

Filosofia da educação para quê?

Tarso Mazzotti,
Mestrado em Educação
Universidade Estácio de Sá

Os organizadores deste Simpósio estão de parabéns pela audácia e coragem, uma vez que a disciplina Filosofia da Educação tende a desaparecer nos cursos de formação de professores, como praticamente não existe como linha de pesquisa e área de concentração nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil. A realização deste Simpósio, parece-me, é uma afirmação da relevância da disciplina e de sua produção acadêmica, apesar das dificuldades. Não pretendo fazer uma avaliação da disciplina em nosso país, por mais relevante que ela seja, o que tem sido mostrado pelos trabalhos dirigidos pelo meu colega de mesa Antônio Severino. Movem-me outros interesses, um deles a constatação de que a Filosofia ganhou maior relevância nas discussões contemporâneas nas ciências, enquanto que a Filosofia da Educação permanece como que submersa nos cursos de formação de professores e de pesquisadores da área de Educação, ao mesmo tempo em que há uma constante busca de filosofias para sustentarem suas posições.

Seria a Filosofia da Educação uma disciplina capaz de efetivar a ultrapassagem da dispersão que se verifica nos cursos de formação de professores e de pesquisadores em Educação? Caso consideremos que ela tem o papel assinalado, então qual Filosofia da Educação garantiria a superação da crise epistemológica da área?¹ Quais critérios temos ou poderíamos ter para estabelecer a Filosofia adequada? Essas questões supõem que alguma Filosofia possa auxiliar na superação de um problema candente e visível na área Educação, basta encontrá-la. Para encontrá-la, é preciso critérios que permitam selecionar a Filosofia mais adequada, assim o problema torna-se o da avaliação das filosofias concorrentes. Mas, quais os critérios utilizar para classificarmos as Filosofias? Elas não são sistemas fechados em si mesmos, incomensuráveis? Deixemos estas questões, para pôr outras mais imediatas: as que se apresentam quando tratamos da área Educação.

¹ A dispersão epistemológica das Ciências de Educação, estreitamente relacionada com a das Ciências do Homem, foi assinalada por Tardy (1989), problemas análogos têm sido mostrados para as ciências Sociologia, como, por exemplo, Rammstedt e Dame (2005) e Bouvier (1999); o mesmo ocorre com a Psicologia e a Antropologia, como pode ser verificado nos debates daquelas ciências. A respeito das Ciências da Educação, permita-me sugerir Mazzotti e Oliveira (2000), bem como artigo inédito "Por uma ultrapassagem da debandada epistemológica das Ciências da Educação" (MAZZOTTI, 2006). Ver também Macmillan e Garrison (1988).

Quando o problema da dispersão da área Educação mostra-se mais agudo?

Qualquer um que tenha participado de sessões voltadas para a definição de currículo escolar de cursos de formação de professores sabe que nelas ocorrem disputas ferrenhas a respeito das disciplinas necessárias àquela atividade. Uma vez definidas as disciplinas, outras disputas instalam-se no interior de cada disciplina, pois nelas também há diferenças teóricas que parecem ser intransponíveis. Disciplinas como Sociologia e Psicologia, para tomar apenas dois exemplos, vivem na dispersão epistemológica desde quando foram constituídas, mas durante décadas alguma teoria foi hegemônica por razões que atualmente não mais se sustentam. Em suma, a dispersão ou debandada epistemológica da Educação ou Pedagogia não lhe é exclusiva, o mesmo ocorre nas Ciências do Homem ou Sociais.

Pode-se dizer que vivemos uma crise nas Ciências do Homem, a mesma que encontramos nas Ciências da Educação, nesse caso agravada por uma necessidade própria: a formação de professores requer que os estudantes aprendam a ser professores. Parece um truísmo, mas temos visto que os cursos de formação de professores tendem a privilegiar o discurso a respeito da educação em geral, da vida social, por considerar que as técnicas de ensino são “tecnicismos”, algo menor, “receitas de bolo”. Em nome de uma tomada de posição considerada filosófica afirma-se que a técnica ou a arte é menos relevante do que a reflexão dita crítica².

Seria uma contingência moderna? Seria algo próprio do que se tem denominado pós-moderno?

Não me parece. A objeção e rejeição das técnicas de argumentar e persuadir, por exemplo, inauguraram a constituição da filosofia. Em lugar do ensino das técnicas retórica e dialética, como desenvolviam os Sofistas, Platão e seus adeptos estabeleceram a Filosofia, que busca fazer emergir da alma os saberes que ali se encontram (BERTI, 1997; CASSIN, 1995).

A filosofia nasce de um gesto de repulsa da ação dos Sofistas caracterizados como mercenários e enganadores, uma vez que vendiam suas lições para quem as pudesse pagar. Os Sofistas ensinavam as técnicas intelectuais da argumentação a qualquer pessoa que pagasse pelo seu trabalho, isto é um fato histórico. Foram os professores

² Dentre outros, conferir Mazzotti (1993).

dos gregos, sustentaram e foram sustentados por seus alunos e também por Péricles (KERFERD, 2003). Aos Sofistas devemos as lições a respeito da democracia participativa, os rudimentos das técnicas de argumentar e persuadir, bem como a de emocionar por meio de belos discursos, como são as obras hoje denominadas literárias. Não inventaram a argumentação, mas a aperfeiçoaram e tornaram-na racional, pensada, ensinável. Qualquer pessoa que queira pode aprender as técnicas de argumentar e contra-argumentar, mas, como toda arte ou técnica o exercício, a efetividade depende de cada um.

A chave para compreender o veto platoniano já foi apresentada: *qualquer pessoa* pode dominar a técnica ou arte de argumentar. Para Platão a arte de argumentar é perigosa, pois pessoas não pertencentes à classe dos bons, das boas almas, teriam em mãos um instrumento poderoso que permite enganar o povo. A retórica, para ser adequada ou boa precisa ficar nas mãos das boas almas, mas como encontrar essas almas? É preciso algum meio para avaliar as pessoas: os que foram instituídos pelo primeiro filósofo, Platão. O mecanismo de avaliação é o da pergunta e resposta, da dialética divina, que procura fazer emergir a verdade que se encontra na alma do interrogado, cujo critério de verificação da veracidade da resposta está na psique do interrogador, do filósofo (BERTI, 1987).

Nascida de um gesto de separação, de oposição aos professores ou sofistas, a filosofia existe na reafirmação da censura das técnicas, sejam elas manuais ou intelectuais. As técnicas são menores, inferiores ao pensamento que se dobra sobre si mesmo, que reflete, uma vez que, por essa via, chega-se ao que cada alma tem em si mesma, ao que lhe é autêntico. Algo que apenas o filósofo, aquele que *percorreu o mesmo caminho*, pode identificar e autenticar como sendo a expressão de uma bela alma.

Não é preciso dizer mais. Por outro lado, já apresentei uma noção que põe em cena o axioma, o ponto de partida, das doutrinas pedagógicas desde sempre, o que afirma *ser possível conduzir o educando de seu estado de não-educado ao de educado*. Em um primeiro momento é irrelevante saber o significado de “educado” e de “não-educado”, pois cada doutrina estabelece o que considera ser cada um daqueles estados ou seus significados. Todas elas, no entanto, assumem a possibilidade de realizar o percurso de um estado ao outro. Seja o percurso platoniano que afirma a exposição de algo que se encontra oculto na alma do educando, seja a dos sofistas que afirmavam ser factível encaminhar seus discípulos de tal maneira que se tornam hábeis argumentadores, logo pessoas prontas para deliberarem nas assembleias das cidades-estados, ou seja, agirem politicamente.

Axioma das doutrinas pedagógicas

O axioma “é possível conduzir alguém de um estado não-educado ao de educado”, com suas variações, sustenta-se na lógica modal, que expressa, na ocorrência, o que experimentamos na vida comum. Sabemos ser possível adestrar animais, educar crianças, modificar, em certos limites, as crenças e atitudes de outras pessoas. Mas, o fato de “ser possível” não implica sua efetividade, a sua realização. É muito diverso de “necessário”, pois, agora, o que se efetiva não é o possível, mas o inelutável, como é o caso, por exemplo, do crescimento normal das crianças, a enxurrada de hormônios sexuais em certo momento da vida, bem como a sua quase supressão em outra. O processo de desenvolvimento orgânico é inelutável, segue etapas necessárias, em momentos mais ou menos estabelecidos, tanto que a sua não-efetividade aparece como não-normal, provavelmente patológico. Não é o caso da educação, pois *ser possível* apresenta, de imediato, seu aspecto não necessário, livre, dependente dos envolvidos, do que se pretende efetivar, das intenções.³ Sendo uma atividade livre, é fundamentalmente humana, não determinada pelas contingências biofísicas, salvo em casos extremos (REBOUL, 1984, p.137-160).

No entanto, as doutrinas pedagógicas mais difundidas sustentam que sendo possível ela é necessária, seja por razões sociais, seja por se considerar que só nos tornamos humanos caso educados pelas instituições escolares. Assume-se, em seguida, que há algum percurso, caminho, currículo adequado para a efetivação da educação. Mas, qual percurso? Aqui se apresentam duas posições seculares que se antagonizam: a que afirma que há um percurso determinado e determinante, e a que considera que ele é indeterminado. Os que consideram que o percurso escolar é determinável buscam encontrar os meios pelos quais se torna factível conduzir o educando de um estado a outro. Seus opositores afirmam que tal percurso é uma ilusão, uma vez que contingente, próprio de uma atividade livre, humana.

Além dessa polarização, há outra que envolve os participantes da concepção de que o percurso é determinável. Para alguns, a definição do percurso requer uma certa concepção de homem em que este é passivo receptor das lições, como se fosse uma folha de papel em branco; outros, relativizam essa concepção, mas continuam julgando que há um caminho para a efetivação da formação ou educação. Não cabe, aqui, explorar a variedade de posições, pois apenas ilustram uma temática central das doutrinas pedagógicas, a que se apresenta no centro das disputas que muitos querem

³ A respeito da intencionalidade como aspecto essencial do ensino, sugiro o exame da proposta de Macmillan e Garrison (1998).

que sejam filosóficas, daí acentuarem a necessidade de respostas à questão do percurso ideal ou correto (MAZZOTTI, 2002; MAZZOTTI, 2005, inédito). Tais pessoas têm as perguntas, querem as respostas.

Slogans sustam o debate

Caso atendamos as demandas, as questões postas pelos que desejam respostas, estaremos afirmando alguma doutrina ou filosofia, aquela que consideramos correta.⁴ Deixaremos de lado o aprofundamento das questões estancando o debate por meio de uma resposta categórica, em um gesto similar ao de Platão para calar os Sofistas que sempre consideraram que não tinham respostas, mas perguntas. Ao darmos respostas, deixaremos de perguntar, por exemplo, o que se entende por pessoa educada? Deixaremos de perguntar a respeito do significado de “pensamento crítico”. Sabemos que as doutrinas pedagógicas que circulam entre nós apresentam respostas em fórmulas abreviadas e muito persuasivas como: “aprender a aprender”, “democratizar a escola”, “escola viva”, “inclusão social”. Essas fórmulas respondem quais perguntas?

Essas fórmulas, que respondem questões implícitas, pertencem à “retórica do abreviado”, na qual se encontram os slogans, as palavras impactantes, os clichês. Slogans como “aprender a aprender”, “democratizar a educação” e tantos outros correntes na linguagem da Educação têm uma característica comum: dizem muito, carregam significados amplos, são curtos, anônimos, não podem ser diretamente contestados, mobilizam as pessoas, são muito persuasivos e se opõem a outras fórmulas. Para persuadir, no âmbito da Educação, precisamos recorrer àquelas fórmulas que se opõem tanto às teorias quanto às práticas e aos afetos, pois a melhor das doutrinas não vencerá caso não possa ser apresentada em uma fórmula impactante, anônima, sumária, uma vez que se quer dirigir a um público heretogêneo, mobilizando as paixões coletivas. Não há como escapar dos slogans na linguagem da educação que põem em cena “pensamentos prontos”, os que permitem mobilizar as pessoas para realizarem o proposto. A melhor das concepções pedagógicas não obterá adesão de muitos, caso não possa ser apresentada na forma de slogans. Não temos saída. Estamos condenados a operar com slogans. Pessimismo? De maneira alguma, pois ao analisarmos os slogans descobrimos um “mundo de sentidos mais ou menos divergentes, um mundo de pensamento, de pensamentos submersos e, por fim, de paixões. E descobrir é pensar” (REBOUL, 1984, p. 99].

⁴ O proposicionalismo, o dar respostas para sustar as questões, foi longamente examinado por Meyer (1986).

Mas, quais são os meios para os analisar? Se desconhecemos as técnicas de análise retórica⁵, ficamos limitados ao que sabemos de gramática e, eventualmente, de filologia. É preciso mais do que isso para apreendermos um slogan; é preciso saber contra qual posição ele se põe em cena; é necessário apreender os artifícios retóricos envolvidos em um debate para expormos, para nós mesmos e para outros, o que se apresenta à vista, mas fica oculto, uma vez que nos persuade por se apoiar no que acreditamos.

Análise, condição para compreender o que está em questão

A tarefa de análise mostra-se mais exigente do que parece imediatamente, pois é preciso distinguir um raciocínio correto do falacioso ou, mesmo, do sofístico. Tomemos um exemplo, a petição de princípio, falácia argumentativa que dá por correta uma premissa que precisa ser demonstrada. No início de *Emílio* Rousseau afirma: “Tudo o que é bom sai das mãos do Autor das coisas, tudo que é degenerado das mãos do homem”. Fórmula persuasiva, desde que se acredite na afirmação inicial a que apenas Deus faz coisas boas, o que é uma petição de princípio para aquele que não crê naquela premissa.

Porém, não apenas os slogans precisam ser expostos, uma vez que lidamos com algo invisível, o processo educativo, daí buscamos analogias com processos considerados visíveis que nos fornecem as premissas de nossos argumentos. Com isso, operamos por meio de metáforas e metonímias que precisam ser postas à luz para melhor apreendermos os embates entre as diversas doutrinas pedagógicas.⁶ Uma metáfora bem conhecida, porque rejeitada pelos teóricos contemporâneos, é a da CABEÇA DA CRIANÇA COMO UMA FOLHA DE PAPEL EM BRANCO SOBRE A QUAL SE INSCREVEM OS CARACTERES DOS CONHECIMENTOS. Rejeita-se essa metáfora em nome de outras, uma delas afirma que a criança é como uma PLANTA TENRA que precisa de cuidados para se desenvolver de maneira correta. Analogia que se sustenta na metáfora que afirma que na SEMENTE JÁ SE ENCONTRA A PLANTA ADULTA, pelo que a criança é o pai ou mãe do homem, ou seja, cada qual já apresenta as características que se manifestarão quando adulto. Caso tal metáfora sustente-se em alguma concepção espiritual, o processo de

⁵ Exemplos de análise retórica de doutrinas pedagógicas, tanto sistematizadas quanto as correntes em grupos de professores, encontram-se em Mazzotti e Pimenta (2004), Duarte (2005) e Gonçalves (2005).

⁶ O papel da metaforização na constituição de significados, particularmente nas doutrinas pedagógicas, foi examinado por Charbonnel (1991a; 1991b; 1993); por Mazzotti (2002; 2002b; 2006, inédito) e por Mazzotti e Oliveira (2000).

formação/educação recorrerá ao que se considera ser o próprio da espiritualidade. É o caso, por exemplo, da doutrina hegeliana, em que cada pessoa nascida em certo local, onde opera um determinado espírito do povo (*Volksgeist*), apresenta as características daquele espírito. Outros, como Herbert Spencer, invertem a filosofia do espírito definida por Hegel para sustentarem que o processo de desenvolvimento é orgânico. Neste caso, as “raças humanas” são a expressão das etapas que culminaram na efetivação da civilização moderna que foi e é sustentada por uma raça superior, a caucasiana. Em ambas as posições, supõe-se que há um certo “caráter nacional” que determina cada indivíduo nascido em um lugar, bem como as tarefas educativas para fazer com que todos se conformem àquele caráter (MAZZOTTI, 2006, inédito).

Identificando as metáforas centrais

Expor, pôr para fora, as metáforas que condensam e coordenam significados das doutrinas pedagógicas é uma tarefa que requer identificação das que são centrais nos discursos, mas podemos ficar sem critérios para saber quais são elas. Parece-me que a melhor maneira de identificar as metáforas centrais em um discurso é ouvir seus adversários, já que eles sempre sabem as razões que têm para não aceitarem os argumentos dos outros. Assim o é porque os processos de estabelecimento de significados, de produção de argumentos persuasivos, não ocorrem no vazio, não surgem de um lampejo, mas de uma conversação entre pessoas vivas e aquelas que já viveram e continuam sendo tomados em consideração pelas pessoas atuais. É no âmbito de tal *comunidade invisível* que dialogamos. Na melhor das hipóteses nosso diálogo segue as regras da dialética sistematizadas por Aristóteles, nos *Tópicos*, complementadas por outros ao longo dos séculos e que atualmente aparecem como as do método científico. Compreender que os argumentos são públicos, apresentam-se na praça pública, na *ágora*, implica ouvir as partes, considerando-as legítimas defensoras de seus pontos de vista, garantindo-lhes todo espaço necessário para o diálogo hostil-amistoso próprio de uma situação de deliberação. Em algumas situações é preciso encerrar os debates, pois alguma tomada de posição é requerida com maior ou menor urgência, mas sempre se deve deixar aberto o canal para a revisão das posições.

Uma vez alcançados argumentos considerados comuns e aceitáveis, resta a tarefa de comunicá-los aos demais, apresentá-los aos que ainda não sabem quais são eles. Tem-se, então, uma nova situação, a do ensino (*didascália*), na qual não se admite que o aprendiz possa deliberar sobre o assunto em questão, pois ele nada ou pouco sabe sobre o material a ser aprendido. Não cabe, então, organizar a exposição como se fosse um debate entre iguais em conhecimento, como é o caso da situação dialética.

Qual o lugar da Filosofia?

Caso por filosofia entendamos *sistemas filosóficos*, apenas na situação de ensino é factível examiná-los, pois cabe ao aprendiz conhecê-los. Nesse caso, a filosofia apresenta-se como qualquer outra disciplina escolar considerada necessária para a formação dos educandos. Parece-me que isto ocorre, no geral, com a Filosofia da Educação nos cursos de formação de professores, em que se ensinam alguns elementos ou da História da Filosofia ou de algumas Filosofias, uma vez que não há uma “teoria unificada da filosofia”.

Caso compreendamos por filosofia o exercício sistematizado de análise de argumentos, então melhor seria nomear a disciplina de maneira adequada, uma vez que se pretendem ensinar as técnicas de argumentar e contra-argumentar, o que exige um trabalho de análise dos discursos postos em presença. A nomenclatura adequada é arcaica, expressa o que se pretende fazer, são as disciplinas Retórica, Dialética e Lógica. Tais disciplinas não são exclusivas de qualquer sistema filosófico, todos as requerem para bem argumentarem. Também não são partes de outras disciplinas, uma vez que as utilizam em seus trabalhos, porém não têm por objeto os temas próprios de cada uma delas. Além daquelas técnicas ou artes intelectuais é preciso certo conhecimento de duas outras: a Gramática e a Matemática.

Não estaria expulsando os juízos éticos ou valorativos sobre os quais as Filosofia e, em particular, as da Educação examinam com cuidado?

Não. A atividade retórica, contraparte da dialética, como dizia Aristóteles, dela difere por buscar acordos, independente da veracidade dos argumentos e das premissas, ela é uma disciplina própria da política ou da ética. Pela atividade dialética buscamos estabelecer a verdade de enunciados, que depois comporão uma doutrina ou teoria. Pela ação retórica operamos com base *no que nos parece ser melhor*, utilizamos linhas de argumentação comuns ou lugares comuns que põem em relevo o que vale a pena sacrificar em nossas posições individuais para garantir alguma unidade social (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996).

A restauração da Retórica, em nosso tempo, decorre da constatação de que a Lógica *per se* é incapaz de auxiliar no estabelecimento de juízos de valor, pois ela requer enunciados formais não passíveis de negociação, além de se ter tornado um cálculo. Tal modo de conceber a Lógica é uma extraordinária conquista do pensamento com enormes implicações em nossa vida diária, mas é insuficiente para tratar os temas

políticos ou éticos. Isto porque as premissas de um argumento político ou ético são sempre plausíveis, não são verdadeiras. É plausível, por exemplo, que todas as pessoas possam ser igualmente escolarizadas, mesmo quando se verificam as dificuldades de tal diretiva. Sabemos, desde o século V a.C., que não é factível a um orador persuadir todos e cada um, uma vez que cada grupo de ouvintes reage de maneira diversa ao mesmo orador. Ainda assim, é plausível procurar alcançar todos e cada um por meio de um discurso. Na prática, os oradores e seus discursos são bem recebidos por alguns auditórios, outros o rejeitam e outros, ainda, permanecem indiferentes. Apenas o discurso sustentado em slogans alcança alguma repercussão mais extensa, exatamente por dizer muito, por ser anônimo, por ser condensado a tal ponto que cada grupo interpreta como quer e se considera representado por ele.

A análise dos argumentos éticos é tarefa central da Retórica, como já mostrou Aristóteles. Os mecanismos utilizados para persuadir são os mesmos de que lançamos mão para realizar a análise. Com isso, torna-se factível pensar os slogans, bem como as demais formas retóricas persuasivas, como são as metáforas que operam nas doutrinas pedagógicas (RUELLE, 1883).

Técnicas versus filosofias?

Comecei parabenizando os organizadores deste Simpósio pela ousadia e coragem de realizarem um encontro para tratar da Filosofia da Educação e encaminhei argumentos defendendo o ensino de três técnicas intelectuais, ao lado de outras duas. Com isso, desloquei o problema que se apresenta como próprio da Filosofia da Educação, sua identidade ou estatuto, para uma proposição que elimina a disciplina em questão. Talvez meus críticos assinalem essa manobra retórica.

Permitam-me utilizar a prolepse, manobra retórica que antecipa a crítica, procurando mostrar sua improcedência, pois isso é necessário para explicitar o que defendo.

De fato, desloquei o tema da identidade ou do estatuto da Filosofia e da Filosofia da Educação em particular, meus críticos terão razão em suas acusações. Em minha defesa recordo que aquelas técnicas são necessárias ao exercício da reflexão filosófica por permitirem a exposição do que se encontra em um slogan, em um “pensamento pronto”, pelo que já começamos a pensar ao romper as amarras do recebido, logo realizamos a tarefa que se diz ser própria do filosofar.

Porém, meus críticos não terão razão caso sustentem que a Filosofia da Educação é a expressão de alguma Filosofia, uma vez que não estou defendendo uma Filosofia. Minha posição impede que eu diga qual é a melhor Filosofia para sustentar alguma Filosofia da Educação. Podem dizer que sou pré-filosófico, que defendo a posição dos

Sofistas. Concordo, mesmo correndo o risco de ser mal entendido. Isso porque me parece preferível fornecer aos estudantes os instrumentos intelectuais de que necessitam para agirem e deliberarem, do que procurar persuadi-los de alguma Filosofia.

Ainda uma outra objeção à posição aqui defendida pode ser apresentada: a que requer a definição da Filosofia da Educação como campo de pesquisa, o que não fiz explicitamente até agora.

De meu ponto de vista, o filosofar é pôr em questão, questionar, para o que necessitamos de instrumentos intelectuais adequados, os fornecidos pelas técnicas mencionadas. É factível ensinar as técnicas básicas de argumentação e contra-argumentação, mas a habilidade, a perícia, depende de cada um, do exercício, do trabalho artesanal cuidadoso, como ocorre com qualquer outra técnica. Sem o domínio daquelas técnicas somos levados por pensamentos prontos admitidos sem questionamento e tendemos a julgar que criticar é um simples falar contra, sem dar as razões do ser contra.

Esse falar contra sem fornecer razões pertinentes encontra-se em muitas pesquisas na área da Educação, em que é comum admitir falácias e outros enganos que as invalidariam caso houvesse um debate hostil-amistoso na área. Tomemos um exemplo: é comum ouvir que a educação escolar no Brasil, particularmente o ensino superior, está em situação lamentável porque apenas em 1934 foi fundada uma verdadeira universidade: a USP. Essa afirmação busca legitimar-se por meio da comparação entre o Brasil e o Peru, eventualmente o México, que tiveram suas universidades instaladas no século XVIII. O que fica provado? Rigorosamente nada. Pois, em nossos dias, a produtividade acadêmica brasileira é nitidamente superior ao daquelas constituídas há muito tempo. Esse discurso comparativo citado opera com a seguinte proposição: quanto mais antiga é uma instituição de ensino, melhor ela é. Se for assim, então a Universidade de Pádua, a primeira organizada como tal, deveria ser o lugar com maior e melhor produção acadêmica e científica em nossa época. Uma outra bastante usual, que circula há algum tempo, nos faz recordar as objeções de Platão aos Sofistas; é a que diz que “a educação não é mercadoria”. Querem atingir os proprietários de escolas particulares que auferem lucros com o trabalho dos professores, para isso acabam por estabelecer que o ensino não é uma tarefa merecedora de remuneração, pois não é uma mercadoria. Se não é mercadoria, o que ela é? O trabalho docente é o do sacerdote mantidos por sua congregação? Os professores não somos trabalhadores assalariados?⁷

⁷ Em minha dissertação de Mestrado em Educação, defendida em 1979, mostrei que a educação escolar em massa exigiu a transformação do trabalho do professor em trabalho docente, objetivado, pelo que permitiu que a escolarização tornasse um processo de produção formalmente controlado pelo capital (MAZZOTTI, 1979).

Por que o lucro com uma empresa escolar é ruim e não o é o de um editor de livros, dos proprietários de teatros, cinemas, emissoras de rádio e televisão, que também exploram o trabalho intelectual?

Essas certezas inabaláveis, freqüentemente slogans, põem em presença as paixões, o que não é ruim, uma vez que podemos examiná-las para compreendê-los e, se for o caso, dar-lhes algum combate ou aderir mais fortemente a eles.

Filosofia da Educação para quê?

Então, o papel do filosofar seria o de combater as paixões, as falácias, os slogans? Não, seu papel, de meu ponto de vista, é ajudar cada um de nós a compreender o que move as pessoas a aderir a este ou aquele discurso vazado em slogans e sustentado em metáforas persuasivas. Não cabe, pelo menos de meu ponto de vista, apresentar respostas, mas pôr questões, por mais subversivas que sejam.

Tem-se, então, que o estatuto da Filosofia da Educação é o mesmo da Filosofia em geral, o pôr em questão, o questionar o admitido, por verificar, por meio da análise, sua fragilidade conceitual. Ou, por outra, o exame acurado, conclusivo e conciso (rigoroso), dos argumentos utilizados pelos grupos sociais que trabalham diariamente para persuadir, por meio de seus “pensamentos prontos”, todos e cada um. Filio-me, assim, aos Sofistas, a Aristóteles de sua segunda fase, aos racionalistas-céticos, por acreditar nas pessoas e julgar factível ensinar as técnicas argumentativas sem pretender operar por meio de discípulos fiéis.

Referências

BERTI, E. *Aristóteles no século XX*. S. Paulo: Loyola, 1997.

BERTI, E. *Contraddizione e dialettica negli antichi e nei moderni*. Palermo: E'Epos società editrice, 1987.

BOUVIER, A. *Philosophie des sciences sociales: un point de vue argumentiviste en sciences sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

CASSIN, B. *L'effet sophistique*. Paris: Gallimard, 1995.

CHARBONNEL, N. *Philosophie du modèle*. Stasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1993.

CHARBONNEL, N. *Les aventures de la métaphore*. Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1991a.

_____. *L'important, c'est d'être propre*. Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1991b.

- DUARTE, M. A. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. [tese de doutorado].
- GONÇALVES, H. M. *Docere, delectare, movere: argumentos sobre ética*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. [tese de doutorado].
- MAZZOTTI, T. B. Lógica natural ou algoritmo? *Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, ago./dez. 2004, p. 61-79 (ISSN 1807-2194).
- _____. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: Campos, P. H. F.; Loureiro, M. C. (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2003, p. 89-104.
- _____. L'Analyse des méthaphores: une approche pour la recherche sur les représentations sociales. In: GARNIER, C.; DOISE, W. (Dir.). *Les Représentations sociales: Balisage du domaine d'études*. Montreal: Éditions Nouvelles, 2002a, p. 207-226.
- _____. Núcleo figurativo: *themata* ou metáforas? *Psicologia da Educação*. S. Paulo, 14/15, 1º e 2º sem. de 2002b, p. 105-114.
- _____. Formação de professores, racionalidades em disputa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 74, n. 177, p. 279-308, maio/ago. 1993.
- _____. *Educação como tecnologia: ensaio sobre as transformações do trabalho docente*. S. Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1979. [dissertação de mestrado].
- _____. The rhetoric turn. In: SHOOK, J. (Ed.). *Pragmatism, education, and children: international philosophical perspectives*, no prelo (cap. 14).
- _____. *Por uma ultrapassagem da debandada epistemológica das Ciências da Educação* (2005, inédito)
- _____. *Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Rio de Janeiro, 2006 (inédito).
- _____.; PIMENTA, R. Análise retórica da filosofia da educação brasileira de Saviani. *Logo: Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación*. Salamanca, v. IV, n. 7, Diciembre 2004, p.105-116.
- _____.; OLIVEIRA, R. J. *Ciência(s) da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MEYER, M. *De la problematologie: Philosophie, science et langage*. Bruxelas: Pierre Mardaga Éditeur, 1986.
- KERFERD, G. B. *O movimento sofista*. S. Paulo: Loyola, 2003.
- MACMILLAN, C.J.B; GARRISON, J. W. *A Logical Theory of Teaching: Erotetics and intentionality*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1998.

- PERELMAN, Ch.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. A nova retórica. S. Paulo: Martins Fontes, 1996.
- RAMMASTEDT, O.; DAME, H.J. A modernidade atemporal dos clássicos da sociologia: reflexões sobre a construção de teorias em Émile Durkheim, Ferdinand Tönnie, Max Weber e, especialmente, George Simmel. In: SOUZA, J; ÖERLZE, B. (Org.). *Simmel e a modernidade*. Brasília, Editora UNB, 2005, 2. ed., p. 187-233.
- REBOUL, O. *Le langage de l'éducation: analyse du discours pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984, (Col. L'Éducateur, 90).
- RUELLE, Ch.-E. Notice préliminaire. In: Aristote. *Poétique et Rhétorique*. Paris: Garnier Frères, Libraires-Éditeurs, 1883, p. IV-XXIV.
- TARDY, M. De la pédagogie aux sciences de l'éducation. *Encyclopédie Philosophique Universelle. l'Univers Philosophique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1282-1287, 1989.