (acuerdo 1), para el estudiante se sienta más preparado para ejercer la docencia.

Demostrando tener consciencia de que su tesis (la defensa de que cabe al profesor adicionar práctica a las asignaturas teorías) se asocia por muchos educadores a algo que les parece malo (la falta de práctica en las asignaturas), algunos de los entrevistados buscan disociarla de esa idea para que puedan hacer que su auditorio acepte su tesis más adelante.

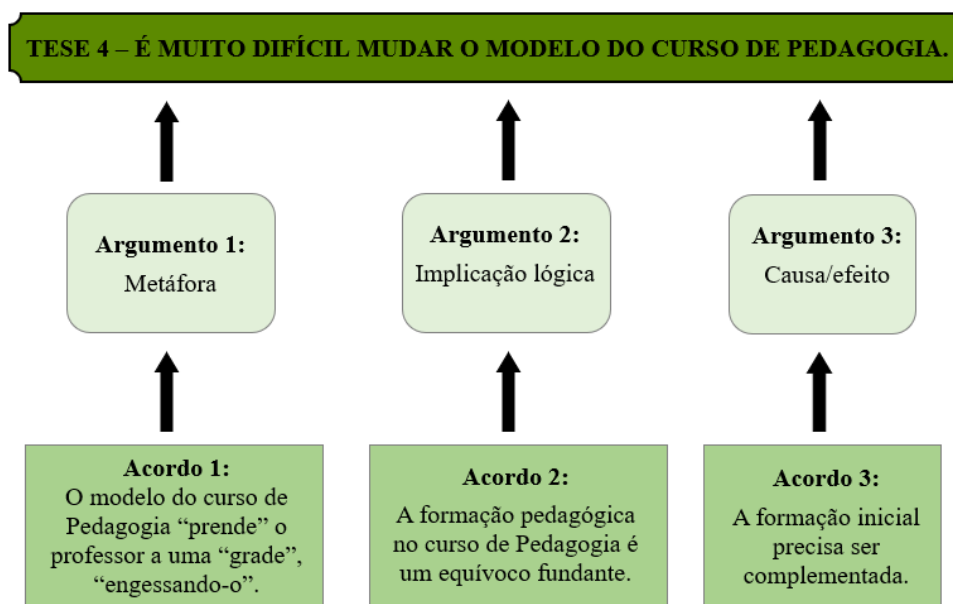
La noción de práctica, presentada como unitaria, se divide en dos términos: una vivenciada y otra desarrollada por medio de la observación. Los profesores defienden una propuesta de práctica de discusión a partir de la observación de situaciones de vivencia de aula de clase, presentando todas las cualidades de esa propuesta, que es lo que hace posible algo que los demás dicen ser imposible. Sin embargo, ellos mismos, a lo largo de la entrevista, afirman no ser, de hecho, práctica lo que realizan (acuerdo 2).

Asimismo, al desarrollar su argumentación, algunos de los entrevistados se valen de una metáfora bastante utilizada en el campo de la Educación: el “puente”. Ellos asocian el término “puente” a la relación que el estudiante debe hacer entre teoría y práctica (acuerdo 3).

Un puente liga dos lugares que se encuentran naturalmente separados. Dado que los profesores señalan esa necesidad de constituirse un puente entre los conocimientos teóricos y las prácticas pedagógicas, se deduce que un elemento está originalmente separado del otro. Ese recurso persuasivo enfatiza la falta de relación entre una teoría y la práctica, mostrando ser dos temas distintos, que no se relacionan naturalmente, necesitando de algo que establezca una conexión entre ellos. Y esa tarea recae sobre el estudiante que, según señalan las entrevistas, aprende en la “lidia” (acuerdo 4), o sea, en el propio ejercicio de la profesión, “a pesar de la universidad”, conforme registrado en sus hablas.

Aun habiendo una serie de cambios en la legislación para la formación del profesorado, el discurso de los entrevistados evidencia que permanece, en la carrera de Pedagogía, una formación amplia y genérica, basada en los aspectos teóricos, que no han contestado a los retos actuales. Aunque algunos profesores aborden esa cuestión de forma más directa y otros busquen un camino más sinuoso, todos señalan que aún hay bastante dificultad en promover cambios efectivos en el modelo de la carrera de Pedagogía (tesis 4). El desarrollo de esta argumentación se puede verificar a partir del esquema a continuación:

Figura 6 – Esquema argumentativo para la tesis 4



Fuente: Autoría propia

Aunque los profesores entrevistados tengan consciencia de los huecos existentes en la carrera de Pedagogía, las cuales ya se han abordado anteriormente, la dificultad de establecer cambios es aún más perceptible. Cuando cuestionados acerca de los posibles motivos de esta dificultad, los entrevistados buscan elementos que puedan expresar tal realidad.

Para desarrollar la defensa en relación a la dificultad de cambiar el modelo de la carrera de Pedagogía, los profesores utilizan una serie de metáforas. Un profesor utiliza la malla curricular de la carrera, utilizando un juego de palabras para destacar que esa “malla” es lo que “prende” el modelo, haciendo que sea muy difícil cambiarlo. Compartiendo de esa idea, otro entrevistado asocia el profesor de la carrera de Pedagogía a algo que está “enyesado” (acuerdo 1).

Los profesores con función persuasiva utilizan ese recurso, con el fin de asociar el modelo de formación de la carrera de Pedagogía a algo estático. Ellos buscan poner énfasis a la dificultad de cambiar o alterar en tal modelo, de hacer alteraciones, lo que, según ellos, implicaría alterar las asignaturas, profesores y horarios.

En su juego argumentativo, los profesores hacen afirmaciones que van de la causa para el efecto y del efecto para la causa, en un movimiento continuo de ida y vuelta, siendo un factor impedimento del otro y vice-versa. Según ellos, porque el modelo del curso está enyesado (causa), él no cambia (efecto); y porque no cambia (causa), permanece enyesado (efecto). Utilizando más de un elemento metafórico para expresar tal realidad, otro profesor se refiere a ese modelo como un “círculo vicioso”.

Asociar el modelo del curso a un círculo vicioso fue el recurso que él encontró para poner énfasis a esa característica permanente de acciones y consecuencias que resultan en una situación que parece sin salida: el efectivo preparo del profesor que se forma en la carrera de Pedagogía para ejercer la docencia, o sea, su formación pedagógica.

Haciendo una reflexión sobre los posibles motivos de esa situación otro profesor llega a la conclusión de que se trata de un “equivoco fundante”. El término por él utilizado sintetiza las impresiones de los demás profesores entrevistados con relación a la articulación entre teoría y práctica. Y él lo hace de modo muy categórico. Según el profesor, la lógica de la carrera de Pedagogía es “un equivoco fundante”, o sea, el curso ha sido desarrollado a lo largo de todos estos años tomando como base el “equivoco” que lo constituyo: la separación entre teoría y práctica (acuerdo 2). La argumentación se desarrolla por medio de la siguiente implicación lógica: los profesores asocian la formación pedagógica en la carrera de Pedagogía a la articulación entre teoría y práctica. Si la articulación entre esos elementos es un equivoco fundante, entonces, la formación pedagógica es un equivoco fundante.

Puesto que la formación pedagógica desarrollada en la carrera de Pedagogía es insuficiente y teniendo en cuenta la dificultad de promover cambios efectivos en la carrera, los profesores entrevistados señalan un medio de compensar esta falta. Así, la formación continua se presenta por ellos como una posibilidad de complementación de la formación pedagógica del profesor (acuerdo 3).

Aunque hayamos presentado separadamente el análisis de las cuatro tesis defendidas por los profesores entrevistados, a título de facilitar la comprensión del juego administrativo desarrollado por ellos al abordar la formación pedagógica desarrollada en la carrera de Pedagogía, ellas están directamente relacionadas.

Los huecos existentes en la formación son el punto de partida para que los entrevistados hagan sucesivas implicaciones que señalan como representan la formación pedagógica en el actual modelo de formación de la carrera de Pedagogía. A lo largo de la realización de las entrevistas, fue posible percibir el énfasis que los profesores ponen a la falta de articulación entre las teorías y las prácticas pedagógicas en la carrera de Pedagogía. En prácticamente todos los temas abordados, ellos se volvían a la falta de articulación entre esos elementos. Los entrevistados asocian la formación pedagógica en la carrera de Pedagogía la articulación entre teoría y práctica, que, conforme su discurso señala, es insuficiente para el ejercicio de la docencia, necesitando ser complementada por la formación continua.

Consideraciones finales

A partir de las reflexiones teóricas realizadas de análisis argumentativo emprendido, comprendemos que el actual modelo de formación todavía no constituye base de conocimiento que articule los conocimientos teóricos a las prácticas pedagógicas que orientaran al futuro profesor en su actuación en la Enseñanza Infantil y de los Años Iniciales de la Enseñanza Primaria, llevando en cuenta sus especificidades.

Aunque haya en la literatura un consenso acerca de la necesaria alteración en la estructura de la carrera de Pedagogía, en que la docencia constituya efectivamente el enfoque de actuación de los profesores de ese curso, esa es una cuestión que todavía no se solucionó. Por tratarse de una dificultad que se perpetua hasta los días de hoy, en que prácticas pedagógicas aún se encuentran cristalizadas, basan en un modelo tradicional de formación, es necesario promover mayor discusión acerca de los factores que han dificultado, actualmente, la implantación de posibles cambios.

En ese sentido, defendemos una propuesta de formación del profesorado con base en la Educación de cuño argumentativo, que valore las diversas opiniones de los sujetos e incentive la interrogatividad, con el fin de llegar a acuerdos posibles, siendo pasibles de renovaciones siempre que sea necesario. Una Educación argumentativa es la que no niega la problematización y que acoge las cuestiones traídas por los diferentes auditorios.

Consideramos que pensar en una Educación de abordaje argumentativo no es tarea fácil, pues vivemos en una sociedad en que hay cada vez menos disposición para escuchar el otro, considerar sus intereses, sus necesidades, inquietudes y cuestiones. También observamos individuos que vivencian un completo desánimo, que utilizan el discurso de la dificultad, que vienen, cada vez más, reforzando el inmovilismo, fruto del apego a la tradición. Ese escenario influencia la manera cómo la formación del profesorado ha sido desarrollada en la carrera de Pedagogía en que esos individuos actúan, reproduciendo tales acciones sociales.

No podemos dejar de problematizar las demandas actuales de formación de los profesores, ni entre el grupo de profesores, ni con los estudiantes, porque a través de este proceso, es posible hacer nuevos caminos, renovando las reflexiones - ¡o promoviendo otras nuevas! - en un tema determinado. La problematización es también una etapa indispensable del proceso de aprendizaje, tanto para los profesores como para los estudiantes, ya que el aprendizaje surge de la confrontación entre las convicciones y las percepciones sobre diferentes temas.

REFERENCIAS

CASTRO, Monica Rabello *et al.* **Análise das interações em educação**: retórica, argumentação, comunicação e representações sociais. 1. ed. Nova Iguaçu: Marsupial, 2016. v. único. 137p.

CASTRO, Monica Rabello; MAIA, Helenice; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais do trabalho docente: um olhar sobre a subjetividade do professor em sala de aula. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 22, p. 150-177, 2013. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br>. Acesso em: 01 abr. 2020.

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José de. Argumentação e educação: da agora às nuvens. In: LEMBRUGER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José de (Orgs.). **Teoria da Argumentação e educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 91-106.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MAZZOTTI, Tarso. Análise retórica e dialética de discursos acerca da Educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 17, p. 1-19, 2011. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br>. Acesso em: 01 abr. 2020.

MEYER, Michel. A problematologia como chave para a unidade da retórica. In: MEYER, Michel; CARRILHO, Manuel Maria; TIMMERMANS, Benoit. **História da Retórica**. Lisboa: Temas e Debates, 2002. p. 265-298.

OLIVEIRA, Renato José de. **A ética no discurso pedagógico da atualidade**. Niterói: Intertexto, 2011.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks, California: Sage, 2002. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/reference>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Cómo referenciar este artículo

COSTA, Clara Corrêa da; OLIVEIRA, Helen Silveira Jardim de. Discursos docentes de la carrera de pedagogía: consideraciones bajo la luz de la teoría de la argumentación. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1389-1407, jul./set. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.13613>

Enviado el: 19/11/2019

Revisiones requeridas el: 20/12/2019

Aprobado el: 29/01/2020

Publicado el: 20/02/2020