



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A proposta pedagógica de Phillippe Perrenoud: fundamentos filosóficos da “pedagogia das competências”.

João Carlos Bernardo Machado

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Siomara Borba

Rio de Janeiro
2007



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A proposta pedagógica de Phillipe Perrenoud: fundamentos filosóficos da “pedagogia das competências”.

João Carlos Bernardo Machado
Dissertação apresentada ao
programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro como
requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Siomara Borba

Rio de Janeiro
2007

Antes de tudo, pois, exorto que se use a prática de súplicas, orações, intercessões, ações de graças em favor de todos os homens, em favor de todos os que se acham investidos de autoridade para que vivamos vida tranqüila e mansa, com toda piedade e respeito. Isto é bom e aceitável diante de Deus, nosso Salvador, o qual deseja que todos sejam salvos e cheguem ao pleno conhecimento da verdade. (1ª Carta do apóstolo São Paulo a Timóteo – Novo Testamento).

Dedico este trabalho à Dulce, mulher da minha vida e aos meus queridos filhos Samara e Eliaquim por tornarem honrosa a minha existência humana. Também dedico este trabalho à memória de meus avôs, Victor e Eva e à memória de meus pais, Valter e Emília.

Agradecimentos

Agradeço, de todo o meu coração, a Igreja Batista Videira Verdadeira, na qual sirvo ao Senhor Jesus, pela paciência e por suportar minha ausência quando da elaboração desse trabalho.

A Maria Nunes Lima, minha sogra, que sem qualquer constrangimento cuidou dos meus filhinhos, ainda bebês, para que eu estudasse.

A minha irmã, Luciana Bernardo por acreditar em mim e atender algumas das minhas necessidades sem titubear.

Ao meu irmão Carlos William que luta sempre e muito como pai de família.

Aos magníficos professores do programa de pós-graduação em Educação da UERJ pelas contribuições valiosas a esse trabalho.

Aos meus companheiros do mestrado.

Aos amigos do grupo de estudo e pesquisa: *Sociedade, Filosofia e Conhecimento* que encaram a questão do conhecimento com honestidade sem arrogância e soberba em suas conclusões.

A professora Karla Cuerci pela preciosa cooperação nessa empreitada acadêmica.

Ao amigo José da Silva Machado pela inspiração a uma vida disciplinada, correta e justa em minhas decisões.

Aos amigos Eduardo e Cláudio Goldemberg que durante minha graduação não se esquivaram em me ajudar.

Muito Obrigado! Amo vocês.

Um agradecimento especial ao Professor Doutor Luiz Antônio Gomes Senna, por ser um instrumento divino na minha carreira acadêmica.

Meu áureo agradecimento à Professora Doutora Siomara Borba pela forma honesta, destemida, exemplar com a qual lida com a questão do conhecimento. Pela sua paciência e compreensão em relação às imaturidades e limitações dos que estão começando na carreira acadêmica e, sobretudo por ter cuidado de mim na elaboração desse trabalho.

SUMÁRIO

Resumo.....	09
Summary.....	10
Introdução.....	11
Capítulo 1 – Apresentação da pedagogia das competências como proposta de prática educacional.....	17
Capítulo 2 – Introdução ao debate sobre o significado do conhecimento contemporâneo.....	26
Capítulo 3 – O conhecimento contemporâneo: origem e consolidação de uma perspectiva epistemológica.....	42
Capítulo 4 – A proposta pedagógica de Phillipe Perrenoud: fundamentos filosóficos da pedagogia das competências.....	67
Capítulo 5 – Algumas considerações sobre ideologia e a pedagogia das competências.....	90
5.1. A ideologia e a formação do sujeito cognoscente na pedagogia das competências.....	93
Considerações finais.....	100
Referências bibliográficas.....	106

Resumo

Na sociedade contemporânea, a ciência foi consagrada como uma visão cultural nova e fundamental para responder sobre o real, a partir da eleição de um conjunto de atitudes que variam de acordo com o contexto no qual se manifesta. Assim, em sua forma difusa, o *espírito* pós-moderno se constituiu por uma diversidade de correntes intelectuais e culturais, que dizem ser o conhecimento humano determinado por fatores essenciais ao desenvolvimento das habilidades do sujeito e à sua aplicabilidade no dia-a-dia. Assim, desse turbilhão de tendências – pragmatismo, existencialismo, hermenêutica, psicanálise, feminismo – desenvolvidas, muitas vezes, por princípios divergentes, emergiram alguns princípios compartilhados por todas elas.

Além da admissão do pressuposto de que o conhecimento humano é subjetivamente determinado, podemos destacar, também, que há uma ênfase na prioridade da experiência concreta sobre a abstração para se chegar à verdade e, também, um entendimento de que a investigação científica não é uma prática neutra. Por esses motivos, em princípio, os cientistas contemporâneos prescrevem em seus ideários que o estatuto do conhecimento deva ser, interminavelmente, auto-revisado: deve-se tentar novos testes por conta dos resultados que não satisfizeram, subjetiva ou objetivamente, ao que foi proposto; deve-se aprender com os próprios erros; não se deve confiar em nenhum pressuposto; deve-se tratar tudo como provisório.

Nos arquétipos científicos, na contemporaneidade, a realidade não é um processo cumulativo e contido, mas um processo fluido, em permanente desdobramento; é um universo aberto, sempre afetado e moldado pelas ações das crenças, explicado pela linguagem e proposto pelos interesses ideológicos. Isto porque, na contemporaneidade, admite-se que a realidade deva ser moldada pela necessidade e polida pela vontade humana, mesmo que essa vontade seja apenas uma satisfação do desejo e do prazer.

Para justificar os argumentos que defendem uma verdade pela certeza que a prática estabelece, a contemporaneidade deu destaque, além da filosofia analítica, a uma pedagogia que se expressa como a única justificativa palpável capaz de conduzir o sujeito ao saber científico e à autonomia social: a pedagogia das competências.

Summary

In contemporary society, science was established as a new cultural vision, fundamental to serve as an answer about what is real from the election of several attitudes that vary according to the context in which it manifests itself. Therefore, in its diffuse form, the post-modern *spirit* has constituted itself by a diversity of intellectual and cultural currents, that promise to be the human knowledge determined by factors that are essential to the development of the man's skills and to its application in everyday life. This way, from this whirlwind of trends – pragmatism, existentialism, hermeneutics, psychoanalysis, feminism – developed many times by divergent principles, some principles shared by all of them have emerged.

Beyond the admission of the idea that the human knowledge is subjectively determined, we can also stand out that there is an emphasis in the priority of the concrete experience over the abstraction to be able to reach the truth, and also an understanding that the scientific investigation is not a neutral practice. For these reasons, the contemporary scientists prescribe initially in their ideals that the knowledge statute should be endlessly self-revised: we must try new tests for the results that haven't been satisfactory to what was proposed, objectively or subjectively; we must learn with our own mistakes; we should not trust anything that is proposed preliminarily without a better analysis; we must treat everything as provisional.

In the contemporary scientific archetypes, reality is not a cumulative and contained process, but a fluid process, in constant changing; it is an open universe, always affected and molded by the action of the beliefs, explained by the language and proposed by the ideological interests. This happens because we admit that the reality should be molded by the necessity and polished by the human will, even if this will is only a satisfaction of desire and pleasure.

To justify the arguments that defend a truth by the certainty that the practice establishes, contemporary times have brought out, beyond the analytical philosophy, an education that expresses itself as the only justification capable to conduce the human being to scientific knowledge and to social autonomy: the competence education.

A proposta pedagógica de Phillippe Perrenoud: fundamentos filosóficos da “pedagogia das competências”.

Introdução

Em princípio, gostaria de ressaltar que minha pesquisa se multiplica em cinco segmentos: o primeiro se atém à apresentação da pedagogia das competências, da prática pedagógica e do conhecimento construído na ação, aspectos centrais da proposta pedagógica de Philippe Perrenoud.

O sociólogo e antropólogo Philippe Perrenoud é suíço nascido em 1944 e se interessou pela pedagogia a partir da década de 70. Em princípio, seu interesse foi compreender a prática educacional e o por quê dessa prática ser ineficaz no ciclo do sistema de aprendizagem. Para ele, essa prática educacional ineficaz é responsável pelo fracasso escolar e pelas desigualdades sociais. Para tanto, relato uma visita a uma escola em Vespasiano, em Minas Gerais, em 2004, pela qual pude observar o desenvolvimento dessa proposta pedagógica.

Assim, pela pesquisa realizada pude perceber que seus estudos estão relacionados diretamente à aprendizagem e à prática docente. Para entender esse mecanismo Philippe Perrenoud definiu um conjunto de ofícios docentes que vai desde a motivação da vontade do aluno e do despertar do prazer para aprender, passando pela operacionalização de procedimentos úteis a essa aprendizagem, experiências de uma epistemologia da prática até a reflexão sobre o conhecimento das ações propostas por esses docentes. Por isso, Perrenoud enfatiza que os professores devem ter uma formação mais sólida, além da imprescindível cooperação dos pais nessa empreitada. Para tanto, esse docente precisará de

qualificação. Essa qualificação se dá pelas atividades comuns que geralmente são usadas como atividades e treinamentos de qualificação profissional usada em empresas.

Assim, fica claro que para Philippe Perrenoud o bom funcionamento do processo de aprendizagem só terá sucesso se organizado pela atualização dos saberes, na utilização das representações ou construções de novas competências (capacidade de agir por diversos recursos cognitivos de forma eficaz em um determinado tipo de situação) e, sobretudo, com o desenvolvimento rigoroso de uma reflexão sobre a prática docente.

O segundo segmento da minha pesquisa introduz um debate sobre o significado do conhecimento contemporâneo. Isto para que eu pudesse ter um quadro, pelo menos sugestivo, da trajetória dos modelos científicos e da história do pensamento que prestigiasse minha investigação sobre o significado do conhecimento da realidade na sociedade contemporânea. Para tanto, recorri às origens históricas e ao processo de consolidação do conhecimento na contemporaneidade. Para chegar aos aspectos que marcam a origem dessa nova epistemologia, busquei considerar o Renascimento como o tempo de nascimento de uma nova forma de pensar a realidade. Essa forma de pensar compreende não só a produção de um conhecimento sistematizado, a partir da observação, como a possibilidade de nomear o real e a possibilidade de um discurso *elaborado* sobre o mundo.

Pela pesquisa histórica observei que o sujeito no Renascimento é entendido como elemento central na construção do conhecimento, mas como ser epistemológico que utiliza a ciência e o seu método como pressuposto na construção do conhecimento sobre o real.

Assim, ao identificar, também pela história, esse sujeito epistemológico na contemporaneidade, como ser pensante, pude perceber que o conhecimento produzido por ele é aquele que se atém à busca de soluções para os problemas que esse mesmo sujeito encontra no cotidiano da sua existência. Penso que, diante dessa exposição, uma pergunta é inevitável: Como você chegou à conclusão que te leve a supor que esse sujeito pensante contemporâneo tem seu interesse desviado da ciência e da sua metodologia para se dedicar à resolução de problemas? Para compreender esse processo considere a história do sujeito a partir do momento em que renasce a idéia de homem como sujeito racional e a sua capacidade de se situar, se integrar e interagir no mundo sem a idéia absoluta da teologia, da fé cristã e de Deus. Pela pesquisa, busquei compreender a idéia de verdade e o sentido de domínio dessa verdade sobre o mundo, através do conhecimento construído que concede

ao sujeito uma visão crítica e racional sobre a natureza; essa visão traz ao sujeito do Renascimento novas expectativas de oportunidade e desenvolvimento social. Porém, constato na minha pesquisa que, embora o Renascimento tenha proporcionado mudanças no interesse do sujeito e na sua conduta, sua trajetória histórica não foi resultante da prosperidade científica e da forma de compreender o real, mas foi resultante de uma cultura, sobretudo do individualismo secular, ou seja, da sua afirmação como sujeito ante a sociedade e o Estado; foi também pela força de vontade, pela multiplicidade dos interesses políticos e de um sincretismo cultural que ocorre, na verdade, no final do século XV e início do século XVII. Assim, penso, baseado na discussão apresentada, que foi a partir desse secularismo, explicitado por essa evolução social, que a própria igreja, que naquele instante se via desprestigiada, constrói sua hegemonia.

Em relação à ciência pude perceber que a diferença estabelecida entre o sujeito medieval e o sujeito do Renascimento é a capacidade de compreender os segredos da natureza e refletir sobre ela, tanto na arte quanto na matemática. Busquei explicitar que no Renascimento o mundo até então conhecido através dos argumentos religiosos, crescia e desenvolvia-se devido à possibilidade de o homem emitir sua própria opinião sobre o que seria a verdade e dominar essa verdade sobre o mundo através do conhecimento criativo e pela observação da natureza. Apesar do período medieval sinalizar que o homem já não era tão dependente de Deus, foi no Renascimento, devido até mesmo ao alargamento das fronteiras por conta das conquistas, que uma espécie de milagre acontece, posto que nele há a concessão do desenvolvimento da consciência, da ciência, do pensamento e da cultura, como o surgimento da bússola, do relógio mecânico, das expressões artísticas carregadas de conceituações matemáticas, etc.

Uma outra sinalização que o Renascimento concede é que a concepção do conhecimento passa a dominar a vida humana e, conseqüentemente, afasta a idéia de que a verdade é revelada. Todavia, abre, também, uma nova discussão: a de que os fatos verificados e as teorias descobertas pela ação racional sobre esses fatos, trazem a verdade sobre o real, ou seja, o conhecimento só seria capaz de ser sustentado se tivesse a autoridade de substituir a revelação dogmática e oferecer certeza epistemológica e consenso objetivo. A preocupação com o entendimento racional dos fatos levou o fato para o pensamento, onde esse fato se torna um conceito, uma idéia universal. Essa idéia universal

não tem existência no real, nem no pensamento, onde ela é apenas um nome e nem na realidade, onde ela é um *nome* atribuído ao fato, ao fenômeno, ao real. Esse entendimento de que o conhecimento é um nome deu origem a uma corrente epistemológica denominada de *nominalismo*.

Pelos pressupostos apresentados, pude compreender que o Renascimento foi marcado tanto pela pura diversidade de suas expressões de mundo quanto pelo seu caráter inovador. Isto porque o sujeito tinha seu destino epistemológico estabelecido pela divindade representada, e por conta disso, penso que a Renascença pode ser vista como uma geração que pôde afirmar uma verdade, rompendo os limites articulados pelas engrenagens religiosas, através de uma independente genialidade individual.

Com inspirações no desenvolvimento renascentista, busquei compreender os critérios para o conhecimento sobre a verdade na sociedade contemporânea. Pude observar que a ciência consagra o surgimento de uma visão cultural nova e fundamental, a partir da eleição de um conjunto de atitudes que varia segundo o contexto no qual se manifesta, para se chegar à verdade.

O terceiro momento da minha pesquisa questiona as contribuições teórico-conceituais dos pragmatistas americanos, que discutiram o significado da verdade na contemporaneidade para entender a consolidação da perspectiva epistemológica contemporânea. Para os pragmatistas, a verdade não tem significado unívoco, posto que, para sua validação, exige-se a consideração de diferentes e múltiplas definições.

Percebi, ainda, que, na busca da verdade, o pragmatismo, na sociedade contemporânea, não recorre ao rigor que o método científico demanda. Isto porque o sujeito é a peça fundamental para a aquisição do conhecimento, tendo em vista a utilização da única metodologia do conhecimento que esse adquire: a prática. Assim, procurei entender que essa metodologia que decorre da prática e da reflexão sobre a ação deve ser contínua e eficaz. Será contínua se existir na correspondência entre os níveis de habilidades, ou seja, se o resultado for gerado pela padronização de procedimentos usados na prática para se chegar à verdade que se quer. Será eficaz se a ação prática superar os obstáculos que forem surgindo no processo da construção do conhecimento.

Por essa discussão, foi possível desenvolver um outro segmento onde destaco aspectos que me permitiram analisar o modelo pedagógico que tem sido apresentado como

possibilidade para a superação do fracasso escolar no processo de ensinar e aprender. Assim, pude chegar a um modelo pedagógico que enfatiza a importância da experiência, da prática e da reflexão no processo de aprender. Posto que aprendizagem, para Philippe Perrenoud, é conhecimento. Essa proposta pedagógica, conhecida por *pedagogia das competências*, está inserida no projeto pedagógico e na lógica da sociedade contemporânea, buscando no Pragmatismo, ainda que de forma ingênua, fundamentos que legitimam a *verdade* por uma aprendizagem resultante do fazer; foi sobre esta proposta que trabalhei no quarto segmento da minha pesquisa.

A idéia de competência para Philippe Perrenoud é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos acadêmicos e disciplinares, mas sem limitar-se a eles.

Para Perrenoud, esse conceito de competência evidencia alguns aspectos, a saber: primeiro, a competência não é um saber em si, mas mobiliza, integra e orquestra todos e quaisquer recursos que possam ser usados na promoção do conhecimento; segundo, orienta o sujeito tanto no mundo do trabalho e da formação profissional quanto na preparação do sujeito escolar para uma vida social dentro de escala de satisfação pessoal e, sobretudo, constrói, como recurso que se mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, os esquemas motores de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão do problema. Assim, para Perrenoud, nesses aspectos explicitados pela competência, o sujeito remetido a uma teoria do pensamento e da ação apresenta o fazer, a atividade e a prática como caminho oficial para se chegar à *verdade*.

Diante desses aspectos apresentados sobre a consolidação do conhecimento no contexto da sociedade contemporânea, percebo uma vocação estabelecida no processo de construção desse conhecimento: o discurso. A informação de fatos, os relatos desses fatos, a reflexão sobre eles e sua reorganização sugerem ao sujeito os desempenhos e critérios para esses como caminhos de construção de uma *verdade*. Considerando essa forma de entendimento, a ciência, a meu ver, aparece na contemporaneidade como qualquer outra modalidade de conhecimento, no entanto, um conhecimento constituído, a rigor, por um conjunto de informações sobre o real; um conjunto de fatos e mensagens possíveis e ajustadas ao que se pretende conhecer.

Para concluir, trabalhei a conjugação do termo *ideologia* como um conceito não somente de idéias, mas também de categorias e avaliações, por duas vertentes. Primeira aquela que se orienta pela proposta que ela, a ideologia, tem em si, de se auto-capacitar e de se mostrar individual e suficiente pela via da historicização do seu significado. Segundo, pela *pragmaticidade*, ou seja, o pensamento que se elabora sempre que se precisa, para o desenvolvimento do *caráter pragmático*, que fundamenta a desvalorização do aspecto teórico de uma verdade construída. Assim, há uma provocação à praticidade que se amplifica e, conseqüentemente, se exprime como atestado da própria história.

Por estes termos o conhecimento se elabora como uma verdade que precisa o que quer. Posto que, na contemporaneidade, a ideologia se ocupa e se preocupa unicamente com o resultado que, na verdade, é o resultado esperado pelo sistema de dominação do capital.

Assim, amparado na pesquisa teórico-bibliográfica, meu objetivo é investigar o significado das competências, da prática pedagógica e o conhecimento construído na ação – aspectos centrais da proposta pedagógica de Philippe Perrenoud – e compreender os fundamentos filosóficos do discurso e do percurso pedagógico do professor Philippe Perrenoud, que considera a influência da cultura, em seus pressupostos, como uma apropriação do saber, uma capacidade adquirida – a ação da cultura influencia no desenvolvimento de novas ações de conduta (Perrenoud, 2000) – bem como o desenvolvimento de elementos teóricos, considerados, no campo da epistemologia, preponderantes na autenticação desse estatuto.

Capítulo 1

Uma apresentação da proposta pedagógica de Philippe Perrenoud.

Prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delineiam um *roteiro para um novo ofício*. (Meirieu, 1989).

A presente pesquisa tem como tema central a proposta pedagógica do sociólogo e antropólogo Phillipe Perrenoud que nasceu na Suíça em 1944. Interessado pela Pedagogia, a partir da década de 70 Phillipe Perrenoud começou a desenvolver trabalhos educacionais voltados para o ciclo do sistema de aprendizagem. Sua preocupação principal era compreender a relação entre as desigualdades sociais e o fracasso escolar. Em princípio, suas impressões em relação ao sistema de ciclos de aprendizagem levaram à definição de um conjunto de ofícios docentes que vai desde a motivação da vontade do aluno e do prazer para aprender, passando pela operacionalização de procedimentos úteis, experiências de uma epistemologia da prática, até a reflexão sobre o conhecimento das ações propostas. Essas propostas são sugeridas sempre pelo docente *qualificado*. Esse docente *qualificado* é o sujeito de referência, treinado pelas atividades comuns à qualificação profissional. Essas atividades são usadas como instrumento para examinar os procedimentos docentes em busca de resultados da prática pedagógica proposta e, ao mesmo tempo, vistas como parâmetro que acompanha o desenvolvimento de conceitos que encontram ressonância nos diversos campos de carreiras profissionais como, por exemplo, a gestão, o urbanismo, a terapia e o design (Perrenoud, 2002).

Para Perrenoud (2000), o bom funcionamento do processo de aprendizagem do sistema educacional que, segundo suas observações, acontece numa formação contínua do aluno, só terá sucesso se organizado pela atualização de saberes, na utilização das

representações ou construções de novas competências – capacidade de agir, por diversos recursos cognitivos, eficazmente em um determinado tipo de situação (Perrenoud, 2000) – e, sobretudo, com o desenvolvimento rigoroso, da reflexão sobre a prática docente no processo ensino-aprendizagem.

Minha preocupação em investigar o significado das competências, da prática pedagógica e o conhecimento construído na ação – aspectos centrais à proposta pedagógica de Phillippe Perrenoud – levou-me à investigação dos fundamentos filosóficos do discurso e percurso pedagógico do professor Phillippe Perrenoud que considera a influência da cultura, em seus pressupostos, como uma apropriação do saber, uma capacidade adquirida – a ação da cultura influencia no desenvolvimento de novas ações de conduta (Perrenoud, 2000) – bem como o desenvolvimento de elementos teóricos, considerados no campo da epistemologia, preponderantes na autenticação desse estatuto.

Participando de uma visita a uma Escola Modelo, em Vespasiano, Minas Gerais, em 2004, para conhecer um projeto pedagógico intitulado Programa de Qualidade na Educação, aplicado pela Secretaria Municipal de Educação daquela cidade, pude observar o método de aprendizagem próprio da ação pedagógica apresentada pela proposta de Philippe Perrenoud. Fiquei impressionado com os procedimentos adotados e que, segundo a orientação pedagógica, são imprescindíveis para que a aprendizagem aconteça de modo eficaz. Entre esses procedimentos, destaco a organização das crianças agrupadas em mesas com símbolos e itens que enumeravam tarefas e atividades, indicando necessidades e prioridades em suas execuções; a exposição de listas, com nomes dos alunos e o interessante é que caso esses alunos não cumprissem as regras ou mostrassem dificuldades de adaptação aos processos sistêmicos propostos, receberiam anotações de ineficiência em seus nomes; a limpeza da sala de aula após o período escolar e o número de saídas seja para ida ao banheiro, seja para beber água como critérios importantes de avaliação do aluno. No caso específico das saídas de sala de aula, se esse limite for ultrapassado, o aluno *infrator* perde ponto na avaliação final do semestre. A participação dos pais, também, é considerada como critério de avaliação. Eles são obrigados a comparecer, pelo menos, duas vezes ao mês à escola para acompanhamento e devem relatar, por escrito, quando ocorrer, o não cumprimento das tarefas escolares domésticas. Os trabalhos são dirigidos e a didática adotada conduz a aprendizagem em direção à memorização; o professor é o condutor da

aula, geralmente expositiva, mas que pode ser complementada por outras tecnologias tais como retro-projetor e vídeos.

Em princípio, segundo Perrenoud, a situação de aprendizagem se caracteriza, basicamente, por três aspectos: a) a realização de procedimentos já conhecidos por todos na qualificação profissional, ou seja, planejar, organizar, dirigir e avaliar; b) a promoção de situações motivadoras que não desqualifiquem o conhecimento do senso comum, as representações, as analogias falaciosas, as explicações animistas, os raciocínios espontâneos e (c) a intervenção de novas aprendizagens, que as didáticas contemporâneas entendem como situações carregadas de sentido regulador. Para tais didáticas, o método de pesquisa prende à identificação e resolução de problema:

Em tal pedagogia, os objetivos são implicitamente definidos pelos conteúdos: trata-se, em suma, de o aluno assimilar o conteúdo e de dar provas dessa assimilação durante uma prova oral, escrita ou um exame. (Perrenoud, 2000: 26).

Esse método de pesquisa, na concepção de Perrenoud (2000), baseia-se na idéia de que aprender não significa memorizar ou estocar informações, mas reestruturar o entendimento do aluno acerca do mundo através de um trabalho puramente cognitivo, e promover o prazer pela expectativa em obter resultados satisfatórios.

Essa nova lógica de entender o processo de aprendizagem mostra-se possível uma vez que seja orientada de maneira simbólica e prática. O autor considera que o grande empecilho, aquele que impossibilita o desenvolvimento das capacidades e leva à dificuldade experimentada pelo aluno na busca do conhecimento, é o método escolar centrado no trabalho a partir dos obstáculos e centrado no privilégio do conhecimento teórico. Por sua vez, Perrenoud (2000) argumenta que o trabalho realizado pelo professor, através da *situação-problema*, para se chegar ao conhecimento, deve considerar – para que a aprendizagem se realize – os conhecimentos já obtidos e armazenados pelo aluno e um certo número de informações já dominadas. Conclui que todo trabalho desenvolvido por meio da *situação-problema* conduz a um conhecimento e os procedimentos usados por

meio desse conhecimento obtido conduzem a um terceiro conhecimento. Esses resultados são vistos por Perrenoud (2000) como seqüências didáticas.

Nessas seqüências didáticas, observa Perrenoud (2000), surge uma situação – que não se estabelece pelo acaso – e que coloca o aluno diante de uma tarefa a ser cumprida, de um projeto a fazer ou, então, de um problema a resolver. A realização da atividade dependerá da disciplina, dos conteúdos específicos e estabelecidos e do nível dos alunos e das opções operacionais que estão ao alcance do professor. Estas opções são *contratos* pedagógicos estabelecidos pelas partes envolvidas, são regras de percurso propostas e aplicativos para o desempenho da situação de aprendizagem.

Perrenoud (2000) sugere que a ação do professor deve se limitar a distinguir a situação-problema, a relacionar as etapas de superação do problema, a identificar a situação de aprendizagem e a perceber o esforço do aluno para aprender, assegurando e disponibilizando certos materiais, que serão usados como experimentos, além da motivação positiva durante cada etapa das *seqüências didáticas específicas* para superação do problema, pois há risco do interesse do aluno diminuir. Neste caso, o risco de desinteresse pela questão aumenta e o êxito de superar a etapa seguinte e resolver o problema perde o sentido. Todavia, o professor pode apelar, especificamente, ao desafio do êxito como produto de possibilidades futuras que será acompanhado de um *vínculo moral* na sociedade:

Todo dispositivo repousa sobre hipóteses relativas à aprendizagem e à relação com o saber, o projeto, a ação, a cooperação, o erro, a incerteza, o êxito e o fracasso, o obstáculo, o tempo. Se construirmos dispositivos partindo do princípio de que todos querem aprender e aceitam a pagar um preço por isso, marginalizamos os alunos para os quais o acesso ao saber não pode ser tão direto. Procedimentos de projeto podem, ao contrário, tornar-se fins em si mesmos e afastar-se do programa. A competência profissional consiste na busca de um amplo repertório de dispositivos e de seqüências na sua adaptação ou construção, bem como na identificação, com tanta perspicácia quanto possível, que eles mobilizam e ensinam. (Perrenoud, 2000: 35 - 36).

Um outro aspecto do modelo pedagógico de Phillipe Perrenoud é a definição de um conjunto de métodos e avaliações entendidos como atividades, que compreendem desde as *representações* do ser em situações concretas, e o exercício de organizar e dirigir *situações-problemas* até a aprendizagem que, segundo ele, acontece nesse *espaço justo*. Esse *espaço justo* que é elaborado pelo docente – espaço no qual haverá desprendimento de *energia* e *tempo* e de competências profissionais para se imaginar e criar o ato pedagógico, ou seja, para *relacionar* conteúdos e objetivos de instrução – é a trajetória para se chegar a uma assimilação *excelente* – aprendizagem – que, para tanto, deverá, em princípio, passar por três estágios metodológicos, a saber:

- a) planejamento didático para indicar, escolher e orientar conscientemente os objetivos trabalhados nas situações propostas;
- b) análise, *a posteriori*, das situações das atividades. Trata-se do momento de delimitar o que se desenvolveu e de modificar a seqüência das atividades desenvolvidas;
- c) avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos:

Conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém. Porém, a verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste, de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, às situações de aprendizagem. Isso será desprezado, quando o professor se limitar a percorrer, capítulo após capítulo, página após página, o texto do saber. Certamente, nesta etapa há transposição didática. (Chevallard, 1991), na medida em que o saber é organizado em lições sucessivas, conforme um plano e um ritmo que dêem conta, em princípio das aquisições anteriores dos alunos com momentos de revisão e avaliações. (Perrenoud, 2000:26).

A idéia de profissionalização e qualificação docente, trabalho em equipe, projetos, descentralização de procedimentos, desenvolvimento das qualidades intrínsecas,

dispositivos motivadores, adaptações, ambientes favoráveis, prática reflexiva, auto-avaliação, realidades cognitivas, múltiplas inteligências, desempenho, relação com o saber coletivo, fluxogramas, padronização, especialização de atividades são propostas metodológicas sugeridas, por Philippe Perrenoud (2000), para resolver a *situação-problema* e para equacionar os obstáculos que levam ao fracasso atual do modelo escolar.

Pela minha pesquisa pode-se observar que proposta pedagógica de Phillippe Perrenoud (2000), também tem por objetivo especializar o docente, ou seja, desenvolver as competências didático-pedagógicas para que esteja instrumentalizado no sentido de lidar com o desinteresse e a falta de responsabilidade apresentada pelo aluno no processo de aprendizagem. Para essa proposta pedagógica, a definição das “competências profissionais”, em princípio, exclui as habilidades de dar aula, compreendendo, no entanto, diferentes atividades no tempo e no espaço onde ocorre a aprendizagem, isto é, explorando todos os acontecimentos, sem passar, necessariamente, por uma exposição metódica na busca de resultados satisfatórios. Assim, ele entende que diferentes aspectos – a especialização, o pensamento e as próprias competências dos profissionais da educação – que dizem respeito à ação docente são inspirados na ergonomia – estudo organizado racionalmente sobre o trabalho – na antropologia cognitiva, na psicologia, na sociologia do trabalho e na análise das práticas educativas.

Pelo exposto, a educação não seria concebida como uma prática social, uma atividade puramente humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, sendo ela mesma subordinada à lei do mercado, que determina que o sujeito do processo educativo deve ser treinado para a reprodução cultural, política e ideológica?

Um outro ponto, apresentado nas pesquisas de Perrenoud (2002), sugere que a ciência precisa ser entendida como o resultado da utilização de procedimentos e que deve desconsiderar o seu quadro teórico que, até então, concedeu supremacia ao método científico. Neste entendimento, as pesquisas científicas devem se submeter aos modelos pedagógicos que julgam a eficácia, produtividade, padronização, otimização, produção, empenho, memorização, competência e organização de tarefas como aspectos que legitimam o conhecimento científico. Somente nesse sentido, esclarece Perrenoud, é possível determinar o saber:

Os saberes teóricos das ciências humanas são frágeis, sujeitos a revisões dilacerantes, a eternas disputas ideológicas ou epistemológicas; seria imprudente tomara por base uma ação pedagógica ou os programas escolares exclusivamente no estados de conhecimentos teóricos em ciências humanas e sociais; mesmo no caso de estarem relativamente fundamentadas essas teorias abrangem apenas uma parte do processo de ensino e aprendizagem; há buracos negros e extensas zonas de claro-escuro, sobre as quais dispomos de intuições fecundas e de alguns resultados empíricos, mas de poucas certezas que podem ser utilizadas na prática. (Perrenoud, 2002: 98).

Pode-se observar, ainda, que a preocupação metodológica de Philippe Perrenoud é compreender o porquê a aquisição do saber acontece de determinadas formas e porque alguns projetos educacionais são vitoriosos e outros não. Especificamente, no que diz respeito ao exercício das práticas educacionais, Perrenoud (2000) argumenta que o educador não obtém *sucesso* devido ao constante contato e relacionamento direto com o seu próprio fracasso. Para ele, a falha na aquisição do conhecimento acontece quando não há relacionamento dos conteúdos adquiridos pelo aluno e a sua situação de vida. Neste momento, não ocorre o conhecimento, entendido como competência, ou seja, não ocorre o desenvolvimento das competências:

Para organizar e dirigir as situações de aprendizagem é indispensável que o professor domine os saberes, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados. (Perrenoud, 2000: 27).

O modelo escolar de transmissão de conhecimentos consagrou-se basicamente pelas práticas de transmissão de saberes, negando ao aluno o direito à participação na produção

do conhecimento em si. Isso indica que o modelo escolar se organizou a partir da crença de que a verdade, elaborada segundo os critérios da lógica científica, é dogma de fé, absolutamente consagrada pela cultura científica e, conseqüentemente, fechada em si mesma, protegida e alienada do juízo do outro. Por esses termos, deduz-se que a escola assume o papel de formar muito mais o indivíduo da cultura, aquele que ocupa lugar na sociedade e a ela e dela, provê saberes para seu desenvolvimento. Portanto, as práticas de ensinar, em detrimento ao método e ao conhecimento que lhes inspiraram, atribuiriam à aprendizagem, um caráter passivo, no interior da qual a única atividade cognitiva possível é a *interpretação* da realidade, a produtividade – produzir com eficácia –, a produção – idéia de quantificação – e a busca pelo significado. Essa aprendizagem legitima uma verdade e se mostra preponderante sobre outros juízos possíveis dessa realidade interpretada. Com a finalidade de estabelecer a aprendizagem como uma interpretação do real e aquisição de saberes, não seria o processo educativo um consenso histórico-cultural? Se assim for, esse processo educativo não se ajustou às múltiplas necessidades do sujeito (psíquicas, afetivas e estéticas, por exemplo) e, por conta disso, a qualificação e formação desse sujeito, se além à produção de valores que outorga ao trabalho o único bem da história?

Um outro argumento de Philippe Perrenoud (2000) sustenta que as competências que estão ativas em uma determinada faixa etária da criança não podem ser desenvolvidas em apenas um ano letivo. Isto porque, segundo ele, esse tempo se mostra insuficiente para que possa haver uma construção de saberes, tendo em vista que as habilidades estão imaturas. Essa criança, por sua vez, precisa de tempo suficiente, no caso três anos, para chegar ao amadurecimento.

Segundo Perrenoud (2000), esse tempo de amadurecimento das habilidades não pode, em hipótese alguma, ser confundido com um tempo que deve ser gasto sem *produtividade*. Para tanto, segundo ele, faz-se necessária uma formação mais sólida do docente e uma participação ativa e disponível dos pais:

Toda pedagogia diferenciada exige a cooperação ativa dos alunos e de seus pais. Esse é um recurso, assim como uma condição, para que uma discriminação positiva não seja vivenciada e denunciada como uma injustiça pelos alunos mais favorecidos. Portanto é

importante que o professor dê todas as explicações necessárias para conseguir a adesão dos alunos, sem a qual suas tentativas serão todas sabotadas pela turma. Toda competência individual constrói-se, no sentido de que não se pode transmiti-la, de que só pode ser treinado, nascer da experiência e da reflexão sobre a experiência, mesmo quando existem modelos teóricos, instrumentos e saberes procedimentais. (Perrenoud, 2000: 64-65).

Assim, segundo Perrenoud, a construção do conhecimento deve ser adaptável à faixa etária e se mostrar como uma trajetória coletiva, ou seja, o docente qualificado é quem orienta, cria situações-problemas e auxilia, por transmissão de saberes, a solução para os problemas que irão surgindo durante a trajetória.

Capítulo 2

Introdução ao debate sobre o significado do conhecimento contemporâneo.

A verdade é aquilo que, para nós, é bom acreditar. Nada mais é que convenção, consenso social. – Somente frases podem ser verdadeiras, os seres humanos, ao fabricarem as linguagens nas quais formulam frases, fabricam verdades –. A verdade nada mais é que aquilo no qual terminamos por acreditar após confrontos livres e abertos. (Richard Rorty).

O objetivo central desse capítulo – mesmo tendo a consciência da dificuldade em organizar um quadro completo da trajetória dos modelos científicos e da história do pensamento – é investigar o significado atribuído ao conhecimento da realidade na sociedade contemporânea.

Para desenvolver essa investigação, recorreremos à contribuição de alguns autores que têm se preocupado, direta ou indiretamente, com essa questão. O nosso objetivo é indicar, ainda que de forma geral, algumas características centrais à concepção contemporânea de conhecimento científico.

Para o historiador Richard Tarnas (2005) o descobrimento do Novo Mundo exigira, também, uma descoberta em nível intelectual de novos padrões de entendimento da realidade, que pudesse livrar, assim, o sujeito das distorções subjetivas, das confusões verbais e de uma cegueira intelectual generalizada (Tarnas, 2005: 295). Para tanto, podemos recorrer às pesquisas de Francis Bacon (1561-1626) que apresentam ao mundo, o método empírico que se caracteriza por uma breve, mas cuidadosa observação da natureza e pela realização de experimentos variados e desenvolvidos no contexto de um trabalho de investigação cooperativo e organizado, pelo qual o sujeito cognoscente compreende a natureza, de forma científica, isto é, a partir da formulação de generalizações. Para Francis

Bacon (2005), a construção desse novo mundo era fundamental e, só pela via de um conhecimento que deixasse de ser elaborado a partir de uma atitude de contemplação e que deixasse de ser produto de designação de uma verdade eterna e perfeita, o sujeito teria condições de tornar-se autônomo. Essas indicações sugerem um lugar de destaque para a experiência, para a prática e para o fazer no processo de conhecimento da realidade.

O intelecto deixado a si mesmo, na mente sóbria, paciente e grave, sobretudo se não está impedida pelas doutrinas recebidas, tenta algo na outra via, na verdadeira, mas com escasso proveito. Porque o intelecto não regulado e sem apoio é irregular e de todo inábil para superar a obscuridade das coisas. (Os pensadores 2005, – Bacon – 36).

David Harvey, em seu livro *Condição Pós-Moderna* (2005), para analisar a sociedade contemporânea, chama a atenção para a Modernidade. Entre outras afirmações, ele diz que a Modernidade apresentava o desenvolvimento de formas racionais de organização social e de pensamento que prometiam a libertação do sujeito do poder dos mitos, da religião, da superstição, do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio e determinante da própria natureza humana. Nesse processo de libertação, o conhecimento racional, a forma racional e abstrata de «falar» o real e do real tem lugar de destaque:

A idéia era usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criticamente em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais (Harvey, 2005: 23).

Diante desse argumento, Harvey (2005) nos aclara que, apesar do termo moderno ter em sua própria constituição um projeto que sinalizava um esforço intelectual dos pensadores iluministas com o intuito de desenvolver o que eles chamavam de ciência objetiva, a proposta do pensamento iluminista estava fundada na idéia de progresso e no

compromisso de ruptura com o passado. Foi, continua, o movimento secular que procurou desmistificar e dessacralizar o conhecimento. Esse assumiu a tarefa de libertar o sujeito da arbitrariedade do poder. Assim, para ele, à medida que a criatividade humana, a descoberta científica e a busca da valorização do sujeito individual, racional, autônomo e livre se mostravam mais claras, os pensadores iluministas entendiam as mudanças como momentos de transitoriedade.

Harvey (2005) afirma que, naquele período, a sociedade era banhada por doutrinas de igualdade, liberdade e razão universal. Os argumentos que presidiam as reuniões dos intelectuais eram inspirados em atitudes de esperança e otimismo que sustentavam o projeto moderno de valorização do homem como sujeito individual, racional, autônomo e livre, de defesa da igualdade e da liberdade: uma lei seria a lei de todos, assim como uma proposição de *verdade* seria verdadeira para todos. Conquanto, na contemporaneidade, falando de conhecimento, Pierre Bourdieu (2004) diz que o modo de pensar do senso comum trata as atividades e as preferências, de indivíduos ou certos grupos da sociedade, em um determinado momento, como valores culturais únicos e excludentes. Nesse sentido, é a partir desses valores que *se conhece* a realidade. A *verdade* sobre o real é manifesta nos relatos, entendidos como combinações de linguagem, como *jogos de linguagem* (Lyotard, 2004).

Ainda para Bourdieu (2004), a tendência da ciência como concebida na sociedade contemporânea, é a forma de o conhecimento científico relacionar-se com o conhecimento popular. Percebe-se, diz ele, que no discurso contemporâneo, uma disposição em negar a dimensão da universalidade na apresentação da *verdade*, em prol de uma disposição em afirmar a dimensão da particularidade, através de um processo de cruzamento de práticas diferentes, em que a ciência e o popular instruem-se mutuamente.

Além da presença dos relatos e da opção pela particularidade como aspectos específicos da ciência contemporânea, destacamos algumas questões sobre as quais a investigação científica tem-se dedicado: a linguagem, as estruturas de funcionamento das práticas educativas, as modalidades da mecânica de produção, as condições de trabalho, o significado da utilização da informática em comunidades carentes e, sobretudo, o aumento da eficácia na produção.

Outra vocação do conhecimento produzido no contexto da sociedade contemporânea é a informação. Informação de fatos que possam sugerir desempenhos e critérios com o objetivo de construir uma *verdade*, de construir um *discurso* sobre a realidade. No cerne dessa forma de entendimento, a ciência, como qualquer outra modalidade de conhecimento, é um conhecimento constituído, a rigor, por um conjunto de informações sobre o real, um conjunto de mensagens possíveis e ajustadas ao que se pretende conhecer.

Steven Connor, no seu livro *Cultura pós-moderna* (2000), sugere que a concepção atual de ciência compreende ciência como tecnologia e como uma prática a serviço do capital e do Estado: nação e ciência parecem estar combinadas na avaliação do desempenho dos indivíduos. No entanto, apesar de ser entendida a partir de sua aproximação com a tecnologia, a ciência, em princípio, é a busca da *verdade* sobre o mundo. Essa *verdade*, no contexto mais amplo da sociedade contemporânea, tem aparecido como sendo o atendimento das necessidades humanas imediatas. Assim, é *verdadeiro* o que responde, de forma eficiente, às questões que o ser humano coloca frente à realidade. A teoria de conhecimento que sustenta esse pressuposto é denominada Pragmatismo.

A hipótese do Pragmatismo, segundo Connor (2000), é que a verdade não é, necessariamente, resultado de uma determinada metodologia de pesquisa. Para o Pragmatismo, a metodologia deve estabelecer uma relação entre a realidade e o conhecimento sobre ela. Será *verdadeiro* aquele conhecimento que se traduz pela correspondência entre discurso sobre o real e a realidade.

Jean-François Lyotard afirma em seu livro *A condição pós-moderna* (2004), que essa forma de conceber a *verdade* teve origem nas transformações da sociedade pós-guerra. Transformações que ocorreram devido à necessidade de estabelecer um vínculo estreito entre ciência e tecnologia, sociedade e cultura, autonomia e diferença. Para o autor, o saber produzido no contexto da sociedade contemporânea não é, apenas, um instrumento de poder. Ele é produto de uma subjetividade cognoscente que não está orientada por nenhum parâmetro de investigação do real.

Lyotard (2004) entende que a sociedade científica contemporânea se apresenta com uma característica própria: o conhecimento ou saber científico é uma espécie de *discurso* sobre o real, entendido como um *relato* sobre a realidade. A valorização do *relato*, do *discurso* como forma de conhecimento significa, segundo o autor, que a ciência

contemporânea se caracteriza pela rejeição das metas narrativas que atuavam, na epistemologia moderna, como legitimação do conhecimento sobre a realidade. Para Lyotard (2004), então, essa forma de conhecimento narrativo caracteriza a postura científica contemporânea, ao mesmo tempo em que a legitima como conhecimento.

É, pois, através da narrativa de sua história, crenças, costumes, valores e concepções de mundo, entendidas como conhecimento, que uma cultura, sendo ela qual for, se legitima como única e *verdadeira*. Partindo do pressuposto da epistemologia contemporânea que a narrativa é a forma mais adequada de falar do real, Lyotard (2004) conclui que é a narrativa que define o que deve ser dito sobre a realidade. Como ela mesma é elaborada e faz parte da cultura e, conseqüentemente, parte da sociedade, é vista como legítima pelo fato de tornar as práticas e as relações com o mundo conhecidas pelo discurso. Esse tipo de legitimação – acatar um discurso a partir de um *discurso* – é, de fato, o que a ciência, a partir do século XVIII combateu.

A concepção tradicional de conhecimento científico, para Lyotard (2004), requer processos de autorização bem distintos. Isto porque a linguagem científica, que *informa* a *verdade* sobre o real, está afastada da linguagem que *informa* os vínculos sociais. A explicação científica se distingue da narrativa na medida em que a narrativa é uma forma de conhecimento e de comunicação que constitui vínculos sociais e coletivos e que é, ao mesmo tempo, constituída por vínculos sociais e coletivos. Enquanto a explicação científica se legitima, nela própria, pela possibilidade de aproximação abstrata da *verdade* sobre o real. Possibilidade que lhe dá o estatuto de *autoridade*, não exigindo, portanto, qualquer forma externa de legitimação, na concepção pragmática, o conhecimento científico não poderá ser validado apenas pelos seus próprios procedimentos, exigindo reconhecimento da cultura e da sociedade.

Para Steven Connor (2000), o conhecimento, entendido como narrativa e dimensão própria da sociedade contemporânea, centra-se, também, na idéia de redescobrir ou retornar à idéia de verdade original. Assim, a preocupação em redescobrir ou retornar à idéia de verdade original, também se mostra como *metanarrativa*, ou seja, narrativa que subordina, organiza e explica outras narrativas. Nesse sentido, qualquer narrativa pode ser entendida como uma *metanarrativa* na medida em que a preocupação continua a ser a confirmação da realidade e dos fatos.

Para Lyotard (2004), não há dúvida de que as influências culturais, os aspectos da organização social e sua forma de relações, a linguagem e a tecnologia servem de pano de fundo para legitimar o conhecimento científico contemporâneo. O efeito causado na ciência, por aquilo que ele mesmo denominou de incredulidade diante das metanarrativas, é visto como perda de legitimidade da verdade sobre o real. Essa perda de legitimidade, em última instância, vai fazer com que, na contemporaneidade, a ciência deixe de ser vista como necessária:

...como espécies vivas, as espécies de linguagem têm relações entre elas, e estas relações estão longe de ser harmoniosas. A outra razão que pode justificar o relato sumário das propriedades do jogo de linguagem da ciência refere-se precisamente à sua relação com o saber narrativo. Dissemos que este último não valoriza a questão de sua própria legitimação; ele autoriza-se a si mesmo pela pragmática de sua transmissão sem recorrer à argumentação e à administração de provas. Por isso acrescenta à sua incompreensão dos problemas do discurso científico uma tolerância determinada a seu respeito: considera-o de início como uma variedade na família das culturas narrativas. O inverso não é verdadeiro. O cientista interroga-se sobre a validade dos enunciados narrativos e constata que eles não são nunca submetidos à argumentação e à prova. (Lyotard, 2004: 49).

Essa perda de confiança nas metanarrativas está ligada ao declínio dos paradigmas da ciência na medida em que esta descobre os limites dos seus pressupostos e procedimentos de verificação. Lyotard (2004) argumenta que a ciência começa a se enfraquecer como conhecimento da realidade na medida em que se torna conhecimento especializado do real, de partes do real. O alvo já não é mais a *verdade* do todo, mas a *verdade* das partes, do particular. Essa especialização garante um bom desempenho da verdade, isto é, garante a autenticidade do conhecimento produzido. A validação da verdade não está na metodologia de pesquisa que levará à descoberta de fatos verificáveis. A validação da *verdade* está garantida pelo tipo de pesquisa que vai funcionar melhor, quer dizer, pelo tipo de pesquisa

que vai aumentar o desempenho e a operacionalidade, isto é, a performance do conhecimento científico.

Numa perspectiva crítica, Lyotard (2004) argumenta que as instituições de ensino não podem, nessas circunstâncias, se ocupar somente da transmissão do conhecimento em si, tendo de estar voltadas para a busca do bom desempenho, da performance. Nesse sentido, a pergunta feita ao professor, pelo estudante, não mais é: *isso é verdade?* Mas, sim: para que serve isso? Ou, então: quanto isso vale?

Segundo Lyotard (2004), a ciência terá à sua disposição um mundo completo de informação, um mundo em que todo o conhecimento se terá tornado, em princípio, disponível a todos. Apesar dessa análise, Lyotard parece não se interessar por explicar como essa situação de informação perfeita se institucionalizará. Para Steven Connor (2000), é certo que, até o momento de sua análise, a expansão de tecnologias da informação mostrou poucos sinais de aumento da possibilidade de acesso às informações. No entendimento de Lyotard (2004), essa condição de informação perfeita, completa, total, mostra-se como uma maneira de fazer um movimento novo no jogo da ciência. Assim, a tarefa da ciência é reorganizar a informação de um modo diferente e imprevisível.

Analisando o significado do conhecimento moderno numa outra dimensão, na dimensão da política, por exemplo, Steven Connor (2000) entende que a ciência moderna, diferente da forma contemporânea de conceber o conhecimento científico, tem dado destaque ao processo de emancipação da humanidade, da situação de escravidão e opressão.

Uma outra dimensão do conhecimento na sociedade contemporânea é o entendimento de que não existe uma verdade, mas que a ciência tem que lidar com *verdades* relativas.

Para Hilton Ferreira Japiassú, no livro *Nem tudo é relativo. A questão da verdade* (2001), os critérios de *verdade*, na sociedade atual, sofrem variações no tempo e no espaço. Um argumento próprio da lógica relativista é a afirmação da complexidade da realidade cultural. Os homens vivem em um mundo onde as constituições culturais são diferenciadas. Tais diferenças impedem a possibilidade da universalidade. Segundo a perspectiva relativista, a existência de particularidades culturais fragiliza qualquer tentativa de apresentar o conhecimento do real como *verdade* universal sobre a realidade. E, mais do que isso, exige o abandono dos critérios que se mostram fundamentais na elaboração do conhecimento objetivo da ciência sobre a verdade:

É preciso abandonar as convicções fundamentais do cientificismo que tanto esforço tem feito para pregar o valo universal da racionalidade científica. Esta racionalidade, embora de origem ocidental, seria válida em todos os tempos e lugares; transcenderia as sociedades e as formas de cultura particulares; embora fruto de uma razão, patrimônio comum da humanidade, deveria ser considerada como uma espécie de esperanto do universo, de um universo que teria abandonado o obscurantismo e os particularismos para assumir sua verdadeira identidade planetária e sua responsabilidade universal... A racionalidade científica ocidental precisa tornar-se crítica e autocrítica a fim de ultrapassar os aspectos formalistas, instrumentais e calculadores nos quais se encerrou. Isto implica que não somente deve renunciar ao cientificismo que tanto a tem marcado, mas que se disponha também a relativizar os valores tecnocientíficos nos quais tanto acreditou para que seja capaz, não somente de instaurar uma espécie de nova aliança com os valores e os saberes das culturas não-ocidentais, mas de reconhecer o irracional e de com ele inaugurar um fecundo diálogo... Porque designa a atitude que repudia todas as formas culturais (morais, religiosas, estéticas, sociais) diferentes daquelas com as quais nos identificamos. Repousando em sólidas bases psicológicas (minha cultura é a melhor), essa atitude se revela particularmente perigosa e intolerante quando se põe a negar o direito do outro à diferença...Ao renunciar ao europeucentrismo e ao criticar o etnocentrismo, precisamos tomar todas as precauções para não cairmos num relativismo suscetível de desembocar numa forma de irracionalismo. Porque no momento em que a ciência, repensada pelos relativistas, aparece apenas como uma bricolagem, como um conjunto de ações oportunistas ligadas a idiosincrasias locais como uma lógica contextualista situacional fazendo do método científico um método qualquer ou dissolvendo a racionalidade científica, qualquer tipo de investigação ou de raciocínio pode ser usado sem nenhuma contra-indicação científica. (Japiassú, 2001: 82-100).

Japiassú (2001) afirma que o relativismo da *verdade*, postura dominante na sociedade atual, é explicado pela certeza de que existem interesses que não são manifestos, lutas e influências de relações de forças sociais que não são da esfera da investigação e da explicação do real, mas que são do mundo cotidiano. Esses interesses, de uma forma ou de outra, negam a possibilidade da *verdade* universal. No entanto, para o autor, é preciso não abandonar a busca pelo conhecimento universal:

Contrariamente aos relativistas, afirmando que a ciência não tem direito a nenhuma pretensão a uma verdade universal, porque, como qualquer outra forma de saber, constitui um simples produto da sociedade onde foi elaborada, e nada mais exprimido senão o resultado de conflitos de interesses e de relações de força que caracteriza tal sociedade, precisamos afirmar uma esfera relativamente autônoma do verdadeiro, de uma Verdade como objeto de uma aspiração e de uma busca necessariamente indefinida. Por outro lado, não podemos renunciar completamente a uma reflexão global sobre o conteúdo do conhecimento e sobre os seus critérios de verdade. Porque tal reflexão nos conduz a uma visão unitária das coisas, na qual o verdadeiro não tem condições de substituir separado do que efetivamente existe. Toda análise sobre a questão do real, mas conduzindo ao relativismo, constitui um desafio ao poder de nosso conhecimento. (Japiassú, 2001: 107).

Para Japiassú (2001), a crença numa *verdade* global e unificadora deve se constituir em base para a vida comum. Os resultados do progresso científico que significam, a rigor, produção humana traduzidos nas formas de tecnologia, de avanço tecnológico, de eficácia técnica, de sucesso tecnológico contribuem definitivamente para a aceitação da possibilidade da *verdade* universal:

Veremos que todos nós buscamos a Verdade. Mas não devemos vê-la nem como uma realidade metafísica nem tampouco como um puro e simples ser epistemológico. Limitando-nos, no momento, à chamada verdade científica, diríamos que, a seu respeito, o grande erro consiste em considerá-la como algo caído do céu, e não como um produto terreno e humano. Nas verdades das sabedorias tradicionais ou reveladas, não há lugar, pelo menos em princípio, para a crítica, posto que facilmente se convertem em dogmas nos quais tudo é dado de uma vez. (Japiassú, 2001: 108).

Um outro aspecto que Japiassú (2001) chama a atenção diz respeito à razão como atividade humana. Ele afirma que, nas últimas décadas, a ciência, como produto da racionalidade, tem sido profundamente afetada na medida em que a razão, como uma das potencialidades humanas, não está sendo mais apresentada como fenômeno evolutivo, como fenômeno que progride de modo contínuo e linear, mas está sendo tratada como fenômeno que se manifesta por mutações e constantes reorganizações inspiradas na própria razão.

Uma terceira discussão que diz respeito, também, ao conhecimento científico e que está relacionada à questão do relativismo da *verdade* sobre o real, é a discussão sobre o valor da ciência para a sociedade. Tal debate não é novo na história do pensamento. Desde o Renascimento duas concepções sobre o valor da ciência se manifestaram e se mostram em confronto contínuo.

Para Marilena Chauí (2004), uma dessas concepções sustenta que o valor da ciência está na sua possibilidade de oferecer explicações para/ou sobre o real, sem atender a nenhum interesse de aplicação imediata, ou seja, o valor da ciência é dado pelo *ideal do conhecimento desinteressado*. Esse *conhecimento desinteressado* é a expressão rigorosa da exatidão, da coerência e da *verdade* de uma teoria, independentemente de sua aplicação prática. Assim, a importância da ciência está na sua possibilidade de elaborar conhecimentos sobre fatos desconhecidos e de ampliar o saber humano sobre a realidade. De forma nenhuma, sua qualidade está na condição de sua aplicabilidade na prática. Tal pressuposto, no entanto, não exclui a possibilidade de aplicação dos conhecimentos

científicos. Segundo Chauí (2004), sendo a ciência *verdadeira*, ela pode ser aplicada na prática, mas seu uso é consequência e não causa do conhecimento científico.

A outra concepção, conhecida como concepção utilitarista da ciência afirma, ao contrário, que o valor de uma ciência encontra-se na quantidade de aplicações práticas que o conhecimento elaborado, o conhecimento produzido permite. Chauí (2004) afirma que essa concepção é definida pela defesa da utilidade e do uso imediato dos conhecimentos. É essa utilidade e esse uso que provam a verdade de uma teoria científica e lhe conferem valor. Assim, os conhecimentos são produzidos para resolver problemas práticos, satisfatoriamente, e estes determinam não só o aparecimento de uma ciência, mas, também, suas transformações no decorrer do tempo.

Em sua análise, Chauí (2004) questiona a concepção utilitarista da ciência, considerando que se uma teoria científica fosse elaborada apenas para atender suas finalidades práticas, imediatas e a partir do conjunto de crenças comuns, várias pesquisas jamais teriam sido feitas e desenvolvidas e inúmeros fenômenos jamais teriam sido conhecidos, posto que, com frequência, os conhecimentos teóricos estão mais avançados do que a capacidade técnica de uma época e, em geral, sua aplicação só é percebida e permitida, muito tempo depois de ter sido elaborada.

Chauí (2004) argumenta ainda, que somente pela distinção entre a ciência pura e a ciência aplicada, pode-se solucionar o impasse entre essas duas concepções sobre o valor das teorias científicas. Por um lado, uma teoria pode ser elaborada sem a preocupação com os fins práticos imediatos por ela sugeridos, embora possa, mais tarde, contribuir para eles; e, por outro lado, pode garantir o caráter científico de teorias construídas diretamente com finalidades práticas, as quais podem, por sua vez, suscitar investigações puramente teóricas:

Pode-se dizer que são problemas e dificuldades técnicas e práticas que suscitam o desenvolvimento de conhecimentos teóricos. Sabemos por exemplo, que o químico Lavoisier decidiu estudar o fenômeno da combustão para resolver problemas econômicos de iluminação da cidade de Paris, e que Galileu e Torricelli investigaram o

movimento dos corpos no vácuo para resolver problemas de carregamento de grandes pesos nos portos e para responder a uma pergunta dos construtores de fontes dos jardins da cidade de Florença. (Chauí, 2004: 234).

Para Marilena Chauí (2004), o que se verifica na produção científica contemporânea, de modo geral, é que a explicação científica e o conhecimento teórico acabam conhecendo muito mais fatos e relações do que o que seria necessário para solucionar o problema prático. As pesquisas teóricas avançam sem a preocupação prática, embora comecem a surgir e a suscitar, um pouco mais tarde, soluções práticas para problemas novos.

O *cientificismo*, para Chauí (2004), não passa de uma crença no poder ilimitado da ciência. Nesta perspectiva, a ciência pode e deve, pela autonomia que lhe foi concedida, conhecer tudo. De fato, conhece e responde sobre tudo e é a explicação lógica e causal das leis da realidade, tal como esta realidade se apresenta, independentemente da moral. No entanto, Chauí (2004) argumenta que o *cientificismo* age contrário à postura científica moderna. A ciência moderna, por sua vez, propõe o enfrentamento dos problemas que a realidade apresenta, dos enigmas da vida, dos obstáculos epistemológicos e do senso comum cientificista que, segundo ela, assume as marcas de uma ideologia e de uma mitologia da ciência.

Um outro aspecto que está ligado ao debate sobre o conhecimento na contemporaneidade diz respeito à questão do *sujeito*. A sociedade contemporânea tirou o *sujeito* do centro do universo, isto é, tirou o *sujeito* do lugar em que ele tinha sido colocado no momento da redescoberta da razão como potencialidade humana. Ao tirar o *sujeito* do lugar que lhe tinha sido atribuído no momento de construção de um novo mundo, a contemporaneidade não só tirou a dimensão humana do mundo humano, mas, também, tirou o *sujeito cognoscente*, aquele que chega até o real e fala do e sobre o real, do lugar de produtor do conhecimento sobre a vida, o mundo e o humano.

De forma geral, o pensamento contemporâneo aponta a *morte do sujeito* individual, racional, autônomo e livre. Considerando essa idéia, Jameson (2006) analisa que existem duas formas de explicar a morte do sujeito individual, racional, autônomo e livre. A

primeira afirma que na era clássica do capitalismo, na emergência e consolidação da burguesia como classe social hegemônica e no apogeu da chamada família nuclear dominava a idéia de *sujeitos individuais*, o individualismo. Mas hoje, na era do capitalismo empresarial, do chamado homem *orgânico*, do empreendedorismo, da burocracia na vida comercial e no Estado, da explosão demográfica e da destruição dos recursos sustentáveis, é neutralizada a existência do sujeito individual, racional, autônomo e livre.

A segunda sustenta que não só o sujeito individual, racional, autônomo e livre é idéia do passado, como também é um mito; ele *nunca* existiu realmente; nunca houve esse tipo de sujeito autônomo. Ao contrário, esse constructo foi apenas uma mistificação filosófica e cultural que procurou convencer as pessoas que elas eram sujeitos individuais racionais, autônomos e livres e possuíam, em si, essa identidade pessoal única.

Partindo do entendimento de que existe uma relação entre a vida social e a produção cultural, Fredric Jameson (2006) propõe uma análise das contribuições da arte moderna e de seus elementos para uma discussão epistemológica com o atual estatuto científico contemporâneo.

De acordo com o Jameson (2006), a estética modernista está, de algum modo, ligada, organicamente, à concepção de um *eu* e de uma identidade privada únicos, à concepção de uma personalidade e individualidade singulares que geram sua visão de mundo e marcam seu estilo único e inconfundível de comportamento. No entanto, a diferença que marca uma distância dos resultados das pretensões desses *instantes* é que a contemporaneidade promoveu a *morte* do sujeito como ser individual, racional, autônomo e livre. Entretanto, um sem-número de perspectivas distintas que buscam construir um conhecimento científico sobre a realidade, entre eles, os teóricos sociais, os psicanalistas e até mesmo os lingüistas, sem falar naqueles que trabalham na área da cultura e da mudança cultural, afirmam que estão comprometidos com a divulgação da idéia de que esse tipo de individualismo e de identidade pessoal é coisa do passado; que é o antigo sujeito, entendido como individualidade, o *morto* e que seria até possível descrever o conceito de indivíduo singular e a base teórica do individualismo, desse sujeito, como ideológicos.

Fredric Jameson (2006) também admite no seu discurso, uma necessidade de resposta às questões do conhecimento e suas realizações na contemporaneidade. Para tanto, discorda

da existência de rupturas radicais com a história da sociedade, ou seja, nega a pretensão de que o conhecimento se desvincule da história e se prenda ao contexto imediato no qual a necessidade orienta uma solução.

Ele argumenta que as rupturas radicais entre períodos não envolvem mudanças completas de conteúdo, mas, antes, a reestruturação de um certo número de elementos já dados. Traços que eram subordinados, num período ou sistema anterior, tornam-se então dominantes e traços que tinham sido dominantes, por sua vez, tornam-se secundários. Nesse sentido, tudo o que decorre de experiências e serve como argumento de discussão sobre o real pode ser encontrado em períodos anteriores, especialmente no modernismo.

Para Fredric Jameson (2006), a idéia de *verdade*, para a contemporaneidade, se expressa na idéia de *estrutura*. A realidade é entendida como um conjunto de relações onde as partes são interdependentes. A realidade é analisada como uma estrutura. Em termos de análise da sociedade, tal entendimento explica a ordem e a organização da vida social.

Diante de tantos apelos e caminhos para alcançar o conhecimento, Jameson (2006) admite que a preocupação da chamada pós-modernidade se expressa em uma necessidade *pessoal* de acertar as contas com as demais teorias em voga que, para tanto, mobiliza um imensurável aparato teórico que parece confundir a própria exposição de suas idéias.

Em um trabalho crítico sobre a produção do conhecimento na sociedade contemporânea, um outro pesquisador, Terry Eagleton (2005), aponta alguns aspectos que ele considera específicos desse momento. A análise que ele fez do conhecimento produzido na contemporaneidade mostra o abandono do pensamento teórico. Para ele, a teoria ganhou, na sociedade científica contemporânea, um novo papel: «historiciar» que significa, em outras palavras, «relatar». Esses relatos compreendem todas as possibilidades de «falar» sobre o real: desde nomeações de dados até descrições de manifestações da cultura popular.

Para Eagleton (2005) o que há, na concepção de ensaios científicos na pós-modernidade é uma espécie de preconceito aos rigores exigidos pela universalidade. Mas isso, continua, não se mostra apenas, como um resultado da desintegração da antiga sociedade burguesa ou como um desdobramento histórico, mas como protocolos impostos pela função alienadora do universo capitalista.

Por esta ordem social, ressalta Eagleton (2005), o sujeito não pode se portar como um pesquisador que construa um conhecimento lógico, histórico e racional sobre o real. A notabilidade dessa nova elite dominante consiste, cada vez mais, em construções infinitamente adaptáveis, organizadas em sub-culturas e divergentes dos princípios metodológicos.

Eagleton (2005) considera que no processo atual de produção do conhecimento, o método de pesquisa não tem lugar de destaque, não se apresenta como preocupação do esforço de aproximação do real. O método é, apenas, entendido nas amarras das correntes epistemológicas, seja ele o estruturalismo, marxismo, empirismo, positivismo ou qualquer outra «âncora» filosófica e científica. O que comanda o trabalho investigativo é o «prazer» na composição da pesquisa, a solução do problema que originou a pesquisa e, sobretudo que essa pesquisa sugira caminhos pelos quais o sujeito se realize e se perceba como um ser útil.

Eagleton (2005) afirma que a geração de pesquisadores deste tempo desenvolveu idéias, mas sobre idéias originais criando novas demandas, novas ocupações, discussões sobre decisões, mas não conseguiu, ainda, construir qualquer corpo teórico próprio, que pudesse fundamentar seus ideais:

Não há dúvida de que, no tempo certo, o novo século produzirá sua própria ninhada de gurus. Por enquanto, no entanto, ainda estamos lidando com o passado – e isso num mundo que mudou dramaticamente desde de Foucault e Lacan sentaram-se pela primeira vez diante de suas máquinas de escrever. Que tipo de novo pensar é demandado pela nova era? (Eagleton, 2005: 14).

Na visão de Eagleton (2005), a sociedade científica pós-moderna não acredita no individualismo, embora, também não deposite no sujeito e na classe trabalhadora a sua fé. Em vez disso, continua o autor, tem total confiança e fé no pluralismo, quer dizer, em uma

lógica social capaz de utilizar um discurso que ampare a necessidade de inclusão e amparo aos *desprovidos de chances*.

Capítulo 3

O conhecimento contemporâneo: origem e consolidação de uma perspectiva epistemológica.

Todas as realidades influenciam a nossa prática e essa influência é o seu significado para nós.
(Ostwald Wilhem).

A filosofia não se opõe aos prazeres naturais, conquanto não se abuse deles. Recomenda a moderação e não a fuga. E seus esforços visam desviar-nos dos que não são naturais ou que, embora vindos da natureza, se deturparam.

(Montaigne).

Não há dúvida de que a percepção que se tem sobre o conhecimento, na contemporaneidade, é que o conhecimento é resultado da necessidade, ou seja, a relação que se estabelece entre o sujeito que deseja conhecer e o objeto a ser conhecido é marcada pela necessidade e urgência de resolver uma questão: o conhecimento é entendido, então, como o caminho adequado para a solução dos problemas que a realidade coloca.

Assim, por essa lógica, percebe-se uma desembaraçada tendência do conhecimento de se amparar, fortemente, em dados e em entrecruzamentos de informações que possibilitem ao sujeito se situar no tempo e no espaço. Por esses termos, o sujeito, que se apresenta, nesse momento, no qual o avanço tecnológico e as concepções de ciência passam

pela chancela do capital, deve, nada mais do que, se ajustar à prática social e à qualificação da mão-de-obra, como referência do saber.

Partindo, então, do pressuposto que o conhecimento no contemporâneo tem como vocação a busca de soluções para os problemas que o homem encontra no cotidiano da sua existência, um caminho possível de entender o processo de construção desse pressuposto é considerar a história do sujeito a partir do momento que renasce a idéia de homem como sujeito racional, capaz de se situar no mundo, sem a tutela absoluta de Deus.

A comparação do sujeito do Renascimento ao crente da sociedade medieval mostra que o humano, no Renascimento, é capaz de compreender os segredos da natureza e refletir sobre ela tanto na arte quanto na ciência com inigualável sofisticação matemática, além, claro, da precisão empírica em relação as suas experiências. No Renascimento, o mundo, até então conhecido através dos argumentos religiosos, crescia e desenvolvia-se, devido à possibilidade de o homem emitir a sua própria opinião sobre o que seria a *verdade* e o dominar a *verdade* sobre o mundo através do conhecimento, numa expressiva criatividade, na construção de uma visão sobre a natureza. Ademais, nesse período, o mundo se expandia, também, através da incessante busca do alargamento das fronteiras pelas conquistas dos novos mundos que se revelavam como novas expectativas de oportunidade de desenvolvimento social. No entanto, é preciso ressaltar, que o Renascimento não foi o único momento de expressão de todo o esplendor do conhecimento sobre o real construído pelo homem. No final da Idade Média o homem já não era mais totalmente dependente nem de Deus e nem da Natureza. Esse tempo organizou e *produziu* exemplos de genialidade tal qual o arquiteto Leon Battista Alberti (1404-1472); o humanista inglês Tomás More (1478-1535); o pensador Niccolò Maquiavel (1469-1527); os escritores Michel Montaigne (1533-1592); Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616) e o físico e astrônomo Galileo Galilei (1564-1642). No entanto, apesar de se poder identificar alguns sinais do nascimento do novo homem no período medieval, pode-se argumentar que o Renascimento se mostra como uma espécie de *milagre* tal qual acontecido na Grécia. Ele concede ao Ocidente a oportunidade do desenvolvimento da consciência, da ciência, do pensamento e da cultura.

Pelas pesquisas do historiador Richard Tarnas explicitadas no seu livro *A Epopéia do Pensamento Ocidental* editado em 2005, essa nova era, mesmo em meio a grandes e

constantes confrontos sociais e econômicas, também proporciona façanhas por conta de invenções técnicas, que passam a ser usadas como ferramentas essenciais na formação desse novo sujeito. Dentre essas, quatro se destacam por serem importantes para o desenvolvimento da civilização ocidental.

Uma dessas novidades é a bússola magnética. Por sua instrumentalidade, é possível à navegação transpassar o globo terrestre, *abrindo-o* à exploração européia. Uma outra descoberta fundamental é a pólvora que, em princípio, se mostra como uma composição química simples de enxofre, carvão e salitre. No entanto, tal descoberta humana contribuiu para o aniquilamento da velha ordem feudal e ascensão do nacionalismo.

Parece-nos que o mesmo efeito ocorre no campo do pensamento, posto que foi a imprensa que permitiu um enorme aumento de conhecimento e aprendizado – por conta das reproduções das obras clássicas como das produções das obras *modernas* – a um público cada vez maior, enfraquecendo assim, o controle do conhecimento que há muito tempo se mantinha nas mãos do clero e da nobreza. Além disso, a imprensa rapidamente divulgava, por toda Europa, novas idéias revolucionárias. Sem essa forma *popular* de publicação, a Reforma Protestante seria apenas um embate teológico estabelecido nas províncias germânicas. Ademais, a Revolução científica não alcançaria discussões internacionais. Isto sem falar no aumento da alfabetização que foi responsável por um novo *ethos* cultural, marcado pelo crescimento do individualismo.

Richard Tarnas (2005) argumenta que foi pela imprensa que a leitura e a reflexão forma proporcionadas aos renascentistas que, por conseguinte, foram libertados das formas tradicionais de pensar e do controle que a nobreza exercia sobre o pensamento. Por conta disso, continua em seu estudo, os leitores obtinham acesso privado a inúmeras perspectivas e formas de experiência.

Uma outra invenção na Renascença é o relógio mecânico, que estabelece uma definição na relação *afetiva* e amistosa entre o homem e o tempo, a natureza e o trabalho, separando e libertando a estrutura das atividades humanas na sociedade da predominância tradicional entendimento que se tinha da natureza pelas suas estações:

O desenvolvimento do relógio mecânico teve conseqüências análogas; o mecanismo de engrenagens precisamente articuladas tornou-se o paradigma das máquinas modernas, acelerando o avanço da invenção mecânica e da construção de equipamentos de todo tipo. Igualmente importante, o novo triunfo mecânico proporcionou um modelo conceitual básico e a metáfora para a ciência emergente da nova era – na verdade, para toda a cultura moderna -, moldando em profundidade a moderna visão do Cosmo e da Natureza, do ser humano, da sociedade ideal e até mesmo de Deus. (Tarnas, 2005: 248).

Assim, o Ocidente chega à era da história civilizada mesmo considerando inconseqüências e erros, isto porque as descobertas deram ao *intelecto* moderno um novo entendimento de sua própria capacidade ante aos mestres da Antigüidade (Tarnas, 2005:248).

As descobertas de novos horizontes e as consideráveis invenções propuseram ao sujeito novas possibilidades de crescimento econômico e político, além de uma radical transformação que permitiu às estruturas sociais européias, o contato com novas culturas, religiões, costumes e modos de vida, criando, assim, um *espírito* de relativismo cético quanto ao absolutismo dos pressupostos tradicionais e religiosos.

Tarnas (2005) chama a atenção, também, para as mudanças na atmosfera política, especialmente, na Itália. Florença, Milão, Veneza e outras cidades eram, em muitos aspectos, os mais desenvolvidos centros urbanos da Europa. Possuidores de um mercado farto por conta dos influxos do Mediterrâneo, a vitalidade comercial desses centros urbanos, proporcionava aquisições culturais, bem como riquezas econômicas de tamanha grandeza que os levou a reivindicar uma condição política independente. A perda de autoridade e a decadência política do papado, por conta dos seus embates com o Império Sacro Romano e o nascimento de um *espírito* individualista, destemido e criativo contribuíram para a definição de uma nova estrutura política que não mais se pautava num Império que se apresentava, hegemonicamente, herdado pelas estruturas aristocráticas e religiosas.

Agora, o pensamento, a ação política deliberada e a capacidade individual do sujeito estabeleciam os princípios da sociedade. Nesse contexto, o Estado, em si, passou a ser visto

como algo a ser compreendido e manipulado pela vontade do, então inteligente, sujeito, ou seja, politicamente eram as cidades/estados que estabeleceram, como um valor, o Estado Moderno.

Tarnas (2005) nos dá a entender que o individualismo, acoplado à genialidade, reforçava uma característica semelhante dos humanistas italianos, cujo objetivo era o sujeito livre, emancipado e *produzindo* conhecimento pela razão e com sua capacidade criativa. Isto fazia desaparecer o sujeito medieval, cuja personalidade individual era, de forma desproporcional, absorvida na forma irredutível da coletividade cristã. Percebe-se, então, nesse momento histórico, que o sujeito era ao mesmo tempo, um aventureiro, um rebelde e um gênio, alcançando, assim, a melhor realização do ego, agora não mais através de um *santo* ou do claustro, mas por meio do pensamento, da capacidade de ação a serviço do bem comum, dos estudos, das artes, do comércio e da prática social.

Na ordem política, ressalva Tarnas (2005), o sujeito do Renascimento considera e respeita o Estado, a família, a igreja, a si próprio e até mesmo Deus, mas, sobretudo, considera o prazer e o desejo na busca felicidade e da prosperidade, tanto quanto considera e busca a virtude de poder viver bem e confortável até onde o lucro proporcionar.

Embora, em muitos sentidos, o Renascimento tenha proporcionado um *mundanismo* nos interesses do sujeito, sua trajetória histórica não foi, apenas, uma resultante da prosperidade cultural da chamada Alta Idade Média, mas, sobretudo, do individualismo secular, da força de vontade, da multiplicidade dos interesses e impulsos políticos e de um sincretismo cultural ocorrido entre o final do século XV e início do século XVII. No entanto, segundo Tarnas (2005), foi com todo esse secularismo manifesto naquela sociedade, que a própria Igreja Católica Romana atingiu sua glória no Renascimento. A Basílica de São Pedro, a Capela Sistina, a Stanza della Segnatura no Vaticano são exemplos dos investimentos avassaladores que foram feitos pela *nova nobreza*, utilizando esse secularismo, a ponto de permanecerem como impressionantes monumentos, elevando, assim, a indiscutível soberania da cultura religiosa ocidental.

Contudo, tal magnitude da Igreja Católica num momento que decididamente adotava o secular e a vida *mundana*, como estratégia política, era o tipo de paradoxo característico do Renascimento. Isto porque, em seu conjunto, a posição singular e soberana que o

Renascimento manteve na história cultural derivava do equilíbrio e da síntese de muitos opostos como, por exemplo: o cristão e o pagão, ou, então, o moderno e o clássico, o sagrado e o secular, a poesia e a política e, sobretudo, a ciência e a religião (Tarnas, 2005: 251). Por conta dessas contradições, o que se percebe é que o Renascimento não foi apenas uma Era, foi, ao mesmo tempo, um portal entre o medieval e o moderno.

Para Tarnas (2005), a integração dos contrários e os paradoxos na Renascença parecem ter sido vaticinados pelo ideal da *docta pietas* – ao homem existe a possibilidade de amar a Deus e ao conhecimento – de Francesco Petrarca (1304-1374) – historiador, arqueólogo e pesquisador Renascentista –, e que, naquele instante, ela se realizava através de sábios religiosos como Erasmus Roterodamus (1469-1536) e Tomás More (1478-1535). Por esses termos, o que se percebe é que uma intelectualidade crítica religiosa procurava, também, suprimir as superstições religiosas.

Tarnas (2005) afirma que, nessa época, a igreja, com o objetivo de se tornar popular, retorna aos escritos de Platão e aos ensinamentos do apóstolo Paulo, por exemplo, e elabora, intencionalmente, a partir das referências de Platão e de Paulo, sobre o homem e o mundo, uma produção nova da filosofia cristã. Todavia, mesmo com todo esse ideário, o que se percebe é que a Renascença foi a referência para a manifestação das incertezas.

O Renascimento eliminou quaisquer divisões entre os diferentes reinos do conhecimento ou da experiência humana. A arte do Renascimento inclinada a imitar a natureza e era, tecnicamente, capaz de demonstrar um realismo naturalista sem cerimônias pelo qual as expressões humanas eram descritas com luminosa graça e perfeição, mas também, pôde revelar uma eficácia na sublimidade dos seres míticos e angélicos. Para tanto, diz Tarnas (2005), também poder-se-ia mencionar o empenho de Leonardo da Vinci (1452-1515) que, na busca do conhecimento sobre a realidade, explora, pelo olhar empírico, o mundo com a plena consciência e convicção de que estava a serviço da compreensão científica sobre um real construído quanto da representação artística a ponto de revelar sua devoção à beleza. Para o autor (2005), a arte de da Vinci poderia ser vista, também, como uma expressão espiritual, acompanhada de uma precisa técnica de pintura, posto que em suas obras, pode-se perceber uma matematização geométrica do espaço, o conhecimento

anatômico – que mais tarde impulsionou o avanço da Medicina –, além de uma espécie de *meta* pela qual se moldava em sua *ciência da pintura* (Tarnas, 2005: 252).

Tarnas (2005) ressalta que o mesmo se percebe com Copérnico (1473-1543) e Johannes Kepler (1571-1630) – astrônomo alemão que empreendeu um estudo preciso e sistemático de Marte e enunciou as leis conhecidas como leis de Kepler, das quais Newton depreendeu o princípio da atração universal –. Devido às motivações neoplatônicas e pitagóricas, Copérnico e Kepler se empenharam nas soluções para os problemas apresentados pela astronomia até então. Essa busca nasceu da necessidade de atender uma satisfação dos imperativos estéticos. E, na verdade, foi uma estratégia que os levou ao universo heliocêntrico. Universo que, como comenta Ernst Cassirer (1874-1945) em seu livro *Ensaio sobre o homem* (2001), é um espaço infinito em que seu ser parece um ponto apenas rodeado por um mundo mudo em relação aos seus sentimentos e que por isso, o sistema copernicano tornou-se uma das mais fortes capacidades do agnosticismo e do ceticismo filosóficos que se desenvolveram no século XVI.

Frente essa imensidão do universo, a, pretensão desse sujeito de ser o centro do universo perdeu seu fundamento. A metafísica, a religião e a teologia se mostraram incapazes de cuidar para que o homem fosse o *fim* do universo. Assim, a tríade doutrinária, baseada na filosofia estoíca e na teologia cristã concebe o universo, mais uma vez, como uma variante divina.

Não menos importante, continua Tarnas (2005), era a grande motivação religiosa, de uma forma geral, combinada aos temas platônicos, que motivou as genialidades importantes da Revolução Científica. O que se percebe é que os registros históricos não só denunciavam essa nova sociedade científica, mas indicavam muitas frentes que ambicionavam uma nova consciência fundamentada nos princípios do pensamento científico moderno: o Empirismo, a Matemática e a Mecânica.

A Revolução Científica se mostra, nos diz Tarnas (2005), como a expressão do pensamento que culminou com o final do Renascimento. Isto porque a Europa Renascentista necessitava, urgentemente, de diferentes métodos, princípios e combinações devido às impossibilidades de o conhecimento escapar dos campos da Teologia, embora, devido a uma série de acontecimentos, o Renascimento resultasse, diretamente, da cultura e ações políticas

da chamada Alta Idade Média. Para tanto, um inequívoco salto qualitativo, nos diversos setores sociais, resultaria na saída do homem do estado de *revelação* e graça. Portanto, a recuperação do conhecimento dotava-se de significado religioso e, como na Atenas Clássica, a religião, a arte e o mito dos gregos encontravam-se e interagiam com o novo espírito de racionalismo e ciência:

O pensamento científico contradiz e suprime o pensamento mítico. A religião em seu mais alto desenvolvimento teórico e ético vê-se na necessidade de defender a pureza de seu próprio ideal contra as fantasias extravagantes do mito ou da arte. (Cassier, 2001: 118).

Nas Américas, de acordo com Tarnas (2005), a modernidade dos Estados Unidos se aproximou do estágio da modernidade econômica e social européia, tendo, até mesmo, no plano político, se antecipado e isso não é de se estranhar. Considerando a América Latina, o autor (2005) analisa seu momento atual e diz que, ainda hoje, a América Latina não é nem social nem politicamente moderna, embora venha sendo, pelo menos desde o século XVIII, moderna nas idéias e nas letras por receber, desde o século XIX, as influências da Revolução Industrial, com a emergência, malgrado tardia, das manufaturas. Portanto, aclara o autor, não seria ingênuo indicar a herança cultural ibérica, transplantada para o Brasil Colônia, principalmente pelo zelo apostólico dos jesuítas, como fator preponderante do atraso nacional da modernidade européia.

Roberto Cavalcanti de Albuquerque (1993), em um dos seus artigos, afirma que as raízes da modernidade têm como *terra produtiva* o Renascimento e a Reforma, no entanto, teve de enfrentar, por todo espaço latino-americano, a hegemônica Companhia de Jesus, que tinha a incumbência precípua de formação da cultura colonial. Isso se deu desde a chegada na Bahia de Todos os Santos, com Tomé de Sousa em 1549, até sua expulsão, pelo Marquês de Pombal, em 1759. Essa aculturação se fortalecia devido à implementação de um pensamento

religioso nas escolas erguidas junto às missões implantadas pelos jesuítas desde o Pará até São Paulo.

Com essa escapada para o *Novo Mundo*, ressalva Tarnas (2005), a educação jesuítica orientada pelo arcabouço político da igreja, reproduziu, com seu projeto educacional, o espírito da Idade Média e a militância anti-reformista que inspirou, nas suas origens, a própria Companhia de Jesus. Neste caso, se percebe o Velho Ocidente se impondo, em oposição ao Novo Ocidente: o homem preso ao dogma da tradição escolástica, submisso à autoridade e à rígida ordenação social, desinteressado da ciência e da técnica, contrário ao livre exame e, sobretudo à experimentação, em contraste com o homem livre, pensador, de visão política e espírito social, confiante no conhecimento como instrumento de transformação de mentalidade crítica e analítica que fora inspirado na Renascença européia. Aquele homem, o homem do Velho Ocidente nega a modernidade e a ela se opõe; e este homem, gerado no espírito do Novo Mundo, afirma a Modernidade e a difunde, como veículo libertador, do sujeito como ser social.

Contudo, nos diz Tarnas (2005), além de todos esses contrastes na Renascença, pode-se observar, na história, um novo *protesto* sinalizando um processo de secularização da hierarquia política da igreja e da sua cultura dominadora. Com os argumentos de crítica e negação das indulgências, a Reforma Protestante se mostra como uma reação purista contra o impulso helenista do renascimento cultural, da filosofia escolástica ou de uma boa parte da cristandade. Isto porque, ressalva o autor (2005), o elemento fundamental na gênese da Reforma era o emergente espírito de individualismo rebelde e determinante, especialmente na busca da independência e do exercício do pensamento crítico do sujeito em relação à autoridade cultural patrocinada, até então, pela igreja.

Esse levante, considerado pelo papa Leão X como uma *rixa de monge*, demorou muito a ser rechaçado. Todavia, como as noventa e cinco teses de Lutero ganhavam proporções internacionais, o imperador do Sacro Império Romano, Carlos V, o declarou como herege, por ter recusado a retratar-se. Contudo, ressalva Tarnas (2005), mesmo com esse edito, as insurgências pessoais de Lutero ganharam grande dimensão em toda Europa por causa do apoio de príncipes e cavaleiros alemães rebeldes, que pregavam a purificação do Cristianismo pela Graça Redentora de Cristo.

Para os reformadores, a prática da igreja traía seu ideal e sua hierarquia e se mostrava, extremamente, corrupta. Para Lutero, a degeneração institucional eclesiástica deveria ser alvo da purificação direta de Deus, sem que dela o homem participasse. No entanto, percebe-se, também, como no próprio desenvolvimento renascentista, uma ambigüidade na Reforma. O protestantismo concebido por Lutero, Zwinglio e Calvino não só estabeleceu uma revolução libertária, como enfatizou uma conservação religiosa dos princípios bíblicos, ou seja, o homem tem autonomia e está divinamente autorizado a exercer sua soberania sobre o mundo natural para conhecê-lo – tese defendida por Tomás de Aquino – mas precisa de Deus para se desenvolver, posto que sua autonomia e vontade são pecaminosas e por isto seu prazer deve se restringir à obediência e à vontade do seu criador.

Partindo dessa idéia de que a autonomia voltada ao conhecimento e leitura do mundo, sem os preceitos bíblicos, se mostrava pessimista e infame em face aos graus de pecado com os quais o homem convivia. Tarnas (2005) comenta que Lutero, que crescera em meio ao *nominalismo*, tornou-se desconfiado em relação às tentativas dos primeiros escolásticos de unir Razão e Fé pela Teologia racional. Para Lutero, destaca Richard Tarnas (2005), não existia nenhuma revelação legítima dada pela Razão própria do homem em sua cognição e análise do mundo natural (Tarnas, 2005: 262). Lutero considerava a Razão humana muito distante da vontade de Deus e de Sua salvação, de modo que as tentativas dos racionalistas da teologia escolástica de chegar à qualquer possibilidade desse enlace - Razão e Fé – se mostravam pretensiosas. Mas por quê? Por que, para Lutero, não havia qualquer possibilidade de haver coerência legítima entre uma mente leiga e a verdade estabelecida pela igreja, posto que o sacrifício de Cristo era uma tolice para a sabedoria do mundo (Iª. Carta do apóstolo Paulo aos Coríntios.1:18).

Não há dúvida de que a Reforma foi uma nova afirmação de individualismo rebelde. A Reforma sinalizava uma consciência pessoal, de julgamento crítico, porém particular, contra a autoridade monolítica da igreja e sua cultura educadora. A forma como se apresentava, *empurrava* o Renascimento para fora da igreja e do clima medieval. A natureza judaica conservadora da Reforma, embora fosse uma reação contra os aspectos helenísticos e pagãos do Renascimento, no entanto, em outro nível de afirmação, ou seja, no nível de autonomia pessoal serviu de impulso ao próprio fenômeno renascentista. Daí a idéia de ser a Reforma uma espada de dois gumes, pois suas concepções de liberdade e autonomia que o sujeito

possuía, esbarravam na insondável vontade de Deus e na *finita* inteligência do homem, bem como nos próprios princípios ordenadores de um conhecimento, que correspondia aos pressupostos do sujeito que buscava compreender, adequando-se a esta nova maneira de *ler* o mundo: lugar entre a transcendência divina e contingência humana.

Contudo, analisa Tarnas (2005), por conta dos efeitos drásticos causados à dominação religiosa pela Reforma, a *matriz* (pág. 263) da cristandade partiu-se em duas, logo em muitas, e mais tarde começou a flagelar-se conforme as novas divisões desse modelo religioso que ocorriam por toda Europa. Mesmo tendo a Companhia de Jesus, fiel escudeiro desse modelo de cristandade, fundado centenas de instituições com a responsabilidade de formar e educar a juventude, especialmente da classe dominante para forjar uma nova elite a partir do modelo da grande sofisticação intelectual inspirada na *Paidéia* grega, a igreja agiu, deliberadamente, como sempre fez, restaurando a inquisição e disseminando a política bizantina por todo território europeu, com intuito de se manter viva. Para tanto, seu investimento foi desde a retomada da tradição humanista da Renascença e da Era Clássica – ética, letras, metafísica, música, artes, retórica, lógica, matemática, esgrima e teatro – à conscientização moral do sujeito em relação a Deus. Mesmo com todo esse esforço, a igreja sofreu perdas resultantes do processo de libertação do sujeito que culminou num profundo caos na vida econômica, social, política, cultural e intelectual da Europa.

Esse caos que caracterizou a vida no Velho Mundo, a rigor, é o momento do nascimento de um novo homem. Um novo homem, ciente e orgulhoso de suas aptidões artísticas e individualidade crítica, sugere um caminho de busca da verdade que nenhuma estrutura monolítica de crença pôde indicar. Para esse sujeito, Tarnas nos aclara (2005), a ciência apareceu como a libertação da humanidade; como uma redenção empírica, racional que apelava ao bom senso na busca de uma realidade que pudesse ser entendida por todos.

Assim, a partir da análise de Richard Tarnas (2005), pode-se concluir que a revolução cultural renascentista, especificamente os séculos XV e XVI, presencia o surgimento de um sujeito dotado de uma consciência e capaz de reger sua conduta pela autonomia e capacidade intelectual em relação ao mundo. Confiante de si, esse sujeito se mostra rebelde

à autoridade, e ortodoxo quanto ao passado clássico e menos dependente de um Deus onipotente.

Segundo Tarnas (2005), a concepção de conhecimento que passa dominar nesse novo momento da vida humana, afasta a idéia de que a *verdade* é revelada e parte do princípio de que os fatos verificados e as teorias descobertas pela ação racional sobre os fatos, trazem a *verdade* sobre o real. Nesse momento epistemológico só o conhecimento elaborado sobre o mundo, com base nos fatos e na teoria, seria capaz de sustentar um conhecimento que pudesse ter a autoridade de substituir a revelação dogmática e oferecer certeza epistemológica e consenso objetivo.

A preocupação com o entendimento racional dos fatos *levou o fato para o pensamento* onde esse fato se torna um conceito, ou seja, uma idéia universal. Essa idéia universal, essa idéia geral não tem existência real nem no pensamento, onde ela é apenas um nome, nem na realidade onde ela é um *nome* atribuído ao fato, ao fenômeno, ao real. Esse entendimento de que o conhecimento é um *nome* deu origem a uma corrente epistemológica denominada *nominalismo*.

O nominalismo, então, definido como doutrina filosófica segundo a qual o conceito é apenas um nome acompanhado de uma imagem individual, sendo os universais puras abstrações, sem realidade, vai dar lugar de destaque ao *nome* do real como sendo a *verdade* sobre os fatos. A ciência, o conhecimento científico sobre real, na perspectiva do *nominalismo*, é, na verdade, um *discurso sobre o real*. A idéia de ciência como um discurso sobre a realidade, aproxima a epistemologia contemporânea do nominalismo.

A corrente nominalista nasceu no contexto do pensamento medieval, ainda que no final da Idade Média, com Roscelino de Compiègne (séc. XI). William Ockham, (1300-1349) padre franciscano, era filósofo da escolástica e foi o principal defensor do Nominalismo. Ockham, ressalva Tarnas (2005), defendia a tese de que somente os indivíduos existem, e estes se mostram melhores do que os universais das essências e das propriedades supra-individuais. Isto porque, para ele os universais são apenas produtos da abstração dos sujeitos, pela mente e não têm existência além do pensamento. Para Ockham, ressalva o autor (2005), os conceitos são mentais, são nomes que existem, somente, na mente. Segundo sua análise (2005), Ockham entende que o conceito universal tem um

objeto. Esse objeto é representado e, em seguida, nomeado. Tal representação, que se dá no interior do sujeito como produto da sua compreensão, é realizada na mente. Ockham aceita o princípio da razão suficiente, mas rejeita a distinção entre essência e existência.

Considerando o pensamento de Ockham, Tarnas (2005) entende que o argumento central do *nominalismo* é a rejeição da interpretação platônica ou realista dos fatos, que traduzem uma diversidade de modelos. Essas duas interpretações atribuem um lugar para a *verdade*, ou na idéia ou na realidade. O *nominalismo* não aceita nenhum desses dois lugares para a *verdade*. Para o *nominalismo*, toda a questão que se tem sobre a realidade ou sobre uma abstração, é, na verdade, apenas uma discussão sobre *nomia* ou expressões lingüísticas.

Para Pierre Abelardo (1079-1142) – admirador do nominalismo – uma vez que as formas dos fatos são diversificadas, qualquer essência comum se mostra contrária à origem dos fatos. Em outras palavras, tratar uma entidade singular como uma entidade universal sem considerar suas possibilidades compromete a *verdade* sobre o fato. Por exemplo, as possibilidades, que ao termo homem se aplicam, concordam com o fato do ser homem, ser o fundamento ao qual o substantivo homem se impõe. Para Abelardo, essa possibilidade envolve uma entidade comum, na medida em que é possível considerar que todas as coisas, primitivamente, consideradas homens são, todas, homens. Para ele, a compreensão dessa dinâmica que envolve o substantivo homem, não é propriedade dos homens particulares nomeados por esse termo; também, relata, não é o conjunto constituído por todos os particulares; são representações:

De fato, admitimos que todos os gêneros ou espécies existem nas coisas sensíveis. Mas, porque o seu significado sempre se dizia isolado dos sentidos, eles não pareciam de modo algum existir nas coisas sensíveis. Por isso, indagava-se com razão se eles poderiam existir alguma vez nos sensíveis, e responde-se, quanto a certos deles, que existem, mas de tal maneira que, como foi dito, continuam a existir naturalmente fora da sensibilidade. (Os pensadores. Abelardo, 2005: 70).

Para compreender melhor o tipo de cognição associada a termos gerais, Abelardo apela à distinção entre percepção e cognição. Para ele, na percepção, o sujeito aprende o particular que foi nomeado pelo nome; a cognição está associada a termos gerais, como resultado da intelectualidade. Na cognição, o sujeito tem a sua mente dirigida ao objeto produzido pela sua própria organização mental (imagem). Para Abelardo, essa organização mental é produto da atividade abstrata do intelecto e está relacionada ao objeto que é *nomeado*.

Assim, como Abelardo, Ockham identifica os universais com termos comuns. Todavia, em seus argumentos, insiste, segundo Tarnas (2005), que cada coisa existente é um particular que concede uma distinção entre os universais e o particular, e como uma distinção entre termos categóricos, que representam alguma coisa, e o que representa várias outras coisas. Para Tarnas (2005), a compreensão sobre o nominalismo de Ockham se dá quando entendemos que o comum, no caso homem, representa vários particulares dos quais é o que a própria representação conceitual corresponde ao termo homem como entidade lingüística. Assim, compreendemos que o termo se mostra como resultado do diálogo do pensamento, susceptível de ser ou não compreendido através dos conceitos sociais apropriados pela linguagem ou por ela representados.

A Renascença, segundo Tarnas (2005), deu um caráter visível à evolução científica, afirmando os elementos intrínsecos no processo de desvendamento do mistério divino. São eles: *a autonomia dinâmica essencial do ser humano; o significado ontológico do mundo natural e o valor do conhecimento empírico*. De modo geral, esses projetos foram sustentados não só pela definição de uma nova forma de chegar ao real através da observação e da experiência e uma nova forma de falar do real, através do seu nome, da sua nomeação.

O período do Renascimento foi marcado, tanto, pela pura diversidade de suas expressões de mundo quanto pelo seu caráter inovador. Isto porque, num tempo específico, onde o sujeito tinha seu destino social e epistemológico estabelecido pela divindade representada, a Renascença pode ser vista como uma geração que pôde afirmar uma verdade, rompendo os limites articulados pelas engrenagens religiosas, através de uma

independente genialidade individual, que transgredia o domínio exercido sobre o conhecimento pela crença na revelação da verdade.

A trajetória em busca de critérios para o conhecimento da *verdade* tem um momento particular na sociedade contemporânea: a ciência consagra o surgimento de uma visão cultural nova e fundamental, a partir da eleição de um conjunto de atitudes que varia segundo o contexto ao qual se manifesta, para se chegar à *verdade*. Contudo, em sua forma mais geral e difusa, o *espírito* pós-moderno se constituiu por uma diversidade de correntes intelectuais e culturais, que diz ser o conhecimento humano determinado por fatores essenciais ao desenvolvimento das habilidades do sujeito e à sua aplicabilidade no dia-a-dia. Assim, desse turbilhão de tendências – Pragmatismo, Existencialismo, Hermenêutica, psicanálise, feminismo – desenvolvidas, muitas vezes, por princípios divergentes, emergiram alguns princípios compartilhados por todas elas.

Além, da admissão do pressuposto de que o conhecimento humano é subjetivamente determinado, podemos destacar, também, que há uma ênfase na prioridade da experiência concreta sobre a abstração e, também, um entendimento de que a investigação científica não é uma prática neutra. Por esses motivos, em princípio, os cientistas contemporâneos prescrevem em seus ideários, que o estatuto do conhecimento deva ser, interminavelmente, auto-revisado. Deve-se tentar novos testes por conta dos resultados que não satisfizeram, subjetiva ou *objetivamente*, ao que foi proposto; deve-se aprender com os próprios erros; não se deve confiar em nenhum pressuposto; deve-se tratar tudo como provisório, não admitindo, assim, qualquer postura absoluta.

Nos arquétipos científicos, na contemporaneidade, a realidade não é um processo acumulativo e contido, mas um processo fluido, em permanente desdobramento; é um universo aberto, sempre afetado e moldado pelas ações das crenças, explicado pela linguagem e proposto pelos interesses ideológicos. Isto porque admite-se que a realidade deva ser esculpida pela necessidade e polida pela vontade humana mesmo que essa vontade seja apenas uma satisfação do desejo e do prazer.

A crítica contemporânea à ciência moderna parece se inspirar no entendimento de que a filosofia é marcada pelo cartesianismo e que, por conta disso, qualquer atividade filosófica, na busca da verdade, deva, categoricamente, começar com a dúvida mesmo que

esta desapareça quando, através de um sólido e rigoroso percurso, a verdade for instalada, na consciência do indivíduo, como certeza.

Para justificar os argumentos que defendem uma verdade pela certeza que a prática estabelece, a contemporaneidade deu destaque à filosofia analítica. Justificou sua opção, partindo de dois aspectos: negação da idéia de que existe um domínio histórico do velho continente sobre a América e negação da filosofia como forma superior de entendimento do mundo.

O começo dessa trajetória, comenta Christian Delacampagne (1997), se dá nos anos setenta, com a avaliação do projeto analítico, feita por Richard Rorty (1931-2007). Essa avaliação revelou a exigüidade dos resultados e o fracasso do programa histórico para dar continuidade aos pressupostos modernos de busca da verdade. A chamada *guinada lingüística* propunha encontrar argumentos que dessem à filosofia contemporânea, o poder de pronunciar o conhecimento, que passa a se centrar, por conta do seu novo estatuto, na epistemologia e na lógica estabelecida pela reflexão de outros saberes e ciências, bem como nas filosofias de outras matrizes, em particular européias, o que explica o acolhimento que o desconstrucionismo de Jacques Derrida (1930-2004) e o historicismo de Michael Foucault (1926-1984) tiveram, e ainda têm, na América.

Para Perry Anderson (1998), essa ciência, que se mostra como produto das inter-relações dos saberes, não *passa de* um jogo de linguagem, posto que já não consegue reivindicar o privilégio, sobre outras formas de conhecimento, que pretendia nos tempos modernos. O que se entende, comenta Anderson (1998), é que a pretensão da ciência à superioridade, em relação aos estilos narrativos do conhecimento comum, apresentando-se como verdade denotativa, escondia a base de sua própria legitimação que, residiu em duas formas narrativas: a primeira deriva da Revolução Francesa, que expôs a humanidade como o único agente heróico de sua própria libertação e isto, através do avanço do conhecimento; a segunda descende do idealismo alemão, posto que o espírito era visto como uma progressiva revelação da verdade. Esses são os dois mitos que justificaram a verdade moderna, por muito tempo:

...A chegada da pós-modernidade ligava-se ao surgimento de uma sociedade pós-industrial – teorizada por Daniel Bell e Alain Touraine – na qual o conhecimento tornara-se a principal força econômica de produção numa corrente desviada dos Estados nacionais, embora ao mesmo tempo tendo perdido suas legitimações tradicionais. Porque, se a sociedade era agora melhor concebida, não como um todo orgânico nem como um campo de conflito dualista (Parsons e Marx), mas como uma rede de comunicações lingüísticas, a própria linguagem – todo o vínculo social – compunha-se de uma multiplicidade de jogos diferentes, cujas regras não se podem medir, e inter-relações agonísticas. (Perry Anderson, 1998: 32).

Para Delacampagne (1997), a proposta de Rorty procurava integrar a filosofia analítica de Willard Van Orman Quine (1908-2000), de Wilfrid Sellars (1912-1989) e Donald Davidson (1917-2003) numa problematização inédita com os temas relevantes da filosofia europeia pós-estruturalista, em particular, com as teses do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), do sociólogo e filósofo alemão Jürgen Habermas (1929...) e do filósofo francês Jacques Derrida (1930-2004).

A caracterização de uma nova concepção da racionalidade, desenvolvida por Rorty, segundo Christian Delacampagne em seu livro *História da Filosofia no século XX* (1997), equivale à negação de qualquer idéia de essência. Por conta disso, declara, a ciência e a filosofia se reduziram à posição de simples práticas culturais condenadas ao destino de exporem o que seja *verdadeiro* sem qualquer exame. Assim, comenta Delacampagne, Rorty desenvolve um novo instrumento codificador da verdade capaz de dar conta do real: o relativismo histórico:

Um modo de apresentar a posição pragmática é dizer que o pragmático reconhece relações de justificação como se sustentando entre crenças e desejos, bem como relações de causação como se sustentando entre outros itens no universo, mas nunca relações de representação. Crenças não representam não-crenças. (Rorty, 2002: 135).

Richard Rorty (2002) comenta que autores pós-kuhnianos negam equivalência entre ciência e razão. A ciência é vista e compreendida, apenas, como uma prática que se desenvolve no interior de um espaço lógico criando um contexto próprio. Tal concepção de ciência está fundada na perspectiva pragmatista de conhecimento que, segundo ele, supõe, em seu método, que o objeto de investigação só pode ser conhecido no seguinte sentido: há uma questão e por isso é preciso que haja *recomendações* das crenças, do contexto, das referências e dos axiomas para resolver essa questão:

O que vós pretendeis é uma filosofia que não só exercite os vossos poderes intelectuais de abstração, mas que estabeleça, também, alguma conexão positiva com este mundo real de vidas humanas finitas.

Quereis um sistema que combine ambas as coisas, a fidelidade científica aos fatos e a disposição de dar conta deles, o espírito de adaptação e acomodação, em suma, mas também a velha confiança dos valores humanos e a espontaneidade daí resultante, seja ela do tipo religioso ou romântico. (William James, 1997: 33).

Assim, também diz Delacampagne (1997), tentado pelas perspectivas libertadoras que o relativismo propôs, Rorty se vê conduzido a romper abertamente com a filosofia analítica. Por conta disso, apóia-se nos tratados de Martin Heidegger (1889-1976), bem como nos estatutos da filosofia de Derrida e Foucault na busca de uma vertente que pudesse permitir um total desligamento da metafísica kantiana. Para ele, comenta Delacampagne (1997), a metafísica, até então entendida como a essência da filosofia ocidental é deposta, na contemporaneidade, das discussões sobre verdade. Isto porque, segundo seus argumentos, havia chegado a hora de tratar de uma outra coisa. Deste modo, Rorty (2002) deixa claro que as questões da filosofia clássica não são mais as de interesse coletivo. Essas questões dizem respeito a uma época em que o seu principal sentido correspondia necessidade da própria época.

Delacampagne (1997) ressalva que a questão que se estabelece na história dessa nova concepção de verdade é a de se saber se as proposições humanas, da realidade, são

dignas de crédito ou não. Isto porque, para Rorty, diz Delacampagne (1997), as proposições se mostram menos em relação à capacidade de expressar, como verdade, o que pensamos ou sentimos. Na defesa desse pensamento, parece Rorty encontrar um caminho de estímulo no estatuto filosófico de Thomas Samuel Kuhn (1922-1996) e, através dele, numa crítica ao empirismo proposto por Quine. Rorty chega à conclusão que os *fatos* e o *dado* são apenas linguagem. Assim *relatos* seriam apenas elementos que dão existência às proposições de uma realidade, seja ela qual for.

Delacampagne (1997) assinala, em sua crítica à cientificidade contemporânea, que essa atitude filosófica de Rorty se mostra como uma ruptura com a realidade das práticas científicas existentes. Entretanto, ressalva, ela não se afasta da teoria *anarquista* do conhecimento, posto que é, também, defendida por um outro filósofo e historiador Paul Feyerabend (1924-1994), contemporâneo de Thomas Kuhn, que escreveu alguns trabalhos críticos à concepção moderna de conhecimento. Para Feyerabend, comenta Delacampagne (1997), a história do pensamento científico mostra uma dimensão de denúncia às concepções científicas moderna, posto que o progresso não obedeceu às regras fixadas por qualquer método. Daí se segue a idéia de que a fronteira entre ciência e não-ciência, como a cultura, por exemplo, é perpetuamente móvel e flexível e que as próprias normas do discurso científico não são imutáveis e, muito menos, universais.

Para Alberto Oliva (2005), o anarquismo do conhecimento entra em cena pelas controvérsias epistemológicas que se arrastam, mesmo sem promover vencidos e vencedores, por longos anos com simples intuito de denunciar que a ciência não tem sido capaz de atacar, para resolver, os problemas e obstáculos qualitativos que se encontram na vida das pessoas da sociedade contemporânea. Para ele, o intento desse movimento é mostrar as vantagens do pensar livre: um pensar sem as amarras do método. Assim, em seu livro *Anarquismo e conhecimento* (2005), afirma que o anarquismo abraça a missão, não só, de apontar as falhas da visão tradicional no processo de construção do conhecimento, mas, também, de denunciar o suposto substrato político autoritário em que estão assentadas essas visões. Sua aversão à metodologia é justificada no seguinte argumento: para se aventurar por novos caminhos, o pensar não pode ser conduzido por regras:

O anarquismo parece abraçar o pressuposto de que o perigo político da guerra de todos contra todos e o epistemológico do irracionalismo não passam de chantagem feita pelos agentes da ordem. A defesa que o anarquismo faz da total e irrestrita liberdade de criação o leva a colocar-se contra todas as regras. (Oliva, 2005: 16).

Mesmo com toda autonomia adquirida, argumenta Alberto Oliva (2005), o anarquismo não ataca, por exemplo, as regras inferenciais de uma lógica bivalente por considera-las rígidas ou limitativas; defende a insurgência, apenas, contra todas as lógicas. Assim, comenta, a regulamentação é inimiga da invenção, já que só se chega ao novo infringindo regras. Ele diz, que o valor das idéias independe de como tenham sido geradas e de como possam ser aferidas. Por esses termos, o autor defende uma aceitabilidade das teorias não como definidoras de um conhecimento, mas como, simplesmente, uma função de apoio às interpretações dos fatos. Mas podem os fatos desempenhar função *negativa* – característica, primeira da reflexão filosófica –? Oliva (2005) admite que, na contemporaneidade, o método não tem função de definir o *ser* da ciência e impede sua florescência. O valor das idéias, argumenta, independe de como tenham sido geradas e de como possam ser aferidas. Isto porque, relata, como aceitabilidade da teoria não é definida em função do apoio que recebe dos fatos, cumpre julgá-la por sua única força no cotidiano, qual seja a interpretativa.

Oliva (2005) considera que os fatos não são a base do conhecimento, haja vista, que nada garantem e nada justificam. Isto porque, comenta, sozinhos nada confirmam e nem infirmam, posto que não têm poder de definir a verdade ou a probabilidade das teorias, muito menos, de decretar sua falsidade, todavia, julgam as teorias. Assim, comenta que o melhor da ciência é o *casamento* entre o empírico e o matemático. Para ele, não se pode tirar as prerrogativas que a experiência tem quando pelos fatos julga as teorias, e ao se encararem as regras do método como meras convenções, abre-se o caminho para que a ciência desponte como tão especulativa quanto qualquer outro domínio do saber.

Assim, comenta, por não reputar a ciência a outros domínios, ou campos do saber, o anarquismo deixa de evidenciá-la como a possuidora de um método especial. Para Oliva (2005), a ciência é vista, contemporaneamente, como uma maneira requintada de explicar a

realidade tão falha e especulativa como a metafísica e o mito. Oliva (2005) destaca que para o anarquismo epistemológico, defendido por Feyerabend (1924-1994), a supremacia que se confere à ciência não tem qualquer base intelectual, mas política:

As metodologias clássicas seriam contraproducentes por defenderem procedimentos que levam a pesquisa científica a se fechar em si mesma, deixando de se abrir ao jogo interativo com as alteridades. (Oliva, 2005: 19).

Assim, Oliva (2005) nos aclara que se em busca do conhecimento, a contemporaneidade aprova qualquer procedimento como caminho, – desde a aplicação de modelos matemáticos até a alegoria do mito, a especulação metafísica e a reflexão da prática – pelo menos deixa de ter utilidade estabelecer normas e condutas na elaboração de uma pesquisa. Assim, o pressuposto que se tem, penso, é que tudo é admissível na tentativa de se construir um conhecimento sobre a realidade desde de que o pesquisador tenha como consciência científica à interação, a interpretação, os dados e os relatos dos fatos no veredicto sobre o real. O que o anarquismo supõe é que o progresso e o poder, a inventividade e a regulamentação metodológica, que se mostram por natureza incompatíveis, aproveitem a oportunidade de uma boa realização para que se derrube a tese de que o método é, necessariamente, inimigo do pensamento criativo:

O completo usufruto da liberdade intelectual não é incombinável com todas as ordens da razão, apenas com algumas. Até porque a criatividade sem as instruções da razão pode ficar sem rumo, perambulando a esmo pela floresta dos fatos, sem a capacidade para atingir o mais simples objetivo cognitivo. (Oliva, 2005: 25).

Para Feyerabend (1924-1994), o racionalismo científico é apenas um paradigma cultural entre outros paradigmas que possam ser elaborados e produzidos de acordo com a necessidade que se tem de desenvolvimento. Assim, chega-se a conclusão que os paradigmas que dão sentido a realidade e sendo incomensuráveis entre si, não podem se mostrar superiores aos outros, nem pela absolutização de seus argumentos e, nem mesmo, pela relativização de seus conteúdos.

Delacampagne (1997) comenta que um outro argumento de Richard Rorty, na justificativa da sua tese de que a filosofia clássica cedeu lugar às concepções de um novo tempo, é que a partir de René Descartes (1596-1650) e de John Locke (1632-1704), o conhecimento se transformou em conhecimentos que foram definidos como representações que adequaram o real a uma determinada necessidade de verdade. Daí, considera Delacampagne (1997), a argumentação de uma definição tornou-se desnecessária, tendo em vista que pode haver uma outra concepção que dê conta de explicar, por uma verdade, a realidade apresentada. A concepção pragmatista, por exemplo.

Como William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952), Rorty (2002) pensa a verdade como um ideário simples: *verdade é aquilo que se tem de melhor para acreditar*, ou então, em outras palavras, seria um conjunto dos enunciados que se revelam *úteis* na dominação do real ou viver de um jeito melhor. Assim, para Rorty (2002), toda filosofia que pretenda explicar a racionalidade e a objetividade, em termos de representações adequadas se mostram ultrapassadas. Isto porque, a psicologia empírica e a filosofia da linguagem, por exemplo, confinam a filosofia analítica a uma problemática da representação, hoje já sem função na discussão do real. Além disso, Rorty (2002) afirma que a filosofia clássica nunca conseguiu fundar as crenças humanas sobre uma correspondência com o real. Ela apenas serviu, na melhor das suas intenções, para fornecer ao sujeito os caminhos que pudessem livrá-lo do discurso e *criar* visões de mundo mais favoráveis ao seu próprio modelo:

Essa é uma das coisas que foram ditas pelos admiradores da Nova Ciência aos ortodoxos dos séculos XVII e XVIII. Mas infelizmente, esses admiradores também pensavam que nós pudéssemos isolar o método usado pela Nova Ciência. Eles fizeram algumas boas tentativas

de descrever um tal método, mas eu tomo a história da epistemologia para mostrar que nenhum de seus esforços foi bem-sucedido (e o triunfo dos novos turvos para mostrar que a filosofia da ciência não teve êxito onde a epistemologia falhou). A recomendação para vermos se não seria proveitoso reformular nossa trama de crenças no interesse de uma melhor capacidade de resolver nossos problemas não é uma recomendação para formular princípios epistêmicos. Uma parte da recomendação só acarretaria a outra se a experiência tivesse mostrado que ter uma visão epistemológica consciente é sempre um instrumento eficiente para reajustar velhas crenças frente às novas. (Rorty, 2002: 97).

Assim, Rorty (2002) evoca as concepções filosóficas de Heidegger e Dewey como exemplos de filósofos pragmatistas, argumentando que eles, por desenvolverem uma concepção filosófica pragmaticamente *útil*, libertaram o sujeito da metafísica, assim, como os filósofos iluministas libertaram, também, o sujeito da teologia. Deste modo, argumenta, eles contribuíram para secularizar a cultura, pois a metafísica, pela própria intenção, não passava de um discurso elaborado da ilusão religiosa.

Nessas perspectivas, Rorty (2005) afirma que para Dewey, a Nova ciência do século XVII e a nova tecnologia, acrescida das reformas liberais dos séculos XVIII e XIX, não emergiram da racionalidade – posto que para Rorty seria aquela que estabelece hierarquia avaliativa em vez de simplesmente ajustar os meios aos fins – e, portanto, penso, não serviram de exemplo para revelar a realização humana em consequência às suas habilidades *naturais* para atingir um melhor resultado. Eram simplesmente exemplificações de uma nova flexibilidade e adaptabilidade expostas por algumas das sociedades humanas.

Considerando a ação política, o autor afirma que essa ampliação de flexibilidade foi responsável por profundas mudanças no comportamento social mundial – segundo Rorty (2005), foi a partir dessas mudanças que se findaram as instituições feudais, se estabeleceu o capitalismo industrial, catástrofes ambientais, alfabetização em massa –.

Assim, isso significa, argumenta Rorty (2005), aos olhos de Dewey, que somos capazes de resolver velhos problemas a custas da criação de novos problemas. Para Rorty (2005) a

ampliação de flexibilidade e a melhoria da eficiência podem facilmente ser usadas tanto para oprimir quanto para libertar. Para ele a racionalidade se mostra como instrumento adaptador às circunstâncias, as virtudes sociais e aos ideais morais:

A racionalidade é, de um modo geral, sinônimo de tolerância a habilidade de não ficar demasiado desconcertado diante do que é diferente de si, a capacidade de não responder agressivamente as diferenças. Essa habilidade acompanha um desejo de alterar os próprios hábitos – não somente de conseguir mais do que anteriormente se queria, mas de se remodelar em um diferente tipo de pessoa, que quer coisas diferentes daquelas que queria antes. Ela também acompanha uma confiança mais na persuasão do que na força, uma inclinação para conversar antes do que brigar, queimar ou banir. É uma virtude que capacita indivíduos e comunidades, vivendo e deixando viver, e agrupando novos, sincréticos e comprometidos modos de vida. Assim, racionalidade nesse sentido é pensada, algumas vezes, como quase sinônimo de liberdade. (Rorty, 2005: 78).

Assim, nada existe, segundo Rorty (2005), que possa ser visto como emancipatório a respeito de um maior grau de racionalidade. Para ele não há razão *a priori* pela qual deveríamos produzir uma ampliação do grau de racionalidade. Mas de fato, historicamente, por várias razões específicas, algumas vezes assim já foi feito, ou seja, tal razão foi o predomínio da retórica cristã – para Rorty, uma retórica que pudesse enamorar a irmandade humana – nas comunidades que primeiro desenvolveram a tecnologia moderna. O outro fato, ainda argumenta, foi a tolerância religiosa graças ao papel de refugiados da perseguição religiosa que propôs a fundação dos Estados Unidos da América e ao compromisso efetuado em vários países da Europa em deixar, para trás, as guerras de religião. Para ele, essas manifestações tornaram-se parte da retórica pública dos grandes poderes imperialistas e colonialistas. A tolerância religiosa, diz Rorty (2005), abriu

caminho para outras tolerâncias em relação às diferenças culturais, as diferenças de pensamento e a flexibilização do método para se chegar ao conhecimento do real.

Assim, penso que diante dessas afirmativas, a prática, acompanhada de reflexão que penso ser, na contemporaneidade, uma espécie de tolerância é uma intervenção direta, respaldada em uma estratégia, que se é estabelecida por conta de relações de regras que explicam uma determinada realidade que se quer. Isto porque, a realidade na contemporaneidade se mostra como aquela que se submete às sugestões e aos critérios que, convenientemente, se estabelecem como modelos e parâmetros para sua própria compreensão.

Capítulo 4

A proposta pedagógica de Philippe Perrenoud: os fundamentos filosóficos da *pedagogia das competências*.

A *verdade* de uma idéia não é algo de inerte, uma propriedade de que se possui uma vez por todas. A *verdade* é, de fato, um acontecimento, um processo pelo qual ela se verifica, sua verificação. Sua validade consiste no processo de sua validação(...). O *verdadeiro* é uma idéia que tem êxito, é aquilo que se verifica; a *verdade* é um valor vital com a riqueza, a força ou a saúde; uma idéia não é útil porque é *verdadeira*, ela é *verdadeira* porque é útil; a idéia adquire sua validade efetuando o trabalho tendo por objetivo e por resultado sua validade.

(William James).

O Pragmatismo é uma concepção filosófica que, entre outras questões, interroga o significado do conhecimento humano. Quando esse conjunto de princípios, que marca a filosofia pragmática, pensa a atividade de conhecimento, várias questões surgem no horizonte da reflexão. Dentre elas, uma pergunta que o Pragmatismo, na sua perspectiva epistemológica, procura responder é: como se dá o conhecimento?

Pelos argumentos de John Robert Shook em seu livro, *Os pioneiros do pragmatismo americano* (2002), a resposta acontecerá à medida que se construa uma teoria do conhecimento que se queira e que seja necessária. Para ele, o pragmatismo contemporâneo conduz a busca da *verdade* sem recorrer ao rigor que o método científico demanda. Isto porque, para o Pragmatismo é o sujeito, a peça fundamental para a aquisição do conhecimento, tendo em vista a utilização da única metodologia do conhecimento que esse

adquire: a prática. Mas essa metodologia, que se apresenta em muitos níveis de habilidades, argumenta Shook, é contínua se existir na correspondência entre os níveis inferiores e superiores dessas habilidades. Shook (2002) afirma que, para o Pragmatismo, o gerador dessa continuidade é o *padrão* ou a forma básica de investigação *inteligente*.

Para melhor compreender a natureza da *investigação inteligente*, será preciso discutir, à luz das contribuições teórico-conceituais dos pragmatistas americanos, o significado do termo *verdade*, mesmo correndo riscos de não realizar plenamente esse projeto uma vez que não se trata de um empreendimento simples. O termo *verdade* não tem um significado unívoco e no contexto do pensamento pragmatista, o seu entendimento exige a consideração de diferentes e múltiplas definições.

Charles Peirce (1839-1914) foi o pioneiro na lógica semiótica e metafísica, criando uma filosofia original das ciências naturais. Por esse empreendimento, segundo Shook (2002), é possível definir o que se pode chamar de momento peirceano. Para Shook (2002), a proposta «peirceana» apresenta dois traços fundamentais – negativo e positivo – que podem justificar a sua teoria. O primeiro consiste na rejeição do que, na tradição filosófica, se designa por cartesianismo, e que se pode sintetizar como a posição que sustenta a atividade filosófica. O segundo traço consiste na tematização de uma concepção alternativa ao cartesianismo, e ela parte da noção de que a crença é uma regra de ação.

Para Charles Peirce e conseqüentemente para William James (1997), a crença é o conceito central do Pragmatismo, pois foi pensada como a resposta que o pensamento dá àquela irritação – que geralmente os que buscam respostas da realidade têm – causada na e pela dúvida. Esta irritação é, segundo o que Shook (2002) destaca, sobre o que Peirce dizia, o que desencadeia o processo de busca da *verdade* visando, sempre, fixar as demais crenças através de uma atividade *inteligente* de investigação dirigida.

Compreende-se assim, que a função central que Peirce atribui ao pensamento tenha sua origem na produção das crenças. Estas entendidas como algo que, se por um lado elimina a irritabilidade que a dúvida suscita, por outro lado o faz estabelecendo uma regra de ação, ou seja, um hábito. A partir desse pensamento decorrem várias conseqüências, nomeadamente quanto à identidade e ao significado das crenças. Quanto à *identidade*, porque ela ocorre quando as crenças satisfazem as dúvidas e suscitam o mesmo tipo de

hábito e crenças diferentes, que são distinguidas pelos diferentes modos de ação a que dão lugar. Assim, se as crenças não diferem neste ponto, se elas acalmam a mesma dúvida produzindo a mesma regra de ação, então nenhuma diferença na maneira como são conscientizadas as pode tornar crenças diferentes, como nenhuma melodia tocada em diferentes claves se tornaria numa melodia diferente. Quanto ao *significado* – porque para Peirce existe uma estreita articulação prática do sentido de qualquer enunciado – a crença a que ele se associa, cria uma articulação que Peirce exprimiu na famosa *máxima pragmática* de 1878, segundo a qual, ao considerarmos que efeitos poderiam concebivelmente ter implicações práticas, concebemos os que o aspecto da nossa concepção tem. Por conta disso, a nossa concepção, desses efeitos, é toda a nossa concepção do objeto.

Na edição do livro *O Pragmatismo* (1997), William James (1842-1910) se mostra pioneiro na psicologia experimental e dá a entender que foi quem mais pesquisou fenômenos psicológicos. O Pragmatismo, caracterizado por ele, situa a filosofia no quadro das principais tensões teóricas do pensamento moderno. Por conta disso, William James apresenta em seu trabalho, que é possível destacar a relação da filosofia com dois tipos bem distintos de matrizes temperamentais que ele chama de *o espírito delicado*, que são aqueles pensadores que se regulam por princípios racionalistas, intelectualistas, idealistas, dogmáticos, religiosos, monistas e os de *espírito duro*, que são os que se regulam por fatos: os empiristas, sensistas, materialistas, pessimistas, fatalistas, pluralistas e céticos. Para ele, as perspectivas se apóiam na idéia de que o que até agora realmente contou no pensamento filosófico é que um homem deve ver as coisas; vê-las efetivamente do modo que lhe é peculiar e ficar descontente com qualquer forma oposta de as ver.

William James (1997) apresenta o Pragmatismo a partir das idéias desenvolvidas por Charles Peirce. James (1997) valoriza o Pragmatismo como método, e mais especificamente, como um método que permite não só, na linha das teses de Peirce, solucionar as controvérsias metafísicas, interpretando-as e avaliando-as a partir das suas conseqüências práticas, como ainda conceber heurística e pragmaticamente as próprias teorias. Elas tornam-se, diz James, instrumentos de investigação, deixando de ser respostas aos enigmas sobre os quais podemos descansar.

Para Shook (2002), John Dewey (1859-1952), no campo da psicologia social, entende o Pragmatismo como uma teoria filosófica que está preocupada em interrogar a utilidade para uma sociedade progressista e democrática. Seus trabalhos foram de importantes para a metafísica, a epistemologia, a filosofia da mente, a filosofia da ciência e a estética. Todavia, eles são lembrados, principalmente, por sua filosofia da educação e por sua filosofia social que formam a base de todo o seu pensamento. No início de século XX, Dewey publicou um ensaio chamado *My pedagogic creed*, onde apresenta os elementos do chamado empirismo funcionalista. Este é o resultado da ligação estabelecida entre o empirismo e as demais partes da sua filosofia. Para Shook (2002), o funcionalismo de Dewey se estabeleceu como uma explicação empírica e experimental da atividade teleológica inteligente, ou seja, seria uma atividade desenvolvida por ações criativas, pelas quais os obstáculos são superados produzindo assim, não só um grau de aprendizado, bem como a motivação na busca do objetivo almejado.

Embora todos os três pensadores pragmatistas Peirce, James e Dewey concordem que a inteligência diz respeito, apenas, ao conhecimento oriundo da experiência, esse consenso não se mostrava suficiente para que estivessem reunidos num só movimento filosófico que pudesse tratar do problema da *verdade*. E por quê? Por que, segundo Shook (2002), mesmo concordando que a experiência seja o fundamento do conhecimento pragmatista, que a mente consegue transformar a experiência em objeto de conhecimento e que essa transformação objetiva apazigua a dúvida, as discussões sobre a natureza da *verdade* podem se tornar intermináveis, por conta das opiniões pessoais sobre os significados da *verdade*.

Shook (2002) esclarece que os pragmatistas rejeitam a definição racionalista de *verdade*, desenvolvida a partir da dúvida. Mas, além disso, para os pragmatistas, os racionalistas estão impedidos de explicar o que é a *verdade*, pois são indefinidos em suas concepções. Por outro lado, para os racionalistas, o Pragmatismo está impossibilitado de definir o que é a *verdade*, pois a definição do que é a *verdade* não se limita ao que é útil.

Esse abismo entre o Pragmatismo e o Racionalismo no que diz respeito à idéia de *verdade* torna-se maior quando a discussão passa a ser em torno da relação conhecimento-*verdade*. Para os pragmatistas, a idéia de *verdade* está ligada à idéia de conhecimento

humano. Para os racionalistas, o conceito de *verdade* existe independente de uma teoria de conhecimento. Não é *verdade* somente aquilo que pode ser conhecido:

A discórdia fundamental entre um pragmatista e o epistemólogo revela-se quando o pragmatista responde que está preocupado com a relação entre o conhecimento e a verdade e se recusa a admitir qualquer conceito de verdade não derivado da teoria do conhecimento humano. Se o epistemólogo replicar que há de fato, um conceito de verdade segundo o qual a verdade existe independentemente de o homem poder conhecê-la, ele estará propondo uma posição metafísica (...) que sempre mereceu nada mais que desdém por parte dos pragmatistas. (Shook, 2002: 15).

O Pragmatismo, então, nega a dimensão de transcendência atribuída pelo Racionalismo ao conceito de *verdade*. Em oposição, o Pragmatismo atribui, ao entendimento do que é a *verdade*, a dimensão da ação, da atividade, da prática da utilidade, da eficácia. Para William James (1997), a *verdade* é sustentada pelo fato em si; a *verdade* deve ser uma correspondência absoluta dos nossos pensamentos com uma igualmente absoluta realidade.

Assim, William James (1997) argumenta que o entendimento de uma realidade sugere dedicação aos fatos e ao concreto observado nessa realidade, isto porque, a *verdade*, manifesta em casos particulares, pode ser generalizada. A *verdade* surge, então, como o nome de uma classe para todas as espécies de valores definidos e operantes na experiência.

Na crítica ao Pragmatismo, os racionalistas entendem que «nomear» o real é pura abstração, pois basta o *nome* para estabelecer uma correspondência entre a «coisa» e à realidade que ele representa. Em resposta a essa crítica, os pragmatistas afirmam que o Racionalismo é incapaz de reconhecer as *coisas* concretas de que a sua própria abstração foi retirada, ressaltando que, para o Pragmatismo, o «nome» é portador da *verdade* sobre o real pois é dado a partir da experiência.

A experiência aproxima o Pragmatismo do Empirismo e afasta essas duas correntes epistemológicas de todas as tendências que, de uma forma ou de outra, priorizam a abstração, a idéia, a possibilidade da *verdade* universal. Segundo James, a perspectiva pragmatista afasta-se da abstração, dos princípios rígidos, dos sistemas fechados e da pretensão de alcance do absoluto. Em outras palavras, o Pragmatismo nega a possibilidade de construção de um conhecimento que desconsidere a experiência, que abandone os fatos como eles são percebidos, que admita a existência de uma realidade e *verdade* transcendente, ou seja, de uma realidade e *verdade* longe da experiência. Essa opção significa, a rigor, a supremacia das perspectivas empirista e realista e a derrota do Racionalismo e do Idealismo no projeto epistemológico do Pragmatismo e em sua proposta metodológica.

O Pragmatismo, comenta Shook (2002), rechaça toda e qualquer predisposição idealista de estabelecer o conhecimento pelo caminho da idéia, do pensamento, da abstração. Isto porque, ainda argumenta Shook, ao supor que o Idealismo é alternativa ao Realismo, os filósofos realistas vão buscar na realidade a referência da *verdade* para falar do real.

A negação da possibilidade de uma *verdade* absoluta faz, portanto, do Relativismo um outro aliado do Pragmatismo nos seus argumentos de defesa da experiência como critério de *verdade*. O Relativismo nega que haja um conceito de conhecimento aplicável universalmente a todos os indivíduos ou a todas sociedades e afirma que a *verdade* é sempre relativa pois ela se constitui como *verdade* frente a uma realidade, a um fato, no contexto de uma experiência.

A análise do pioneirismo pragmatista americano, apresentada por John Shook (2002), mostra que o Pragmatismo tentou explicar que a experiência é muito mais do que um simples ato de «naturalização» da *verdade*. A experiência é o caminho para a *verdade*.

Embora o Pragmatismo, como teoria de conhecimento, dê lugar de destaque à experiência na busca da *verdade*, o seu entendimento do que seja a experiência enfatiza aspectos diferentes da compreensão que o Empirismo tem de experiência. Segundo Shook (2002), o Empirismo afirma que todo conhecimento decorre das experiências: visual, auditiva, gustativa, olfativa e tátil que o sujeito tem do mundo, ou seja, todo conhecimento

que o homem tem do real vem através dos sentidos. Experimentar a realidade é, de alguma forma, «sentir» o real. A experiência do mundo é, portanto, a experiência dos sentidos. A ênfase na experiência, a partir das referências do Empirismo, é a ênfase nos sentidos.

Para o Pragmatismo, diz Shook (2002) a experiência é experiência imediata de coisas e objetos que estão no ambiente no qual esse sujeito existe e se relaciona. Quando um sujeito se relaciona ou observa um objeto qualquer, é o objeto que é experimentado e não alguma idéia que se manifesta por conta desse objeto, objeto, que é externo ao próprio sujeito, que o observa. Na concepção pragmática de conhecimento, a ênfase está no objeto, no real, na experiência do real.

Para os pragmatistas, o Pragmatismo é uma filosofia que busca dar conta, de modo satisfatório, do aumento da experiência e do conhecimento humano, não esgotando a discussão sobre a *verdade*, mas, aceitando, apenas trabalhar a partir de uma idéia sobre o real. Entretanto, Shook (2002) nos alerta que por conta desse pressuposto, o Pragmatismo corre riscos de ser mal interpretado quando se propõe a admitir que sua teoria é, dentre as que existem, mais uma teoria da *verdade*. Esse risco existe porque o termo *verdade*, na conjectura contemporânea, tem, em si mesmo, muitos significados e, por conta disso, as discussões se mostrariam intermináveis. Diante dos argumentos de Shook (2002), o Pragmatismo pode *conceber* uma *verdade* pela idéia que se forma diante de uma situação. Por sua vez, a formação dessa idéia sobre o real é possível, de um lado, pela experiência humana acumulada e de outro lado pelo saber humano adquirido.

Essa discussão, destacando alguns aspectos centrais ao entendimento do que é o Pragmatismo, traz elementos e indicações que permitem analisar um modelo pedagógico que tem sido apresentado como uma possibilidade para a superação do fracasso da escola no processo de ensinar, uma proposta pedagógica que enfatiza a importância da experiência, da prática no processo de aprender. Essa proposta pedagógica conhecida por *pedagogia das competências* insere o projeto pedagógico na lógica da sociedade contemporânea, buscando no Pragmatismo, ainda que de forma não manifesta, fundamentos que legitimam a sugestão de uma aprendizagem pelo fazer.

Segundo Shook (2002) a psicologia funcionalista de Dewey demonstrou a existência de estágios no processo de aprendizagem. À medida que esses estágios, que apresentam

dificuldades em cada etapa, são superados, há um aumento de força e flexibilidade que permitirão ao sujeito, resolver dificuldades cada vez mais complexas. Para Dewey, comenta Shook, a aprendizagem não acontece como um mero conjunto de funções psíquicas, mas sim como resultado da motivação de um esforço deliberado para desenvolver etapas que ocorrem durante o ato da efetiva solução de um problema.

O caminho percorrido por Dewey, ao pensar o processo de aprendizagem, é o caminho que inspira Philippe Perrenoud em sua discussão sobre o processo ensino aprendizagem. Em seu livro *Dez novas competências para ensinar*, argumenta:

Na perspectiva de uma escola mais eficaz para todos, organizar e dirigir situações de aprendizagem deixou de ser uma maneira ao mesmo tempo banal e complicada de designar o que fazem espontaneamente todos os professores. Essa linguagem acentua a vontade de conceber situações didáticas ótimas, inclusive e principalmente para os alunos que não aprendem ouvindo lições. As situações assim concebidas distanciam-se dos exercícios clássicos que apenas exigem a operacionalização de um procedimento conhecido. Organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um esforço num espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas. (Perrenoud, 2000: 25, 26).

O programa desenvolvido por John Dewey, em seu empirismo funcionalista, e a *pedagogia das competências* de Philippe Perrenoud apontam para uma aprendizagem que se desencadeia não por uma atividade linear, mas por atividades realizáveis.

Ao apresentar a proposta da *pedagogia das competências*, Perrenoud enfatiza três aspectos: a *pedagogia das competências*, a reflexão sobre a ação e a pesquisa como atividade de formação do professor. É a partir da explicitação desses três pontos que as principais características da concepção pragmatista de mundo e da perspectiva epistemológica contemporânea podem ser identificadas.

A idéia de competência apresentada por Phillippe Perrenoud em seu livro *Construir as competências desde a escola* (1999) diz que competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos acadêmicos, disciplinares, mas sem limitar-se a ele. Compreende, portanto, ações de assimilação de conhecimentos e de desenvolvimento de diferentes habilidades. Uma competência nunca é a implementação racional pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Então, o conhecimento, na formação de competências é, a rigor, uma condição, uma atitude, um consenso, uma formação, um relato, um discurso, uma consulta, uma apropriação, um modelo e, sobretudo, um resultado correspondente.

Para se enfrentar uma situação da melhor maneira possível, ou seja, para a realização de uma ação competente, sendo ela qual for, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares no processo de produção do conhecimento que se quer. Por exemplo, Perrenoud sugere que o indivíduo faça, por exemplo, uma análise de um texto e, posteriormente, reconstitua as intenções do autor. Também fica como critério de construção do conhecimento por essa via, traduzir um texto escrito em uma língua para uma outra ou então, identificar, enunciar e resolver um problema científico. Perrenoud (1999) sugere que as competências manifestadas por essas ações não são, em si, conhecimentos; elas, segundo Perrenoud, utilizam, integram, ou mobilizam, tais conhecimentos:

... um bom médico consegue identificar e mobilizar conhecimentos científicos pertinentes no momento certo, em uma situação concreta que, evidentemente, não costuma apresentar-se como um problema proposto em aula para o qual bastaria encontrar a página certa em um grande livro e aplicar a solução preconizada. Que clínico disponha de

amplos conhecimentos (em física, em biologia, em anatomia, em fisiologia, em patologia, em farmacologia, em radiologia, em tecnologia, etc) não é senão uma condição necessária de sua competência...As competências clínicas de um médico vão muito mais além de uma memorização precisa e de uma lembrança oportuna de teorias pertinentes. (Perrenoud, 1999: 8).

Para Perrenoud (2000), o conceito de competência suscita alguns aspectos que merecem observação: a competência não é um saber em si, mas mobiliza, integra e orquestra todos e quaisquer recursos que possam ser usados na promoção do conhecimento; orienta tanto no mundo do trabalho e da formação profissional quanto na preparação do sujeito escolar para uma vida social dentro de escala de satisfação pessoal; constrói, como recurso que se mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, os esquemas motores de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão do problema. Perrenoud (2000) entende que esses aspectos, suscitados pela competência, remetem o sujeito a uma teoria do pensamento e da ação *situada* e, ao mesmo tempo, apresentam o fazer, a atividade, a prática como caminho oficial para se chegar à *verdade*.

Os saberes são construídos em situações múltiplas e complexas pelas quais os vários objetivos propostos podem ser alcançados. Perrenoud (2000) comenta que, nesse caso, organizar e dirigir tais situações de aprendizagens demanda que o professor domine os saberes e que seja capaz de encontrar o *essencial* sob múltiplas aparências, em contextos variados para que aconteça a aprendizagem:

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transparência dos saberes, sem

passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário. (Perrenoud, 2000: 27).

Para Philippe Perrenoud (2000), a utilização da experiência acumulada é imprescindível na formação do sujeito pensante, que busca respostas para as suas dúvidas sobre a realidade. Esse é o caminho que todos devem seguir para que as competências sejam desenvolvidas em cada sujeito. Isto porque, *competência*, na sua perspectiva, é uma capacidade de mobilização de diversos recursos cognitivos no enfrentamento de situações.

Assim, argumenta Perrenoud (2000), nenhuma *competência* pode ser adquirida por simples inércia. Na busca da *verdade*, o sujeito deve administrar sua própria formação para que possa haver condicionamento e desenvolvimento das outras habilidades. Esse movimento de desenvolvimento das competências exige que se recorra às experiências acumuladas e ao saber já adquirido, fazendo com que o saber adquirido permaneça útil e conservado pelo exercício regular de suas intervenções em situação/problemas.

Para Perrenoud (2000), um ponto importante de todo esse empreendimento e que deve ser considerado imprescindível é aquele que aponta os recursos mobilizados por uma competência maior. Esta se encontra, geralmente, em outras competências de alcance mais limitado. Considerando, especialmente, uma situação-problema na classe escolar, Perrenoud diz que qualquer situação-problema apresenta múltiplos componentes que devem ser considerados e tratados de maneira ordenada para se chegar a um estágio da ação que permita resolver o problema:

O referencial escolhido associa a cada competência principal algumas competências mais específicas, que são, de certa forma, seus componentes principais. Administrar a progressão das aprendizagens mobiliza competências mais específicas. (Perrenoud, 2000: 16 -17).

Para Perrenoud (2000), a concepção e administração das situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, por exemplo, permitem uma visão longitudinal dos objetivos, relações entre as teorias e as atividades de aprendizagem, bem como balanços periódicos, propostos pelas competências, para uma decisão progressiva na resolução do problema apresentado. Os saberes relativos a uma espécie de *metacognição*, entendida como uma decomposição mais detalhada das orientações e concepções da aprendizagem e da ação educativa, que referenciam um inventário dos saberes, são mobilizados por competências tais como: trabalhar a partir das representações dos alunos, trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem, conceber e administrar situações-problema ajustadas aos níveis e às possibilidades dos alunos, observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa, fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades, suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber e o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança, por exemplo, a capacidade de auto-avaliação e favorecer a definição de um projeto pessoal do próprio aluno.

Na organização dos saberes, é preciso considerar, segundo Perrenoud (2000), as seguintes competências: instruir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou escolar) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos, abrir e ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto, desenvolver a cooperação entre alunos e certas formas simples de ensino mútuo, elaborar projetos de equipe, dirigir grupos de trabalho, formar e renovar uma equipe pedagógica, administrar crises ou conflitos interpessoais, organizar e fazer evoluir, no âmbito escolar, a participação dos alunos, prevenir violências, desenvolver regras comuns referentes à disciplina, a sanções e à apreciação de conduta e negociar um projeto de formação comum com os colegas. Essas competências, afirma Perrenoud (2000), podem promover uma *independência*, um recorte dos saberes, pelo menos no que diz respeito aos saberes científicos, oriundos da ciência e da educação.

A explicação de Perrenoud (2000) é que, na utilização dessas competências, os saberes pertinentes serão nomeados e entendidos como *caminhos*. Isto porque, numa situação onde ocorre a aprendizagem, inscreve-se um dispositivo que a torna possível e, às vezes, em uma seqüência didática na qual cada situação pode ser vista como uma etapa de

progressão. Para Perrenoud (2000), seqüências e dispositivos didáticos inscrevem-se, por sua vez, em um contrato pedagógico e didático, em que regras de funcionamento e instituições são construídas a partir do consenso entre professor e a classe. O professor deve trabalhar considerando as representações dos alunos e para tanto, quer dizer, para estabelecer a aprendizagem, ele deve se colocar no lugar dos aprendizes.

Segundo Perrenoud (1999), as analogias e os conjuntos de situações têm relação direta com o desenvolvimento das competências. Elas contribuem para o processo de criação e desenvolvimento das competências. A vida coloca o sujeito, com maior ou menor frequência, conforme a idade e condição e, também, em virtude da sua decisão, frente a situações novas. Para lidar com essas, ou o sujeito traz experiências que podem ser conhecidas como, por exemplo, dominar a pólvora sem reinventá-la, ou nenhuma lembrança de qualquer experiência anterior. Nesse processo de enfrentamento de situações novas, a competência do indivíduo é construída pelas analogias e pelos conjuntos de situações que permitem ao sujeito melhores escolhas na constituição e na evolução do seu conhecimento:

Será que podemos imaginar uma competência desenvolvida para responder a uma situação única? Num primeiro instante, não parece fazer sentido. De que serviria uma competência que funcionasse apenas uma vez, à maneira de um barbeador ou lenço descartáveis? Acontece, porém, que encontramos na vida situações tão originais – para nós! – que não fazem parte de nenhum conjunto conhecido, nem de perto, nem de longe. Ficamos condenados, então, ora a construir, o quanto antes, uma nova competência, ora a desistir de dominar a situação. Se podemos construir uma competência a partir de uma situação única, é por que ela é crucial e impõe um aprendizado acelerado. Ora, as situações extremas – crise, acidente, luto, dor, conflito violento, felicidade intensa ou mergulhada em um mundo totalmente desconhecido -, por definição, fogem ao comum e não se reproduzem necessariamente. (Perrenoud, 1999: 29).

A maioria de nossas competências é exigida pela dinâmica da vida cotidiana uma vez que nas experiências do dia-a-dia, deparamos-nos com situações que exigem respostas para a vivência de frustrações, inconveniências, incertezas, separações. O enfrentamento dessas frustrações, inconveniências, incertezas, separações forma conjuntos de experiências que levam à formação e ao desenvolvimento de competências. Segundo Perrenoud (1999), uma vez que essas competências são exigidas no movimento da vida cotidiana, elas são «inventadas» e desenvolvidas através do acúmulo de experiências empíricas e pragmáticas, em uma velocidade que acompanha a dinâmica da vida cotidiana e sua rotina:

Pode-se representar a evolução de uma pessoa como a construção pragmática e intuitiva de tipologias de situações, sendo que cada tipo ou conjunto apela para competências específicas. As competências de uma pessoa constroem-se em função das situações que enfrenta com maior frequência. Será necessário? Por que não podemos enfrentar todas as situações do mundo com um pequeno número de capacidades mais gerais? Não seriam suficientes a inteligência, como faculdade universal de adaptação, as capacidades de representação, de comunicação, de solução de problemas, para sair de todos os maus momentos e resolver todas as dificuldades? Hipótese sedutora: se estivéssemos aptos a enfrentar tudo com algumas capacidades básicas, bastaria identificá-las, desenvolvê-las, sem perder tempo, trabalhando múltiplas competências mais específicas. Infelizmente, tudo leva a crer que essa hipótese não tem fundamento e que os especialistas possuem, além das capacidades gerais, múltiplas cordas em seus arcos. (Perrenoud, 1999: 30).

Perrenoud (1999) admite que, em qualquer especialidade das diferentes áreas de conhecimento, a evolução das competências sempre dependerá de uma forma de *inteligência situada*. Sugere que *inteligência situada* é aquela inteligência já adquirida, adaptada e que carrega em si uma predisposição de enfrentamento de qualquer

situação/problema. Essa predisposição de enfrentamento é fundada por experiências anteriores e sustentada pela acumulação dessas experiências.

Assim, Perrenoud (1999) argumenta que o sujeito teria muita dificuldade de enfrentamento das situações novas, uma vez que essas se mostram complexas para que esse sujeito a domine com o senso comum e com a lógica natural. Esse sujeito só poderá dominar essas situações novas tendo à sua disposição não só os recursos específicos do processo de entendimento do real, tais como, procedimentos, esquemas, hipóteses, modelos, conceitos, informações e conhecimentos, mas, tendo, também, maneiras específicas e *treinadas* que possam mobilizar uma seqüência de habilidades na solução dessas situações:

A ligação de uma situação com um conjunto lógico permite, até certo ponto, enfrentar o desconhecido, associando-o ao conhecido, desde que uma forma de intuição analógica permita uma transferência a partir das experiências anteriores ou de conhecimentos gerais... Deve-se, portanto, dissociar duas fases, sendo uma de assimilação de uma situação a um conjunto, e a outra de implementação do programa de processamento correspondente? (Perrenoud, 1999: 30).

Para o pedagogo Perrenoud (1999), a legitimação de um conhecimento se dá pela competência, pelo desempenho do discurso, que se constrói na prática e através da reelaboração de procedimentos, os quais permitem a multiplicação das situações de interação, em uma conjugação *feliz*, com a realidade. A eficácia do discurso se dará por um forte desejo de entender a realidade e fazer-se entender através de exercícios que consolidam os conhecimentos sintáticos e lexicais dos falantes, graças, portanto, a um engajamento pessoal, em seguidos intercâmbios, sem preocupação com exercícios repetitivos:

Estruturar, deliberadamente, obstáculos ou antecipá-los e localizá-los em uma tarefa inserida em dado processo de projeto exige uma grande capacidade de análise das situações, das tarefas e dos procedimentos mentais, acompanhada por uma capacidade de ver de outro ponto de vista, de esquecer sua própria perícia para locar-se no lugar dele, para ter tempo de entender o que bloqueia. Isso é necessário porque o físico, o matemático, o gramático ou o geógrafo, que esqueceram a gênese de seus próprios conceitos, a noção parece evidente e o obstáculo, desprezível. Precisamos acrescentar que tal fato supõe uma forte capacidade de comunicação com o aluno para ajudá-lo a verbalizar o que o incomoda ou bloqueia, para incentivá-lo a uma forma de metacognição. (Perrenoud, 1999: 60).

Assim, na sua discussão sobre o conhecimento, Perrenoud (1999) atribui ao discurso competente eficaz, a responsabilidade de legitimar o conhecimento. Na sua análise, ele, ainda, entende a ciência a partir de um critério de *utilidade*. A ciência, no conjunto do pensamento de Perrenoud (2000), aparece como uma atividade ou construção humana que está a serviço da busca de soluções para os obstáculos encontrados em um determinado momento da experiência humana.

Perrenoud (1999) defende a idéia de que é preciso destacar, na elaboração de qualquer ensaio científico, competências definidas para que haja clareza na análise da realidade que se quer entender. Saber analisar para conhecer é a proposta que, segundo Perrenoud, lança mão de relações estabelecidas intersubjetivamente, posto ser uma das bases da prática reflexiva para elaboração qualificada de qualquer trabalho que discuta a realidade.

Um outro ponto central na proposta da *pedagogia das competências* é idéia de *reflexão sobre a ação*. A preocupação com o processo de aprendizagem levou Phillippe Perrenoud à discussão sobre a formação dos professores. Ao discutir o processo de qualificação dos professores, a ênfase é dada não sobre o domínio de conhecimentos disciplinares, mas em uma ação específica, a ação de reflexão. É através do exercício de

reflexão sobre sua própria prática, de reflexão sobre a ação pedagógica que o professor terá condições de melhorar a sua ação docente.

Para Phillippe Perrenoud (2002) só há um caminho pelo qual o conhecimento pode seguir para entender a realidade: a reflexão, mas sobre a ação. A idéia de reflexão supõe a existência da ação, pois está ligada à experiência do sujeito. Entretanto, argumenta, nem sempre, a reflexão, fundada no conhecimento científico do real, atende às necessidades do sujeito que quer conhecer o real para agir; nem sempre, a reflexão, a partir de um conhecimento já elaborado, ajuda o professor na sua ação cotidiana; nem sempre a reflexão teórica é suficiente para a solução de uma questão que requer continuidade entre o pensamento e a ação.

No entanto, todo sujeito pensa na sua ação: pensa antes, durante e depois de suas ações. Não pode haver ação sem reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados. Para Perrenoud, o sujeito ao refletir sobre a ação deve perguntar à realidade e a si o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que se pode fazer, o que se deve fazer e qual o risco, bem como quais as precauções e qual a melhor tática para chegar ao estado de conhecimento desejado.

Assim, para Perrenoud, a reflexão deve sempre acontecer sobre uma ação em curso, posto que a reflexão é, sempre, um pensar que orienta a trajetória para o resultado desejado:

A reflexão sobre a ação permite antecipar e prepara o sujeito, mesmo que essa não seja sua intenção, para refletir de forma mais ágil na ação e para considerar um maior número de hipóteses. (Perrenoud, 2002: 32).

Para Philippe Perrenoud (2002), a ação reflexiva sobre o processo de aprendizagem está diretamente ligada à experiência do sujeito com o mundo. Nem sempre o *pensar* sobre a realidade se concentra naquilo que o sujeito está fazendo, mas nas relações construídas pela história da sua convivência com esse mundo. Não há ação complexa sem reflexão e sem relação com o objeto; a prática reflexiva é o resultado de uma ação reflexiva acerca da situação, dos objetivos que se quer alcançar, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios e da evolução previsível do sistema de ação. Os argumentos de

Perrenoud (2002), que dão à prática um destaque e um *status* de cientificidade, apontam para reflexão durante sua ação, como uma ferramenta indispensável ao processo de construção do conhecimento, isto é, ao processo de aprendizagem que, sem medo, pergunta à realidade sobre o que está acontecendo, sobre o que vai acontecer, sobre o que se pode fazer e como fazer, quais as precauções e quais os riscos que se correm para a concepção do conhecimento acontecer:

Refletir sobre a ação é algo bem diferente. Nesse caso, tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la. Toda ação é única, mas, em geral, ela pertence a uma família de ações do mesmo tipo, provocadas por situações semelhantes. Depois da realização da ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. \portanto a reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias ou ações imaginadas e realizadas em uma situação analógica. (Perrenoud, 2002: 31).

Perrenoud (2002) ressalta, também, que os argumentos de Donald Schön, apontam para a idéia de que a reflexão sobre a ação permite antecipar um resultado e, ao mesmo tempo, prepara o profissional, mesmo que essa não seja sua intenção, para refletir de forma mais ágil na ação e considerar um maior número de hipóteses para se chegar ao resultado desejado. Os mundos, definidos por Schön, como imaginários, em que a cadência da ação pode ficar mais lenta e em que podem ser experimentadas interações e variações de ação, comenta Perrenoud (2002), são outros mecanismos para simular uma ação por meio do pensamento; a repetição e a maior precisão das possíveis ações à espera das representações preparam uma visualização imediata dos aspectos mais simples e liberam energia mental para o enfrentamento do imprevisível:

A ação presente, isto é, o período em que permanecemos na mesma situação, varia consideravelmente de um caso para outro e, com frequência, permite algum tempo de reflexão sobre o que estamos fazendo. Vejamos o exemplo de um médico que aplica um determinado tratamento para curar uma doença, de um advogado que prepara uma causa ou de um professor que se ocupa de um aluno em dificuldade. Nesses casos, trata-se de procedimentos que podem se prolongar por semanas, meses e mesmo anos. Em alguns momentos, tudo flui de modo muito rápido; porém, no intervalo, eles têm todo o tempo possível para refletir. (Perrenoud, 2002: 32).

Para Perrenoud (2002), no âmbito das ciências humanas, a distinção entre pensar e refletir não é evidente, pois não existe uma solução de continuidade entre o pensamento mais próximo da ação, - aquele que a guia - e a reflexão mais distanciada. Em vez de contrapor pensamento e reflexão, deve-se dar à reflexão, na ação, um destaque de reflexão sobre a ação.

Na concepção de Philippe Perrenoud (2002), a formação de um professor reflexivo não se detém à pesquisa metódica sobre a realidade. Para ele tem de haver, ao mesmo tempo, uma iniciação à metodologia de pesquisa e um exercício intensivo do saber-analisar, posto que se mostram suficientemente capazes para desenvolver uma postura e uma identidade científica. O que se percebe é que, por essa manifestação, Perrenoud (2002) defende a idéia de que só se pode formar profissionais reflexivos por meio de *procedimento clínico global*. Um procedimento clínico desenvolve saberes, os quais, inicialmente, são e devem, sempre, ser situados e contextualizados e, em seguida, vinculados às teorias acadêmicas e aos saberes profissionais acumulados.

Refletir sobre a ação é um dos procedimentos propostos para a formação qualificada dos professores. A outra alternativa, com o objetivo de tornar os professores competentes para que eles desenvolvam uma *pedagogia das competências* é enfatizar uma dinâmica de trabalhar por projetos e por problemas. Considerando a trajetória bem sucedida do conhecimento científico, Perrenoud (1999) explica que tal progresso está na capacidade e na vontade de negociar tudo quanto pode. Isto porque, argumenta, quando se trabalha por

projetos e por problemas, sabe-se quando uma atividade começa, mas raramente se sabe quando e como acabará, pois a situação carrega consigo uma dinâmica própria, *surpreendente* e criativa, posto que ela, a situação, é que indica o caminho a ser seguido. Tal pedagogia, a pedagogia baseada em uma metodologia de ensino a partir de projetos, destaca Perrenoud, requer um planejamento flexível. Para a realização desse planejamento, a ciência se mostra fecunda:

A abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos. Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis. Assim, é permitido duvidar. (Perrenoud, 1999: 64).

Para Philippe Perrenoud (2002), ao se almejar a formação do sujeito por meio de uma pesquisa, que se constrói teórica e cientificamente, é atribuído a essas pesquisas um *status* de ciência. Como ciência é exigido rigor metodológico na definição dos conceitos, na elaboração das hipóteses e na verificação das teorias. Todo esse cuidado é louvável, mas, no campo das ciências humanas, a ciência formula e valida suas teorias e seus métodos nos contextos institucionais. No caso específico da pesquisa em educação, ela se mostra elaborada e difundida como pesquisa comprometida, pois permitirá que o sujeito pesquisador seja futuro consumidor crítico e consciente da produção da ciência humana e, ainda, colaborador na pesquisa-ação:

O que os pesquisadores mais podem aprender, em contato com a pesquisa em educação, provém do olhar, das questões que ele suscita, e não tanto dos métodos e das técnicas. É próprio da pesquisa subverter a percepção, revelar o oculto, suspeitar o inconfessável, estabelecer ligações que não saltam os olhos, reconstituir as coerências, sistêmicas

sob a aparente desordem. A principal contribuição prática da pesquisa no âmbito da educação é sua teoria ou, mais modestamente, o conjunto dos paradigmas interpretativos que as ciências humanas propõem acerca dos fatos didáticos e educativos. (Perrenoud, 2002: 101).

Perrenoud (2002) nos diz que sob essa ótica, a formação por meio da pesquisa deve se apresentar como um *desvio útil* para uma formação *teórica*, forte, ativa e personalizada. Assim, afirma, essa opção de se chegar ao conhecimento pela pesquisa, parte do pressuposto que o controle principal da prática pedagógica provém de uma reflexão que o próprio pesquisador faz sobre essa mesma prática, desde que, por essa reflexão, o pesquisador seja capaz de propor questões de aprendizado, a partir da experiência, da inovação, da observação e chegue à proposição de um ajustamento progressivo às novas realidades que surgirão:

As teorias das ciências humanas não podem pretender substituir a prática reflexiva do professor em situação. No melhor dos casos, podem fecundá-la, incentivá-la, propor algumas ferramentas, alguns conceitos e algumas hipóteses que reforcem seu poder e sua legitimidade. (Perrenoud, 2002: 101).

Segundo a perspectiva de Perrenoud (2002), o pesquisador deve unir a sua formação teórica à prática com a intenção de elucidar alguns fenômenos, buscando compreendê-los ou explicá-los melhor, juntando, assim, o saber local e o método científico. Perrenoud (2002) considera que se a educação optar por esse caminho, opção pela formação baseada na interação teoria-prática, poderá obter resultados consideráveis na concepção e organização da formação que se quer. Para Perrenoud (2002), essa formação seria mais que associar trabalhos de análise de dados. O pesquisador deve realizar as fases de *construção teórica*, mas, também, as etapas subjetivas que não privilegiam a construção do conhecimento pelos códigos da ciência, mas privilegiam a criatividade como caminho para

chegar ao conhecimento. Formar-se através da pesquisa, segundo Perrenoud (2002), seria aprender a lidar, pelo jogo da pergunta e resposta, com os objetos conceituais e hipóteses plausíveis que, potencialmente, podem relacionar a observação de uma determinada realidade de forma coerente e satisfatória à explicação que se espera.

Para Perrenoud (2002), o procedimento clínico global é uma pesquisa com temas abrangentes, mas sobre *situação/problema*, que vai desde os debates propostos por seminários de análises das práticas educativas, no caso específico apresentado por Perrenoud, às discussões de problemas da carreira profissional, através dos grupos afins. Considera importante que parte dos saberes básicos, disciplinares, assim como didáticos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, seja transmitido, como elementos estruturados de acordo com sua lógica própria, distante de qualquer contexto de ação e de todo envolvimento do sujeito em uma prática. No entanto, não aceita, em nenhuma hipótese que o conhecimento teórico seja adquirido distante da prática e que os estágios sejam utilizados para oferecer uma *formação prática*, pois a formação do professor é decorrente do conjunto de um saber universitário comprovado por meio de exames e de uma capacidade prática, garantida em um estágio do qual ele próprio é responsável:

A capacidade de teorizar a própria prática tem relação, em primeiro lugar, com a capacidade de se ver atuar e também de perceber as próprias disfunções, de se perguntar, por exemplo, por que fica com raiva, interrompe um aluno, abrevia uma conversa promissora, não se sente à vontade em alguma atividade, perde a paciência sem motivo aparente, sente-se irritado com alguém mais do que seria razoável ou conversa mais com alguns alunos que o faz com outros. A resposta a essas perguntas pode se inserir em um ciclo de ajuste curto e específico, o qual remaneja o comportamento considerado, ou em outro e global que se vincule à relação pedagógica, à concepção didática e à identidade. (Perrenoud. 2002: 108 e 109).

Para Perrenoud, o *procedimento clínico* se mostra como procedimento adequado aos princípios do pensamento contemporâneo, quando parte da idéia que o sujeito é complexo e que as teorias são multirreferenciais o que permite que elas sejam aplicadas sobre si mesmas, sobre suas questões implícitas, sobre a cultura na qual está inserida, sobre o que acontece na realidade pesquisada e, sobretudo, sobre os registros pedagógicos, didáticos, sociológicos, antropológicos, psicológicos e psicanalíticos.

Um exemplo clássico, apresentado por Perrenoud (2002), é o ensino fundamental. Os professores trabalham partindo de situações/problema. Para essas situações/problema os professores precisam saber elaborar soluções pertinentes aos questionamentos que essas situações sugerem. Um procedimento clínico, afirma Perrenoud (2002), não substitui saberes eruditos por intuições inconsistentes e, muito menos dispensa a pesquisa básica e aplicada sobre a situação. O caso que se apresenta requer a manipulação do procedimento de formação, de apropriação ativa dos saberes confrontados com a realidade. Esse procedimento também permite articular saberes acadêmicos, oriundos de uma metodologia rigorosa, mas não que abarcam toda a realidade, e saberes profissionais, que funcionam, muitas vezes, sem se saber o porquê Perrenoud (2002) sugere que a construção do percurso que conduz à aprendizagem é muito mais difícil que a mera justaposição de uma série de segmentos teóricos discutidos em cursos acadêmicos, disciplinares.

Apesar de todo esse esforço de entendimento do processo de aprendizagem e de busca de alternativas para garantir ao professor, uma formação qualificada, o desenvolvimento de competências baseada na reflexão sobre sua ação, considera que ainda estamos longe de saber, com exatidão, como se realiza a construção do conhecimento, ou em outras palavras, estamos longe de saber como promover a aprendizagem.

Capítulo 5

Algumas considerações sobre ideologia da *pedagogia das competências*.

Em princípio, quero relatar que este segmento da minha pesquisa, registrado como capítulo cinco, requer uma certa perspicácia na sua compreensão, posto que poderá haver imprecisão nas conceituações que se pautam pela inspiração ideológica do que seja ciência na contemporaneidade e que, para tanto, faço considerações: A primeira, porque vejo distantes as considerações teóricas sobre verdade e ciência na contemporaneidade; a segunda é que o critério adotado para a elaboração do conhecimento sobre o real se inspira em impressões ideológicas, sendo estas instrumentos de poder e interesses particulares; a terceira, porque entendo que a ideologia lida com os efeitos, ou seja, sugere os resultados ou as aparências como conhecimentos apurados.

O termo ideologia, na concepção do pesquisador e filósofo italiano Luigi Pareyson (1918-1991), conforme seu livro *Verdade e interpretação*, editado em 2005, foi impregnado por vários significados, mais precisamente, por excessos de imprecisões e determinações provenientes do senso comum. Para o filósofo Leandro Konder (2002), a ideologia constrói um conhecimento limitado à percepção sensível, pois é resultado da elaboração interpretativa baseada em informações que não necessariamente precisam ser experimentadas.

Para Pareyson (2005), dos primeiros ideólogos aos últimos sociólogos, o termo ideologia conjuga duas concepções: a primeira é a carga que tem na sua origem, por assim dizer, de materializar as idéias e torná-las suficientes como respostas; e a segunda é a destinação política que carrega em sua própria argumentação sobre o real. Pareyson declara

que, com o passar do tempo, essas duas concepções, sem qualquer desprezo às suas determinações, foram-se alargando nos argumentos da *pragmaticidade* do pensamento, propondo à filosofia um questionamento a dois problemas que são observados na relação entre o pensamento e a situação, e a dificuldade de comunhão entre a teoria e a práxis. Nessas condições, ressalva Pareyson (2005), existem filosofias que se dedicam exclusivamente a exprimir, à sua época, uma conceituação da realidade, um guia, um produto, um resultado, um retrato ou uma consciência da situação histórica da realidade concebida. Nessas pretensas filosofias históricas e pragmatistas, diz Pareyson (2005), observam-se contrapontos ao pensamento filosófico de caráter especulativo. Por esses termos, declara, existe uma grande diferença entre ideologia e filosofia, posto que a demarcação desse conflito se encontra na elaboração do pensamento que se constrói e elabora o conhecimento inspirado na abstração de um real e na concepção do pensamento que relativiza realidades.

Para Pareyson (2005), o pensamento expressivo se esgota na própria essência da historicidade, ou seja, a função das idéias se prende, apenas, a expressar, de um ponto de vista ideológico, a situação histórica que é traduzida, em termos conceituais, quando da aceitação dos fatos, num determinado tempo, sempre como verdade. Para Pareyson, o *isso* ou o *esse* é historicamente encontrado nas alternativas do conceito de ideologia de Antoine Destutt de Tracy (1754-1836), – filósofo sensualista que defendeu um conceito de ideologia que se mostra como um elo entre Francis Bacon e Karl Marx – que concentrou a sua atenção não especificamente presa ao valor e ao conteúdo das idéias, mas instituindo num nexos orgânico e dialético entre história e o produto produzido pela superestrutura ideal que se mostra como seu resultado.

Assim, baseado nos argumentos de Pareyson (2005), a ideologia se conjuga a um conceito não somente das idéias, mas também das categorias e das avaliações, por duas vertentes: primeiro é aquela que se orienta pela proposta que ela, a ideologia, tem em si a capacidade de se mostrar individual e suficiente pela via da historicização do seu significado e, sobretudo de atingir a verdade, investindo na idoneidade que tem para exprimir conceitos por conta da sua completa identificação com a situação; segundo, pela *pragmaticidade*, ou seja, o pensamento sempre precisará do *caráter pragmático*, posto que sua fundamentação dependerá da desvalorização do aspecto teórico que a verdade

construída terá. Assim, declara Pareyson, haverá uma provocação à praticidade que será amplificada e que, conseqüentemente, se exprimirá no instrumentalismo ou no praxismo radical – o que é atestado pela própria história do conceito de ideologia – no qual o aspecto prático e político se fazem evidentes até se chegar aos resultados, meramente técnicos, do pensamento.

Assim, pode-se entender que a relação entre filosofia e ideologia se encharca de uma eficácia prática e política. Portanto, não se admira o composto histórico esvaziar o pensamento daquilo que se constitui como pensamento, ou seja, de uma relação com a verdade que é construída pela sua própria pragmatização. Aqui me presto a uma ressalva: entendo que não existe diferença entre historicização do pensamento e a tecnicização da razão na concepção de ciência na contemporaneidade, posto que há uma ausência da verdade construída na conjugação do conhecimento. O conhecimento apenas elabora uma verdade que se precisa e que se quer. Para Pareyson aquelas duas vertentes estabelecem prejuízo em suas relações, posto que se contrapõem ao pensamento relativo. Será? Tenho dúvida.

Na contemporaneidade o que se percebe é que a ideologia se ocupa e se preocupa com o resultado, posto que a sugestão do pensamento filosófico se mostra inseparável desse resultado buscado e, por conta disso o pensamento se mostra expressivo, porque não se interessa tanto por uma manifestação objetiva, apenas se interessa por uma verdade que caiba como resposta às necessidades imediatas.

Esse comentário é sustentado, no seu inverso, pela sugestão do pedagogo Philippe Perrenoud (1999), onde relata que durante muito tempo a pedagogia clássica trabalhou e trabalha a partir dos obstáculos, todavia, esses obstáculos sempre serão superados pelo desempenho estabelecido por certas aprendizagens, posto que ninguém aprende ou aplica uma aprendizagem, sobre determinada realidade, se não houver uma finalidade de suprir.

Nesse caso, ter respostas sobre uma determinada realidade ou ter, nessa determinada realidade, pressupostos satisfatórios sobre sua representação, tem grau de validade e verdade na chamada comunidade científica contemporânea. Aqui, neste ponto da minha pesquisa, suscito mais uma questão: será que o conceito de totalidade implica um sujeito para quem ela, a totalidade, faria alguma diferença prática? Se houver resposta para tal

questão, cuidado em dizer que seria aquela que admitiria que tal sujeito corresse sérios riscos, mesmo metamorfoseado, de cair das suas afirmações, posto que seria provável a ausência de qualquer agente que pudesse suscitar o princípio do ceticismo como instrumento preponderante de se construir um conhecimento sobre a realidade.

5.1. A ideologia e a formação do sujeito cognoscente na pedagogia das competências.

Neste segmento do capítulo as considerações seguirão os fluxos da elaboração de conceitos e prerrogativas ideológicas e culturais como preponderantes na produção do conhecimento na contemporaneidade, no tocante ao que demanda da formação do sujeito cognoscente.

Para o pesquisador Newton Duarte (2003), o conhecimento na contemporaneidade vem se comprometendo com uma formação intelectual oriunda de uma pedagogia que trabalha o desenvolvimento do sujeito enquanto indivíduo globalizado e o adapta aos ditames da postura capitalista. Newton Duarte (2003) argumenta que a chamada sociedade contemporânea do conhecimento é, na verdade, uma sociedade *ideologizada*, produzida e sustentada pelo Capital e que, para se desenvolver, se submete, por si mesma – já convencida –, aos fenômenos culturais, ao campo da reprodutividade de comportamentos sociais e ao avanço tecnológico como expressões científicas. Para ele, o conhecimento produzido, reconhecido e autenticado na contemporaneidade é aquele que instrui o sujeito à manifestação de performances de crenças, de consciência ecológica, do respeito às diferenças sexuais, culturais e étnicas, da apreensão do direito à cidadania, da inclusão digital e do desenvolvimento físico, que o identifique como alguém saudável e um exemplo de saúde.

Newton Duarte (2003) argumenta, ainda, que a sociedade científica, da chamada sociedade pós-moderna, não só cuida de construir valores morais por meio de transmissão de informações das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento social

existente, bem como de criar perspectivas de que o *aprender fazendo* contribui para o aumento da autonomia do sujeito. Todavia, esse aprender fazendo é a resultante de um processo de transmissão de saber que uma pessoa, que já enfrentou determinados obstáculos, por vencê-los é eleita apta a ensinar. Essa formação, segundo Duarte, é oriunda da pedagogia de John Dewey (1859-1952). Duarte (2003) relata que foi baseado nessa pedagogia que Philippe Perrenoud explicitou seus estudos sobre a eficácia das competências que, por sua vez, tem justificado o relatório do conhecimento da chamada sociedade científica da pós-modernidade. Perrenoud (1999) ressalva:

O mal-entendido está em acreditar que, ao se desenvolverem as competências, desiste-se de transmitir conhecimentos. Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizantes por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem. (Perrenoud, 1999: 7).

Duarte (2003) comenta que as aprendizagens são mais desejáveis, na postura científica contemporânea, do que as realizações do sujeito cognoscente. Posto que a construção do conhecimento está além da transmissão de conhecimentos e experiências alheias bem como do discurso de uma realidade qualquer. Para dialogar com sua afirmativa, Duarte (2003) faz citação do pesquisador espanhol César Coll que enobrece a pedagogia do *aprender a aprender* e do ideário construtivista como uma forma de desenvolvimento intelectual.

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de

realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender”.

[Duarte, 2003: 7 (Coll, 1994: 136)].

Para Newton Duarte (2003), essa perspectiva que o sujeito adquire de aprender sozinho – uma das prerrogativas da pedagogia das competências –, em vez de contribuir para o aumento da sua autonomia, na verdade, *trabalha*, apenas, no sentido de ampliar os obstáculos para alcançá-la. Para ele, a pedagogia do *aprender a aprender* estabelece uma hierarquia de valores franqueada à transmissão, por alguém, de um conhecimento adquirido. Assim, todo o arquétipo que possa postular um método de aquisição, elaboração, descoberta ou construção do conhecimento do real, na contemporaneidade, está comprometido com a reprodução ideológica, que Newton Duarte (2003) chama de *formação societária específica*. Essa *formação societária específica*, em sua concepção, carrega na sua composição cinco funções ideológicas nos arquétipos científicos, na assim chamada sociedade contemporânea do conhecimento: A primeira busca enfraquecer as críticas ao capitalismo e, conseqüentemente, enfraquecer a luta por uma revolução que possa levar o sujeito a uma superação desse sistema de dominação; a segunda é a utilização dos meios de comunicação como instrumento imprescindível à massificação de conceitos e popularização de parte do sistema financeiro – *crédito* ao consumidor –; a terceira, consiste em gerar a crença de que existe uma luta mais excelente para se envolver, como salvar o mico leão dourado e os pingüins do Ártico, do que qualquer outra que possa merecer a nossa atenção na contemporaneidade; a quarta é a de superar as questões éticas na vida política e as questões de segurança, através da denúncia dos fraudadores; e a quinta – aqui há uma referência pessoal – é aquela que demanda uma conscientização de cidadania, que se evidencia pelo empenho, pela defesa dos direitos do sujeito, enquanto consumidor, e pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas e culturais.

Essas funções ideológicas, segundo Duarte (2003), além de prescreverem os comportamentos do sujeito, desenvolvem expectativas que arremessam esse sujeito a um estado de sensibilidade emocional tão intenso, que sua capacidade de raciocínio se limita ao visível, ao palpável, ao desejo e à lógica do discurso. Assim, relata:

O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática e pela internet; a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou, como diria Phillipe Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano; o conhecimento nem é apropriação da realidade do pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural; os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto o seu poder explicativo da realidade natural e social; o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. (Duarte, 2003: 14 e 15).

Diante dessas explicações, Duarte (2003) adverte que as concepções idealistas da educação contemporânea apóiam-se nessas expectativas e que, por isso, há uma difusão intensa da mídia em referenciar experiências educativas como instrumentos motivacionais na busca de um futuro melhor para as novas gerações. Assim, comenta Duarte (2003), há um grande incentivo à erradicação do analfabetismo, por exemplo, ou da insegurança, posto que com esses elementos deformadores da sociedade é impossível equacionar a intolerância entre os sujeitos sociais e trazer, a esses sujeitos, autonomia e melhor condição de vida. Para Duarte (2003), a sociedade contemporânea vê os enfrentamentos como processos primariamente subjetivos ou, no máximo intersubjetivos. Posto que, desse modo, pode-se

afirmar que as guerras civis ou a guerra entre o chamado primeiro mundo e os demais, devem ser vistas como conseqüências do despreparo das pessoas em conviverem com diferenças culturais ou da intolerância e do fanatismo religioso.

No que tange a elaboração do conhecimento, não é de se estranhar que a teoria, na contemporaneidade, se tornou um obstáculo ou, para situar a própria maneira como a contemporaneidade trata seus objetos, se fragilizou. Quer dizer: obstáculo, por perder o sentido, de uma forma geral, de se manifestar com a ambição cética na busca e elaboração de um conhecimento construído sobre a realidade, e frágil por perder o rigor no tratamento das questões referentes à elaboração metodológica de um tratado científico sobre essa realidade.

Para Frigotto (2001), o pressuposto dessa fragilidade é a existência de uma debilidade de nossa imaginação – penso ser conseqüência de uma relação social ideologizada pelo economicismo – que nos leva a pensar numa construção teórica que tenha o objetivo de responder às necessidades humanas, históricas e sociais e às práticas educativas.

Essas práticas educativas, segundo Frigotto (2001), se mostram como uma espécie de concepção processual que abastece o sujeito de informações incentivando-o à valorização da subjetividade, bem como a agir em detrimento das conseqüências éticas e a favor dos vários parâmetros que se impõem, nas relações sociais, como *razão única*. Ou seja, é a admissão do desempenho, do fazer, do treinamento, da produtividade e da busca da eficiência que devem redimir a sociedade dessa mitologia imposta pela *idade da ciência*.

Mas como nos alertou Marx, a ciência burguesa, mediada pela ideologia que naturaliza as relações capitalistas, centra-se no entendimento das suas funções e disfunções internas e ignora o que, historicamente, a produz. Por isso mesmo, a ciência burguesa percebe os problemas concretos como o da desigualdade nos diferentes âmbitos humano-sociais, que é inerente à forma social capitalista, como uma mera disfunção e acaba sempre atacando, de forma focalizada, as conseqüências, e não as determinações. (Frigotto. 2001: 26).

Frigotto (2001) nos aclara, ainda, que o ideário que sustenta a rede de informações e concepções ideológicas sociais, nesse conjunto de práticas pedagógicas, não só *esquematizam* um argumento contrário ao debate teórico das ciências sociais e humanas, bem como atribuem aos horizontes ético-políticos utilitaristas a responsabilidade de sustentar o *mercado*, que se mostra como único instrumento capaz de abrigar as relações sociais. O que se percebe é que a consequência desse empenho tem seu privilégio quando a ética individualista, que no campo pedagógico se manifesta sob as noções do desenvolvimento da chamada pedagogia das competências, da competitividade, do desenvolvimento das habilidades, da qualidade total e da busca por uma empregabilidade por conta de resultados satisfatórios cede, pelo jargão ideológico da cientificização, à idéia de que a transformação social, pelo empenho e prazer, é o remédio às catástrofes causadas ao sujeito pela ciência moderna.

Neste ponto, os argumentos traçados por Gaudêncio Frigotto e Newton Duarte despertam uma ressalva interessante: a ideologia utiliza a alienação como capacidade de *involuntarizar* o sujeito à condução histórica proposta, e de *voluntarizar* os fatos que aparecem como saberes para inventar e reinventar a sociedade.

Para Philippe Perrenoud (2002) as competências não se prendem aos critérios ajuizantes da ideologia, pois suas ações não passam, apenas, pela identificação de situações ou circunstâncias controladas, mas também pela denúncia e explicitação dos saberes, das capacidades e dos esquemas elaborados pelo pensamento, que se inspiram nas orientações éticas necessárias ao desenvolvimento do sujeito. Assim, as competências *voluntarizam*, sim, o sujeito, mas a caminho de uma construção histórica e social mobilizando nele aptidões para enfrentamentos que se desdobram como necessidades, porém *involuntarizam* os fatos porque estes são segmentos da própria história e, por conta disso não são controláveis.

Em considerações que envolvem diretamente a história do sujeito social, István Mészáros em seu livro *A teoria da alienação em Marx* (2006), comenta que a alienação é um conceito histórico, todavia abstraído de qualquer processo com a aparência de historicidade e que, funcionalmente, ocupa a universalidade proposta pela ideologia. Esta,

na contemporaneidade, é aquela que tem em sua composição a impressão de *vendabilidade* pela qual tudo e todos são mercadorias, isto por conta da transformação do ser em coisa; pela conversão da sua subjetividade em mercadoria e, sobretudo pela fragmentação do todo social em indivíduos isolados, no entanto, motivados a se empenharem na busca de seus próprios objetivos.

Considerações finais

Minha preocupação em investigar o significado das competências, da prática pedagógica e o conhecimento construído na ação – aspectos centrais à proposta pedagógica de Phillippe Perrenoud – levou-me à investigação dos fundamentos filosóficos do discurso e percurso pedagógico do professor Philippe Perrenoud, que considera a influência da cultura, em seus pressupostos, como uma apropriação do saber, uma capacidade adquirida – a ação da cultura influencia no desenvolvimento de novas ações de conduta (Perrenoud, 2000) – bem como o desenvolvimento de elementos teóricos, considerados no campo da epistemologia, preponderantes na autenticação desse estatuto. Meu objetivo também se estendeu ao exame da proposta pedagógica de Philippe Perrenoud, intitulada *pedagogia das competências*, que tem sua origem nas questões que nasceram do contato com programas oficiais de educação.

Para poder examinar essa proposta pedagógica foi preciso considerar, ainda que de forma ingênua, alguns aspectos que caracterizam o significado do conhecimento na sociedade contemporânea. Nesse sentido, analisei a produção acadêmica e científica de autores que se preocuparam em descrever o atual momento do conhecimento, chamando a atenção para os seguintes aspectos: valorização do desempenho e da eficiência como critérios de *verdade*, negação das grandes teorias como teorias explicativas do real, afirmação dos relatos como discurso sobre a realidade, abandono da possibilidade da *verdade* universal, garantia da relatividade da *verdade* e destaque para a prática, a experiência e o fazer como momentos centrais no processo de construção de uma nova subjetividade.

Considerando essas características, pôde-se destacar, de forma geral, que a construção do conhecimento na contemporaneidade está assentada em *fatos e dados*. *Fatos e dados* que produzem *relatos* que se mostram como elementos que dão existência às proposições de uma realidade, seja ela qual for.

Jean-François Lyotard sustenta a idéia de que a sociedade científica contemporânea se apresenta com uma característica própria, posto que, para ela, o conhecimento – ou o

saber científico – é uma espécie de *discurso* sobre o real, e este discurso é elaborado através de *dados e fatos*.

A ressalva de Lyotard sobre o *discurso*, apresentado pela contemporaneidade como forma de conhecimento, significa atribuir à ciência contemporânea uma característica inimiga em relação às metanarrativas que atuavam, na epistemologia moderna, como legitimação do conhecimento sobre a realidade. Assim, essa forma de conhecimento narrativo, que caracteriza a postura científica contemporânea, legitima o discurso como conhecimento elaborado. É, pois, através do discurso, entendido como conhecimento, que uma cultura, seja ela qual for, se legitima como única e verdadeira.

Assim, partindo do pressuposto da epistemologia contemporânea – de que o discurso ou a narrativa seja a forma mais adequada de falar do real – chega-se à conclusão que, na contemporaneidade, é o discurso ou a narrativa que define o que deve ser dito sobre a realidade.

Uma outra preocupação foi identificar alguns pontos sobre as origens históricas e o processo de consolidação do conhecimento contemporâneo. Para chegar aos aspectos que marcam a origem dessa nova epistemologia considerei o Renascimento como o tempo de nascimento de uma nova forma de pensar. Essa nova forma de pensar compreende não só a produção de um conhecimento sistematizado, a partir da observação sobre o real, mas também a possibilidade de um *nomear* o real, isto é, a possibilidade de um discurso que pudesse estabelecer um novo sentido de mundo.

O sujeito torna-se central na epistemologia do Renascimento. Isto porque ele é visto como elemento fundamental na construção do conhecimento, mas como ser epistemológico que utiliza a ciência e o seu método como pressupostos na construção do conhecimento da realidade. No entanto, ao identificar esse sujeito epistemológico na contemporaneidade como ser pensante, percebe-se que o conhecimento produzido por ele é aquele que se atém à busca de soluções para os problemas que esse mesmo sujeito encontra no cotidiano da sua existência. Mas o que houve com esse sujeito para que seu interesse pelo conhecimento se desviasse da ciência e da sua metodologia e se detivesse na resolução de problemas? Para entender esse processo busquei o único caminho possível: considerar a história do sujeito a partir do momento que renasce a idéia de homem como sujeito racional e a sua capacidade de

se situar, se integrar e interagir no mundo, sem a tutela absoluta da teologia e da fé cristã: o Renascimento.

A idéia de verdade e o sentido de domínio dessa verdade sobre o mundo, através do conhecimento construído, concede ao sujeito uma visão crítica e racional sobre a natureza. Essa visão traz ao sujeito do Renascimento novas expectativas de oportunidade de desenvolvimento social. No entanto, ressalto na pesquisa que o Renascimento não foi o único momento de expressão do conhecimento sobre o real construído pelo homem. Posto que no final da Idade Média, pode-se observar um sujeito não mais dependente de Deus e nem da Natureza. Isto porque o sujeito sai do estado de *revelação* e graça e passa a adotar, como instrumento de conhecimento, a racionalidade. Portanto, o sujeito, nesse momento histórico, recupera o conhecimento sobre o real, que antes tinha um significado dado e religioso, com o novo espírito racional e científico.

Constato, ainda, em minha pesquisa, que embora, em muitos sentidos, o Renascimento tenha proporcionado mudanças nos interesses do sujeito, na sua trajetória histórica, não foi, apenas, uma resultante da prosperidade científica e da forma de compreender o real, mas, também, cultural, sobretudo, do individualismo secular, da força de vontade, da multiplicidade dos interesses e impulsos políticos e de um sincretismo cultural ocorrido entre o final do século XV e início do século XVII. Penso que foi a partir de todo esse secularismo, explicitado por essa evolução social, que a própria Igreja Católica Romana atingiu seu apogeu no Renascimento.

Contudo, aproveitando esse frenesi na construção dessa nova sociedade, a Igreja Católica, num momento crucial de sua existência, adota o secular e a vida *mundana* como estratégia política. Isto porque, em seu conjunto, a posição singular e soberana que o Renascimento manteve na história cultural derivava do equilíbrio e da síntese de muitos opostos como, por exemplo: o cristão e o pagão, ou, então, o moderno e o clássico, o sagrado e o secular, a poesia e a política e, sobretudo, a ciência e a religião (Tarnas, 2005: 251). Tudo passa a ter validade, tudo passa a ser verdade; *Deus tornou-se generoso e compreensível*. Por conta dessas contradições, o que se percebe é que o Renascimento não foi apenas uma Era; foi, ao mesmo tempo, um portal entre o medieval e o moderno, mas, sobretudo, o grande trampolim para a chamada sociedade pós-moderna.

Para identificar alguns pontos que marcam a epistemologia contemporânea, explicitarei algumas das discussões propostas pelo filósofo Richard Rorty em relação ao conhecimento na contemporaneidade pelas quais tece algumas considerações veladas entre ciência e razão.

Tomando como base os argumentos de Rorty, pôde-se compreender que a ciência pode ser vista e entendida, apenas, como uma prática que se desenvolve no interior de um espaço lógico e apropriado, criando um contexto próprio para seu objetivo. Essa concepção de ciência, gerada e sustentada, na contemporaneidade, pelos argumentos de Rorty, está fundada na perspectiva pragmatista de um conhecimento sobre o real que ela própria supõe, em sua metodologia de análise, ao considerar o objeto de investigação como um real a ser conhecido pelas instruções e procedimentos, além, claro de recomendações das crenças, do senso comum, do contexto, dos referenciais teóricos e dos axiomas.

Rorty entende a metafísica, até então concebida como a essência da filosofia ocidental, sem um lugar privilegiado na contemporaneidade, posto que suas discussões sobre a verdade não consideram as relações humanas e suas necessidades como referência. Em outras palavras, as questões da filosofia clássica não são mais comuns à sociedade. Essas questões dizem respeito, apenas, a uma época em que o principal sentido da filosofia correspondia ao pensar sobre a vida, o mundo e o homem.

O que é verdade? Para compreender esse conceito, busquei as contribuições teórico-conceituais dos pragmatistas americanos que discutiram o significado de *verdade* na contemporaneidade. Para eles, a *verdade* não tem um significado unívoco, posto que, para sua validação, exige-se a consideração de diferentes e múltiplas definições.

Percebe-se, ainda, que, na busca da *verdade*, o pragmatismo, na contemporaneidade, não recorre ao rigor que o método científico demanda. Isto porque, para ele, o sujeito é a peça fundamental para a aquisição do conhecimento, tendo em vista a utilização da única metodologia do conhecimento que esse adquire: a prática. Todavia, essa metodologia que decorre da prática e da reflexão sobre a ação, será contínua e eficaz na construção do conhecimento, se apresentada em muitos níveis de habilidades. Assim, será contínua se existir na correspondência entre os níveis inferiores e superiores dessas habilidades, ou seja, se o resultado for gerado pela padronização de procedimentos usados na prática para se

chegar à *verdade*; será eficaz se a ação prática superar os obstáculos que forem surgindo no processo da construção do conhecimento.

Por essa discussão, foi possível destacar alguns aspectos que permitem analisar um modelo pedagógico que tem sido apresentado como uma possibilidade para a superação do fracasso da escola no processo de ensinar. Um modelo pedagógico que enfatiza a importância da experiência, da prática e da reflexão no processo de aprender, posto que aprendizagem, para Philippe Perrenoud é conhecimento. Essa proposta pedagógica conhecida por *pedagogia das competências* está inserida no projeto pedagógico e na lógica da sociedade contemporânea, buscando no Pragmatismo, ainda que de forma ingênua, fundamentos que legitimam a *verdade* por uma aprendizagem resultante do fazer.

A idéia de competência para Philippe Perrenoud é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos acadêmicos e disciplinares, mas sem limitar-se a eles.

Para Perrenoud, esse conceito de competência evidencia alguns aspectos, a saber: primeiro, a competência não é um saber em si, mas mobiliza, integra e orquestra todos e quaisquer recursos que possam ser usados na promoção do conhecimento; segundo, orienta o sujeito tanto no mundo do trabalho e da formação profissional quanto na preparação do sujeito escolar para uma vida social dentro de escala de satisfação pessoal e, sobretudo, constrói, como recurso que se mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, os esquemas motores de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão do problema. Assim, para Perrenoud, nesses aspectos explicitados pela competência, o sujeito remetido a uma teoria do pensamento e da ação apresenta o fazer, a atividade, a prática como caminho oficial para se chegar à *verdade*.

Diante desses aspectos apresentados na consolidação do conhecimento no contexto da sociedade contemporânea, percebo uma vocação estabelecida no processo de construção desse conhecimento: o discurso. A informação de fatos, os relatos desses fatos, a reflexão sobre eles e sua reorganização sugerem ao sujeito os desempenhos, critérios e os procedimentos como caminhos de construção de uma *verdade*. Considerando essa forma de entendimento, a ciência, a meu ver, aparece na contemporaneidade como qualquer outra modalidade de conhecimento, no entanto, um conhecimento constituído, a rigor, por um

conjunto de informações sobre o real ou, simplesmente, um conjunto de fatos e mensagens possíveis e ajustadas ao que se pretende conhecer.

Assim, a idéia de conhecimento, na contemporaneidade, não se abstém das questões ideológicas, que, segundo minha pesquisa, são fundamentais para a compreensão desse novo estatuto científico que promove a ação prática como critério de verdade numa sociedade que se forma, fundamentalmente, nas suposições capitalistas e nos conceitos de verdade pela negação da universalidade e dos protestos sociais, e por quê? Por que conhecimento é aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, R.C. (Org.) *Educação e Modernidade*. S.Paulo: NOBEL, 1996.
- ANDERSON, P. *Considerações sobre o marxismo ocidental*. S.Paulo: Editora Brasiliense, 1999.
- _____. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: JZE, 1998.
- BOURDIEU, P. *Razões Práticas. Sobre a teoria da ação*. 5ª. Ed. Campinas SP: PAPIRUS Editora, 2004.
- CASSIER, E. *Ensaio sobre o homem*. 1ª. Ed. S.Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Indivíduo e Cosmos na Filosofia do Renascimento*. 1ª. Ed. S.Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Ática, 2004.
- CONNOR, S. *Cultura Pós-Moderna*. 4ª. Ed. S.Paulo: Edições Loyola, 2000.
- CUNHA, M.V. *John Dewey – A utopia Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.
- DELACAMPAGNE, C. *História da Filosofia no Século XX*. Rio de Janeiro: JZE, 1997.
- DUARTE, N. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Campinas SP: Autores Associados, 2003.
- EAGLETON, T. *Depois da Teoria*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 6ª. Ed. S.Paulo: CORTEZ Editora, 2001.
- _____. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 5ª. Ed. S.Paulo: CORTEZ editora, 2003.
- JAMESON, F. *Pós-Modernismo. A lógica Cultural do Capitalismo Tardio*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Ática, 2006.
- _____. *As Marcas do Visível*. Rio de Janeiro: Edições GAAL, 1995.
- GHIRALDELLI, P. *Richard Rorty. A Filosofia do Novo Mundo em busca de mundos novos*. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 1999.
- HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. S.Paulo: Edições Loyola, 2005.
- HENRY, J. *A Revolução Científica e as origens da ciência moderna*. Rio de Janeiro: JZE, 1997.

- JAMES, W. *O Pragmatismo. Um nome novo para algumas formas antigas de pensar*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1997.
- JAPIASSU, H. *Nem tudo é relativo. A questão da verdade*. S.Paulo: Editora Letras & Letras, 2001.
- KAPLAN, E. (Org.) *O Mal-estar no pós-modernismo. Teorias, práticas*. Rio de Janeiro: JZE, 1993.
- KONDER, L. *A questão da Ideologia*. S.Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LEITE, F. *Dez Lições sobre Kant*. Petrópolis RJ: Editora VOZES, 2007.
- LYOTARD, J-F. *A Condição pós-moderna*. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: JOSÉ OLYMPIO editora, 2004.
- MANNION, J. *O livro completo da Filosofia*. S.Paulo: MADRAS editora, 2004.
- MÉSZÁROS, I. *A Teoria da Alienação em Marx*. S.Paulo: BOITEMPO editorial, 2006.
- MILL, J.S. *A Liberdade. Utilitarismo*. S.Paulo: Martins Fontes, 2000.
- OLIVA, A. *Anarquismo e Conhecimento*. Rio de Janeiro: JZE, 2005.
- PAREYSON, L. *Verdade e Interpretação*. S.Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. *A Prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RORTY, R. *Para realizar a América. O pensamento de esquerda no século XX na América*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.
- _____. *Pragmatismo e política*. S.Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *Objetivismo, relativismo e verdade. Escritos filosóficos I*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- SHOOK, J. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
- TARNAS, R. *A epopéia do pensamento ocidental*. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora BERTRAND, 2005.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação – EDU
Programa de Pós-graduação em Educação – ProPEd

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE PHILLIPE
PERRENOUD: FUNDAMENTOS
FILOSÓFICOS DA PEDAGOGIA DAS
COMPETÊNCIAS.

Autor:
João Carlos Bernardo Machado

Orientadora:
Profa. Dra. Siomara Borba Leite



Rio de Janeiro, 30 de julho de 2007.