

## 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 quisermos 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 conseqüências 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 conseqüências 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*<sup>2</sup>, 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).

---

<sup>2</sup> 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

paraconsistente<sup>3</sup> (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

---

<sup>3</sup> 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 frequentemente 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 eficiente<sup>4</sup>.

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

---

<sup>4</sup> 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 Cassin<sup>5</sup>, que também ressalta o caráter sofisticado 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 Kerferd<sup>6</sup> 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

---

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

<sup>6</sup> 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.