

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 conseqüência, 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 lingüisticamente, 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 Ghirdelli 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. Ghirdelli 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, Ghirdelli 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. Ghirdelli 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 comprometidos 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 aristoteleianos: 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 disporem 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 constatativo, 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. Donde 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 de 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.