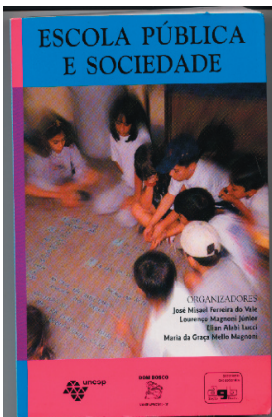


# A metáfora PERCURSO no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo



Tarso Mazzotti

Professor Titular de Filosofia da Educação pela UFRJ; Doutor em Educação pela USP

In VALE, J. F. M. do *et al.* (org.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002, p. 124-132.

**T**odo discurso pode ser analisado tendo por base as figuras utilizadas pelo locutor (escritor), uma vez que elas condensam significados, pelos quais persuade seus ouvintes (leitores). A análise retórica, que considera os argumentos próprios da persuasão, é um procedimento adequado quando se quer examinar discursos políticos, doutrinários e teorias. Por certo, no caso das pedagogias, a mesma análise permite maior acuidade na apresentação de cada uma delas, mostrando, além disso, as razões pelas quais são persuasivas aos múltiplos auditórios. De fato, o orador fala para um determinado auditório e este o legitima, com base nos valores e crenças que defende. Por esta razão, a identificação das metáforas persuasivas da pedagogias expõe os valores e crenças tanto dos oradores quando dos auditórios que os sustentam.

Neste trabalho apresento, de maneira sumária, os aspectos centrais do resurgimento da Retórica para, em seguida, centrar a atenção na metáfora PERCURSO que coordena os significados próprios de processos, particularmente do educativo. A partir desta apresentação procuro mostrar que os debates em torno de uma política pública para o ensino profissional, a expressa no Decreto Lei 2.208/97, envolve duas posições sobre “percurso educacional”: a que considera que este é determinável e determinado; e a que sustenta seu alto grau indeterminação.

Espero estar contribuindo para o debate a sobre as políticas educacionais, ao apresentar uma análise que facilita a compreensão das linhas de argumentação usuais sobre o tema em debate. Com isto, suponho estar auxiliando o leitor em seu processo de tomada de posição frente às disputas em torno de políticas educacionais, tão cruciais para a vida contemporânea.

## ***A condição retórica***

**D**urante muito tempo execrou-se publicamente a retórica e, neste mesmo movimento, chegou-se a considerar que as figuras de linguagem são meros ornamentos, sem eficácia argumentativa. Esta maneira de compreender as figuras considera-as um desvio (tropos) do literal, o qual seria a expressão direta do referente. Assim sendo, em um trabalho científico, bem conduzido e bem exposto, o cientista deve evitar os tropos, as figuras, pois estas são próprias da poesia, da literatura, da linguagem corrente, mas não da ciência. Note-se que aqui “ciência” deve ser entendida em toda sua extensão que inclui a filosofia, como era corrente até o século XIX.

A razão para o declínio da retórica foi apontada por Cícero quando afirmou que a eloquência, a retórica, depende da liberdade. Sem liberdade, sem democracia, não há lugar para a retórica, pois ela requer que se possa falar de tudo, sem se limitar por quaisquer considerações de classe social ou de pessoas. Para que a retórica possa ter seu curso é necessário que exista o “direito de atacar as personalidades mais importantes” (Cícero, *apud* Todorov, 1996, p. 68). Todorov concorda com Perelman e Olbrecht-Tyteca (1996), e os três concordam com Cícero: sem democracia não há lugar para a retórica e sem esta as figuras tornam-se e são tomadas por meras figuras de linguagem, ornamentos, enfeites discursivos.

Os que recusam a retórica percorrem dois caminhos complementares: em um deles, afirma que uma certa doutrina, que se quer literal, é a correta e perfeita expressão da realidade; em outro, sustenta-se a infalibilidade de alguma pessoa, aquela que constituiu a doutrina (filosófica, científica, religiosa, política). Busca-se, então, o argumento definitivo, aquele que fundamente todos os demais de maneira insofismável, de uma vez para sempre. Não cabe, aqui, expor a história do declínio da retórica, nem de sua retomada por volta de 1960\*, pois o objeto deste trabalho é mostrar que as disputas em torno de políticas educacionais, expressão de teorias e doutrinas pedagógicas, se dão em torno de algumas metáforas. Antes de apresentar um caso exemplar, considero conveniente uma breve e sumária exposição do caráter cognitivo das metáforas.

\*Para uma história da Retórica na Europa no período de 1450 a 1950 ver Fumaroli (1999); para um proposta de história filosófica da Retórica, ver Meyer (1999).

## ***Metáforas cognitivas***

**V**otre (1995) afirma que a análise do discurso com base na linguística funcional, ou de orientação cognitiva, devida a George Lakoff (1981; 1987) e Mark Johnson (1987), sustenta que as metáforas e outras figuras são processos cognitivos, mais do que formas verbais, produzidas a partir de esquemas corporificados, dando sentido às nossas comunicações. Votre denomina esta corrente de “realismo experiencialista”, definindo-o como “modelo cognitivo corporificado ou incorporado”, o que está baseado

na corporeidade em relação a seu conteúdo, ou ligado a modelos corporais.

O modelo cognitivo estrutura o pensamento e é utilizado para formar categorias e para raciocinar. Em sua maioria os modelos cognitivos se constituem corporalmente, por pressões de uso, e por isso soam naturais. Os que ainda não estão incorporados são utilizados conscientemente, e com esforço notável (Votre, 1995, p. 66).

A teoria proposta por Lakoff e Johnson (1981) e Johnson (1987), expressa claramente nesta definição, foi recentemente criticada por Engestrøn (1999). Para

Lakoff e Johnson, as metáforas convencionais não são proposicionais, mas Engestrøn assinala que

ao propor que as metáforas conceituais convencionais são proposições de identidade —com o papel de definir novos conceitos— o papel da metáfora em nosso sistema conceitual continua sendo uma questão central. O aspecto proposicional, contudo, redireciona o interesse para o nível linguístico da metáfora sentencial. Em princípio, minha proposta permite que uma metáfora sentencial seja vista como expressando uma metáfora conceitual convencional (p. 59).

De fato, Johnson (1987), indicara que o esquema proposicional “se B está *em* A, então seja o que for que se encontre em B está *em* A. Se eu estou *na* cama, e minha cama está *em* meu quarto, então eu estou *em* meu quarto” (p. 22). Este encadeamento recorre ao que Johnson e Lakoff denominaram “imagem-esquemata”, própria da metáfora CONTINENTE\* (CONTAINER). Esta metáfora expressa nossa experiência corporal: somos limitados por nossa pele, o que nos dá a noção —imagem esquemata— de DENTRO e FORA (cf. Lakoff e Johnson, 1981, p. 97 e seguintes; Johnson, 1987, p.18 e seguintes). Assim sendo, aquele encadeamento, ainda que possa ser expresso proposicionalmente, não é proposicional, mas diretamente decorrente da experiência corpórea, daí dizerem que são corporificadas. Exatamente o que foi criticado por Engestrøn ao mostrar que os esquemas são proposicionais, ainda que partam de experiências, de ações experienciadas pelos sujeitos. Esta crítica foi melhor desenvolvida por Dorth Berntsen (1999).

\*Notação em capital recomendada pelos semiologistas e linguístas que estudam metáforas e requerida pelo periódico *Metaphor and Symbol*.

Este autor mostrou que as qualidades sensório-motoras que se referem concretamente ao mundo imediato, como “mole” e “moleza”, são espontaneamente relatáveis, tanto a um auditório, como por escrito, uma vez que as pessoas têm este tipo de experiência. Por essa via, Berntsen, procura relativizar o caráter encarnado, ou corpóreo, das metáforas cognitivas, bem como o de outras figuras, assinalando que os esquemas originam-se das atividades sensório-motoras. Berntsen apoia-se, sem explicitar, na teoria proposta por Piaget sobre a origem dos esquemas, que é, em larga medida, também utilizada por Johnson e Lakoff, bem como por outros semioticistas e linguístas funcionais, como se pode verificar na revisão dos estudos sobre desenvolvimento semântico, realizada por Brigitte Nerlich (1992), para o período de 1950 a 1990.

Nerlich assinala que a teoria proposta por Piaget

teve alguma influência no estudo da compreensão das metáforas. (...) Apesar das limitações [da epistemologia genética], valeria a pena reavaliar a teoria de Piaget à luz dos desenvolvimentos mais recentes da semântica cognitiva. Como eu indiquei anteriormente, o novo tipo de semântica defendido por Johnson (1987) e Lakoff (1987) “implica possibilidades neo-piagetianas para o desenvolvimento cognitivo, como observado por Janet Keller em sua revisão do livro de Johnson *The Body in the Mind*”...

Keller, em sua revisão, afirma que os conceitos de esquemata, assimilação e acomodação são centrais naquele trabalho, embora Johnson evite utilizar a terminologia piagetiana.

A resenhista mostra que Vygotsky, introduzido nos Estados Unidos por Jerome

S. Bruner em 1962, também tem sido referência para os semioticistas interessados no desenvolvimento semântico, especialmente por ele considerar que a relação referencial das palavras é dialética, opondo-se à noção de que a palavra é expressão do pensamento. Vygotsky apoia-se no filósofo e psicólogo francês Frédéric Pualhan (1889) que definiu o significado como “potencial de reação”, em oposição aos que sustentam que ele é ou uma representação ou um pensamento, uma vez que, para ele, a linguagem é puramente funcional. A linguagem, assim, não é apenas um instrumento do pensamento, mas um instrumento da ação humana, além ter certa força criativa. Pualhan aponta três funções da linguagem: *linguagem-signo*, *linguagem-meio-de-ação* e *linguagem-sugestão*, esta compreendida como sua função criativa. Além disso, a distinção apresentada por Pualhan para *sentido* e *significado*, na qual o sentido é a soma de todos os eventos psicológicos e o significado uma zona de sentido, mais estável e precisa, conduziu Vygotsky a sustentar que o sentido é fluido e dinâmico, um complexo que compreende muitas zonas de estabilidade desigual. Este complexo possui um núcleo de significação mais estável, enquanto o sentido se adapta ao contexto e muda com o contexto, ou seja, é sensível ao contexto.

A resenha aqui sumariada (Nerlich, 1992), conclui que a tendência das pesquisas contemporâneas sobre o desenvolvimento semântico — nas quais estão muitos estudos sobre o domínio das metáforas e metonímias — considera que o semântico não é capacidade inata, mas construída indutivamente pela criança. Ainda que existam mecanismos inatos envolvidos na aquisição das palavras no conhecimento semântico e no conhecimento metassemântico, pode-se afirmar que o desenvolvimento semântico é construído sobre a experiência mas não deriva, de maneira imediata, da experiência, tal como já fora elucidado por Kant. Esta conclusão reflete, de fato, as da epistemologia genética, ainda que os autores resenhados tenham muitas restrições a ela, provavelmente pelo extenso desconhecimento dos trabalhos desenvolvidos por Piaget e sua equipe a partir da década de 1970, entre estes o *Vers une logique des significations* (1987) e *Morphisme et catégories* (1990).

O problema da indução, ou inferência a partir da experiência, recebe novos contornos quando se considera que há uma *quase-lógica* das significações e das ações. Isto porque os significados que permitem as inferências\*, ou implicações significantes, são socialmente constituídos. Dizendo de maneira extensa, os significados expressam predicados do objeto que os sujeitos estabelecem nas relações sociais imediatas e mediadas. A predicação, por sua vez, resulta de um processo de negociação, conversação, ou argumentação que determina quais predicados, ou categorias, são pertinentes ao objeto. Neste processo de argumentação há uma regra que pode ou não ser observada pelo grupo social: não se pode cometer a falta argumentativa *petição de princípio* \*\*. O significado atribuído a um objeto/assunto/sujeito é, então, o resultado de um movimento que envolve silogismos e regras de conduta próprios da retórica (entimema), da indução e da analítica, os quais são requeridos segundo exigências sociais (Mazzotti, 2002; 1998a; 1998b; 1998c; Mazzotti, Oliveira, 2000).

Uma vez que a metaforização é um processo de atribuição de significados, de assimilação de algo novo em um esquema ou estrutura anterior, então não é uma mera figura de linguagem. A metáfora, bem como a metonímia e a sinédoque, são procedimentos usuais do pensamento, sendo que a crítica das metáfo-

\*Na lógica das significações Piaget assinala três formas de inferências significadoras: (1) implicações pró-ativas; (2) implicações retro-ativas (o mesmo que abdução, Pierce) e (3) implicações justificadoras que reúnem as anteriores em ‘razões’ (cf. Piaget, 1987).

\*\*É usual considerar a petição de princípio um engano lógico. No entanto, Perelman e Olbrecht-Tyteca (1996, p. 127 e seguintes) mostraram que é um engano argumentativo, pois o orador considera demonstrada uma tese que seu auditório pode considerar não demonstrada. Em lógica, os elementos primitivos das premissas não necessitam ser demonstradas, são admitidas tais como são, uma vez que o que necessita ser demonstrado é o procedimento, o cálculo, logo não cabe falar de petição de princípio neste caso. Isto porque os elementos envolvidos são auto-referentes.

ras é uma das tarefas que grupos como, por exemplo, os de cientistas e filósofos, que a ela se dedicam com vigor. A crítica das metáforas é de grande interesse para a Educação, especialmente para a educação científica. Neste artigo não examinarei a importância da crítica das metáforas na educação científica, pois pretendo mostrar a importância das metáforas cognitivas na organização das tomadas de posição em políticas educacionais.

### ***Políticas educacionais coordenadas pela metáfora PERCURSO***

**É** usual considerar que em qualquer ou teoria ou doutrina pedagógica há uma tomada de posição política, uma vez que não há possibilidade de se estabelecer uma pedagogia neutra em relação aos valores. Certamente, os defensores desta posição têm razão, uma vez que sempre há valores envolvidos nas pedagogias, os quais expressam tomadas de posição sobre a vida social e sua condução.

Uma vez que toda teoria é um modelo da realidade, ou seja, é uma forma abreviada do que se considera “real”, na qual são estabelecidas as relações que definem o que é o “real”, expondo os meios e modos de agir que permitem alterar aquela realidade com vistas a determinados valores, tem-se que uma pedagogia sustenta-se em alguma predicação. Isto significa afirmar que toda teoria pedagógica sustenta-se, de alguma maneira, em um conjunto de enunciados que pretendem descrever o seu objeto, assunto, tema, de maneira a mais correta possível e, desta descrição, estabelece os meios e os modos pelos quais é factível realizar a atividade educativa. Como a predicação se condensa em metáforas, então toda teoria pedagógica apresenta um conjunto de metáforas as quais, por sua vez, são analogias condensadas (Perelman, Olbrecht-Tyteca, 1996; Tort, 1989).

Note-se que o que foi dito não é prerrogativa das pedagogias, pois toda teoria busca estabelecer quais os predicados próprios de seu assunto (objeto), o que permite, nos limites do espaço e do tempo, estabelecer os modos de agir que produzam modificações ou transformações no “real”. É importante considerar as limitações espaciais e temporais, uma vez que uma teoria cosmológica, por exemplo, não pretende modificar o universo.

O relevante, aqui, é considerar que a determinação das qualidades próprias de um objeto se faz por meio de uma longa conversação, que envolve vivos e mortos, na qual as características que se julga próprias são estabelecidas. Uma vez que determinar, ou definir, é estabelecer os limites no espaço e no tempo das propriedades que se julga própria do objeto, tem-se que aquela conversação deve se apoiar em algumas noções chave. Uma noção chave das teorias pedagógicas, bem como de outras que tratam de processos, é a de *percurso*. De fato, percurso, caminho, jornada, currículo e outras palavras ou sinônimas ou quase sinônimas, são subsumidas na metáfora PERCURSO.

Esta metáfora foi estudada por Lakoff e Johnson (1987) e é considerada generalizada, comum aos múltiplos contextos culturais e linguísticos. Há, para aquela metáfora, dois sentidos concorrentes e antagônicos: em um deles, o PERCURSO é perfeitamente determinado e determinável; no outro, há muitas incertezas no

processo, não sendo nem determinado e nem determinável.

A disputa entre estes dois sentidos faz correr muita tinta, envolve muitos interlocutores e não se mostra conclusivo. De fato, na discussão da metáfora PERCURSO está envolvida a experiência dos contentores. Isto porque, os que defendem a perfeita determinação de um dado percurso tomam para si as experiências nas quais é factível aquela determinação, nas quais é possível afastar os elementos contrários considerando-os “ruídos”, “interveniências espúrias”, “acidentes experimentais”. Tal ocorre, por exemplo, quando se procura mostrar a adequação da física newtoniana para os sistemas mecânicos usuais, ou na escala humana de parâmetros\*. Ocorre também na teoria pedagógica comeniana, por exemplo, na qual o *percurso escolar* pode ser perfeitamente delineado, planejado, realizando-se a educação das crianças e jovens em tempo hábil e definido. Para isto, basta organizar a vida escolar de tal maneira que a cada hora do dia, a cada dia da semana, a cada semana do mês e a cada mês do ano, se tenha bem definido a meta a ser alcançada e o que se ensina. Daí Comenius falar de uma arte universal de ensinar tudo a todos, pois conhecendo-se o percurso, pode-se interferir e realizar o desejado e desejável\*\*. A escola, então, deve ser um sistema perfeitamente organizado que permita o fluxo ideal dos escolares de maneira a realizarem o *percurso* da ignorância à sabedoria.

\*Sugiro a leitura de Bergé, Pomeu, Dubois-Gance (1996), onde há uma exposição consistente sobre o debate em torno daquelas questões.

\*\*Tal maneira de ver encontra-se, em nossos dias, na filosofia da educação defendida por Seymour Papert, ao propor a linguagem *Logo* para computadores como *mathesis universalis* que tornaria os educandos em epistemólogos. Sobre isto, sugiro a leitura de Mazzotti (1976).

Os que se opõem ao sentido *supra*, consideram que o percurso é indeterminado e indeterminável, só se fazendo nele e por ele mesmo. Neste caso, o percurso só pode ser exposto depois de realizado, nenhuma previsão é factível. A contingência rege o percurso que se faz em seu desenrolar. A expressão *caminhante, o caminho se faz no caminhar*, expõe este sentido da metáfora PERCURSO. Em nossos dias, alguns setores das ciências naturais, em particular da física, consideram que lidam com fenômenos que se estabelecem de maneira contingente, não sendo factível determinar claramente suas condições finais pelas iniciais. Note-se, no entanto, que em tais fenômenos não há intencionalidade, ou seja, não se supõe existir algum agente que procure determinar o caminho, o percurso. Este é, de fato, considerado o resultado de atividades mais ou menos casuais dos elementos do fenômeno. Não há, ao que parece, uma teoria ou doutrina pedagógica que considere a escolarização o resultado casual da ação dos professores. Há, no entanto, teorias que sustentam a inviabilidade de se estabelecer o percurso educativo, pois os elementos fundamentais são inconscientes —para todos os envolvidos—, não sendo factível determinar o caminho efetivamente educativo —*atira-se no que vê, acerta-se no que não se vê*. Há, além desta posição, a que considera que os educandos são ativos produtores de sua educação, cabendo ao professor a tarefa de auxiliares, como defende a maioria dos escolanovistas.

A metáfora PERCURSO é central nas teorias pedagógicas, nem poderia deixar de ser, pois o próprio da atividade educativa é conduzir o educando de um estado de menor educação a outro no qual se considera ser o do mais educado, ou educado. Aquele que conduz deve conhecer alguma coisa do caminho, caso contrário não pode realizar a tarefa a que se propôs realizar.

A pregnância do PERCURSO no sentido de caminho determinado e determinável é de tal ordem que se supõe existir um e apenas um modo de se

tornar educado: o realizado pelas escolas regulares. Isto pode ser visto nos debates em torno de políticas educacionais que ocorrem em nossos dias.

### ***A metáfora PERCURSO no debate sobre educação profissional***

**E**xaminemos as declarações contrárias à política educacional defendida pelo governo brasileiro nestes últimos anos. Frente ao Decreto Lei 2.208/97, tanto Moraes (1998) quanto a ANPEd consideram que ele é inadequado por fragmentar a formação dos educandos. Moraes (1998, p. 114) considera que aquela política está reduzindo “a formação tecnológica ao treinamento fragmentado, demarcado pelas necessidades mais estreitas do capital”. A ANPEd (1998, p. 24), por seu lado, afirma que aquele Decreto Lei minimiza “o fato de que um currículo integrado, composto organizadamente de conteúdos gerais e técnicos seria mais adequado à formação de um trabalhador com a flexibilidade necessária para o enfrentamento do novo mundo produtivo”.

De início fica clara que a escolarização deve ser em uma mesma escola, na qual supõe existir um currículo integrado (não fragmentado), contra qualquer outra forma de obter a formação profissional e acadêmica. Esta posição é a da pedagogia que só reconhece os conhecimentos credenciados nas e pelas escolas. Assim, a *escola é um endereço*, no qual são realizadas as atividades de credenciamento.

Esta maneira de ver há muito foi criticada pelo movimento escolanovista, uma vez que seus participantes julgavam que os estudantes podem obter sua formação em qualquer instância social e, caso aquela seja significativa, a escola deve credenciar os conhecimentos e habilidades obtidas. Valnir Chagas, por exemplo, um dos principais legisladores sobre o assunto, dizia que a *escola não é um endereço*, defendendo o ensino supletivo e a transformação da escola regular em escolarização baseada em um modelo bem mais flexível, no qual os alunos buscariam os elementos para sua formação em qualquer instituição credenciada para tal, propondo a educação permanente.

Moraes e a ANPEd, aqui utilizados como exemplares, contraditam a posição escolanovista, pois consideram que a escola existente (não há outra) é a única instância legitimamente credenciadora. Isto porque o currículo integrado é o único eficaz, correto, legítimo. A metáfora PERCURSO determinado e determinável condensa os significados desta posição.

O sentido da metáfora PERCURSO que coordena as posições de Moraes e da ANPEd está, por sua vez, condicionada por uma certa concepção de organismo, de orgânico, o qual se apresenta como o resultado de algum equilíbrio estático, funcionando sob regras de hierarquia entre suas partes. Assim, a educação escolar para ser efetiva deve funcionar *como se fosse um organismo vivo*, este segundo aquela concepção de orgânico. Neste caso, a escola funciona como um ORGANISMO que produz e reproduz novos escolares. Esta maneira de ver é a mesma de Platão, para o qual a homonóia, o consenso

social, é garantido por uma organização bem estruturada, sob o controle dos filósofos. No caso da pedagogia defendida pelos autores acima citados, os filósofos são substituídos pelos professores credenciados das escolas. A escola é, então, uma república de professores...

O oposto é considerar que a homonóia é um PIQUENIQUE, no qual cada um, ao buscar seus interesses, realiza o bem social. Esta era a posição de Aristóteles, recuperada pelo ideário democrático liberal (cf. Cassin, 1994). Certamente, a metáfora PIQUENIQUE, defendida por Aristóteles, é contrária à massa da produção sobre a educação em nosso país, pois nela há uma forte preferência pela posição de Platão.

Uma forte evidência de que a metáfora PERCURSO, está condicionada pela de ORGANISMO, que coordena os significados de educação escolar, encontra-se na seguinte afirmação da ANPEd:

Esperar que, através de conteúdos dispersos, ministrados em diferentes estabelecimentos, o aluno, individualmente, efetue a desejada integração [entre conteúdos gerais e técnicos], é confiar uma tarefa de alta complexidade pedagógica *apenas a uma dinâmica espontânea e altamente imprevisível do aprendiz* (p. 24; eu grifei).

Pelo que nega, expõe o que afirma: se a formação dos estudantes se faz por meio de um sistema modular que ele mesmo organiza, então nada se pode prever, é errático, desorganizado, em nada se assemelhando a um organismo ou um sistema\*. Mas, caso a escola organize o trabalho dos estudantes, então há alta previsibilidade em sua formação. Reconhece-se, imediatamente, a filiação desta posição com a do PERCURSO previsível, determinável, nas posições de nossos autores, pois para eles a tarefa educativa, quando organizada pela escola, tem alto grau de previsibilidade

A metáfora da proposta governamental para a educação é a do percurso que se faz por si mesmo, dizendo melhor, o educando também é responsável pelos resultados que obtém, tanto pelas escolhas que faz, quanto pelo que realiza nas e com escolhas feitas. Cabe aos professores orientar escolhas, não as realizar pelos alunos. Desta perspectiva, é fundamental a existência de agências que auxiliem as escolhas dos estudantes. Entre essas agências, destaca-se a avaliação permanente das instituições escolares, pois a classificação das mesmas é poderoso instrumento tanto de qualificação das escolas quanto para viabilizar escolhas a serem efetuadas pelos estudantes. O papel do governo, das instituições governamentais no campo da educação escolar, é, então, o de facilitar as escolhas que os indivíduos precisam fazer para realizarem seus percursos. Não cabe ao governo definir os percursos dos estudantes, pois isto seria interferir nas liberdades individuais e assumir que o Estado é educador. Cabe ao governo avaliar as escolas, avaliar os materiais de ensino, propor diretrizes mínimas aos currículos escolares, credenciar e descredenciar instituições escolares, facilitar as escolhas e a realização do que foi escolhido. Mas, não cabe ao Estado, por meio do governo, educar o povo, estabelecer qual o percurso correto, nem quais os títulos que devem ser validados para que alguém obtenha este ou aquele posto de trabalho. A determinação dos títulos credenciados para a obtenção dos postos de trabalho é de responsabilidade das empresas, das instituições em geral, do mer-

\* Saviani, em suas diversas obras, em particular em sua tese de doutorado, afirma e reafirma que no Brasil não há sistema escolar porque não se tem uma concepção coerente sobre "sistema". A noção de sistema proposta por Saviani é extremamente próxima da de percurso determinado e determinável que tem suas bases em uma concepção de orgânico como expressão de certo equilíbrio estático. Para uma crítica da doutrina de Saviani, ver Araújo (2002).



cado da força de trabalho. Certamente, ao avaliar as instituições escolares o governo estabelece padrões de qualidade e performance mas estas não são consideradas expressão de alguma política educacional do governo. Considera-se que os assuntos avaliados explicitam e expressam os conhecimentos comuns que os especialistas julgam necessários a qualquer escolar, daí o apelo aos comitês e agências de avaliação credenciadas por sua qualidade reconhecida pelos demais especialistas.

A diferença entre as concepções defendidas pela ANPEd e Moraes e pelo governo encontra-se, então, no sentido que dão à metáfora PERCURSO. A ANPEd julga que o percurso é determinável de maneira quase integral; o governo considera que não é determinável, sustentando que os estudantes podem fazer qualquer percurso e qualquer um deles pode e deve ser credenciável segundo critérios próprios dos especialistas e do mercado da força de trabalho.

### **Conclusão**

**A**s metáforas cognitivas condensam significados e coordenam linhas argumentativas utilizadas nos debates e tomadas de posições tanto políticas quanto filosóficas e científicas. Ao identificar as metáforas que condensam significados de uma argumentação obtém-se os elementos necessários para as expor e, eventualmente, as criticar.

Nas pedagogias que sustentam tomadas de posição políticas e nas políticas educacionais que se sustentam em doutrinas e teorias pedagógicas, a metáfora PERCURSO é essencial. Isto porque a própria idéia de educação supõe um percurso que leve o educando do estado de menor educação a outro de maior educação. Assim, as divergências em torno das pedagogias e das políticas delas decorrentes, não se encontra na metáfora cognitiva de base, mas no entendimento do caráter do percurso, o qual é dado pela analogia com o organismo vivo. Dizendo de maneira extensa, pela metáfora ORGANISMO que coordena a de PERCURSO, verifica-se que o processo é tomado ou no sentido de determinado e determinável, porque o equilíbrio orgânico é estático, não errático, ou no sentido de equilíbrio dinâmico, no qual o equilíbrio é sempre o resultado de processos casuais ou quase casuais. Caso o organismo vivo seja deixado de lado, não importando suas múltiplas interpretações, por não se o considerar um análogo adequado aos fazeres humanos, colocando-se em cena a *polis*, a sociedade humana com seus conflitos que determinam um certo equilíbrio social, então as linhas de argumentação serão as do indeterminado e indeterminável, só se podendo falar de equilíbrio *a posteriori*.

No material sob exame, a metáfora PERCURSO orienta e organiza políticas educacionais e toma aqueles dois sentidos das linhas de argumentação sobre o determinado e o indeterminado, como já foi dito.

Os que compreendem PERCURSO como um caminho determinado e determinável, sejam quais forem os meios utilizados para isto, defenderão que a educação só pode ocorrer sob certas condições definidas. A condição requerida pela ANPEd é a escola que realiza plenamente um *currículo integrado*, algo que não pode ocorrer na proposta do governo. Este, por sua vez, considera que o PERCURSO dos estudantes é de responsabilidade deles mesmos, sendo que a escola

deve credenciar suas conquistas pessoais. Cabe, ao governo e às instituições escolares auxiliarem nas escolhas individuais, mas não determinar integralmente o percurso educativo.

Mostrei, além disso, que a noção de PERCURSO DETERMINADO supõe que a vida social possa ser regulada como um organismo vivo —ou o que se supõe ser um organismo vivo (analogia)—, tal como na homonóia proposta por Platão. A noção de PERCURSO INDETERMINADO, por seu lado, sustenta-se em posições homólogas às de Aristóteles, para o qual a vida social harmônica resulta da busca individual de seus interesses —metáfora PIQUE-NIQUE, que condensa a analogia com uma atividade social não regulamentada de maneira completa e previamente que põe a regra no seu próprio fazer (estrutura emergente que é uma forma de equilíbrio verificável *a posteriori*).

A força argumentativa de uma e outra não se encontra no interior das mesmas, depende exclusivamente do auditório, dos que são chamados a participar do debate e tomar posição. O auditório, por sua vez, apoia-se em um conjunto de crenças — verdadeiras para ele — que podem sustentar este ou aquele orador, como já mostrou a retórica clássica e contemporânea, como a psicossociologia, em particular os que trabalham com as representações sociais, e, ainda, na sociologia do conhecimento defendida, entre outros, por Boudon (1990; 1998).

A decisão sobre qual política vencerá não se encontra completamente nas mãos dos oradores, dos defensores das propostas, mas nas dos múltiplos auditórios. Os auditórios que compreendem que a vida social só tem sentido se houver um sistema orgânico, à semelhança da posição de Platão e dos utopistas cristãos, defenderão as posições da ANPEd. Isto porque coincidem no sentido determinado e determinável do PERCURSO. Os que consideram que a vida social se determina por meio de contingências, algumas delas mais ou menos previsíveis mas não completamente previsíveis, tenderão a apoiar a proposta do governo.

Espero ter mostrado a eficácia da análise retórica. Por meio desta análise, ainda que tenha feito algo extremamente sumário, podemos compreender a razão que os interlocutores dão para si mesmos ao defenderem suas posições. A partir daquela análise é factível expor a racionalidade que os atores sociais sustentam e realizar a crítica de seus enunciados de base, os quais são expostos nas e pelas figuras argumentativas que agenciam os significados. Entre as figuras, a metáfora, condensadora de analogia, fixa os significados e, em seu interior, encontra-se a metonímia que conduz à sua flexibilização, como mostrou Tort (1989). Mas, o estudo detalhado das figuras não é o escopo deste trabalho. Basta, aqui, dizer que por meio da análise retórica alcançamos uma melhor compreensão das disputas políticas e das teorias que as sustentam.

## Referências

- ANPEd. *Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo, dezembro de 1997.
- ARAÚJO, Rita de Cássia Pimenta. *Um autor e seu auditório: análise retórica da Filosofia da Educação de Demerval Saviani*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ Faculdade de Educação, 2002.
- BERNTSEN, Dorthe How Is Modernist Poetry “Embodied”. *Metaphor and Symbol*, New Jersey; London: vol.14, n. 2, (1999), p. 101-122.

- BOUDON, Raymond. *O Justo e o Verdadeiro*. Estudos sobre a objectividade dos valores e do conhecimento. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1998.
- \_\_\_\_\_. *L'art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses*. Paris: Fayard, 1990
- CASSIN, Barbara. Del organismo al picnic. ¿Qué consenso para qué ciudad? In CASSIN, Barbara (Org.). *Nuestros Griegos y Sus Modernos*. Estrategias contemporáneas de apropiación de la antigüedad. Buenos Aires: Manantial, 1994, p.85-107.
- FUMAROLI, Marc (Directeur). *Histoire de la rhétorique dans l'Europa moderne, 1450-1950*. Paris: Presses Universitaire de France, 1999.
- JOHNSON, Mark. *The body in the mind*. The bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago e Londres: The University of Chicado Press, 1987).
- LAKOFF, George e JOHNSON, Mark. *Metaphor we live by*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1981.
- MAZZOTTI, Tarso B. Analyse des métaphores : une approche pour la recherche sur les représentations sociales. In CHANTAL, Ouellet (Ed.) *Représentations sociales : nouvelles constructions*. Montréal, Université du Québec à Montréal, 2002 (no prelo).
- \_\_\_\_\_. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. *Jornada Internacional sobre Representações Sociais: Teoria e campos de aplicação*. École des Hautes Études en Sciences Sociales, UERJ, UFRJ e UFRN, Natal (RN), Dezembro 1998(a).
- \_\_\_\_\_. Representaciones sociales, 'habitus' e epistemología genética: contribuciones de la lógica de las significaciones y de la lógica de las acciones a la lógica natural. México: *Cuarta Conferencia Internacional sur las Representaciones Sociales*. Agosto 1988 (b).
- \_\_\_\_\_. Quem tem medo da retórica? *I Congresso Latino de Filosofia da Educação - Associação Brasileira de Educação (ABE) - Rio de Janeiro, 2000*, p. 229-242.
- \_\_\_\_\_. Informática na educação: em busca de uma nova didática magna. *Cadernos de Pesquisa*, 76, fev. 1991, 24-30.
- \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Renato José. *Ciência(s) da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MEYER, Michel (Direção de). *Histoire de la Rhétorique des grecs à nous jours*. Paris: Le Livre de Poche, 1999.
- MORAES, Carmem Sylvia V. A reforma do ensino médio e a educação profissional. Belo Horizonte (MG). *Trabalho & Educação*, n. 3, p. 95-105, jan./jul. 1998.
- NIERLICH, Brigitte. Semantic Development and Semantic Chance, with special reference to metaphor and metonymy. An overview of theories from 1950 to 1990. (1992) *Metaphor and Metonymy Page* [www.le.ac.uk/psychology/metaphor/metaphor.html](http://www.le.ac.uk/psychology/metaphor/metaphor.html)
- PAULHAN, Frédéric. *L'Activité mentale et les éléments de l'esprit*. Paris: Ancienne Librairie Germer Baillière et Cie, Félix Alcan, Éditeur, 1889. (1ª edição).
- PERELMAN, Chaïn; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação. A nova retórica*. S. Paulo: Martins Fontes. 1996.
- PIAGET, Jean e GARCIA, Rolando. *Vers une logiques des significations*. Genève: Murionde Editeurs. 1987.
- \_\_\_\_\_; HENRIQUES, Gil; ASCHER, Edgar. *Morphismes et Catégories: comparer et transformer*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1990.
- TODOROV, Tzvetan. *Teorias do Símbolo*. Campinas: Papirus, 1996.
- TORT, Patrick. *La raison classificatoire*. Quinze études. Paris: Aubier, 1989 (Res, Série Résonances).
- VOTRE, Sebastião Josué. Homogeneidade e heterogeneidade no discurso da educação física, do esporte e do lazer. In VOTRE, Sebastião Josué e COSTA, Vera Lúcia de Menezes (Org.) *Cultura, Atividades Corporal e Esporte*. Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1995, p. 65-79.