



Marcos José Gomes Cristovão

**A perspectiva de Tarso Mazzotti sobre o uso
da argumentação e da análise retórica para o
desenvolvimento, a crítica e a compreensão
das teorias pedagógicas**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Ralph Ings Bannell

Rio de Janeiro
Junho de 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Marcos José Gomes Cristovão

**A perspectiva de Tarso Mazzotti sobre o uso
da argumentação e da análise retórica para o
desenvolvimento, a crítica e a compreensão
das teorias pedagógicas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Educação do Departamento de Educação
do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Ralph Ings Bannell

Orientador - PUC-Rio

Prof. Marcelo Gustavo Andrade de Souza

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Renato José de Oliveira

Departamento de Educação - UFRJ

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade

Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências
Humanas - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 18 de junho de 2009

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Marcos José Gomes Cristovão

Graduou-se em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Durante o curso de graduação foi bolsista de iniciação científica pelo CNPq, no Museu de Astronomia e Ciências Afins.

Ficha Catalográfica

Cristovão, Marcos José Gomes

A perspectiva de Tarso Mazzotti sobre uso da argumentação e da análise retórica para o desenvolvimento, a crítica e a compreensão das teorias pedagógicas / Marcos José Gomes Cristovão; orientador: Ralph Ings Bannell. – 2009.

73 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Tarso Mazzotti. 3. Filosofia da educação. 4. Análise retórica. 5. Teorias pedagógicas. 6. Argumentação. 7. Pragmatismo. 8. Teoria do conhecimento. I. Bannell, Ralph Ings. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Ralph, pelo apoio teórico e estímulo intelectual a mim dispensados ao longo de sua orientação.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Marcelo e Prof. Renato, cujas observações e sugestões ajudaram-me a compreender o sentido do meu trabalho.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos investimentos em minha pesquisa, sem os quais este trabalho não seria realizado.

A todos os professores e funcionários do Departamento de Educação da PUC-Rio que, com suas lições e informações, fizeram-se presentes durante o curso.

A meus amigos e familiares que, cada um ao seu modo, sempre me estimularam para que eu chegasse até aqui.

Resumo

Cristovão, Marcos José Gomes; Bannell, Ralph Ings. **A perspectiva de Tarso Mazzotti sobre o uso da argumentação e da análise retórica para o desenvolvimento, a crítica e a compreensão das teorias pedagógicas.** Rio de Janeiro, 2009. 73p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Esta dissertação tem como objetivo descrever e analisar o uso da argumentação e da análise retórica para o desenvolvimento, para a crítica e para a compreensão das teorias pedagógicas, sob a perspectiva de Tarso Mazzotti. Para isto, realizamos uma pesquisa bibliográfica a partir das obras deste filósofo da educação nas quais encontramos suas principais idéias acerca do uso da argumentação e da análise retórica. Logo, consideramos desde o capítulo “*Estatuto de cientificidade da pedagogia*”, publicado pela primeira vez em 1996, até (inclusive) a publicação, em 2008, do livro “*Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*”. Enquanto o primeiro capítulo desta dissertação descreve as referidas idéias, o segundo capítulo analisa três pontos que permeiam as idéias apresentadas no capítulo anterior: a organização das teorias pedagógicas em torno de metáforas, o processo de validação das teorias pedagógicas, e a função e os limites da análise retórica aplicada às teorias pedagógicas. Na conclusão, convencidos de que o objetivo desta pesquisa tenha sido alcançado, apresentamos a utilidade do processo argumentativo e a necessidade da consideração da análise retórica como um dos instrumentos para a crítica das teorias pedagógicas.

Palavras-chave

Tarso Mazzotti; filosofia da educação; análise retórica; teorias pedagógicas; argumentação; pragmatismo; teoria do conhecimento.

Abstract

Cristovão, Marcos José Gomes; Bannell, Ralph Ings (Advisor). **Tarso Mazzotti on the use of argumentation and rhetorical analysis for the development, critique and comprehension of pedagogical theories.** Rio de Janeiro, 2009. 73p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

This dissertation aims to describe and analysis the use of argumentation and rhetorical analysis for the development, critique and comprehension of pedagogical theories, focusing on the work of Tarso Mazzotti. Bibliographical research was undertaken, concentrating on the work of this philosopher of education and his principal ideas on the use of argumentation and rhetorical analysis. The texts analysed range from “The scientific status of pedagogy”, originally published in 1996, to the publication, in 2008, of his book *Pedagogical doctrines: dispute-producing machines*. The first chapter of this dissertation describes the central ideas, while the second chapter analyses three central aspects of the ideas presented in the previous chapter: the organization of pedagogical theories around metaphors; the validation process of pedagogical theories; and the function and limits of rhetorical analysis applied to pedagogical theories. The conclusion reinforces the utility of argumentative processes and the need to consider rhetorical analysis as one of the instruments for the critique of pedagogical theories.

Keywords

Tarso Mazzotti; philosophy of education; rhetorical analysis; pedagogical theories; argumentation; pragmatism; theory of knowledge.

Sumário

1. Introdução	8
2. As idéias de Tarso Mazzotti	12
2.1. A filosofia da educação e a análise retórica	12
2.2. A filosofia da educação como a crítica das teorias pedagógicas	17
2.3. A construção de uma teoria pedagógica	20
2.4. A filosofia da educação como a filosofia das ciências da educação	22
2.5. A virada retórica	24
2.6. O processo de substituição das teorias pedagógicas	26
2.7. Tarso Mazzotti em uma breve discussão sobre o significado	31
2.8. Considerações preliminares	33
3. Três idéias de Tarso Mazzotti	35
3.1. As metáforas como coordenadoras das teorias pedagógicas	35
3.2. A argumentação e o processo de validação das teorias pedagógicas	45
3.3. A função da análise retórica quando aplicada às teorias pedagógicas	57
4. Considerações finais	67
5. Referências bibliográficas	72

1

Introdução

Lembro que no primeiro texto de Mazzotti que eu li, “*Estatuto de cientificidade da pedagogia*”, um capítulo do livro “*Pedagogia, ciência da educação?*” (organizado por Selma Garrido Pimenta), algo que logo chamou-me a atenção foi o problema sobre a pedagogia ser classificada no campo das ciências ou não. E, neste artigo de Mazzotti, ficava claro o quanto ele defendia a posição de que a pedagogia deveria, sim, ser encarada como uma ciência. E foi esta tomada de posição deste autor que me despertou o interesse pelo tema que ele desenvolvia em suas pesquisas. Afinal, até então, eu mesmo não havia conseguido me afastar o suficiente do modelo positivista de ciência, e nem mesmo havia me dado conta do quanto a argumentação era decisiva no estabelecimento daquilo que chamamos de teoria científica.

Foram os escritos de Tarso Mazzotti, este autor brasileiro de significativa produção no campo da filosofia da educação, que me chamaram a atenção e abriram-me uma perspectiva de visão a respeito de como se faz ciência e, mais especificamente na área da educação, como se constituem aqueles enunciados que chamamos de teorias pedagógicas.

Esta dissertação tem como objetivo descrever e analisar o uso da argumentação e da análise retórica para o desenvolvimento, para a crítica e para a compreensão das teorias pedagógicas, a partir das idéias apresentadas por Tarso Mazzotti. Tais descrição e análise realizam-se baseadas em pesquisa bibliográfica partindo do conjunto das obras do referido autor, nas quais ele apresenta suas idéias a respeito da argumentação e da análise retórica, quando estas se relacionam, de alguma forma, às teorias pedagógicas. Logo, consideramos desde o capítulo “*Estatuto de cientificidade da pedagogia*”, publicado pela primeira vez em 1996, até (inclusive) a publicação, em 2008, do livro “*Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*”.

O primeiro capítulo desta dissertação, sendo de caráter descritivo, está dividido em seções que apresentam as idéias básicas de Tarso Mazzotti acerca da filosofia da

educação, expostas a partir do capítulo “*Filosofia da educação, uma outra filosofia?*”, publicação de 2000¹. Deste escrito, mostramos como Mazzotti traz ao debate alguns dos obstáculos com os quais ela se depara. Segundo ele, estes são bem parecidos com aqueles enfrentados pela filosofia como um todo, colocando a filosofia da educação diante de questões sobre a sua identidade, a sua utilidade e, visto que a filosofia da educação seja uma filosofia aplicada, surge também a questão sobre quais critérios escolher para determinar a corrente filosófica que deve vir a ser escolhida para balizar a educação. Narramos o caminho que leva Mazzotti, assumindo uma postura pragmática, a propor a crítica às teorias pedagógicas como sendo a principal tarefa da filosofia da educação. E, para tal crítica, este autor aponta a análise retórica como um instrumento de extrema relevância neste processo de análise das teorias sobre as práticas envolvidas no processo educativo. Intrínsecos à proposta de Mazzotti encontram-se alguns temas, que são caracterizados ao longo das seções deste capítulo.

De maneira breve, apresentamos os procedimentos envolvidos na construção das teorias pedagógicas, visto que, conforme presente nas discussões de Mazzotti, são elas que este autor considera como sendo o objeto da filosofia da educação. Apresentamos também o novo contexto de discussão que emerge diante da *virada retórica*, assunto sobre o qual Mazzotti dedica um artigo inteiro, intitulado “*A virada retórica*”, publicado em 2007, e cuja idéia central é destacada como parte deste primeiro capítulo da dissertação.

Ainda neste capítulo, expomos as bases de Mazzotti para a sua afirmação, já manifesta desde o artigo “*Estatuto de cientificidade da pedagogia*”, publicado pela primeira vez em 1996, de que é possível instituir uma ciência a partir da prática educativa. Expomos também o modo como ele compreende o processo de substituição das teorias pedagógicas, o que, entre outras coisas, envolve a crítica às metáforas estabelecidas durante a formação de uma teoria, quando, finalmente, os temas *metáfora*, *argumentação* e *análise retórica* são trazidos à discussão no artigo supracitado (“*Filosofia da educação, uma outra filosofia?*”, publicado em 2000) e no livro escrito por Tarso Bonilha Mazzotti em parceria com Renato José de Oliveira (MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2002).

¹ Nesta pesquisa utilizamos a 3ª edição, de 2002.

Ao final desta etapa da dissertação, concluímos o capítulo apresentando uma discussão de Mazzotti acerca do significado. À exceção das anteriores, esta seção é baseada na publicação mais recente deste autor (MAZZOTTI, 2008), entre aquelas que utilizamos nesta pesquisa. Esta discussão é de grande importância para a fundamentação e entendimento dos tópicos presentes no capítulo seguinte, nos quais a questão do significado faz-se constantemente presente e determinante.

O segundo capítulo desta dissertação, de caráter mais crítico, analisa três pontos que assumem destaque dentre as idéias apresentadas no capítulo anterior. Estes três pontos são (1) a organização das teorias pedagógicas em torno de metáforas, (2) o processo de validação das teorias pedagógicas, e (3) a função e os limites da análise retórica aplicada às teorias pedagógicas.

A primeira seção do segundo capítulo desta dissertação trata do modo como Mazzotti afirma que teorias pedagógicas coordenam-se ao redor de metáforas. Após mostrar como Mazzotti, contrário a Moscovici, compartilha com Aristóteles da idéia de que o processo cognitivo dá-se em todas as pessoas por meio do estabelecimento de silogismos, trazemos as idéias de Wittgenstein, através de Costa, e sugerimos o pensamento do “primeiro” Wittgenstein como uma fundamentação para o processo de metaforização. Em seguida, após introduzir o pensamento pós-moderno e suas implicações, enriquecemos a discussão acerca das metáforas com as idéias de Rorty, presentes em Ghiraldelli Jr.. Neste quadro, são expostos dois pontos de vista conflitantes a respeito em relação a o que são e para que servem as metáforas.

A segunda seção relembra a influência que Mazzotti recebe de Da Costa ao desenvolver sua teoria do conhecimento das práticas pedagógicas e, sob a luz de Bannell e Costa, é ilustrada uma situação hipotética na qual os pensamentos de Habermas e de Mazzotti são contrapostos durante um processo de validação de teorias pedagógicas. Ao longo desta hipótese ilustrativa, as semelhanças entre algumas das idéias defendidas por estes dois autores ficam evidentes. Pressupostos como o realismo, a base argumentativa e a busca pela constituição de conhecimentos confiáveis mostram-se características comuns tanto a Habermas quanto a Mazzotti, assim como o pragmatismo e aquilo que entendem como critérios de verdade. E é baseado nestes pressupostos que se encerra o conjunto de procedimentos pragmáticos que levarão à aceitação desta ou daquela teoria,

resultando, ao final de um processo eliminatório de enunciados, na constituição do *corpus* pedagógico.

A terceira e última seção do capítulo é dedicada à prática da análise retórica. Nela são determinados claramente a utilidade e os limites da análise retórica enquanto aplicada ao estudo das teorias pedagógicas. Se a importância da argumentação salta aos olhos na seção que trata do processo de validação das teorias pedagógicas, é ao debruçarmos sobre a atividade da análise retórica que percebemos o quanto este tipo de análise é relevante num contexto onde a argumentação é um dos maiores instrumentos na produção de uma teoria.

Ao final desta dissertação, pensamos ter alcançado o objetivo pretendido, de modo que tenha ficado claro para o leitor quais as idéias principais que Mazzotti desenvolveu ao longo de suas obras até aqui estudadas por nós na elaboração desta pesquisa e, a partir deste esclarecimento, que tenha sido mostrado quão relevante e indissociável do processo de produção de uma teoria pedagógica, desde seu nascimento até sua validação, é a ação da prática argumentativa. Após a consolidação do que esta prática concebeu, mas também ao longo de todo este processo mencionado, por sua capacidade única de acompanhar as diversas lógicas envolvidas na argumentação, é cabido à análise retórica uma função peculiar. É por meio da análise retórica que podemos revelar os argumentos válidos, os argumentos incompletos ou falaciosos que venham a se manifestar durante esta discussão e depreender destes argumentos os valores que os precedem. Preparamos, desta maneira, o nosso objeto, a teoria em análise, para ser submetido à análise dialética quando, apenas então, finalmente, utilizando os demais testes lógicos, partiremos rumo à distinção entre um enunciado falso e um enunciado verdadeiro.

2

As idéias de Tarso Mazzotti

2.1. A filosofia da educação e a análise retórica

A filosofia da educação depara-se com obstáculos bem parecidos com aqueles enfrentados pela filosofia como um todo. Todavia, a filosofia da educação encontra-se em posição mais iminente de confronto com tais dificuldades, visto que sua especificidade a coloca numa linha direta de colisão com questões que lhe são peculiares. “O quê é a filosofia da educação?”, “Para quê serve?”, “É possível uma filosofia da educação?”. Estas são algumas das questões que se atravessam no caminho de quem trabalha com a filosofia da educação e, como fora dito, o cerne destas questões atravessa o caminho de toda a filosofia. Conforme analisaremos a seguir, Tarso Mazzotti, no artigo “*Filosofia da educação, uma outra filosofia?*” (MAZZOTTI, 2002), debruça-se sobre estas questões e esforça-se para resolvê-las.

Como o próprio nome já diz, a filosofia da educação é uma filosofia aplicada. Uma filosofia aplicada à educação, um pensamento crítico acerca da educação. Um problema que Mazzotti aborda, logo no início de sua reflexão sobre o que seria a filosofia da educação, é saber qual filosofia é esta que se aplica à educação e como escolhê-la dentre as tantas filosofias existentes.

Segundo ele, para fazermos tal escolha, mantendo o caráter crítico inerente ao pensamento filosófico, deveríamos analisar todas as filosofias existentes e, dentre elas, escolher a que melhor desempenharia o papel quando aplicada à educação. Estamos, agora, diante do problema de como escolher tal filosofia, pois, para escolhê-la deveríamos recorrer a um sistema supra-filosófico, capaz de avaliar cada filosofia sem ter como base nenhuma filosofia. Como aponta o autor, escolher uma filosofia para balizar a educação, sem lançarmos mão de nenhum princípio filosófico, seria, necessariamente, uma escolha não-filosófica. Uma atitude um tanto o quanto paradoxal quando se pretende determinar qual seria a melhor filosofia para se aplicar a educação.

Diante da impossibilidade de escolhermos filosoficamente uma filosofia superior para na qual embasar a filosofia da educação, Mazzotti cogita como alternativa (agora já sem nenhuma pretensão filosófica) a mera escolha dogmática desta ou daquela filosofia, abrindo completamente mão da criticidade inerente ao pensamento filosófico.

Mesmo que consideremos que toda e qualquer filosofia se apresenta como uma teoria pedagógica, visto que “expõe uma determinada concepção do processo de elevação da consciência imediata à consciência mediata” (MAZZOTTI, 2002, p. 185), podendo, deste modo, cada uma ser escolhida sem impedimentos iniciais, nossa escolha de uma filosofia ficaria condicionada às características de cada contexto histórico que se considerasse; todavia, permanecendo o problema de qual filosofia iria orientar este processo.

Para Mazzotti parece não haver uma forma de superar a determinação dos critérios de escolha da melhor filosofia a ser aplicada à educação, a não ser que se abandone a metafísica. Contudo, para o autor, isto não pode ser feito, pois estabelecemos até nossa concepção de mundo baseados em “crenças indemonstráveis ou racionalmente injustificáveis” (MAZZOTTI, 2002, p. 186). Assim sendo, sem abrir mão da metafísica e mantendo a consideração de que a filosofia da educação é a aplicação de uma filosofia, a escolha desta deveria ser deixada a critério de cada professor de filosofia, que a faria segundo suas determinações históricas e sociais, exprimindo aí a metafísica por ele adotada.

Entretanto, segundo Mazzotti, admitir a preferência pessoal do professor como um fator essencial na escolha de uma filosofia para a filosofia da educação, contraria o caráter de universalidade pretendido pela argumentação filosófica. Desta maneira, Mazzotti nos leva a concluir que cada professor, ainda que muitos deles compartilhassem das mesmas crenças, estaria baseado em crenças indemonstráveis que suspenderiam a argumentação racional dentro de um grupo diversificado. E é este caráter universal do debate filosófico que sustenta sua racionalidade e a possibilidade da filosofia da educação atuar no exercício da elucidação dos conhecimentos educacionais e das teorias pedagógicas, constituindo-se como seus objetos os conhecimentos e instrumentos necessários para isto.

Diante da impossibilidade de superar de modo racional e crítico o problema da escolha da filosofia adequada para a filosofia da educação, Mazzotti (2001, 2002) segue um caminho iniciado por Piaget quando este sustentou a existência de uma lógica das ações e de uma lógica das significações. Para Piaget (*apud* Mazzotti, 2001, 2002), as práticas humanas (e a educação é uma delas) apresentam, de maneira indissociável, um aspecto causal (ou efetivo) da ação, constituído pelo sucesso ou fracasso na realização do desejado, e um aspecto inferencial (ou antecipatório) do fazer, que produz teorias científicas explicativas ou preditivas que tratam das práticas humanas.

Mazzotti (2002) prossegue afirmando que as teorias, os conhecimentos produzidos durante a constituição do aspecto inferencial, podem ser objetos de diversas ciências. E, de acordo com ele, no caso das teorias oriundas das práticas envolvidas no processo educativo, estas se constituem num rico objeto para a filosofia da educação. E, para Mazzotti, a tarefa central da filosofia da educação é justamente elucidar as teorias sobre o processo educativo.

Toda e qualquer teoria é um discurso, nos lembra Mazzotti, um conjunto de enunciados a respeito de um determinado fenômeno. As teorias pedagógicas, segundo este autor, constituem-se em conjuntos de argumentos que buscam explicar ou prever os fenômenos relativos à prática educativa e de tudo aquilo que é próprio da educação.

Vale acrescentar aqui, que Mazzotti não considera necessário fazer a distinção entre “teoria” e “doutrina”. Importante para este autor é termos em mente que as teorias pedagógicas tratam-se (quer as chamemos de doutrinas ou teorias) de processos argumentativos e, assim sendo, são discursos analisáveis “pelos instrumentos desenvolvidos nas técnicas de retórica, dialética e analítica (lógica), segundo as necessidades postas na situação crítica” (MAZZOTTI, 2008).

Estas três formas de análise das teorias pedagógicas apontadas por Mazzotti (a análise lógica, a análise dialética e a análise retórica) são baseadas na filosofia da Aristóteles. No silogismo analítico (próprio à análise lógica), as conclusões serão verdadeiras apenas quando as premissas também o forem; no silogismo dialético, as conclusões são condicionadas pela lógica indutiva, visto que as premissas são hipotéticas; e, no silogismo próprio à análise retórica, as conclusões são tidas como plausíveis, pois, as premissas são consideradas como plausíveis.

Ainda que esteja recorrendo a princípios estabelecidos por Aristóteles, no que diz respeito a sua opção por estes instrumentos como forma de analisar as teorias pedagógicas, Mazzotti afirma não subsumir a concepção filosófica aristotélica, visto que ele não a aceita de maneira dogmática, e por nenhuma das formas de análise apontadas significar, de imediato, a adoção de uma posição filosófica. Esta posição, segundo ele, seria necessária somente ao querermos fundamentar as referidas formas de análise. Deste modo, ele livra a aplicabilidade dos instrumentos da necessidade de fundamentação filosófica e transfere esta necessidade para a fundamentação filosófica dos instrumentos propriamente dita.

Ao dizer que só há a implicação de uma posição filosófica se desejarmos fundamentar as formas de análise, Mazzotti parece estar assumindo uma posição ingênua no que diz respeito aos aspectos envolvidos no processo de análise das teorias pedagógicas. Isto porque cada um dos instrumentos de análise, já se constituiu tendo alguma concepção filosófica implícita como seu pressuposto. Seria o mesmo que afirmar que uma determinada prática pedagógica só implica numa posição filosófica quando desejamos fundamentá-la, como se nenhuma concepção filosófica já não tivesse sido aceita durante a constituição desta prática pedagógica.

Se Mazzotti orienta-se pelas idéias de Aristóteles, quando escolhe e determina os meios pelos quais analisar as teorias pedagógicas, ele diverge do filósofo grego, e de muitos filósofos da educação contemporâneos, assim como também de muitas pessoas envolvidas na tarefa de formar professores, ao desconsiderar que seja tarefa da filosofia da educação orientar os valores e propostas éticas e/ou políticas que devam estar presentes nas escolas.

A revolução social que ocorreu na Europa Ocidental, comandada pela classe burguesa, teve como uma de suas conseqüências a revisão das concepções de ética e de política que vigoravam até então. A partir daquele momento, baseados agora nos ditames expressos pelos direitos civis cuja garantia encontra-se no Estado laico, a ética e a política passam a ser o resultado da vida prática, realizando-se nas relações comuns e nas disputas entre as pessoas, e não mais algo a ser ensinado.

Para justificar sua argumentação, Mazzotti (2002) vai ao pensamento de Hegel e de Marx. Ele nos diz que para o primeiro, cujas idéias são permeadas pela noção

iluminista de que a ética é um senso comum, que não requer nenhuma preparação especial para que os direitos e deveres sejam compreendidos, pois estes e aqueles instituem-se, de maneira racional, a partir das interações sociais. E estes direitos e deveres estariam codificados no direito civil; este sim, passível de ser ensinado e, por meio do qual, se formalizaria a eticidade já substanciada racionalmente na vida prática comum.

Ainda que a visão de Marx divirja da de Hegel, afinal, para Marx, o direito civil nada mais seria do que a vigência dos interesses dos vitoriosos, expressando não o resultado de uma racionalidade, mas a expressão de uma irracionalidade escamoteada em defesa da conservação dos direitos das classes burguesas, segundo Mazzotti, para estes dois autores as diretrizes éticas emergiriam das necessidades surgidas em função da vida social.

Diante desta apresentação de Hegel e Marx, seria certo dizer que Marx, segundo a interpretação de Mazzotti, ao afirmar que “o direito civil é a expressão dos interesses dos vitoriosos, dos acordos entre as partes mais poderosas da sociedade”, não nega a idéia de Hegel quando este diz que a ética é resultado das disputas? Parece não haver divergência entre Marx e Hegel até o ponto em que o primeiro coloca, conforme mostra Mazzotti, que “o direito civil seria a expressão da irracionalidade que se faz parecer racional”. A afirmação de Marx poderia enfraquecer a argumentação de Mazzotti, afinal, Marx parece pretender uma ética que se opõe ao que a luta entre as classes estabelece (que é o que Hegel afirma), apontando, assim, o estabelecimento não de uma ética que resulte das disputas, mas uma ética fruto da reflexão feita por quem consegue colocar-se fora das implicações comuns e ver além daquilo que as relações comuns evidenciam (MAZZOTTI, 2002, p. 190).

Os exemplos trazidos por Mazzotti servem para consolidar a idéia de que a filosofia da educação não deve ser tomada como a responsável pela orientação e determinação dos valores éticos para a educação. A filosofia da educação, entretanto, pode trazer à luz e criticar os valores éticos que se encontram em conflito, e mesmo relativizá-los em benefício da escola em determinadas situações. Contudo, ainda que ela traga à luz e critique certos valores éticos, há alguns que dificilmente virão a ser objeto de críticas, como é o caso domínio das técnicas de ler e escrever, que o autor utiliza como

exemplo. Para Mazzotti, os valores éticos ganham relevância como objeto de investigação da filosofia da educação apenas quando estes trazem consequências para a construção do conhecimento educacional, ou seja, quando valores éticos são determinantes na hora de estabelecer como se dará a pesquisa educacional. Em outras palavras, podemos concluir que os valores éticos são relevantes enquanto objetos de investigação da filosofia da educação, para Mazzotti, apenas a partir do momento em que estes influenciam a forma de abordagem e o aspecto educacional que será pesquisado.

Podemos tomar como exemplo o processo de aprovação de metodologias e de objetos de pesquisa por parte de comitês de pesquisa que avaliam a eticidade de um projeto de pesquisa. Nestes casos, os valores éticos em vigor podem até mesmo impossibilitar a realização de uma determinada pesquisa educacional, o que traz consequências diretas para a produção do conhecimento educacional.

2.2. A filosofia da educação como a crítica das teorias pedagógicas

A partir da classificação de Brezinka (1992 *apud* MAZZOTTI, 2002), que agrupa os conhecimentos educacionais em três níveis (*a.* conhecimentos imediatos, que são produzidos pelos educadores; *b.* teorias pedagógicas; e *c.* conhecimentos meta-pedagógicos, que examinam as teorias pedagógicas), Mazzotti (2002) identifica a filosofia da educação entre os conhecimentos meta-pedagógicos, cabendo a ela a tarefa de examinar as teorias sobre o processo educativo que são produzidas pelos cientistas, pelos pedagogos, pelos filósofos e pelos práticos.

Ao considerar que a educação, assim como toda prática humana, apresenta um aspecto efetivo e outro inferencial (que é a teoria desenvolvida a partir da análise da prática – aspecto efetivo), Mazzotti (2002) admite como pressuposto a idéia de que a prática educativa pode, de maneira controlada, modificar as crenças e valores dos educandos, nisto consistindo seu aspecto efetivo. E é a partir desta afirmação modal da eficácia da prática educativa (afinal, é característico desta afirmação modal declarar a possibilidade da realização da prática educativa sem, contudo, garantir que ela aconteça) que se desenvolvem não só as teorias pedagógicas (o aspecto inferencial da pedagogia),

como também as antipedagógicas, cujo um dos representantes é Lajonquière que, conquanto tome como improvável a prática de qualquer pedagogia que tenha por objetivo controlar os processos de modificação das crenças e valores dos educandos, afirma que situações que maximizem o desenvolvimento espontâneo da aprendizagem devem ser promovidas pelos educadores (Lajonquière *apud* MAZZOTTI, 2002). Lajonquière, com sua teoria antipedagógica, vai de encontro ao ideal pedagógico moderno, personalizado por Comenius, cuja bandeira era a possibilidade e necessidade da educação de todos.

Diante das afirmações modais, ou seja, aquelas que afirmam a possibilidade de se realizar a prática educativa mas que, entretanto, não estabelecem como a efetivação desta prática pode ser garantida, Mazzotti nos mostra que pelo menos duas atitudes céticas são muito recorrentes. A primeira, que reúne aqueles para os quais é impossível modificar intencionalmente os valores, as crenças ou as atitudes dos outros. Eles assumem esta posição pois afirmam que não somos capazes de apreender diretamente quais são os valores, as crenças e as atitudes que os outros apresentam. Segundo este autor, esbarramos aqui, na nossa limitação para compreender aquilo que o outro nos transmite através da linguagem. Esta primeira posição presume a existência de algo subjacente, um *númeno*², comum à natureza humana, que move o homem. Justamente em função da existência de um *númeno*, há uma identificação mútua, uma coincidência, entre ambas as partes (orador e auditório). Assim sendo, o orador não modificaria as crenças, valores e atitudes do auditório, mas apenas reforçaria uma idéia com a qual o auditório já concordava e que o orador expressou de um modo mais completo (MAZZOTTI, 2007).

A segunda posição de grande recorrência mostrada por Mazzotti defende a idéia de que algumas ações intencionais não produzam as alterações pretendidas, pois, estas ações estariam à mercê de forças do nosso inconsciente, que não apreendemos em sua totalidade. Dito isto, a função do orador, no caso de uma terapia psicanalítica, por exemplo, limita-se a ajudar o paciente a entender o que se passa com ele, não sendo, realmente, uma tarefa educativa. Enfim, o paciente apenas aprende a analisar seu material inconsciente e, a partir daí, ele pode ou não modificar-se (MAZZOTTI, 2007).

² Segundo Japiassú (1996) e Marcondes (2001), na “*Crítica da razão pura*”, Kant descreve os *númenos* como simples objetos do entendimento que constituem a realidade em si mesma, podendo ser pensados intuitivamente, mas não podem ser conhecidos sensivelmente.

Podemos notar, entretanto, que esta segunda posição não se mostra uma oposição muito efetiva à prática educativa. Conforme percebemos, para que o paciente analise seu material inconsciente, é necessário que ele “aprenda” a fazer isto. Embora não haja uma mudança de um estado de inconsciente para um de consciente, o paciente sai do estado de quem não sabia analisar seu material inconsciente, para o estado de quem o sabe analisar. Tendo ocorrido assim, inegavelmente houve um aprendizado e, desta forma, podemos caracterizar a efetivação de alguma educação.

Górgias de Leontine, um dos principais representantes dos sofistas, é quem deu origem a tais posições céticas, a partir de suas idéias acerca da efetividade do discurso, que enquanto afirmava o poder de mobilização da retórica, também expunha suas limitações. Estas estariam nas palavras que o orador poderia usar como recurso para fazer representação das coisas através das palavras e persuadir o auditório. Palavras estas que deveriam formar uma apresentação pertinente aos critérios do auditório, caso contrário, seus argumentos não teriam efeito. Assim sendo, o limite persuasivo do orador terá tanto maior alcance quanto mais ele tiver habilidade para negociar aquilo que o auditório permitir colocar em negociação. E nada além, porque nenhum orador, segundo Górgias, é capaz de modificar aquilo que o auditório considera inegociável. Logo, como a exposição dos termos e a persuasão estão condicionadas àquilo no qual o auditório já deposita sua credibilidade, é impossível o conhecimento da verdade acerca do mundo, pois um discurso será sempre uma extensão daquilo já sabido (MAZZOTTI, 2007).

Diante da existência de teorias que ocupam posições tão divergentes a partir de um único pressuposto (o postulado modal da eficácia da prática educativa), lembrando que até mesmo entre as teorias pedagógicas não há um entendimento acerca do que postulam, formando-se um intenso e constante conflito no campo do conhecimento pedagógico, é de suma importância para o progresso deste conhecimento que seja encontrada uma maneira de validação das distintas teorias produzidas que, conforme explicado acima, constituem o aspecto inferencial, que é indissociável do aspecto efetivo da prática educativa.

Mazzotti nos mostra que, a partir de uma abordagem própria à filosofia analítica, segundo a qual a atividade filosófica consiste em realizar a análise lógica e lingüística das sentenças, B. O. Smith, I. Scheffler, Olivier Reboul e outros elaboraram formas de

análise e crítica das teorias pedagógicas, não preocupando-se primeiramente com a produção de teorias substantivas, ou seja, aquelas que arrogam para si o valor de verdades definitivas. No Brasil, em 1975, foi realizado o “Simpósio sobre o Discurso Pedagógico: Notas sobre seu Estatuto”, com o objetivo de “analisar a linguagem empregada nos estudos sobre a educação para tentar um exame crítico das regras usadas na formulação dos enunciados” (Nagle *apud* MAZZOTTI, 2002, p. 194). Seu conteúdo foi publicado por Jorge Nagle no mesmo ano, e teve muito pouca repercussão, até mesmo entre filósofos da educação (MAZZOTTI, 2002). O fato é que, como nos lembra Mazzotti, a análise da linguagem não pode fundamentar-se a si mesma, carecendo ela mesma de uma fundamentação. Este problema apontou para a necessidade de examinar a história das ciências, na esperança de encontrarem-se outras formas de avaliar aquelas teorias.

2.3. A construção de uma teoria pedagógica

Mazzotti (2001) procura mostrar como se pode estabelecer uma teoria (ciência) a partir da prática educativa, partindo da lógica da ação e das significações, de Piaget e Garcia. Os enunciados seriam formados a partir da observação da prática educativa e sua validação dar-se-ia mediante um exame analítico destes enunciados inferenciais (ou antecipatórios) que teriam as ações como sua contraprova, revelando sua eficácia e eficiência, quando houvesse, ao serem aplicados à prática. Enfim, vale deixar claro que as teorias seriam estabelecidas a partir da prática, mas seriam sempre examinados apenas os enunciados, e não as práticas (*ibidem*). É possível constituir uma ciência da prática educativa, desde que se utilize a lógica indutiva que pode ser regulada (*ibidem*).

Como Mazzotti escreveu, uma teoria da prática educativa pode ser estabelecida quando utilizamos a lógica das ações e a lógica das significações (Piaget & Garcia *apud* MAZZOTTI, 2001) para realizar inferências que formariam o caráter antecipatório da teoria. A utilização de lógicas não-clássicas, somando-se àquelas mencionadas a

paraconsistente³ (Da Costa *apud* MAZZOTTI, 2001), seria possível examinar as teorias pedagógicas. E, ainda que não se pudesse validar logicamente estes enunciados, eles poderiam ser classificados como válidos ou não-válidos (2001, p. 14).

Como define Mazzotti (2001, p. 15), a pedagogia é:

a reflexão sobre a prática educativa que se efetiva através e por meio das diversas Ciências Sociais e Humanas, procurando delimitar o “ser” do ato educativo. Nesse sentido, busca-se o fundamento do pensar pedagógico, que teria um lugar próprio entre as ciências modernas. O objeto de conhecimento seria, então, o fazer educativo em suas circunstâncias, em suas múltiplas determinações.

Ao descrever a proposta multidisciplinar de Dias de Carvalho (*apud* MAZZOTTI, 2001, p. 18-19), que teria como meta a superação da indefinição epistemológica da Pedagogia, segundo o qual seria necessário que a filosofia da educação conciliasse, numa investigação independente, os programas de investigação científica ligados ao fenômeno educativo, os movimentos pedagógicos e as instituições e agentes educativos, Mazzotti chama a atenção para a necessidade de esclarecer a lógica que iria orientar esta conciliação. Para este autor, seria uma lógica capaz de examinar as ações e as significações e avaliar a qualidade de suas inferências, de maneira a expor o que pode ser considerado verdadeiro e o que pode ser considerado falso em cada uma delas.

Conquanto Mazzotti (2002) procure mostrar como se pode estabelecer uma ciência da educação, ainda nesta mesma obra ele aponta um caminho para o exame dos enunciados que formariam as teorias científicas pedagógicas. Como uma solução para de superar de modo racional e crítico o problema da escolha dos critérios de análise das teorias pedagógicas, evitando-se ficar preso a esta ou àquela corrente filosófica, Mazzotti opta por utilizar o racionalismo historicista (pragmatismo) como critério de análise das teorias pedagógicas.

Esta escolha é justificada pelo autor lembrando que a tentativa realizada pelos empiristas lógicos, utilizando a filosofia da linguagem para fundamentar a lógica das teorias pedagógicas, fracassou, pois a própria linguagem carece de fundamentação, carregando em si os condicionantes de uma determinada racionalidade, que não pode

³ Segundo Hifume (2003), “uma lógica é dita paraconsistente se pode ser utilizada como lógica subjacente para teorias inconsistentes (contraditórias) mas não-triviais, que são chamadas teorias paraconsistentes”.

fundamentar-se por si mesma (MAZZOTTI, 2001, 2002). O racionalismo historicista, por sua vez, defende Mazzotti, reconhece que “*a razão não é, se faz*” (2001, p. 23), procurando, assim, “*examinar as razões pragmáticas dos conhecimentos em seu desenrolar*” (2001, p. 24).

2.4. A filosofia da educação como a filosofia das ciências da educação

Mazzotti aceita e defende como única tarefa da filosofia da educação analisar as teorias pedagógicas produzidas pelas diversas ciências que tomam a Educação como seu objeto e, diante do fato educacional, desenvolvem suas teorias (SEVERINO, 2002).

Seguindo a classificação de Brezinka, Mazzotti coloca a filosofia da educação no nível dos conhecimentos meta-pedagógicos, ou seja, aqueles que examinam as teorias sobre o processo educativo. Como acabamos de ver no item anterior, estas teorias são produzidas por diversas ciências, cada uma dando sua contribuição segundo suas peculiaridades e seu modo de lidar com a prática educativa enquanto objeto. Diante disto, parece justo para Mazzotti afirmar que a filosofia da educação seja a filosofia das ciências da educação.

Notemos, entretanto, que, ao considerarmos que as teorias pedagógicas são desenvolvidas a partir de um postulado modal, e que todas as práticas humanas (entre elas a educação) são constituídas por dois aspectos indissociáveis (o efetivo e o inferencial), no caso da não efetivação do processo educativo (o aspecto efetivo da educação), a educação não consistiria, então, numa prática; logo, não existiria, de fato, enquanto atividade humana. Destarte, não existindo a educação, alguns poderiam alegar, tampouco poderia haver uma filosofia da educação. Assim, uma filosofia da educação que se debruce sobre as teorias pedagógicas (que não levariam à efetivação alguma do processo educativo) seria uma filosofia sem significado. Contudo, tendo por base a inegável existência do “fato educacional”, está fundado o alicerce para que as teorias pedagógicas se desenvolvam e, por conseqüência, tais teorias possam ser analisadas pela filosofia da educação, garantindo a esta um sentido.

Emerge, então, a necessidade no campo epistemológico de se estabelecer, pela filosofia da educação, um meio pelo qual as diversas disciplinas envolvidas na produção das teorias pedagógicas possam se coordenar.

As teorias pedagógicas nada mais são do que enunciados que coordenam cadeias de raciocínio cujo objetivo é descrever e orientar o processo educativo. E isto cada teoria o faz utilizando-se de argumentos que seguem uma lógica favorável àquilo que se pretende em cada uma delas. Assim sendo, quando o objetivo é realizar a crítica de uma determinada teoria e, deste modo, desvelar a rede de significações que ela engendra, é necessário lançar mão do correto instrumental para isto. Em outras palavras, quando desejamos analisar uma teoria pedagógica, no nosso caso em particular, devemos antes determinar qual lógica permeia o conjunto de enunciados que iremos analisar. Somente desta forma poderemos utilizar o instrumental adequado ao que pretendemos.

A escolha deste instrumental requer que conheçamos as peculiaridades de cada forma de análise disponível. Caso contrário, como nos alerta Mazzotti, pode-se acabar sempre utilizando “a lógica dedutiva clássica” (2002, p. 199). Como já foi visto, são apontadas três análises pertinentes para a crítica das teorias pedagógicas: a análise lógica, a análise dialética e a análise retórica. No caso da análise retórica, podemos deparar-nos com aparentes contradições. Isto fica bem claro no caso da análise da afirmação a respeito do trabalho infantil, mencionada por Mazzotti. Este caso (Alves-Mazzotti *apud* MAZZOTTI, 2002, p. 200) é uma pesquisa sobre a visão que os professores têm acerca do trabalho infantil. Em certo momento, esta pesquisa apresenta uma situação na qual os professores “consideram que a escola não contribui para um melhor desempenho no trabalho das crianças e, ao mesmo tempo, afirmam a importância da escola para o sucesso das pessoas no trabalho”. Em situações assim, estamos diante não de enunciados em sua forma lógica, mas em uma forma quase-lógica, cujo sentido não poderia ser satisfatoriamente compreendido quando analisado a partir da lógica dedutiva, por exemplo. Assim acontece, voltando ao exemplo dado neste parágrafo, porque nele dois momentos distintos são apresentados no mesmo discurso, gerando um problema de incompatibilidade que, segundo Mazzotti (2002), pode ser resolvido apenas por um instrumental que consiga acompanhar este fluxo particular de argumentação, marcando, assim, a importância do estudo da ‘teoria da argumentação’, de Perelman & Olbrechts-

Tyteca (2005), que se constitui como uma das peças no instrumental de análise baseada na teoria da argumentação.

Como salienta Mazzotti (2002), as teorias pedagógicas são desenvolvidas tendo como base os valores que norteiam dada sociedade e isto deve ser levado em consideração quando no processo de avaliação destas teorias, pois, elas são coordenadas por operadores lógicos ou quase-lógicos que validam as inferências sem questionar os valores ali embutidos. Este questionamento, como já afirmou o autor, anteriormente, compete à filosofia da educação, enquanto estes interfiram no processo de desenvolvimento das teorias educacionais. Mazzotti, no entanto, enquanto diz que a tarefa central da filosofia da educação é a crítica aos enunciados das teorias pedagógicas, que se baseiam na prática educativa, logo, estes enunciados são afirmações empíricas, não fornece nenhuma proposta sobre como a filosofia da educação deve realizar uma análise dos valores que norteiam uma dada sociedade.

2.5. A virada retórica

Diante do exposto até aqui, neste texto, é importante destacar o significado da recuperação da retórica como meio de desenvolvimento de teorias pedagógicas e das teorias científicas de maneira geral.

Em seu artigo intitulado “*A virada retórica*” (MAZZOTTI, 2007), Mazzotti nos diz que, desde Aristóteles, durante séculos, a filosofia confundiu seu campo de atuação com o campo de atuação das ciências, ao procurar responder perguntas fundamentando-as em algo determinável. A isto chamou-se proposicionalismo. Apenas em 1986, a crítica ao proposicionalismo foi radicalmente alcançada, por Meyer, um discípulo de Perelman. Segundo Mazzotti, ele mostrou que a atividade filosófica não consiste em responder perguntas, mas em problematizar. Contudo, a filosofia insiste em fornecer respostas baseando-as em algum “*agente*” que sustente as premissas de um discurso, ora sendo este o Espírito, como fez Hegel, o *Cogito*, como fez Descartes, as classes sociais, como fez Marx, ou o inconsciente, como fez Freud.

O proposicionalismo, como diz Mazzotti, é figura imperativa na lógica proposicional. Segundo Quine (1953 *apud* MAZZOTTI, 2007), a condução do pensamento não deve ficar nas mãos do homem, ele deve seguir de modo automático, conduzido pela lógica. Entretanto, Mazzotti nos recorda, nos julgamentos chamados “condicionais”, independente do conseqüente, sempre que um antecedente for verdadeiro, esperar-se-á obter uma implicação verdadeira. Contudo, diante do problema lógico que se ocasiona, mostrou-nos Mazzotti que Quine e outros lógicos procuraram reduzir seus efeitos afirmando que deve-se deixar a forma dominar as cadeias do pensamento, descartando-se o conteúdo material, o que seria um absurdo na prática científica (MAZZOTTI, 2007).

Na tentativa de superar estes problemas, ou seja, aqueles causados pela lógica condicional e aqueles derivados da solução que Quine e outros lógicos propuseram, buscou-se estabelecer uma lógica natural sobre a qual todas as lógicas estariam baseadas. Neste momento, Mazzotti (2007) aponta para Perelman e Toulmin que, de maneiras diferentes, retornam ao pensamento de Aristóteles.

Perelman, caracterizando uma *virada retórica*, segundo Mazzotti, considera que qualquer discurso sempre está marcado pela presença da retórica, e não acontece de outra maneira com o discurso científico. Logo, todo processo de conhecimento ou transmissão deste implica na apreensão das regras pelas quais se produz o discurso, e na negociação de significados entre o orador e seu auditório. E, tanto o estabelecimento destas regras, quanto dos significados, são todos instituídos por um coletivo humano, que age (e pensa) determinado pelas condições sociais que o envolve, sendo estes estabelecimentos sempre contingentes e incapazes de prescindir das regras e técnicas argumentativas. Por conseqüência, conclui Mazzotti, o conhecimento científico é constituído a partir de um diálogo hostil-amistoso, cujas regras são encontradas tendo na dialética seu método de argumentação; e o mesmo acontece em relação ao conhecimento filosófico. Desta maneira, os diversos discursos tendem a desenvolver o que é próprio do campo no qual acontecem.

2.6. O processo de substituição das teorias pedagógicas

De acordo com Mazzotti (2002), após analisar a história da física, tomando esta como modelo de ciência, Thomas Kuhn (2001) percebeu que o desenvolvimento das ciências consiste num constante processo de substituição de paradigmas científicos. Havendo freqüentemente rupturas entre o conhecimento científico acumulado e o emergente, é impedida, do ponto de vista epistemológico, a continuidade na construção do conhecimento.

Segundo a leitura de Mazzotti (2002), estas rupturas apontadas por Kuhn significam que existem fronteiras rígidas entre os diversos momentos do conhecimento ou, melhor dizendo, entre os paradigmas que orientam a ciência num dado momento. Como reflexo destas substituições de paradigmas, Kuhn conclui que, mesmo na comunidade científica, não há idéias inequívocas e nem há aquelas que sejam compartilhadas por toda a comunidade que sirvam como crivo para a escolha das teorias concorrentes. Assim, quando uma escolha se faz necessária, fatores subjetivos e sociais, como relações interpessoais e institucionais, são os que orientam a adesão a esta ou àquela teoria.

Como que corroborando o pensamento de que não há idéias largamente compartilhadas por toda a comunidade científica, a posição dos “rupturistas” encontra opositores que dão outro sentido às rupturas conceituais que Kuhn verificou ao longo da história da física e no desenvolvimento cognitivo. Estes opositores afirmam que as rupturas são estruturais, originando teorias científicas mais abrangentes e com maior poder explicativo, e que não há mudança essencial no funcionamento cognitivo, variando apenas as estruturas cognitivas aí envolvidas, o que permite a superação das limitações próprias a cada teoria.

Mazzotti nos lembra que Veiga Neto (*apud* Mazzotti, 2002), apoiado no segundo Wittgenstein, vai contra a idéia de que a intersubjetividade necessária ao desenvolvimento das teorias científicas por meio das rupturas epistemológicas se dê de maneira efetiva, visto que a linguagem não representa de forma genuína as coisas do mundo. Logo, não existiria também uma lógica exata ao lidar-se com as coisas (Hintikka, *apud* Mazzotti, 2002). Desta forma, não falamos as coisas, mas sobre elas, a

partir de termos estabelecidos por convenções, que apenas exprimem alguns aspectos do que queremos dizer. Assim, diferente do que propõe Mazzotti, a prática educativa seria tomada apenas como uma prática pessoal, particular, pois não poderia ser compartilhada na sua integralidade, tendo por consequência a minimização do significado das teorias pedagógicas, devido a impossibilidade de sua comunicação entre os sujeitos. As teorias pedagógicas poderiam até existir, contudo, talvez não refletissem nada presente no mundo real.

Mazzotti (2002) relata que ocupa grande espaço no campo epistemológico contemporâneo a controvérsia a respeito do significado, do signo e sua denotação. A origem deste problema encontra-se em Frege, segundo Mazzotti, ao buscar deixar claro que apenas os enunciados que denotam algo no mundo real são aqueles que possuem realmente sentido. Mesmo na matemática, como nos exemplifica Mazzotti, esta noção trazida por Frege tem sua aplicabilidade, quando deixamos de considerar um número natural como uma entidade abstrata e passamos a tê-lo como um ato de enumeração; uma adição, por exemplo.

No segundo capítulo desta dissertação voltaremos a discutir pontos relacionados a questões sobre o significado e sobre o realismo. Por hora, vale saber que Mazzotti (2002) supera este problema a respeito da impossibilidade de uma lógica genuína que garantisse a validação de enunciados, lembrando-nos de debates que receberam a contribuição de Frege, Hegel e Poincaré, que perceberam que não há uma identidade entre a razão e a lógica. Diante destas considerações, nas quais as discussões acerca da identidade entre razão e lógica são deslocadas para a exposição clara das situações que permitem a constituição de conhecimentos confiáveis, como Mazzotti nos mostrará através de Da Costa, podemos perceber que a razão é constituída historicamente, não podendo, por isto, confundir-se com a lógica.

Mazzotti nos diz que, baseado na percepção resultante daquele debate entre Frege, Hegel e Poincaré, Da Costa (1980, p. 45 *apud* MAZZOTTI, 2001, p. 24, 2002, p. 198) estabeleceu os princípios pragmáticos da razão. A saber: 1. *Princípio da sistematização* (aquele segundo o qual “a razão sempre se expressa por meio de uma lógica”); 2. *Princípio da unicidade* (que afirma que, “em cada contexto, a lógica subjacente é única”); 3. *Princípio da adequação* (onde “a lógica subjacente a dado contexto deve ser a

que melhor se adapte a ele.”). Por estes princípios pragmáticos, fica ressaltado que a lógica utilizada é estabelecida pela razão em vigor. Deste modo, é a maneira como se critica os enunciados que irá determinar o processo de significação e re-significação, levando à manutenção apenas de teorias válidas para a orientação das ações. O mesmo ocorre, de acordo com Mazzotti, quando nos referimos às teorias pedagógicas; será criticada aquela que se mostrar ineficiente na promoção da ação e, por conseguinte, sua crítica será sempre no sentido de torná-la mais eficiente⁴.

As teorias pedagógicas são fruto de “procedimentos argumentativos cujo objetivo é justificar nossas afirmações” acerca do fato educacional (MAZZOTTI, 2002, p. 8). Os fatos educacionais são fatos que não podem ser reduzidos a nenhuma outra categoria de fatos, e pressupõe-se que estejam submetidos a leis inerentes à sua natureza. Assim sendo, os fatos educacionais são o objeto das ciências da educação que, por sua vez, elaboram as teorias pedagógicas (MAZZOTTI, 2002). A existência dos fatos educacionais, então, assegura o desenvolvimento de teorias pedagógicas, tornando-os seu objeto.

A partir da observação dos fatos educacionais, ou seja, a constatação de casos em que pessoas tiveram suas crenças, atitudes ou valores modificados, temos a certeza de que a educação existe; ela acontece. Entretanto, embora promovam a certeza na educação, os fatos educacionais são também os promotores dos postulados modais, aqueles que são os pressupostos para o desenvolvimento do aspecto inferencial da pedagogia (as teorias). Afinal, os fatos educacionais, ainda que deixem evidente a realização da prática educativa, não oferecem nenhuma garantia de como realizar esta prática, legando às teorias pedagógicas a possibilidade de determinar as condições nas quais a prática educativa dê-se efetivamente.

Como ressalta Mazzotti, o processo de argumentação que permeia o desenvolvimento das teorias pedagógicas requer a exposição dos pontos de vista pertinentes ao objeto, sob determinados critérios que apontariam para a constituição de conhecimentos confiáveis, mostrando aqueles que são contra ou a favor das proposições que se apresentam a respeito do fato educacional. E é esta pertinência exigida na

⁴ Os critérios de validação de uma teoria serão melhor esclarecidos mais adiante, na seção exclusiva ao tema, no próximo capítulo desta dissertação.

apresentação dos pontos de vista que controla a qualidade argumentativa, evitando, por este recurso, que o diálogo transforme-se em tagarelice (MAZZOTTI, 2002).

As metáforas são utilizadas para transferir o significado de algo já conhecido a algo que se pretende conhecer, chama-nos a atenção Mazzotti. Por meio destas analogias condensadas, novas informações são adicionadas a estruturas cognitivas pré-existentes. Logo, ao analisar uma determinada metáfora, podemos tanto perceber sua inadequação como meio de produção de conhecimento acerca do novo objeto do qual trata, como, por outro lado, podemos apreender o significado que nela está engendrado e as características próprias do objeto que ela revela (MAZZOTTI, 2002).

No processo de metaforização descrito em Mazzotti & Oliveira (2002), procuramos atribuir ao novo objeto (tema) o conjunto de predicados que já conhecemos no antigo (foro). Por isto, podemos afirmar que acomodamos “algo novo em esquemas ou estruturas cognitivas anteriores” (p. 14). Mazzotti e Oliveira, para mostrar o poder organizador e persuasivo de uma metáfora, utilizam Quine, lançando mão de uma idéia presente num artigo encontrado em Sacks. Este referido artigo afirma ser o processo de metaforização, ou de predicação, um “passo inicial na aquisição do conhecimento que deve sofrer críticas com vistas ao seu refinamento” (Sacks *apud* MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2002, p. 15). Assim, a metaforização consiste na organização básica das características de um novo objeto que se pretende conhecer, e a crítica à metáfora elaborada é o processo de refinamento do conhecimento acerca deste novo objeto.

Como é mostrado por Mazzotti & Oliveira (2002, p. 16), o conhecimento se desenvolve, então, a partir da crítica da metáfora estabelecida. E vai se desenvolvendo rumo a um “*grau zero*” de metaforização. Segundo Mazzotti e Oliveira, esta ausência completa de metáfora é uma impossibilidade, visto que a criação de modelos e seu aperfeiçoamento é algo essencial no processo do desenvolvimento científico, de modo que ele sempre está presente em qualquer teoria.

Ricoeur, em “*A metáfora viva*” (*apud* MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2002), é trazido à questão por Mazzotti e Oliveira, devido ao fato de sua teoria apontar para um “paradoxo nas teorias da metáfora”, segundo o qual não há um modo de se delimitar a metáfora, visto que não há uma posição a partir da qual possamos produzir conhecimento nem mesmo dizer algo sobre a metáfora, sem que uma outra metáfora seja utilizada.

Decerto, pois, toda teoria é a interpretação de um objeto, logo, podendo sofrer correções ao longo da história, mas sempre mantendo-se como uma interpretação, como um modelo, e nunca tornando-se o próprio objeto (MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2002, p. 16).

Tendo visto que todas as teorias baseiam-se em metáforas e não podem, como já vimos, libertar-se deste recurso, Mazzotti e Oliveira perguntam sobre qual seria a diferença, então, entre uma teoria científica ou filosófica e uma teoria do senso comum. Apropriando-se de uma posição da corrente precedida por Jean Piaget, G. G. Granger e Raymond Boudon, assim como também dos teóricos norte-americanos Max Black, Georg Lakoff, Johnson, John R. Searle, que tratam sobre as metáforas cognitivas, e do brasileiro Newton C. A. Da Costa, Mazzotti e Oliveira afirmam que devemos considerar que “há uma continuidade *funcional* entre o senso comum, o pensamento filosófico e o pensamento científico, os quais se distinguem pelas *estruturações* que efetivam” (MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2002, p. 17).

À pergunta do parágrafo anterior, Mazzotti e Oliveira (MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2002) respondem que a diferença entre o pensamento filosófico, o científico e o do senso comum está na consciência dos processos lógicos utilizados pelos cientistas, pelos filósofos e pelo senso comum. Os sistemas cognitivos, os silogismos, as formas argumentativas, utilizados são os mesmos para todas as pessoas, a diferença entre estes grupos está apenas no conjunto de procedimentos e acordos que cada grupo estabelece para corrigir e superar os seus enganos, as fraudes, as falácias e demais erros de argumentação.

Especificamente no processo de produção de uma teoria pedagógica, devido a sua interdisciplinaridade, várias ciências são levadas a se envolver. Cada uma evidenciando um aspecto prático da atividade educativa que é pertinente ao seu campo. Para Mazzotti, cabe à filosofia da educação promover esta interação, construindo um caminho pelo qual as diversas ciências envolvidas concorram a fim de se desenvolver teorias pedagógicas que realmente efetivem a prática educativa (2002, p. 198).

2.7. Tarso Mazzotti em uma breve discussão sobre o significado

Para Mazzotti (2008) o que as coisas são só pode ser esclarecido mediante a negociação de significados através do diálogo. Os significados não são, então, apreendidos diretamente pelas sensações, cabendo à linguagem apenas a tarefa de apresentar as coisas como elas são em si e por si. Negando que haja relações já dadas a nós diretamente pelas sensações, que superariam a forma discursiva, ele defende a posição segundo a qual a linguagem é um meio privilegiado de negociação de significados, que não emergem diretamente das sensações.

Colocando-se ao lado dos sofistas, ele sustenta que as coisas são conhecidas mediante a negociação de seus significados através do discurso, e não apreendidas diretamente pelos sentidos, que nos colocariam em contato direto com o que cada coisa é em si e por si, cabendo à linguagem apenas a função de apresentá-las. Segundo este autor, as sensações, além de poderem ser enganosas, não podem ser diretamente comunicadas entre as pessoas, mas somente por meio do discurso que, por sua vez, transmite sensações já impregnadas pela percepção de quem o profere. Neste processo de comunicação, as partes envolvidas no diálogo buscam alcançar o entendimento acerca daquilo de que está se tratando, apenas então, pode ser estabelecido o significado de algo.

Não podemos, desta maneira, considerar como dadas aquelas relações que vão além da forma discursiva, pois, estariam no próprio discurso os limites para o estabelecimento das coisas.

Mazzotti utiliza Cassin⁵, que também ressalta o caráter sofístico do pensamento de Aristóteles, para reforçar sua argumentação. Segundo Cassin, o mundo sensível para Aristóteles não é a sensação, mas o próprio discurso (*lógos*), sendo este o responsável pela determinação do mundo.

Ao descrever o espaço que reúne as condições necessárias para a viabilização do debate democrático, Mazzotti tem a seu favor as afirmações de Kerferd⁶ acerca do espaço existente na *pólis* (cidade-Estado), referindo-se a Protágoras (um importante sofista grego). Segundo ele, a dinâmica quotidiana que se relacionava aos processos

⁵ CASSIN, B. *Aristóteles e o logos*. Contos da fenomenologia comum. Trad. L. P. Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.

⁶ KERFERD, George Brisocoe. *O movimento sofista*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

deliberativos já desenvolveriam, por si só, as habilidades morais e políticas necessárias à formação de um homem eficiente e bem sucedido. Eram formalmente ensinadas técnicas retóricas e dialéticas, assim como demonstrativas, que davam ao cidadão a capacidade de governar e negociar. Esta forma de educação, porém, sofreu oposição por parte da nobreza, pois ameaçava a idéia segundo a qual certos valores pertenciam, por “sangue”, apenas a este grupo (MAZZOTTI, 2008).

Mazzotti afirma que são as formas discursivas, baseadas na linguagem, que determinam as relações humanas. Para ele, é a linguagem que estabelece o que é dado. Daí, como cada pessoa sente o que são as coisas pelos seus próprios sentidos (e, por meio da linguagem, transforma-as em algo inteligível, “que é acessível ao entendimento humano” (JAPIASSÚ, 2006)), torna-se impossível comunicá-las ao outro perfeitamente, pois, apenas pela linguagem não podemos fazer com que o outro sinta exatamente o que nós sentimos e conheça com perfeição aquilo que conhecemos.

Assim, segundo Mazzotti, ficamos sempre limitados pela linguagem, neste processo de transmissão de conhecimento e estabelecimento de significados do que são as coisas, pois, numa discussão, o que é apreendido pelos sentidos deve ser comunicado ao outro, submetendo-se sempre à linguagem. Ou seja, numa discussão, é a linguagem que estabelece aquilo que havíamos apreendido pelos órgãos sensórios.

É este caráter decisivo da linguagem como meio privilegiado para a determinação do que são as coisas que Mazzotti defende, destacando a basilar importância da linguagem para definirmos o que são as coisas para nós mesmos.

Na defesa de sua posição, Mazzotti garante espaço para um campo no qual a argumentação é a base para a determinação dos significados das coisas. Enfim, como ele aponta, os significados das coisas não são dados, mas obtidos através de negociações entre os sujeitos envolvidos no debate. E tal argumentação apenas seria possível numa realidade democrática, aberta ao debate e ao questionamento de posições diversas. Assim, Mazzotti, segundo um regime democrático, inspirado naquele constituído na *pólis*, prefere confiar na interação entre os homens e no desenvolvimento da capacidade política de cada um para o estabelecimento de acordos, rejeitando a determinação de uma verdade autoritária que, justo por isto, não advenha desta negociação de significados baseada na argumentação entre as pessoas.

Mazzotti traz para o âmbito das teorias pedagógicas a idéia da argumentação como instrumento para a negociação de significados. Segundo ele, as doutrinas pedagógicas nada mais são do que proposições, enunciados, que buscam estabelecer um modo de fazer apropriado à prática educativa. Desta forma, ele coloca em questão não o caráter de verdade das teorias pedagógicas, mas seu aspecto persuasivo da teoria, ou seja, o quanto cada doutrina é capaz de arregimentar adeptos (MAZZOTTI, 2008).

2.8. Considerações preliminares

Neste primeiro capítulo descrevemos as idéias básicas de Tarso Mazzotti acerca da identidade e da função da filosofia da educação. Mediante a apresentação dos principais obstáculos com os quais a filosofia da educação se depara, mostramos que uma teoria pedagógica consiste num conjunto de enunciados a respeito da prática educativa e que, segundo Mazzotti, cabe à filosofia da educação analisar estes enunciados utilizando, para isto, as análises retórica, a lógica e a dialética.

Tendo esclarecido esta função da filosofia da educação, mostramos como Mazzotti demonstra que a filosofia da educação não deve ser considerada a orientadora dos valores e propostas éticas e/ou políticas que devam estar presentes nas escolas, visto que estes valores já são naturalmente obtidos e determinados pela sociedade como um todo, não cabendo aos filósofos da educação, por isto, esta função. Todavia, os reflexos destas propostas éticas e/ou políticas já estariam refletidos nas teorias pedagógicas que seriam analisadas pela filosofia da educação, então, a responsável pela análise destas teorias.

Vimos que, sendo uma prática humana, a educação possui dois aspectos inerentes a ela. O primeiro é o aspecto efetivo, que consiste na prática da educação, o segundo é o aspecto inferencial, que consiste nas teorias desenvolvidas a partir da reflexão sobre a prática efetivada. E é a este aspecto (o inferencial) que a filosofia da educação deve, segundo Mazzotti, se dedicar.

Em seguida mostramos a concepção de Mazzotti a respeito do modo como se desenvolve uma teoria pedagógica, constituindo-se como uma ciência a partir da prática. No item subsequente apresentamos maiores explicações de Mazzotti sobre como uma teoria pedagógica deve ser analisada por meio da análise retórica e quais os ganhos proporcionados por esta forma de análise, reafirmando, assim, a tarefa central da filosofia como crítica das análises pedagógicas.

Apresentadas as vantagens e propriedades inerentes à análise retórica quando aplicada às teorias educacionais, mostramos a posição de Mazzotti diante da virada retórica e da importância que ela assume no processo de recuperação da retórica como meio de desenvolvimento das teorias.

Aproximando-nos do final deste capítulo, mostramos como Mazzotti compreende o processo de substituição das teorias pedagógicas, ficando claro, ao final, a transitoriedade das teorias e renunciando o modo como a discussão sobre a verdade desloca-se a ponto de mostrar que a razão é historicamente constituída, não podendo ser confundida com a lógica. São apresentados, então, os princípios pragmáticos da razão, que esclarecem o tipo de relação existente entre lógica e razão. E, logo à frente, apresentamos como Mazzotti defende a posição de que não há diferença entre o pensamento do senso comum e o pensamento de um cientista ou de um filósofo.

Finalmente, como último ponto importante para o bom entendimento do segundo capítulo, descrevemos algumas das idéias de Mazzotti no que diz respeito à discussão sobre o significado e o modo como a linguagem é fundamental para a compreensão do mundo e de suas relações.

No capítulo seguinte nos centraremos em três pontos que permeiam tudo o que fora visto até aqui. Neles, são tratados a metaforização e um caminho para melhor compreendê-la; Habermas é trazido à discussão para servir como um contraponto a Mazzotti em relação a participação da argumentação no desenvolvimento de uma teoria; e, finalmente, concluímos o capítulo com a exploração da função da análise retórica quando aplicada às teorias pedagógicas.

3

Três idéias de Tarso Mazzotti em questão

3.1. As metáforas como coordenadoras das teorias pedagógicas

No primeiro capítulo vimos que Mazzotti (2002) aponta Wittgenstein como uma base para a negação da possibilidade da constituição de teorias pedagógicas e de estas, caso viessem a existir, serem incapazes de representar algo existente no mundo real, ou de ser comunicadas. Assim, quando muito, a pedagogia se resumiria a uma prática pessoal.

Mazzotti (2002) supera este problema originado no pensamento de Wittgenstein, a respeito da impossibilidade de uma lógica genuína que garantisse a validação de enunciados, lembrando-nos de debates que envolveram Frege, Hegel e Poincaré entre outros. Estes, como nos lembra Mazzotti, perceberam que não há uma identidade entre a razão e a lógica, como pretendia a epistemologia corrente, e que, para a constituição de conhecimentos confiáveis, o importante não era aquela já superada identidade, mas que fossem esclarecidas as atividades que conduzissem a esta constituição. E, com o objetivo de esclarecer estas atividades capazes de constituir conhecimentos confiáveis, agora tendo com clareza a separação entre razão e lógica, Da Costa estabeleceu, como já vimos, os três princípios pragmáticos da razão – o *princípio da sistematização*, o *princípio da unicidade* e o *princípio da adequação* (MAZZOTTI, 2002).

Partindo de observações aristotélicas acerca do silogismo, Mazzotti afirma ser esta a forma geral do pensar. Contrário a Moscovici (*apud* MAZZOTTI, 2004), para quem necessariamente existem dois sistemas cognitivos distintos, um utilizado pelo homem comum, na construção do pensamento natural, e outro próprio à prática da ciência e da filosofia, utilizado na formulação de suas teorias, Mazzotti nos lembra que Aristóteles mostrou ser o pensamento baseado numa forma geral de inferência e, quando esta forma geral não é respeitada, não se tem um encadeamento correto de como pensamos, não resultando, assim, na formação de uma inferência, ou silogismo. A função de um silogismo, como Mazzotti aponta, é justamente esclarecer ao pensamento se um predicado se atribui ou não a um sujeito, ou o tema, no caso de uma metáfora.

Assim sendo, a metáfora nada mais é do que uma tentativa de predicação de algo que queremos conhecer (o *tema*), por meio de sua comparação com algo que já supomos conhecer (o *foro*) (MAZZOTTI, 2004).

A partir daí Mazzotti (2003, 2007) conclui que a metáfora é um esquema (ou figura) cognitivo que consiste no processo de predicação, por analogia, dos entes que encontramos e/ou produzimos como interpretações. A metáfora, por sua característica predicativa, nos proporciona três regimes semânticos. O primeiro é o regime semântico cognitivo, pelo qual uma metáfora possibilita-nos entrar em contato e compreender, por analogia, algo com que nos deparamos. O segundo regime semântico é o expressivo; pois, com sua predicação, a metáfora expõe juízos de valor presentes no grupo social e nos mobiliza diante do desejável ou do indesejável. Finalmente, temos o terceiro regime semântico, o pragmático (praxiológico), pelo qual uma metáfora é capaz de servir para orientar nossas ações.

Em outras palavras, podemos dizer que a metáfora, para Mazzotti, assume três funções distintas: a função cognitiva, a função expressiva e a função pragmática. Referir-se à semântica como uma função atribuída à metáfora por Mazzotti, é importante quando buscamos diferenciar o sentido que o termo “semântica” assume em Habermas, como está presente em Bannell (s/d). Bannell nos mostra que, para Habermas, a semântica não poderia exercer uma função pragmática. Isto não só porque a semântica e a pragmática representam aspectos distintos de desenvolvimento de análise acerca do mundo, para Habermas, como a própria pragmática assume significados distintos entre estes dois autores. Enquanto, para Mazzotti, a pragmática refere-se àquilo que orienta as nossas ações, como vimos acima, para Habermas, a pragmática refere-se à dinâmica presente nos discursos, e diz respeito ao modo como são feitas as perguntas, dadas as respostas e levantadas as objeções. Assim, o termo “semântica” fica mais claramente compreendido em Mazzotti quando entendido como “função”, a fim de evitarmos alguma confusão, pois, mais adiante mostraremos algumas aproximações entre Habermas e Mazzotti.

Voltando às metáforas, como vimos, elas são meios de predicação baseados na correspondência entre duas coisas distintas: uma que pretendemos conhecer e outra que julgamos já ser conhecida. Ghiraldelli Jr., ao descrever a teoria de verdade

correspondente, aquela segundo a qual “X é verdadeiro SSE X corresponde a um fato”⁷ (GHIRALDELLI Jr., 2002, p. 46), afirma que esta teoria apresenta vários problemas quando analisada filosoficamente, pois pretende estabelecer uma relação entre coisas heterogêneas (uma frase, que é algo *lingüístico*, e um fato, que *não é lingüístico*). Uma caracterização bem ao modo da descrição de Mazzotti, ao dizer que uma metáfora sustenta a “comparação entre *coisas* diferentes, em gênero ou em espécie” (MAZZOTTI, 2008, p. 1). E Ghiraldelli Jr. prossegue dizendo que a própria definição de *fato* pode apresentar-se como um problema, isto porque, quando definimos “fato”, já estamos afirmando que fato é aquilo que corresponde à verdade e, então, enveredamos pela tautologia (GHIRALDELLI Jr., 2002).

Como já sabemos, para Mazzotti, a produção de conhecimento dá-se justamente por meio da metaforização. Por isto, diferente de Ghiraldelli Jr., que vê um problema na metaforização como elemento basilar de uma teoria de verdade, Mazzotti, vê nela, pelo contrário, uma solução.

No primeiro capítulo desta dissertação vimos que, para Mazzotti, a realidade só pode ser representada lingüisticamente, pois é a linguagem que estabelece o que é dado e determina o processo de transmissão e estabelecimento de significado das coisas. Decerto, para este autor, a linguagem é o meio privilegiado para a determinação do que são as coisas, não existindo um fato que não seja lingüístico, visto que é apenas pela linguagem que o mundo pode tornar-se cognoscível (MAZZOTTI, 2008).

Ironicamente, Wittgenstein, que surgiu como um entrave ao desenvolvimento das teorias pedagógicas, como vimos acima, agora parece poder ser bem eficaz para corroborar a defesa de Mazzotti sobre a utilização da metáfora na produção de conhecimento.

Em sua primeira fase, Wittgenstein descreveu uma teoria da linguagem pela qual a validade da metaforização defendida por Mazzotti pode ser muito bem legitimada como instrumento capaz de produzir verdades ou conhecimentos confiáveis. Conforme apresentada em Costa (2003), a teoria de Wittgenstein tinha por objetivo explicar como podemos representar e compreender o mundo através da linguagem e, por conseqüência, desvendar o modo como se dá a questão do conhecimento, tornando-se a linguagem significativa.

⁷ X é uma proposição e SSE significa “se e somente se”.

Neste intuito, como Costa nos esclarece, Wittgenstein estabeleceu a *teoria pictorial*, que mostra a possibilidade da conexão entre a linguagem e o mundo real devido ao fato de nossas frases poderem ser concebidas como modelos capazes de reproduzir a realidade ao nível da linguagem. Assim, a frase torna o fato concreto lingüisticamente acessível (COSTA, 2003).

Num movimento análogo, a metaforização, conforme apresentada por Mazzotti, é a tentativa de tornar uma atividade humana, a prática educativa, que é um processo, em algo compreensível. Ainda que não seja estabelecida uma relação entre um fato no mundo real e a linguagem, como se dá na *teoria pictorial*, o processo de metaforização apenas é possível quando diante da presença de circunstâncias singulares que permitem uma comparação entre o *foro* e o *tema*; da mesma forma que, como veremos, a *teoria pictorial* tem como prerrogativa algumas condições singulares comuns tanto ao mundo representado quanto à linguagem que pretende representá-lo.

Segundo a apresentação de Costa (2003), Wittgenstein, para aplicar à linguagem natural esta idéia de frase concebida como um modelo da realidade, dá à *figuração*, que é um modelo capaz de reproduzir a realidade, um sentido *analógico* (ou *estendido*). Agindo assim, Wittgenstein introduz a noção de *figura lógica*, segundo a qual o que garante a eficácia da figuração é a existência de um *isomorfismo natural* entre os elementos da figuração e os elementos da realidade.

Então, por sua vez, ainda nos esclarece Costa, para a existência de um *isomorfismo natural* entre os elementos da realidade e os elementos da figuração e, por consequência, a eficácia de uma figuração lógica, há a necessidade de que haja uma relação biunívoca entre a *figuração* e os elementos do real. Além da biunivocidade entre a figuração e os elementos do mundo real, também é necessária uma *forma de afiguração*, isto é, que as conexões entre os elementos da *figuração* sejam equivalentes às conexões entre os elementos do fato real, ou seja, que o fato afigurado tenha uma estrutura igual a estrutura da *figuração* (COSTA, 2003).

Costa, no que segue nesta sua obra, relata que Wittgenstein também formulou uma solução para problemas relativos a casos em que não houvesse qualquer caráter pictorial imediato. Contudo, como esta solução contribui mais para o estudo da análise retórica do que para a constituição de metáforas, propriamente dita, não abordaremos em maiores detalhes, nesta sessão, aspectos pertinentes a ela. Isto é feito na sessão dedicada a análise retórica.

O objetivo aqui não é narrar toda a teoria de Wittgenstein desenvolvida em sua primeira fase, mas destacar os pontos nos quais encontramos uma fundamentação que corrobore o uso que Mazzotti faz da metáfora. Como acabamos de ver, segundo os ditames do “primeiro” Wittgenstein, a metaforização pode muito bem ser entendida, dentro da *teoria pictorial*, como a figuração de um processo que acontece no mundo real. Vejamos agora, ainda com base em Wittgenstein, o valor de verdade que pode ser atribuído a uma metáfora.

Para Wittgenstein, como nos diz Costa (2003), uma frase é o conjunto de relações de nomes de objetos, e seu sentido é estabelecido pelo possível fato que ela representa. Assim sendo, a concepção referencial de significado que se aplica aos nomes, segundo a qual um nome só terá significado quando o objeto por ele nomeado possa existir na realidade, não pode ser aplicada às frases, pois uma frase possui sentido mesmo que ela se refira a algo que possa não existir na realidade, podendo, por isto, ser falsa ou verdadeira. Entretanto, não há um nome que seja falso, visto que o significado destes é determinado pelos objetos simples que eles representam.

Mais a frente, no texto de Costa, é esclarecido que, segundo Wittgenstein, uma *frase falsa* é aquela que corresponde a uma relação entre nomes que é logicamente possível, mas que não está presente no mundo (COSTA, 2003). Pode-se concluir daí que uma frase para ser verdadeira, diferentemente, deve corresponder a uma relação entre nomes logicamente possível, contudo, não necessariamente precisa estar presente no mundo. Uma expressão disto fica evidente na teoria de Mazzotti quando ele, ao descrever as características dos enunciados que formam o *corpus* pedagógico inclui aí, ao lado de enunciados cuja validade já fora demonstrada, “enunciados corretos, embora não-validados” (MAZZOTTI, 2001, p. 34) que, como ele explica em seguida, são enunciados logicamente corretos mas que, por alguma razão, ainda não tiveram sua validade demonstrada empiricamente.

Pode-se dizer que, da mesma forma que a realidade esteja condicionada a ser representada linguisticamente, como afirmou Mazzotti (2008), concluindo a referência a Costa (2003), os limites da linguagem, para Wittgenstein, correspondem aos limites do mundo tal como pensamos as frases, que são estabelecidas pelas possibilidades de combinações de relações entre as coisas presentes na realidade.

Finalmente, vale lembrar que a ênfase dada por Mazzotti ao uso da metáfora tem como centro sua propriedade predicativa, que permite que organizemos as teorias

pedagógicas. Mazzotti afirma que a educação trata-se de um processo, e que todo processo é invisível, abstrato. Portanto, para que seja compreendido, necessariamente, todo processo precisa ser tomado por uma inferência a partir de sua comparação com algo que já julgamos conhecer (MAZZOTTI, 2006, 2008).

Diante do exposto, podemos ter uma idéia da relevância que a metáfora alcança, no pensamento de Mazzotti, em relação ao processo de produção do conhecimento e, em especial, no desenvolvimento das teorias pedagógicas. Todavia, esta posição que ele assume em relação à metaforização não é um consenso no que diz respeito às teorias educacionais. Dentre aqueles que assumem uma posição distinta, podemos mencionar, por exemplo, Rorty, para quem as metáforas devem ser encaradas como desprovidas de valor cognitivo. Postura esta que se choca de frente com a de Mazzotti, para quem, como mostrado acima, a metáfora é uma figura retórica possuidora de regime semântico cognitivo, pelo qual nos possibilita conhecer, por meio de predicções, algo novo com que nos deparamos (MAZZOTTI, 2003, 2007).

Segundo Ghiraldelli Jr. (2002), Rorty vê as metáforas em sua aplicação tradicional, como sentenças sem significado, pois nelas são utilizadas palavras familiares de modo não familiar. Assim, não assumindo o caráter de serem verdadeiras nem falsas, tornando-se sentenças sem valor de verdade. Ghiraldelli Jr. nos mostra que Rorty encontra nas metáforas uma outra utilidade, distinta daquela que Mazzotti apregoa.

A partir do uso que estes fazem das metáforas, Ghiraldelli Jr. (2002) descreve dois grupos antagônicos presentes na teoria educacional. O primeiro composto pelos autores das teorias educacionais modernas que se mantiveram presos ao entendimento tradicional da metáfora. Para estes, as metáforas são possuidoras tanto de um conteúdo poético, quanto de um conteúdo literal. Ghiraldelli Jr. chama a atenção, em relação a este grupo, para o fato de que, na construção metafórica, nada se constituiria de realmente novo. Afinal, mesmo o conteúdo expresso metaforicamente seria apenas um modo diverso de manifestar aquilo que a imagem literal já encerra em si.

De fato, quando observamos o valor e a utilidade que Mazzotti atribui à metaforização, é bem esta limitação que podemos perceber. Não é difícil notar que o conhecimento que se pretende elaborar a respeito daquilo que é novo, e com o qual nos deparamos, não pode ir além do que a metáfora que utilizamos nos permite perceber. Em outras palavras, o conhecimento que podemos vir a ter do tema é condicionado

pelas possibilidades de comparação que o *foro* permite realizar. Quando muito, quando a metáfora construída já não é mais suficiente para dar conta da novidade que estamos investigando, podemos, então, fazer adaptações em nossa teoria. Ou, finalmente, lançar mão de uma nova metáfora que, por sua vez, também estará condicionada ao mesmo fator limitante das possibilidades de comparação que o novo *foro* permitirá que se realize.

Todavia, a metaforização não perde seu valor para a realização do fim para o qual Mazzotti lhe deposita tanta confiança: conhecer aquilo que é novo a partir da predicação baseada no que já pensamos conhecer. Parece inegável que a metaforização sirva muito bem como instrumento para as primeiras predicações da novidade com a qual nos deparamos. Sua limitação apresenta-se apenas, e não é certo que isto venha a acontecer, quando a novidade encontrada contiver e manifestar características incompatíveis com as de qualquer outra coisa já conhecida; pois isto tornaria impossível sua predicação por meio de alguma metáfora, visto que não se encontraria *foro* algum que se lhe aplicasse. Em verdade, esta novidade impredicável seria algo impossível de conhecimento, dado a sua tamanha estranheza e sua ausência de significado.

O segundo grupo presente na teoria educacional assume postura oposta a dos teóricos modernos. E o novo entendimento que apregoa acerca das metáforas tornou-se possível apenas após o desenvolvimento do holismo de Quine.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2002), no holismo de Quine, o significado de uma expressão pode ser compreendido apenas pela relação desta com o conjunto lingüístico no qual está inserida, não havendo, como interpreta ao ler Rorty, “uma distinção rígida entre *significação* e *significado*” (GHIRALDELLI, 2002, p. 42). Para aqueles autores ligados ao entendimento tradicional da metáfora, o significado deve ser entendido como algo *intrínseco* àquilo a que ele se refere, enquanto sua significação seria algo *extrínseco* a esta mesma coisa. Esta distinção é eliminada da concepção holística, e Rorty, na interpretação que faz Ghiraldelli Jr., coloca o holismo no centro da posição pragmatista, pois a concepção holística toma o contextualismo e o antiessencialismo como imprescindíveis. As sentenças, então, diferenciar-se-iam umas das outras por graus e não mais por espécie, de modo que só poderiam ser entendidas, cada uma, em seu contexto particular (GHIRALDELLI Jr., 2002).

Após a negação da diferenciação por espécie entre as sentenças, o sentido tradicional de metáfora entra em colapso, surgindo em cena um segundo grupo de

autores, estes assumindo uma posição antagônica a dos autores das teorias educacionais modernas. Afinal, como vimos, a existência da diferenciação das coisas por espécie é fundamental para que se dê a metaforização segundo a maneira tradicional.

Uma figura expressiva deste segundo grupo de teóricos da educação é Richard Rorty. A partir da leitura que ele faz de Donald Davidson, afirma Ghiraldelli Jr. (2002), empreende uma nova forma de se compreender a metáfora. Segundo este autor, Rorty vê a linguagem não como uma forma de representar o mundo, mas como uma forma descritiva de lidar com ele, que constitui uma relação causal entre ambos (mundo e linguagem), assim como também existe uma relação causal entre todas as coisas que há no mundo. Dentro desta relação não cabe usar a linguagem para representar o mundo, deixa claro Ghiraldelli Jr. acerca do modo como Rorty concebe a linguagem, não faz sentido sustentar uma visão realista tentando sustentar uma verdade objetiva baseada numa versão correspondentista do mundo.

Rorty afirma uma posição filosófica de destaque quando, em 1967, lança sua obra chamada “The linguistic turn”, tornando-se um dos principais agentes da chamada “virada lingüística”. Ghiraldelli Jr. (2002) retrata a *linguistic turn* (virada lingüística) como uma modificação na maneira filosófica de pensar que teve como consequência o deslocamento do objeto da investigação sobre a verdade. Ele afirma que, segundo os pragmatistas, a verdade pode ser melhor investigada se observarmos os comportamentos. Então, para os pragmatistas, estando a verdade condicionada às práticas lingüísticas, ela seria bem observada quando observássemos os *comportamentos lingüísticos*, ou seja, a linguagem e o uso que dela fazemos.

Ao passar-se a observar os *comportamentos lingüísticos*, enquanto antes observávamos os experimentos, conforme determinavam as teorias de James e Dewey (teoria de verdade pragmatista) e Peirce (teoria de verdade verificacionista), nos chama a atenção Ghiraldelli Jr., retiramos “a investigação da verdade do campo metafísico e/ou epistemológico e a estamos encaminhando para o campo da semântica, da lógica e da filosofia da linguagem” (GHIRALDELLI, Jr., 2002, p. 51). Vejamos brevemente em que consistem tais teorias de verdade.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2002), a teoria de verdade pragmatista pode ser descrita pela forma “X é verdadeiro SSE X é útil de se acreditar”⁸. Em oposição ao ceticismo

⁸ X é uma proposição e SSE significa “se e somente se”.

que ganha terreno, e em defesa das teorias de verdade, manifestaram-se os pragmatistas James e Dewey, segundo os quais, o passo importante a ser dado no momento era definir melhor as condições nas quais as teorias em questão se aplicavam. Em outras palavras, era preciso estabelecer quais as *condições de verdade*. Por isto, toda teoria de verdade deveria estar vinculada à experiência. Logo, percebemos, afirma Ghiraldelli Jr., que a teoria *pragmatista* não se trata de ser uma teoria de verdade, ela apenas estabelece os parâmetros de conduta para quem procura conhecer o que é verdadeiro.

São os seguintes os parâmetros. Para James, algo é verdadeiro quando se é útil acreditar nele, quando este algo possibilita algum avanço no entendimento, ou mesmo o consenso. Dewey, no entanto, defendeu a “teoria da assertibilidade” (*warranty assertibility*), segundo a qual a verdade é um predicado das proposições que podem ser apoiadas pela experiência e pelo consenso daí advindo.

Com a teoria de verdade verificacionista, definida nos termos “X é verdadeiro SSE X é provável, ou verificável em condições ideais”⁹, segundo Ghiraldelli Jr., diferente de Dewey e de James, Pierce tomou a experiência de uma forma mais restrita, considerando-a como *experimento*. Pierce desenvolveu sua teoria conciliando aspectos verificacionistas com aqueles presentes na teoria pragmatista. Para ele, o consenso acerca das proposições que viriam a ser consideradas verdadeiras, deveria ser estabelecido a partir de afirmações feitas por pessoas consideradas *experts* no tema em questão. Os cientistas realizariam suas experiências em condições ideais, chegariam a um consenso a respeito dos resultados obtidos e, após isto, um grupo de pessoas comuns realizaria as mesmas experiências em situações reais. Quando, respeitando-se um *padrão de variação* estabelecido para cada caso, poder-se-ia descobrir o que era a verdade ou dela se aproximava, através de um consenso a partir dos diferentes resultados.

Vistas estas teorias de verdade, voltemos ao que afirma Ghiraldelli Jr. Segundo este autor, agora não estaríamos mais centrados em investigar a verdade partindo da idéia do que ela é, mas procurando descobrir que função ela desempenha no exercício das práticas lingüísticas. Para Ghiraldelli Jr. (2002) é de pouco interesse para a filosofia investir em pesquisas epistemológicas ou metafísicas sobre a verdade. Isto porque, para ele, a semantização do termo “verdade” retira dele seu peso metafísico, tornando-o apenas mais uma palavra no jogo de linguagem. A partir deste processo de

⁹ X é uma proposição e SSE significa “se e somente se”.

dessubstantivação da verdade, surge a idéia de que *teorias deflacionárias* de verdade seriam mais adequadas ao período contemporâneo, aos quais alguns chamam de *pós-moderno* e *pós-metafísico* (GHIRALDELLI, Jr., 2002).

Este período dito pós-moderno, como Lyotard (1986) caracterizou-o em seu livro “O Pós-Moderno” (lançado em 1979), é marcado por situações do conhecimento que são identificadas de um modo novo, diferente daquele modo característico da modernidade. De acordo com este autor, as idéias estavam sendo deixadas de ser legitimadas a partir de metanarrativas, ou seja, a partir dos grandes discursos filosóficos, que não estavam mais sendo considerados suficientes para justificar ou explicar a realidade presente naquele momento que se iniciava. Aos olhos de Lyotard, a ciência e o ensino passavam a se formar e se transformar não mais pelo consenso entre seus geradores, mas pelo dissenso entre eles (LYOTARD, 1986).

Vale lembrar que a grande característica filosófica deste período não é negação daquelas metanarrativas, ou metadiscursos, mas a desconfiança deles, como nos chama a atenção Boudon (1998). Este autor deixa claro que aquela situação, chamada por Lyotard de pós-moderna, nada mais é do que uma interpretação de um momento, longe de ser uma visão da realidade que pudesse ser aceita e ratificada por todos. O próprio Boudon considera que a crise de valores, por exemplo, não é um privilégio pós-moderno, mas uma grande falácia (BOUDON, 1998).

Entretanto, é inserida no contexto de pós-modernidade, traçado nos moldes de Lyotard, que a as teorias deflacionárias assumem relevância. Isto porque, no caso particular sobre a verdade, que é o assunto que nos interessa, segundo Ghiraldelli Jr., ela (a verdade) “torna-se simplesmente parte de um projeto de descrição de como a comunicação acontece” (GHIRALDELLI Jr., 2002, p. 52) a partir do momento em que a tomamos de maneira não substantivada, não inflacionada metafisicamente, ao investigarmos seu uso na relação com outras palavras.

Enfim, a virada lingüística consiste basicamente nesta deflação metafísica dos conceitos, tornando-os válidos exclusivamente a partir de critérios pragmáticos. A verdade, dentro deste plano, não deve ser encarada de maneira diferente daquela como os demais conceitos são encarados. Assim, a idéia de verdade deve ser tratada de forma pragmática e sem fundar-se em metadiscursos utilizados para sustentar as teorias tradicionais que, como Lyotard nos afirmou, não são suficientes para dar conta de uma realidade contemporânea, pós-metafísica.

O novo sentido que Rorty atribui às metáforas, segundo Ghiraldelli Jr. (2002), advém da influência da filosofia de Davidson sobre Rorty e resulta numa distinta filosofia da educação. Ghiraldelli Jr. apresenta a nova concepção de metáfora como sendo aquela pertinente a uma postura pedagógica “pós-virada em favor das narrativas”, que ele chama de “pós-narrative turn”. Em harmonia com a idéia de pós-modernidade, que vem derrubar a institucionalização dos metadiscursos justificadores, a “pós-narrative turn”, como a apresenta Ghiraldelli Jr., é uma postura pedagógica cuja teoria não se encontra consolidada e tem bastante aceitação entre uma nova geração de “professores mais compromissados com a fertilização da imaginação do que com o conformismo dos saberes instituídos” (GHIRALDELLI Jr, 2002, p. 58).

Ghiraldelli Jr. nos mostra que, agora, neste novo *espaço semântico e histórico*, no qual é assumida a postura “pós-narrative turn”, as metáforas não são mais usadas para repetir aquilo que já sabemos, mas valham, quem sabe, para sinalizar em direção às utopias, que podem manifestar-se diante de quem ouve uma metáfora enquanto a reconhece sem sentido, mas é impressionado ao ver-se diante de algo que não consegue representar. E entenda-se, aqui, utopia não mais como aquele lugar futuro minuciosamente traçado, como Ghiraldelli Jr. afirma fazerem os teóricos tradicionais, mas segundo aquela concepção de linguagem que se dá em meio a uma relação causal com o mundo. Utopia, então, aponta-nos este autor, “é um sonho vago, um sonho que sabemos ter tido, mas que não conseguimos representar” (GHIRALDELLI Jr., 2002, p. 76).

3.2. A argumentação e o processo de validação das teorias pedagógicas

Diante do conjunto das obras de Mazzotti utilizadas nesta dissertação, podemos notar que um dos primeiros critérios de análise e conseqüente validação das teorias pedagógicas por ele utilizados refere-se à lógica das significações, desenvolvida por Piaget. Segundo tal lógica, haveria uma significação subjacente a toda ação e, para Piaget, tanto a ação quanto sua significação não conseguem existir em estado isolado, assim sendo as implicações entre uma seqüência de ações sustentaria suas significações,

resultando sempre em dois aspectos inerentes a toda prática, o aspecto causal (ou efetivo), e o aspecto inferencial (ou antecipatório) (MAZZOTTI, 2001).

A partir destas afirmações de Piaget, Mazzotti define uma teoria pedagógica como sendo um conjunto de enunciados (inferências ou antecipatórios) a respeito da prática educativa, cujo objetivo é determinar as condições nas quais se realiza esta prática (efetivação da ação). Estes enunciados devem apresentar-se de maneira tal que possamos verificar sua validade. Mazzotti ainda nos chama a atenção para o fato de que devem ser avaliadas as inferências, as teorias sobre a prática educativa, e não a prática educativa em si. Esta é tomada como a contraprova da teoria, ou seja, a contraposição entre a teoria e a prática pedagógicas é o critério que usamos para afirmar se a teoria é verdadeira ou falsa e em que grau ela está em conformidade com aquilo que observamos (MAZZOTTI, 2001, 2008).

Assim sendo, mais adiante, ainda na obra supra citada, Mazzotti afirma que, para examinarmos uma teoria, devemos conhecer a lógica que a orienta. Pois, apenas com o conhecimento desta lógica podemos classificar seus enunciados e suas inferências. Ao final deste processo classificatório, teríamos constituído o *corpus* pedagógico, do qual fariam parte os “enunciados corretos, embora não-validados – aqueles dos quais não se conseguiu, por alguma razão, demonstrar a validade - e enunciados indutivos verdadeiros – que tenham sua validade demonstrada” (MAZZOTTI, 2001, p. 34).

Notemos que o *corpus* pedagógico tem sua constituição a partir de um caráter pragmático. Ele compreende não só enunciados verdadeiros e demonstrados, como também enunciados corretos, embora estes não tenham sido validados. Fica claro, aqui, que é a experiência que serve como critério balizador a respeito de quais enunciados são aceitos ou não na composição do conjunto de enunciados inferenciais que formam uma teoria pedagógica. Sendo rejeitados, desta forma, aqueles enunciados cuja aplicação resulte em desfavorecimento da realização da prática educativa.

A pragmática, nas idéias de Mazzotti, não só é critério de constituição do *corpus* pedagógico, como também é um dos grandes referenciais a partir dos quais se desenvolvem as teorias pedagógicas. Segundo suas próprias palavras,

o estabelecimento de conhecimentos confiáveis envolve um processo amplo que parte dos entimemas, cujos enunciados são verificados de maneira analítica e indutiva, instaurando uma circulação entre os três tipos de silogismo aristotelecianos: o analítico, o indutivo e o entimema. (MAZZOTTI, 2003, p. 6).

A citação logo acima confirma o modo como Mazzotti resgata o pensamento de C. S. Peirce (MAZZOTTI, 2003, 2004). Seguindo por um caminho divergente do de Moscovici, Mazzotti compartilha com o filósofo norte-americano a idéia segundo a qual todas as pessoas pensam utilizando as mesmas regras básicas de operação. Logo, a diferença entre uma pessoa comum e um cientista ou um filósofo não estaria no seu modo de operar diante das situações, mas no grau de rigor que cada uma aplica ao seu raciocínio. Desta forma, um conhecimento seria confiável ou não conforme o grau de rigor exigido por cada grupo de pessoas que estivesse diante dele; sejam grupos de pessoas comuns, de cientistas ou de filósofos.

Como descreve Mazzotti, baseado em Peirce, o conhecimento a respeito de algo novo com o qual nos deparamos começa sempre com um processo chamado abdução. A abdução é um processo cognitivo que consiste em, a partir do conseqüente, que é a coisa nova agora diante de nós, buscarmos uma explicação para ela, ou seja, o seu antecedente. Os entimemas aos quais Mazzotti se refere no trecho supracitado são silogismos nos quais uma das premissas se encontra implícita, não precisando ser demonstrada. Isto porque tal premissa já é aceita pelo auditório sem a necessidade de maiores explicações, pois forma o *éndoxon*, que é um conjunto de opiniões às quais já possuem consenso e credibilidade dentro de determinada comunidade, no caso, a comunidade cujos membros formam o auditório. Assim, os entimemas são formas abreviadas de silogismos, utilizadas para a construção de conhecimento, suprimindo-se alguma premissa durante o processo de demonstração (MAZZOTTI, 2003).

A abdução dá a pessoa os primeiros suportes para que esta desenvolva uma cadeia de raciocínios que resultaram em teorias sobre a determinação do antecedente. Estas teorias, contudo, são primárias e não possuem, por si mesmas, nenhuma forma de garantir a validade do conhecimento que produzem. Mas, sua relevância no processo de produção de conhecimento confiável está no fato de gerarem as primeiras hipóteses, que serão testadas e validadas ou descartadas, por meio de verificações, deduções e induções, cujo rigor ficará a critério do interesse de cada grupo de pessoas que, como vimos, podem ser tanto pessoas comuns, quanto cientistas ou filósofos. Em outras palavras, o processo de abdução recruta as hipóteses e os meios de verificação as seleciona. E a seleção gerará teorias tão criteriosas quanto forem aqueles que as utilizam.

Ciente da teoria de Da Costa (Da Costa, 1980 *apud* MAZZOTTI, 2002, 2004), segundo a qual há várias lógicas bem fundamentadas, cada uma adequada ao estudo de um determinado objeto e legitimada a partir de um ponto de vista racional, Mazzotti fundamenta-se nisto e defende que há mais de uma lógica que possa ser utilizada para desenvolver e verificar as hipóteses que participam da produção do conhecimento acerca das teorias pedagógicas. E, como, segundo Da Costa, não é correto afirmar que haja uma identidade entre lógica e razão, a escolha pela utilização desta ou daquela lógica, concorda Mazzotti, dá-se de acordo com o tipo de objeto que se deseja pesquisar, através de uma relação entre a razão e a experiência (MAZZOTTI, 2002, 2004).

Uma extensão deste pensamento aponta para a possibilidade de que, sempre que necessário, uma nova lógica mais apropriada a determinado assunto pode e deverá ser erigida. Que não haja uma correlação necessária entre uma lógica qualquer e um certo tipo de razão, parece bem aceitável, e assim o próprio Mazzotti, a partir de Da Costa, nos mostrou. Contudo, parece um tanto o quanto difícil rejeitar a idéia de que para cada critério de razão em vigor, venha a existir a ele uma lógica específica associada. Desta maneira, poderíamos, de fato, afirmar que existe um vínculo de subordinação entre uma determinada razão e uma determinada lógica e, como dito, a segunda recebe da primeira, mediada pela experiência, a sua especificidade.

Segundo defende Mazzotti (2008), as bases de construção das teorias é um processo retórico, cabendo à análise retórica contribuir para seu refino durante seu processo de construção. Todavia, o processo de validação das teorias, segundo o estabelecido por este mesmo autor, perpassaria a metodologia científica, assim como os recursos fornecidos pela dialética aristotélica, baseada em premissas prováveis, presentes ainda na etapa abdutiva.

É interessante notar que, como as teorias pedagógicas são constituídas a partir do fato educativo, que caracteriza a efetivação da prática educativa, a etapa abdutiva será sempre a primeira etapa do processo de construção das teorias pedagógicas, visto que, ao desenvolver-se uma teoria educativa, buscar-se-á uma explicação para o fato educativo ter acontecido.

Como vimos, o caminho percorrido por uma teoria - pensemos em particular nas teorias pedagógicas -, desde seu nascimento até sua validação (ainda que temporária), tem seus limites estabelecidos pela pragmática, e não por esta ou aquela filosofia em

particular. É um caminho que se faz ao caminhar, respeitando apenas as exigências inerentes àquele momento da fase de desenvolvimento no qual a teoria em questão se encontra. O nascimento de uma teoria pedagógica dá-se em base retórica, fundamentando-se em silogismos e premissas admitidas por um senso comum entre os membros de uma comunidade específica. Sua estruturação inicial é em forma de metáfora, figura que condensa em si mesma o conjunto de pressupostos aceitos pelo grupo. Seu desenvolvimento fica à mercê do modo como tais metáforas serão criticadas e defendidas, e sua validação resulta do confronto com a experiência, durante o qual a teoria tem a oportunidade de revelar sua eficácia e sua eficiência, constituindo, ao final, um *corpus* pedagógico cujas características estabelecemos acima.

A idéia de Mazzotti, no que diz respeito à validação das teorias de maneira pragmática, e realizada durante a argumentação, ao longo da qual as partes envolvidas procuram convencer umas às outras da validade de sua posição ou, pelo menos avaliar aquilo que se apresenta, assemelha-se muito àquilo que Habermas chama de Discurso. Para Habermas, segundo Costa (COSTA, 2003), o valor-de-verdade de uma asserção pode ser determinado apenas mediante a interação entre as pessoas durante uma discussão. Discussão esta que, de um modo extremamente próximo àquele que estabelece Mazzotti acerca do debate democrático (MAZZOTTI, 2008), no qual são criticadas as teorias pedagógicas, deve dar-se em condições democráticas e livres de imposições autoritárias, onde as coerções admitidas são apenas aquelas próprias da argumentação.

Nas palavras de Costa, a situação ideal de fala, para Habermas, aquela que apresenta as ideais circunstâncias para a realização de um discurso no qual se busque estabelecer o que é verdadeiro acerca do grau de verdade de um argumento ou uma asserção, “é uma situação dialógica onde inexiste coerção; ela se caracteriza pela possibilidade simétrica de todos os participantes do discurso escolherem e exercerem atos de fala (...)” (COSTA, 2003, p. 56).

Na teoria de Habermas está presente, como nos mostra Bannell (s/d), uma teoria de verdade baseada na prática pragmática do *discurso*, cujo debate, a argumentação, dá-se a partir da possibilidade, e com o objetivo, de que uma proposição verdadeira seja alcançada. Logo, é possível chegar a esta proposição justamente porque ela é verdadeira, cabendo ao discurso desenvolver-se até que a encontre, pois esta proposição

é de existência anterior e independente da relação entre os participantes envolvidos na argumentação.

Vemos que, ainda que Habermas e Mazzotti atribuam grande valor à discussão, não reconhecendo cada um, nenhuma forma de acesso a realidade que não seja por meio da linguagem, o primeiro pressupõe uma verdade pré-existente, que pode ser alcançada apenas pelo discurso, enquanto Mazzotti, ainda que admita e deseje a discussão, não pressupõe a existência desta verdade, tendo como norma o debate constante e interminável. Em outras palavras, para Habermas, a discussão dá-se no sentido de encontrar e reconhecer algo de pré-existência e independente. Para Mazzotti, entretanto, é a argumentação que determina o significado das coisas, e se algo pode ou não ser tomado como verdadeiro.

Dito isto e traçando um breve paralelo entre as idéias de Mazzotti e as de Habermas, notaremos alguns pontos de aproximação interessantes entre eles que podem ser bem úteis para esclarecer como se dá o processo de validação de uma teoria pedagógica, tendo por base o discurso e um caráter pragmático; visto que estes dois pontos (o discurso e a pragmática) são de extrema importância tanto para um quanto para outro filósofo, em sua teoria do conhecimento.

Imaginemos que Habermas e Mazzotti recebessem a tarefa de avaliar diversas teorias pedagógicas, enquanto expostas pelos tão diversos teóricos da educação que as formularam, até o ponto de serem admitidas como válidas ou não.

Admitindo-se a hipótese ilustrativa de que Habermas compartilhasse da idéia de Mazzotti, segundo a qual é possível estabelecer uma ciência a partir da prática educativa (MAZZOTTI, 2001, 2002, 2006; MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2002) - e não é a intenção aqui dizer que Habermas não compartilhe realmente desta idéia -, podemos constatar de antemão que ambos os filósofos acreditarão estar diante de teorias que podem exprimir verdades acerca das práticas educativas, logo, acerca de um fato do mundo real, o fato educativo. Em outras palavras - e para isto não precisamos lançar mão da nossa hipótese ilustrativa -, tanto Habermas quanto Mazzotti acreditam na possibilidade de construirmos racionalmente teorias capazes de representar a realidade expressa pela prática educativa. Assim, eles acreditam na possibilidade da ciência e que esta ciência seja capaz de estabelecer verdades acerca da realidade (BANNELL, 2007). Se eles não acreditassem nessa possibilidade, não haveria sentido algum em disporem-se a avaliar as teorias pedagógicas em questão, pois estas seriam vazias.

A crença no realismo é de extrema importância para a possibilidade do desenvolvimento das teorias científicas (e das teorias pedagógicas, em nosso caso particular). É graças a pressuposição do realismo que acreditamos poder constituir conhecimentos confiáveis sobre o mundo (BANNELL, 2007 e MAZZOTTI, 2002). Conhecimentos estes, como Bannell (2007) esclarece, que são constituídos pela descrição, mediante investigações empíricas e teóricas dos fenômenos que nos são possíveis observar. Tais fenômenos observáveis, argumenta este autor, seriam a manifestação da existência de uma realidade estruturada anterior a nossas descrições, ainda que tal estrutura se modifique de acordo com o tempo e com o lugar que esteja sendo observado.

Como afirma Bannell (2007), a tradição racionalista ocidental da modernidade desenvolveu uma concepção bem específica do que seria o racionalismo. A tradição epistemológica ocidental defende o conhecimento de uma realidade independente da mente, proposições verdadeiras devem ser reconhecidas como tal enquanto representam a realidade, e é a ciência a reconhecida detentora da produção destas verdades. Entretanto, muitos autores contemporâneos não correspondem rigidamente a todos estes aspectos determinados pela modernidade. O que não os exclui, necessariamente, do círculo dos realistas. Habermas e Mazzotti, por exemplo, comungam da idéia de que não podemos conhecer o mundo se não por meio de nossa linguagem.

Habermas, em particular, pressupõe uma verdade objetiva, que diz respeito a um mundo “independente de nossas descrições” (HABERMAS, 2004, p. 245), que pode ser descoberto e representado por proposições resultantes da atividade discursiva. A validade de nossos enunciados emitidos num discurso é assegurada quando estes resistem ao confronto com o horizonte de nosso mundo de vida, passando a integrá-lo. Este horizonte, que estabelece nosso contexto de justificação, é organizado pela linguagem e constitui-se de um conjunto “inquestionável de convicções intersubjetivamente partilhadas e praticamente comprovadas” (HABERMAS, 2004, p. 244). Para Habermas, é este horizonte inquestionável que constitui o mundo objetivo com o qual cada enunciado deve estar de acordo para que possa ser considerado como verdadeiro. Mazzotti, por sua vez, admite a existência dos fatos educacionais e que verdades podem ser afirmadas a respeito deles mediante o desenvolvimento de uma ciência da prática educativa, por conseguinte, capaz de representar a realidade que permeia tal prática.

Logo, como Bannell defende, o realismo e a idéia de racionalidade não seriam mais sustentados por aquelas bases rígidas apontadas pela tradição racionalista ocidental da modernidade, mas por um conjunto de elementos que resulta na garantia da possibilidade de se estabelecer conhecimentos confiáveis sobre a realidade, de situar sócio-historicamente o conceito de racionalidade e de se resgatar o realismo em seu aspecto ontológico-social. Desta maneira, este autor aponta como garantia da legitimidade da posição realista o fato de que as diversas linguagens apresentam aspectos em comum; caso contrário, caso fossem completamente incomensuráveis, não poderiam ser comparadas nem avaliadas, pois, nada poderia ser entendido a seu respeito. E Bannell prossegue em defesa da posição realista utilizando os argumentos de John Searle, para quem “O realismo não funciona como uma tese, hipótese ou suposição. É antes a condição de possibilidade de um certo conjunto de práticas, particularmente de práticas lingüísticas.” (Searle *apud* BANNELL, 2007).

Assim sendo, enquanto condição de possibilidade da prática lingüística, o realismo dá sentido à atividade a que Habermas e Mazzotti, segundo os quais não podemos conhecer o mundo se não por meio da linguagem, se dispõem ao avaliar aquelas teorias. Afinal há, de fato, a possibilidade de que estejam diante de teorias científicas que digam alguma verdade sobre a prática educativa.

Voltemos a nossa comparação entre Habermas e Mazzotti. Imaginando ambos diante das várias teorias pedagógicas, e já admitida a legitimidade de suas posições realistas, Habermas veria cada uma das exposições como um espaço onde um indivíduo, o autor da teoria, por meio de atos de fala, participaria da forma reflexiva do agir comunicativo, no qual o próprio Habermas seria um dos membros participantes do discurso. Certamente Habermas, com o objetivo de que deste discurso houvesse um avanço em direção a alguma verdade a respeito da teoria que se apresenta, esforçar-se-ia para que as partes envolvidas na discussão (no caso, tanto o autor da teoria quanto o próprio Habermas) tivessem meios e oportunidades para exprimir sem constrangimento suas idéias e seus pontos de vista.

Enquanto isto, Mazzotti também buscaria garantir para seu expositor um espaço democrático de comunicação. E ele bem saberia que o autor que quisesse convencê-lo da validade de sua teoria teria, antes de tudo, que apresentá-la partindo de premissas válidas para o filósofo, mantendo-se longe da tentativa de abalar os pressupostos que Mazzotti tem por inegociáveis.

Iniciadas as exposições, cada autor seria atentamente ouvido enquanto descrevesse sua doutrina. Mazzotti observaria o modo como o orador expõe as metáforas que coordenam sua teoria, o modo como ele parte da abdução e estrutura os silogismos que dão forma aos conhecimentos confiáveis que compõem a teoria. Habermas, por sua vez, observa as falas do expositor, atento à pretensão de validade tematizada em cada uma delas.

Iniciada esta primeira etapa, pode ser que algum destes dois filósofos, ou mesmo os dois, durante a exposição das teorias pelos seus autores, perceba a necessidade de maiores explicações sobre este ou aquele ponto na teoria, que não foi bem esclarecido. Neste momento, Habermas levará o expositor a desenvolver uma *justificação* para que aceitemos como válido um determinado ponto da teoria, enquanto Mazzotti apontará aquilo que ele chama de *petição de princípio*.

Não parece ser dar um passo em falso afirmar alguma semelhança entre a necessidade de *justificação* em Habermas e a acusação de *petição de princípio* em Mazzotti. De certo, as circunstâncias que levam a estes dois (a necessidade de uma *justificação* e a acusação de *petição de princípio*) são um tanto próximas, mantidas as contingências reservadas tanto a teoria de Habermas quanto a de Mazzotti. Enquanto em Habermas a *justificação* surge da necessidade fundamentar a pretensão de verdade de um proferimento, de um ato de fala constativo, Mazzotti (MAZZOTTI, 2004, 2006, 2007; MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2002) afirma, baseado em Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) que a *petição de princípio* é um erro retórico que dá-se quando o orador utiliza em sua exposição um enunciado considerando-o como satisfatoriamente esclarecido, enquanto tal enunciado, de fato, ainda é necessário que seja mostrado ou demonstrado¹⁰.

Tais circunstâncias implicam num momento decisivo para o desenvolvimento e, posteriormente, a possível validação de uma teoria. Isto porque, se o *discurso teórico* desenvolvido pelo falante, assim como a tentativa do orador de superar o erro de *petição de princípio* não forem bem sucedidos, o consenso a favor da teoria em questão não se realizará e seu processo de validação será interrompido sem a obtenção do sucesso.

¹⁰ Vale aqui fazer uma breve observação quanto a uma interpretação ligeiramente distinta a respeito da petição de princípio. Reboul (2004) observa um caráter eminentemente sofista na ocorrência da petição de princípio. Ele a vê não simplesmente como um erro, mas como uma tentativa do orador de conduzir o ouvinte, por meio de raciocínios impróprios, à conclusão que o orador deseja. De acordo com Reboul, definir a petição de princípio como um “erro de argumentação” a reduz a um “erro psicológico” (p. 167s).

Como fora visto, o esclarecimento ou a justificação de alguma afirmação está condicionada à comunidade lingüística ou ao auditório no qual se dá o discurso. Seja pelo grau de rigor exigido, seja pelos argumentos considerados válidos. Onde se entende que os argumentos utilizados devem corresponder às exigências culturais do grupo em questão. Alguns poderiam, mostrou-nos Bannell (2007), diante deste condicionamento, afirmar que esta submissão dos critérios argumentativos ao contexto no qual se dá o discurso restringe o poder explicativo de uma justificação, reduzindo sua validade apenas àquele grupo específico.

Todavia, vale lembrar que, como Bannell (2007) afirma, a realidade estrutural de uma sociedade, pode variar conforme o tempo e/ou lugar que estejamos observando, e é justo esta variação que acaba sendo considerada quando respeitamos os critérios interpretativos cabíveis durante uma determinada descrição. Ora, aquilo que para os pós-modernistas poderia ser um entrave ao verdadeiro esclarecimento de um fenômeno (a consideração da variação da realidade estrutural de uma sociedade, segundo seu tempo e/ou lugar), Bannell reconhece como sendo um fator capaz de gerar uma oportunidade sem igual para a lapidação e refino do conhecimento; isto porque apenas o respeito e a consideração das condições de um grupo social podem levar-nos à profunda compreensão dos fenômenos que nele acontecem.

Como mais uma etapa da hipótese de uma comparação entre Habermas e Mazzotti, ficamos diante do momento no qual cada um destes dois autores vê-se diante da necessidade de maiores esclarecimentos de algum ponto existente nas teorias que estão sendo apresentadas. Então, Habermas solicita o desenvolvimento de uma *justificação* e Mazzotti pede a correção do erro de *petição de princípio*. E, caso a *justificação* e a correção da *petição de princípio* não consigam preencher as lacunas existentes na teoria em questão, esta poderá ser invalidada. Mas quais critérios, realmente, levam estes autores a exigir a reformulação de uma teoria?

Novamente surge mais uma semelhança entre Habermas e Mazzotti. Ambos têm uma posição pragmática no que diz respeito a quando se deve exigir a reformulação de uma teoria e, neste caminho, Habermas e Mazzotti parecem aderir a uma concepção deflacionista do conceito de verdade. Ambos admitem a possibilidade de conhecimentos confiáveis, assim como adotam a idéia de que proposições tidas como verdadeiras podem ser revogadas e substituídas por outras que tomem para si, por meio da argumentação este mesmo título. Habermas (2004, p. 250), assume que “todo saber

é falível”. Contudo, ressalta que não podemos viver no mundo mantendo uma atitude extremamente reflexiva, pois, segundo ele, esta atitude “não é nenhum modelo para o mundo da vida. Por certo, nele devemos tomar decisões com base em informações incompletas; e riscos existenciais (...) [que] são a marca da vida humana”.

Com base nisto, Habermas apresenta como solução, para o problema de termos que estar constantemente revendo e revalidando nossas crenças, que devemos agir baseados em nossas convicções ingênuas até o ponto em que elas não se mostrem mais como verdadeiras. A partir deste momento, cabe a nós rever sua pretensão de verdade e submeter esta crença ou convicção às exigências das condições de um discurso racional. Logo, quando não tivermos mais objeções a fazer contra o que afirma a crença em questão, baseados na *teoria pragmática de verdade* que Habermas (2004) propõe, é porque a tal crença resistiu às mais diversas tentativas de refutação às quais pudemos submetê-la; então, poderemos voltar a tomar este enunciado como verdadeiro.

Em outras palavras, e aplicando a *teoria pragmática de verdade*, de Habermas, à avaliação de teorias pedagógicas, uma teoria pedagógica deve ser criticada sempre que sua validade de aplicação ao processo educativo estiver abalada, e considerada verdadeira sempre que ela tiver resistido às hipóteses de refutações apresentadas. Tratando-se de uma teoria discursiva, fica evidente o modo como o discurso torna-se o lugar no qual as verdades podem ser destruídas ou estabelecidas.

Algo muito parecido ocorre em Mazzotti, no que diz respeito à validação de uma teoria pedagógica. Como sabemos, estas teorias pedagógicas organizam-se em torno de metáforas. Por sua vez, as metáforas também são os “esquemas conceituais” (MAZZOTTI, 2003, p. 81) que dão sentido às premissas que servirão de base para o processo abduutivo, por meio do qual buscamos explicações (o antecedente) para a coisa nova com a qual nos deparamos (o conseqüente). Podemos perceber que as metáforas manifestam-se mais de uma vez ao longo do processo de produção de conhecimento; por conseguinte, ao longo da produção de teorias pedagógicas. Acabamos de ver que elas tanto sustentam as abduções, que são, segundo Peirce (*apud* MAZZOTTI, 2003, 2004), o modo cognitivo de operar de todas as pessoas, sejam pessoas comuns, cientistas ou filósofos, quanto organizam as teorias pedagógicas em seu último momento, onde as teorias pedagógicas são o *tema* que se deseja conhecer.

Já tendo sido esclarecidos estes aspectos concernentes ao uso da metáfora, voltemos à relação deste ponto da teoria de Mazzotti com a teoria de Habermas há

pouco apresentada. Quando as metáforas são utilizadas como esquemas conceituais que sustentam as abduções, Mazzotti (2003, p. 92) nos fala que a crítica aos “juízos abduativos” deve mostrar a “impropriedade ou impertinência [da metáfora utilizada] para o que se quer apreender”. Mazzotti diz que deve ser deixado claro o quanto é debilitada a relação entre o antecedente e o conseqüente, estabelecida por aquela abdução, e que é preciso buscar outra metáfora, uma que melhor sustente esta abdução.

É esta crítica às metáforas insuficientes para sustentar uma abdução que aproxima os pensamentos de Habermas e Mazzotti, pois ambos concordam que a situação mais indicada para se realizar a revisão de uma teoria é quando ela mostra-se insuficiente para dar conta da realidade com a qual nos deparamos. E não só esta é a situação mais indicada para se rever uma teoria, como tanto Habermas quanto Mazzotti sugerem que devemos esperar pela chegada destes momentos para realizar as críticas às teorias.

A crítica aos juízos abduativos, através da crítica às metáforas insuficientes, por Mazzotti, e a crítica às crenças ingênuas, por Habermas, refletem um modo pragmático de validar uma teoria. E não só pragmático como ainda discursivo, pois, não nos esqueçamos que as premissas de um raciocínio abduativo são sustentadas no *éndoxon*.

Sem quebrar sua ordem com a idéia de Habermas, Mazzotti prossegue sua exposição sobre a validação de teorias, dizendo que a abdução é uma maneira limitada de raciocinar, que não fornece nenhum conhecimento confiável, de modo que as explicações encontradas para o conseqüente serão mais diversas quanto mais precários forem os juízos emitidos pela abdução. Uma saída, então, é submeter os antecedentes encontrados a uma série de testes de eficiência assegurada por uma metodologia própria a cada ciência, a fim de se restringir ao mínimo o número de antecedentes. Daí, aqueles restantes poderão ser tomados como verdadeiros.

Enquanto Habermas (2004) afirma que os critérios de refutação de uma crença devam dar-se de maneira pragmática, por meio de apresentação de questões e problemas resultantes do confronto com o mundo real, buscando a afirmação de proposições verdadeiras de forma discursiva, Mazzotti (2003) é enfático ao dizer que os juízos abduativos e, por conseguinte, as teorias pedagógicas, podem ser validados mediante sua verificação por meio de processos indutivos e dedutivos aceitos por uma metodologia específica.

Chegando ao fim de nossa hipótese ilustrativa que convida Habermas e Mazzotti a avaliarem teorias pedagógicas, sem que, contudo, esta hipótese comparativa possa ser considerada esgotada, pode-se concluir que, para estes dois autores, uma teoria nasce e desenvolve-se no âmbito da discussão, sempre submetida aos limites da linguagem. É, para estes dois, também através do discurso, que as teorias vão ganhando ou perdendo valor de verdade.

Mazzotti, no entanto, enquanto discorre especificamente sobre as teorias pedagógicas, continua seu processo de crítica a elas. Aplica a análise retórica para destacar os pontos relevantes da argumentação e lança mão de critérios dialéticos e metodológicos de observação e experimentação de validação sobre estes argumentos, quando, enfim, constituirá o *corpus* pedagógico.

Neste processo de validação das teorias, a pragmática e a idéia de uma verdade deflacionada são chaves utilizadas tanto por Habermas quanto por Mazzotti. Os conhecimentos produzidos são confiáveis, ainda que temporários, e a verdade que anunciam é dessubstantivada, não é para ser tomada como um dogma, mas contextualizada e reconhecida como fruto de uma atividade argumentativa.

Parece-nos que a principal diferença entre estes dois autores, no que tange ao uso da linguagem, encontra-se no fato de que Habermas utiliza o discurso para encontrar, de maneira dialógica, aquilo que é verdadeiro, enquanto Mazzotti utiliza a argumentação para determinar, por meio da negociação, aquilo que será aceito como verdadeiro.

3.3. A função da análise retórica quando aplicada às teorias pedagógicas

Mazzotti, em seus escritos, determina que a tarefa central da filosofia da educação deve ser a de “elucidar o conhecimento educacional, particularmente as teorias pedagógicas, por meio das análises lógicas, dialéticas e retóricas” (MAZZOTTI, 2002, p. 188). Concentrar-nos-emos aqui nos aspectos específicos relacionados à análise retórica.

A análise retórica das teorias pedagógicas mostra-se pertinente, como vemos em Mazzotti (2002, 2003, 2006, 2007, 2008) e Mazzotti & Oliveira (2002), por dois fatores

intrinsecamente relacionados. O primeiro deles é que a argumentação é um instrumento presente na constituição das teorias pedagógicas (assim como de qualquer outra teoria, mesmo que esta não se pretenda científica) desde sua gênese, ao se realizar a discussão para o estabelecimento dos primeiros silogismos, visto que as premissas destes baseiam-se no *éndoxon*, que Mazzotti define como o conjunto das opiniões partilhadas e consideradas corretas dentro de uma certa instituição. E são estas opiniões que constituem o quadro de referência no qual são realizadas as primeiras abduções.

As teorias pedagógicas são enunciados que coordenam cadeias de raciocínios cujo objetivo é descrever e orientar o processo educativo. Por isto, quando desejamos realizar a crítica de uma determinada teoria, desvelando a rede de significações que ela engendra, é necessário lançar mão de um instrumental de investigação capaz de acompanhar a lógica que permeia o conjunto de enunciados e o modo como estes se articulam para formar a teoria que desejamos analisar. E, como nos alertou Mazzotti (2002), para escolher o instrumental de investigação de maneira apropriada ao nosso intento, é necessário que conheçamos as peculiaridades de cada um deles disponível. Como já apresentado no capítulo anterior, baseado na filosofia da Aristóteles, Mazzotti aponta três formas de análise das teorias pedagógicas: a análise lógica, a análise dialética e a análise retórica.

O segundo ponto consiste no fato de que, como Mazzotti nos mostra, as teorias pedagógicas organizam-se em torno de metáforas, e estas, para que possamos avançar cada vez mais no entendimento das teorias que tratam da prática educativa, devem ser analisadas, dentre outras formas, de maneira retórica (MAZZOTTI, 2008).

Em sua obra *“Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios”*, Mazzotti (2008), descreve uma análise retórica de relevantes doutrinas pedagógicas organizadas em torno da idéia de percurso. A saber, a teoria de Comenius, que utiliza a metáfora da *didacografia*; a filosofia de Hegel, centrada na metáfora que compara o crescimento orgânico e as etapas da vida humana com o percurso universal do espírito; a Reforma Rivadávia, que organiza-se a partir da metáfora organicista, apoiada no sistema sintético de filosofia, de Herbert Spencer e outros teóricos do racismo. Proposta por latino-americanos, a doutrina que diz respeito a educação ambiental, encerra-se em metáforas antagônicas, centradas na seta do tempo e no ciclo do tempo, gerando permanente litígio entre os ambientalistas. O percurso, então a idéia central para a metáfora que se desenvolve no sistema sintético de filosofia de Spencer, assumirá um

caráter histórico determinado, inclusive para muitos marxistas. Enquanto que, na filosofia da história de Karl Marx, a idéia de percurso assume um caráter indeterminado.

Dentre as doutrinas pedagógicas mencionadas no parágrafo acima, convém, devido à sua importância enquanto precursora no processo de tomada da educação enquanto ciência, uma apreciação especial de certa metáfora, a fim de esclarecê-la para o leitor leigo. Termo cunhado por Comenius, a *didacografia* resulta da comparação estabelecida entre a atividade de ensinar (tema) e o processo de impressão tipográfica (foro). Partindo de um entimema (ou silogismo retórico), segundo o qual, “se há um método para conhecer, então há um método para ensinar” (MAZZOTTI, 2008, p. 19), e este segundo, de acordo com Comenius, é o método demonstrativo, ele firma a base para o desenvolvimento de sua teoria pedagógica. Isto porque a existência de um método para conhecer as coisas, que é subjacente a existência de uma ordem encontrada no cosmo, por meio da qual podemos ter acesso ao funcionamento do mundo, implicitamente sinaliza o caminho que nos possibilitaria transmitir os conhecimentos a respeito deste cosmo, favorecendo, assim, o sucesso na educação.

Na metáfora instituída por Comenius, o espírito do aluno é encarado como sendo uma folha de papel em branco, na qual se poderia depositar qualquer tipo de conhecimento, desde que a criança tivesse “alguma semente de entendimento”, o que lhe daria a condição básica para receber a educação escolar. Contudo, cabe ao professor inscrever ali apenas os caracteres das ciências, tidos como os conhecimentos certos e válidos. Estes conhecimentos, por sua vez, seriam transmitir-se-iam pelo professor a partir dos livros didáticos, e demais materiais utilizados para o ensino, que são comparados aos tipos. Então, nesta metáfora comeniana, a prática do professor é equivalente a tinta que imprime o conteúdo dos tipos nos espíritos dos alunos.

Em sua teoria pedagógica Comenius propõe a redução de todo o saber científico a determinados livros didáticos, estes desenvolvidos previamente por especialistas e seriam os únicos aos quais os alunos teriam acesso durante sua fase de aprendizagem. Esta restrição do acesso aos demais livros é justificada por Comenius em função de seu objetivo de propiciar ao aluno um acúmulo contínuo e gradual de conhecimento. Ele julgava ser conveniente ao aprendizado que o espírito do aprendiz não viesse a ser distraído por polêmicas nem pelo confronto de opiniões distintas, o que tenderia a acontecer quando da leitura de livros variados que apresentariam em si uma diversidade de idéias.

Por fim, a metáfora que Comenius desenvolve baseado nas semelhanças entre a impressão tipográfica e a educação vai além da predicação do aluno. A didacografia também reflete outro aspecto de extrema importância dentro da teoria pedagógica comeniana. Não só seu autor busca estabelecer os princípios pelos quais se dá o ensino, como também deixa claro qual o alcance que a educação deve ter. O modelo da impressão tipográfica também empresta à metáfora em questão o alcance que Comenius pretendia para a educação. Sua intenção era educar o maior número possível de crianças capazes de serem educadas. E não só isso, esta metáfora também compreende a expectativa de que todos os alunos de um mesmo nível de ensino dominem os mesmos conteúdos escolares, o que seria conseguido pela seleção do conteúdo dos livros escolares. Assim, ter-se-ia nos alunos um padrão de *impressão* uniforme e em larga escala, como aquele obtido pela invenção da tipografia.

Ao analisar o debate que estas relevantes doutrinas pedagógicas organizadas em torno da idéia de percurso propiciam - uma idéia central para a educação -, Mazzotti destaca que tal debate acontece devido às concepções divergentes que esta idéia possibilita, dado que é ao redor destas concepções (divergentes) que cada grupo de teóricos desenvolve sua teoria pedagógica.

Já sabemos por Mazzotti (2008) que metáforas são figuras da retórica por meio das quais são feitas comparações entre coisas diferentes em gênero ou espécie, a fim de se adquirir conhecimento através da predicação daquilo que queremos conhecer (o *tema*) a partir daquilo que já é conhecido (o *foro*). Assim, os significados são transportados de uma coisa para a outra. Além disto, Mazzotti também nos diz que as metáforas carregam esquemas persuasivos válidos para certos auditórios e, justo por isto, é a partir delas que a maioria das teorias pedagógicas está organizada.

Aqui cabe lembrar, com fins de evitar algum mal entendido, devido ao modo como é utilizada na obra mencionada, que “percurso” é apenas a palavra que encerra a idéia sobre a qual a metáfora se sustenta, e não a metáfora propriamente dita. Como o próprio Mazzotti define, metáfora é uma comparação.

A idéia de percurso, nos diz Mazzotti, pode assumir dois significados antagônicos: um definido e determinável, e outro, indefinido e indeterminável. Mazzotti destaca que, segundo o significado adotado, os autores das referidas doutrinas buscam mostrar que têm razão ao assumir este ou aquele, e o fazem justificados por

suas experiências e pressupostos, que resultam na sua maneira de ver a questão (MAZZOTTI, 2008).

Para aqueles que tomam o percurso como significando algo definido e determinado, afirma Mazzotti, a escola é vista como um sistema organizado que deve garantir o fluxo do educando através das etapas que o levam da ignorância à sabedoria. Caso este fluxo não ocorra, prossegue o autor, a explicação dada será, geralmente, relacionada a ação de algum agente externo ao processo de educação (MAZZOTTI, 2008). Quanto àqueles que consideram o percurso como algo indefinido e indeterminável, Mazzotti nos diz que estes afirmam que o percurso só pode ser conhecido depois de já ter sido realizado; e, ainda que possam ser feitas algumas previsões a respeito do que acontecerá, é a contingência que estabelece o caminho a ser percorrido (MAZZOTTI, 2008).

Segundo Mazzotti, lembremo-nos disto, a metáfora é utilizada porque todo processo, e a educação é um processo, é abstrato, não se apresentando imediatamente para nós, podendo ser compreendido apenas mediante a comparação com algo que supomos ser visível (MAZZOTTI, 2008).

As doutrinas pedagógicas aqui consideradas partilham do axioma de que é possível retirar o educando de seu estado de ignorância a levá-lo ao estado de educado. Logo, é possível, e um tanto o quanto conveniente, para que o processo da educação possa ser compreendido, que este seja comparado a um percurso. Esta comparação entre coisas cujos gêneros ou espécies são distintos é o que caracteriza uma metáfora, comparando aquilo que se deseja conhecer (tema) ao que já se conhece (foro), possibilitando-nos a extração de significados (MAZZOTTI, 2008).

Mazzotti afirma que o uso das figuras da retórica (metáfora, metonímia, sinédoque, ironia e outras), faz mais do que embelezar o discurso. Isto porque, segundo ele, mesmo nos discursos científicos e filosóficos, “não há como comunicar sem utilizar os recursos da língua” (MAZZOTTI, 2008, p. 3).

Conquanto Mazzotti trate dos litígios levantados pelo uso da metáfora, baseada na idéia de percurso, o autor abre espaço para uma doutrina pedagógica, a proposta por John Dewey, que não se baseia numa metáfora, mas numa outra figura da retórica, a metonímia. Diferente da metáfora, que como Mazzotti afirma, é baseada na comparação entre coisas que se diferem em gênero ou em espécie, a metonímia consiste na comparação entre coisas ou entes de mesmo gênero. Se na primeira figura busca-se conhecer algo comparando-o ao que já conhecemos, na metonímia busca-se estabelecer

regras comuns entre dois entes ou procedimentos já conhecidos, tornando possível uma associação de significados familiares (MAZZOTTI, 2008).

Assim, a doutrina de Dewey defende ser preciso que as práticas dos estudantes se assemelhem às dos cientistas, para que, neste proceder, os primeiros alcancem o domínio técnico e conceitual do qual os cientistas se valem em suas atividades. Não ocorre, segundo esta teoria, uma transferência de significados, mas uma associação entre o processo de trabalho dos cientistas e o dos discentes (MAZZOTTI, 2008).

Esta forma de educação, que se baseia na reprodução das práticas realizadas pelo modelo que se deseja alcançar, e que esteve presente também no pensamento de Comenius, segundo Mazzotti, é aquela que ainda se realiza hoje nos programas de ensino cujo objetivo é formar pesquisadores científicos (MAZZOTTI, 2008). Contudo, ainda que largamente utilizada, esta maneira de educação encontrou grande oposição com o advento do Romantismo, pois este defendia que cada pessoa tem em si algo que lhe é próprio e peculiar que deve ser exposto, o que seria impedido pela adequação a um modelo (MAZZOTTI, 2008).

Mazzotti debruça-se, então, sobre o trabalho científico, aquele a partir do qual Dewey pretendia estabelecer o conhecimento sobre o fazer educativo.

A questão agora é a respeito da concepção de desenvolvimento da ciência que está sendo articulada.¹¹ Retomando a metáfora baseada em um percurso, Mazzotti contrapõe a posição de Azanha à de Cunha. Para o primeiro autor, Dewey toma o método científico como sendo um conjunto fixo de procedimentos a serem seguidos, podendo, a partir destes procedimentos, estabelecer também um conjunto ideal de procedimentos para o processo de ensino nas escolas. Contudo, esta fixação de procedimentos implicaria numa “discutível generalização empírica e uma arbitrária e dogmática legislação epistemológica” (ibidem, p. 11). Azanha, segundo Mazzotti, tem reservas diante da posição de Dewey, afirmando que este vê o desenvolvimento da ciência como seguindo um percurso determinado.

Cunha faz outra leitura acerca da teoria de história da ciência assumida por Dewey, segundo o qual, “o ensino deve estar em conformidade com o desenvolvimento dos alunos, logo, não passível de plena determinação”, assim como o desenvolvimento da ciência, à mercê das contingências, ainda que alguma previsão possa ser feita

¹¹ No capítulo primeiro desta dissertação foi desenvolvida uma sessão intitulada “*O processo de substituição das teorias pedagógicas*”, dedicada ao processo de substituição das teorias pedagógicas, a partir do ponto de vista de Mazzotti (2002).

(ibidem, p. 11). Pode-se notar, entretanto, que a leitura de Cunha não parece dar indicações sobre qual sua própria posição em relação ao de desenvolvimento da ciência. Ele apenas expõe sua visão acerca da concepção de Dewey.

A visão que Cunha apresenta acerca da teoria de Dewey pode ser um obstáculo à idéia de Mazzotti em classificá-la como uma teoria pedagógica organizada por uma metonímia. Afinal, sendo o percurso indeterminado, e onde “nem se sabe exatamente aonde chegarão” os alunos (MAZZOTTI, 2008: p. 12), poderíamos estabelecer, de fato, uma metonímia, visto que, pelo menos uma das duas práticas comparadas (senão as duas, considerando que também não se sabe aonde o cientista irá chegar) apresenta um aspecto desconhecido? Por outro lado, contudo, o próprio fato de as duas práticas serem indeterminadas permita o estabelecimento da metonímia; mas somente se as duas práticas, tanto a do discente quanto a do cientista, tiverem aspectos contíguos desconhecidos; caso contrário, uma metonímia não poderia ser estabelecida.

Como nos afirma Mazzotti (2008), a análise retórica tem como objetivo apontar o que é persuasivo num discurso, e não decidir se esta ou aquela teoria é a correta. Esta decisão cabe a metodologia científica que, segundo ele, consiste num conjunto de procedimentos tidos como legítimos e aceitáveis estabelecidos pelas ciências, a partir de experiências anteriores, para determinar o que deve ou não deve ser feito ao longo da investigação científica a respeito de um determinado objeto; ou cabe a dialética que, segundo este mesmo autor, busca encontrar a verdade a partir da escolha entre enunciados em contradição, num debate hostil-amistoso, dando origem a enunciados considerados válidos (MAZZOTTI, 2003, 2004).

Isto admitido, a análise retórica pode ser vista apenas como uma etapa que precede o processo dialético. É o processo dialético que, finalmente, tornará visível aquilo que é contraditório ou antagônico num discurso, determinando o verdadeiro e o falso.

As doutrinas pedagógicas estão organizadas a partir de metáforas (ou de uma metonímia, no caso da doutrina de Dewey). Mazzotti aponta a análise retórica como uma ferramenta capaz de esclarecer os argumentos persuasivos presentes em cada doutrina pedagógica e, de maneira substancial, reduzir os desentendimentos que ora existem.

Pela análise retórica, segundo ele, podemos perceber quais recursos o autor da teoria pedagógica em questão utiliza para convencer ou persuadir seu auditório. Esta análise também nos possibilita identificar quais as razões que o auditório considera

válidas, pois é por elas que o auditório decide se dá ou não sua aquiescência a uma teoria, constituindo, assim, o que Mazzotti chama de “contexto retórico” (ibidem).

O contexto retórico é o conjunto formado pelo discurso, pelo orador e pelo auditório. Segundo Aristóteles (2006, p. 97) o discurso é o meio pelo qual persuadimos “quando mostrando a verdade ou o que parece verdade, a partir do que é persuasivo em cada caso particular”. O orador é aquele que profere o discurso e que pretende persuadir o auditório por meio dele. O auditório é aquele ao qual se dirige o orador por meio de um discurso. Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 22) define “o auditório como *o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação*”. Segundo Reboul (2004), os auditórios podem diferenciar-se uns dos outros em tamanho, em características psicológicas, em competência (nível de conhecimento e de argumentação) e em ideologia. E, como chama a atenção Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), é comum que um orador encontre-se diante de um auditório heterogêneo. Seja qual for o auditório, contudo, segundo este autor, auditório e orador não poderão participar de um discurso, logo, não haverá argumentação, se não for estabelecido entre eles um acordo prévio, no qual serão determinados os fatos e valores que servirão de premissa para a argumentação.

Tendo sido dada esta breve explicação acerca do contexto retórico, voltemos a atenção para a análise retórica.

A análise retórica não tem por finalidade determinar qual teoria pedagógica está correta, afirma Mazzotti, mas possibilitar que os seus argumentos sejam apresentados (e avaliados) com a maior correção possível. É nesta propriedade que se encontra, para este autor, a relevância e finalidade da utilização da análise retórica. E esta apresentação dos argumentos se dá em duas etapas: a primeira consiste na exposição das razões do autor; na segunda etapa a pertinência dos argumentos expostos é avaliada, segundo o discurso do auditório.

Fazendo uma abordagem extensiva do tema análise retórica e sua aplicação ao estudo das teorias pedagógicas, Mazzotti chega aos *slogans*¹². Como um dos representantes da vertente da análise retórica que toma este tema por objeto, ele faz referência a Olivier Reboul. De acordo com Mazzotti, as idéias deste autor equivocam-se quando este pretende opor a análise retórica das metáforas à análise retórica dos

¹² Literalmente traduzidos por “lemas”, *slogans* são expressões retóricas cujo objetivo é, de maneira rápida e sumária, transmitir uma idéia que, justamente por esta rapidez, tende a ser transmitida de maneira abreviada, dissimulando muitas das suas implicações (MAZZOTTI, 2008, p. 14).

slogans. Isto porque Reboul, ao contrário de Mazzotti, não considera o papel das metáforas como coordenadoras e condensadoras das doutrinas pedagógicas, enquanto que, para Mazzotti, as metáforas realizariam a coordenação e condensação de doutrinas organizadas, enquanto os *slogans* coordenariam e condensariam as doutrinas difusas.

Outro argumento que Mazzotti utiliza para inviabilizar alguma oposição entre a análise retórica das metáforas e a análise retórica dos *slogans* (oposição esta pretendida por Reboul) é que a própria análise dos *slogans* implicaria em evidenciar que estes são sustentados por outras figuras, entre elas, as metáforas e metonímias.

Segundo o próprio Mazzotti, sua análise do tema vai além daquela feita por Reboul, quando este busca aplicar a análise retórica ao estudo das teorias pedagógicas. Diferente de Reboul, Mazzotti apresenta uma idéia segundo a qual a análise retórica dos *slogans* e a análise retórica das metáforas não se excluem, mas completam-se, cada uma sendo cabida a um tipo específico de doutrinas pedagógicas, conforme o modo como se estruturam (se são organizadas – baseadas em metáforas -, ou se são difusas – baseadas em *slogans*).

Mazzotti concorda com Reboul, entretanto, quando este afirma que os *slogans* são nocivos ao desenvolvimento do debate pedagógico porque despolemizam o discurso pedagógico, apagando as dificuldades, os problemas e as contradições que surgiriam num debate. Assim, segundo Mazzotti, a única maneira de superar a polêmica que os *slogans* escamoteiam é “*pensar os slogans*”, trazendo à luz os pensamentos ocultos e tudo o que ali estiver encerrado.

A originalidade de Mazzotti está em sua preocupação imediata não ser propriamente opor as teorias pedagógicas umas às outras e procurar estabelecer a verdade entre elas. Antes Mazzotti ocupa-se em esclarecer quais seus aspectos persuasivos e em quais pressupostos elas se apóiam; e, para tanto, ele recupera o uso da análise retórica, um instrumento pouco valorizado no âmbito dos debates acerca das teorias pedagógicas. Esta recuperação da função da análise retórica também denota certa originalidade e encontra opositores no meio acadêmico. Como Mazzotti vê a análise das teorias pedagógicas como a tarefa central da filosofia da educação, alguns autores como Severino (2002, p. 293), por exemplo, classificam tal visão como “reducionismo epistemológico”.

Severino, para tanto, inclui Mazzotti num círculo de pensadores que, a seu ver, consideram a ciência como a única atividade capaz promover o conhecimento objetivo. Todavia, o próprio Mazzotti, como vimos, ao basear-se em Peirce, afirma que a

diferença entre o conhecimento estabelecido pelo senso comum e o conhecimento estabelecido pela ciência ou pela filosofia não está no modo de operação desta ou daquela atividade, mas no grau de rigor exigido por cada grupo de pessoas em suas atividades. Daí, a idéia de “reducionismo epistemológico” levantada por Severino, baseada na referência às propriedades da atividade científica, parece um tanto equivocada, pois não parece razoável pensar que a filosofia seja menos rigorosa em sua atividade do que alguma ciência o seria.

A utilização da análise retórica como instrumento de análise das teorias pedagógicas tem como sua primeira consequência, visto que seja este seu objetivo, a explicitação dos termos que o auditório considera importantes para a sustentação de uma teoria pedagógica. A análise retórica sinalizaria os valores que cada grupo abraça ao elaborar e defender uma doutrina pedagógica, o que desvelaria os pressupostos filosóficos escolhidos para orientar o processo educativo. Se considerarmos que tais pressupostos filosóficos já permeiam a teoria pedagógica desde seu nascimento, desvelá-los a esta altura poderia não ser visto como um passo significativo. Entretanto, isto poderia trazer à tona contradições internas ou desvios que, até então, não haviam sido percebidos. O que, por sua vez, enriqueceria ainda mais o debate em andamento; podendo, inclusive, suscitar novos litígios inclusive entre os defensores de uma mesma doutrina pedagógica.

A grande contribuição, então, da utilização da análise retórica, resgatada por Mazzotti como instrumento de análise das doutrinas pedagógicas, está no fato dela apontar um caminho para o esclarecimento dos pressupostos filosóficos que norteiam cada teoria, assim como aqueles que têm a aquiescência da sociedade. Destarte, uma consequência que se prenuncia é o enriquecimento do debate acerca das doutrinas pedagógicas, mediante a elucidação dos pressupostos filosóficos que as orienta.

Considerações finais

Concluindo esta dissertação, pensamos que seu objetivo tenha sido alcançado. Após a realização desta pesquisa, descrevemos as principais idéias de Tarso Mazzotti a respeito da argumentação e da análise retórica. Em seguida, mostramos, a partir desta descrição, como estas são utilizadas para o desenvolvimento, para a crítica e para a compreensão das teorias pedagógicas, bem como discutimos alguns de seus aspectos relevantes estabelecendo um diálogo com outros autores.

Vimos no primeiro capítulo que a filosofia da educação é uma filosofia aplicada. Segundo Mazzotti, a questão da escolha de uma filosofia para aplicá-la à educação mostra-se um problema sem solução, a não ser que ajamos de maneira arbitrária e não racional, o que já nos colocaria numa situação nada filosófica, formando uma circunstância um tanto paradoxal, enquanto quiséssemos sustentar uma atitude filosófica. Diante deste contexto improfícuo, Mazzotti encontra uma saída ao optar por uma atitude pragmática diante do problema, de modo que termina por admitir que cabe à filosofia da educação a função de crítica das teorias pedagógicas.

Segundo Mazzotti, mostramos que toda ciência é um conjunto de enunciados estabelecidos mediante a argumentação, que está presente durante o processo de elaboração e desenvolvimento de toda e qualquer teoria. E este conjunto de enunciados apenas pode existir mediante a crença no fato de que o mundo, assim como nossas ações (no caso de uma ciência constituída a partir de uma prática humana), pode ser entendido racionalmente. É possível constituir uma ciência a partir da prática educativa, que é uma prática humana, formulando-se enunciados que coordenam cadeias de raciocínios cujo objetivo é descrever e orientar o processo educativo. Esta ciência, assim como toda ciência constituída a partir de uma prática, apresentará dois aspectos indissociáveis: um inferencial (ou antecipatório), que serão os próprios enunciados formulados nas teorias, e um aspecto causal (ou efetivo), que é a realização da prática a respeito da qual se desenvolve os enunciados.

Existem diversas lógicas bem fundamentadas que podem ser utilizadas no processo de argumentação ao longo do desenvolvimento de uma teoria pedagógica, e

apenas a análise retórica é capaz de acompanhar qualquer lógica que venha a surgir durante esta argumentação.

Compartilhando do pensamento de Peirce, para quem todas as pessoas pensam utilizando as mesmas regras básicas de operação, sendo a diferença entre uma pessoa comum e um cientista ou um filósofo o grau de rigor que cada um aplica ao seu raciocínio, estabelecendo a partir daí o grau de rigor exigido por cada grupo de pessoas que estivesse diante de um certo conhecimento, Mazzotti, apoiado também em Aristóteles, defende a idéia de que os silogismos são a base de todo conhecimento que possamos ter a respeito de algo novo com o qual nos deparemos.

Esta idéia torna-se premente quando Mazzotti afirma que relevantes teorias pedagógicas da modernidade estão organizadas em torno de metáforas, e que estas envolvem-se em discussões infundáveis porque suas metáforas organizadoras estruturam-se ao redor da palavra “percurso”. Ainda que este termo seja bem apropriado ao entendimento do processo educativo que, como vimos, segundo Mazzotti, justo por ser um processo, pode apenas ser compreendido por meio de uma metáfora, que é um silogismo estabelecido para predicar algo desconhecido baseado em algo que acreditamos conhecer, a idéia de percurso pode assumir dois significados antagônicos: um definido e determinável, e outro, indefinido e indeterminável. É nestas divergências a respeito do sentido de percurso que está a origem dos litígios infundáveis nos quais se envolvem os teóricos do processo educativo ao defender cada um suas doutrinas, divergentes das dos outros, ainda que organizadas em torno de uma palavra comum.

A descoberta da origem destas divergências (ainda que não sua solução) é um exemplo daquilo que poderia ser apenas descoberto mediante a análise retórica de cada uma das teorias pedagógicas envolvidas nos litígios. Como vimos, a análise retórica não nos vai estabelecer o que é falso ou verdadeiro numa teoria, mas mostrar-nos quais argumentos são persuasivos em uma discussão e, indiretamente, os valores que estão por trás destes argumentos. A validade de um argumento é determinado na discussão, na própria argumentação que se dá no contexto que estabelecerá a aceitação ou não de uma metáfora para uma comunidade.

Contudo, mostramos que, enquanto Mazzotti atribui uma função cognitiva às metáforas, sua posição não é hegemônica no cenário atual. Ainda que esta posição em relação às metáforas seja comum aos teóricos tradicionais, aqueles que aderem a uma concepção pós-moderna da realidade discordam disto. Rorty, adepto a esta concepção,

considera as metáforas como desprovidas de valor cognitivo. Para ele, as metáforas são sentenças sem significado, visto que nelas são utilizadas palavras familiares de modo não familiar, não podendo, por isto, ser consideradas verdadeiras nem falsas, tornando-se sentenças sem valor de verdade. Para Rorty, as metáforas têm uma outra utilidade, no sentido em que lhes resta a capacidade de apontar para a possibilidade daquilo que não havíamos pensado, proporcionando-nos vislumbrar lampejos de uma utopia.

Sendo a metaforização tão essencial no pensamento de Mazzotti, visto que, para ele, ela encerra toda a possibilidade de aprendermos algo acerca do novo, pareceu-nos oportuno apresentar algo que pudesse fundamentar teoricamente o processo de metaforização segundo o seu ponto de vista. E esta fundamentação teórica foi encontrada no pensamento do “primeiro” Wittgenstein, por meio de sua *teoria pictorial*, que nos permite entender o processo de significação que se dá pela utilização de uma metáfora. Somando a *teoria pictorial* de Wittgenstein à idéia de Peirce a respeito do processo cognitivo, a metaforização pareceu-nos ser suficientemente confiável para o cumprimento dos fins para os quais Mazzotti a utiliza.

Apresentamos também a virada retórica e a virada lingüística. Estas duas viradas são acontecimentos importantes e têm reflexo sobre a questão do significado e, logo, sobre as teorias de verdade. A virada retórica enfatiza o papel da argumentação como meio de desenvolvimento de teorias pedagógicas e das teorias científicas de maneira geral. Como proposta de superação do proposicionalismo, ela mostrou que a atividade filosófica não consiste em responder perguntas, mas em problematizar. As respostas decisivas, então, sob os ditames da lógica proposicional, não são mais o grande objetivo da discussão filosófica que, após a virada retórica, coloca o homem como figura central do pensamento. Buscando-se estabelecer uma lógica natural sobre a qual todas as lógicas estariam baseadas, o pensamento de Aristóteles foi resgatado e Perelman surge como um dos precursores deste movimento.

Perelman, caracterizando uma *virada retórica*, segundo Mazzotti, considera que qualquer discurso, científico ou não, sempre está marcado pela presença da retórica. Logo, tanto o estabelecimento das regras deste discurso, quanto dos significados para os termos proferidos, são todos instituídos por um coletivo humano.

Rorty, por sua vez, torna-se um dos principais agentes da chamada *virada lingüística*, retratada por Ghiraldelli Jr. como uma modificação na maneira filosófica de pensar que teve como consequência o deslocamento do objeto da investigação sobre a

verdade, condicionando-a às práticas lingüísticas, de modo que a observamos melhor quando nos concentramos nos *comportamentos lingüísticos*, ou seja, na linguagem e no uso que dela fazemos. Assim, dessubstantivamos o termo verdade, retirando-o do campo metafísico e/ou epistemológico e trazendo-o para o campo da semântica e da filosofia da linguagem. Procuraríamos, com este deslocamento, descobrir que função a verdade desempenha no exercício das práticas lingüísticas, tornando-a meramente mais uma palavra num jogo de linguagem. Este processo de dessubstantivação da verdade permite-nos apreciar a idéia de verdade deflacionada, talvez mais adequada ao período contemporâneo, tido por muitos como *pós-moderno* e *pós-metafísico*.

Ainda que Mazzotti não rejeite de todo a metafísica como fundamentação do conhecimento, visto que, para ele, todas as ciências modernas e as filosofias racionais são baseadas na crença indemonstrável de que haja uma ordem no mundo, de modo que este possa ser conhecido racionalmente, ele assume uma postura pragmática ao lidar com o desenvolvimento, com a crítica e com a compreensão das teorias pedagógicas. Isto pode ser percebido pela influência que ele sofre tanto da virada retórica quanto da virada lingüística.

Da virada retórica Mazzotti toma a oposição ao proposicionismo, enquanto atribui à filosofia a função de crítica das teorias pedagógicas, não delegando à ela a função de desenvolver teorias normativas acerca do processo educativo. Recebe também desta virada a colocação do homem como centro do debate e do desenvolvimento do pensamento, não buscando fora da contingência humana um critério de verdade nem um significado para aquilo que se expressa por meio da linguagem, assim como admite também a temporalidade da confiabilidade de um enunciado.

Da virada lingüística Mazzotti aceita, em certa medida, o caráter dessubstantivado da verdade, recusando a imposição de verdades dogmáticas ou impostas de alguma outra forma, que não tenham sido obtidas através do debate e da negociação entre as partes envolvidas. E estende a aplicação e os limites deste entendimento não só à questão da verdade, mas também a qualquer decisão ocorrida dentro de um grupo, rejeitando a legitimidade de qualquer significado ou critério que não tenha sido estabelecido mediante uma negociação democrática.

Ao longo da dissertação pudemos depreender o quanto a argumentação e a análise retóricas são essenciais para o desenvolvimento, para a crítica e para a

compreensão das teorias pedagógicas. Isto ficou claro ao compararmos Habermas e Mazzotti na hipótese ilustrativa desenvolvida no segundo capítulo, que delineia o caminho que uma teoria percorre desde seu surgimento até sua validação. Segundo estes autores, nenhuma verdade será aceita se não obtiver a aquiescência da comunidade, e esta aquiescência é pleiteada por meio da argumentação. É a argumentação que, ao final do debate, irá determinar aquilo que é aceitável ou não para fazer parte de um enunciado ou de uma teoria. A análise retórica pode ser aplicada quando a teoria já se encontra terminada, ou durante sua constituição, pois, cada etapa da argumentação pode ser submetida a esta análise. A análise retórica é a inspeção daquilo que está sendo argumentado.

Diante do exposto esperamos que este trabalho tenha contribuído para um melhor entendimento da ação e da utilização da argumentação e da análise retórica. A argumentação e a análise retórica são de importância fundamental, não só quando relacionadas às teorias pedagógicas, mas também, para o processo de desenvolvimento e, por conseguinte, de crítica e compreensão de toda e qualquer teoria, seja ela de natureza científica ou não-científica. Pois, lembrando que, enquanto a argumentação é a base para a validação de qualquer enunciado que venhamos a proferir ou contestar, a análise retórica tem os meios para nos mostrar não só o tipo e a qualidade destes argumentos envolvidos na discussão, assim como nos mostra, ainda, os valores que estão manifestos através destes argumentos.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 3ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2006 (Col. Biblioteca de autores clássicos).

BANNELL, Ralph Ings. **Resgatando a racionalidade na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Educação e Cultura Contemporânea, v. 4, nº 8, p. 121-143, jul./dez., 2007.

BANNELL, Ralph Ings. **Pragmatismo, verdade e justificação: processos de aprendizagem na obra recente de Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio s/d.

BOUDON, Raymond. **O justo e o verdadeiro: estudos sobre a objectividade dos valores e do conhecimento**. Trad. Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1998 (Col. Epistemologia e sociedade).

CASSIN, B. **Aristóteles e o logos. Contos da fenomenologia comum**. Trad. L. P. Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.

COSTA, Claudio Ferreira. **Filosofia da linguagem**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003 (Col. Filosofia passo-a-passo).

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Filosofia da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 (Col. O que você precisa saber sobre).

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004 (Col. Humanística).

HIFUME, Carlos. **Uma teoria da verdade pragmática: a quase-verdade de Newton C. A. da Costa**. Campinas, 2003. 163 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KERFERD, George Brisocoe. **O movimento sofista**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

KUHN, Thomas S.. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 6ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001 (Col. Debates).

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno**. Trad. Ricardo Correia Barbosa. 2^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 6^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MAZZOTTI, Tarso Bonilla. **Estatuto de cientificidade da pedagogia**. In. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13-37.

MAZZOTTI, Tarso Bonilla. *Filosofia da Educação, uma outra filosofia?* In. GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). **O que é Filosofia da Educação?** 3^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 185-204.

MAZZOTTI, Tarso Bonilla. **Lógica natural ou algoritmo?** Rio de Janeiro: Educação e Cultura Contemporânea, v. 1, n^o 2, 2004 (pré impressão).

MAZZOTTI, Tarso Bonilla. **Ciências da educação em questão**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 32, n^o 3, p. 539-550, set./dez., 2006.

MAZZOTTI, Tarso Bonilla. **A virada retórica**. Rio de Janeiro: Educação e Cultura Contemporânea, v. 4, n^o 8, p. 77-104, jul./dez., 2007.

MAZZOTTI, Tarso Bonilla. **Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios**. Marília: Poësis Editora, 2008.

MAZZOTTI, Tarso Bonilla; OLIVEIRA, Renato José de. **Ciência(s) da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 (Col. O que você precisa saber sobre).

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão (Rev. da Trad. Eduardo Brandão). 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005 (Col. Justiça e direito).

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone Castilho Beneditti. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (Col. Justiça e direito).

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória*. In. GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). **O que é filosofia da educação?** 3^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 265-326.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)