

Renato José de Oliveira*

*Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação da FE/UFRJ.

Doutor em Educação pela PUC-RJ.

Material recebido em março de 2005 e selecionado em abril de 2005.

Resumo

Este artigo discute como o conceito de conhecimento confiável pode contribuir para o exame crítico das teorias pedagógicas. Considerando a argumentação um empreendimento humano-social significativo para a compreensão do contexto em que se travam os debates científicos, buscamos analisar o estatuto epistemológico das pedagogias herbartiana e deweyana. A partir daí, criticamos a analogia, presente nas formulações dos dois autores, que situa a escola como microcosmo da sociedade.

Palavras-chave: conhecimentos confiáveis; teorias pedagógicas; argumentação; escola.

Abstract

This paper discusses how the concept of trustworthy knowledge can contribute to build a critical view of pedagogical theories. Considering argument as a very important social-human enterprise to understand the context in which scientific debates take place, we intend to analyze the epistemological

Conhecimentos confiáveis em educação – repensando o papel das teorias pedagógicas

status of Herbart's and Dewey's pedagogies. Hence, we criticize the analogy, found in both authors, which presents school as a microcosm of society.

Key words: trustworthy knowledge; pedagogical theories; argument; school.

1. Sobre o conceito de conhecimento confiável

Na medida em que o conhecimento científico não pode mais sustentar o *status* de saber que revela a natureza intrínseca do real, ou seja, que permite dizer de maneira inequívoca o que o objeto é em si mesmo, deve assumir outra condição: a de explicar a realidade tanto quanto o debate científico permite explicar. Baseados no fato de que tal debate é fruto do estágio do conhecimento alcançado em uma dada época, Mazzotti e Oliveira (2000) entendem que, ao saber absoluto, fundado sobre verdades estabelecidas para todo o sempre, é preciso contrapor um outro, de caráter provisório, mas nem por

isso menos relevante: o **conhecimento confiável**.

Partindo da consideração de que, tanto nas ciências da natureza quanto nas ciências humanas e sociais, os saberes são produzidos a partir do embate entre teorias rivais, Mazzotti e Oliveira chamam a atenção para o fato de que a discussão se dá em um contexto de argumentação controlada: “O processo de argumentação requer o estabelecimento do contraditório, da exposição dos enunciados favoráveis e desfavoráveis ao caso, mostrando que determinados enunciados são ou mais adequados ou completamente adequados ao objeto” (MAZZOTTI e OLIVEIRA, *op. cit.*: 9).

O debate científico não é, portanto, um *laissez-faire*, no qual qualquer argumento pode ser levantado em defesa da tese apresentada. É preciso que haja acordos e regras; por isso, diz-se que se trata de um contexto de argumentação controlada. Assim, por exemplo, se alguém se dispuser a reabrir a discussão acerca da geração espontânea, afirmando que bactérias e outros microorganismos “surtem” na água, contaminando-a,

O debate científico não é, portanto, um *laissez-faire*, no qual qualquer argumento pode ser levantado em defesa da tese apresentada. É preciso que haja acordos e regras [...]

2. Argumentação e conhecimentos confiáveis

terá que fornecer provas aceitáveis de que os enunciados favoráveis à sua tese não são inadequados ao objeto. Do contrário, cairá no ridículo.

Sem dúvida, o conceito de prova aceitável é também objeto de discussão. Não se trata de uma prova irrefutável do tipo “dois mais três somam cinco”, mas de um conjunto de argumentos capaz de conquistar respeitabilidade nas comunidades científicas. Embora o que é digno de respeito e o que não é seja estabelecido a partir de juízos de valor sobre os quais influem interesses diversos, há um mútuo controle entre os membros dessas comunidades, de modo que a fraude é mais cedo ou mais tarde descoberta. Assim, existem diferenças relevantes entre o fato de uma tese científica não conquistar a adesão de parcelas significativas de pesquisadores em um dado campo do conhecimento e o embuste, deliberadamente produzido para conferir momentos de notoriedade e vantagens imediatas aos seus protagonistas.

Nos *Tópicos*, Aristóteles já chamava a atenção de quem se dispusesse a produzir conhecimentos dignos de crédito, em qualquer campo do saber, para o fato de que o raciocínio é um argumento que faz encadeamentos entre coisas estabelecidas e outras que se quer estabelecer. Seria uma “demonstração” quando partisse de premissas primeiras e verdadeiras e um “raciocínio dialético” quando partisse de opiniões geralmente aceitas (1983: 5).

Os encadeamentos dedutivos, típicos das ciências lógico-matemáticas, sempre usufruíram de grande prestígio e durante muito tempo foram tomados como modelos para as outras ciências, sobretudo porque, uma vez demonstrada, a conclusão adquiria estatuto de verdade universal. A moral cartesiana, tal como foi construída no *Discurso do método*, era comparável a uma “moradia provisória”, na qual os “arquitetos” da verdadeira moral (alicerçada em princípios tão sólidos quanto os da álgebra e da geometria) deveriam se instalar enquanto durassem os “trabalhos

de demolição” da antiga casa (a moral vigente na época, cheia de imperfeições) e de construção da nova “habitação”, perfeita, verdadeira e eterna (Descartes, 1996: 27).

Ambições como a de Descartes começaram a cair por terra já no século XIX, a partir do advento das geometrias não-euclidianas (que restringiram a universalidade do postulado das paralelas a um caso particular das retas sobre o plano) e da eclosão, no século XX, do que se pode chamar de paradoxos ou limites próprios dos sistemas formais. Um exemplo simples diz respeito à teoria dos conjuntos: o conjunto dos números pares é um subconjunto do conjunto dos números naturais, mas ambos são infinitos.

Assim, não há uma grandeza menor contida em outra maior, mas um conteúdo tão incomensurável quanto o continente. Tais limitações não invalidam o conhecimento matemático, mas, como frisa Pessanha (1989: 225), sugerem que “o prosseguimento da construção lógico-matemática impõe o aprofundamento e o reforço dos alicerces”.

Uma vez que a via lógico-formal, com todo seu arsenal dedutivo, assim como a via empírica, com todo seu instrumental indutivo¹, não se constituem em alternativas absolutamente seguras para o investigador, como chegar a parâmetros aceitáveis para se ter confiabilidade no conhecimento produzido?

¹ Desde Hume (1711-1776), o método indutivo – que propõe passar dos casos particulares, comprovados pela experiência, à conclusão geral, estabelecida pela repetição de um extenso número de casos particulares – não logrou obter confiabilidade absoluta. Afinal, a repetição de um fato trivial como o nascer do Sol há milhões de anos não pode garantir que esse astro nascerá novamente amanhã.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

58

Os estudiosos da argumentação têm enfrentado o problema com base no resgate do que Aristóteles denominou “raciocínios dialéticos”, buscando redimensionar a opinião (*doxa*) como fonte de conhecimentos. Perelman (1997a: 365) entende que:

As opiniões desaparecem diante da evidência, mas têm uma relevância inegável e recobram importância tão logo a evidência não pode impor-se. O desprezo da opinião, na grande tradição filosófica do Ocidente, vai de par com a confiança no critério da evidência e com a importância de seu campo de aplicação. Quais são as estruturas do real e do conhecimento que tornam a evidência possível; como conceber o homem ou as faculdades humanas iluminadas pela evidência; como se elabora a linguagem humana que exprime e comunica as evidências — eis os grandes problemas de qualquer metafísica absolutista.

Em vista disso, o autor defende não haver, entre as opiniões bem fundamentadas e as verdades, uma diferença de natureza e sim de grau. Isso quer dizer que as opiniões não são de qualidade inferior, mas, pelo contrário, fornecem a base para que conhecimentos mais articulados (por isso a diferença de grau), capazes de produzir confiabilidade maior, sejam estruturados. Nesse ponto, é preciso ressaltar que não se tra-

ta de admitir necessariamente como corretas as opiniões de uma maioria ou do chamado senso comum. Aristóteles (op. cit.) estabelecia como próprio dos raciocínios dialéticos partir também do que é considerado por alguns, como, no caso, os filósofos. Sem dúvida, para ele, os filósofos representavam a “nata” ou o conjunto dos homens mais notáveis da sociedade, razão pela qual suas opiniões não eram opiniões quaisquer. Apesar do elitismo, próprio de uma época em que trabalhos de natureza não intelectual eram desprezados, Aristóteles chama a atenção para o fato de que debates interessantes podem ser suscitados a partir de opiniões minoritárias. Ele mesmo cita o caso de Heráclito, que — contrariamente ao ponto de vista da maioria dos homens (com o qual, nesse caso, Aristóteles concordava) — defendia a tese de que tudo é movimento. Mas o debate exige, por sua vez, certas regras para que os interlocutores não convertam o diálogo em monólogo nem se percam em considerações diletantes e estéreis. É preciso **controlar** a situação de argumentação, sendo esta uma das funções da retórica.

Michel Meyer (1991) assinala que a retórica pode ser compreendida como estudo do modo pelo qual os indivíduos negociam as distâncias existentes entre eles, havendo possibilidade tanto de reduzi-las quanto de aumentá-las. Na medida em que a redução logra êxito, temos maior facilidade para celebrar consensos, mas é importante frisar que o movimento retórico não é unidirecional; ao contrário, constitui-se no fluxo que vai do consenso ao dissenso ou deste àquele e, justamente por isso, permite que a produção do conhecimento se constitua em empresa verdadeiramente humana. Enquanto os dialetas podem, se quiserem, prolongar indefinidamente a discussão, os homens de ciência, os eleitores de uma localidade, os juízes nos tribunais têm necessidade de tomar decisões. Para os primeiros o tempo não interfere, ao passo que, para os demais atores sociais, ele é crucial. Não há como extrair conseqüências práticas de um dado conhecimento se este não for sancionado por algum fórum que, em dado momento, interrompe a discussão. Assim, respeitando as regras acordadas pelo respectivo fórum, o juiz profere o veredicto, o eleitorado leva ao Poder o partido X, a comunidade científica valida o que lhe parece ser a melhor teoria.

Mas o debate exige, por sua vez, certas regras para que os interlocutores não convertam o diálogo em monólogo nem se percam em considerações diletantes e estéreis.

Como toda decisão, a legitimação proveniente de um contexto de argumentação controlada está sujeita a falhas; por isso, a discussão pode ser reaberta. Mas, para tanto, é preciso que novos elementos passem a figurar no cenário, e que regras de controle das novas discussões sejam, por sua vez, estabelecidas. Tem-se, assim, a possibilidade de construir conhecimentos que, não sendo perfeitos, são aperfeiçoáveis; que, não sendo confissões de verdades ocultas, são confiáveis e permitem a estruturação da vida social em diferentes níveis. Do contrário, reservamo-nos, como salienta Perelman (1997b: 370), a fazer do conhecimento uma empresa mística: “Deus vê, desde tempos imemoriais; o homem vê o que Deus vê. Ele o vê imediatamente para sempre, a conclusão é formada desde o início e de uma vez por todas”.

3. As teorias pedagógicas são conhecimentos confiáveis em Educação?

A educação é um campo de conhecimento em que as pesquisas resultam em teorias capazes de auxiliar a compreender os problemas típicos da relação educador-educando ou é um conjunto de práticas que vão sendo assimiladas e legitimadas com o passar dos anos? É uma ciência, no sentido da produção de conhecimentos confiáveis, ou uma espécie de torre de Babel em que

A educação é um campo de conhecimento em que as pesquisas resultam em teorias capazes de auxiliar a compreender os problemas típicos da relação educador-educando ou é um conjunto de práticas que vão sendo assimiladas e legitimadas com o passar dos anos?

diferentes disciplinas (Psicologia, Filosofia, Sociologia, etc.) dão o tom e se impõem, ao sabor dos modismos de época?

Conforme assinalam Mazzotti e Oliveira (*op. cit.*: 8), muitos educadores não consideram o valor epistêmico das teorias pedagógicas, pois entendem que, “na prática, a teoria é outra”. Contudo, a afirmação que busca condenar o “pedagogês” como discurso teórico alheio às salas de aula já traz, embutida, a certeza de que existe uma *outra teoria*, correta a qual dá conta dos fenômenos educacionais. Tal *teoria* nunca teve suas bases claramente estabelecidas, tampouco conseguiu ir além do empirismo vulgar que extrai supostas conclusões gerais a partir das mais diversas situações particulares, as quais podem incluir desde o vivenciado por um professor em dado contexto escolar até as experiências de outrem. Naturalmente, essa *teoria* não pode ser tomada como conhecimento confiável em educação, servindo mais como espécie de protesto contra a torre de Babel produzida no campo educacional por outras disciplinas.

Entre os modismos que prescrevem aos professores como deve ser o fazer pedagógico e o reducionismo que nega toda e qualquer contribuição teórica, coloca-se um abismo de comunicação que a retórica pode contribuir para diminuir. Ao se analisar retoricamente um enunciado, uma alegoria ou mesmo uma teoria pedagógica, pode-se fazer a exposição dos mesmos (conforme foi feito com o adágio “a teoria na prática é outra”), salientando ângulos e facetas do objeto muitas vezes não pensados. Deste modo, abrem-se espaços para o debate, reabilitando, por exemplo, velhos conceitos, ou mostrando que são tão inconsistentes quanto os novos, importados sem maior reflexão de outros campos do conhecimento.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

60

A análise retórica é, portanto, um método que contribui para a produção de conhecimentos confiáveis, na medida em que, como salienta Reboul (2000:139), “é um diálogo” que “critica e pondera, sem se abster de admirar, tendo como postulado que o texto, tanto em sua força como em suas fraquezas, pode ensinar alguma coisa”. Sendo, pois, um método de natureza pedagógica, a análise retórica procura no enunciado, na figura ou na teoria em exame, os elementos que os tornam mais ou menos persuasivos. Estes se ligam tanto à dimensão cognitiva (*logos*) do texto quanto às disposições afetivas (*pathos*) do auditório². A essas duas articula-se uma outra, própria de quem elabora o discurso (*ethos*), de sorte que o conjunto constitui o tripé fundamental de toda a racionalidade retórica:

Não existe distância entre os homens que não seja preciso justificar, e é exatamente isso que eles fazem ininterruptamente, apresentando-se como isto ou aquilo, exprimindo-se a partir das suas posições respectivas. Se existe uma racionalidade retórica, é preciso vê-la como uma lógica da identidade e da diferença, identidade entre eles ou identidade de uma resposta para eles, apesar da diferença entre eles e entre as suas múltiplas opiniões e saberes (MEYER, 1998, p. 50).

Tomando como exemplo as articulações existentes entre *ethos*, *logos* e *pathos* nas clássicas analogias do “governo”, da “fixação do conhecimento via instrução” e da “disciplina”, cunhadas por Herbart no século XIX, pode-se pensar as razões que levaram a pedagogia herbartiana a se constituir em conhecimento educacional confiável, bem como as razões que, em outro contexto histórico, abalaram sensivelmente esse estatuto.

[...] a análise retórica procura no enunciado, na figura ou na teoria em exame os elementos que os tornam mais ou menos persuasivos[...]

Herbart (1776-1841), pensador alemão de orientação kantiana, é considerado o fundador da Psicologia científica, a qual trabalhava com base em modelos matemático-mecânicos que pudessem não só compreender as funções do intelecto humano, como também prescrever os métodos mais eficientes para o curso da aprendizagem. À Psicologia e à concepção universalista da moral, herdada de Kant,

Herbart unia, também, as contribuições da Estética, formulando, assim, as bases de sua proposta pedagógica. Tratava-se de conferir à Pedagogia estatuto científico, afastando-a das concepções românticas e idealistas (Rousseau, Fröebel) e alinhando-a com a mentalidade própria do século XIX, que confiava plenamente no monopólio da razão sobre os assuntos humanos.

Eis, em síntese, o *ethos* do orador. Este se articulava às disposições favoráveis (*pathos*) do auditório formado pelos educadores europeus progressistas do oitocentos³, que, na esteira do Iluminismo, desejavam formar o

homem virtuoso, capaz de forjar uma nova sociedade, livre da desrazão e do misticismo. Para tanto, ansiavam por uma pedagogia sólida, alicerçada e impulsionada pelas conquistas do pensamento científico e apartada do empiricismo dos que entendiam ser o ato educativo tarefa menor, destinada aos que tivessem tempo ocioso para realizá-la ou precisassem ganhar a vida como preceptores.

² Em argumentação, auditório é o conjunto daqueles a quem o discurso pretende persuadir. Pode ser um auditório concreto (um dado grupo de pessoas) ou a projeção daquilo que o orador (no caso, o produtor do discurso) imagina ser a comunidade dos homens razoáveis. Nesse último caso, diz-se que se trata de um auditório universal.

³ Cabe citar, entre outros: Karl V. Stoy e Tuisikon Ziller (Alemanha) e Antonio Labriola e Luigi Credaro (Itália).

O discurso pedagógico herbartiano (*logos*) apoiava-se em três eixos centrais, vistos como momentos do processo educativo: o “governo”, a “instrução” e a “disciplina”. O “governo”, cuja competência cabia tanto aos pais quanto aos educadores, tinha por função tornar moral a natureza rude e selvagem da criança, convertendo sua “falta de vontade” em vontade moral de fazer o Bem, uma vez que este deveria ser o objetivo maior de todos na sociedade.

Existe, aí, uma analogia com a missão política de todo governo guiado pela razão: pais e professores estão para as crianças assim como os governantes estão para o povo, sendo a tarefa educativa do governo a ampliação dos deveres já prescritos pelos educadores. E mais: uma criança bem governada resultará tanto em um cidadão capaz de exercer as funções de governo quanto em um ser obediente e respeitador das leis estabelecidas por outrem. Em síntese: criança bem governada, povo civilizado.

Mas o bom “governo” da criança precisa ser complementado por outro momento, aquele em que seu intelecto será preparado para conhecer os porquês das coisas inerentes ao mundo natural e ao mundo social. Trata-se do momento chamado de “instrução”, o qual compreende alguns passos formais de aprendizagem⁴: a *clareza* (ligada a um trabalho de análise — os objetos diversos são desdobrados em componentes mais sim-

ples), a *associação* (relação dos objetos conhecidos a outros semelhantes), o *sistema* (ordenação dos objetos de modo a formar um pensamento sistemático) e o *método* (aplicação, por meio de exercícios, do que foi aprendido). Nesse último passo, figura a analogia da fixação da aprendizagem.

Não sendo mais cabível conceber a mente humana como papel em branco (analogia feita por Comênio), há que reconhecer que o conhecimento não pode ser impresso na mente do aprendiz, sendo necessário *fixá-lo* por meio de exercícios apropriados. A analogia de Herbart emenda⁵ a de Comênio, corrigindo-a em seus pontos falhos: o professor não é mais o “tipógrafo” que “imprime” saberes na mente do aluno, mas o “artífice” que “cola” ou “pendura” informações importantes em seu intelecto.

O terceiro momento, a “disciplina”, completa os outros dois. Como o “governo”, age sobre a vontade do educando, porém se volta mais para os aspectos subjetivos da volição, enquanto aquele se preocupa mais com as relações estabelecidas com outras pessoas. Segundo Luzuriaga (1987: 206), a “disciplina” pode

atuar de três modos: “como *refreadora*, quando o aluno deve ser reprimido; como *determinadora*, para que o aluno escolha direito; e como *reguladora*, para que, em idade mais avançada, possa governar-se por máximas e princípios, isto é, alcance a autonomia moral”. Observa-se, portanto, que a “disciplina” escolar é o análogo da disciplina social: atitudes inconvenientes motivam sanções, escolhas certas são valorizadas e o comportamento, em geral, é regulado pelos princípios e normas da moral estabelecida.

As três analogias comentadas conferem um elegante *corpus* argumentativo à pedagogia herbartiana que, com variações, tem sido a base da chamada pedagogia tradicional até os dias de hoje. Elas poderiam ser sintetizadas em uma analogia de fundo: sendo a escola a reprodução em miniatura da sociedade, o que vale para o espaço escolar vale também para o espaço social.

[...] o professor não é mais o “tipógrafo” que “imprime” saberes na mente do aluno, mas o “artífice” que “cola” ou “pendura” informações importantes em seu intelecto.

⁴ Cambi, 1999, p. 434.

⁵ Emendar uma metáfora ou analogia é o procedimento argumentativo em que novos elementos modificam os conteúdos simbólicos da figura de origem.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

62

Dewey inverte o postulado herbartiano, que tomava o intelecto como “carro-chefe de funcionamento do aparato psíquico humano”, propondo os interesses gerados pelas experiências de vida como motores da aprendizagem.

Entretanto, o cunho fortemente intelectualista e prescritivo da pedagogia herbartiana causava incômodos. Com as novas contribuições da Psicologia que progressivamente abandonava a matriz comportamentalista e deixava de lado os modelos matemático-mecânicos, novas concepções de infância emergiram, entre elas a de Dewey (1859-1952). Para esse pensador, o raciocínio da criança não é primitivo, tosco ou errôneo, mas diferente daquele apresentado pelo adulto, na medida em que suas motivações são inteiramente diversas. Segundo Ghiraldelli (2000, p. 15), Dewey inverte o postulado herbartiano, que tomava o intelecto como “carro-chefe de funcionamento do aparato psíquico humano”, propondo os *interesses* gerados pelas experiências de vida como motores da aprendizagem.

Há, porém, mais que uma simples inversão de postulados. A pedagogia deweyana, propulsora da chamada pedagogia nova, contrapõe-se à de Herbart por meio de outras articulações entre *ethos*, *logos* e *pathos*, outros tipos de alegorias, mas preserva a analogia de fundo entre escola e sociedade.

Dewey foi um pensador influenciado por várias escolas filosóficas, entre elas o hegelianismo e o pragmatismo de William James. Defensor de que o valor do conhecimento pode ser medido pela capacidade de impulsionar as ações, questionava o saber de natureza contemplativa, tão caro à tradição metafísica do Ocidente. E buscava um novo estatuto para os chamados fins morais perseguidos por toda educação:

O velho método, a despeito do culto estético e nominal pela razão, desalentara a razão, porque criara embaraços à operação de pesquisa escrupulosa e perseverante (...) A teoria dos fins fixos inevitavelmente conduz o pensamento ao atoleiro das controvérsias que não podem ser solucionadas. Se é que existe um summum bonum, um fim supremo, que é ele? Quando refletimos sobre este problema, colocamo-nos no centro de controvérsias que são hoje tão difíceis, tão penetrantes como o foram há dois mil anos (DEWEY, 1948: 166-167).

A busca de uma razão renovada, capaz de reconstruir as concepções morais, retirando-lhes o absolutismo conferido pela religião ou pela tradição kantiana resume o *ethos* do orador. Por sua vez, todo o movimento de renovação pedagógica iniciado na educação norte-americana por homens como Horace Mann cruzou o Atlântico, influenciando, já nas primeiras décadas do século XX, vários educadores europeus e latino-americanos⁶. Embora tenha funcionado somente durante quatro anos, a *University Elementary School*, fundada por Dewey em Chicago, em 1896, serviu de inspiração à difusão de escolas voltadas para uma pedagogia ativa (*learning by doing*). Havia, pois, um *pathos* favorável à recepção do novo discurso.

⁶ Claparède, Decroly, Montessori, Freinet, Piaget, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros.

Mas em que consistia, essencialmente, a mudança? O movimento da escola nova propunha retirar o professor do centro do processo pedagógico, colocando em seu lugar o aluno. Aí se dava a inversão do postulado herbartiano, assinalada por Ghiraldelli. Em verdade, Dewey e seu auditório trabalhavam com outra analogia: tal como na mudança do modelo geocêntrico para o heliocêntrico, o centro de gravidade do sistema na pedagogia nova passava a ser outro, tendo, obviamente, inúmeras repercussões. A aprendizagem escolar, vista como enfadonha, por não responder às motivações do aluno, passava a ser algo prazeroso, já que as aulas tornavam-se espaços para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade crítica do educando, antes abandonado à passividade e condenado à memorização de conceitos e à repetição dos mesmos via exercícios de fixação.

Entendiam os escolanovistas que em um ambiente de liberdade onde as escolhas são respeitadas, a disciplina e as regras são estabelecidas de comum acordo, sendo as transgressões casos isolados. Assim, reinando a paz e a harmonia no microcosmo escolar, estariam dadas as condições para que os futuros cidadãos construíssem uma sociedade à semelhança da escola, repetindo, com sinais trocados, a mesma aspiração herbartiana.

Para responder, então, à questão proposta como título deste tópico, cabe argumentar que o problema central não está nas teorias pedagógicas em si mesmas — embora suas formulações possam persuadir mais ou menos fortemente os auditórios, conforme as diferentes épocas — mas na concepção acerca do papel que elas atribuem à escola, convertida em análogo da sociedade.

[...]que em um ambiente de liberdade onde as escolhas são respeitadas, a disciplina e as regras são estabelecidas de comum acordo, sendo as transgressões casos isolados.

4. Escola e Sociedade: os limites da analogia

Foi visto que mesmo teorias pedagógicas que se colocam como antípodas valem-se da analogia entre escola e sociedade. Seria tal analogia um conhecimento confiável?

As analogias são classificadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) como argumentos que fundamentam a estrutura do real. Sendo geralmente formadas por quatro termos⁷, dois deles mantêm, entre si, relações que são facilmente admissíveis pelo auditório. Tais termos compõem o *foro* da analogia, que deve dar suporte aos outros dois, denominados *tema*. Em outras palavras: a analogia é um argumento forte quando o auditório passa sem hesitar do *foro* ao *tema*, ou seja, reconhece nesse último as mesmas relações reconhecidas no primeiro. Desse modo, ficam fundamentadas as estruturas da realidade sobre as quais o orador quer intervir ou às quais deseja aludir para tornar seu discurso mais persuasivo.

⁷ Menos frequentes são as analogias de três termos, como a apresentada por Heráclito: o homem, comparado à divindade, é tão pueril quanto a criança comparada ao homem (Perelman & Olbrechts-Tyteca, op. cit.: 427). Observa-se que o termo homem se repete, porém com sentido mais concreto (qualquer homem adulto), quando comparado à criança e com sentido mais abstrato (toda a humanidade), quando comparado à divindade.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

64

Entretanto, as analogias possuem estatuto instável, e tal instabilidade provém, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (*op. cit.*: 447), basicamente de dois fatores. O primeiro reside no fato de que quem as utiliza se esmera em afirmar que não são meramente figuras, mas raciocínios bem estruturados. Estes passam a ser, então, considerados pelo orador como formulações além das próprias analogias, as quais teriam sido apenas recursos didáticos para mostrar as relações racionais que é preciso provar. O segundo diz respeito à contra-argumentação: quem rejeita uma analogia buscará provar que tudo não passa de vaga comparação, não havendo sequer analogia entre o admitido e aquilo que o orador pede ao auditório para admitir. Assim, a analogia fica “entalada entre duas rejeições, a de seus adversários e a de seus partidários” (PERELMAN & OLBRECHTS -TYTECA, *op. cit.*: 447).

Feitas essas observações, é importante dizer que não se trata, aqui, de assumir uma postura contrária às analogias como meio de raciocínio, mas de ter clareza dos limites que apresentam. No caso da analogia *o espaço escolar está para o espaço social assim com a escola está para a sociedade*, é preciso perguntar: ao situarem a escola como miniatura da sociedade, não estariam as teorias pedagógicas hipertrofiando a dimensão da primeira e reduzindo a complexidade da segunda?

[...] quem rejeita uma analogia buscará provar que tudo não passa de vaga comparação, não havendo sequer analogia entre o admitido e aquilo que o orador pede ao auditório para admitir.

Se, por um lado, o espaço escolar se assemelha em alguns aspectos ao espaço social⁸, por outro, as diferenças são relevantes. Enquanto viver em sociedade é uma necessidade do homem, freqüentar a escola não o é, embora seja importante. Existe, aí, uma notável diferença de grau entre os dois espaços; contudo, mais significativa ainda é a diferença de natureza: os conflitos observados na escola são qualitativamente diversos dos existentes na sociedade. Se, nessa última, por exemplo, reivindicações salariais e contra o desemprego questionam a base do sistema produtivo, os correlatos escolares (reivindicações por melhores condições de ensino e por mais vagas) não afetam diretamente tal sistema. Se, na escola democrática, a disciplina e as regras podem ser negociadas diretamente pelos envolvidos, nas sociedades democráticas, é necessário delegar a outrem a tarefa de formular as leis.

Muitas outras diferenças de vulto poderiam ser mencionadas, mas o fundamental é que o espaço escolar não reproduz fielmente (nem nos aspectos positivos nem nos negativos) o espaço social; ele é apenas parte desse último e não uma mônada que contém, em escala reduzida, o conjunto de aspectos pertencentes ao todo. O fato de alguns desses aspectos estarem presentes não autoriza ninguém a inferir que a totalidade também esteja. Por isso, é problemático pensar a escola como microcosmo da sociedade. O que vale para o espaço escolar não necessariamente valerá para o espaço social, o que quer dizer: alunos formados em um ambiente de respeito e solidariedade não necessariamente serão cidadãos respeitosos e solidários, e aqueles que vivenciaram a democracia na escola não necessariamente serão militantes das causas democráticas.

⁸ Tanto em um quanto no outro há ricos e pobres, adeptos de tal ou qual credo religioso, etc.

[...] alunos formados em um ambiente de respeito e solidariedade não necessariamente serão cidadãos respeitosos e solidários, e aqueles que vivenciaram a democracia na escola não necessariamente serão militantes das causas democráticas.

Ao presente argumento, seria possível contrapor que o termo *necessariamente* é equivocado, sendo mais apropriado afirmar que *provavelmente* a escola balizada por princípios éticos e democráticos formará o cidadão capaz de defendê-los. Mas o recurso à noção de probabilidade não muda substancialmente a questão, pois, como assinalam Perelman e Olbrechts-Tyteca (*op. cit.*: 292-293):

De fato, em cada discussão particular em que se argumenta pelo provável, poder-se-á ver surgirem — a menos que se trate de campos científicos convencionalmente delimitados — objeções tendentes a denunciar as reduções que tiveram de ser operadas para inserir a questão no esquema proposto.

Além disso, é factível perguntar sobre que elementos está fundada a referida probabilidade. Na medida em que dados empíricos a esse respeito são difíceis de serem levantados, o fundamento recai sobre a regra *o semelhante gera seu semelhante*. Se esta, porém, tem limitações em seu próprio campo de origem — as ciências biológicas — que dizer da sua aplicação às ciências humano-sociais, cujo número de variáveis envolvidas é bem maior?

As considerações aqui feitas não pretendem subsidiar a tese, igualmente reducionista, de que a escola deve ser autoritária ou abandonar a discussão das questões éticas. Significa, apenas, que as teorias pedagógicas não podem apostar todas as suas fichas na educação escolar como

panacéia salvadora, pois com ela interagem outros tipos de educação: a familiar, a dos grupos comunitários, religiosos, esportivos, etc. Como estes não necessariamente convergem em seus propósitos, a formação do cidadão será antes um amálgama de orientações do que o metal purificado nas provetas dos teóricos da Pedagogia ou de quem elabora políticas e planos educacionais.

Finalizando, é preciso dizer que as teorias, as políticas e os planos podem aspirar ao estatuto de conhecimentos confiáveis em educação na medida em que deixarem de superestimar o papel da escola, passando a vê-la como um dos espaços de formação do indivíduo e não como ponta-de-lança da transformação social.

[...] as teorias pedagógicas não podem apostar todas as suas fichas na educação escolar como panacéia salvadora, pois com ela interagem outros tipos de educação: a familiar, a dos grupos comunitários, religiosos, esportivos, etc.

Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES. **Tópicos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DEWEY, John. **A Filosofia em Reconstituição**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1948.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1987.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha, OLIVEIRA, Renato José de. **Ciência(s) da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MEYER, Michel. Aristote et les Principes de la Rhétorique Contemporaine. *In: Aristote, Rhétorique*. Paris: Librairie Générale Française, 1991.
- _____. **Questões de Retórica: Linguagem, Razão e Sedução**. Lisboa: edições 70, 1998.
- PERELMAN, Chaim. **Opiniões e Verdade**. *In: Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997a, pp. 359-368.
- _____. Da Temporalidade como Característica da Argumentação. *In: Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997b, pp. 369-394.
- PERELMAN, Chaim, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PESSANHA, José Américo Motta. A Teoria da Argumentação ou Nova Retórica. *In: CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de. (Org.). Paradigmas Filosóficos da Atualidade*. Campinas: Papyrus, 1989, pp. 221-248.
- REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.