

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

EDUCAÇÃO E NEOPRAGMATISMO:

A questão da *verdade* em Richard Rorty e suas repercussões no campo da Educação

Autor(a):

Etinete Auxiliadora do Nascimento Gonçalves

Orientador(a):

Siomara Borba Leite



Rio de Janeiro, 09 de fevereiro de 2009



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

TESE DE DOUTORADO

LINHA DE PESQUISA:

CONHECIMENTO, AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO

EDUCAÇÃO E NEOPRAGMATISMO:

**A QUESTÃO DA *VERDADE* EM RICHARD RORTY E
SUAS REPERCUSSÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

ETINETE A. DO NASCIMENTO GONÇALVES

ORIENTADORA: SIOMARA BORBA LEITE

Rio de Janeiro

2009

ETINETE A. DO NASCIMENTO GONÇALVES

EDUCAÇÃO E NEOPRAGMATISMO:
A QUESTÃO DA VERDADE EM RICHARD RORTY E SUAS REPERCUS-
SÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor.

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

Rio de Janeiro
2009

ETINETE A. DO NASCIMENTO GONÇALVES

EDUCAÇÃO E NEOPRAGMATISMO:
A QUESTÃO DA VERDADE EM RICHARD RORTY E SUAS REPERCUS-
SÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor.

Aprovada em fevereiro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. SIOMARA BORBA LEITE – Orientadora – UERJ

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Fernandes de Macedo – UERJ

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto – UERJ

Prof^a. Dr^a. Estrella D'Alva Benaion Bohadana – UNESA

Prof. Dr. Giovanni Semeraro - UFF

Rio de Janeiro
2009

Para Débora e Jayme, com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda a minha família, pela paciência e compreensão durante o período de elaboração da tese, especialmente ao meu marido Jayme, que sempre foi o maior incentivador da minha caminhada acadêmica. Agradecimentos especiais também à minha filha Débora, meus pais Marlene e Orlando, e meus irmãos Mozar, Cláudia e João. Não posso esquecer da Tia Talita, que me fez, quando criança, gostar das coisas da educação.

Pela orientação firme e delicada da Prof^a. Siomara Borba Leite, que, mais do que orientadora, tornou-se uma parceira de trabalho, ofereço uma gratidão que se estenderá por todos os anos vindouros.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa da UERJ *Educação, Conhecimento e Filosofia*: João, Luiz, Tânia, Adriana, Sergio e Rosa, que compartilharam das discussões sobre o neopragmatismo, meu muito obrigada.

Ao Prof. Dr. Aldir Carvalho Filho, agradeço pelos diálogos esclarecedores sobre o pensamento filosófico de Richard Rorty.

À amiga e Prof^a. Dr^a. Rosemary Fernandes da Costa, por sua presença incentivadora e pelo empréstimo de “obras raras”, agradecimentos carinhosos.

Às Prof^{as}. Dr^a. Lúcia Regina Goulart Vilarinho e Estrella D’Alva Bohadana, agradeço pela importância na minha vida acadêmica e profissional.

Aos colegas de trabalho e aos alunos do Colégio Teresiano, agradeço por terem sido motivadores da minha trajetória acadêmica.

RESUMO

Esta tese investiga as influências do neopragmatismo na educação, tomando como base o pensamento de Richard Rorty. Identifica as convergências entre a cultura pós-moderna e o neopragmatismo, no sentido de reconhecer as alterações na vida social e na educação daí decorrentes. Tem como foco de investigação principal a questão da *verdade*, que se relaciona diretamente com as atividades educacionais, especialmente aos aspectos relativos ao currículo. Apresenta algumas das consequências pedagógicas e políticas decorrentes da presença do ideário neopragmatista no campo educacional, a fim de oferecer aos educadores elementos que favoreçam uma análise crítica da realidade escolar contemporânea.

Palavras-chave: Educação, neopragmatismo, pós-modernidade, currículo, relativismo, verdade.

ABSTRACT

This study investigates the influence of neopragmatism on education, building on Richard Rorty's thoughts. It identifies the convergences between postmodern culture and neopragmatism, recognizing the resulting changes in society and in education. Its main research focus is truth, issue which relates directly to educational activities, especially to aspects related to the curriculum. It presents some of the pedagogical and political consequences arising from the presence of neopragmatist ideas in the educational field, so as to provide educators with elements that encourage a critical analysis of the contemporary school reality.

Key-words: Education, neopragmatism, postmodernity, curriculum, relativism, truth.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAP. 1 O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	10
1.1 - O contexto histórico do qual somos herdeiros	10
1.2 - Modernidade e Educação	19
1.3 - O contexto contemporâneo: a Modernidade em crise	25
CAP. 2 O (NEO)PRAGMATISMO	49
2.1 - Os Pioneiros	49
2.2 - O pragmatismo e o contexto contemporâneo: o neopragmatismo.	70
CAP. 3 NEOPRAGMATISMO NA EDUCAÇÃO	108
3.1 - Pragmatismo e educação brasileira: o <i>Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova</i>	109
3.2 - Neopragmatismo e educação brasileira: algumas questões do debate contemporâneo do currículo	132
CAP. 4 NEOPRAGMATISMO: A QUESTÃO DA VERDADE REVISITADA	176
4.1 - Neopragmatismo: o questionamento às metanarrativas	177
4.2 - Neopragmatismo: a questão da verdade	189
4.3 - Neopragmatismo: a questão da cultura, julgamento moral e posicionamento político	203
CAP. 5 NEOPRAGMATISMO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO.....	217
5.1 - Educação, busca da verdade e de sentido	217
5.2 - Neopragmatismo e o “aprender a aprender”	235
5.3 - Um modelo educacional baseado no neopragmatismo	244
5.4 - Análise do modelo	251
CONCLUSÃO	260
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	268

EDUCAÇÃO E NEOPRAGMATISMO

A QUESTÃO DA VERDADE EM RICHARD RORTY E SUAS REPERCUSSÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

I – INTRODUÇÃO

Há mais de uma década venho empreendendo estudos acerca da sociedade contemporânea, com um interesse particular em como a educação é afetada pelas transformações sociais aceleradas que assistimos e das quais participamos. Tais mudanças, que se acentuaram após a segunda metade do século XX, tiveram como motor o desenvolvimento tecnológico, a disseminação dos meios de comunicação social e a globalização econômica e cultural.

Inicialmente, na pesquisa desenvolvida durante o mestrado em educação,¹ busquei caracterizar o contexto contemporâneo, denominado *pós-modernidade*. Constatei que os alunos da educação básica, crianças e adolescentes, estão familiarizados com a cultura pós-moderna, ao passo que os educadores ainda se pautam em valores da cultura moderna, o que pode gerar um descompasso durante o ato educativo. Esse descompasso se dá nas diferenças na estrutura cognitiva das distintas gerações, ou seja, professores que raciocinam linearmente, segundo uma lógica tradicional, e alunos que são capazes de efetuar cadeias de raciocínio não lineares, estabelecendo relações na forma de redes de conexões. Dá-se, ainda, por meio da familiaridade (ou a falta dela) com o aparato tecnológico aplicado à educação, o que se acentua dependendo do segmento social ao qual pertencem os educandos.

¹ Realizado na Universidade Estácio de Sá, com dissertação intitulada “Educação e pós-modernidade: um projeto político-pedagógico para o terceiro milênio”, defendida em 1998.

Diante de tais descompassos, aponte a formação continuada de professores e o currículo como intermédios capazes de equacionar diferenças e oferecer ao educando da contemporaneidade um modelo educacional que faça sentido. Para isso, adotei o critério da transversalidade, no que diz respeito ao currículo, indicando que, diante do niilismo e do esmaecimento de valores e de afeto característicos da vida contemporânea, estes deveriam ser transversalizados pela ética e pela estética. Trabalhei, para tal empreendimento, com as perspectivas filosóficas de Emmanuel Lévinas e de Soren Kierkegaard, o primeiro que enuncia a ética centrada na alteridade e na solidariedade, e o segundo que apresenta a estética como fator que proporciona sentido para a vida, na medida em que leva o indivíduo a realizar experiências de transcendência.

Concluí a pesquisa afirmando a importância do projeto político-pedagógico em cada instituição de ensino, não como resultado, na forma de documento, mas como construção cotidiana. É no projeto que deve estar presente uma preocupação nítida com um currículo transversalizado pela ética e pela estética, que se operacionaliza no cotidiano dos educadores que, intencionalmente, verificam a necessidade premente de empreender um processo educacional que faça sentido para o educando contemporâneo.

Dei prosseguimento a meus estudos realizando um segundo mestrado, desta vez em Artes Visuais ², em linha de pesquisa relativa à antropologia da arte. A pesquisa decorrente deste mestrado, apesar de não ter como foco principal a educação, manteve uma estreita relação com esta, por tocar em temáticas bastante presentes na vida contemporânea e na dos educandos de nossos dias: tecnologia e imagem. Trabalhei com o conceito antropológico de cultura defendido por Clifford Geertz para analisar a teia de significados que é construída, tendo como suporte a *Internet*. A rede mundial de computadores, por conseguinte, foi objeto de minha pesquisa, na qual pude verificar as transformações culturais que este veículo de comunicação vem promovendo, especialmente na vida dos mais jovens.

² Realizado na Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com dissertação defendida em 2001.

Aspectos como interatividade, velocidade nas conexões e nas relações humanas, simultaneidade, alteração da linearidade do tempo cronológico, des-territorialização e globalização tornaram-se pauta para uma extensa reflexão, que também analisou os elementos estéticos presentes na interface tela-usuário como ingrediente fundamental da condução das mudanças culturais.

A dissertação, intitulada “Internet, imagem e cultura”, foi concluída com uma reflexão sobre outras transformações que já estão se processando, com a convergência de mídias, seja na TV digital ou em celulares, vaticinando, na ocasião em que a pesquisa foi desenvolvida, as mudanças na cultura, na vida doméstica, nas empresas e, inevitavelmente, na educação.

As duas dissertações, em medidas diferentes, tiveram como evidência uma necessidade de compreensão do dinamismo do mundo contemporâneo e suas implicações para a educação. Essa necessidade se mantém e está refletida nesta tese, na qual trabalho com as seguintes indagações: em um contexto social chamado por alguns de “pós-moderno”, que apresenta características peculiares que o distinguem de eras precedentes, qual corrente filosófica vem ganhando força e repercutindo no universo da educação? As práticas educacionais atuais encontram-se identificadas com qual corrente filosófica? Quais efeitos ou resultados podem ser percebidos pelo fato de a tendência educacional contemporânea conduzir-se segundo pressupostos desta determinada corrente filosófica?

Minha hipótese é que a corrente filosófica que pode ser identificada nas práticas pedagógicas contemporâneas é o *neopragmatismo*, termo cunhado a partir de sua raiz no pragmatismo norte-americano, que vem se disseminando com novo vigor, impulsionado pelas características da cultura contemporânea.

Neste sentido, esta pesquisa, de caráter teórico, pretende examinar o processo educativo a partir da perspectiva da filosofia, ou seja, buscar o significado do processo educativo contemporâneo a partir da discussão filosófica.

O interesse pelo neopragmatismo surgiu da convergência de circunstâncias que propiciaram um contato com textos de autores direta ou indiretamente associados a essa corrente filosófica. No entanto, a “provocação” que me fez optar definitivamente pelo estudo do neopragmatismo foi a indagação de uma

professora em uma reunião de docentes, da qual eu participava. Por ser uma escola que fazia, naquela época, mudanças em sua metodologia, adotando práticas híbridas, mas que, em grande medida, tinham raízes em concepções de educação afinadas com o pragmatismo, os professores, para além de um treinamento prático para atuarem segundo a nova metodologia, solicitavam um embasamento teórico que lhes permitisse uma reflexão sobre a ação que passavam a assumir.

Uma das professoras foi porta-voz daquele anseio do grupo e perguntou: “em quais fontes podemos encontrar embasamento teórico para dar melhor sustentação a essas práticas que estamos adotando”? A pergunta me intrigou e motivou a buscar respostas, apesar de eu já visualizar nitidamente que o pragmatismo seria uma fonte válida para uma investigação relacionada a métodos ativos, que privilegiavam a investigação dos estudantes, por meio de projetos temáticos de trabalho, conforme os procedimentos que passaram a ser adotados naquela instituição de ensino.

O pragmatismo dos pioneiros³, entretanto, não continha respostas suficientes para justificar e esclarecer os procedimentos adotados em um contexto de contemporaneidade. Essa limitação me fez prosseguir e identificar uma espécie de “ressurgimento” do pragmatismo, afinado com as temáticas e circunstâncias do mundo contemporâneo e, mais especificamente, com os discursos da pós-modernidade. Tratava-se, por conseguinte, do *neopragmatismo*, uma evolução do pensamento dos pioneiros que recebeu contribuições de outras abordagens filosóficas, sem perder a essência original, que coloca ênfase, sumariamente, na utilidade, na prática e, fundamentalmente, nos questionamentos em relação à *verdade*.

Dentre os autores assumidamente afiliados ao neopragmatismo está Richard Rorty, filósofo norte-americano cuja obra obteve repercussão em vários campos do conhecimento. Apesar de Rorty não ter se dedicado diretamente à educação, seu pensamento é perfeitamente aplicável para se desenvolver uma análise que evidencie a presença e as consequências de suas ideias nas práticas pedagógicas, alimentadas por uma caminhada na história da educação

³ Os pioneiros do pragmatismo norte-americano são Charles S. Peirce, William James e John Dewey. O pensamento dos três autores será contemplado ao longo desta pesquisa.

brasileira que remete ao *Manifesto da Escola Nova* e se estende a determinadas práticas pedagógicas contemporâneas.

O elemento-chave na obra de Rorty, que está diretamente associado ao ato educativo, é a questão da *verdade*. Este será o foco e o tema recorrente nesta pesquisa. Verdade relaciona-se a conhecimento e conhecimento é aquilo que é veiculado nas instituições educacionais. Uma visão relativista do conhecimento implica mudanças no papel da educação escolar, bem como no dinamismo próprio da cultura característica dos ambientes destinados à educação. O neopragmatismo, além de outras proposições, questiona o papel da verdade e sugere que seja substituída pela adoção de inúmeras narrativas que, dessa forma, fariam parte dos currículos escolares sem que haja fixidez ou hierarquia, igualando todos os níveis e produções de conhecimento por julgar que todos são provisórios, contingentes e produto de jogos de linguagem.

Pretendo estabelecer confrontos não apenas entre o neopragmatismo e a educação, mas também entre essa corrente filosófica e outras concepções que questionam os pressupostos do neopragmatismo. Para isso, adoto um referencial teórico que reúne autores que têm em comum o instrumental teórico marxista de análise da realidade. Nessa perspectiva, o tipo de análise que será empreendido assume uma postura crítica e respeitosa ao neopragmatismo, ao passo que apresentará, ao longo dos capítulos, interfaces com a educação e decorrências na prática educativa e na vida política.

O pano de fundo da análise será o contexto cultural contemporâneo, que é produto de uma longa elaboração que vem sendo engendrada desde que o movimento iluminista abriu as portas, no mundo ocidental, para o predomínio da razão na compreensão humana da realidade. Contudo, tal contexto revela que uma série de conquistas empreendidas pelo ser humano vem sendo questionada, gerando um tipo de vida social que aparece como sendo desintegrada, desarticulada e desinforme. A investigação, portanto, calcada nesse contexto, estará atenta a essa realidade, na qual o neopragmatismo é presença e fonte de estruturação.

Na modernidade, a produção do conhecimento era pautada na ciência tradicional, com um discurso de legitimação exercido pela filosofia, recorrendo “a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido,

a emancipação do sujeito racional ou trabalhador”⁴ para dar coesão à compreensão humana sobre si mesma. Contudo, em uma perspectiva de crise da modernidade, observa-se que a ciência foi colocada em xeque, bem como os discursos filosóficos que a legitimavam, o que se manifestou por meio de uma “incredulidade aos metarelatos”.⁵ Desse modo, flexibilizou-se não somente a seleção de conhecimentos, como o tipo de narrativa no processo de transmissão ou de construção de conhecimento, não mais linear, mas sujeita a diferentes experiências, como a fragmentação de narrativas, de informações e do próprio conhecimento. Vivemos em uma sociedade que, diante do desalento das promessas não cumpridas pelos enunciados da modernidade está mergulhada “numa pragmática das partículas de linguagem”⁶ e que busca legitimação em matéria de verdade científica nas *performances* do sistema e na eficácia⁷, que são características da corrente filosófica neopragmatista.

É a partir deste contexto de mentalidade, de experiência e de conhecimento que tenho a proposta de investigar em que medida o pensamento neopragmatista, estruturado por Richard Rorty, penetrou nas práticas pedagógicas contemporâneas. Levo em consideração a hipótese de que o neopragmatismo é a corrente de pensamento que vem encontrando espaço de penetração no campo pedagógico, como alternativa diante de demandas sociais que revelam um estado de crise, de transformações aceleradas e de perplexidade, que alteram o significado do processo educativo.

Os aspectos específicos do processo educativo que serão considerados para desenvolver a investigação são as teorizações sobre o currículo e seus desdobramentos: a abordagem multiculturalista e, em menor medida, as práticas interdisciplinares. O currículo foi visto como uma via privilegiada para identificar relações com o neopragmatismo, visto ser sua operacionalização o correspondente a tudo o que acontece no interior da escola.

Um aspecto que merecerá atenção será uma reflexão acerca das consequências sociais do neopragmatismo. Assim, esta tese busca evidenciar a di-

⁴ LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998, p.XV.

⁵ Ibid, p. XVI.

⁶ Idem

⁷ Termos também utilizados por Lyotard, op. cit., p. XVI.

menção política advinda da adesão à corrente neopragmatista. Pretendo demonstrar que, mesmo após a advertência feita por Demerval Saviani⁸, na década de 80 do séc. XX, de que o movimento da Escola Nova representava uma despolitização da educação, apresenta-se um contexto sócio-histórico em que esta reflexão deve ser retomada. As práticas pedagógicas contemporâneas revelam que há uma nova ênfase aos aspectos metodológicos, em detrimento das condições sociais e econômicas em que (sobre)vivem as escolas públicas brasileiras, adicionada a um discurso filosófico acerca da verdade que recai no relativismo, no desalento, no conformismo e, em última instância, em um quadro social conservador.

Os referenciais teóricos, conforme já foi anunciado, terão como inspiração a teoria marxista, representada pelos autores que assumem um posicionamento crítico ao neopragmatismo. No entanto, para que seja possível apresentar aspectos característicos da contemporaneidade, trabalharei também com a literatura elaborada pelos teóricos da pós-modernidade, além, é claro, da obra de Richard Rorty, vastamente publicada em língua portuguesa.

As escolhas teóricas já colocam em evidência a maneira como esta tese foi estruturada: no primeiro capítulo, denominado “O contexto contemporâneo”, farei uma panorâmica que abrange a modernidade e suas conquistas no Ocidente. Apresentarei aspectos concernentes à educação, quanto a teorias pedagógicas que tiveram relevo na modernidade. Por fim, farei um levantamento analítico da sociedade atual, contemporânea, buscando definir suas principais características, visando a uma identificação do “lócus” em que a corrente filosófica neopragmatista vem se disseminando.

No segundo capítulo, intitulado “O (neo)pragmatismo”, apresentarei o foco desta tese: a análise e a compreensão do que seja esta corrente filosófica, começando pelas obras dos pioneiros – Charles S. Pierce, William James e John Dewey. Em seguida, a atenção será voltada para o neopragmatismo, com uma explicação a respeito das transformações sofridas pelo pragmatismo até chegar ao momento de adquirir um novo impulso, por meio da vigorosa obra de Richard Rorty. Apresentarei suas concepções filosóficas, com ênfase especial para uma questão central desta corrente: a contingência da verdade.

⁸ Na obra *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1987.

No terceiro capítulo, denominado “Neopragmatismo na educação”, buscarei estabelecer as interfaces entre essa corrente pedagógica e a educação. O ponto de partida será a introdução do pragmatismo no Brasil, por meio dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em que Anísio Teixeira e Lourenço Filho tiveram papel de destaque. Evidenciarei que alguns dos elementos presentes no documento repercutem na educação brasileira até os dias atuais.

No mesmo capítulo analisarei algumas questões do debate contemporâneo acerca do currículo, buscando encontrar mais relações com o neopragmatismo, especialmente nas práticas em torno do multiculturalismo e da interdisciplinaridade. Abordarei aspectos como a questão da verdade, o conhecimento e a estruturação curricular, refletindo sobre o relativismo neopragmatista e suas concepções de sujeito e de sociedade, que têm íntima relação com a intencionalidade do currículo.

No quarto capítulo retomarei a questão da verdade, desta vez estabelecendo um confronto com perspectivas teóricas que são críticas ao neopragmatismo. Foi denominado “Neopragmatismo: a questão da verdade revisitada”. Será iniciado com um questionamento à rejeição das metanarrativas da modernidade, identificando que foram substituídas por outras metanarrativas, menos nobres para a organização política e social. Questionarei o relativismo e as consequências de uma negação da ideia de verdade. Por fim, trabalharei com a dimensão da verdade presente na cultura, na moral e na política, apontando a necessidade de termos “mapas” fidedignos que mostrem caminhos plausíveis para a construção de conceitos e de uma ética fundamentada nos valores de igualdade efetiva, que suponha o respeito à dignidade humana.

No quinto e último capítulo, voltarei a estabelecer relações entre neopragmatismo e educação, após receber os alicerces críticos expostos no capítulo anterior. Veremos que a educação vem a ser uma experiência humana relacionada à busca da verdade e de sentido para a existência.

Aborda também o que pode vir a significar, para a educação, uma tendência ao neopragmatismo, por sua ênfase na experimentação e, consequentemente, no método. Nesta perspectiva, o debate empreendido há décadas atrás, a respeito das implicações políticas do *escolanovismo*, será aqui revisita-

do, no sentido de apontar uma conseqüente despolitização da educação, na medida em que houve uma transformação da concepção original do “aprender a aprender” ao ser associado às demandas do capitalismo flexível.

Farei uma análise de um modelo educacional inteiramente sustentado nos princípios do neopragmatismo para, por fim, analisar esse modelo. Pretendo levantar questionamentos e críticas que conduzam a conclusões que demonstrem ser a presença do neopragmatismo na educação uma perda de referenciais quanto a um entendimento dessa atividade humana como dinamismo de busca e de encontro de sentido para a existência.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

1.1 – O contexto histórico do qual somos herdeiros⁹

Vivemos em uma época marcada por conturbações, que repercutem na vida de cada homem e mulher, bem como na natureza degradada pelos humanos, afetando todas as formas de vida. Após um século, o século XX, em que, segundo Eric Hobsbawn, *guerra* foi a palavra que melhor pôde definir os acontecimentos marcantes de um passado recente, “mesmo quando os canhões se calavam e as bombas não explodiam”¹⁰, é facilmente constatável que conflitos de diversas origens e naturezas se avolumam também no século XXI, gerando inquietação e perplexidade. Mesmo em meio a um contexto conturbado, sobrevivemos e somos capazes de compreender nosso tempo a partir do caminho já trilhado por nossos antepassados, tendo em vista aplacar qualquer desesperança e avançar em um processo de humanização permanente.

Tudo o que concerne à vida humana assume imediatamente, segundo Hanna Arendt, “o caráter de condição da existência humana”.¹¹ Por isso, homens e mulheres, independente do que façam, “são sempre seres condicionados”.¹² O que ocorre na vida cotidiana, por conseguinte, marca profundamente a condição humana, fazendo com que comportamentos e formas de interpretar a realidade se tornem elementos que se implicam. Somos atingidos e condicionados não apenas pelo que ocorre no tempo presente, mas pela História – e nosso particular interesse se volta para o mundo ocidental – que, pela ação humana, engendrou a sociedade em que vivemos. Neste sentido, para uma

⁹ Dada a extensão deste capítulo, que cobre uma ampla matriz de questões e de correntes de pensamento para que nosso objeto de análise possa ser situado, a preocupação fundamental não estará em aprofundar debates, mas sinalizar um percurso, cujo interesse maior está em uma análise do neopragmatismo.

¹⁰ HOBBSAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p.30.

¹¹ ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993, p. 17.

¹² Idem

melhor compreensão do cenário contemporâneo, precisamos conhecer alguns de seus alicerces históricos, no que diz respeito à vida social.

Após um grande ciclo na História – a Idade Média ¹³ – em que a forma predominante de compreender a realidade era baseada em conceituações mítico-religiosas, o velho mundo feudal, então dominado por instituições que, aos poucos, entraram em declínio em seu poder político, como a Monarquia e a Igreja Católica, foi substituído por uma nova ordem que se estabeleceu em função de transformações econômicas, a partir do século XV. Iniciou-se uma passagem lenta, gradual e firme para um novo tipo de racionalidade.

Essa passagem foi alicerçada por um período fértil no campo da filosofia. Dentre os movimentos filosóficos que se desenvolveram durante a Idade Média, interessa-nos particularmente o *nominalismo* ¹⁴, cujo representante de destaque é Guilherme de Ockham. ¹⁵

Ockham negava a existência de elementos universais fora da mente humana, ou seja, nada existiria para além dos seres individuais. Segundo Richard Tarnas, para o nominalismo “somente a experiência concreta poderia servir de base ao conhecimento” ¹⁶, sendo as universalidades apenas conceitos mentais, meros nomes dados às coisas, conforme a expressão do próprio Ockham: “Que nenhum universal seja uma substância extramental, pode provar-se evidentemente”. ¹⁷

Para Ockham, “os conceitos humanos não possuíam nenhuma fundamentação metafísica além das particularidades concretas e não havia nenhuma

¹³ Há uma noção presente no senso comum de que a Idade Média seria um período de trevas na história do mundo Ocidental. Debates colocaram em evidência, no entanto, discordâncias quanto ao obscurantismo que muitos afirmam ter ocorrido neste período, já que várias produções intelectuais surgiram justamente neste momento histórico, como a figura do tradutor, o movimento da escolástica ou a criação da Universidade.

¹⁴ Como nosso objeto de pesquisa está voltado para o (neo)pragmatismo, conhecer um de seus antecedentes históricos, como o nominalismo, é relevante, a fim de construirmos uma visão mais integrada de nosso foco de estudo. Nos capítulos seguintes, ao ampliarmos a pesquisa sobre o neopragmatismo, poder-se-á constatar que muitas das concepções desta corrente filosófica têm raiz no nominalismo, especialmente a negação de universais e a rejeição ao dualismo platônico.

¹⁵ Guilherme de Ockham nasceu no vilarejo de Ockham, na Inglaterra, por volta do ano de 1285. Autor das obras *Summa Logicae* e *Dialogus*, sua influência o tornou um dos maiores filósofos do século XIV e um teólogo controverso. Entrou aos 14 anos para a ordem dos franciscanos menores e cursou os estudos clássicos de Teologia em Oxford.

¹⁶ TARNAS, Richard. *A epopéia do pensamento ocidental*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 225.

¹⁷ OCKHAM, W. *Seleção de textos*. São Paulo, Abril Cultural, 1973, P. 335.

correspondência necessária entre as palavras e as coisas”.¹⁸ O empirismo seria o caminho de entendimento do mundo, e não as explicações baseadas em universais.

O *realismo*, doutrina acerca da existência real dos universais, que tinha no dualismo platônico um conceito verdadeiro, seria, para Ockham, um erro filosófico. Os realistas admitiam a existência de universais em si mesmos, separados das coisas, ao passo que Ockham os compreendia como sinais linguísticos ou termos de linguagem.

Se não existe o universal, o que há é o particular e o singular. Segundo Ockham,

[...] o vocábulo ‘singular’ significa tudo quanto é uma coisa, e não várias. Compreendido ‘singular’ desta maneira, aqueles que julgam ser o universal uma qualidade da mente, predicável de muitas coisas (representando-as e não a si mesma), precisam dizer que todo universal é verdadeira e realmente singular.¹⁹

Uma ideia de universal pode ser compartilhada por várias mentes, mas ela é singular porque só existe efetivamente na mente que a representa, tendo sido elaborada a partir de observações empíricas por parte de indivíduos com percepções semelhantes, conforme exemplifica Tarnas:

O “Homem” como espécie não significava uma entidade real distinta em si, mas uma similaridade reconhecida pela mente, compartilhada por muitos seres humanos individuais. Era uma abstração mental, não uma entidade real. Portanto, a questão das universalidades era um problema de epistemologia, gramática e lógica – não de metafísica ou ontologia.²⁰

O nominalismo de Ockham tem como característica fundamental um caráter antimetafísico. Uma vez negando a existência de universais, o indivíduo e suas contingências tornam-se medida última, ao contrário da metafísica de Platão, que dividia o mundo em duas realidades, a aparente ou das “sombras” e a

¹⁸ TARNAS, 2001, op. cit., p. 225.

¹⁹ OCKHAM, 1973, op. cit., p. 354.

²⁰ TARNAS, 2001, op. cit., p. 226.

das essências, onde estaria a verdadeira realidade. Ockham afirma que o mundo real é o aparente, ao passo que as essências das coisas ou da realidade seriam produto da mente.

Transpondo essa concepção às ideias religiosas, o mundo da verdade e das essências, identificado com um outro mundo conquistado após a morte, seria inexistente, sendo um produto da mente humana. No entanto, Ockham conservou a ideia da existência de Deus, passível de crença por meio da fé.

A posição antimetafísica de Ockham impulsionou a ciência e a filosofia a se voltarem à concretude e à simplicidade do estudo da natureza. Proporcionou, por conseguinte, avanços nos progressos científicos, pela renúncia deliberada das explicações metafísicas para os fenômenos. O pensamento filosófico do autor, por conseguinte, foi um dos pilares que sustentou o Renascimento, que significou o começo da superação de um longo período em que a centralidade do interesse humano encontrava-se eminentemente na transcendência.

Apesar do alvorecer conquistado pelo Renascimento, a forma como o mundo era representado ainda se mantinha segundo a lógica da similitude. A retomada dos clássicos da Grécia antiga, embora sugerisse um reencontro com uma espécie de “elo perdido” na trajetória humana de emancipação e de elaboração de conhecimento, ainda não significava uma nova compreensão do mundo, que, segundo Michel Foucault, ainda era visto e sentido como algo que se enrolava sobre si mesmo: “a terra repetindo o céu, os rostos mirando-se nas estrelas e a erva envolvendo nas suas hastes os segredos que eram úteis ao mundo. A pintura imitava o espaço”.²¹

Observa-se, portanto, o estabelecimento de uma organização que revelava uma concepção de mundo, onde a representação “oferecia-se como repetição: teatro da vida ou espelho do mundo”.²² O saber era marcado por uma tensão entre magia e erudição. O conhecimento do século XVI era produzido através de uma mescla de noções e de práticas deixadas pela magia e por novas descobertas que se produziam, inspiradas na tradição da Antiguidade. É neste sentido que Foucault irá compreender este período como “o lugar liberal de uma confrontação entre a fidelidade aos antigos, o gosto pelo maravilhoso e

²¹ FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p.34.

uma tensão já desperta para esta soberana racionalidade na qual nos conhecemos”.²³

Situa-se no século XVII o incremento de um inovador método de investigação da realidade, apoiando-se no princípio de uma “*mathesis universalis*”²⁴, o que iria sustentar o conhecimento científico. A forma de representar o mundo, por similitude, que deixa de ser o referencial do saber e passa a ser encarada como “ocasião do erro, o perigo a que nos expomos quando não examinamos o local mal iluminado onde se estabelecem as confusões”.²⁵ O grande foco de interesse voltou-se para o próprio ser humano, inaugurando-se um antropocentrismo que, se por um lado recusa o princípio da similitude, não exclui a semelhança nesta nova forma de pensamento racional. O seu propósito é de universalizar a semelhança, dela excluindo qualquer resquício de um pensamento mágico.

René Descartes inaugurava uma linha de pensamento que viria a alicerçar todo o racionalismo posterior, tendo por princípio a busca de uma verdade original, que não fosse passível de ser posta em dúvida. Para isso, a dúvida é convertida em *método*²⁶, em um tipo de raciocínio no qual predomina a ideia de “análise e decomposição”, ou seja, o todo é decomposto em partes, introduzindo, simultaneamente, uma unidade comum a cada parte, cuja referência encontrava-se no concebido pelo próprio pensamento. Nesta concepção o mundo apresenta-se “silencioso”. A linguagem que surge é a do próprio homem. No seu silêncio, o mundo só passa a ser reconhecido por aquilo que se torna objeto do conhecimento.²⁷

Pelo método cartesiano, tudo é posto em dúvida, até que Descartes chega ao seu próprio *ser* que duvida, que é o grande eixo de seu pensamento: o *cogito*, que é puro pensamento, já que toda a matéria havia sido colocada por ele em dúvida.

²² Idem

²³ Ibid., p. 53-54.

²⁴ Expressão utilizada por Descartes para indicar o seu ideal de produzir uma ciência universal. Cf. Descartes, René. *Discurso do método*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

²⁵ FOUCAULT, 1995, op. cit., p.76.

²⁶ Para um maior aprofundamento, consultar Descartes, op. cit.

²⁷ A este respeito, ver FOUCAULT, 1995, op. cit.

Alicerçando-se no crescimento da ciência e focando a racionalidade como a fonte fundamental para a construção do conhecimento e para a emancipação, Immanuel Kant se destaca sedimentando o conceito de representação. Importava levar todos os homens a descobrirem a luz da racionalidade. Uma vez se apropriando de uma consciência de si mesmo, isto é, de sua finitude e de suas potencialidades, o homem poderia sair de sua menoridade²⁸ pelo uso da razão e do entendimento, deixar de ter uma existência meramente animal, dar sentido ao trabalho, pensar com maior clareza e abandonar hábitos e imaginações míticas.

A afirmação da ciência e a emancipação humana se entrecruzaram como os pilares do movimento iluminista, tomando a razão como núcleo da possibilidade de o homem desvelar o mundo. A natureza, nesta perspectiva, deixou de ser vista como criação divina digna de contemplação, passando a ser encarada também como matéria de transformação para benefício do ser humano ou como um campo de experimentação.

Com o manto desta nova mentalidade eclode uma revolução que encontrou seus traços em vários campos. Sob o ponto de vista da técnica, por exemplo, o trabalho agro-artesanal e as ferramentas foram substituídos pelo trabalho industrial. Em um crescente, a ação humana direta foi sendo assumida pela estrutura técnica, indo da manufatura à máquina a vapor; do complexo industrial às novas tecnologias da informática.

A partir destas revoluções, engendrou-se um movimento histórico-cultural e econômico denominado *modernidade*, marcando profundamente a trajetória da humanidade.

Friedrich Hegel foi, no campo da filosofia, o primeiro a, uma vez tendo lançado seu olhar para o passado, reconhecer um momento nitidamente *novo* no panorama da história, tornando a modernidade um tema. De acordo com Jürgen Habermas, Hegel lançou, no século XVIII, um olhar retrospectivo para os três séculos precedentes, identificando nos eventos à volta de 1.500 - “a descoberta do ‘Novo Mundo’ bem como o Renascimento e a Reforma”²⁹ - co-

²⁸ Cf. KANT, I. *O que é a ilustração?* México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

²⁹ HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990, p. 17.

mo marcos de transição. Estes acontecimentos anunciaram os “tempos modernos”, correspondendo a “uma nova experiência do progredir e da aceleração dos acontecimentos históricos, e também a compreensão da simultaneidade cronológica de desenvolvimentos simultâneos”³⁰, dando à história e ao tempo novas dimensões, trazendo à consciência as dimensões do tempo, a resolução dos problemas no presente e a expectativa em relação a um futuro emancipador.

A modernidade pode ser caracterizada como um período em que, culturalmente, ocorreu uma total secularização das ciências e das artes. Sob o ponto de vista da economia, o trabalho humano foi intensificado, privilegiando-se a produtividade. A organização da vida econômica começa a se estruturar sobre a relação entre capital e trabalho. A riqueza tornou-se produto do trabalho humano, e não mais advinda da conquista de terras e de escravos. Na modernidade, os trabalhadores são “livres” e assalariados, e o direito à propriedade tornou-se uma possibilidade mais ampliada. Quanto à organização política, deu-se a institucionalização dos Estados-nações.

Uma nova vivência do tempo também marca este período, em que os ciclos das estações não mais definiram os acontecimentos e a memória na sucessão dos fatos, sendo substituído pela ditadura do relógio, uma marcação cronométrica, linear e histórica.

O postulado moderno da plena autonomia da razão e do antropocentrismo tornou-se postura evidente. A ciência diversificou-se, impondo-se como autônoma em relação à filosofia e abrindo novos campos de investigação com as ciências naturais, matemáticas e o posterior surgimento das ciências humanas e sociais. Diversificam-se também as teorias do conhecimento, fazendo sobressair a metodologia e a epistemologia, introduzindo novos elementos de interpretação da realidade. O *positivismo*³¹, contudo, torna-se postura domi-

³⁰ Idem

³¹ Sistema filosófico desenvolvido por Augusto Comte (1798-1857) que estabelece três etapas pelas quais a sociedade humana passaria: a teológica, a metafísica e a positiva. As ciências positivas têm evidência apenas quando a humanidade atinge a terceira etapa, sua emancipação e maioria, rompendo com as etapas anteriores. O positivismo constitui-se como linha de pensamento e de atitude que buscou estabelecer critérios rígidos para a ciência, exigindo que ela só teria fundamentação se se pautasse na observação dos fatos, o que não estaria restrito à observação de fenômenos físico-naturais, estendendo-se aos fenômenos de natureza social, independentemente dos aspectos qualitativos que neles se manifestam. Cf. JAPIASSÚ,

nante: qualquer proposição só é digna de crédito se puder ser verificada através da comprovação com o dado empírico.

A mudança do modo de produção, pautada na exploração do trabalho, desencadeou um desenvolvimento econômico que resultou na revolução industrial. Eclodindo a partir do final do século XVIII, ela criou e concentrou riquezas, fez com que as cidades se expandissem e se modernizassem, e ampliou o impacto do capitalismo. No bojo das novas relações de produção, duas novas classes sociais emergiram: a burguesia, composta inicialmente pelos comerciantes e depois pelos proprietários das indústrias, e a classe trabalhadora.

A revolução industrial também foi a responsável por um novo impulso dado à ciência e à tecnologia. No rastro desse impulso desenvolveu-se a ideia de que o progresso alcançado pelo ser humano, em suas tentativas de ultrapassar qualquer barreira que interferisse em seu desenvolvimento, não teria fim.

A disseminação dos ideais democráticos exerceu, igualmente, um forte impacto cultural. Hierarquias tradicionais foram rejeitadas, as aspirações pela liberdade e pela igualdade foram impulsionadas, como também o desejo de participação política.

Simultaneamente, o Estado moderno se organizou, caracterizando-se pela centralização do poder e por uma burocratização de suas funções. O processo de secularização penetrou fortemente o pensamento político. O poder do Estado necessitava ser legitimado contra qualquer poder religioso que se impunha à vida política. Os Estados-nações se constituíram, na Europa do século XVIII, “como soberania e administração dos homens e do território que eles ocupam”, como também na forma de “uma sociedade civil de tipo novo, caracterizada pela propriedade privada burguesa, tendo por fim a rentabilidade, o lucro e o crescimento das riquezas”.³²

A centralização no indivíduo, característica da cultura moderna, tornou o ser humano *sujeito*, capaz de assumir as próprias decisões. A liberdade, neste sentido, passou a ser a bandeira que justificou iniciativas particulares, mesmo que estas iniciativas significassem a exclusão de imensos grupos humanos.

Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 222.

³² JAPIASSÚ & MARCONDES, 2006, op. cit., p. 94.

Neste contexto, ganhou força uma concepção de homem e de sociedade denominada *liberal*, tendo sua representação mais evidente em meio à burguesia nascente. Sob o ponto de vista político, o liberalismo origina-se da ideia de que o ser humano deve se autoconduzir como indivíduo e na possibilidade de aplicar o princípio da livre iniciativa diante do poder do Estado, que deve ser restrito. As liberdades individuais devem ser defendidas, como também a independência dos poderes que constituem o Estado.

Sob o ponto de vista econômico, o liberalismo também defende a livre iniciativa diante do poder do Estado, considerando que há leis inerentes ao processo econômico que regulam todo o ciclo de produção de bens. Cabe ao Estado, segundo essa concepção, garantir não apenas a livre iniciativa, mas também a propriedade privada dos meios de produção. O liberalismo econômico foi apontado, em muitas circunstâncias e momentos históricos, como conservador e antidemocrático. No lugar de afirmar a liberdade e a dignidade do indivíduo, na prática acentuava o individualismo exacerbado, a concentração de renda e a exploração do trabalhador.

Em contexto de modernidade também vicejaram os ideais socialistas. Denunciavam a alienação gerada pela força do capital, a competição desenfreada e o individualismo, reduzindo os valores à sua utilidade prática e promovendo um relativismo universal. Para o pensamento marxista, a emancipação se daria pela superação do privatismo: “A superação da propriedade privada é por isso a *emancipação* total de todos os sentimentos e qualidades humanos”.³³ A ideia de emancipação, para Karl Marx, leva em conta os condicionamentos sofridos durante o processo de vida social, política e intelectual, advertindo que “não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina sua consciência”.³⁴ Neste sentido, a emancipação, para Marx, supera um movimento meramente individual, projetando-se para a emancipação diante das estruturas sociais alienantes e que determinam a consciência do sujeito.

³³ Cf. em MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 17.

³⁴ MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. P. 31. In. IANNI, Octavio (org.). *Marx*. São Paulo: Ática, 1984, p. 23.

1.2 – Modernidade e Educação

O paradigma educacional moderno, herdeiro das concepções cartesianas, apoiou-se na busca de um conhecimento objetivo. A experimentação e a comprovação das hipóteses forneciam ao pesquisador a certeza de que elaborava *verdades*, só passíveis de serem questionadas caso um novo enunciado científico, que passasse pelo mesmo método, apoiado na lógica matemática e na quantificação, as refutasse.³⁵

Duas correntes filosóficas importantes podem ser reconhecidas no desdobramento deste paradigma e repercutiram enormemente na educação: o *inatismo* e o *empirismo*.

O inatismo construiu-se tomando como pilar a filosofia de Platão. Baseou-se no princípio da “razão inata”, isto é, a de que a “alma”, antes de abrigar-se no corpo do homem, teria divisado da abóbada celeste as ideias verdadeiras. Aqueles mais sensíveis conseguiriam atingir a verdade, ou a essência, com maior facilidade e, uma vez habitando um corpo, seria promovida uma hierarquia, em função da forma como as essências foram antes contempladas.³⁶ Por conseguinte, o inatismo se apóia, em uma de suas concepções, nas ideias platônicas, ao propor que a alma humana já teria conhecido previamente a realidade, bastando que as ideias fossem, pela reminiscência, rememorando o que teriam visto.

Na obra *A República*, Platão expõe a teoria da *reminiscência*, isto é, nascemos com a razão e as ideias que a alma vislumbrou, e a educação nada mais faz do que lembrar estas ideias:

A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso.³⁷

As ideias acerca do inatismo adquiriram novas feições a partir de Descartes. O século XVII tem como marca o emergir de uma nova realidade cultural: a

³⁵ Ver DESCARTES, 1985, op. cit.

³⁶ Cf. PLATÃO. *Fedro*. Lisboa: Guimaraes Editores, 1965, 254e, 271e.

ciência física, que se exprime matematicamente, quebrando o paradigma aristotélico.³⁸

A questão do método tem como uma de suas características evitar o erro, centralizando as reflexões não mais na metafísica (conhecimento do ser), mas preponderantemente na *teoria do conhecimento* ou *epistemologia*, centralizando no sujeito o problema do conhecimento.

Essa centralização acarretou a formulação de algumas questões: como se pode ter certeza de que algo pensado por determinado sujeito corresponde, em sua íntegra, com o objeto? Quais os critérios, maneiras e métodos para se verificar se um conhecimento é ou não verdadeiro?

Descartes, como já vimos, converte a *dúvida* em *método*. Tudo é posto em dúvida, só interrompendo o ciclo de dúvidas diante de seu próprio ser que duvida, formulando o famoso “*Cogito, ergo sum*”³⁹ (Penso, logo existo).

A partir desse pressuposto, Descartes classifica os diferentes tipos de ideias, constatando que podem ser tanto claras quanto confusas e duvidosas. As ideias claras são as *inatas*, provenientes da razão e, portanto, não sujeitas ao erro. Estas são inteiramente racionais e só podem existir porque nascemos com elas. Para Descartes, essas ideias são a marca do *criador* no espírito das criaturas racionais, e a razão é a luz natural inata que nos permite conhecer a verdade.

Descartes se utiliza da prova ontológica da ideia de Deus, um ser perfeito que tem a perfeição da existência e que, assim sendo, não engana o homem. E se existe, fica garantido que os objetos pensados por ideias inatas são reais, ou seja, o mundo tem realidade.

Diferentemente de Platão, o inatismo cartesiano volta-se para a constatação de que o homem nasce dotado de razão. Não são as ideias verdadeiras contempladas pela alma humana, antes desta vir a se abrigar em um corpo, que já existem no ser do homem, mas a razão. Por isso, o sujeito do conhecimento independe do objeto do conhecimento. Pela razão, o homem é capaz de

³⁷ PLATÃO. *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949, 518d, p. 323.

³⁸ Sobre o paradigma aristotélico, ver MONDOLFO, Rodolfo. *O pensamento antigo. História da filosofia greco-romana*. São Paulo: Mestre Jou, s/d.

³⁹ DESCARTES, op. cit., p. 56.

criar o próprio objeto do conhecimento. Para isso, terá que ter, apenas, o método eficaz. Para Descartes, o inatismo vê a razão como algo próprio do humano.

O inatismo racionalista, que caracteriza o pensamento de Descartes, rejeita a informação sensorial como fonte fundamental da verdade, defendendo a posição de que a razão pura é a melhor forma de atingir a verdade e o conhecimento. Justifica essa ênfase na razão, alegando que os sentidos podem nos enganar de diversas formas, por meio de ilusões da percepção, o que demonstra que não se pode confiar na informação sensorial para obter conhecimento. Suas afirmações se apóiam na clareza do conhecimento matemático, que é fundado na razão pura.

O inatismo racionalista trouxe algumas luzes à educação, já que a mera experiência sensorial não leva a pessoa a construir conhecimento. Ela também precisa do raciocínio e da lógica para chegar a conhecer. Contudo, não se pode desconsiderar as interações com o meio físico e histórico-social nesse processo de construção.

A corrente filosófica empirista tem na *experiência* seu significado abrangente. Diferente do inatismo, o empirismo engloba a experiência sensível no processo de construção do conhecimento.

Ferrater Mora situa a aceção empirista de experiência de duas formas: como “informação proporcionada pelos órgãos dos sentidos” e como “algo vivenciado por um conjunto de sentimentos, afeições, emoções que um sujeito humano vai acumulando em sua memória”.⁴⁰ Diante da primeira aceção citada, o empirismo pode ser considerado uma “atitude racionalizada mediante uma doutrina ou teoria de caráter epistemológico, isto é, relativa à natureza do conhecimento”⁴¹, enquanto a aceção que compreende a experiência como vivência de sentimentos e emoções é mais voltada para a psicologia.

Podemos mencionar os ingleses Francis Bacon, John Locke e David Hume como aqueles que deram sustentáculo ao assim considerado empirismo

⁴⁰ MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Madrid: Alianza Editorial, 1982, p. 990-991.

⁴¹ Idem

clássico moderno.⁴² Embora estes pensadores tenham propostas distintas, o que fez com que cada um se notabilizasse de forma singular, podemos situar em comum entre eles a “tendência a proporcionar uma explicação genérica do conhecimento e a usar termos como ‘sensação’, ‘impressão’, ‘ideia’ num sentido predominantemente e até exclusivamente psicológico”.⁴³

Bacon propugnava um saber instrumental que viesse a possibilitar a dominação da natureza. Para isso, não mais a teologia e a metafísica, mas as ciências físicas, fazendo-o definir-se em oposição ao ideal dedutivista e propor a eficiência da indução como método de descoberta, como ele próprio afirma:

Com efeito, a indução que procede por simples enumeração é pueril, leva a conclusões precárias, expõe-se ao perigo de uma instância que a contradiga. Em geral, conclui a partir de um número de fatos particulares muito menores que o necessário e que são também de acesso mais fácil. Mas a indução que será útil para a descoberta e demonstração das ciências e das artes deve analisar a natureza, procedendo às devidas rejeições e exclusões, e depois, então, de posse dos casos negativos necessários, concluir a respeito dos casos positivos.⁴⁴

Ao estudar minuciosamente a indução, Bacon teve como ponto de partida o caráter estéril do silogismo. Insistiu na necessidade da experiência e da investigação tendo como eixos métodos precisos.

Prosseguindo na tradição empirista, Locke questionará a essência, a origem e o alcance do conhecimento. Diferente do caminho lógico percorrido por Descartes, escolhe o “psicológico”, baseado no qual distingue duas fontes possíveis para nossas ideias: a sensação e a reflexão, a primeira como percepção que a alma adquire a partir do que nela ocorre, e a reflexão processando-se como experiência interna a partir da sensação realizada externamente. Segundo Duchesneau,

⁴² Ferrater Mora assinala que são vários os tipos de empirismo, como o sensacionismo, o inteligível, o radical, o total, o integral, o dialético, o lógico e o científico. Cf. MORA, op. cit., p. 990-993.

⁴³ Ibid., p. 992.

⁴⁴ BACON, Francis. *Novum Organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 69.

[...] a reflexão filosófica de Locke funda-se sobre a idéia de que o conhecimento se reduz a fenômenos observáveis e de que esses fenômenos do conhecimento se ligam uns com os outros segundo correlações que também são observáveis. ⁴⁵

Isto significa dizer que, para Locke, podemos considerar apenas hipóteses arbitrárias todo saber que não é proveniente da experiência direta, e que, portanto, não há ideias inatas.

Ao criticar as ideias inatas de Descartes, Locke diz que a pessoa é como uma *tábula rasa*, e que o conhecimento começa com a experiência sensível. Para ele, se houvesse ideias inatas, as crianças já as manifestariam.

Já Hume parte do princípio de que apenas os fenômenos são observáveis e não os mecanismos íntimos da apreensão da realidade: “O mais vivo pensamento é ainda inferior à mais embotada das sensações”. ⁴⁶ Afirma que as relações entre objetos, que as pessoas realizam mentalmente, não correspondem de fato aos objetos, negando a validade do princípio de causalidade, como ele mesmo afirma:

É evidente que existe um princípio de conexão entre os diversos pensamentos ou idéias do intelecto e que, no que se apresentarem à memória ou à imaginação, são introduzidos uns pelos outros com certo grau de método e regularidade. Em nosso pensamento ou raciocínio mais sério isso é tão visível que toda idéia particular que venha interromper a cadeia ou sequência regular de idéias é imediatamente descoberta e rejeitada. É mesmo em nossos devaneios mais doidos e extravagantes, em nossos próprios sonhos, a análise nos mostrará que a imaginação não procede inteiramente ao acaso, mas há sempre uma conexão entre diferentes idéias que sucedem umas às outras. ⁴⁷

A originalidade do pensamento de Hume, de acordo com Deleuze, está em dizer que “as relações são exteriores aos termos” ⁴⁸, ou seja, é importante

⁴⁵ DUCHESNEAU, François. John Locke. In. CHÂTELET, François. *História da Filosofia. Idéias, doutrinas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 22.

⁴⁶ HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 134.

⁴⁷ HUME, 1973, op. cit., p. 136.

⁴⁸ DELEUZE, Gilles. Hume. In. CHÂTELET, François. *História da filosofia. Idéias, doutrinas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 60.

definir como se passa de uma ideia ou impressão à outra. Deleuze nos elucida afirmando que “a própria relação é o efeito de princípios ditos de associação, contiguidade, semelhança e causalidade, que constituem precisamente uma *natureza humana*”.⁴⁹

A partir do século XIX, inspirado na tradição empírica inglesa, surge o Pragmatismo norte-americano⁵⁰, que tem como um dos mais expressivos representantes o educador John Dewey.⁵¹

Dewey postula uma filosofia que “renuncia a todo absoluto”⁵² e que “procura averiguar em cada processo a múltipla trama de relações entre os meios e os fins de que está composto”⁵³, não se limitando a considerar o instrumentalismo pragmatista simplesmente como método.

O pensamento de Dewey é qualificado de empirismo naturalista, entendendo-se natureza não como um conjunto de coisas regidas mecanicamente, mas “história, acontecimento e drama”.⁵⁴ Por conseguinte, o pragmatismo não é um método, nem propriamente uma filosofia, mas “uma maneira de apreender uma realidade que se supõe infinitamente múltipla”.⁵⁵

Para esta forma de entender o pragmatismo, a realidade só pode ser formulada conforme a interação do homem com o meio. O que o homem não pode experimentar não pode ser real ou significativo para ele. A realidade é criada pela interação da pessoa com seu meio; a pessoa deve estudar o mundo tal como este a afeta.⁵⁶

As concepções pragmatistas acreditam que a mente é ativa e exploratória, em vez de passiva e receptiva. O conhecimento se constrói através de um intercâmbio entre o homem e o meio. Uma das propriedades do conhecimento é a “verdade”, isto é, as ideias que “funcionam”, que trazem consequências favoráveis às pessoas que as formulam e acolhem, ou então ideias testadas

⁴⁹ Ibid., p. 61.

⁵⁰ Apesar de o termo *pragmatismo* ter uma série de acepções, restringimo-nos, neste momento, ao classificado como *anglo-norteamericano*, assim denominado por Ferrater Mora, op. cit., p. 2657

⁵¹ Cujo pensamento será ainda mais detalhado no Capítulo 2.

⁵² MORA, 1982, op. cit., p. 788.

⁵³ Idem.

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ Idem

objetivas e cientificamente. Para o pragmatista, portanto, uma ideia, para que seja considerada verdadeira, depende das consequências que são observadas objetivamente quando é posta em prática.

Mais recentemente, o pragmatismo vem sendo colocado em discussão com novo vigor pelo filósofo norte-americano Richard Rorty, bem como por Willard V. O. Quine e Donald Davidson.

Na visão dos pragmatistas contemporâneos, a noção de "experiência" é vinculada ao comportamento linguístico, tendo sua gênese na filosofia analítica, mais especialmente no positivismo lógico. Eles se dedicam ao debate a respeito da verdade, identificando o pragmatismo como uma filosofia que se desdobra em um método para o conhecimento da verdade. Entretanto, cada um desses pensadores trabalhou com o tema de modo particular, tendo por base a formação em filosofia analítica.

1.3 – O contexto contemporâneo: a Modernidade em crise

O século XX, herdeiro das transformações ocorridas desde o Renascimento, constituiu-se um período de aceleração de mudanças que, por sua velocidade, gerou sensação de perplexidade naqueles que se surpreendiam pela sucessão de conquistas e de fracassos que o marcaram. Em um balanço desse tempo, pode-se constatar, como fez Hobsbawn, que sobressai uma história de violência sem precedentes, que chocou populações inteiras. Para o autor, o século XX foi:

[...] sem dúvida, o século mais assassino de que temos registro, tanto na escala, frequência e extensão da guerra que o preencheu, mal cessando por um momento na década de 1920, como também pelo volume único das catástrofes humanas que produziu, desde as maiores fomes da história até o genocídio sistemático.⁵⁷

Uma história de genocídio e, ao mesmo tempo, de conquistas científicas e tecnológicas, proliferação de novos meios de comunicação de massas e da

⁵⁶ Cf. DEWEY, Jonh. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1971. In Gadotti, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1996, p. 149-150.

intensificação da globalização econômica e cultural, foi refletida no pensamento filosófico no século XX. As duas grandes guerras desse século, as agressões ao meio ambiente que puseram em dúvida a própria sobrevivência humana no planeta, bem como empreendimentos científicos e tecnológicos que não proporcionaram benefício coletivo, foram eventos balizadores de correntes de pensamento que implicaram um questionamento à modernidade.

Um marco nesse questionamento foi o movimento formado por um grupo de pensadores provenientes de diferentes áreas, que elaborou um conjunto emblemático de reflexões, a partir de 1931, no Instituto de Pesquisas Sociais em Frankfurt.

As pesquisas dos membros da Escola de Frankfurt inicialmente estavam voltadas para o estabelecimento de um diagnóstico a respeito da organização das sociedades burguesas de então, sob o ponto de vista cultural e social. Buscaram demonstrar o “enfraquecimento da família burguesa”⁵⁷ quando, na Europa, o fascismo reforçava as estruturas autoritárias. Também fizeram convergir a teoria social de Marx e a psicanálise de Freud, especialmente pelo trabalho de Erich Fromm e Herbert Marcuse. Seus propósitos eram analisar o surgimento de estruturas sociais autoritárias e como estas se reproduziram e se firmaram psiquicamente.

Diante do triunfo do nacional-socialismo na Alemanha, com o impacto da Segunda Guerra Mundial, a criação de campos de concentração, o extermínio de milhares de judeus e a própria perseguição sofrida pelos pensadores de Frankfurt, que se dispersaram por diferentes países, suas diretrizes de pesquisa se voltaram para uma suspeita da razão, vista como um desejo de autoafirmação e vontade de dominação.

Para os pensadores de Frankfurt, dentre os quais, além dos já citados, se destacam Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin e Jürgen Habermas, o ponto de partida para a formulação de uma *teoria crítica da sociedade* é a crítica a certo tipo de razão ou ao próprio movimento iluminista. Desse modo dava-se um sentido mais amplo do que sua própria conceituação, apon-

⁵⁷ HOBBSAWM, 1995, op. cit., p. 22.

⁵⁸ DELACAMPAGNE, Christian. *História da filosofia no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, 174.

tando que houve uma “autodestruição do esclarecimento”.⁵⁹ Compreendem que o Iluminismo, mesmo não tendo como propósito inicial uma exacerbação da racionalidade, desencadeou um processo em que a razão técnica se tornou o eixo da busca por um progresso sem fim e pela liberação de qualquer amarra que pudesse impedi-lo. Por isso, identificaram este tipo de uso da razão como o verdadeiro obstáculo à emancipação humana. A este respeito, Adorno e Horkheimer afirmam que “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma”.⁶⁰

Os pensadores de Frankfurt não negavam a razão, nem tampouco o projeto de esclarecimento humano oriundo do pensamento iluminista. Contudo, apontaram a possibilidade de a razão instrumental, aquela que está submetida “ao critério da calculabilidade e da utilidade”⁶¹, tornar-se perversa ao voltar-se apenas para aquilo que pode ser expresso por regras matemáticas. Assim, o próprio homem, que é parte da natureza, dela se distancia como ser independente ao fazer uso da razão. A natureza torna-se, por conseguinte, objeto de domínio:

O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua autoconsciência.⁶²

A capacidade de formular teorias e proporcionar o desenvolvimento técnico-científico torna-se meio de dominação e de acúmulo de poder. Não apenas a natureza é objeto de dominação, mas o próprio homem. É preciso dominar para não ser dominado, oprimir para garantir a própria emancipação. O homem tornara-se frio, como também passível de ser manipulado pelos interesses econômicos que usavam um discurso racional para o convencimento. Apontam as contradições existentes no próprio uso da razão, pois esta supõe a convivência livre entre os homens, mas simultaneamente articula meios para o subjugo dos semelhantes. A racionalidade tornou-se uma perversão.

⁵⁹ ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p. 13.

⁶⁰ *Ibid*, p.114.

⁶¹ *Ibid*, p. 21.

A própria ciência foi encarada como um novo mito da modernidade pela Escola de Frankfurt: “No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade”.⁶³ Na medida em que o critério para o estabelecimento do que é ou não científico envolveu apenas o sensível, o experimentável e matematicamente mensurável, a ciência passou a empobrecer a realidade, já que nem todos os fenômenos encontram-se no campo físico.

Nesta perspectiva, a ciência correu o risco de tornar-se meio de manipulação e dominação do ser humano, ser que perde sua individualidade de acordo com o que se deseja fazer dele, segundo interesses econômicos. Se a ciência se produz financiada por estes mesmos interesses, o homem transforma-se em material a ser manipulado:

o saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem da escravidão da criatura, nem na complacência em face aos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários.⁶⁴

Na perda de sua individualidade como componente de uma massa silenciosa e sem identidade, o ser humano é insistentemente seduzido a participar de uma *indústria cultural*, caracterizada pela exploração comercial e vulgarização da cultura, principalmente através dos meios de comunicação social, conforme o pensamento de Adorno e Horkheimer. De acordo com estes pensadores, a indústria cultural entorpece as pessoas porque multiplica suas necessidades, sempre padronizadas por “métodos de reprodução”⁶⁵ que visam à satisfação de necessidades iguais. Tais métodos de reprodução são adotados pelos meios de comunicação, que se organizam como um negócio que objetiva o lucro sem qualquer escrúpulo. O ideário do consumo dos bens disponibilizados pela indústria cultural discursa cotidianamente com promessas de uma felicidade proveniente da aquisição de objetos. A felicidade passa a consistir na

⁶² Ibid, p. 20.

⁶³ Ibid, p. 21.

⁶⁴ Ibid., p. 20.

⁶⁵ Ibid, p. 114.

diminuição da ansiedade criada pelos apelos publicitários. A cultura é transformada em mercadoria, mas uma mercadoria paradoxal: “Ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la. É por isso que ela se funde com a publicidade”.⁶⁶

Os pensadores de Frankfurt buscaram resgatar a razão substantiva, compreendendo que é dela que emana a ética e a solidariedade, como trilhas constitutivas da dignidade humana. Recorreram à recuperação defendida pelo próprio Iluminismo: a de que a razão seja instrumento de libertação da humanidade, tornando homens e mulheres sujeitos de sua própria história.

Para que uma nova configuração fosse instituída, Adorno propôs que os educadores orientassem “toda a sua energia para que a educação” se tornasse “uma educação para a contradição e a resistência”⁶⁷, a fim de que os educandos pudessem desenvolver uma consciência capaz de lançar um olhar crítico sobre o mundo e sobre seu próprio processo educativo, a eles reagindo.

A crítica social de Frankfurt é-nos, ainda, tremendamente contemporânea. Ela proporcionou uma reflexão sobre a modernidade, em relação às mudanças de ordem cultural, política, econômica e técnico-científica que têm sido absorvidas de maneira desigual nas sociedades ocidentais. Estas mudanças vêm sendo analisadas por diferentes campos das ciências humanas e sociais, resultando em verdadeiros postulados que afirmam estarmos imersos em uma *crise da modernidade*.⁶⁸

A exacerbação da racionalidade tornou-se raiz e subsídio para duas grandes guerras e para inúmeros conflitos assistidos no século XX, e que perduram no século XXI, bem como incentivou, em nome do desenvolvimento e do progresso, alterações substanciais no ecossistema. Tais episódios provocaram uma espécie de rejeição ao ideário do mundo moderno, colocando em suspeita uma racionalidade a serviço de genocídios e da devastação do ecossistema.

⁶⁶ Ibid, p. 151.

⁶⁷ ADORNO, T. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 183.

⁶⁸ Cabe esclarecer que não há um consenso sobre uma afirmação categórica de que estamos vivendo efetivamente uma crise que desembocou em uma nova era para a humanidade. Para alguns autores, estamos na “pós-modernidade”; para outros, estamos em uma “modernidade tardia”; existe um terceiro grupo que fala em “segunda modernidade”.

O movimento iluminista ofereceu as bases para a construção da cultura moderna. Entretanto, o pensamento iluminista original foi, de certa forma, “traído”, como afirma Habermas: “as premissas do iluminismo estão mortas, apenas se mantêm em vigor as suas consequências”.⁶⁹ Isto significa que o que foi mantido de um período de modernidade no mundo ocidental foram as “leis funcionais da economia e do Estado, da técnica e da ciência, as quais parecem ter-se conjugado num sistema imune a influências”.⁷⁰ Quanto à cultura moderna e ao conjunto de crenças e afirmativas emancipatórias, asfixiaram-se e tornaram-se cristalizadas, ou mesmo uma contínua repetição de fórmulas prontas, como se houvesse um esgotamento de qualquer possibilidade de criar o novo.

O fato de a ciência ter-se imposto autonomamente, outra conquista da modernidade, representou, sem dúvida, a via de desenvolvimento do conhecimento científico e proporcionou grandes saltos de qualidade para a existência humana. Entretanto, a ciência também correu o risco de perder referenciais éticos e de desumanizar-se.

A crítica à ciência, abalando seu reinado, pôs a mentalidade positivista em crise. Um olhar de desconfiança começou a pairar sobre as conquistas científicas e tecnológicas, sobretudo após os horrores experimentados nas grandes guerras do século XX. Os interesses econômicos e políticos de dominação geraram desequilíbrios à vida humana e a todo o ecossistema.

Também Arendt questionou fortemente o “papel funesto desempenhado pelas grandes ideologias totalitárias”⁷¹. Empenhou-se em advertir sobre um conhecimento científico a serviço de interesses econômicos, que ultraja a natureza, e sobre o isolamento que pode levar à autodestruição, aniquilando, ironicamente, a própria ciência:

Se desejássemos traçar uma nítida linha divisória entre a era moderna e o mundo em que agora vivemos, provavelmente encontra-la-íamos na diferença entre uma ciência que vê a natureza de um ponto de vista universal, e assim consegue dominá-la completamente, e uma ciência verdadeiramente “universal”, que importa processos cós-

⁶⁹ HABERMAS, 1990, op. cit., p.15.

⁷⁰ Idem

⁷¹ DELACAMPAGNE, 1997, op. cit., p. 171.

micos para a natureza, mesmo ao risco óbvio de destruí-la e, com ela, destruir o seu domínio sobre ela.⁷²

Além da possibilidade de autodestruição, a crise da modernidade é marcada pela desconfiança, pelo distanciamento e pela intolerância entre seres humanos. O progresso e o bem-estar prometidos não se realizaram para toda a humanidade. Amplia-se cada vez mais o número de excluídos, que não têm condições de exercer os direitos mais fundamentais, bem como aumenta a concentração de riqueza nas mãos de poucos.

A exclusão se aprofundou no período posterior à segunda guerra mundial, quando se instaurou outro tipo de guerra, com duração bem maior: a denominada *guerra fria*. Duas superpotências que saíram fortalecidas do conflito entraram em confronto econômico e ideológico em que o poderio bélico e a ameaça nuclear se tornaram ingredientes ameaçadores para todo o planeta. Estados Unidos e União Soviética travaram uma competição pela hegemonia mundial. Entre os dois impérios se estabeleceu um estranhamento que seria capaz de destruir o planeta inúmeras vezes. Se evitaram um confronto militar direto, o mesmo não ocorreu em terrenos de conquista, como narra Christian Delacampagne, afirmando que não hesitaram em cometer agressões “na Coreia, no Vietnã, na África, na América Latina. (...) Matará muito nos países em desenvolvimento, por ocasião de conflitos locais, geograficamente limitados, de resultado incerto – e que não servirão para nada”.⁷³ Serviram, como pôde ser constatado, para o aprofundamento da exclusão.

No período de guerra fria emergiu o pensamento de Karl Popper, um ex-comunista que se dedicou a combater o marxismo por uma opção pelo pacifismo, identificando na democracia liberal o melhor regime, por meio de sua melhoria gradual. No entanto, suas ideias foram questionadas pelo caráter maniqueísta, em que dividia os sistemas políticos entre “bons” e “maus” de forma genérica, tendo como critério de classificação o enfileiramento entre democracia e totalitarismo. Regimes democráticos também geraram situações de o-

⁷² ARENDT, 1993, op. cit. p.281.

⁷³ DELACAMPAGNE, 1997, op. cit., p. 187.

pressão extrema, ao passo que sistemas totalitários, como o fascismo, mostraram-se “perfeitamente compatíveis com a democracia formal”.⁷⁴

Também em contexto de guerra fria, Jean-Paul Sartre, líder do movimento existencialista, desenvolveu posições filosóficas que não se alinhavam nem à esquerda nem à direita, este que foi chamado, por Delacampagne, de “filósofo da liberdade”.⁷⁵ O existencialismo de Sartre buscou realizar uma interpretação abrangente da experiência humana, baseando-se principalmente na fenomenologia de Edmund Husserl e de Martin Heidegger. De acordo com estas perspectivas, as ideias ou as essências não são anteriores às coisas, pois não estão contidas previamente em uma inteligência suprema ou na humana. As ideias são as coisas consideradas de determinado ponto de vista, não em sua universalidade, mas em sua particularidade. Para Sartre, o homem é único e insubstituível, absolutamente livre, condenado a ser livre, o que faz com que carregue o peso do mundo em seus ombros.

Sartre teve uma forte atuação política, lutando pelas causas dos excluídos de qualquer parte do mundo. Foi um dos “primeiros intelectuais europeus a se interessar pelo que acontecia nos países do Terceiro Mundo”⁷⁶. Admira os escritos de Marx, mas desconfia do materialismo dialético de seus seguidores, pois foi “hostil a todo dogmatismo”.⁷⁷

Herbert Marcuse, contemporâneo de Sartre, teve ideais semelhantes, manifestando uma atitude crítica em relação ao capitalismo sem, no entanto, enfileirar-se ao regime socialista. Foi um intelectual de grande influência nos movimentos de juventude ocorridos na França em 1968. Membro da Escola de Frankfurt no exílio norte-americano, identificou no positivismo (ou no pensamento unidimensional) um modo de subverter o verdadeiro espírito do iluminismo.

Com *Eros e civilização*, Marcuse denuncia o conservadorismo localizado no uso da obra de Sigmund Freud para um apaziguamento do indivíduo, ou sua “adaptação às estruturas repressoras da sociedade”.⁷⁸ Baseando-se nos

⁷⁴ Ibid, p. 193.

⁷⁵ Ibid., p. 195.

⁷⁶ Ibid., p. 203.

⁷⁷ Ibid., p. 204.

⁷⁸ Ibid., p. 214.

escritos freudianos, restitui o valor da oposição entre o instinto de vida e o de morte. Seu pensamento filosófico vislumbra um mundo onde é possível o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas de todo tipo. Influenciou a “*beat generation*, nos anos 50” ⁷⁹ e o movimento *hippie*, na década de 60 do séc. XX.

Diversos outros movimentos filosóficos eclodiram após a segunda metade do séc. XX, impulsionados pelos acontecimentos históricos que marcaram aquela época. A queda do regime socialista ⁸⁰, organizado em bloco promoveu desalento em alguns e júbilo entre os defensores do liberalismo econômico, mas não apagou a possibilidade de considerar o ideário marxista como instrumental de análise da realidade e como possibilidade de construção de uma sociedade baseada em seus princípios.

Desde as últimas décadas do séc. XX, o projeto da modernidade vem sendo apontado como precário para as aspirações humanas no mundo ocidental contemporâneo, devido à evidência de suas contradições, perversões e consequentes frustrações. As práticas culturais e político-econômicas vêm sofrendo mudanças significativas e em proporções aceleradas. Uma discussão a este respeito foi iniciada, segundo Habermas, entre os anos 50 e 60 do séc. XX ⁸¹, e acentuaram-se nas décadas seguintes. Trata-se de um novo quadro cultural que vários pensadores denominaram, não sem polêmica, de *pós-modernidade*.

Segundo Perry Anderson, o termo surgiu, em seus primórdios, na América hispânica, na década de 1930, “uma geração antes do seu aparecimento na Inglaterra ou nos Estados Unidos” ⁸², como vinculação a um movimento estético. ⁸³ O termo reapareceu muitas vezes no decorrer do séc. XX, com conotações diferenciadas, ora como alusão a uma falência dos ideais modernos, ora como expressão artística. Contudo, a difusão da noção de que estaríamos em

⁷⁹ Idem

⁸⁰ Cabe esclarecer que a queda do regime socialista foi um dos acontecimentos históricos que mais marcaram a segunda metade do século XX, mas não foi o único que determinou o desenrolar da História contemporânea.

⁸¹ Cf. em HABERMAS, 1990, op. cit., p. 15.

⁸² Cf. ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 9.

⁸³ Apesar de estarmos trabalhando, neste trecho, com as pesquisas de Perry Anderson, existem divergências quanto à origem da pós-modernidade.

um período *pós-moderno* só se tornou mais ampla a partir dos anos 70 do séc. XX⁸⁴. Seguiu-se, posteriormente, um debate intenso, que permeou áreas como a literatura, artes plásticas, arquitetura e política, entre outras.

Na filosofia, a primeira obra a adotar o termo foi *A condição pós-moderna*, de Jean-François Lyotard⁸⁵, que foi divulgada como um relatório que visava discorrer sobre o conhecimento no mundo contemporâneo, sob encomenda do governo de Quebec. Para ele, a pós-modernidade estaria relacionada ao emergir de uma sociedade pós-industrial, “na qual o conhecimento tornava-se a principal força econômica de produção numa corrente desviada dos Estados nacionais”⁸⁶, em uma sociedade estruturada como uma “rede de comunicações lingüísticas”⁸⁷, composta de uma multiplicidade de jogos de linguagem, dentre os quais a ciência, que se tornou um deles.

Não é possível afirmar, de maneira definitiva, que houve uma ruptura com a modernidade. Uma afirmação de que houve uma mudança de era na história da humanidade iria supor a elaboração de um novo metarrelato, cuja rejeição faz parte da própria caracterização do que seja o pós-moderno. O próprio prefixo “pós”, associado ao moderno, não significa um rompimento histórico, como salienta Anderson:

[...] o recurso a um simples prefixo denotando o que vem depois é virtualmente inerente ao próprio conceito, cuja recorrência se poderia esperar de antemão sempre que se fizesse sentir a necessidade ocasional de um marcador de diferença temporal. O uso nesse sentido do termo “pós-moderno” sempre foi de importância circunstancial.⁸⁸

A pós-modernidade, portanto, não significa um encerramento da modernidade, mas implica uma mudança, como esclarece Henry Giroux, “em direção a um conjunto de condições sociais, as quais estão reconstituindo o mapa social,

⁸⁴ O momento decisivo para esta difusão, segundo Anderson (1999), ocorreu no lançamento de uma publicação, em 1972, cujo subtítulo era *Revista de Literatura e Cultura Pós-modernas*. Op. cit., p. 23.

⁸⁵ 1998, op. cit. Lyotard usou o termo a partir de Ihab Hassan, um crítico egípcio que incluiu o pós-modernismo “num espectro bem mais amplo de tendências que ou radicalizavam ou rejeitavam as principais características do modernismo”. Cf. ANDERSON, 1999, op. cit., p. 25.

⁸⁶ ANDERSON, 1999, op. cit., p. 32.

⁸⁷ Idem

⁸⁸ Ibid., p. 20

cultural e geográfico do mundo e produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de crítica cultural”.⁸⁹

O pensamento pós-moderno aponta para o fato de estarmos em momento de exacerbação das características da modernidade, dando novas tonalidades ao cenário cultural, com ferramentas provenientes de uma pluralidade de concepções e experiências sociais, políticas, científicas e técnicas. Esta realidade nos impulsiona a constantemente atualizarmos teorias e concepções de homem e de mundo para podermos lidar com o novo, sem perdermos de vista, contudo, os conceitos críticos e teóricos anteriores.

O contexto contemporâneo pode ser caracterizado como momento de rejeição dos grandes relatos legitimadores da modernidade, ressaltando-se, entre eles, os que definem uma posição do homem diante da história, da produção, do inconsciente e da sexualidade, tematizados por Hegel, Marx e Freud, tal como elucidou Lyotard.⁹⁰ A crença de que a humanidade poderia ser “agente heróico de sua libertação através do avanço do conhecimento”⁹¹, derivada da Revolução Francesa, e a compreensão de que o espírito possibilitaria uma progressiva revelação da verdade, advinda do idealismo alemão, foram dois dos “grandes mitos justificadores da modernidade”⁹², que perderam, para Lyotard, credibilidade, em função da evolução ocorrida no conhecimento científico.

A visão integrada, explicativa e coerente da realidade em seus diversos aspectos, oferecida pelas grandes narrativas, tornou-se obsoleta diante das mudanças de conduta social, que privilegiam as particularidades e a vida cotidiana fragmentada pela enorme quantidade de informações, impedindo qualquer tentativa de explicar a cultura contemporânea de forma unificada. A verdade foi associada ao desempenho e à eficiência.

Para Lyotard, o saber científico entrou em crise, o que “não provém de uma proliferação fortuita das ciências”, mas de uma “erosão interna do princípio de legitimação do saber”⁹³. O saber proveniente da ciência, como discurso,

⁸⁹ GIROUX, Henry A. O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In SILVA, Tomaz T. *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 46.

⁹⁰ Cf. em LYOTARD, 1998, op. cit., p. 69.

⁹¹ ANDERSON, 1999, op. cit., p. 32.

⁹² Idem

⁹³ LYOTARD, 1998, op. cit., p. 71.

tornou-se, segundo Lyotard, um enunciado feito em um jogo de linguagem⁹⁴, sem sustentação, o que fragiliza a criação de um vínculo social baseado em seus enunciados. A possibilidade de consenso, nesta perspectiva, diluiu-se em uma multiplicidade de narrativas que competem entre si, de acordo com as necessidades ou conforme sua utilidade.⁹⁵

Apesar de Lyotard ter tido a intenção de dissertar sobre o destino epistemológico das ciências naturais, sobre as quais, segundo Anderson, “seu conhecimento era mais do que limitado”⁹⁶, seu pensamento influenciou o trabalho de vários outros pensadores. Tornou-se “inspiração de um relativismo vulgar que muitas vezes, tanto aos olhos dos amigos quanto dos inimigos, passa a ser a marca do pós-modernismo”.⁹⁷

A disseminação dos meios de comunicação de massa e das tecnologias da informação deu novas feições às práticas sociais. As inovações técnicas repercutiram na vida cotidiana, na ciência e na produção estética. Nota-se, sob esta influência, uma ausência de estabilidade de ideias ou de um “porto seguro” que viria a reger o comportamento social. Lyotard, neste sentido, realiza uma análise do niilismo da sociedade capitalista em crise, constatando que não há possibilidade de defini-la consensualmente. Contudo, sua tese sobre o fim das metanarrativas esvaziou-se em função do próprio fluxo da história. Os parâmetros de prosperidade e liberdade sinalizados pelo mercado, em uma sociedade globalizada, tornaram-se a nova metanarrativa contemporânea.

A obra de Jürgen Habermas também deu combustível à discussão em torno da pós-modernidade, colocando-a “como um referencial padrão”⁹⁸, devido à sua influência como filósofo de grande respeitabilidade. A partir dos movimentos artísticos que se expressavam na Europa, Habermas constatou que as vanguardas haviam envelhecido. Para ele, o programa da modernidade, sus-

⁹⁴ Lyotard se fundamenta em Wittgenstein para lançar atenção sobre os efeitos dos discursos e enunciados, afirmando que cada categoria de enunciado pode ser determinada por regras, que não possuem legitimidade nelas mesmas. Cada enunciado deve ser considerado como um lance feito num jogo. O enunciado vitorioso não é, necessariamente, o mais justo. Cf. o cap. 3, p. 15-17.

⁹⁵ Crítico do pensamento de Lyotard, Fredric Jameson comenta que “a teoria de Lyotard sobre o fim das grandes narrativas é em si mesma uma outra grande narrativa”. Voltaremos a abordar esse assunto no Capítulo IV. Cf. JAMESON, Fredric. *Modernidade singular*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 14.

⁹⁶ ANDERSON, 1999, op. cit., p. 33.

⁹⁷ Ibid., p. 34.

tentado na autonomia da ciência, da moralidade e da arte perdeu o rumo, e o declínio da modernidade estética seria uma maneira de identificar essa perda de rumo: “mais ou menos por toda parte no mundo ocidental desenvolveu-se um clima que favorece correntes críticas do modernismo cultural”.⁹⁹

A modernidade estaria incompleta e o ideal de emancipação do Iluminismo ainda não se cumpriu. Para que possa se realizar, Habermas propõe que coloquemos sobre fundamentos novos a compreensão que temos acerca da razão, do ser humano e da sociedade, estabelecendo uma “ética da discussão”¹⁰⁰, por meio da qual somente “na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação”.¹⁰¹ Sua ética da discussão pretende esclarecer as condições para que se dê uma compreensão mútua e colaborativa entre sujeitos, tendo em vista uma emancipação autêntica e profunda, que ainda não se realizou.

Fredric Jameson, relevante crítico literário marxista da atualidade, produz uma análise sobre os aspectos socioeconômicos e os impactos da tecnologia na cultura contemporânea.¹⁰² O autor afirma que houve um acirramento do capitalismo por meio de uma atuação profunda, no mercado internacional, de corporações multinacionais. Elas desconsideram as fronteiras entre Estados e exercem um novo tipo de capitalismo, no qual o mercado é o grande vetor.

Para Jameson, o capitalismo pós-moderno é “a mais pura forma de capital que já emergiu, uma prodigiosa expansão do capital por áreas até então fora do mercado”¹⁰³, isto é, toda e qualquer iniciativa de indivíduos ou de grupos é alçada aos modismos, difundida pelas mídias e transformada em mercadoria, em um período em que aparecimento, apogeu e queda de qualquer produto se sucedem com grande velocidade. Tudo se torna mercadoria, objetos ou pessoas, e toda mercadoria atravessa um efêmero ciclo, a fim de atender aos fluxos

⁹⁸ ANDERSON, 1999, op. cit., p. 43.

⁹⁹ HABERMAS, Jürgen, citado por ANDERSON, 1999, op. cit., p. 45.

¹⁰⁰ Cf. HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 8 ss.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 10

¹⁰² Especialmente na obra *Pós-Modernismo. A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

de velocidade necessários para a venda de ilusões ao consumidor. Até mesmo as estações do ano são apontadas por Jameson como novos produtos na lógica predominante do mercado, tornando-se artificializadas pelo consumo e pelos modismos.¹⁰⁴

O contexto pós-moderno possui seus cenários e adereços, constituindo-se, em sua maior parte, em “necessidades” criadas das quais poderíamos prescindir. A indústria cria os objetos mais variados, com múltiplas possibilidades oferecidas pelos componentes eletrônicos, a fim de introduzir no mercado novos alvos de desejo, com vendas impulsionadas por um aparato publicitário insistente e onipresente. Os novos “apetrechos” simulam, produzem sensações, fazem aparentar *status*. São os *gadgets*¹⁰⁵, aparelhos que existem não para uma necessidade ou utilidade, mas para superar um outro, criado anteriormente, estimulando e retroalimentando o consumo.

Em uma organização social que valoriza o supérfluo e a aparência, o *gadget* tem o seu lugar para a composição de cenários e a criação de ilusões. Em certa medida, torna-se até necessário diante da crescente espetacularização da vida cotidiana. Retirados de um cenário, *desglamourizam* o ambiente, a aura se perde e seus apelos comerciais ficam enfraquecidos. A disponibilidade oferecida pelos novos objetos e pela tecnologia não significa apenas a possibilidade de consumir bens, viagens e espetáculos, mas vem se tornando uma autêntica extensão tecnológica de nossos sentidos, emoções e inteligência em direção aos objetos. Simultaneamente, estes mesmos objetos tecnológicos nos fazem cada vez deles mais dependentes, mais submetidos a suas condições e possibilidades objetivas, que subjetivam seu fascínio através de uma mescla de admiração e temor ante as incertezas que despertam.

O desenvolvimento tecnológico associado a um consumo excessivo também é objeto de análise de Zygmunt Bauman, que constata que mesmo em sociedades em que há abundância de consumo, a sensação de bem-estar não é equivalente:

¹⁰³ Ibid., p. 61.

¹⁰⁴ Cf. em JAMESON, Fredric. *As sementes do tempo*. São Paulo: Ática, 1997, p. 32.

¹⁰⁵ Termo utilizado por Jean Baudrillard, na obra *O sistema dos objetos*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

Se o consumo é a medida de uma vida bem-sucedida, da felicidade e mesmo da decência humana, então foi retirada a tampa dos desejos humanos: nenhuma quantidade de aquisições e sensações emocionantes tem qualquer probabilidade de trazer satisfação da maneira como o “manter-se ao nível dos padrões” outrora prometeu: não há padrões a cujo nível se manter – a linha de chegada avança junto com o corredor, e as metas permanecem continuamente distantes, enquanto se tenta alcançá-las.¹⁰⁶

Conforme a constatação de Bauman, as advertências feitas pelos pensadores de Frankfurt em relação ao consumo como panaceia produtora de satisfação não repercutiram em nosso cotidiano. Ao contrário, um estilo de vida que tem nos *shopping centers* os novos templos de uma espécie de religiosidade voltada para o culto à sedução da publicidade e ao *glamour* dos objetos é o que vem sendo perseguido não apenas pelos que podem a ele aderir, mas também pelos que ficam à margem da possibilidade de consumir.

Jameson reconhece o poder do desenvolvimento tecnológico no século XX e a grande interdependência entre o capitalismo tardio e as modernas tecnologias. Observa que a tecnologia está hoje em toda parte, suplantando distinções entre campo e cidade.¹⁰⁷ Refere-se ao nosso tempo como o período da “Terceira Idade da Máquina”¹⁰⁸, máquinas bastante diferentes das que invadiram fábricas na Revolução Industrial, pois têm novo suporte tecnológico: a eletrônica e a imagem. Elas são, por conseguinte, “máquinas de reprodução mais do que de produção”¹⁰⁹, pois têm na tela a nova interface que assegura a retenção dos olhares. Dentre as telas, Jameson aponta o computador como uma “escultura de energia e velocidade”.¹¹⁰

As telas são as grandes aliadas na garantia de sucesso dos novos produtos, às vezes úteis, outras vezes completamente supérfluos, mas que se tornam “forçosamente necessários” em um meio cultural onde a aquisição de uma diversidade de objetos tornou-se o modo de assinalar o *status* social. A tecno-

¹⁰⁶ BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 56.

¹⁰⁷ JAMESON, 1997, op. cit., p. 26

¹⁰⁸ Ibid., p. 62.

¹⁰⁹ JAMESON, 1996, op. cit., p. 63

¹¹⁰ Idem

logia, por conseguinte, veio a criar uma nova forma de representação, não mais de aspirações futuristas, como no período moderno, mas de reprodução, tendo no computador e nas mídias eletrônicas, em especial a televisão, os instrumentos mais emblemáticos. Para Jameson, a tecnologia é, hoje:

[...] hipnótica e fascinante, não tanto em si mesma, mas porque nos oferece uma forma de representar nosso entendimento de uma rede de poder e de controle que é ainda mais difícil de ser compreendida por nossas mentes e por nossa imaginação, a saber, toda a nova rede global descentrada do terceiro estágio do capital.¹¹¹

Neste sentido, a tecnologia e a imagem colocam-se, para Jameson, a serviço da “mais pura forma de capital que jamais existiu”¹¹², pois oferecem combustível para o estímulo ao consumo, necessário à saúde financeira das grandes organizações multinacionais.

Jameson nos apresenta uma visão sintética da forma como compreende o pós-modernismo, da qual nos valeremos para analisar outros aspectos da vida cultural que merecem uma apreciação mais detalhada. Para o autor, a pós-modernidade constitui-se de:

[...] uma nova falta de profundidade, que se vê prolongada tanto na ‘teoria’ contemporânea quanto em toda essa cultura da imagem e do simulacro; um conseqüente enfraquecimento da historicidade tanto em nossas relações com a história pública quanto em nossas novas formas de temporalidade privada, cuja estrutura “esquizofrênica” (seguindo Lacan) vai determinar novos tipos de sintaxe e de relação sintagmática nas formas mais temporais da arte; um novo tipo de matriz emocional básico - a que denominarei de “intensidades” - que pode ser mais bem entendido se nos voltarmos para as teorias mais antigas do sublime; a profunda relação constitutiva de tudo isso com a nova tecnologia, que é uma das figuras de um novo sistema econômico mundial.¹¹³

O autor fala de “falta de profundidade”, usando os movimentos artísticos para exemplificar como o efêmero e o consumo estão presentes hoje em todo

¹¹¹ Ibid., p. 64.

¹¹² Ibid., p. 61.

tipo de produção, especialmente a estética. Tanto a obra de arte, como também uma série de “formas emergentes de uma nova cultura comercial”¹¹⁴, que se situam não somente nas propagandas, “estendendo-se a todo tipo de empacotamento formal de produtos a edifícios, sem esquecer as mercadorias artísticas como *shows* de televisão e *best-sellers* e filmes”¹¹⁵, vem a ser, hoje, modelos exemplares de uma superficialidade que se estende a outras esferas da vida cotidiana, como o tratamento pasteurizado dado pelas mídias de informação à notícia ou o enfraquecimento de relações interpessoais através do isolamento doméstico diante do medo da violência, por exemplo.

Estas formas de expressão vinculadas a uma cultura comercial são classificadas por Jameson como *pastiche*. Trata-se de uma “imitação de um estilo peculiar ou único, o uso de uma máscara estilística (...). O pastiche é a paródia vazia, a paródia que perdeu seu senso de humor”.¹¹⁶ Em um cenário cultural em que o simulacro é a regra da representação, o pastiche vem a ser uma exacerbação cínica da falta de criatividade, que emerge da urgência de tornar os produtos vendáveis e lucrativos. Deste modo, “nada se cria, tudo se copia” e são despejados no mercado cultural de massas os *remakes* de filmes e novelas. Criam-se versões para canções que fizeram sucesso no mercado exterior, peças publicitárias com um “visual” regionalizado são reelaboradas etc., a fim de se obter garantias mínimas de que determinados produtos já terão penetração na trajetória do sucesso comercial, por serem reedições de sucessos de tempos passados. A criatividade e a expressão estética são dimensões humanas que oferecem sentido e alegria de viver. Ocorre que as estratégias comerciais transformam vitalidade em *marketing*, esvaziando a criação, que é convertida em uma espécie de deboche, essência do pastiche.

Jameson aponta a superficialidade como “a mais importante característica formal de todos os pós-modernismos”.¹¹⁷ A superficialidade por ele evidenciada pode ser identificada não apenas na arte aliada ao consumo, mas também nas relações político-sociais, todas elas esmaecidas no afeto, inaugurando

¹¹³ Ibid., p. 32.

¹¹⁴ JAMESON, Fredric. *Espaço e imagem. Teorias do pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, p. 35.

¹¹⁵ Idem

¹¹⁶ JAMESON, Fredric. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In Kaplan, Ann. *O mal-estar no pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, p. 29.

uma “era da ansiedade”¹¹⁸, em que sentimentos, ou “intensidades” são substituídos por um tipo peculiar de euforia aliada ao ato de consumir.

A vida social tornou-se fragmentada, ocultando a norma, que ficou, segundo o autor, “reduzida ao discurso neutro e reificado das mídias”.¹¹⁹ Esta fragmentação estendeu-se à noção de tempo, como se o sujeito, hoje, vivesse em um eterno presente. É o que Jameson chama de enfraquecimento ou crise da historicidade. Nesta perspectiva, a pessoa é incapaz de organizar o próprio passado e o futuro de forma coerente, o que resulta em uma produção cultural fragmentada e heterogênea.¹²⁰

Utilizando a corrente psicanalítica de Jacques Lacan, Jameson define como esquizofrênica esta incapacidade de organização temporal e a falta de coerência em que as cadeias de significação se quebram.¹²¹ O ponto de vista de Jameson pressupõe uma perda de equilíbrio e uma desintegração do sujeito. Tal diagnóstico só é possível de ser elaborado na posição de um observador que espera o desenrolar de uma história que tem como destino ser sempre inacabada. Jameson adverte que a cultura que estamos gestando convida a “uma melancólica zombaria da historicidade”¹²², pois a tentativa que empreendemos de tentar compreender a história culmina como “nos piores tipos de sonhos”¹²³, tornando-se um “grotesco carnaval de várias reprises”¹²⁴, tamanha a “camisa-de-força” que nos envolve nos estilos de vida que se apresentam como “vitoriosos” (ou predominantes) no contexto pós-moderno.

É para o jovem que a maior parte da publicidade é hoje dirigida, por ser um segmento consumidor extremamente suscetível à sedução do consumo e aos diversos modismos. Se não é ao jovem como faixa etária, vende-se ao consumidor genérico a ideia de que é preciso manter-se em perene juventude, pois os padrões aplicados aos objetos de consumo têm, em sua grande parte, a aura da juventude. Manter-se jovem é sedentarizar-se no tempo, ou seja, viver em um presente perpétuo no qual se perde a noção de historicidade. Terry

¹¹⁷ JAMESON, 1996, op. cit, p. 35.

¹¹⁸ Ibid., p. 38.

¹¹⁹ Ibid., p. 44.

¹²⁰ Ibid., p. 52.

¹²¹ Ibid., p. 53.

¹²² JAMESON, 1994, op. cit, p. 37.

¹²³ Idem

Eagleton também denuncia a desconsideração pela história, apontando que “uma corrente do pós-modernismo vê a história como uma questão de mutabilidade constante”¹²⁵, sendo encarada como “uma galáxia de conjunturas correntes, um bando de presentes eternos, o que equivale a dizer história nenhuma”.¹²⁶

A história de um grupo social implica a construção da identidade do próprio grupo e dos indivíduos. Por conseguinte, a perda do sentido da história significa, também, perda da identidade. Significa, ainda, perda de elementos culturais elaborados durante longos anos pelos diferentes grupos e povos. É deixar escorrer pelo ralo a história, os hábitos, os costumes, os trajes, as canções, as comidas, as danças, as celebrações, como se nunca tivessem existido e como se os sanduíches padronizados dos “fast food” representassem a culminância de todo um “breve” processo de evolução humana.

Tais elementos culturais foram classificados, no discurso pós-moderno, como relatos universalizantes que, uma vez não podendo ser aplicados a todo o grupo humano que habita este planeta, tornam-se objeto de descrédito. Rejeitar discursos universalizantes supõe, para Eagleton, “uma das maneiras mais brutais de sujeitar a diferença dos outros ao próprio domínio que a história já produziu”.¹²⁷ Tais posturas conservadoras acabam por tentar “convencer que o capitalismo é eterno”, como se devêssemos irreversivelmente nos ajustar, como adverte Frigotto, ao “tempo da globalização, da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva e da reengenharia”.¹²⁸

Retornando o pensamento de Jameson, este autor não é, propriamente, um crítico que condena sumariamente o pós-modernismo, no qual a tecnologia e o consumo característicos da sociedade capitalista já estão completamente amalgamados. Ele mesmo afirma que “não seria possível, intelectual ou politicamente, simplesmente celebrá-lo ou desqualificá-lo”.¹²⁹ Utiliza-se, no entanto,

¹²⁴ Idem

¹²⁵ EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 52.

¹²⁶ Idem

¹²⁷ Ibid, p. 54.

¹²⁸ FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais históricos. In. FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 27.

¹²⁹ JAMESON, 1994, op. cit, p. 40.

da dialética, em função de sua orientação marxista, para articular aspectos positivos e negativos do caldo cultural no qual estamos imersos, como podemos observar neste trecho de uma de suas obras:

A questão é que nos encontremos a tal ponto *no âmbito* da cultura do pós-modernismo que o seu repúdio fácil é tão impossível quanto qualquer celebração igualmente fácil dela é completamente corrupta. O julgamento ideológico do pós-modernismo hoje implica necessariamente, pensaríamos, um julgamento sobre nós mesmos, bem como sobre os artefatos em questão.¹³⁰

Não temos, de fato, o distanciamento histórico necessário para julgarmos uma época, se é que temos que julgá-la, mas torna-se imperioso questionar as formas como nosso mundo globalizado tende a aniquilar, por meio dos agentes do chamado capitalismo tardio, culturas minoritárias e abandonar populações cada vez mais excluídas.

Uma das percepções que Jameson considera “uma constituição mais profunda e mais fundamental da pós-modernidade”¹³¹, é que não há nada mais para mudar, já que “tudo se submete à mudança perpétua das imagens da moda e da mídia”¹³², ou seja, toda e qualquer mudança ou é proveniente da onipotência da imagem e do mercado ou é cooptada por eles. Nesta perspectiva, anuncia a possibilidade de um “fim da ideologia”, não celebrando este fim, mas lamentando, pois “desempenha um papel cínico no declínio da esperança coletiva num clima de mercado particularmente conservador”.¹³³ É quase inevitável compartilhar de seu ponto de vista em uma estrutura social montada de tal maneira em que parece não haver alternativa a não ser a ditadura do mercado. “Na impossibilidade de pensar um outro sistema”¹³⁴, como diz o autor, “a não ser por meio do cancelamento deste”¹³⁵, temos como consequência a descrença na “própria imaginação utópica que é fantasiada”.¹³⁶

¹³⁰ JAMESON, Fredric. *The Politics of Theory: Ideological Positions in the Postmodernism Debate*. In CONNOR, Steven *Cultura Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1993, p. 47.

¹³¹ JAMESON, 1997, op. cit., p. 32.

¹³² Idem.

¹³³ Idem, p. 32.

¹³⁴ Ibid., p. 33.

¹³⁵ Idem

¹³⁶ Idem

Para Jameson, a oposição ao livre-mercado, como a empreendida pelos socialistas, acaba por fazer com que estes sejam “classificados na categoria negativa ou privativa de não-moderno, de tradicionalista”¹³⁷, ou identificada com um tipo de modernidade vista como obsoleta. O autor sinaliza que o conceito de modernidade está vivendo um renascimento, no rastro de uma ilusão de que o Ocidente possui um tipo de desenvolvimento desejado em todo o mundo, classificado de modernidade. Compreende que o conceito de pós-modernidade foi relativamente desacreditado “quando algumas de suas consequências mais desagradáveis”, como a “reterorização do capitalismo tardio, do feminismo, chegando a um acordo com o relativismo”¹³⁸ tornaram-se evidentes. Entretanto, esta maneira de entender o conceito de modernidade está alinhada, segundo o autor, como uma vitória dos defensores do livre-mercado, tornando-o fluido a tal ponto que se torna possível “confeccionar a própria modernidade de maneira diversa, dando margem, pois, a existir o tipo latino-americano, o indiano, o africano e assim por diante”.¹³⁹ Ao analisar o uso formal da palavra “modernidade”, Jameson rejeita a ideia de que haja uma possibilidade unívoca de realizar um correto uso da palavra.

O discurso pós-moderno se ergueu em um contexto social de desencantamento com as promessas da modernidade. Celebra as narrativas fragmentadas e os pequenos grupos culturais como aqueles que podem reivindicar atenção, já que as metanarrativas estariam obsoletas. Porém, o que hoje testemunhamos no panorama internacional, com a escalada do terrorismo de parte à parte, os discursos escatológicos misturados com fundamentalismo político e religioso e as ações militares neo-colonialistas, vem a ser sinal inequívoco de que os discursos totalizantes retornaram com novo vigor. O poder estatal das nações que detêm capital e tecnologia de ponta se choca com a anterior ideia pós-moderna do fortalecimento dos micropoderes, esvaziando um discurso que celebrava a emergência da pluralidade. Estes indicadores não são, contudo, algo a ser festejado, como se tivéssemos que comemorar a derrocada de uma forma de pensamento que predominou desde a segunda metade do século XX. A história humana que se põe em ação diante de nossos olhos, resgata o que

¹³⁷ JAMESON, 2005, op. cit., p. 19.

¹³⁸ Ibid, p. 16.

¹³⁹ Ibid., p. 22.

de pior estava embutido nas narrativas totalizantes na modernidade, acrescidas do espírito desmobilizado, melancólico e conformista, próprio do contexto pós-moderno.

O processo de globalização atinge a cultura e a economia, internacionalizando os costumes e o capital. Sob o poder de influência da mídia, as populações de diferentes países absorvem os elementos culturais dominantes e aderem ao consumo de massa, em um ciclo que desfaz os traços culturais específicos, como salienta Jameson:

A padronização projetada pela globalização capitalista, neste terceiro ou mais recente estágio do sistema, lança uma dúvida considerável sobre todas essas impiedosas esperanças por uma variedade cultural, num mundo futuro colonizado por uma ordem universal do mercado.¹⁴⁰

A busca pelo bem-estar pessoal indica indiferença para com a forma como a nova ordem é conduzida. Longe de cultivar a individualidade, o individualismo manifesta-se como comportamento digno de nota. Percebe-se o desinteresse pelos ideais coletivos da vida política e social. O indiferentismo se alia à anomia, o que pode ser atestado pelo aumento dos índices de violência em todo o mundo.

Tendo por base este contexto histórico, iremos lançar um olhar para a educação contemporânea, examinando o significado do processo educativo a partir de uma discussão filosófica. Em meio a este contexto está a posição neopragmática, que vem se amalgamando à cultura ocidental contemporânea, conforme discutiremos na sequência desta pesquisa.

¹⁴⁰ Ibid., p. 22.

CAPÍTULO II

O (NEO)PRAGMATISMO

O pragmatismo é identificado como uma corrente filosófica que pretende muito mais ultrapassar os problemas do que solucioná-los. Esta é uma das primeiras noções que nos interessarão abordar neste capítulo. Uma autodefinição como corrente filosófica situa o pragmatismo em um “lugar” no conjunto da filosofia como linha de reflexão. Essa definição se deve a uma característica sua: propor uma permanente conversação sobre os temas que lhe são próprios. Assim, seus seguidores constatam que nunca se chega a um “acabamento” ou a uma teoria definitiva e unificada, o que faz do pragmatismo não um movimento ou um tratado filosófico, mas uma corrente, que designa movimento e circularidade.

Situar-se como “corrente” não faz do pragmatismo um movimento menor nos debates sobre as potencialidades humanas. O que corrobora essa afirmação é que o pragmatismo, no contexto contemporâneo, vem se tornando um tipo de discurso e de prática frequentes quando se analisa as opções adotadas na política, na economia, nas ciências e na educação, só para citar alguns campos de atividade.

A opção por ultrapassar os problemas, ao invés de solucioná-los, pode ser compreendida pela própria etimologia da palavra pragmatismo. Em grego, *pragmatikós* significa aquilo que é próprio da ação, que tem eficácia. Isso significa, num primeiro momento, compreender o pragmatismo como uma corrente que considera um aspecto como válido em função de seus resultados práticos, da eficácia de sua aplicação. Se um conhecimento é eficaz, se produz consequências e aplicações válidas para os humanos, ele é verdadeiro, aquele que terá validade, pois foi “coroadado” por sua utilidade prática.

A ideia de ultrapassar um problema, para os pragmatistas, não significa deles fugir, mas simplesmente levar em conta aquilo que é o pensamento ou a hipótese predominante em um dado momento. Quando se estuda o pensamento de Thomas Kuhn, é possível compreender melhor essa ideia. Segundo esse autor, o conhecimento progride por saltos revolucionários, aos quais chama de “paradigmas”. Quando um determinado paradigma substitui um anterior, a comunidade científica adota “novos instrumentos e orienta seu olhar em novas direções” ¹⁴¹, ocorrendo uma superação em relação ao modelo anterior. Um novo olhar é lançado, com outra qualidade, para “os mesmos pontos já examinados anteriormente” ¹⁴², fazendo com que “objetos familiares” sejam “vistos sob uma luz diferente”. ¹⁴³ O pragmatismo adota essa perspectiva na medida em que não despende tempo com paradigmas já superados, mas afirma como válido – ou verdadeiro – o paradigma vitorioso. O critério para a superação é a utilidade prática do novo paradigma, que se estabeleceu por ser mais eficaz.

Partindo dessas premissas, este capítulo tem o propósito de apresentar a corrente teórica pragmatista, suas raízes estruturantes e seu desenvolvimento. Primeiramente, será apresentado um pequeno histórico do pensamento elaborado pelos pioneiros do pragmatismo. Em seguida, a atenção será voltada para o pragmatismo contemporâneo, também chamado de *neopragmatismo*. Nesses dois momentos, trataremos principalmente de um tema central do pragmatismo: a questão da verdade.

2.1 - Os Pioneiros

O período correspondente à segunda metade do séc. XIX e as duas décadas iniciais do séc XX foi o tempo dos pioneiros do pragmatismo, Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey. Todos eram norte-americanos, fato que associa o pragmatismo como uma corrente filosófica caracteristicamente daquele país, embora os defensores do pragmatismo afirmem que ele deixou de ser identificado com a cultura norte-americana em torno de 1950.

¹⁴¹ KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1995, p. 145.

¹⁴² Idem

¹⁴³ Ibid., p. 146.

O pensamento de cada um desses autores será agora apresentado, sem a pretensão de esgotar suas contribuições. Como o tema de maior relevo do pragmatismo é a questão da verdade, explorado largamente também pelos pioneiros, um dos aspectos que terá destaque é a visão de cada um acerca do tema. O fato de Dewey ser um participante de relevo na história da educação levou-nos a abordar, também, algumas de suas ideias produzidas neste campo.

144

2.1.1 – Charles S. Peirce

Charles S. Peirce graduou-se em Ciências na Universidade de Harvard, mas seus principais interesses concentravam-se na filosofia. A ele foi atribuída a origem do termo *pragmatismo*, por meio de uma conferência que William James realizou anos depois de Peirce ter lançado os fundamentos dessa corrente filosófica.¹⁴⁵ Desse modo, credita-se a Peirce ter inaugurado o pragmatismo, como salienta Thamy Pogrebinschi: “foi ele que lhe deu nome e trouxe à tona suas características principais”.¹⁴⁶

Peirce foi professor de John Dewey, na Universidade Johns Hopkins, onde lecionou lógica e metodologia científica. Foi exonerado do posto em 1880, depois de promover inimizades. Contudo, recebeu o apoio necessário para que seu pragmatismo fosse adiante, especialmente de John Dewey, Josiah Royce e William James.¹⁴⁷ Tais autores incorporaram elementos da filosofia de Peirce às suas obras.

A obra de Peirce, na ocasião de sua atuação, ficou fragmentada. Ele concluiu, quando vivo, somente um grande tratado sobre lógica, denominado *Descrição de uma Notação para Lógica das Relações* (1870). No entanto, foi um intelectual que combinou uma série de iniciativas que fizeram derivar reflexões que se mantêm vivas ainda hoje.

O autor definiu o termo *pragmatismo*, inicialmente, da seguinte forma:

¹⁴⁴ Referências aos três pioneiros serão feitas também no próximo capítulo, que fará associações entre pragmatismo e educação, complementando, em parte, algumas de suas concepções.

¹⁴⁵ Foram lançados no artigo de Peirce, de 1878, denominado *Como tornar claras nossas ideias*.

¹⁴⁶ POGREBINSCHI, Thamy. *Pragmatismo. Teoria social e política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005, p. 23.

Pragmatismo é a opinião segundo a qual a metafísica será amplamente clarificada pela aplicação da seguinte máxima que visa a conseguir clareza: Considerar os efeitos práticos que possa pensar-se como produzidos pelo objeto de nossa concepção. A concepção destes efeitos é a concepção total do objeto.¹⁴⁸

Peirce chegou a essa definição baseando-se na obra de Kant. No entanto, percebeu mais tarde que a máxima poderia ser mal interpretada ou aplicada de forma errônea, como a possibilidade de concentrar na ação a finalidade do homem. Recomendou que, em última instância, os fatos práticos sejam vistos como úteis “na medida em que proporcionem o desenvolvimento da racionalidade concreta”.¹⁴⁹

O objetivo do pragmatismo neste momento inicial em que se arquitetava, para Peirce, era que pusesse “termo às disputas filosóficas que a mera observação de fatos não pode decidir, e na qual cada parte afirma que a outra está errada”.¹⁵⁰ Por meio da constatação da utilidade de algo seria possível, portanto, uma definição de qual parte seria a certa e qual a errada, evitando-se disputas inúteis. Seria um método para “determinar o verdadeiro sentido de qualquer conceito, doutrina, proposição, palavra, ou outro tipo de signo”¹⁵¹, que possibilita reconhecer o sentido de uma concepção a partir de uma avaliação das consequências práticas cabíveis que resultariam da verdade da concepção.

A rejeição de todos os tipos de dualismo é o aspecto básico da filosofia de Peirce. Uma vez referendado seu ponto de vista no empirismo supunha que as experiências advindas dos sentidos são aquelas capazes de produzir conhecimento. Desse modo, é apenas dentro das experiências sensoriais que é possível compreender a realidade, o que reitera a posição de rejeição ao dualismo, pois Peirce não contava com a possibilidade de que as experiências humanas pudessem se dar fora do mundo natural, como afirma em um artigo:

¹⁴⁷ A esse respeito, ver SHOOK, John R. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 32.

¹⁴⁸ Segundo o prefácio das Conferências sobre Pragmatismo, “esta máxima foi proposta pela primeira vez por C. S. Peirce em *Popular Science Monthly*, 1878 (XII, 287). Cf. PEIRCE, Charles Sanders. *Escritos coligidos*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1980, p. 5.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 6.

¹⁵⁰ *Idem*

¹⁵¹ *Idem*

A nossa idéia de qualquer coisa é a nossa idéia dos seus efeitos sensíveis, e se supusermos que temos uma outra é enganar-nos a nós próprios, e confundimos uma simples sensação que acompanha o pensamento como uma parte do próprio pensamento.¹⁵²

Segundo Richard Rorty, Peirce transportava “os métodos da ciência laboratorial para o interior da filosofia, e por vezes (...) afirmava deduzir todas as suas visões filosóficas dos resultados da lógica matemática”.¹⁵³ A formação de Peirce, ancorada na ciência, fez com que suas argumentações filosóficas se voltassem para uma compreensão do conhecimento científico, sempre na perspectiva antidualista que levava ao empirismo e afastava o ceticismo, como explica John Shook: “como o empirismo é simplesmente o princípio de que todo conhecimento tem origem na experiência, nosso conhecimento está protegido do ceticismo quando concebemos nossa experiência como experiência do mundo natural real ao nosso redor”.¹⁵⁴ O empirismo lança fora o dualismo ao afirmar que a realidade se resume ao que pode ser experienciado.

Peirce introduziu a noção de *falibilismo* da razão, por meio da qual a verdade passou a ser entendida como a conclusão a que se chega quando nenhuma percepção der conta de discriminar que uma proposição é falsa. A verdade oferece sustentação a uma sentença que tem sua veracidade baseada na correção lógica de uma argumentação realizada a partir de juízos advindos da experiência perceptiva.

A verdade de uma sentença seria ratificada por meio de consenso alcançado por todos os que se debruçam sobre determinado conhecimento, como afirma Peirce:

A opinião de que todos os que investigam estão destinados a chegar por fim a um consenso, é aquilo que significamos com a verdade, e a realidade é o objeto repre-

¹⁵² Transcrito de “*Como Tornar Claras Nossas Idéias*”, Collected Papers, v. 401, tradução de António Fidalgo, Universidade da Beira Interior, a partir do site:

<http://ubista.ubi.pt/~comum/fidalgo-peirce-how-to-make.html>

¹⁵³ RORTY, Richard. *Objetivismo, relativismo e verdade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, p. 91.

¹⁵⁴ SHOOK, 2002,, op. cit., p. 35.

sentado nessa opinião. Esta é a minha maneira de explicar a realidade.¹⁵⁵

Essa perspectiva de Peirce sobre a verdade não exclui a possibilidade do erro, de se chegar a conclusões falsas sobre a realidade. Neste sentido, a ótica *falibilista* compreende que o conhecimento verdadeiro é o que permanecer nessa condição, diante de concepções opostas, em que prevalece o resultado da experimentação, como salienta Peirce: “todos os partidários da ciência são animados pela alegre esperança de que os processos de investigação, desde que levados suficientemente longe, darão uma determinada solução a cada questão que se lhes coloque”.¹⁵⁶

Em seu conjunto de conferências sobre o pragmatismo, ao dissertar sobre o significado de efeitos práticos, Peirce enaltece a vantagem do pragmatismo, associando-o à eficiência e à simplicidade: “Não há dúvida de que o pragmatismo abre um caminho muito simples para a solução de uma imensa variedade de questões”.¹⁵⁷ Faz referência ao nominalismo de Ockham¹⁵⁸, por meio de reflexão sobre o despojamento de hipóteses de tudo o que não tem utilidade para explicar os fatos. Desse modo, vincula a via da simplicidade para a solução de problemas com o despojamento de hipóteses universais, que, na perspectiva nominalista, só teriam existência na mente.

A “navalha de Ockham” é acionada por Peirce para apregoar a simplicidade e a negação de universais: “antes de lançar uma hipótese complicada, devemos estar certos de que uma versão simplificada da hipótese *não* explicaria os fatos igualmente bem”.¹⁵⁹ Considerou-a uma máxima útil para uma adoção no método científico. Entretanto, passou a ver o nominalismo com reservas a partir da consagração do evolucionismo de Charles Darwin, pois a realidade externa era uma evidência que não podia ser explicada apenas como algo que passa estritamente pela mente humana.

¹⁵⁵ PEIRCE, 1878, op. cit., v 407.

¹⁵⁶ Idem

¹⁵⁷ PEIRCE, 1980, op. cit., p. 12.

¹⁵⁸ O nominalismo, conforme foi apresentado no primeiro capítulo, é uma concepção filosófica precursora do pragmatismo.

¹⁵⁹ PEIRCE, 1980, op. cit., p. 23, grifo do autor.

Em suas reflexões iniciais sobre a verdade, contidas nas conferências, Peirce julgava que a verdade estaria ligada a “um impulso original para agir consistentemente” ¹⁶⁰, concepção vinculada a elementos da psicologia. O próprio autor refutou essa ideia, em virtude das mudanças psicológicas que ocorrem voluntária ou involuntariamente nas pessoas, tornando difícil se estabelecer se uma afirmação é verdadeira.

Voltou-se, em seguida, para os critérios científicos para identificar o verdadeiro. A experiência foi por ele tratada como uma “mestra”, capaz de auxiliar a chegada a conclusões plausíveis. Celebrou o processo científico como capaz de conquistar definições verdadeiras:

[...] não existe nada na teoria científica aceita que não se tenha originado no poder do espírito humano para *originar* idéias que são verdadeiras. Mas este poder, em que em todas as suas realizações é tão frágil que tão logo as ideias nascem no espírito afogam-se numa enxurrada de falsas noções: - tudo aquilo que a experiência faz então é, gradualmente e por uma espécie de fracionamento, precipitar e filtrar as ideias falsas, eliminando-as, para deixar brotar o jorro poderoso da verdade. ¹⁶¹

A ciência, nesse momento inicial do pragmatismo, era vista como uma aliada para se atingir a verdade. A experiência seria como um filtro para se alcançar resultados práticos considerados verdadeiros. Ela proporciona surpresas ao experimentador, na medida em que revela evidências antes não previstas.

Suas conjecturas sobre a verdade o encaminham usar como exemplo para análise uma lei geral da natureza, a de que os sólidos caem devido à lei da gravidade. ¹⁶² Em suas reflexões afirma que todos sabem que uma pedra cairá se for solta no ar. Trata-se de um fato. Logo, para que algo seja verdadeiramente conhecido, deve ser real. Uma pedra que cai não é uma representação. Peirce continua sua reflexão:

¹⁶⁰ Ibid., p. 11.

¹⁶¹ Ibid., p. 21, grifo do autor.

¹⁶² A gravidade é uma força de atração que os corpos materiais exercem uns sobre os outros. Foi descoberta primeiramente pelo físico inglês Isaac Newton e desenvolvida e estudada ao longo dos anos.

[...] o fato que eu *sei* que esta pedra cai se a soltar, e todos os que não estiverem cegos pela teoria concordarão *que efetivamente sei* (...), é a prova de que a fórmula, ou uniformidade, que fornece uma base segura para a predição é, ou, se quiserem *corresponde a* uma realidade.¹⁶³

Como se vê, Peirce não descarta a correspondência¹⁶⁴ de um fato à realidade como um critério para se atingir a verdade. Associa-a, ainda, ao realismo escolástico. Entende que a percepção humana tem um papel preponderante no contato entre o indivíduo e a realidade, o que pode alterar a compreensão que se tenha da realidade e o modo como uma narrativa corresponde a um fato.

Pierce faz uma distinção entre *verdade lógica* e *verdade material*. A primeira é comentada pelo autor como aquela “que alguns acertadamente limitam aos argumentos que não prometem mais do que fazem”¹⁶⁵, ou seja, mais ligada ao intelecto. A verdade material, por sua vez, “pertence às proposições, que constitui o que a veracidade almeja”.¹⁶⁶ Esta forma de verdade seria a que é vista, supostamente, como um grau mais elevado de verdade. O autor pretende corrigir essas noções sobre a verdade, chamando a atenção para o fato de o conhecimento estar vinculado aos juízos perceptivos, que alteram a cada momento uma identificação precisa do que seria verídico. Ele considera que “a única diferença entre *verdade material* e a *correção lógica da argumentação* é que esta se refere a uma única linha de argumento e aquela a todos os argumentos que possam ter uma proposição dada ou sua negação como conclusão”.¹⁶⁷

O que ocorre na investigação de uma verdade material, por conseguinte, é que ela deriva de argumentos logicamente corretos, que não podem deixar de passar por conclusões de inferências baseadas em juízos perceptivos, não limitados a uma ocasião ou a apenas um indivíduo.

Em um conjunto de correspondências trocadas com William James, Peirce faz colocações acerca do pragmatismo que permitem uma compreensão

¹⁶³ PEIRCE, 1980, op. cit., p. 29, grifos do autor.

¹⁶⁴ Porém, o *correspondentismo*, conforme foi denominado pelo pragmatismo posterior, passou a ser refutado como via de alcance da verdade, como será visto mais adiante.

¹⁶⁵ PEIRCE, 1980, op. cit., p. 40.

¹⁶⁶ Idem

¹⁶⁷ Idem

ainda mais abrangente da forma como entendia essa corrente filosófica. Admite que houve um refinamento, no decorrer dos anos, de suas ideias acerca do pragmatismo, especialmente no que diz respeito à importância da ética, que deve estar nos fundamentos da lógica. A ética, por sua vez, está assentada no alicerce da estética. As reflexões em torno da verdade, por conseguinte, implicam estar atravessadas pela ética e pela estética.

Reafirma a James que uma das maiores consequências do pragmatismo é o abandono do nominalismo, pois o pensamento humano não é algo que diga respeito apenas à consciência, na medida em que se materializa e em que é externado.

Em uma das correspondências apresenta uma noção acerca do pragmatismo que o destitui de qualquer posição arrogante que apresente essa corrente filosófica como aquela que traria as respostas às indagações humanas de maior importância:

Também desejo dizer que, apesar de tudo, o pragmatismo não resolve nenhum verdadeiro problema. Mostra apenas que pretensos problemas não são problemas reais. Quando chegamos a questões como a imortalidade, a natureza da conexão do espírito e da matéria (ou ainda se o espírito age sobre a matéria não como *causa* mas como *lei*), ficamos no escuro. O que o pragmatismo faz nestes casos é apenas abrir o intelecto para receber, não para fornecer provas.¹⁶⁸

Os aspectos mencionados por Peirce como de não solução para o pragmatismo, que dizem respeito à escatologia, mais tarde, na esteira da progressão do pragmatismo, passaram a ser vistos como algo sobre o que não há o que dizer, por terem sido reduzidos a mera literatura. Aquilo que não tem utilidade prática pode vir a ser simplesmente abandonado. Entretanto, o pensamento de Peirce aqui exposto, independente do tipo de problema para o qual ele afirma que o pragmatismo não tem solução, é de uma validade ímpar, pois traduz uma postura de humildade e de abertura ao crescimento teórico pelo reconhecimento que o conhecimento é algo em aberto e que escapa ao domínio de qualquer ramo teórico.

¹⁶⁸ Ibid., p. 105, grifos do autor.

2.1.2 – William James

William James baseou-se nos escritos de Peirce para desenvolver e divulgar o pragmatismo, que passou, com novo impulso, a poder ser descrito como uma teoria da verdade.

Nascido em Nova York, James estudou Biologia e, na Universidade de Harvard, formou-se em Medicina em 1869. Poucos anos depois, tornou-se professor de Fisiologia na mesma instituição, interessando-se pela Psicologia Fisiológica e Experimental. Fundou em Harvard o primeiro laboratório de Psicologia de seu país.

Naquele momento, a Psicologia, por estudar o funcionamento da mente, estava atrelada à Filosofia, o que fez dele professor também dessa disciplina. Publicou *The principles of psychology* em 1890, texto que influenciou John Dewey. Anos mais tarde declarou-se pragmatista e, como coloca Shook, “defendeu sua versão do pragmatismo empírico contra as duas filosofias dominantes daquela época, o realismo e o idealismo”.¹⁶⁹

Sua obra mais conhecida, de 1907, foi chamada *Pragmatism*, na qual afirma que o pragmatismo é um empiricismo radical:

[...] o estabelecimento da teoria pragmática da verdade é um passo de primeira importância no sentido de fazer o empirismo radical prevalecer. O empirismo radical consiste primeiro em um postulado, a seguir em um enunciado de fato e, finalmente, numa conclusão generalizada. O postulado é que as únicas coisas que são questionáveis entre filósofos são coisas definíveis em termos da experiência. (...) O enunciado de fato é que relações conjuntivas, assim como disjuntivas, entre coisas, são simplesmente matérias da experiência direta particular, nem mais nem menos, do que as próprias coisas o são.
170

A concepção pragmatista de James supõe, na extração do sentido de cada conceito, o seu valor prático, de modo a que possa ser aplicado à experi-

¹⁶⁹ SHOOK, 2002, op. cit., p. 88.

¹⁷⁰ JAMES, William. *Pragmatismo e outros textos*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1979 (v. XL), p. 42.

ência.¹⁷¹ Seu método supõe uma “atitude de orientação”, que implica “olhar além das primeiras coisas, dos princípios, das ‘categorias’, das supostas necessidades; e de procurar pelas últimas coisas, frutos, consequências, fatos”¹⁷². Essa busca se dá pela experiência, tendo como critério a utilidade.

Quando o autor expõe o que vem a ser o “método pragmático”, utiliza-se da descrição de uma disputa verbal em torno de “um esquilo vivo que se supunha estar agarrado a um lado da árvore; enquanto do outro lado, oposto da árvore, imaginava-se estar um ser humano.”¹⁷³ Do mesmo modo que a pessoa se movimentava para tentar ver o esquilo, o animal também se mexia, mantendo sempre a árvore dentro do campo de visão da pessoa. A pergunta em disputa era: “*O homem anda em torno do esquilo ou não?* Ele anda em torno da árvore, certo, e o esquilo está na árvore; ele anda, porém, em torno do esquilo?”¹⁷⁴ Diante da discussão entre lados opostos, James leva o grupo à reflexão ao demonstrar que para definir o certo dependeria de um entendimento do significado de “ir em torno” do esquilo. Depois de um jogo de palavras em que aponta as consequências de se tomar cada direção, James conclui que “os dois lados estão ao mesmo tempo certos e errados, de acordo com o que se concebia em relação à locução ‘ir em torno’, em um sentido prático ou outro.”¹⁷⁵

Por meio desse episódio que classifica como banal, James começa a expor o método pragmático. Inicialmente, anuncia que “é tentar interpretar cada noção traçando as suas consequências práticas respectivas.”¹⁷⁶ Ele acrescenta que se não há possibilidade de traçar “nenhuma diferença prática qualquer, então as alternativas significam praticamente a mesma coisa, e toda disputa é vã.”¹⁷⁷ O autor resolve dessa maneira qualquer discussão de difícil conclusão, que seja semelhante à disputa verbal sobre o esquilo, que não faz diferença à vida cotidiana.

James prossegue e explica a origem histórica do pragmatismo. Esclarece que o termo deriva do vocábulo grego *pragma*, “que significa ação, do qual vêm

¹⁷¹ Ibid., p. 12.

¹⁷² Ibid., p. 13.

¹⁷³ Ibid., p.17.

¹⁷⁴ Idem, grifo do autor.

¹⁷⁵ Idem

¹⁷⁶ Ibid., p. 18.

¹⁷⁷ Idem

as nossas palavras ‘prática’ e ‘prático’”¹⁷⁸, e que foi introduzido na filosofia por Peirce. O autor assim resume aquilo que assimilou das concepções de Peirce:

Peirce, após salientar que nossas crenças são, realmente, regras de ação, dizia que, para desenvolver o significado de um pensamento, necessitamos apenas determinar que conduta está apto a produzir: aquilo é para nós o seu único significado. E o fato tangível na raiz de todas as nossas distinções de pensamento, embora sutil, é que não há nenhuma que seja tão fina ao ponto de não resultar em alguma coisa que não seja senão uma diferença possível de prática.¹⁷⁹

A ação, por conseguinte, está na gênese e no resultado de nossas crenças, cuja razão de existirem é que estão associadas à prática, ou seja, “todas as realidades influenciam nossa prática”.¹⁸⁰ James constata que muitas disputas filosóficas não levam a lugar algum se forem submetidas, à semelhança do exemplo do esquilo, ao levantamento de suas consequências concretas. Tais disputas não fazem a menor diferença no que diz respeito à verdade abstrata, nem tampouco à conduta humana. Devem, por conseguinte, ser abandonadas.

Para James é próprio dos pragmatistas um afastamento das abstrações contidas na filosofia. Voltam-se, em contrapartida, “para o concreto e o adequado, para os fatos, a ação e o poder”.¹⁸¹ As consequências dessa postura é a liberdade diante do dogma, das artificialidades e de qualquer pretensão em relação às finalidades da verdade.

O autor vê o pragmatismo como um método que não entende qualquer conceito como definitivo. Cada palavra teria sua dimensão prática e faz das teorias instrumentos, “e não respostas aos enigmas, sobre as quais podemos descansar”¹⁸², pois é preciso progredir em busca de respostas. O método pragmatista consiste em “olhar além das primeiras coisas, dos princípios, das

¹⁷⁸ Idem

¹⁷⁹ Idem

¹⁸⁰ Ibid.. p. 19.

¹⁸¹ Ibid. p. 20.

¹⁸² Idem

‘categorias’, das supostas necessidades; e de procurar pelas últimas coisas, frutos, consequências, fatos”.¹⁸³

Esse método, segundo o autor, está harmonizado com muitas tendências filosóficas antigas:

Concorda com o nominalismo, por exemplo, sempre apelando para os particulares; com o utilitarismo, dando ênfase aos aspectos práticos; com o positivismo, em seu desdém pelas soluções verbais, pelas questões inúteis e pelas abstrações metafísicas.¹⁸⁴

Todas essas correntes filosóficas têm como tendência a desconsideração por abstrações e são antiintelectuais. O pragmatismo seria, assim, uma espécie de guarda-chuva que abarca ou se comunica com outras concepções, pela concordância entre pontos de vista fundamentais.

A determinação de um conhecimento verdadeiro, tema central do pragmatismo, é abordado por James com vigor. Ele parte do próprio avanço das ciências e a profusão de teorias. O próprio desenvolvimento científico fez com que a ideia de que as leis resultantes são apenas aproximações da realidade, e não a realidade em si mesma. Mesmo assim, essas leis seriam eminentemente úteis, embora venham a dar lugar a novas teorias ainda mais úteis. Segundo James as leis da ciência “são apenas uma linguagem humana uma taquigrafia conceptual (...) nas quais escrevemos nossos informes sobre a natureza; e as línguas, como é bem conhecido, toleram muita escolha de expressão e muitos dialetos”.¹⁸⁵

Para ele, baseando-se também em Schiller e Dewey, verdade é o correspondente às ideias, e as ideias “tornam-se verdadeiras na medida em que nos ajudam a manter relações satisfatórias com outras partes de nossa experiência”.¹⁸⁶ O “encaixe” utilitário entre conceitos resulta em uma ideia verdadeira, de acordo com a forma como uma ideia opera entre outras. A verdade é atingi-

¹⁸³ Ibid., p. 21.

¹⁸⁴ Idem

¹⁸⁵ Ibid., p. 22.

¹⁸⁶ Idem

da, portanto, por meio de “processos de verificação”¹⁸⁷, em que é possível realizar experiências, assimilar e comprovar sua eficácia.

A verdade deve ser alcançada processualmente, sem uma perspectiva de encontro com uma verdade definitiva, o que implicaria cessar o processo de indagações. Por conseguinte, para James, a busca da verdade deve ser “alimentada a cada momento pelas novas informações, respostas parciais, semi-verdades, que são geradas nesse processo de relacionar a realidade com a experiência”.¹⁸⁸ Para ele, uma “nova verdade é sempre um intermediário, um amaciador de transições”.¹⁸⁹ Isso não significa abandono de antigas verdades, mas uma agregação ao estoque de crenças do sujeito, embora a nova verdade venha a operar de maneira mais eficaz.

Determinadas perguntas são fundamentais para se definir uma ideia verdadeira, de acordo com o pragmatismo:

Supondo-se que uma ideia ou crença seja verdadeira (...) que diferença concreta, em sendo verdadeira, fará na vida real de alguém? Como será compreendida a verdade? Que experiências são diferentes daquelas que prevaleceriam se a crença fosse falsa? Qual, em suma, é o valor em caixa da verdade, em termos experimentais?¹⁹⁰

O próprio James expõe as respostas, sintetizadas nas seguintes sentenças: “As ideias verdadeiras são aquelas que podemos assimilar, validar, corroborar e verificar. As ideias falsas são aquelas com as quais não podemos agir assim”.¹⁹¹ A verdade tem dinamicidade, ela se torna verdadeira na medida em que é verificada e validada. Ela deve *concordar* com a realidade concreta e ser *útil*: “Pode-se dizer então que ‘é útil porque é verdadeira’ ou ‘é verdadeira porque é útil’. (...) Verdadeira é o nome para qualquer ideia que se inicie o processo de verificação, útil é o nome para a sua função completada na experiência”.

192

¹⁸⁷ Ibid., p. 30.

¹⁸⁸ POGREBINSCHI, 2005, op. cit., p. 33.

¹⁸⁹ JAMES, 1979, op. cit., p. 23.

¹⁹⁰ Ibid., p. 72.

¹⁹¹ Idem

¹⁹² Ibid., p. 73.

O autor ainda admite a existência de verdades *eternas*, aquelas associadas a definições ou princípios, como o resultado de uma soma, as diferenciações entre as cores etc. São verdades que não demandam uma verificação e que assim serão enquanto houver humanidade. Já as verdades relativas a eventos passados e remotos, narradas pela história, são verificáveis pelos efeitos que produziram no decorrer do tempo e “garantido por sua coerência com tudo que é presente”.¹⁹³

Em contrapartida, James discorda da existência de algo *absolutamente* verdadeiro, determinadas ideias que, acredita-se, jamais se alterarão. As verdades seriam temporárias: “temos de viver hoje com a verdade que podemos ter hoje, e estarmos prontos amanhã para tachá-la de falsidade”.¹⁹⁴ O autor prossegue utilizando exemplos de verdades que foram superadas pelo desenvolvimento científico:

A astronomia ptolemaica, o espaço euclidiano, a lógica aristotélica, a metafísica escolástica foram a solução por séculos, mas a experiência humana tem superado esses limites, e nós agora achamos essas coisas somente relativamente verdadeiras, ou verdadeiras dentro daqueles limites de experiência. Em termos de “absolutamente”, eram falsos; pois sabemos que esses limites eram causais, e podiam ter sido transcendidos pelos teóricos passados do mesmo modo como o são pelos pensadores modernos.¹⁹⁵

A maioria das verdades, portanto, tem um caráter transitório e circunstancial, o que não as diminui em importância a cada momento em que prevalecem, ou mesmo depois de serem superadas. Mas justamente pela superação a que estão sujeitas, a verdade não pode ser compreendida como *absoluta*.

No que diz respeito às verdades religiosas, James afirma que o pragmatismo não se enfileira ao materialismo e que revigora as relações com a espiritualidade, com interesse em uma mútua colaboração com a teologia. Ele escreve que

¹⁹³ Ibid., p. 77.

¹⁹⁴ Ibid., p. 80.

¹⁹⁵ Idem

[...] se as ideias teológicas provam que têm valor para a vida concreta, são verdadeiras, pois o pragmatismo as aceita, no sentido de serem boas para tanto. O quanto são verdadeiras dependerá inteiramente de suas relações com as demais verdades, que têm, também, de ser reconhecidas.¹⁹⁶

A concretude e a praticidade são relacionadas também às ideias religiosas que, desse modo, são aceitas por oferecerem resultados positivos aos fiéis. Ao mencionar as relações das ideias teológicas com as demais verdades, James introduz a necessidade da tolerância e do diálogo em um campo em que o conflito entre verdades gera consequências, muitas vezes, desastrosas.

A associação da verdade com o *bem* também faz parte das concepções de James. Se uma ideia é verdadeira na medida em que traz proveito para a vida, significa que seu resultado é *bom*: “a verdade é *uma espécie de bem*, e não, como usualmente se supõe, uma categoria de bem (...). *Verdadeiro é o nome do que quer que prove ser bom no sentido da crença.*”¹⁹⁷

Tais noções a respeito da verdade se opõem, segundo o autor, ao racionalismo, que prefere lidar com abstrações. Enquanto o pragmatista fala de *verdades* (no plural), sobre sua associação com a utilidade e com a eficácia, o racionalista considera haver uma verdade maior, fora da vida ordinária, que deve ser buscada como fonte de conhecimento. O racionalismo, para James, acusa o pragmatismo de negar a existência da verdade. Entretanto, James afirma que “temos somente procurado traçar exatamente por que as pessoas a seguem e sempre devem segui-la”.¹⁹⁸

James, junto a Dewey, foi um dos filósofos mais importantes na exploração das fronteiras da filosofia da mente. A partir do trabalho de ambos os filósofos, estabeleceu-se uma forma genuína para a compreensão da cognição e do comportamento, que foi denominada *funcionalismo*. “Essa teoria tinha caráter largamente naturalista, rejeitando tanto o materialismo como o idealismo”.

¹⁹⁹ O que caracteriza o funcionalismo é a compreensão de que “a psicologia é o

¹⁹⁶ Ibid., p. 27.

¹⁹⁷ Ibid., p. 28, grifos do autor.

¹⁹⁸ Ibid., p. 26.

¹⁹⁹ SHOOK, 2002, p. 89.

estudo da vida psíquica como um processo de adaptação orgânica”²⁰⁰, desse modo rejeitando o dualismo cartesiano e adotando um naturalismo que implica o exercício da liberdade de decisão no controle voluntário do comportamento humano.

James e Dewey empregaram termos advindos da Biologia e da Fisiologia no estudo experimental que empreenderam acerca do comportamento humano e de como se dão os processos de decisão, pautados no livre-arbítrio, defendido por James ardorosamente como fonte da moralidade.

Sua noção de livre-arbítrio se coadunava com o evolucionismo darwinista, por entender que as funções que regulam a moralidade “passaram a existir apenas porque são úteis para a sobrevivência humana”.²⁰¹ Como empirista que afirmava que todo conhecimento se funda na experiência, James rejeitou o dualismo, compreendendo que a mente não é uma substância separada da matéria. Compreendia, ainda, que a ciência deveria estar separada de qualquer traço da religiosidade, de modo que a Filosofia e a Psicologia se tornassem cada vez mais autônomas.

2.1.3 – John Dewey

John Dewey nasceu em 1859, em Burlington, cidade agrícola no estado de Vermont (EUA). Sua carreira acadêmica foi iniciada na Universidade de Vermont, onde se formou em 1879. Quinze anos mais tarde, tornou-se chefe do Departamento de Filosofia, Psicologia e Pedagogia da Universidade de Chicago. Atuou, ainda, na Universidade de Michigan e na Universidade de Colúmbia, onde se aposentou, em 1930.

Sua contribuição estende-se a vários campos do conhecimento, em especial à Filosofia da Educação e à Filosofia Social, que constituem os alicerces de suas concepções.

Durante sua formação, Friedrich Hegel foi um referencial importante. O pensamento hegeliano causou impacto sobre Dewey, no que diz respeito à forma de interpretar a cultura e as instituições. Com isso, manteve presente a ideia sobre a influência que a cultura exerce na formação de crenças e de a-

²⁰⁰ Idem

²⁰¹ Ibid., p. 96.

ções humanas. Tentou, ainda, conciliar as concepções hegelianas com a psicologia experimental, ao não reduzir a mente a seus aspectos somente anatômicos, o que implica uma questão fundamental para Dewey: a relação entre a mente humana e o ambiente.

Para analisar essa relação, a noção de experiência tornou-se elemento central, o que supunha uma aproximação de Dewey com a perspectiva naturalista, uma vez penetrando no universo da Psicologia Experimental. Tal aproximação levou Dewey a criticar as concepções idealistas, enquanto tecia sua compreensão pragmática de experiência. Ao realizar uma espécie de avaliação de seu processo de produção intelectual, Dewey constatou que o sistema de Hegel pareceu-lhe, posteriormente, artificial, mesmo reconhecendo a validade e a profundidade do mesmo:

A ênfase hegeliana na continuidade e a função do conflito permaneceram sobre bases empíricas após minha fé inicial na dialética ter dado lugar ao ceticismo. Houve um período que se estendeu aos primeiros anos em Chicago no qual, em conexão com um seminário sobre a Lógica de Hegel, eu tentei interpretar suas categorias em termos de 'reajustes' e 'reconstruções'. Gradualmente eu vim a perceber que os significados destes princípios poderiam ser melhor entendidos e afirmados quando completamente emancipados da roupagem hegeliana.²⁰²

No final do século XIX, quando a Psicologia já havia se tornado um saber experimental, Dewey questionou suas relações com a Filosofia e buscou refundá-la em novas bases. O contato com William James, especialmente por meio da obra *Principles of Psychology* (1890), foi fundamental para a estruturação das concepções de Dewey naquele momento. O que estava em relevo nesta obra, para ele, é uma visão da psicologia como uma teoria da consciência subjetiva, mas com um antigo vocabulário, o que constituía um empecilho para o progresso da filosofia: “a dificuldade em encontrar um vocabulário que transmita adequadamente uma nova e genuína ideia é talvez o obstáculo que mais retarda o progresso da filosofia”.²⁰³ Estava ainda em destaque uma visão da

²⁰² DEWEY, Jane. Biography of John Dewey. In Schilpp, Paul & Hahn, Lewis E. (editors). *The Philosophy of John Dewey*. La Salle: Open Court, 1989, p. 18.

²⁰³ DEWEY, John. *The later works of John Dewey*, vol 5. (Ed. Jo Ann Boydston). Carbondale, Ill. & Edwardsville, Ill: Southern Illinois University Press, 1984, p. 157.

psicologia, sob o ponto de vista objetivo, com seus fundamentos calcados “em um retorno à antiga concepção biológica de *psyche*, mas um retorno com uma nova força e valor devido ao imenso progresso feito pela Biologia desde a época de Aristóteles”.²⁰⁴

Foi na Universidade de Michigan que Dewey combinou o interesse pela Psicologia com temas educacionais, impulsionado pela própria estruturação da universidade, que buscava uma aproximação com as escolas de ensino médio. Estreitou contato, naquela universidade, com companheiros importantes para sua vida profissional: James H. Tufts e George Herbert Mead. Com o primeiro, Dewey criou um vínculo intelectual que possibilitou a sua ida para Chicago, em 1894, e gerou uma publicação conjunta. Já Mead se tornou, após 1890, amigo e parceiro intelectual de Dewey.

No contato com os próprios filhos, a quem observou atentamente, Dewey ampliou seu interesse pelos processos relativos à aprendizagem. Tal interesse aumentou quando, na Universidade de Chicago, pôde criar uma escola que seria o lugar de realizar as experiências que idealizava, como num laboratório, em que podia conciliar aspectos relativos à psicologia do desenvolvimento com princípios filosóficos. Sua escola experimental foi chamada *Laboratory School*, onde corroborou sua crença de que a educação é um processo que dura a vida inteira.

Na perspectiva de algo que deve permanecer durante a existência, Dewey entendia que a solução de problemas era o cerne do processo de aprendizagem. O contato com problemas proporciona soluções criativas e novas, e é o contrário da repetição e da memorização. Dewey criticou o modelo educacional adotado nos EUA, em seu tempo, cuja ênfase estava na repetição e na memorização. Criticou, ainda, a educação destinada às classes populares, em contraposição à que era destinada às elites:

As escolas, decerto, participarão, concretamente e não idealmente, na construção da ordem social do futuro à medida que se forem aliando com este ou aquele movimento, no seio das forças sociais existentes. Este fato é inevitável. As escolas (dos Estados Unidos da América)

²⁰⁴ Idem

promoveram a desorientação e o caos social atual ao enfatizarem uma forma econômica de sucesso que é intrinsecamente pecuniária e egoísta. O desejo de necessidade e, novamente, não por uma questão teórica, assume um papel preponderante na determinação da ordem social – ou desordem – do futuro, à medida que os(as) professores(as) e administradores(as) se alinham com os velhos ideais denominados ‘individualistas’ – que na realidade são fatais para as individualidades da maioria – ou com as novas forças que criam o controle social das forças econômicas. A crença de que os(as) professores(as) devem passivamente adaptar-se às condições existentes é, apenas, uma forma – e uma forma covarde – de se fazer uma escolha a favor do antigo e do caótico.²⁰⁵

Para empreender uma nova cultura democrática, Dewey percebeu a necessidade de estabelecer um sistema educacional que fosse além da memorização, para as elites, e da aquisição de habilidades manuais, para as classes populares. Para isso, centrou na solução de problemas o objetivo da educação, a fim de que fosse formada uma nova geração que pudesse lidar com as transformações sociais de maneira aberta e criativa.

No período compreendido entre 1890 e a Primeira Guerra Mundial, houve grandes conflitos sociais e intensos clamores por mudanças nos EUA, período denominado como Era Progressista ou Progressivismo. Em meio à complexidade daquele momento histórico, o foco estava na busca de ascensão social por parte de uma crescente população urbana, o que implicava a busca pela escolarização. Atuando na Universidade de Chicago, Dewey participou ativamente dos debates em torno dessas novas configurações sociais, defendendo firmemente que a educação é uma forma profícua de reconstrução social, mesmo que não seja a única.

A “nova escola”, proposta por Dewey, tinha como traço significativo o esforço para considerar, na análise da educação, as características dos indivíduos e as necessidades de socialização tendo em vista a construção de uma sociedade democrática.²⁰⁶

²⁰⁵ DEWEY, John. Pode a educação participar da reconstrução social? Revista Currículo Sem Fronteiras, v. 1, n.2, pp. 189-193, Jul/Dez 2001, p. 192.

²⁰⁶ Alguns aspectos da vinculação entre educação e democracia, na obra de Dewey, serão abordados no próximo capítulo.

Ele vislumbrou a importância de se conhecer profundamente como se dá o desenvolvimento da criança, além de considerar que a escola deveria investir no interesse dos alunos, a fim de garantir aprendizagem significativa. Em decorrência do contato com essas realidades, Dewey via incongruências entre o universo infantil e a estrutura da escola tradicional de então:

Temos (...) suficientes divergências fundamentais: primeiro, o mundo pequeno e pessoal da criança contra o mundo impessoal da escola, infinitamente extenso, no espaço e no tempo; segundo, a unidade da vida da criança, toda afeição, contra as especializações e divisões do programa; terceiro, a classificação lógica de acordo com um princípio abstrato, contra os laços práticos e emocionais da vida infantil.²⁰⁷

Dewey advertiu que as tendências ou “escolas” pedagógicas costumavam se desviar desses conflitos, em vez de enfrentá-los. Ele propôs, por conseguinte, que se assumisse uma postura oposta, um projeto educacional em que “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim”, pois só ela “fornece a medida e o julgamento em educação”.²⁰⁸ Para atuar com a criança seria preciso um método que atendesse suas necessidades e que possibilitasse seu desenvolvimento de forma enriquecedora; seria preciso uma “educação nova” que proporcionasse “um desenvolvimento *da* experiência *pela* experiência”²⁰⁹, concretizado por um meio educativo em que a experimentação, por parte da criança, fosse favorecida.

A perspectiva pragmatista de Dewey implica uma “recusa de qualquer tipo de pensamento que insista na idéia de certeza”.²¹⁰ Afirmava que a certeza absoluta é inatingível. Neste ponto, Dewey toca no tema recorrente do pragmatismo: a questão da verdade. Crenças em certezas são um rumo ilusório para o homem. Em contrapartida, a filosofia, tendo como premissa um olhar pragmatista, deve considerar a prática como elemento que conduz à obtenção do conhecimento, e colocar a ação em um patamar que se equipare ao pensamento e ao sentimento. O pensamento, para Dewey, não pode ser o centro da preo-

²⁰⁷ DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1980, p. 139.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 140.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 145, grifos do autor.

cupação da filosofia, como também, ela deve mudar a forma de teorizar sobre a verdade, revendo seu método de investigá-la. Isso se dá pela segurança no procedimento, pela investigação, observação e experimentação, seguindo hipóteses de trabalho.

O que Dewey coloca em pauta, portanto, é o valor da experiência como forma de se atingir, pela verificação, verdades sempre provisórias. A filosofia, nesta perspectiva, deve tentar “compreender como crenças autênticas acerca da existência podem operar proveitosa e eficazmente em relação aos problemas práticos que são urgentes na vida real”.²¹¹ Pogrebinschi faz uma síntese do ponto de vista de Dewey acerca da busca da verdade pela filosofia, que vale a pena apresentar aqui:

O antifundacionismo de Dewey se manifesta, portanto, em sua recusa incessante em torno da certeza e da segurança, não apenas em um nível filosófico, mas enquanto prática de vida. Dewey rejeita todos os tipos de dogmas, valores supremos, autoridades últimas, dualismos, e deseja substituí-los pela incerteza e imprevisibilidade da experiência humana, constantemente mutável e dinâmica. É a prática, a ação prática dos homens, que deve servir de fundamento para a filosofia.²¹²

Tendo a prática como fundamento, o pragmatismo busca oferecer uma interpretação do conhecimento científico que presume ser mais realista e que se faça condizente com os resultados empíricos, pela valorização da experiência. Trata-se de um modo de fazer filosofia distinto de uma especulação teórica ou abstrata, que não tenha vínculos com as ações concretas da vida social.

Tal construção filosófica fez com que a educação ocupasse um lugar de importância central no pragmatismo de Dewey, em função de suas pesquisas considerarem o conhecimento como uma ferramenta para a ação. O dinamismo social faz com que esse conhecimento se transforme constantemente, o que implica o desenvolvimento de um processo educativo que faça parte do mesmo dinamismo. A educação escolar, nesta perspectiva, não deve visar a-

²¹⁰ POGREBINSCHI, 2005, op. cit., p. 34.

²¹¹ Ibid., p. 37.

²¹² Idem

penas o crescimento intelectual dos discentes, mas também uma preparação moral para a atuação cidadã na vida democrática em constante mutação.

Determinados temas de interesse no pragmatismo, por meio de Dewey, foram transpostos à educação: a utilidade que define a importância de um conhecimento; a experimentação como forma de contato prático com o conhecimento; o interesse pela verdade para se atingir resultados práticos, mas provisórios, que conduzam a um desenvolvimento individual e social; a construção da democracia como instrumento de emancipação social etc. Tais temas já são, em certa medida, suficientes para justificar o interesse do campo da educação pelo pragmatismo, desde a atuação dos pioneiros.

As concepções de Peirce, James e Dewey, uma vez comparadas, permitem-nos verificar as nuances e diferenças entre os três autores, como também as identidades de pensamento. O tema da verdade, como pôde ser verificado, é uma constante no pragmatismo.

O que aqui vimos acerca do pragmatismo norte-americano forneceu-nos um suporte para compreender o avanço desta corrente teórica no Ocidente, na contemporaneidade, bem como as ideias de base que se mantiveram. A próxima seção, por conseguinte, se ocupará dessa nova fase do pragmatismo.

2.2. O Pragmatismo e o contexto contemporâneo: o Neopragmatismo

A corrente pragmatista, que teve durante a atuação dos pioneiros sua disseminação e apogeu, entrou em período de latência em torno da metade do séc. XX no meio intelectual norte-americano, que se debruçou sobre a filosofia analítica ²¹³, especialmente por meio do pensamento de Willard Quine, que se opôs ao positivismo lógico com a tese da indeterminabilidade do significado, que veremos mais adiante. Desde a última década do séc. XX, entretanto, o pragmatismo vem sendo recolocado em pauta, principalmente pelas ciências

²¹³ Filosofia que se desenvolveu principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, a partir do início do século XX. Caracteriza-se, segundo Japiassú e Marcondes (2006, op. cit., p.108) “pela concepção de que a lógica e a teoria do significado ocupam um papel central na filosofia, sendo que a tarefa básica da filosofia é a análise lógica das sentenças, através da qual se obtém a solução dos problemas filosóficos”. Possui duas vertentes básicas, e, conseqüentemente, dois ramos principais. Um ramo principal é o Positivismo Lógico. O outro é a Filosofia Linguística (que não deve ser confundida com a Filosofia da Linguagem ou com a Filosofia da Linguística).

sociais, após o esmaecimento da filosofia analítica ou da absorção de vários de seus pressupostos pelo próprio pragmatismo.²¹⁴

A identidade entre os discursos pós-modernistas e o pragmatismo também proporcionou este novo impulso, que por suas configurações atuais vem sendo denominado, no campo das ciências sociais, de *neopragmatismo*. Passaremos a adotar esse termo, portanto, por reconhecer nesse movimento o resultado das incorporações de novas perspectivas filosóficas e por suas afinidades com a análise das atividades humanas no mundo ocidental no contexto contemporâneo, ultrapassando o legado dos pioneiros.

Encontramos nos escritos de autores considerados neopragmatistas várias referências aos fundadores, mas não fazem apenas uma atualização da empreitada filosófica dos pioneiros, incluindo concepções de outros autores e temas antes não tocados pelos clássicos.

Como uma corrente filosófica que possui múltiplas raízes²¹⁵, o neopragmatismo abarca um verdadeiro leque de concepções que resultou em uma linha de pensamento multifacetada, hábil em se harmonizar com outras diferentes concepções.²¹⁶ Em função de as sociedades humanas contemporâneas possuírem estas mesmas características, o neopragmatismo demonstra ser um reflexo da cultura que vem prevalecendo no modo ocidental de viver, o que também pode ser verificado no cenário da educação.

Para uma compreensão abrangente do neopragmatismo é preciso apresentar aspectos do pensamento filosófico de Ludwig Wittgenstein²¹⁷, que de-

²¹⁴ A este respeito, ver GUIRALDELLI Jr., Paulo. *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 34-39.

²¹⁵ William James, por exemplo, dizia que o pragmatismo era uma nova denominação para práticas e pensamentos já existentes, que vão do empirismo da Antiguidade ao utilitarismo de John S. Mill. Cf. James, William. *Pragmatism: a new name for some old ways of thinking* (1907) em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gu005116.pdf>

²¹⁶ Essa capacidade de harmonização assemelha-se ao que Zygmunt Bauman argumenta na obra *Modernidade Líquida* (Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001), quando afirma que o potencial que os líquidos têm de adquirir a forma de seus recipientes constitui a metáfora que bem define a modernidade, pois especialmente nessa segunda modernidade (ou pós-modernidade), “derrete-se” tudo aquilo que poderia vir a se tornar impedimento à prevalência do “nexo dinheiro”. Cf. pp. 9-13.

²¹⁷ Wittgenstein nasceu em Viena, em 26 de abril de 1889. Estudou engenharia na Escola Técnica de Berlim até 1908 e mecânica na Universidade de Manchester, na Inglaterra, de 1908 a 1911. Estes estudos o levaram a interessar-se por matemática e, depois, pelo estudo da lógica e de fundamentação matemática. Em 1912, matriculou-se na universidade de Cambridge, onde viria a lecionar posteriormente. Em 1918 foi prisioneiro do exército italiano e concluiu o *Tractatus Logico Philosophicus*, único livro que publicou em sua vida. Em 1919 retornou a Viena e

envolveu uma concepção pragmática vinculada ao significado da palavra em relação ao seu “uso em um determinado contexto e introduziu a noção de jogo de linguagem”.²¹⁸

A ordenação da linguagem, para Wittgenstein, possui uma lógica em que o significado de palavras e frases varia de acordo com o contexto e com os objetivos em que são utilizadas. Há múltiplos usos das palavras, cujas intenções do usuário determinam o significado, como afirma o autor: “O significado de uma palavra é o modo de empregá-la. Porque é isso que aprendemos, quando a palavra é incorporada em nossa linguagem”.²¹⁹

Os contextos diferenciados e os objetivos que cada usuário das palavras possui constituem aquilo que Wittgenstein denominou *jogos de linguagem*. As palavras e expressões não têm um uso único e seu significado está nos sistemas concretos ou jogos de linguagem em que vêm a ser empregadas. A noção de jogos de linguagem visa a “estipular que as expressões linguísticas são sempre utilizadas em um contexto de interação entre falante e ouvinte, que as empregam com um objetivo determinado”.²²⁰ Os jogos são semelhantes a uma trama de tecido: “os fios se entrelaçam para formar o todo, mas não há um único fio que percorra todo o tecido”²²¹, ou seja, a articulação entre falantes, a trama de significados e de processos de compreensão, formam essa estrutura de comunicação em que ocorrem interações diversas.

O autor demonstra que há inúmeros jogos de linguagem, de acordo com as múltiplas funções de uso da linguagem em diversos contextos e finalidades: “Quantas espécies de frases existem? Porventura asserção, pergunta e ordem? Há inúmeras de tais espécies”.²²² Porém, eles não são estáveis. Estão vinculados às diversas formas de vida e viriam junto com elas: “essa variedade não é algo fixo, dado de uma vez por todas; mas, podemos dizer, novos tipos

tornou-se professor primário em várias escolas da Áustria, aonde permaneceu até 1926. Esta carreira foi abandonada depois de muitos conflitos pessoais. Teve contato com os fundadores do Círculo de Viena, Moritz Schlick e Friedrich Waismann. Voltou a Cambridge em 1929 e obteve o doutorado em filosofia com a apresentação do *Tractatus*. Lá, como professor na universidade, começou seus cursos de conferências, em 1930. Renunciou à cátedra em 1947, dedicando-se, em seguida, apenas a escrever. Faleceu em 19 de abril de 1951.

²¹⁸ MARCONDES, Danilo. *A pragmática na filosofia contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 12.

²¹⁹ WITTGENSTEIN, L. *On certainty*. Oxford: Basil Black Well, 1977, p. 10.

²²⁰ MARCONDES, 2005, op. cit., p. 13.

²²¹ Idem

de linguagem, novos jogos de linguagem surgem, outros envelhecem e são esquecidos”.²²³

Os jogos de linguagem são comparados, também, a um jogo de xadrez, em que, para compreender a função de cada peça, é preciso compreender o jogo em seu conjunto e as regras associadas a cada peça do jogo. O significado de uma palavra, por conseguinte, é seu lugar em um jogo de linguagem. Ao proferirmos uma frase estamos como que realizando uma jogada de xadrez, seguindo as regras de uma língua.

Para Wittgenstein, nós descrevemos as coisas por meio de proposições, que vêm a ser, para o autor, imagens ou modelos da realidade, concebidas como sentenças com significado. As proposições, desde as mais simples, contêm as características essenciais que são requeridas para uma descrição. O autor se propôs a investigar a essência de uma proposição elementar, por meio da qual compreendeu ser possível obter a essência de toda descrição, o que revelaria a natureza e os limites da linguagem, bem como os limites do pensamento, sabendo-se que pensamento também é representação. Desse modo, na lógica contida nas proposições se expressa a lógica da linguagem e do pensamento.

A visão de linguagem apresentada por Wittgenstein é a de que a utilização de palavras e de expressões é gerida por uma multiplicidade de regras que são criadas no cotidiano de uma comunidade linguística. Ao se analisar o uso da linguagem poder-se-ia elucidar as condições em que as diferentes expressões são usadas, o que permite a sua compreensão. Assim, a diversidade de linguagens está associada à diversidade cultural.

De uma forma simplificada, o pensamento filosófico de Wittgenstein, em um primeiro momento, buscou ordenar o conhecimento sobre o uso da linguagem, a fim de que houvesse uma definição daquilo que é possível dizer sobre o mundo. Uma segunda fase desse pensamento filosófico, no entanto, significou uma rejeição dessas proposições, ou seja, de que seria possível examinar a linguagem em sua estrutura latente, que revelaria sua lógica subjacente. Con-

²²² WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p. 27.

²²³ Idem

centrou-se, por conseguinte, em uma cuidadosa discussão sobre o uso ordinário da linguagem.

Essa discussão conduziu o autor a conceber uma teoria da linguagem em que eliminou a ideia de um conhecimento essencial, que seja superior à linguagem cotidiana em sua variedade. Retirou da linguagem a compreensão de que haveria uma forma lógica de construção de enunciados ou de que exista uma forma ideal de fazê-lo. O que existe, por conseguinte, é uma multiplicidade de linguagens, cada uma com uma lógica específica, sem que haja, necessariamente, regras comuns. Do mesmo modo, essa diversidade de linguagens não estaria vinculada a uma linguagem ideal ou superior, nem tampouco a uma realidade que estaria oculta para além dela mesma, o que faz da filosofia de Wittgenstein uma crítica à ideia de que a linguagem teria o papel de descrever a realidade, ou de que estaria governada por regras de sintaxe lógica.

A produção do conhecimento, após Wittgenstein, foi compreendida de uma nova maneira, em função de ele ter concluído que não há possibilidade de entrar em contato com a realidade sem o suporte da linguagem. Além disso, uma vez reconhecendo a existência de múltiplas formas de linguagem, constatou sua vinculação a interesses e objetivos diversificados.

Como veremos no decorrer deste capítulo, as concepções filosóficas de Wittgenstein deram suporte ao pragmatismo contemporâneo, de modo que as questões que são caras à essa corrente filosófica, tais como a negação da existência de regras universais e o papel da linguagem na discussão do conceito de *verdadeiro*, adquiriram força e se disseminaram na cultura pós-moderna.

Não é possível discorrer sobre o neopragmatismo sem mencionar e aprofundar o pensamento filosófico de Richard Rorty. Este professor norte-americano nasceu na cidade de Nova York, no ano de 1931 e faleceu em 2007. Atuou em Yale, no Wellesley College, nas Universidades de Princeton, da Virgínia e de Stanford.

Rorty rejeitou a filosofia platônica, depois de vários anos de estudo e contato com novas perspectivas filosóficas, bem como aprofundou a tradição pragmatista de Dewey, enraizada nos EUA. Sem abandonar a tradição deweyana, estabeleceu contato com o pensamento dos empiristas lógicos do Círculo

de Viena ²²⁴, cuja preponderância está no fato de pautar a produção filosófica no modo como se investiga a ciência natural. A linguagem se tornou o foco do desenvolvimento das ideias filosóficas desta escola, com a identificação dos princípios contidos nas sentenças que proferimos, partindo do questionamento a respeito de quais condições tornam uma declaração linguística eminentemente verdadeira. Para os positivistas lógicos, os conhecimentos que podem ser considerados verdadeiros são aqueles que advêm da matemática, da lógica e das ciências empíricas. Nesta perspectiva, desconsideraram as linguagens conotativas, que também são portadoras de verdades, pois há formas de linguagem que estão dissociadas de enunciados lógico-matemáticos, como no caso das ciências humanas, por exemplo.

A partir da década de 1950, Rorty rompe com o positivismo lógico, em função das contribuições de Wilfrid Sellars ²²⁵ e Willard Orman Quine ²²⁶, pensadores a quem credita terem lhe influenciado quando escrevia a obra *A filosofia e o espelho da natureza*. ²²⁷ Tais autores conduziram a “discussão filosófica para fora dos cânones postos pelo positivismo lógico, reorientando as investigações filosóficas para uma abordagem pragmatista”. ²²⁸

Rorty parte de uma análise das características comuns existentes nos questionamentos que Quine e Sellars fazem ao positivismo lógico para, em seguida, abraçar a filosofia analítica. Ele identifica que ambos os autores lan-

²²⁴ O Círculo de Viena estruturou-se como uma associação fundada na década de 20 (séc. XX) por um grupo de lógicos e filósofos da ciência. O objetivo fundamental desse grupo era “chegar a uma unificação do saber científico pela eliminação dos conceitos vazios de sentido e dos *pseudoproblemas* da metafísica e pelo emprego do famoso critério da *verificabilidade* que distingue a ciência (cujas hipóteses são verificáveis) da metafísica (cujas proposições inverificáveis devem ser supressas)”. Os pensadores do Círculo de Viena se refugiaram nos EUA, nos anos 30 do séc. XX, evadindo-se da ascensão do Nazismo na Europa. Destaca-se, na articulação com Rorty, Rudolf Carnap, filósofo alemão que atuava na Europa Central. Cf. JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, op. cit., p. 46.

²²⁵ Wilfrid Stalker Sellars foi um pensador sintético e profundamente criativo, cuja obra ajudou a estabelecer a agenda filosófica norte-americana por mais de quatro décadas. Mais conhecido pelo seu clássico ensaio de 1956 – “Empirismo e filosofia da mente” – realizou uma crítica ao “mito do dado”, que teve um grande papel na desconstrução do cartesianismo no pós-guerra. Em três livros e mais de cem ensaios apresentou numerosas contribuições originais para a ontologia, epistemologia e filosofias da ciência, da linguagem e da mente, bem como sensíveis estudos históricos e exegéticos. Cf. em http://criticanarede.com/his_sellers.html

²²⁶ Nascido nos Estados Unidos, obteve o título de Doutor na Universidade de Harvard. Tendo sempre a Lógica como seu principal campo de interesse e objetivando e aperfeiçoar em tal campo visitou Viena, Praga e estudou lógica com Rudolf Carnap. Em 1936 tornou-se professor em Harvard.

²²⁷ Cf. em RORTY (2002), op. cit., p. 13.

²²⁸ GUIRALDELLI Jr., Paulo *Richard Rorty*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 27.

çam questões sobre as afirmações provenientes daquela escola filosófica, classificadas como as que podem ser consideradas verdadeiras por serem “relatos de representações privilegiadas”²²⁹. Quine e Sellers refutam o que consideram uma pretensão, demonstrando que relatos de pessoas, sobre seus sentimentos ou pensamentos, são tão legítimos quanto os que são proferidos por “especialistas em, por exemplo, tensão dos metais, comportamento reprodutivo dos pássaros ou cores de objetos físicos”²³⁰.

Quine, especialmente, ao apresentar a tese da indeterminabilidade do significado, cria um confronto filosófico de grande monta com o positivismo lógico. O significado das sentenças que proferimos, para Quine, não é algo determinável indistintamente. Do mesmo modo que, diante de alguém que fala uma língua completamente estranha, só é possível levantar algumas hipóteses acerca do significado de um conjunto de palavras que este alguém repete, os interlocutores que detêm o significado das palavras que pronunciam o fazem por consenso. Mais ainda, há a diferenciação de significados para os diferentes falantes. Rorty assume tal perspectiva em sua empreitada filosófica, ou seja, toma a filosofia da linguagem para dissertar sobre o conhecimento e a verdade. O pensamento filosófico de Wittgenstein, apresentado neste mesmo capítulo, constitui-se um alicerce sobre o qual é possível compreender o caminho trilhado por Rorty, especialmente quando esse autor se refere aos jogos de linguagem e à negação de uma linguagem idealizada ou verdadeira.

Para ele, a aquisição da linguagem permite que as pessoas se tornem membros de uma comunidade em que há troca de justificações e asserções: “apenas podemos nos colocar sob regras epistêmicas quando entramos para a comunidade onde o jogo governado por essas regras é jogado”.²³¹ Adere, ainda, ao holismo de Quine, um holismo “que não requer quaisquer suportes metafísicos idealistas”²³², colocado no núcleo das concepções pragmatistas, em função de o pragmatismo rejeitar qualquer dualismo.

²²⁹ RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994, p. 178.

²³⁰ *Ibid.*, p. 179.

²³¹ *Ibid.*, p. 191.

²³² *Ibid.*, p. 184.

O holismo visa a romper com visões dualistas sobre o significado, centrando a compreensão do significado de sentenças nas relações que essas mesmas sentenças possuem com determinado corpo de linguagem. Segundo Simon Blackburn,

[...] o holismo se recusa a tomar nossas crenças uma de cada vez. Insiste que qualquer frase, que possa expressar uma proposição ou crença, está embutida num contexto que intrinsecamente desempenha um papel essencial em criar, moldar e dar identidade à proposição expressa. Frases individuais são como membros de um só corpo: só têm seu significado enquanto não forem separadas do contexto, o todo sozinho forma uma determinada unidade de significado.²³³

O holismo, sob o ponto de vista da apreensão do conhecimento, favorece a construção de conceitos, pois ajuda-nos a identificar relações entre campos do conhecimento aparentemente distintos, mas que, quando relacionados, dão-nos uma compreensão mais abrangente acerca da realidade. Entretanto, recebe a crítica de que dilui qualquer hierarquia entre conhecimentos, não que haja determinado conhecimento melhor do que outro, mas que algumas vezes necessitamos nos debruçar sobre determinadas partes, que são chave para a etapa seguinte, para poder ter uma visão mais completa sobre o todo.²³⁴

Rorty utiliza-se do “ataque Quine-Sellers à noção kantiana de dois tipos de representações – intuições “dadas” a uma faculdade, e conceitos (ou significados) “dados” a outra”²³⁵, ou seja, um ataque à perspectiva dualista kantiana, não para afirmar que deva haver uma substituição por um novo relato, unificador, mas que é necessário “fugir à noção de um relato do conhecimento humano”. Desse modo, Rorty, renuncia às metanarrativas, dentre elas a noção kantiana de que há, na experiência cognitiva, dois elementos: os advindos dos sentidos e os que são produto de construção ou interpretação, constituindo a atividade do pensamento. Ele afirma ser fútil oferecer um relato explicativo so-

²³³ BLACKBURN, Simon. *Verdade: um guia para perplexos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p. 226.

²³⁴ Uma discussão sobre o holismo será feita no próximo capítulo, identificando suas vinculações com a educação.

²³⁵ RORTY, 1994, op. cit., p. 184.

bre o conhecimento humano de forma totalizante, por não aceitar a possibilidade de um “empreendimento epistemológico como um todo”.²³⁶

A compreensão da obra de Donald Davidson, como extensão das linhas de pensamento traçadas por Sellers e Quine²³⁷, tornou-se objeto de investigação de Rorty na década de 1980. Davidson é considerado o mais influente representante da filosofia anglo-americana da segunda metade do século XX. Ofereceu contribuições em diversas áreas da filosofia, como no campo da linguagem, da metafísica, da epistemologia, da filosofia da mente etc., tornando-se uma referência obrigatória.²³⁸

Na concepção filosófica de Davidson destaca-se a indagação acerca do caráter relativo da verdade, conforme enuncia o próprio autor:

Antes da época em que podia parecer ser um benefício desbancar a verdade, foi necessário representar a verdade como algo muito maior do que ela é, ou dar a ela poderes que ela não tem. Quando não havia nenhuma linha clara entre filosofia e ciência, era natural para os filósofos afirmarem-se como mercadores de um segredo, que a verdade forneceria.²³⁹

Davidson tira do interesse pela verdade a importância antes dada pelos filósofos, sabendo-se que a busca da verdade sempre foi uma questão fundamental na filosofia. Seres humanos necessitam saber se aquilo que percebem é, de fato, o real, ou se aquilo que lhes é dito é algo digno de confiança. A atitude filosófica implica a deliberação de ir além das aparências ou dos discursos, a fim de se estabelecer um encontro com a realidade tal como ela é. Implica, ainda, a superação de dogmatismos e a permanente posição de dúvida²⁴⁰, até o encontro de verdades, mesmo que provisórias.

O autor, contudo, compreende que houve uma concentração de atenção na epistemologia, o que levou a um encorajamento da ideia de que a filosofia

²³⁶ Ibid., p. 186.

²³⁷ RORTY, 2002, op. cit., p. 13.

²³⁸ Cf. SMITH, Plínio & SILVA FILHO, Waldomiro. *Davidson e a filosofia*. São Paulo: Loyola, 2005, p. 7.

²³⁹ DAVIDSON, Donald. *Verdade reabilitada*. Texto disponível em:

http://portal.filosofia.pro.br/fotos/File/davidson_verdade_reabilitada.pdf

²⁴⁰ Posição defendida por Descartes, por meio da qual põe em dúvida todo o conhecimento em um exame crítico: a dúvida metódica. Cf. DESCARTES, op. cit.

deveria buscar verdades definitivas “sobre as quais todas as outras verdades, fossem da ciência, da moralidade ou do senso comum, deveriam repousar”.²⁴¹ Argumenta que a verdade não é um objeto, mas um conceito atribuído a “sentenças, enunciados, crenças e proposições”²⁴², ou seja, vinculado a elementos linguísticos. Não há, para o autor, um conceito de verdade fora desses limites ou uma verdade última que esteja fora da vida prática.

A ideia de verdade objetiva foi substituída por Davidson pela ideia de que as crenças que obtêm êxito se sobressaem sobre as demais devido à sua utilidade. Para o autor nunca saberemos com certeza se uma crença é a verdadeira: “uma vez que não são visíveis como um alvo, nem reconhecíveis quando realizadas, não há nenhum sentido em chamar a verdade de uma meta”.²⁴³ Considera que a verdade não é um valor, o que torna a “captura da verdade” um “empreendimento sem retorno lucrativo”.²⁴⁴ Defende uma postura experimentalista como possibilidade para se atingir algo apenas aproximado da verdade, apesar de julgar que o resultado final sempre será visto como crença falível. Só é possível “identificar nossas crenças melhor investigadas, aquelas sobre as quais obtivemos mais êxito, com as verdades de cada um”.²⁴⁵ Fica nítida a tendência à pulverização do conceito de verdade, tornado um conjunto de enunciados, todos válidos, dentre os quais estão aquelas de maior êxito e que, por isso, merecem figurar como consenso.

Davidson apregoa o *deflacionismo* do conceito de verdade, ou seja, de que não é um conceito que deva receber importância: “é essencialmente trivial e, certamente não tem o valor tão grande quanto a atenção metafísica lhe conferiu”.²⁴⁶ A necessidade de dar relevância à verdade, para o autor, está ligada à justificação de que há realidades além da cotidianidade, como a ideia de Deus ou de algum projeto redentor para a humanidade. Para os que creem, seria preciso render-se a essas crenças, admitindo serem portadoras de verdade, o que supõe crer na existência de outras tantas produções eminentemente humanas.

²⁴¹ DAVIDSON, Donald. *Verdade reabilitada*. Op. cit.

²⁴² Idem

²⁴³ Idem

²⁴⁴ Idem

²⁴⁵ Idem

²⁴⁶ Idem

Conceitos avaliados como verdadeiros ou falsos são anunciados por meio de sentenças. Segundo Davidson, “as sentenças significam o que significam por causa das propriedades semânticas das palavras e dos dispositivos combinatorios que contém”.²⁴⁷ Para compreender uma sentença, o autor reconhece que precisamos de “condições de verdade” para que não seja classificada como um absurdo. Uma metáfora, por exemplo, é compreendida porque conhecemos o significado usual das palavras e “sabemos sob que condições a sentença contendo a metáfora seria verdadeira”.²⁴⁸ A estrutura linguística, por conseguinte, ajuda-nos a compreender e distinguir o real do absurdo, o que se constrói por intermédio de um longo processo de aprendizagem em que a pessoa vai adquirindo referências na medida em que as coisas são nomeadas e articuladas entre si.

Para se crer, afirma o autor, é preciso saber quais crenças são verdadeiras e quais são falsas. Diferente de afirmar que um evento climático está acontecendo, como a chuva, por exemplo, a verdade envolve as atitudes humanas:

Desejamos que certo estado de coisas seja verdadeiro, receamos, esperamos ou duvidamos que as coisas sejam de um modo ou de outro. Pretendemos, por meio de nossas ações, tornar verdadeiro aquilo com que sonhamos de bom. Ficamos orgulhosos ou deprimidos se é o caso de pegarmos o segundo lugar. Uma vez que todas essas atitudes, e muitas outras, têm um conteúdo proposicional o tipo de conteúdo que pode ser expresso por meio de uma sentença, para ter qualquer dessas atitudes é necessário saber o que seria para tal sentença ser verdadeira. Sem uma apreensão do conceito de verdade, não somente a linguagem, mas o próprio pensamento é impossível.

²⁴⁹

A verdade, assim, possui para Davidson o caráter de parâmetro para a vida social, tornando as relações humanas e a cultura inteligível e com sentido. Ele distingue a tentativa de definição do conceito de verdade com a sua conexão com outros conceitos. O pragmatismo *davidsoniano* , portanto, relaciona o conceito de verdade aos interesses humanos, “como linguagem, crença, pen-

²⁴⁷ Idem

²⁴⁸ Idem

²⁴⁹ Idem

samento e ações intencionais”.²⁵⁰ A partir dessas conexões busca compreender a verdade como uma chave necessária para a mente humana, a fim de que ela possa apreender o mundo e contemplá-lo de maneira inteligível.

Já para Rorty a questão da verdade, a partir do aprofundamento da obra de Davidson, foi tratada numa perspectiva em que “toda e qualquer teoria da verdade fosse considerada uma “pista errada””.²⁵¹ Há que se considerar que entre o conhecedor da verdade e a verdade em si há uma instância intermediária: a linguagem.²⁵² Ela tem poder de subverter a verdade, de adulterar seu conteúdo ou, ao mesmo tempo, de esclarecer e trazer à tona o que está encoberto. É justamente nesta força da linguagem que Rorty se apóia para construir sua argumentação acerca da verdade.²⁵³ A filosofia analítica lhe forneceu os instrumentos de interpretação do que seja o verdadeiro, na perspectiva da linguagem, situando-o como um evento linguístico.

O percurso entre algumas teorias sobre a verdade pode colaborar para uma compreensão mais ampliada das contribuições da filosofia analítica e as concepções de Rorty.

A primeira delas, o *correspondentismo*, visa a estabelecer *correspondência* entre narrativa e fato: utilizamos a linguagem para, pretensamente, discorrer sobre a realidade. As sentenças que proferimos descrevem eventos ou coisas. Contudo, a linguagem não é suficiente para descrever um objeto em sua totalidade, bem como é algo de natureza diversa da do objeto, ou seja, um fato narrado não é o fato, pois a narrativa é de natureza linguística, enquanto o fato não o é.

Ao discorrer sobre a ideia de verdade como *correspondência*, Rorty afirma que ela “deveria ser extirpada ao invés de explicada”²⁵⁴, pois considera que a realidade não tem uma “natureza” que demande estabelecer correspondência. Para ele, o que existe são “jogos de linguagem”²⁵⁵, em que prevalece o discurs-

²⁵⁰ Idem

²⁵¹ RORTY, 2002, op. cit., p. 173.

²⁵² Davidson, no entanto, não considera a linguagem intermediária, conforme é exposto por Rorty (2007) em *Contingência, ironia e solidariedade*, pp. 35-55.

²⁵³ Seguindo a linha de Davidson, para Rorty, a linguagem não tem uma função de intermédio. É uma expressão do humano ou da cultura, forma de narrar o mundo, sempre construída com uma sucessão de metáforas.

²⁵⁴ RORTY, 2002, op. cit., p. 113.

²⁵⁵ Ibid., p. 114

so do vencedor, dentre uma grande quantidade de modos de narrar um evento. No lugar de encarar a linguagem como intermediária ou amortecedora entre as pessoas e a realidade, Rorty sugere que sejam usadas metáforas de comportamento linguístico, por serem “via que apreende as forças causais e as faz operar como nós queremos, alterando a nós mesmos e à nossa ambiência para seguir nossas aspirações”.²⁵⁶

Outra teoria sobre a verdade, que tenta resolver os impasses do *correspondentismo*, vem a ser a tentativa de lidar com elementos homogêneos, como nas circunstâncias em que se compara sentenças entre si ou crenças entre si, dentro de um sistema já consagrado de uma mesma comunidade. No entanto, quando se tem como parâmetro uma sentença para ser medida com outra sentença, ou uma crença para outra crença, há, aí, uma fragilidade que atinge uma posição relativista, pois “os vários conjuntos de crenças incompatíveis uns com os outros se manteriam em disputa e apartados, cada qual se fazendo internamente consistentes”.²⁵⁷

Essa incompatibilidade pode ocorrer, por exemplo, ao se comparar duas teorias científicas sobre um mesmo objeto do conhecimento, ou duas narrativas históricas sobre o mesmo evento. Uma teoria ou uma narrativa poderia ser relativizada, até o ponto de se tornar insustentável, apesar de aceita pela comunidade da qual provém. Desse modo, não se chega à verdade, mas à possibilidade de uma rejeição absoluta de qualquer resposta, atingindo um estado de ceticismo que é contrário à postura filosófica.

O ponto de vista pragmatista em relação à verdade defende que ela seja considerada a partir da prática. Pioneiros do pragmatismo, como James e Dewey, consideraram que a busca da verdade deve passar por algumas condições práticas, o que diz respeito a um processo de experimentação cujo resultado, após inúmeras tentativas idênticas e de observação rigorosa, é a verdade alcançada. Esse resultado se configura como algo que tem utilidade prática e que é produto de um consenso, tal como James defendeu, considerando que a utilidade, como algo que é asseguradamente válido para o maior número de pessoas, é critério para reconhecer algo como verdadeiro.

²⁵⁶ Ibid., pp 115-116.

²⁵⁷ GUIRALDELLI JR., 1999, op. cit., p. 35.

Dewey adotou, ainda, um novo critério para a definição do verdadeiro. Ele seria o conjunto de enunciados que resultam de ações controladas e verificadas pela experiência e que, pelo consenso, fornecem uma garantia do que é efetivamente o verdadeiro. Já Pierce teve uma perspectiva um pouco mais restrita, ao considerar verdadeiro aquilo que passa por uma verificação, por um experimento de laboratório.

Ao trilhar o caminho do pragmatismo, Rorty acrescenta algumas reflexões significativas que sugerem um avanço no modo de compreender a verdade. Se os pioneiros apontam a experiência e a utilidade como critérios, Rorty argumenta que a concretude dos fatos “é simplesmente a concretude da concordância prévia, no interior de uma comunidade, quanto às consequências de certos eventos”.²⁵⁸ Poder-se-ia refletir a respeito do limite da concordância a uma determinada comunidade como uma forma restritiva de compreensão da verdade, ou mesmo um novo relativismo. Rorty não oferece, em uma primeira impressão, uma solução para esse impasse, até mesmo pelo fato de rejeitar qualquer relato que se presuma universal, dando prevalência à polifonia do mundo contemporâneo: “há tantas linguagens para descrever (...) (uma) transação causal quantos são os fatos trazidos ao mundo”.²⁵⁹ Para ele, a linguagem não é um anteparo entre os humanos e o mundo, nem pode haver uma narrativa ideal ou exemplar.

O que Rorty deseja colocar no lugar de uma noção de verdade calcada nos fatos ou na coerência dos discursos, que anuncia como novidade do pragmatismo atual, é uma nova metáfora calcada no “comportamento lingüístico, enquanto usando ferramentas da linguagem, enquanto uma via que apreende as forças causais e as faz operar como nós queremos: alterando a nós mesmos e à nossa ambiência para seguir nossas aspirações”.²⁶⁰ Dito dessa forma, o pragmatismo contemporâneo indica como caminho para a reflexão filosófica acerca da verdade a verificação de seu papel no contexto *comunicacional*, o que ainda supõe a adoção da utilidade como critério para a definição do verdadeiro, só que uma utilidade definida pelos jogos de linguagem, conforme corrobora esta citação:

²⁵⁸ RORTY, 1997, op. cit., 114.

²⁵⁹ Ibid., p. 115.

²⁶⁰ Ibid., pp.115-116.

Dizer que a verdade não está dada é simplesmente dizer que, onde não há frases, não há verdade, que as frases são componentes das línguas humanas, e que as línguas humanas são criações humanas.²⁶¹

Fica evidente a estreita vinculação da noção do que seja verdadeiro à linguagem humana. Em decorrência de a linguagem ser uma criação, a verdade, para Rorty, é também um elemento criado, tornando-se impossível encontrá-la ou possuí-la. Não há um “mundo em si”²⁶² ou uma entidade que seja detentora de uma verdade que os humanos devam se esforçar para desvendar. A ideia de que “a verdade está lá fora”, correspondente à filosofia platônica, é refutada por Rorty como uma concepção idealista, em que há a crença da existência de “um legado de uma era em que o mundo era visto como criação de um ser que tinha linguagem própria”.²⁶³ Nessa perspectiva, Rorty não somente desconsidera qualquer traço de metafísica, como exclui a possibilidade da existência de um Deus criador. Advoga uma cultura em que não reste qualquer vestígio de divindade, a fim de que a “devoção à verdade”²⁶⁴ seja aniquilada em todas as suas manifestações. O autor deixa claro o seu pensamento na citação que segue:

(...) tentemos chegar a um ponto em que não mais cultuaremos *nada*, em que não tratemos *nada* como sendo semelhante a uma divindade, em que tratemos *tudo* – nossa linguagem, nossa consciência, nossa comunidade – como produto do tempo e do acaso.²⁶⁵

Porque as pessoas manifestam suas crenças e tentam explicar os fenômenos que as cercam, Rorty compreende que os indivíduos possuem um acervo de palavras que possibilita criar justificativas para suas crenças, para suas ações e para vida como um todo. As palavras constroem narrativas, e são narrativas as que se relacionam a uma divindade ou a qualquer circunstância da vida cotidiana. Formam um conjunto definido por um vocabulário. São múltiplos os vocabulários, com as características singulares de cada grupo social. Tal

²⁶¹ RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. São Paulo: Martins, 2007, p. 28.

²⁶² Idem

²⁶³ Idem

²⁶⁴ Ibid., p. 91.

conjunto vocabular dá legitimidade e identidade para cada cultura, que enuncia suas crenças, suas histórias, seus heróis, elaborando, enfim, suas narrativas.

Os vocabulários que predominam ou as narrativas que seguem adiante são aquelas que se revelaram mais úteis, aquelas que prevaleceram porque oferecem as ferramentas adequadas para descrever o mundo, definindo os temas que seriam dignos de ser apreciados devido à vitalidade que possuem, conforme Rorty pontua, ao exemplificar essa prevalência: “o único tema digno de consideração é se a descrição dos planetas em uma linguagem ou outra nos deixa contar histórias sobre eles que se harmonizem com todas as outras e histórias que nós queremos contar”.²⁶⁶

Um determinado conhecimento, como o exemplo mencionado na citação, teria validade por sua utilidade prática e por seu emprego em outras aplicações. Os critérios para o predomínio de um conhecimento ou de uma narrativa estariam calcados na capacidade de sobrevivência de uma ideia ou de um objeto, como salientou Kuhn.²⁶⁷ Rorty recomenda que pensemos no progresso da forma como Kuhn sugeriu: “como sendo a habilidade de resolver não apenas os problemas que nossos ancestrais resolveram, mas também alguns problemas novos”.²⁶⁸ O autor prossegue demonstrando progressos, por exemplo, feitos no campo da física: de Aristóteles a Newton, de Newton a Einstein, entre outros. No entanto, nenhum deles se tornou possuidor de uma verdade inquestionável. A filosofia, por sua vez, “não faz progresso por tornar-se mais rigorosa, mas por tornar-se mais criativa”.²⁶⁹ A criatividade da filosofia estaria, para Rorty, situada na desconstrução de absolutos, o que é feito por poucas pessoas em cada geração.

Devido à mutabilidade da história e da cultura, os vocabulários são sempre provisórios. Por isso, devem ser postos constantemente em dúvida por não serem possuidores de argumentos capazes de definir verdades imutáveis. A única certeza é de que as dúvidas não podem ser debeladas pela utilização de argumentos construídos pelo mesmo vocabulário, ou mesmo com vocabulários

²⁶⁵ Ibid., p. 55, grifos do autor.

²⁶⁶ RORTY, 1997, p. 117.

²⁶⁷ Op. cit.

²⁶⁸ RORTY, Richard. Pragmatismo, filosofia analítica e ciência. In. PINTO, Paulo Roberto M. [et al.]. *Filosofia analítica, pragmatismo e ciência*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 23.

²⁶⁹ Ibid., p. 25.

diferentes. Não existe um *metavocabulário* que se torne referência universal para a explicação da realidade: “torna-se difícil pensar que, de algum modo, esse vocabulário já exista no mundo, à espera de que o descubramos”.²⁷⁰ Daí a contingência das palavras, uma fragilidade que não lhes permite determinar narrativas verdadeiras ou falsas, certas ou erradas, que faz da verdade uma propriedade apenas das frases ou de entidades linguísticas.

A discussão sobre a verdade empreendida por Rorty propõe o abandono da “idéia de verdade como algo que está aí, à espera de ser descoberto”²⁷¹, ou seja, a ideia de que há no mundo ou nos humanos uma “natureza intrínseca”²⁷² que está encoberta e que pode vir a ser desvelada, como se fosse possível captar a totalidade das coisas, das pessoas e dos fenômenos. No entanto, Rorty adverte que não advoga a inexistência de qualquer tipo de verdade, mas que seria melhor se conduzíssemos “nossos propósitos deixando de ver a verdade como uma questão profunda, um tema de interesse filosófico, ou de ver ‘verdadeiro’ como um termo que justifica a ‘análise’”.²⁷³ Não há utilidade em discutir a verdade. Se não há, melhor abandonar o tema.

Verdadeiras são, por conseguinte, as frases criadas pelos seres humanos, que “criam verdades ao construírem linguagens com que enunciar frases”.²⁷⁴ Rorty vale-se das concepções de Davidson acerca do tema, dando ênfase à noção de que a linguagem não é um meio para expressão ou representação, mas o produto de uma sucessão de contingências, de mutações realizadas no decorrer na história que estão longe de cessar. A linguagem, por conseguinte, atravessa uma evolução em que, de maneira não planejada, novas formas superam as formas anteriores. A superação ocorre pela utilidade ou pela funcionalidade, conforme enuncia Rorty, partindo do ponto de vista de Davidson: “o davidsoniano vê como alguém que esbarrou num instrumento que por acaso funcionou melhor, para alguns fins, do que qualquer instrumento anterior”.²⁷⁵ Uma vez havendo a superação e constituindo-se um novo vocabulário, o vocabulário antigo se torna obsoleto. A mudança permanente de vocabulário indica

²⁷⁰ RORTY, 2007, op. cit., p. 29.

²⁷¹ Ibid., p. 33.

²⁷² Idem

²⁷³ Idem

²⁷⁴ Idem

²⁷⁵ Ibid., p. 51.

a naturalidade como se deve desconsiderar qualquer ideia de verdade. O interesse do “filósofo forte”²⁷⁶ deve estar calcado na dissolução de problemas, e não em sua resolução.

A linguagem não é o fato em si, mas apenas uma tentativa de descrição que se desdobra em muitas possibilidades. Só podemos nos utilizar de metáforas para falar de forma aproximada daquilo que nos rodeia. Por isso, “só podemos comparar linguagens ou metáforas umas com as outras, e não com algo além da linguagem, chamado ‘fato’”.²⁷⁷ A descrição não é o fato. Logo, não há como estabelecer uma correspondência entre discurso e acontecimento que seja digna de ser classificada como a forma ideal de descrever. Pelo motivo de alguns vocabulários se mostrarem mais eficazes do que outros, acabam superando os antecessores.

Rorty define um percurso, empreendido no decorrer da história do Ocidente, no modo como a verdade foi compreendida, e afirma que a verdade redentora entrou em declínio. Usa o termo “verdade redentora” para “um conjunto de crenças que encerraria, de uma vez por todas, o processo de reflexão sobre o que fazer com nós mesmos”.²⁷⁸ Para Rorty, a verdade redentora cumpriria a “necessidade que a religião e a filosofia tentaram satisfazer”.²⁷⁹ Em um primeiro momento histórico, a verdade estaria localizada, para os humanos, fora de seu mundo, concentrada em um ser absoluto, possuidor e conhecedor da verdade. Foi um momento em que havia prevalência das ideias religiosas: “a religião monoteísta oferece a esperança da redenção ao entrar em nova relação com uma pessoa não humana supremamente poderosa”.²⁸⁰ Segundo o autor, localizar a verdade em uma suposta fonte de toda a verdade aplacaria a necessidade humana de encontrar respostas às suas indagações, desde as mais primárias até as mais fundamentais. Traria a tranquilidade de que, pela confi-

²⁷⁶ Idem. Expressão criada por Rorty para definir um tipo de fazer filosófico assemelhado à figura do “poeta forte”, arquitetada por Harold Bloom, citado por Rorty. O “filósofo forte” é aquele que abdica de qualquer influência da metafísica, supera dualismos, interessa-se por rever e criar seus vocabulários e supera algum problema relativo à verdade desconsiderando sua força.

²⁷⁷ Ibid., p. 52.

²⁷⁸ RORTY, Richard. *Ensaio pragmatista sobre subjetividade e verdade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 76.

²⁷⁹ Idem.

²⁸⁰ Ibid., p. 78.

ança em um ser absoluto, é possível atingir toda a verdade, senão nesta vida, numa vida que se realize após a morte.

A filosofia teria tomado o lugar da religião na busca pela verdade, segundo o pragmatismo de Rorty, na medida em que questionou e esclareceu aspectos obscuros da existência humana, antes explicados somente pela religião. Porém, as crenças que estavam na esfera religiosa deslocaram-se para a ideia de essência, que ele pretende desabilitar: “a redenção pela filosofia é por meio da aquisição de um conjunto de crenças que representam as coisas do modo como realmente são”.²⁸¹ Rorty não acha possível que exista uma essência das coisas, nem que seja possível compreendê-las como realmente são, julgando, inclusive, ser essa uma tarefa inútil, por ser a busca de algo que não está em lugar algum.

O autor suscita no leitor uma reflexão quanto à religião e à filosofia: a religião com seu conjunto de credos e seus fiéis, que elaboraram suas crenças por serem produto de uma experiência profunda diante daquilo que transcende à vida imediata; a filosofia com séculos de atividade e de discussões profícuas que oferecem uma compreensão mais acurada sobre nós mesmos e nossas atividades, sendo que no interior da própria filosofia há lugar para um questionamento se há, de fato, uma essência das coisas. Contudo, Rorty afirma que ambas, religião e filosofia, são “gêneros literários” e, como tais, “opcionais”.²⁸² Julga que o sentido da vida pessoal ou da vida da comunidade não está mais a cargo da religião e da filosofia, mas que se tornou um conjunto de “questões para a arte ou a política, ou ambas”.²⁸³ Na qualidade de gêneros literários, filosofia e religião seriam, no contexto contemporâneo, próprios da busca de uma determinada camada da população, a dos intelectuais. O autor revela uma compreensão do que seja a atividade intelectual, que, para ele, suporia um afastamento da vida cotidiana:

Definirei o intelectual como alguém (...) que é afortunado o bastante para ter o dinheiro e o tempo livre necessários para fazer alguma coisa a respeito: visitar igrejas ou

²⁸¹ Idem

²⁸² Idem

²⁸³ RORTY, 2007, op. cit., p. 26.

gurus diferentes, ir a teatros ou museus diferentes e, acima de tudo, ler muitos livros diferentes.²⁸⁴

Frequentadores de templos e museus, portadores de algum dinheiro e leitores são, para Rorty, intelectuais. Não fica claro se a ironia como escreve sobre esse grupo humano busca valorizá-lo ou menosprezá-lo, já que está englobada em um mesmo conteúdo uma série de atividades que são classificadas como próprias de intelectuais. Além disso, associar essas atividades à possibilidade de ter tempo livre enseja uma outra interpretação: dedicar-se à vida cultural seria uma atividade de ociosos endinheirados, como se não pudesse estar conjugada aos segmentos das classes populares ou a trabalhadores de extensa carga horária. Também cabe identificar na concepção de intelectual de Rorty a associação entre os conhecimentos que sobrevivem, aqueles que estariam ancorados na arte e na política, à noção de utilidade: por não serem úteis à comunidade liberal, conhecimentos provenientes da religião e da filosofia se tornaram alvo da preferência somente dos intelectuais, que têm tempo e dinheiro para se dedicar a tais assuntos.

Rorty recomenda a “ironia liberal” para lidar com a vida cotidiana, uma ironia que emerge da constatação de que nossos vocabulários nunca são definitivos, mas transitórios e contingentes, tendendo a ficar obsoletos. Por isso, sugere uma renovação constante dos discursos, por meio da conversação entre comunidades que possuam afinidades epistemológicas. A renovação se dá na medida em que o vocabulário vai sendo substituído por maneiras melhores – ou mais úteis – de dizer as coisas.

A figura do “ironista” é apresentada pelo autor como um tipo de comportamento assumido por aqueles que não são capazes de se levarem a sério, por terem consciência da provisoriedade das narrativas das quais se utilizam, da contingência e da fragilidade de seus discursos e, portanto, de si mesmos. Ele define o ironista como aquela pessoa que satisfaz a três condições, aqui descritas:

(1) tem dúvidas radicais e contínuas sobre o vocabulário final que usa atualmente por ter sido marcado por outros

²⁸⁴ RORTY, 2006, op. cit., p. 77.

vocabulários tomados como finais por pessoas ou livros com que ele deparou; (2) percebe que a argumentação enunciada em seu vocabulário atual não consegue corroborar nem desfazer essas dúvidas; (3) na medida em que filosofa sobre sua situação, essa pessoa não acha que seu vocabulário esteja mais próximo da realidade do que outros, que esteja em contato com uma força que não seja ele mesmo.²⁸⁵

A posição de dúvida permanente em relação aos próprios discursos é um traço característico da cultura pós-moderna, que rejeita as certezas e a ideia de universais. Um determinado vocabulário é posto em dúvida por estar impregnado de elementos de outros vocabulários. Poder-se-ia questionar se é possível conceber qualquer discurso, qualquer narrativa que não esteja “contaminado” de vocabulários predecessores. A transmissão é uma característica própria da cultura, de modo que ninguém está livre, a não ser que tenha nascido e crescido completamente isolado de qualquer grupo cultural, de ser marcado e influenciado por um legado, uma herança cultural que é transmitida de geração a geração.

Desconfiar permanentemente dessa herança vem a ser a opção defendida por Rorty, o que supõe não ser ela digna de confiança. Obviamente que a postura de dúvida proporciona saltos qualitativos de crescimento, na medida em que conhecimentos e comportamentos vão sendo questionados e se tornando obsoletos, substituídos por novos conhecimentos e comportamentos. Essa superação constante está identificada com o critério de utilidade assumido pelo discurso neopragmatista, não que se deva perseguir obstinadamente a superação do antigo pelo novo, mas compreendendo que essa superação ocorre de forma natural, especialmente quando se conserva a postura de dúvida. O ironista é alguém, portanto, que caminha numa corda bamba e que se diverte com isso. Não há vocabulário final, mas um movimento dinâmico de trocas de enunciados, que jamais podem oferecer aos seus enunciadores o contentamento por terem atingido uma espécie de “apogeu” do estar no mundo.

Para o ironista não há como desfazer as dúvidas, mesmo utilizando-se de seu vocabulário atual. Ele nunca será suficiente para dirimir as questões radi-

²⁸⁵ RORTY, 2007, op. cit., p. 134.

cais que impregnam a contemplação dos discursos que realiza. Além disso, o ironista tem noção de que seu próprio vocabulário final, suas constatações e seus discursos, não são melhores nem piores do que outros tantos, ou que dê conta de descrever a realidade de maneira plena, até porque acredita que não há condições de fazer essa descrição. Porque não há um *metavocabulário* neutro e universal e, simultaneamente, porque não é possível apreender a realidade em todas as suas dimensões, nem tampouco descrevê-la, o ironista se mantém “na posição que Sartre chamava de ‘meta-estável’”²⁸⁶, gostando de sua corda bamba e apreciando a paisagem.

Aqueles que se contentam com seu vocabulário final são classificados pelo autor como os que aderem ao senso comum: gostam das certezas e delas precisam para dar coerência a seu mundo e a seus discursos. Contentam-se com as narrativas explicativas que herdaram e refutam qualquer traço de questionamento ao legado recebido. Veem-se ameaçados diante de uma argumentação que ponha em dúvida seu vocabulário final, o que corresponderia a um enfileiramento à metafísica:

O metafísico continua preso ao senso comum, na medida em que não questiona os chavões que envolvem o uso de um dado vocabulário final, em particular, o chavão que diz existir uma única realidade permanente a ser descoberta por trás das muitas aparências temporárias.
287

Inexiste, para Rorty, uma verdade definitiva. Há apenas “muitas aparências temporárias”. Essa argumentação é vista como uma aderência ao relativismo, na medida em que nenhuma narrativa desperta um contentamento, ou seja, nenhuma oferece condições de se dizer que “agora chegamos a um ponto em que é possível afirmar que a descrição de tal evento é digna da nossa confiança”. O ironista devolveria à essa ideia a advertência do “por enquanto”. Assim, não há ideias perenes, não há “o” certo, não existem vocabulários que deem conta de descrever a realidade tal qual ela é, pois ela nunca será tal qual as nossas cambiáveis percepções. Cada conjunto de vocábulos corresponde a um jogo de linguagem de uma determinada época, superado pela época se-

²⁸⁶ Idem

guinte. Seguindo as concepções de Martin Heidegger, Rorty reafirma a contingência e a historicidade de qualquer linguagem.

O metafísico ou o que adere ao senso comum constata que não temos todas as respostas, mas que temos critérios para identificar as respostas corretas, aquelas que teriam o poder de capturar a essência das coisas, sua natureza intrínseca. O conceito de “correto”, para Rorty, está vinculado à adequação de linguagem para determinado grupo, e não a uma descrição definitiva que alcance a essência de um evento, pois a verdade não existe “solta”, fora da mente humana.

Para fazer suas argumentações, o ironista deve se utilizar da dialética, tomando a unidade de persuasão na forma de um vocabulário, em que a re-descrição é a tônica, a fim de criar neologismos que possam oferecer novas configurações às pessoas e ajudá-las a progredir na superação do velho pelo novo. A dialética, para Rorty, é definida como “a tentativa de jogar um vocabulário contra outro, em vez de meramente interferir proposições umas das outras e, portanto como a substituição parcial da inferência pela re-descrição”.²⁸⁸ Isso significa ter a dialética como ferramenta que favoreça a superação dos discursos, que vise a uma ampliação das descrições, que aumente a polifonia. Perde, assim, seu caráter argumentativo, tornando-se uma “habilidade literária – a habilidade de produzir mudanças surpreendentes de *Gestalt* por meio de transições rápidas e suaves de uma terminologia para outra”.²⁸⁹

A figura do crítico literário é a que está, para o ironista, como uma espécie de conselheiro moral, pois o papel que a literatura exerce na vida social é relevante para Rorty. O ironista é um leitor contumaz e tem nos críticos um auxílio para que continue a admirar os livros. O autor afirma que a cultura religiosa e a cultura filosófica vêm sendo substituídas pela cultura literária, o que ocorreu por meio de uma transição que “começou logo após Kant”²⁹⁰, quando Hegel elaborou seu sistema filosófico, sendo reconhecido como uma tentativa unitária e total de explicação da realidade que não sobreviveria à constatação da diversidade.

²⁸⁷ Ibid., p. 137.

²⁸⁸ Ibid., p. 142.

²⁸⁹ Idem

²⁹⁰ RORTY, 2006, op. cit., p. 79.

Rorty considera que “desde a época de Hegel, os intelectuais foram perdendo a fé na filosofia, na ideia de que a redenção pode vir na forma de crenças verdadeiras”.²⁹¹ Esse movimento apontou sua busca para a cultura literária, “que tem emergido durante os últimos duzentos anos”²⁹², por meio da qual “a questão ‘É verdade?’ tem cedido o lugar de honra à questão ‘O que há de novo?’”.²⁹³ A nova questão tem uma conotação frugal, temporária, ligada ao efêmero, aspectos bastante característicos da cultura contemporânea. Rorty considera a mudança da pergunta um avanço e julga que

representa uma substituição desejável de questões ruins como ‘O que é o Ser?’, ‘O que é realmente real?’ e ‘O que é o homem?’ pela questão sensata ‘Alguém tem quaisquer idéias novas acerca do que nós seres humanos poderíamos fazer de nós mesmos?’²⁹⁴

A pergunta que Rorty sugere como substituta é uma pergunta incessante, necessária à sobrevivência. Precisamos sempre nos reinventar, ter ideias novas para lidar com conflitos, ser criativos para encarar os desafios cotidianos. No entanto, o autor classifica como ruins questões centrais para a filosofia e para a antropologia. Entende que devem ser superadas por não existirem condições reais de serem respondidas de forma definitiva. Ele dá preferência ao futuro, àquilo que cada um de nós pode se tornar ou realizar. Rorty continua apresentando novas questões:

Sugeri anteriormente que à questão ‘Você acredita na verdade?’ pode ser dado sentido e urgência se for reformulada como ‘Você acredita que existe um único conjunto de crenças que pode servir como um papel redentor nas vidas de todos os seres humanos, que pode ser justificado racionalmente para todos os seres humanos sob condições comunicacionais ótimas, e que produziria então o término natural do inquérito? Responder ‘sim’ a essa questão reformulada é tomar a filosofia como guia para a vida.’²⁹⁵

²⁹¹ Idem

²⁹² Idem

²⁹³ Idem

²⁹⁴ Ibid., p. 80.

²⁹⁵ Ibid., p. 82.

Um conjunto de crenças supõe a existência de várias crenças que interagem e convivem, abertos à diversidade e ao diálogo, sem que, com isso, deva-se abrir mão dos próprios referenciais identitários. Quando essa co-existência não se constitui, atinge-se uma “liquidificação” de enunciados, uma nova babel de discursos disformes e sem sentido. Nessa perspectiva, a resposta à pergunta de Rorty pode ser, sem receio, um sonoro sim, porém, sem que esteja localizado necessariamente na filosofia, como disciplina, o guia para a vida. Não se trata de ter um guia, mas uma postura, que é filosófica: a incessante busca pela compreensão das vicissitudes humanas, sobre o estar nesse mundo e sobre suas transformações.

Tal qual Rorty, Habermas também defende uma comunicação intensa que proporcione integração entre as diferenças, em circunstâncias em que se realiza o exercício de adoção de pontos de vista uns dos outros. A conversação entre diferentes faz parte daquilo que Habermas denominou “razão comunicativa”, conceito que se contrapõe ao de “razão instrumental”. Ele indica que a racionalidade está mediada pela linguagem e pela capacidade comunicativa, constituindo-se como ferramentas para a construção racional dos indivíduos. É no mundo real que a racionalidade comunicativa se firma como instrumento de consenso social da realidade. Habermas explora o universo da relação entre os sujeitos, em que a subjetividade, a ação política e a racionalidade são componentes estruturados que visam à emancipação social.²⁹⁶

Habermas discorda de Rorty, contudo, por considerar que ele vai longe demais ao emparelhar como produtos da força criadora da linguagem áreas das humanidades como a moral, a economia, a política exatamente do mesmo modo que a filosofia e a arte. Coloca que é preciso considerar a existência de práticas argumentativas no interior de cada área, que não podem ser suplantadas por enunciados empolgantes ou romantizados.

Por outro lado, Rorty julga que a substituição da razão centrada no sujeito pela razão comunicativa é “apenas uma forma enganosa de afirmar a mesma coisa”²⁹⁷ defendida por ele: “a sociedade liberal é aquela que se contenta em

²⁹⁶ A esse respeito, ver HABERMAS (1990, op. cit.), especialmente o capítulo XI: *Uma outra saída da filosofia do sujeito: razão comunicacional versus razão científica no sujeito*. P. 275-300.

²⁹⁷ RORTY, 2007, op. cit., p. 126.

chamar de ‘verdadeiro’ (ou ‘correto’, ou ‘justo’) o que quer que resulte da comunicação não distorcida, qualquer visão que saia vencedora num cotejo livre e franco”.²⁹⁸ Se a disposição dialógica, para Habermas, pode levar a uma validade universal das conversações, Rorty desconfia de uma convergência comunicacional, por levar em conta a contingência da linguagem e a existência de diversidades. Ele deseja afirmar “uma história da disposição crescente de conviver com a pluralidade e parar de pleitear a validade universal”.²⁹⁹ O autor continua:

Quero ver o acordo a que se chega livremente como um acordo sobre a maneira de realizar objetivos comuns (...), mas quero ver esses objetivos comuns contra o pano de fundo de um sentimento crescente da diversidade radical dos objetivos privados, ou do caráter radicalmente poético de cada vida individual, e dos fundamentos meramente poéticos da ‘consciência do nós’ que está por trás de nossas instituições sociais.³⁰⁰

Rorty troca a ideia de validade universal ou de síntese pela de conciliação. A única possibilidade é atingir uma conciliação de pontos de vista, e não um discurso unificado que valha para todos. Os acordos devem estar voltados para a realização de objetivos comuns, e não para a construção de um discurso unificado. Advoga a necessidade de que as particularidades, aquilo que está na esfera do privado, seja salvaguardado.

À “consciência do nós” evidencia a importância da solidariedade, para o autor, em uma comunidade liberal. O ironista, postura de vida paradigmática defendida por Rorty, encontra apenas um ponto de unidade com o restante da humanidade, já que cada vocabulário final diz respeito a uma determinada comunidade: “*apenas* a suscetibilidade à dor, em particular, ao tipo especial de dor que as feras não compartilham com os seres humanos – a humilhação”.³⁰¹ A dor em todas as suas dimensões, especialmente a da humilhação, é aquilo que possibilita uma interseção entre todos os seres humanos, um elemento universal que uniria a humanidade.

²⁹⁸ Idem

²⁹⁹ Idem

³⁰⁰ Ibid., p. 127.

³⁰¹ Ibid., p. 164, grifo do autor.

Para que possamos lidar com a dor tendo em vista a sua superação, a solidariedade é a saída. Para o ironista,

a solidariedade humana não é uma questão de partilhar uma verdade comum ou uma meta comum: a esperança de que o mundo de cada um – as pequenas coisas ao redor das quais o sujeito teceu seu vocabulário final – não seja destruído. Para fins públicos, não importa que o vocabulário final de todos seja diferente, desde que haja superposição suficiente para que todos tenham algumas palavras com que expressar a desejabilidade de entrar nas fantasias de outras pessoas, assim como nas próprias. (...) O que importa para o ironista liberal (...) [é] certificar-se de *notar* o sofrimento quando ele ocorre. Sua esperança é não ser limitado por seu próprio vocabulário final ao deparar com a possibilidade de humilhar alguém de vocabulário final muito diferente.³⁰²

A solidariedade por ele defendida transparece uma relação vertical entre seres humanos, em que o ironista contempla o diferente com o cuidado de não humilhá-lo por causa dessas mesmas diferenças. No entanto, o que o autor argumenta é que a dor não é uma manifestação linguística e, por isso, o ironista tem o dever de tornar a dor de quem sofre em vocabulário, ou seja, ser a voz dos que não têm como dizer sua dor. Deve fazê-lo não por convicções advindas da metafísica, de uma crença religiosa, mas pelo reconhecimento de que a humanidade comum a todos estaria localizada nessa potencialidade de contemplar a dor e ter compaixão. Não o faz, ainda, por convicções morais transitórias, pois para o ironista não há valores perenes nem universais. Os valores são relativos a cada cultura e estão sujeitos às circunstâncias históricas. Os valores que Rorty defende, contudo, são os da democracia ocidental contemporânea.

Em uma cultura ironista, o despertar de uma sensibilidade para a dor alheia deve ser suscitada por uma literatura e por etnografias que atinjam os membros dessa cultura, com uma solidariedade “construída a partir de pequenos fragmentos”.³⁰³ Ela deve apresentar a força do “nós”³⁰⁴, àquele que é do

³⁰² Ibid., p. 164-165.

³⁰³ Ibid., p. 167.

³⁰⁴ Rorty traz à tona a concepção filosófica de W. Sellars ao citar seu pensamento: “É fato conceitual que as pessoas constituem uma comunidade, um *nós*, e de quererem o bem comum

mesmo grupo social. O sentimento de solidariedade atinge um apogeu quando vemos o outro como “um de nós”. É mais fácil enxergar esse outro dentro da própria comunidade. Por isso, Rorty associa a solidariedade a semelhanças e dessemelhanças, às contingências e ao local: “nós temos de partir de onde nós estamos”.³⁰⁵ O autor não identifica essa postura como etnocêntrica, mas como inevitável, pois o sujeito individual não tem condições de atingir a *toda* a humanidade.

Por outro lado, adverte que essa postura não é incompatível com uma solidariedade mais abrangente, que envolva aqueles que identificamos como “eles”. É preciso, por conseguinte, desenvolver “a capacidade de pensar em pessoas extremamente diferentes de nós como incluídas na gama do ‘nós’”.³⁰⁶ A crueldade, para o ironista liberal, é algo repugnante. Por isso, ele deve buscar minimizá-la. Um ironista liberal é, portanto, alguém que se preocupa com a injustiça e que repudia a crueldade, mas que rejeita o aparato metafísico nessa preocupação e nesse repúdio.

Para continuarmos nossa empreitada de compreensão do neopragmatismo, precisamos voltar a abordar a questão da verdade, um dos temas mais caros a essa corrente filosófica. O que Rorty evidencia em sua crítica à filosofia é a condenação de uma determinada abordagem filosófica que criou uma dicotomia entre o homem e a verdade. O trecho que segue é exemplar em relação à crítica a esse dualismo ou dicotomia³⁰⁷:

A premissa da filosofia é a de que existe um modo como as coisas realmente são – um modo em que a humanidade e o resto do universo são e sempre serão, independentemente de quaisquer necessidades e interesses humanos meramente contingentes. O conhecimento desse modo é redentor.³⁰⁸

Esse “modo como as coisas realmente são” corresponde ao mundo das ideias, conceito fortemente presente na filosofia platônica, que influenciou

não sob a forma da benevolência, mas quererem-no como um de nós, ou de um ponto de vista moral.” Cf. RORTY, 2007, op. cit., p. 313.

³⁰⁵ Ibid., p. 325, grifo do autor.

³⁰⁶ Ibid., p. 316.

³⁰⁷ O dualismo assumiu propagação maior com a disseminação da filosofia platônica, com a qual Rorty rompeu, conforme já havia sido mencionado nesta tese.

³⁰⁸ RORTY, 2006, op. cit., p. 82.

grande parte dos conceitos filosóficos posteriores. Um mundo inatingível e inacessível, mas que se crê existir. As perguntas de Rorty são todas pertinentes à filosofia, mas também transitam na fé religiosa. Ao sugerir que a cultura literária substituiu a religião e a filosofia, Rorty afirma que a redenção passou a ser encontrada “nas relações não-cognitivas com outros seres humanos, relações mediadas por artefatos humanos como livros e edifícios, pinturas e músicas”³⁰⁹, ou seja, Rorty deseja mostrar que não está fora daquilo que é eminentemente humano a redenção na busca pela verdade: “esse tipo de cultura abandona uma pressuposição comum à religião e à filosofia – a de que a redenção deve vir da relação de alguém com alguma coisa que não seja apenas mais uma criação humana”.³¹⁰

A literatura é despreziosa em relação à busca de uma verdade e caracteriza-se, segundo essa concepção, por um descompromisso com alguma redenção: “para os membros da cultura literária, a redenção será alcançada por intermédio do contato com os limites atuais da imaginação humana”.³¹¹ Na perspectiva da imaginação, Rorty afirma que a cultura literária vive em busca da novidade, em vez de tentar “escapar do temporal para o eterno”.³¹² A imaginação é uma constante e alimenta uma eterna procura, como um fogo sempre vivo e em expansão. É pela cultura literária que se sensibiliza para a solidariedade, fundamental ao ironista.

Para dar conta de viver concretamente a cultura literária, Rorty fala de um novo tipo de intelectual, o “intelectual literário”, aquele que “pensa que uma vida que não é vivida próxima aos limites da imaginação humana não vale a pena ser vivida”.³¹³ Esse intelectual valoriza aprofundar-se e humanizar-se na medida em que conhece as diferentes possibilidades e experiências humanas e que reconhece que não pode contar com nada externo ao próprio ser humano. Rorty, desta forma, torna relativa a importância da religião e da filosofia para afirmar o homem, pois compreende que “a verdade redentora é uma tentativa de encontrar algo que não é feito por seres humanos, mas com o qual os seres humanos têm uma relação especial e privilegiada, não compartilhada pelos a-

³⁰⁹ Ibid., p. 81

³¹⁰ Idem

³¹¹ Ibid., p. 83.

³¹² Idem

nimais”.³¹⁴ Condena qualquer fuga para fora do tempo, afirmando que nós, humanos, só podemos contar uns com os outros. A fuga, segundo o autor, proporcionada pela religião e pela filosofia, veio a ser uma etapa necessária, até que a cultura literária fosse atingida. Nessa perspectiva, foi processo de amadurecimento humano. Agora a religião e a filosofia devem ser vistas, como já foi mencionado, apenas como criativos gêneros literários.

Rorty direciona sua reflexão também para a ciência empírica, fazendo uma revisão de sua influência desde o séc. XIX, quando, junto com a matemática, afirmava-se que ambas seriam “candidatas à condição de nos dar uma ideia sobre o modo como as coisas são em si mesmas”.³¹⁵ Desse modo, a matemática e a ciência empírica acabaram por assumir uma função redentora, em substituição à filosofia, já que os positivistas não mais cogitavam qualquer possibilidade de compreensão da realidade à luz da experiência religiosa.

Dois séculos adiante, Rorty revela que essa ideia ainda é atrativa para dois tipos de intelectuais: os que julgam que a ciência “atinge a verdade objetiva de uma maneira que nenhuma outra parte da cultura consegue”³¹⁶ e o cientista que julga os avanços de sua disciplina como os que são possuidores de implicações filosóficas profundas, caso de descobertas científicas que foram consideradas revolucionárias, como o estudo do genoma ou da clonagem, por exemplo. Apesar da abnegação e da busca pela correção desses intelectuais, a ciência, para Rorty, passou a ser possuidora da verdade redentora, uma

maneira gloriosamente imaginativa de descrever coisas, brilhantemente bem-sucedida com respeito ao propósito para o qual foi desenvolvida – isto é, predizer e controlar fenômenos. Mas não deveria fingir ter o tipo de poder redentor reivindicado por seu rival derrotado, a metafísica idealista.³¹⁷

Também a ciência tornou-se despossuída da verdade objetiva. Rorty estabelece uma distinção entre o cientificismo, que tem um método alegadamente confiável, e o naturalismo, que realiza amplas generalizações, sem necessitar

³¹³ Idem

³¹⁴ Ibid., p. 84.

³¹⁵ Ibid., p. 88.

³¹⁶ Idem

de um método. O pragmatismo é, portanto, para Rorty, uma corrente filosófica que não possui um método tal como o método científico: “eu posso dizer que o outro lado holístico do pragmatismo pareceria ser naturalista sem ser científicista”.³¹⁸ Ele recomenda uma “atitude experimental, *falibilista*, mas difícil isolar um método que venha a corporificar essa atitude”.³¹⁹ O pragmatismo de Rorty, dessa forma, deseja ser uma corrente livre de qualquer amarra, exatamente por sua posição diante da busca da verdade. Ele pensa que “há muitas maneiras de falar sobre o que está acontecendo, e que nenhuma delas está mais próxima do jeito como as coisas são em si mesmas que qualquer outra”³²⁰, deslegitimando qualquer discurso que se julgue proprietário da verdade. Nessa perspectiva, sugere que se adote como critério uma “distinção entre formas mais úteis e menos úteis de se falar”³²¹, ou seja, a utilidade, conferida àquilo que prevalece na história, é o grande critério do neopragmatismo, como já havia sido mencionado.

³¹⁷ Ibid., p. 93.

³¹⁸ RORTY, 2002, op. cit., p. 94.

³¹⁹ Idem

³²⁰ RORTY, 1998, op. cit., p. 15.

³²¹ Idem

Se a verdade não existe e se não está em lugar algum, Rorty poderia ser classificado como um pensador relativista? ³²² Ele afirma que “é difícil livrar-se desta acusação de ‘relativismo’” ³²³, aparentemente lamentando a acusação. No entanto, também afirma que “a própria condição absoluta da noção de verdade é uma boa razão para pensarmos ‘verdadeiro’ como algo indefinível, e para pensarmos que nenhuma teoria da natureza da verdade é possível. E apenas sobre o que é relativo temos alguma coisa a dizer”. ³²⁴ Desse modo, Rorty assume-se relativista. Ele discorre sobre a validade relativa de convicções e de enunciados, deles eliminando qualquer ideia de dilema. Se não há uma verdade absoluta e inquestionável, não há com o que se preocupar, pois “não haverá nenhum ponto de vista superior a que devemos prestar contas e cujos preceitos possamos transgredir”. ³²⁵

Sob o ponto de vista da moral, por exemplo, Rorty minimiza um dilema relativista, já que entende que em valores de culturas diferentes não pode haver comparações para que se defina que um ou outro seja mais importante e que, por isso, deva ser adotado pelas demais culturas. ³²⁶ A justificativa dada pelo autor é que não é possível equiparar culturas e elevar-se acima da linguagem, de modo a que se defina a existência de alguma mais acertada do que as demais. Ele conclui: “Em virtude dessa pluralidade infinita de pontos de vista, desse vasto número de maneiras de abordar a questão pelos lados e tentar sobrepujar o adversário, nunca existe, na prática, impasse algum.” ³²⁷ Não há impasses morais porque não há como considerar um ponto de vista correto e outro errado. A inexistência da verdade, por conseguinte, é o elemento-chave posto em questão.

O único critério que Rorty identifica existir para considerar algo como verdadeiro é a justificação, “e a justificação é sempre *relativa* a uma audiência”. ³²⁸

³²² O relativismo, em contexto contemporâneo, refere-se “às correntes de pensamento que, nas últimas décadas, notadamente no campo da sociologia das ciências, negam peremptoriamente qualquer critério de verdade universal”. Cf. em JAPIASSU, Hilton. *Nem tudo é relativo. A questão da verdade*. São Paulo: Letras e Letras, 2001, p. 31.

³²³ RORTY, 1998, op. cit., p. 16.

³²⁴ Ibid., p. 18.

³²⁵ RORTY, 2007, op. cit., p. 99.

³²⁶ Em outros momentos de sua análise, Rorty defende um etnocentrismo diante dos valores ocidentais.

³²⁷ Ibid., p. 101

³²⁸ RORTY, 1998, op. cit., p. 19, grifo nosso.

Algo ser justificado relativo a uma audiência supõe a existência de várias verdades ou de fragmentos de verdades disseminados por inúmeras comunidades humanas. Verdades pulverizadas dessa maneira podem entrar em choque e provocar conflitos, ou conviverem harmoniosamente em ambiente de respeito mútuo. A pulverização também implica descaracterização em tal medida que provoca a conclusão pela inexistência de uma verdade consensual, que abarque grandes contingentes humanos. Rorty defende uma cultura desprovida dessas preocupações, sugerindo que seja engendrado um meio cultural em que as pessoas sejam mais “sensíveis à maravilhosa diversidade de linguagens humanas e às práticas sociais associadas a estas linguagens”³²⁹, celebrando a polifonia contemporânea.

Uma vantagem de uma organização cultural em que há sensibilidade à diversidade de linguagens seria, segundo o autor, a troca da preocupação com a objetividade pela satisfação com a intersubjetividade.³³⁰ Ancorado no pensamento de Dewey, defende acordos intersubjetivos atingidos após discussão ampla e aberta, sem que haja um campo do conhecimento visto como mais importante por ser mais “científico” do que outro. Desse modo, Rorty encoraja o diálogo intersubjetivo entre os diferentes campos do saber, rejeitando a ideia de que a ciência natural deva servir como paradigma para o resto da cultura ou para a filosofia.

Rorty apregoa que a conversação entre culturas se amplie a ponto de se estabelecer uma “comunidade democrática social cosmopolita”³³¹ em que as instituições “ampliarão os tipos de reformas que aplaudimos nossos ancestrais por terem feito”.³³² Entretanto, o modelo para essas instituições, na compreensão de Rorty, é o que prevalece no Ocidente.

Tanto a visão de solidariedade concernente ao neopragmatismo, já abordada neste mesmo capítulo, que parte da noção de “um de nós”, quanto as reformas sociais que apregoa, relacionam-se a outra faceta característica dessa corrente filosófica: sua tendência ao etnocentrismo. Rorty assume essa tendência por defender os ideais liberais do Ocidente como aqueles que têm mais

³²⁹ Ibid., p. 22.

³³⁰ Ibid., p. 23.

³³¹ RORTY, 2002, op. cit., 282.

³³² Ibid., p. 283.

condições de prevalecer no mundo contemporâneo, como liberdade e democracia. A exposição que segue é um exemplo do discurso de quem se assume etnocêntrico:

(...) não há nada a ser dito nem sobre a verdade, nem sobre a racionalidade, para além das descrições dos procedimentos familiares de justificação que uma dada sociedade – *a nossa* – emprega em uma ou outra área de justificação. O pragmático toma esse (...) ponto de vista etnocêntrico.³³³

É próprio do pragmático, portanto, ver a sua estrutura social como parâmetro para as demais, sua comunidade como a que apresenta as asserções necessárias para o enfrentamento da vida, sem a preocupação com a existência ou não de uma verdade redentora ou condutora de reformas. Para Rorty, “esse tipo de etnocentrismo é, nós pragmáticos achamos, inevitável e inobjetable”.³³⁴ Justifica sua visão com o fato de as pessoas só poderem reformar instituições e mudarem crenças se mantiverem constantes suas crenças e desejos. Porém, pelo que seus textos indicam, tais reformas devem ocorrer a partir de pressupostos traçados unilateralmente, cabendo às culturas alheias ao Ocidente apenas o oferecimento de sugestões: “nós não estaremos inclinados a adotar essas sugestões até que nós as tenhamos controlado a ponto de ajustá-las às nossas aspirações sociais democráticas distintivamente ocidentais”.³³⁵ É possível identificar duas linhas de raciocínio sobre essa forma de diálogo etnocêntrico que Rorty defende: ou ela evidencia uma contradição no interior de sua própria obra, ou apenas coloca em relevo que o diálogo intercultural não significa perda de identidade de cada parte.

A contradição se refere à questão da verdade. Rorty defende que não é possível considerar a existência de uma verdade unificada e reconhecida por toda a comunidade humana. No entanto, aponta determinado modelo cultural como aquele que seria “o” modelo para a organização das instituições do futuro, admitindo ser esse um tipo de etnocentrismo.

³³³ Ibid., p. 40, grifos do autor.

³³⁴ Ibid., p. 283.

³³⁵ Idem

O acirramento do fenômeno da globalização vem provocando o arrefecimento de identidades particulares das diferentes culturas e a homogeneização de signos que se apresentam como pretensamente universalistas, porém, são predominantemente norte-americanos. Multiplicaram-se, como elucida Guattari, os “ângulos de abordagem antropológica e uma mestiçagem planetária das culturas”³³⁶, só que com influência de uma cultura dominante. Rorty, por conseguinte, parece reforçar essa tendência planetária e não demonstra incômodo em proclamar o etnocentrismo neopragmático, que visa a “construir uma sociedade mundial cosmopolita”, que “corporifique o mesmo tipo de utopia que encerravam as metanarrativas de emancipação”.³³⁷ Ao apresentar um determinado modelo como aquele que inevitavelmente deve prevalecer, Rorty formula uma metanarrativa (a do Ocidente). Assim, resgata uma ideia que ele mesmo havia rejeitado.

Por um outro lado, é possível conjecturar que Rorty esteja defendendo a manutenção da identidade de cada cultura, afirmando que há aspectos que são inegociáveis porque são genuinamente pertencentes aos hábitos e concepções de cada povo. Seguindo essa linha de raciocínio, Rorty celebra o diálogo, mas se opõe à liquidação e ao aniquilamento de culturas, mesmo havendo abertura para receber, num “toma-lá-dá-cá judicioso”³³⁸, as sugestões de uma a outra. Entretanto, os escritos de Rorty não colaboram para essa linha mais otimista, pois o autor proclama que:

se membros da outra cultura protestam que essa expectativa de tolerância recíproca é uma expectativa provincianamente ocidental, nós só podemos dar de ombros e retrucar que temos que trabalhar a partir de nossas próprias luzes, exatamente como eles fazem, pois não há nenhuma plataforma de observação supercultural na qual podemos nos refugiar.³³⁹

A utopia pragmatista, para Rorty, é aquela em que cada cultura oferece sugestões para a formação de uma sociedade mundial (ou galática), mas que

³³⁶ GUATTARI, Felix. Da produção da subjetividade. In: VVAA. *Imagem máquina*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996, p. 177.

³³⁷ RORTY, 2002, op. cit., p. 284.

³³⁸ Ibid., p. 283.

³³⁹ Idem

seja organizada nos moldes do mundo ocidental, mesmo que esse modelo venha a ser questionado. Rorty, entretanto, afirma que “nossa espécie construiu uma natureza particularmente boa para si mesma – produzida pelas instituições do ocidente liberal”.³⁴⁰ Apesar disso, defende a tolerância na convivência entre culturas³⁴¹, identificando essa virtude como necessária para o estabelecimento de um diálogo que, pelo poder da persuasão, convence-se o outro daquilo que deve prevalecer.

A tolerância de Rorty deve ser distinguida, por sua posição relativista, como adverte Blackburn, como uma “disposição de combater opiniões apenas com opiniões: ou seja, proteger a liberdade de expressão e confrontar as divergências de opinião com uma confrontação crítica aberta”.³⁴² Trata-se, por conseguinte, da tolerância como espera até que o outro seja convencido das ideias que lhe são colocadas.

A existência de uma utopia pragmatista, de certo modo, pode ser compreendida como outra contradição do pensamento de Rorty, pois ele rejeita qualquer discurso universalizante de caráter metafísico, como o da religião ou da filosofia, como já foi visto. Essa “sociedade galática” em que reina a tolerância e o diálogo intercultural não seria semelhante às utopias religiosas, como o Reino de Deus dos cristãos, o Paraíso dos muçulmanos ou o Nirvana dos budistas? Não há nela, também, um caráter metafísico, em que se compreende que é possível atingir um entendimento humano total (desde que esse entendimento suponha adesão ao estilo de vida liberal ocidental)? Rorty nega essa incoerência, afirmando que sua utopia não é a de construção de um sujeito metafísico trans-histórico, mas um “nós”, que é “local e temporário”.³⁴³ Este sujeito abraça a ideia pragmatista que se manifesta “desde que abandonamos as tentativas metafísicas de encontrar um ‘em si próprio verdadeiro’ para o homem”, possibilitando “continuar a falar com os si próprios históricos contingentes que achamos que somos”.³⁴⁴

³⁴⁰ Ibid., p. 284.

³⁴¹ Cf. na mesma obra, p. 284.

³⁴² BLACKBURN, 2006, op. cit., p. 20.

³⁴³ RORTY, 2002, op. cit., p. 284.

³⁴⁴ Idem

Ao dialogar com o pensamento de Lyotard, a quem dirige seu texto ³⁴⁵, Rorty manifesta o desejo por narrativas acerca de um cosmopolitismo crescente, que não pode ser confundido com a posição adotada, por exemplo, pelos nazistas, temor de Lyotard, posição em que “renunciando à unanimidade, recairemos no terror”. ³⁴⁶ A diferença que ele estabelece está na compreensão de que:

não podemos justificar nossas crenças e nossas ações para todos os seres humanos como elas são no presente, mas podemos criar uma comunidade de seres humanos livres que irão livremente compartilhar de muitas de nossas crenças e esperanças. ³⁴⁷

A liberdade, nesta perspectiva, para Rorty, aparentemente está situada na ideia de que o outro é livre para assimilar o modo de ser e de pensar de determinado grupo humano, ou para se beneficiar de seus progressos. Contudo, ele não expõe a que preço se dará esse compartilhamento.

Outra diferença entre o ideário nazista e a utopia liberal de Rorty está no fato de o primeiro entender que “nós somos bons porque somos o grupo particular que somos” ³⁴⁸, ao passo que o reformista liberal diz que “nós somos bons porque, antes pela persuasão do que pela força, eventualmente convenceremos todas as outras pessoas do que somos”. ³⁴⁹ A persuasão, portanto, é a “arma” para atingir o cosmopolitismo desejado, rejeitando formas de imposição e de força.

Rorty vislumbra o “nativo pré-literário como sendo persuadido ao invés de forçado a tornar-se um cosmopolita” quando, “tendo aprendido a executar os jogos de linguagem” daquele que realiza a persuasão, “decide abandonar o jogo de linguagem que ele executava antes – sem ser ameaçado com perda de comida, proteção ou espaço vital”. ³⁵⁰ Não há como se opor à vontade pessoal, desde que ela se dê dentro dos parâmetros da ética e do respeito à vida. Po-

³⁴⁵ O próprio título do capítulo evidencia essa vinculação: *Cosmopolitismo sem emancipação: uma verdade a Jean-François Lyotard*. P. 281.

³⁴⁶ Idem

³⁴⁷ Ibid., p. 285.

³⁴⁸ Idem

³⁴⁹ Idem

³⁵⁰ Ibid., p. 290.

rém, o exemplo do nativo apresentado por Rorty fala de um abandono dos referenciais culturais, como se esses fossem menores ou piores. O etnocentrismo pragmatista, nesta perspectiva, apregoa a submissão cultural, mesmo que não se dê pela privação e pela força.

A maneira como o autor sugere que haja a disseminação de seu cosmopolitismo se dá, pelo menos, excluindo a força e a guerra. Para ele, “curiosidade, tolerância, paciência, sorte e trabalho duro são tudo o que é necessário”³⁵¹, recomendando a construção de pontes que vão, com o tempo, tornar a divisão entre culturas, antes ilhas isoladas, como um continente. A perda das particularidades, da riqueza e da pluralidade cultural, entretanto, configuraria um prejuízo à diversidade se a utopia globalizante de Rorty se tornasse uma unanimidade.

Vários dos elementos que aqui vimos descritos, concernentes ao neopragmatismo, podem ser identificados no universo da educação. O próximo capítulo pretende fazer uma análise da relação entre essa corrente filosófica e a educação contemporânea, contemplando de forma mais sistemática alguns temas que propiciam uma identificação clara dos pressupostos neopragmatistas, a saber, o campo das teorias culturais que concorrem para uma reflexão sobre o currículo e discussões que envolvem a interdisciplinaridade e a abordagem multiculturalista.

³⁵¹ Ibid., p. 287.

CAPÍTULO III

NEOPRAGMATISMO NA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem a intenção de estabelecer vínculos entre o neopragmatismo e a educação, identificando práticas pedagógicas que encontram sustentação teórica nessa corrente filosófica.

Para isso, iniciaremos a reflexão depositando o foco na educação brasileira. Analisaremos o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em função de esse documento ser uma construção declaradamente inspirada nos princípios do pragmatismo. Tratou-se de uma peça histórica de grande importância, lançada na década de 1930, que marcou vários debates educacionais posteriores e que ainda repercute no âmbito teórico e na prática de educadores.

Veremos que características e tendências presentes no *Manifesto* podem ser encontradas na legislação educacional brasileira e em outros documentos que remetem a políticas públicas, o que indica o seu poder de influência.

Em seguida, vamos nos valer da análise de conceitos e tendências pedagógicas, no campo do currículo, quanto a suas concepções e desdobramentos no contexto escolar. Trabalharemos com a exposição de teorias no campo do currículo e voltaremos nossa atenção para a abordagem multicultural.

Vamos traçar uma espécie de cruzamento entre as características do neopragmatismo e os temas educacionais em que tais características estão mais evidentes. Para isso, vamos refletir sobre concepções de sujeito e de sociedade que podem ser extraídas do pensamento de Richard Rorty, a fim de confrontá-las com as tendências contemporâneas em relação ao currículo. A figura do “ironista liberal”, nesta perspectiva, será o paradigma de confrontação.

Outro aspecto de relevo que pretendemos explorar é a contribuição que Rorty oferece para que seja feita uma análise da política cultural contemporâ-

nea, o que vem de encontro, justamente, à adoção do multiculturalismo nos currículos escolares.

Nosso objetivo, neste momento, será de constatação e de análise, a fim de realizar uma apreciação das tendências pedagógicas que vêm sendo assumidas em um cenário pós-moderno que, como vimos, encontra sustentação nas argumentações do neopragmatismo.

3.1. Pragmatismo e educação brasileira: o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*

Na década de 1930 o debate político e, conseqüentemente, educacional, foi estabelecido entre quatro lideranças que desejavam construir um Brasil novo, que em nada parecesse com a oligarquia republicana que a Revolução de 30 pôs por terra. Essas quatro lideranças – liberais, católicos, integralistas e aliancistas – tinham projetos distintos para a educação brasileira. Dentre esses grupos, destacaram-se os liberais e os católicos, no que diz respeito às políticas educacionais.

Os primeiros idealizavam um modelo de país calcado na vida urbana e no desenvolvimento industrial. Esse grupo foi o responsável pela publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. Já os católicos, posicionaram-se de maneira contrária, defendendo um modelo pedagógico tradicional. Houve um conflito, que “emergiu no apagar das luzes de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, vindo a consumir-se a ruptura com a publicação do Manifesto”.³⁵² Como consequência, os católicos deixaram a Associação Brasileira de Educação e fundaram, em 1933, sua confederação.³⁵³

Por meio do *Manifesto* e de seus desdobramentos as concepções do pragmatismo ingressaram na educação brasileira. Faz-se necessário apresentar uma apreciação sintética de seu texto, a fim de identificar aspectos relevantes dessa corrente pedagógica em seu conteúdo.

³⁵² SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 197.

³⁵³ Trata-se da Confederação Católica Brasileira de Educação. Para um maior aprofundamento acerca da atuação dos católicos, recomenda-se a leitura de SAVIANI, 2007, op. cit., p. 254-265.

O *Manifesto* foi redigido por Fernando de Azevedo ³⁵⁴ e subscrito por vinte e seis intelectuais ³⁵⁵, todos escolhidos por sua posição de liderança e capacidade de propagar seu conteúdo. Dentre esses intelectuais destacaremos Anísio Spínola Teixeira ³⁵⁶, por sua contribuição no sentido de propor uma filosofia da educação baseada nos princípios do pragmatismo.

Anísio Teixeira filiou-se ao pragmatismo, tendo em John Dewey sua referência principal. Ele mesmo salienta na nota introdutória da obra “Pequena introdução à filosofia da educação” que o pensamento por ele ali exposto “não tem preocupações de originalidade”, pois está associado ao dos educadores e, mais diretamente, ao do grupo que reconhece, como sua principal figura, a do filósofo John Dewey. ³⁵⁷

Teixeira atuou como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia em 1924, diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, transformada por ele em Departamento de Educação e, em seguida, em Secretaria de Educação e Cultura, demitindo-se do cargo de secretário em 1935. Foi conselheiro de educação superior na UNESCO. Retornando ao Brasil, após desenvolver atividades na vida privada, foi secretário de Educação da Bahia entre 1947 e 1951. Assumiu, em seguida, a função de secretário geral da CAPES ³⁵⁸ e, em 1952, a direção do INEP. ³⁵⁹

Manteve-se nos dois cargos até o ano de 1964, quando teve os direitos políticos cassados pelo governo militar. Contudo, continuou integrando o Conselho Federal de Educação, com uma atuação de grande expressão. Atuou,

³⁵⁴ Fernando Azevedo (1894-1974) Dirigiu a Biblioteca Pedagógica Brasileira na Companhia Editora Nacional e foi professor em São Paulo, na ocasião da divulgação do Manifesto, sendo seu primeiro signatário.

³⁵⁵ Além de Azevedo, os que subscreveram o Manifesto foram: Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

³⁵⁶ (1900-1971)

³⁵⁷ Cf. em TEIXEIRA, Anísio, 2000, p. 11.

³⁵⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior. Em sua criação, chamava-se Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

³⁵⁹ No período em que Teixeira dirigiu INEP, era denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

ainda, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Em 1966 exerceu a função de consultor de educação da Fundação Getúlio Vargas.³⁶⁰

O que caracterizou a atuação de Teixeira em sua contínua opção pela educação foi uma compreensão de esta ser um “direito de todos e jamais um privilégio”.³⁶¹ Por conseguinte, lutou pela democratização da educação, preocupando-se com o acesso à escola pelas classes populares. Essa preocupação estava associada a uma necessidade de preparação do Brasil para a expansão urbana e o crescimento industrial que se avizinhava, fazendo com que visse na educação a estratégia a ser adotada para impulsionar o desenvolvimento. Neste sentido, foi criado, na década de 1930, o movimento da Escola Nova, cujo marco foi a divulgação do *Manifesto da Escola Nova*, em 1932. Um dos aspectos mais significativos expressos desse documento é a defesa da escola pública para todos, laica e gratuita.

O *Manifesto* propõe, já no primeiro título de sua introdução, a “reconstrução educacional no Brasil”, dirigindo-se ao povo e ao governo de então. É iniciado com a afirmação de que, dentre os problemas nacionais, o mais candente é o da educação, sobrepondo-se às necessidades econômicas. Estas estão condicionadas, segundo o texto, pelo desenvolvimento educacional que, por sua vez, em 43 anos de república, ocorrera de maneira fragmentada e sem continuidade.

A causa principal da situação diagnosticada era, para aquele grupo de intelectuais, a falta de determinação dos fins da educação, no que diz respeito aos aspectos filosófico e social, bem como a ausência de conhecimento técnico do método científico que pudesse investigar os problemas educacionais. A indeterminação de uma cultura nacional genuína, baseada nesses critérios, gerou uma descontinuidade em relação às iniciativas antes tomadas, esvaziando as possibilidades de construir um processo educacional capaz de proporcionar desenvolvimento. O texto do *Manifesto* apresenta uma concepção de educador como o que tem uma cultura ampla, de maneira que possa “ver o problema

³⁶⁰ Para um maior aprofundamento a respeito da carreira de Anísio Teixeira, recomenda-se a leitura de SAVIANI, 2007, op. cit., pp. 216-228.

³⁶¹ Ibid., p. 221.

educacional em conjunto (...) para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação”.³⁶²

Inspirados nesses ideais, um movimento de reconstrução da educação brasileira foi desencadeado, transferindo “do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas educacionais.”³⁶³ Em um contexto de industrialização era necessário que a escola não estivesse isolada, mas que concorresse para a expansão desse processo, “articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação”.³⁶⁴ Nessa perspectiva, os educadores que estavam na vanguarda do movimento conclamaram por mudanças, expostas no *Manifesto*, que não viriam por reformas parciais, mas por uma política educacional que concretizaria uma grande reforma, capaz de dar novo vigor à configuração política e social do país.

É-nos particularmente importante analisar os fundamentos filosóficos e sociais da educação apresentados no *Manifesto*, correspondendo à primeira parte do texto, dadas as suas relações com as concepções pragmatistas.

Essa parte do documento é iniciada com uma reflexão sobre a relação entre educação, concepções de vida e pensamento filosófico, afirmando a implicação mútua entre os três aspectos e suas variações em cada época. As finalidades da educação girariam, portanto, “em torno de uma concepção de vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos”³⁶⁵, com variações de conteúdo de acordo com as tendências sociais de cada momento histórico.

A educação nova seria, por conseguinte, uma reação à antiga estrutura educacional, caracterizada pelos pioneiros como “artificial e verbalista”³⁶⁶, apoiada em uma concepção de sociedade já ultrapassada. Um novo momento histórico conclamaria a um novo modelo de educação, adaptado às concepções de vida e ao pensamento filosófico que se faziam predominantes. A educação deveria passar a ser encarada como uma necessidade biológica a ser suprida para todo o indivíduo, independente de sua condição social. Propunha,

³⁶² O texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova está disponível em diferentes fontes de pesquisa, dentre elas, a Internet, em diversos sítios eletrônicos. Um dos sítios em que foi encontrado é: <http://escolanova.net/pages/manifesto.htm>

³⁶³ Idem

³⁶⁴ Idem

³⁶⁵ Idem

³⁶⁶ Idem

para isso, que a educação nova estivesse voltada para interesses democráticos e para a formação de capacidades identificadas em qualquer classe social, para as quais as mesmas oportunidades deveriam estar abertas.

A educação nova, neste trecho do *Manifesto* em que expõe seus fundamentos filosóficos e sociais da educação, é caracterizada como “certamente pragmática”³⁶⁷, um nítido enfileiramento aos pressupostos do pragmatismo norte-americano. Como tal, propõe-se não a servir interesses de classe, mas aos do indivíduo, fundados no princípio que vincula a escola ao meio social, que deve ser permeado de solidariedade e de cooperação. Apregoa, ainda, a necessidade de a educação estar assentada sobre valores permanentes, como aqueles que concorrem para a humanização e envolvem a ética.

O *Manifesto* prossegue apontando os deveres do Estado para com a educação, sendo esta uma função eminentemente pública, a ser desempenhada em conjunto com a família. A escola pública deve ser para todos por princípio, uma “escola comum ou única”³⁶⁸, sem que privilégios econômicos favoreçam determinado grupo quanto à qualidade de serviços educacionais. O texto não exclui a participação da iniciativa privada em tais serviços, mas enfatiza a necessidade de estruturação de uma rede educacional pública com qualidade educacional comum a todos. Esse modelo de escola se propõe a desenvolver uma educação laica, gratuita, obrigatória e sem distinções em relação à diversidade sexual ou cultural.

Cabe ao Estado, portanto, proporcionar uma educação que favoreça o desenvolvimento integral de seus cidadãos em todas as suas aptidões, sendo essa a função educacional unitária, cujas variações em graus diferem somente nas fases do crescimento. O *Manifesto* propõe como política educacional

a seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade

³⁶⁷ Idem

³⁶⁸ Idem

do ensino em todos os seus graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital.³⁶⁹

A partir desse programa, propõe que a educação pública tenha autonomia de ação em relação ao Estado e esteja a salvo de interesses partidários ou de caprichos pessoais. Defende uma ampla autonomia, sob o ponto de vista técnico, administrativo e econômico para que os educadores possam conduzir a empreitada formativa a contento. Para isso, demonstra que as verbas destinadas à educação devem estar livres de qualquer contingenciamento ou oscilações econômicas e políticas. Além disso, coloca em evidência a necessidade de descentralização, tanto administrativa quanto pedagógica, no que diz respeito às diferenciações regionais e culturais.

Ao tratar das bases psicobiológicas da educação, o *Manifesto* menciona o desenvolvimento científico atingido, que ofereceu subsídios para novas concepções educacionais, que foram, em seu entender, libertas da discussão metafísica por pesquisas e experiências que proporcionem um crescimento “de dentro para fora”, respeitando-se a personalidade do educando e os seus processos mentais.

Tais bases implicam a estruturação de um modelo de escola que ofereça à criança experiências próprias a seu universo infantil, vivas e naturais, para que seja conduzida à aprendizagem por meio do despertar de seus interesses naturais e de suas necessidades. Desse modo, uma escola com tal perfil tem na atividade a base de sua metodologia, uma “atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo”³⁷⁰, no que diz respeito às etapas do desenvolvimento intelectual e às necessidades psicobiológicas de cada momento.

A aplicação de uma metodologia com essas bases corresponde a uma cisão com a educação tradicional que, no entender dos signatários do *Manifesto*, não levava em conta o fator psicobiológico do interesse. Trata-se, por conseguinte, de uma ruptura com os programas e conteúdos com ordenação da lógica formal, caracteristicamente adulta, por uma lógica que considere os aspectos psicológicos, que esteja baseada no desenvolvimento da criança, para que

³⁶⁹ Idem

possa observar e experimentar. A escola precisaria estar organizada em um ambiente dinâmico e estimulante, concebida como um organismo vivo, interligada ao meio social, como uma comunidade em miniatura que ofereça ao educando os meios para compreender a vida em sociedade e penetrar em seu progresso material e cultural.

O *Manifesto* propõe um plano de reconstrução educacional em que seja eliminado o divórcio entre os diferentes graus de ensino, estabelecendo-se uma comunicação entre segmentos e sistemas escolares que vise à eliminação da fragmentação e da estratificação social, que é fruto também da falta de planejamento e de integração nesses níveis de ensino. Sugere uma sequência harmônica dos graus de ensino, em que o dinamismo metodológico, caracterizado pela observação, a pesquisa e a experiência, acompanhe todas as etapas da escolaridade.

Propõe, ainda, uma reestruturação do ensino universitário, que naquela época era essencialmente focado na formação para profissões liberais, por meio de um ensino gratuito que tendesse à formação profissional e técnica, bem como à formação de pesquisadores. As universidades teriam uma importância ímpar na formação dos futuros responsáveis por uma nova ordem social, mais democrática e solidária, não mais uma elite constituída por sempre ter sido favorecida socialmente, mas o resultado de um processo educacional que proporcione o máximo do desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais.

O *Manifesto* identifica os professores como parcela importante dessa elite oriunda das universidades e de estabelecimentos de ensino secundário. A formação desses profissionais merece atenção privilegiada em contexto da educação nova, uma formação sólida que elimine hierarquizações entre docentes de diferentes segmentos, pois todos têm importância equivalente. Essa importância também deve, segundo o documento, ser reconhecida na remuneração dos docentes, compatível com a magnitude de suas atividades.

Ao final do *Manifesto* é desenvolvida uma reflexão sobre o papel da escola na vida cotidiana e a sua função social. Ela é uma instituição social, “um ór-

³⁷⁰ Idem

ção feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida”³⁷¹, mas que não é a única instância educacional. Por isso, deve estar aberta às demais agências educativas e a elas articular-se, a fim de aprofundar a formação ampla que se deseja desenvolver junto aos educandos, “para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade”.³⁷² Além disso, utilizar-se de todos os recursos de comunicação disponíveis, transformando-se em um núcleo de criação, atração e disseminação de conhecimento.

A conclusão do texto discorre sobre as ambições de um novo modelo educacional e sua necessidade premente, indicando a disposição obstinada de enfrentar as dificuldades que viriam a ser encontradas para que os ideais dos pioneiros se concretizassem. É realista quanto ao tempo necessário para que seus ideais atinjam a todos os educadores e à sociedade, para que modifique pontos de vista. Reconhece que há uma missão a ser cumprida e que uma transformação fecunda do país está intimamente ligada às transformações do regime educacional, que é o dever mais elevado do Estado, “dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los”.³⁷³

Após essa apreciação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em que foram ressaltados, ainda que de forma mais geral, seus pontos centrais, faz-se necessário destacar os elementos nele presentes, vinculados ao pragmatismo.

Inicialmente, um aspecto do *Manifesto* que desejamos colocar em relevo é a necessidade de a educação se valer dos métodos científicos para que os problemas educacionais possam ser investigados. A metodologia científica daria legitimidade ao ato educativo na medida em que este estivesse apoiado nas descobertas empreendidas pelos estudos como os da psicologia ou da neurologia, entre outras áreas do conhecimento.

³⁷¹ Idem

³⁷² Idem

³⁷³ Idem

Um dos precursores do pragmatismo norte-americano, Charles S. Peirce³⁷⁴, filósofo que nomeou o pragmatismo e o caracterizou, transpunha o método científico à filosofia, por ele compreendida não como uma reflexão circunscrita ao mundo das ideias, mas como campo para a prática, que tem na ciência sua forma de concretização, conforme pode ser verificado em um de seus escritos:

Por filosofia eu entendo aquele departamento da ciência positiva, ou ciência de fato, que não se ocupa de acumular fatos, mas somente de aprender o que pode ser aprendido da experiência que se compele sobre cada um de nós diariamente e a cada hora.³⁷⁵

Em um momento histórico em que a ciência se impunha como conhecimento redentor, capaz de dar solução a todos os problemas humanos, gerar bem-estar e prosperidade, era natural que se tornasse eixo para a uma compreensão plausível da realidade. Nesta perspectiva, Peirce e os demais pioneiros do pragmatismo norte-americano, como William James e John Dewey, identificaram no método científico uma fonte fidedigna para a estruturação do pragmatismo. A experiência e a prática, por conseguinte, são elementos-chave desta corrente filosófica que, transposta à educação, motivou uma série de iniciativas contrapostas à pedagogia tradicional.

William James compreendia o pragmatismo como um método, “um meio de resolver disputas metafísicas, de colocar um fim em questões tidas como intermináveis e inconclusivas”.³⁷⁶ Desse método, a experimentação, etapa do método científico, é parcela fundamental da filosofia pragmatista. A investigação incessante é a atitude frequente. Fugir das respostas rápidas, das conclusões primeiras e buscar as coisas últimas são as posturas esperadas e defendidas por James.

Para John Dewey, cuja obra se voltou com grande vigor para as questões da educação, os métodos científicos deveriam se tornar o cerne das práticas desenvolvidas nas escolas. Não seria suficiente ensinar matérias científicas

³⁷⁴ Mencionado no Capítulo II, assim como os demais pioneiros do pragmatismo norte-americano, cujo pensamento necessitará ser revisto neste capítulo.

³⁷⁵ PEIRCE, Charles S. *The theory as communicative action*. Volume II, p. 2. In Pegrebinschi, 2005, op. cit., p. 29.

³⁷⁶ POGREBINSCHI, 2005, op. cit., p. 31.

isoladas e aprendidas “quase pelos mesmos métodos com que são aprendidas as outras matérias do currículo”.³⁷⁷ Dewey propôs que o método científico perpassasse as atividades escolares, sendo ensinado aos alunos pelos professores para que ficasse “encarnado em cada ramo de estudo e em cada detalhe do saber”.³⁷⁸ Para isso, a experimentação deveria ser a estratégia metodológica mais relevante:

[...] o método experimental como meio de obtenção de conhecimento e de ter certeza de que é conhecimento e não mera opinião – o método de descoberta e prova – é a grande força subjacente à transformação na teoria do conhecimento.³⁷⁹

Dewey defendia que a experimentação não ficasse circunscrita apenas à comprovação de ideias, mas que fosse adotada em todas as esferas da vida, inclusive às questões morais e sociais, que deveriam ser postas à prova para que as pessoas não fossem como cegas seguidoras de dogmas. As escolas, nessa perspectiva, deveriam formar investigadores, e não discípulos.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, cujos fundamentos filosóficos estão no pragmatismo, fez do método científico a via pela qual a prática educativa deveria ser percorrida. Acompanhando o método científico, a proposta de uma escola ativa, atraente, viva e natural, em que os educandos possam aprender por meio da investigação e do contato direto com situações de experiência é a tônica metodológica da escola nova. Para isso, a criança é posta como centro da atividade escolar, como aponta Anísio Teixeira, um dos expoentes do *Manifesto* e da educação brasileira:

A criança é a origem e o centro de toda a atividade escolar. A sua atividade impulsiva e espontânea deve governar a escola, que se transforma em um pequenino mundo feito à sua imagem e semelhança.³⁸⁰

³⁷⁷ DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Nacional, Edusp, 1970. In. CUNHA, Marcus Vinicius. *John Dewey. A utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 71.

³⁷⁸ Idem

³⁷⁹ DEWEY, John. *Democracia e educação. Capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007, p. 96.

³⁸⁰ TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação. A escola progressiva ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 57.

Colocar a criança no centro da atividade significava uma inversão da organização escolar cotidiana em meio a um contexto tradicional de educação. Tratava-se, por conseguinte, de uma proposta radical de mudança: das aulas expositivas e centradas no conteúdo à experimentação ativa, centrada no educando. No lugar das lições aplicadas aos alunos, adotou-se o ensino pela descoberta. Teixeira narra como essas escolas funcionavam concretamente:

Nada aí lembra as escolas tradicionais que estamos habituados a ver. São casas de crianças, onde a vida corre alegre, divertida, cheia de cores, movimento, riso e som. As classes são salas de *bric-à-brac*. Há de tudo. Em uma adorável desordem. Os *alunos* – tal nome não tem sequer sentido nessas escolas – por toda a parte, em conversa, trabalhando, planejando, presidindo clubes ou discutindo coisas a fazer. Nessa sala, toda uma cidade armada no chão. (...) A iniciativa e o espírito social dessas crianças parecem milagres. Adiante, um estudo sobre transporte. (...) Enfim, sai-se com a impressão de um conto de fadas.
381

A descrição de Teixeira faz imaginar um ambiente lúdico e estimulante, em que a criança é a que conduz, com suas propostas, o processo educacional. Os adultos mais acompanham seus movimentos e interesses do que prescrevem atividades, como Teixeira acrescenta: “O professor segue, docilmente, a vontade das crianças. As atividades são escolhidas ao sabor das situações”³⁸². Para a necessidade de expansão infantil, a comparação com um “conto de fadas” é bem apropriada. No entanto, um questionamento sobre o papel do adulto na educação, que não intervém nem sistematiza, bem como sobre a relação do sujeito com a realidade, que não é um conto de fadas e que nos interpõe limites e frustrações, faz-se necessário.

O próprio Teixeira se questiona sobre a possibilidade de disseminação desse modelo de escola. Reconhece que a forma como eram organizadas em muito difere não somente da escola tradicional, como das expectativas que a sociedade deposita sobre a educação e o desenvolvimento do sujeito:

³⁸¹ Ibid, pp. 57-58.

³⁸² Ibid, p. 59.

Até que ponto, porém, essas escolas são possíveis no mundo? Até que ponto não se apagam aí valores indispensáveis para a vida, como ela se organiza hoje? Até que ponto será possível generalizar as técnicas que se vão assim desenvolvendo? ³⁸³

Mesmo reconhecendo que há limites neste modelo de escola, Teixeira considera que sua grande conquista é o respeito à individualidade infantil, às suas necessidades específicas e às características próprias de seu desenvolvimento psíquico, elementos que o autor não identificava na escola tradicional, onde o aluno “obedece à autoridade do professor, à autoridade do programa, à autoridade do livro”. ³⁸⁴ Para Teixeira, nela não se dava espaço para a espontaneidade e para a criatividade. Desconheciam-se as diferenças individuais e os elementos fundamentais que compõem a personalidade da criança. Mais do que isso, a escola tradicional tendia à reprodução da sociedade. Estaria equivocada por desconsiderar a educação em sua complexidade e por compartimentar o ser humano, que vem a ser uma realidade unitária. Por isso, o autor propôs a transformação da escola “para prover ambiente complexo, como o ambiente da vida, onde a criança se desenvolva e se eduque”. ³⁸⁵

Esse ambiente escolar estimulante, que proporciona desenvolvimento sem amarras, seria concebido em função do indivíduo. O foco no indivíduo, e não em interesses coletivos ou de classe, é outro aspecto presente no *Manifesto*, que desejamos colocar em relevo. Trata-se de um dos aspectos mais importantes do liberalismo que está presente na tradição cultural norte-americana.

O pensamento de Dewey, no qual o texto do *Manifesto* buscou inspiração, é baseado em uma determinada forma de conceber os princípios do liberalismo. Essa forma parte do entendimento de que é necessário algum controle sobre os meios de produção, questionando o “laissez-faire” das práticas predatórias de um capitalismo que ignora e culpabiliza os mais pobres. Nesse sentido, essa forma de entender o liberalismo aceita a existência de regulamentações, que têm por objetivo a proteção dos trabalhadores.

³⁸³ Ibid., p. 58.

³⁸⁴ Ibid., p. 60.

³⁸⁵ Ibid., p. 61.

O individualismo, valor do liberalismo, é assumido por Dewey, embora ele seja crítico para identificar deturpações no conceito. Leva em conta os condicionamentos sociais que geram as diferenças individuais, entendendo-as não como produto de uma determinação da natureza, mas como resultado das relações estabelecidas entre pessoas e comunidades. A sociedade não seria a soma de indivíduos sujeitos às contingências e circunstâncias naturais. O individualismo, para Dewey, associado à liberdade, é a forma de cada pessoa processar seu desenvolvimento, e não de justificar desigualdades. O indivíduo tem direito de escolha e de conduzir a própria história, sem interferências que o façam desviar de propósitos. Ele progride por meio de sua criatividade, que é individual. Um grupo social progride, por sua vez, se estimula a criatividade de seus membros. O indivíduo é, portanto, a “célula” do progresso geral.

Anísio Teixeira também identifica no indivíduo o objeto central da educação:

Sendo a educação o processo de contínua reorganização e reconstrução da experiência, é um processo individual e pessoal, antes de ser social. Pelo menos em sua fase de plena consciência, o caráter individual e pessoal se acentua particularmente.³⁸⁶

O autor, no entanto, evidencia que tudo no indivíduo é social, ou seja, mesmo havendo a dimensão circunscrita ao indivíduo, ela não está apartada da relação com o outro e com o mundo. Teixeira completa afirmando que “se assim não fosse, impossível se tornaria a direção do processo educativo”³⁸⁷, que tem um rumo e é intencional. É para o convívio social que as pessoas se educam.

A concepção de indivíduo está associada a outro aspecto a ser ressaltado no *Manifesto*: a democratização da educação. Na escola pública deveria ser desenvolvido um processo educacional de qualidade destinado a todos, independente do segmento social a que pertençam. Uma escola comum a todos e com infra-estrutura unificada, em que não existam privilégios que favoreçam só a alguns.

³⁸⁶ TEIXEIRA, 2000, op. cit., p. 101.

³⁸⁷ Ibid, p. 105.

Também em Dewey encontramos antecedentes dessa concepção. A questão da democracia, por sinal, é central no pensamento desse pioneiro do pragmatismo. Uma sociedade democrática é aquela, para o autor, em que “existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios”.³⁸⁸ Para que essas oportunidades se efetivem, faz-se necessário criar empreendimentos e experiências de que todos participem, com um intercâmbio entre diversos grupos sociais, sem o qual há um desequilíbrio nas relações:

Quanto mais as atividades se restringem a umas tantas linhas definidas – como sucede quando as divisões de classes impedem a mútua comunicação das experiências – mais tendem a se converter em rotina para a classe de condição menos favorecida, e a se tornar caprichosas, impulsivas e sem objetivos para a classe em boa situação material.³⁸⁹

Para Dewey, separações rígidas entre classes sociais resultariam em um problema político e social alarmante. As classes mais abastadas, por exemplo, tendem a fechar-se em si mesmas: “Sua cultura tende a tornar-se estéril, a voltar-se para se alimentar de si mesma; sua arte torna-se uma ostentação espetaculosa e artificial; sua riqueza se transmuda em luxo; seus conhecimentos se superespecializam.”³⁹⁰ De fato, a circulação de ideias e valores sociais entre toda a sociedade resulta em enriquecimento geral da cultura de um povo, a criatividade aflora, as potencialidades são valorizadas e o diálogo se estabelece.

Com um “ideal democrático” como referência, Dewey propôs critérios para orientar a reconstrução social, associando-os à educação. Primeiramente, o reconhecimento de que interesses recíprocos proporcionam regulação e direção social. Em seguida, o estabelecimento de uma cooperação mais livre entre grupos sociais, acompanhado de uma mudança de hábitos ou uma readapta-

³⁸⁸ DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Nacional, 1959, p. 108.

³⁸⁹ *Ibid.*, p. 91.

³⁹⁰ *Ibid.*, p. 90.

ção às situações que os intercâmbios proporcionaram. Esses traços são, para Dewey, os que vêm a caracterizar uma sociedade democrática.

A definição de democracia apresentada por Dewey amplia o grau de complexidade de um vínculo entre educação e democracia. Ele afirma que “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.”³⁹¹ Não está no fato de haver eleições pelo voto, conseqüentemente, a caracterização definitiva do que seja uma sociedade democrática. Ela está na dinamicidade dessa sociedade, em uma estrutura social composta de espécies de canais que distribuem mudanças:

A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade. Esses mais numerosos e variados pontos de contato denotam maior diversidade de estímulos a que um indivíduo tem que reagir; e incentivam, por conseguinte, a variação de seus atos; asseguram uma liberação de energias que ficam recalçadas enquanto são parciais e unilaterais as incitações para a ação, como ocorre com os grupos que com os seus exclusivismos fecham a porta a muitos outros interesses.³⁹²

A ampliação da participação conduz a uma diminuição de barreiras entre segmentos sociais, de modo que a democracia efetiva se amplia. No que diz respeito à educação escolar, a interligação entre segmentos sociais possibilita uma ampliação de pontos de contato, contribuindo para a mobilidade social. Para que ela ocorra, as experiências escolares devem ser desenvolvidas com intencionalidade, pois a mobilidade não se dá contando com o acaso ou a espontaneidade. Para que essa realidade se configure, Dewey sugere mudanças nas concepções de disciplina, método de ensino, organização e gestão escolar que, embora já largamente experimentadas, não deixam de representar indica-

³⁹¹ Ibid, p. 93.

³⁹² Ibid, p. 94.

dores factíveis para a construção de uma escola pública que conduza à construção da democracia.

Uma das funções da educação é transmitir um legado à geração seguinte, função essa reconhecida por Dewey. Entretanto, ele sabia que a educação escolar pode bem mais; tem a possibilidade de aprimorar as sucessivas gerações, tornando-as não apenas receptáculos de hábitos culturais estabelecidos, mas recriadora de conteúdos significativos para a vida em comunidade nas sociedades democráticas e progressivas:

Estas se esforçam por modelar as experiências dos jovens de modo que, em vez de reproduzirem os hábitos dominantes, venham a adquirir hábitos melhores, de modo que a futura sociedade adulta seja mais perfeita que as suas próprias sociedades atuais.³⁹³

Dewey pensava a educação como uma empreitada de construção do futuro, com flexibilidade suficiente para lidar com os problemas na medida em que surgissem. Assim, uma educação pragmática, voltada para uma filosofia que se encarna no tempo presente, tendo em vista um aprimoramento social.

A educação pública e unitária, aberta a todos, proposta pelo *Manifesto* era, portanto, um reflexo do pensamento deweyniano. Embora a concretização do projeto educacional do *Manifesto* tenha recebido severas críticas³⁹⁴, não há dúvidas de que as intenções originais dos pioneiros da educação nova eram a de que a educação promovesse real emancipação das classes populares.

Mais um aspecto digno de nota, que o *Manifesto* evidencia, é o papel dos estudos de psicologia na educação. Anísio Teixeira faz uma reflexão sobre a aprendizagem em diversos momentos, quanto ao seu significado para a escola tradicional e para a escola nova. A mudança de perspectiva deveu-se aos estudos de psicologia realizados:

Aprender significou durante muito tempo simples memorização de fórmulas obtidas pelos adultos. O velho processo catequético de pergunta e resposta é um exemplo impressionante disso. Decorar um livro era aprendê-lo. Mais tar-

³⁹³ Ibid., p. 85.

³⁹⁴ Tais críticas serão expostas mais adiante.

de, começou-se a exigir que se *compreendesse* o que era decorado. (...) A nova psicologia veio provar não ser isso ainda suficiente. Aprender é alguma coisa mais. Fixar, compreender e exprimir verbalmente um conhecimento não é tê-lo aprendido. Aprender significa ganhar um modo de agir. (...) Aprender significa a aquisição de uma determinada habilidade. (...) Aprendemos quando assimilamos uma coisa de tal jeito que, chegando o momento oportuno, sabemos agir de acordo com o aprendido.³⁹⁵

Essa visão de aprendizagem é decorrente dos avanços que os estudos de psicologia cognitiva empreenderam até aquele momento. A aprendizagem seria um produto da prática, um processo ativo que implica reagir ao que é proposto, selecionar as reações mais apropriadas e fixá-las no organismo. Teixeira salienta que “não se aprende por simples absorção”.³⁹⁶

A prática seria, para Teixeira, um modo privilegiado de aprender, corroborado pela psicologia. Ela seria advinda de reações positivas do organismo, de acordo com uma afirmação do autor que se alinha a uma concepção comportamentalista de aprendizagem: “As reações que não nos satisfazem, tendemos a não repeti-las e, portanto, a não as aprender”³⁹⁷. Assim, somos conduzidos a reforçar os estímulos positivos e repetir padrões de comportamento e rejeitar aqueles negativos ou considerados socialmente reprováveis. O autor vincula, ainda, a aprendizagem à experiência:

O mais importante, no momento, é notar como o ato de aprender depende profundamente de uma *situação real de experiência* onde se possam praticar, tal qual na vida, as reações que devemos aprender e, não menos profundamente, do *propósito* em que estiver a pessoa de aprender essa ou aquela coisa.³⁹⁸

A aprendizagem como produto da experiência é o enfoque privilegiado por um dos mais representativos pensadores do pragmatismo na educação brasileira, conforme a manifestação de seu pensamento. A escola, por conseguinte, deve ser um espaço que proporcione experiências ao educando, a fim de que ele possa chegar a conclusões que se fixam em sua mente por toda a vida,

³⁹⁵ TEIXEIRA, 2000, op. cit., pp. 43-44, grifos do autor.

³⁹⁶ Ibid., p. 45.

³⁹⁷ Idem

exatamente pelo fato de terem sido atingidas por meio da experiência, e não pela audiência a um discurso. Essa visão da aprendizagem, entretanto, reduz a uma estratégia metodológica a via da aprendizagem, ao passo que são legítimos e eficazes outros percursos que conduzem ao conhecimento, que não somente a experiência. Há que se salientar, ainda, que a experiência é própria do método científico, aspecto valorizado pelo *Manifesto* por sua presença nas concepções pragmatistas de educação e pela crença nesses pressupostos, da parte do grupo de intelectuais que introduziu o movimento da Escola Nova no Brasil.

A experiência é fonte de aprendizagem não somente de conceitos e ideias, mas também de atitudes e valores. A bondade, por exemplo, pode ser ensinada por meio de situações de experiência. Por isso mesmo, para Anísio Teixeira, a escola também deve ser testemunha dos valores que ensina: se ela “quer ter uma função integral de educação, deve organizar-se de sorte que a criança encontre aí um ambiente social em que viva plenamente”³⁹⁹ valores como esse.

A psicologia da aprendizagem na qual o *Manifesto* buscou inspiração é aquela que “obriga a transformar a escola em um centro onde se vive e não um centro onde se prepara para viver”.⁴⁰⁰ A escola deve simular a vida, ou a vida mesma ser uma continuidade daquilo que é vivido na escola, mesmo que as situações de experiência sejam forjadas. Aquelas que permanecem são as que dão prazer ou satisfação ao aluno, que “dependem, porém, essencialmente do propósito ou intento do indivíduo que vai aprender.”⁴⁰¹ Dependem dos acertos e, mais ainda, dos erros. Por meio deles, encontra-se o caminho do acerto. Além disso, a aprendizagem não está circunscrita a um único elemento. Cada aprendizagem carrega consigo uma série de outras aprendizagens decorrentes.

Em Dewey também identificamos argumentos psicológicos para sustentar uma concepção de aprendizagem renovada. Contrário a qualquer dualismo, Dewey apregoa a superação da dicotomia entre intelecto e emoções, em um

³⁹⁸ Idem

³⁹⁹ TEIXEIRA, 2000, op. cit., p. 46.

⁴⁰⁰ Idem

⁴⁰¹ Ibid, p. 47.

contexto em que o intelectual é mais valorizado do que as emoções, que estariam na esfera do privado, “não tendo relação alguma com o trabalho de uma inteligência pura que apreende fatos e verdades – exceto, talvez, a singular emoção da curiosidade intelectual.”⁴⁰² Nessa perspectiva, o intelecto é visto como “uma luz pura; as emoções, um calor perturbador.”⁴⁰³

Se deslocarmos esse dualismo para o ambiente escolar, vemos que o intelecto é mais valorizado, em detrimento das emoções, que ficam em segundo plano. Além disso, as pessoas são educadas a dominar e encobrir as emoções, de modo a que o intelecto sobressaia. Ao fim, o que predomina é a dualidade em si mesma, como se o corpo contivesse duas realidades que pudessem ser separadas: mente e sentimentos.

Outro dualismo identificado por Dewey e intimamente ligado a uma psicologia da aprendizagem voltada para o conhecimento como resultado da experiência é aquele que separa a atividade da passividade, no ato de conhecer. O autor explica:

Costuma-se supor que as coisas puramente empíricas ou físicas são conhecidas por meio de impressões recebidas. De algum modo, as coisas físicas se imprimem na mente ou se transportam para a consciência pelos órgãos sensoriais. Ao contrário, presume-se que o conhecimento racional e o conhecimento das coisas espirituais aflorem da atividade iniciada dentro da mente, uma atividade que é mais bem conduzida se for mantida afastada do contato poluidor com os sentidos e os objetos externos. Uma fiel expressão educacional dessa distinção é a que se faz entre o treino dos sentidos, as aulas práticas e os exercícios de laboratório, de um lado, e, de outro, as idéias puras contidas em livros e – conforme se pensa – apropriadas por meio de um miraculoso potencial de energia mental. Socialmente, ela reflete uma divisão entre os que são controlados pelo contato direto com as coisas e os que são livres para se aprimorar.⁴⁰⁴

Dewey denuncia o dualismo contido na educação, presente em sua época e ainda identificável. Um exemplo dessa permanência é a separação entre cor-

⁴⁰² DEWEY, 2007, op. cit., p. 93.

⁴⁰³ Idem

⁴⁰⁴ Ibid., p. 92.

po e intelecto nas escolas, nos momentos em que os alunos têm aulas de educação física e nos momentos de aulas de outras disciplinas. O corpo só é “acionado” naqueles momentos específicos, ao passo que nos demais componentes curriculares, o aluno se mantém sentado e estático. Em escolas mais privilegiadas, a mobilidade corporal se dá pelo deslocamento entre ambientes, algumas vezes para atividades realizadas por meio de tecnologias de informação e comunicação. O autor propõe, por conseguinte, que as atividades escolares mobilizem a pessoa em sua totalidade, e que não haja momentos da jornada escolar destinados a partes específicas da existência, pelo simples motivo de a pessoa não poder ser compartimentada.

Além disso, Dewey constata que, historicamente, a atividade esteve relegada ao trabalhador braçal, ao passo que o conhecimento erudito ficou acessível apenas a uma elite, que dele se apropriou pelo contato familiar com um universo letrado.

Conceber o ser humano como uma totalidade em desenvolvimento implica um desdobramento, no âmbito da escola, de uma metodologia correspondente. No caso de um modelo educacional inspirado na corrente filosófica pragmatista, supõe uma metodologia ativa, como exposto no *Manifesto*, em que a escola se torne um ambiente estimulante, no qual seja possível reproduzir situações de vida com as quais os educandos se depararão futuramente. Para os pioneiros da educação nova, as escolas deveriam ser organizadas como microcomunidades, espaço de preparação global para a vida.

É possível encontrar, ainda, no *Manifesto dos Pioneiros* alguns elementos que geraram uma tradição na educação brasileira, senão na prática efetiva, pelo menos na legislação educacional ou em documentos oficiais que indicam políticas públicas. É o caso, por exemplo, de princípios como o da autonomia e da descentralização na gestão escolar, que estão presentes, por exemplo, na *Constituição Federal de 1988* e na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, de 1996*.

Na *Constituição*, o artigo 206, princípio VI, estabelece que o ensino público será desenvolvido em contexto de gestão democrática. Isso supõe participação efetiva da comunidade escolar e de seu entorno na organização e gestão dos estabelecimentos de ensino. Tal modalidade de gestão implica auto-

nomia na administração de recursos humanos e financeiros, guardadas as atribuições e especificidades de cada esfera decisória ou entidade federativa, na administração pública.

Na *LDB 9394/96*, o artigo 14 explicita que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, tendo como um de seus princípios a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, como também, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Para que tais princípios se consolidem, faz-se necessária a autonomia em relação ao Estado e a interesses partidários, conforme o *Manifesto* apregoa.

A *LDB*, em seu artigo 15, coloca explicitamente a autonomia como uma necessidade:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.⁴⁰⁵

Esse artigo deixa nítido que, após o *Manifesto*, houve uma progressão na história da educação brasileira em que o clamor pela autonomia na educação viesse a se tornar concreto, mesmo que, em diversas circunstâncias, a realidade se distancie dos princípios legais.

Em um documento que explicita políticas públicas para a educação brasileira, denominado “O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas”⁴⁰⁶, lançado pelo Governo Federal em 2007, outro aspecto do *Manifesto* pode ser reconhecido: a eliminação das distâncias entre segmentos e graus de ensino para que seja estabelecida maior comunicação entre segmentos e sistemas escolares. Procedendo-se dessa maneira, objetivava-se acabar com a fragmentação e com a estratificação social, bem como com a ausência de planejamento e de integração entre níveis de ensino. Logo, o *Ma-*

⁴⁰⁵ BRASIL, LDB, Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

⁴⁰⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>

nifesto propunha pensar e desenvolver as práticas pedagógicas e a política educacional de forma mais articulada, mais integrada, mais sistêmica.

Do mesmo modo, o documento já citado, documento elaborado e apresentado várias décadas depois, guardadas as diferenças históricas e contextuais, ainda propõe realizar aquilo que o *Manifesto* apregoava, conforme pode ser verificado neste trecho do *Plano*, em que se constata que é preciso superar

falsas oposições por meio de uma visão sistêmica da educação. Com isso, pretende-se destacar que a educação, como processo de socialização e individuação voltado para a autonomia, não pode ser artificialmente segmentada, de acordo com a conveniência administrativa ou fiscal. Ao contrário, tem de ser tratada com unidade, da creche à pós-graduação, ampliando o horizonte educacional de todos e de cada um, independentemente do estágio em que se encontre no ciclo educacional. A visão sistêmica da educação, dessa forma, aparece como corolário da autonomia do indivíduo. Só ela garante a todos e a cada um o direito a novos passos e itinerários formativos. Tal concepção implica, adicionalmente, não apenas compreender o ciclo educacional de modo integral, mas, sobretudo, promover a articulação entre as políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade e também a coordenação entre os instrumentos de política pública disponíveis. Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente.⁴⁰⁷

Ao término da primeira década do terceiro milênio, há o reconhecimento da existência de falsas oposições entre níveis de ensino e segmentos, ou seja, uma fragmentação artificial no sistema educacional. Como resultado, ações diferenciadas e isoladas são desenvolvidas para sanar dificuldades que, se trabalhadas de maneira sistêmica, proporcionariam a superação de outros problemas. O isolamento também pode ser verificado na destinação de verbas sem a consideração da totalidade do sistema de ensino.

⁴⁰⁷ BRASIL. *O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas*. Ministério da Educação, 2007, pp. 9-10.

O *Plano*, nessa perspectiva, propõe articulação definitiva entre níveis, etapas e modalidades de ensino, como garantia de oferecimento de uma trajetória formativa a indivíduos autônomos.

Após várias décadas ⁴⁰⁸ de publicação do *Manifesto*, um documento que propõe políticas públicas para a educação ainda constata problemas semelhantes aos da década de 1930, pois o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* também propunha uma “radical transformação da educação pública em todos os seus graus” ⁴⁰⁹, tendo em vista as necessidades nacionais. Propôs uma correção do “erro capital” que o sistema de ensino de então apresentava, caracterizado “pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo”. O *Manifesto* denunciou a existência de uma espécie de divórcio entre entidades, que conduzia à produção de “sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social”. O texto prossegue:

A escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infância e constitui o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espírito novo que já se apoderou do ensino primário não se poderia, porém, subtrair a escola secundária, em que se apresentam, colocadas no mesmo nível, a educação chamada "profissional" (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual), sobre uma base comum de três anos. A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social" (...) É o mesmo princípio que faz alargar o campo educativo das Universidades. ⁴¹⁰

Como é possível constatar, a passagem de tantos anos não foi capaz de eliminar um problema crônico na educação brasileira, como a desarticulação do

⁴⁰⁸ Levando-se em consideração o ano de 2007, em que o Plano de Desenvolvimento da Educação foi publicado.

⁴⁰⁹ Os trechos que seguem foram extraídos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, op. cit.

⁴¹⁰ Idem

sistema de ensino. As diferenças verificáveis estão na nomenclatura de níveis de ensino e na forma desses níveis se organizarem, em função de alterações ocorridas na legislação educacional no decorrer das décadas que separam o *Manifesto do Plano*.

Foi necessário um novo plano, com novas propostas, para tentar superar um velho problema. O esperado é que não sejam necessários tantos anos mais e que, finalmente, os intentos dos pioneiros sejam contemplados.

Após essa análise do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em que foram identificadas suas interfaces com o pragmatismo e com aspectos relativos à legislação e a algumas políticas públicas atuais, nossa próxima etapa será identificar alguns elementos do pensamento pragmatista, na sua discussão contemporânea, o chamado neopragmatismo, que estão presentes no debate educacional da atualidade, particularmente no debate sobre o conhecimento escolar, isto é, sobre o currículo acadêmico.

3.2 - Neopragmatismo e educação brasileira: algumas questões do debate contemporâneo sobre o currículo.

Para identificarmos elementos do neopragmatismo no currículo, faz-se necessário, primeiramente, revisar alguns conceitos sobre os quais esta temática de pesquisa irá se desenvolver. Cabe salientar, entretanto, que nossa intenção, nesta seção, não será a de aprofundar ou de esgotar aspectos relativos ao tema, visto que desejamos meramente oferecer alguns suportes para a compreensão das interfaces entre currículo e neopragmatismo, que será o objeto de estudo.

Etimologicamente, a palavra “currículo” vem do verbo latino *currere* que, transcrito para a língua portuguesa, significa “correr”. Já o substantivo latino *curriculum* significa “carreira”. O termo passou por vários matizes no decorrer da história e em diferentes lugares, designando trajetória de vida e elementos próprios da educação.

Na Idade Média, a educação universitária que se estabelecia e, em seguida, no Renascimento, a estrutura curricular estava circunscrita aos *trivium* (estudos de retórica, gramática e dialética) e aos *quadrivium* (estudos de astrono-

mia, geometria, música e aritmética). Esse modelo constituiu um currículo humanista ou clássico, que teve força até as duas primeiras décadas do século XX.

Existem diversas definições do termo *currículo*, segundo José Carlos Libâneo, tais como: “resultados buscados na aprendizagem, experiências que devem ser providas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura”⁴¹¹, entre outras. No entanto, no linguajar comum, ainda segundo o mesmo autor, “predomina a idéia de currículo como conjunto das disciplinas que o aluno deve percorrer, ou seja, o plano de estudos ou a grade curricular, a fim de obter uma titulação”.⁴¹² Jean-Claude Forquin concebe o currículo da seguinte maneira:

Por currículo se entende, geralmente, tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. Por extensão, o termo me parece fazer referência ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.⁴¹³

É possível dizer de forma simplista, por conseguinte, que o currículo é um plano pedagógico e institucional que pretende orientar a aprendizagem, apesar de existir uma multiplicidade de definições.⁴¹⁴ Entretanto, é preciso deixar claro, preliminarmente, que uma definição de currículo estará sempre associada a um determinado campo teórico, a seus pesquisadores e ao contexto a partir do qual “falam”.

⁴¹¹ LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 128.

⁴¹² *Ibid.*, p. 141.

⁴¹³ FORQUIN, Jean-Claude. *O currículo entre o relativismo e o universalismo*. Revista Educação e Sociedade, vol. 21, nº. 73. Campinas, Dec. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400004

⁴¹⁴ Lopes e Macedo afirmam que “há uma certa dificuldade na definição do que vem a ser currículo” por haver uma multiplicidade de estudos a partir do termo, englobando diversos temas que se abrigam nos estudos curriculares. Cf. em LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 16-17.

A ideia de currículo como ordenamento de saberes educativos surgiu, de acordo com Ireno A. Berticelli, no contexto da modernidade, “quando a unidade filosófico-teológica se rompe para dar origem às mais diversas ciências particulares, emergentes da técnica”.⁴¹⁵ Como objeto específico de estudo, Tomas Tadeu da Silva aponta uma discussão inicial desenvolvida nos Estados Unidos, na década de 1920, “em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização”.⁴¹⁶ No Brasil, Alice Casemiro Lopes e Elisabeth Macedo identificam uma preocupação a respeito do currículo também na década de 1920 e, “desde então, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas”.⁴¹⁷ No decorrer desse percurso histórico, o saber educacional adquiriu “a forma de uma ciência nova, a ciência pedagógica”.⁴¹⁸

Essa ciência pedagógica especializou-se de tal maneira que foi possível construir teorias do currículo, dentro de um espectro que as classifica como *tradicionais, críticas e pós-críticas*.⁴¹⁹ Entretanto, para além de qualquer teoria, há uma questão que é pano de fundo para as discussões em torno do currículo: “qual conhecimento ou qual saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”⁴²⁰ Obviamente que cada teoria curricular vai oferecer justificativas distintas para defender a presença deste ou daquele conhecimento no rol daquilo que se deva ensinar, visando a formação de sujeitos segundo uma determinada compreensão do que um ser humano deva se constituir. Conseqüentemente, antes de uma intenção quanto ao que se deve ensinar há uma visão ontológica que contribui, de forma subjacente, para uma definição do que sejam conhecimentos relevantes.

Se a definição de conhecimentos é antecedida por uma concepção de homem e de mundo supõe-se que qualquer currículo tem um caráter arbitrário e que pode estar a serviço de interesses distintos. Possui, portanto, uma inten-

⁴¹⁵ BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In. COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 162.

⁴¹⁶ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 12.

⁴¹⁷ LOPES e MACEDO, 2002, op. cit., p. 13.

⁴¹⁸ BERTICELLI, 2003, op. cit., p. 162.

⁴¹⁹ Essa classificação pode ser encontrada no livro de Tadeu Tomaz da Silva, 2002, op. cit., p. 17.

cionalidade e está associado a uma luta pelo poder. O conhecimento é uma força propulsora, capaz de manter ou de transformar situações. Logo, ter como definir conhecimentos relevantes confere a quem define a oportunidade de ditar rumos. Michael W. Apple denuncia o controle social e econômico que se faz por meio do currículo, não apenas na estratificação das matérias escolares e na manutenção da disciplina e das regras, mas também pelo significado que a escola atribui ao conhecimento:

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devem ter” –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o “conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla.⁴²¹

Currículo e poder, portanto, são duas instâncias relacionadas, o que demanda cuidado ao se analisar estruturas curriculares, a fim de identificar intenções subliminares e mecanismos de opressão. Não se trata de um atributo teocrático, mas de uma responsabilidade, que precisa ser discutida de forma aberta e democrática, pois,

[...] se é verdade que o currículo quase sempre expressa interesses dos grupos sociais com mais poder econômico, social, político, com o que as escolas acabam por conformar-se, é verdade, também, que pode concretizar objetivos e práticas que representam interesses sociais e políticos dos segmentos majoritários mais excluídos e mais explorados da sociedade.⁴²²

Reverter tendências autoritárias e manipuladoras é uma possibilidade que abre portas para a valorização da cultura popular. Entretanto, não é possível ser negado às classes populares o contato com o conhecimento que permite o ingresso no mundo letrado e que oferece oportunidades reais de melhorias sociais e econômicas.

⁴²⁰ Ibid, pp. 14-15.

⁴²¹ APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 103-104.

A partir das questões acima, destacamos alguns aspectos da discussão sobre o significado do currículo que aparecem como importantes para o entendimento de uma possível relação entre o pragmatismo práticas curriculares.

A teoria do currículo, considerando a dimensão filosófica e as condições históricas subjacentes à definição dos conhecimentos relevantes e não relevantes, classifica, como assinalamos anteriormente, as concepções de currículo em concepção tradicional, concepção crítica e concepção pós-crítica.

Com relação à concepção tradicional de currículo, a influência inicial de estudos realizados nos Estados Unidos contribuiu para o desenvolvimento desse debate e a estruturação desse campo de ação a partir de uma compreensão da educação pautada em princípios que circulavam naquele país entre os anos 20⁴²³ e 70 do séc. XX.

Inicialmente, os estudos sobre currículo eram penetrados pelo modelo de administração taylorista⁴²⁴ ou científica. Assim,

o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear em um exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. (...) Sua palavra-chave era “eficiência”.⁴²⁵

O currículo, desse modo, tornou-se instrumento de organização escolar e de prescrição das habilidades que os conteúdos deveriam ajudar a desenvolver, incluindo-se nesse processo a avaliação da aprendizagem, que ofereceria subsídios para retroalimentar a organização ou para o educando refazer seu percurso de aprendizagem.

⁴²² LIBÂNEO, 2001, op. cit., p. 142.

⁴²³ Não é possível deixar de mencionar o pensamento e a obra de Bobbitt, que escreveu, em 1918, o livro *The curriculum*, com um modelo de organização curricular votado para o contexto econômico e para a eficiência. Para maiores informações, consultar SILVA, 2001, op. cit., pp. 22-27.

⁴²⁴ Termo derivado de Frederick Taylor (1856-1915), que definiu princípios científicos para a administração das empresas. Nesse modelo, gerentes e operários têm papéis distintos e bem definidos. Os primeiros planejam e divulgam o planejado, ao passo que os operários devem executar as tarefas planejadas. Para um maior aprofundamento sobre o tema, recomenda-se a leitura de BARROS NETO, João Pinheiro. *Teorias da administração*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001, pp. 29-33.

⁴²⁵ SILVA, 2001, op. cit., p. 23.

Nesse enfoque, o currículo é classificado em um arcabouço teórico tradicional. Desde Franklin Bobbitt, passando por Ralph Tyler, que consolidou o modelo estruturado pelo primeiro, essa visão de currículo predominou e veio influenciar não só o debate sobre a questão curricular bem como a tarefa de definição dos currículos escolares na educação brasileira.

A preocupação técnica na elaboração e definição dos conteúdos considerados relevantes, compreendendo a definição clara, cuidadosa e rigorosa dos objetivos, das estratégias, dos métodos e da avaliação, marca o debate inicial sobre o currículo escolar.

Especialmente, no que diz respeito aos objetivos, estes precisam “ser claramente definidos e estabelecidos”⁴²⁶, tendo em vista os comportamentos que visam desenvolver. Um acirramento dessa visão se fortaleceu na década de 1960, “com o revigoramento de uma tendência fortemente tecnicista na educação estadunidense”.⁴²⁷

Após esse período, teorias críticas começaram a emergir, questionando e contestando as teorias tradicionais. Elas se caracterizam pelo questionamento dos arranjos sociais e educacionais, pela desconfiança ao “*status quo*”, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”⁴²⁸, e têm em vista a transformação radical da sociedade e da educação. Além disso, deslocam a importância dada ao desenvolvimento de “técnicas de *como fazer* o currículo”, para a preocupação em discutir a contribuição do currículo na formação humana, buscando “desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*”.⁴²⁹

Já as teorias pós-críticas abarcam temas relacionados ao multiculturalismo, com discussões em torno das relações de gênero, da orientação sexual, de raça e etnia, bem como do pós-modernismo, pós-estruturalismo e o do pós-colonialismo.

As discussões sobre o currículo vêm sendo ampliadas considerando não só uma nova perspectiva no entendimento do conhecimento, bem como novos

⁴²⁶ Ibid., p. 25.

⁴²⁷ Ibid., p. 26.

⁴²⁸ Ibid., p. 30.

⁴²⁹ Idem

fatores que interferem, de forma concreta, mas subjacente, na produção e na divulgação do conhecimento sobre o real.

Esse novo entendimento epistemológico parte de três pressupostos principais, que desdobraremos sumariamente em seguida: existe uma integração entre os conhecimentos, cuja divisão disciplinar traduz uma fragmentação no processo de entendimento de uma totalidade, que é a realidade; o conhecimento não é o resultado exclusivo do investimento isolado da atividade racional, mas é produzido em uma rede de conhecimentos que compreende todas as manifestações humanas em sua existência cotidiana e, no terceiro pressuposto, nos processos de produção e de aquisição de conhecimento estão envolvidas questões de raça, de gênero e de cultura.

Um dos princípios da nova epistemologia é a uma visão integrada do conhecimento, expressa no currículo pro meio de práticas interdisciplinares. Tomando o conceito de *interdisciplinaridade* como ponto de partida, vamos nos valer, primeiramente, das análises de Jurjo Torres Santomé, que realiza uma abordagem histórica do conceito, informando, a princípio, que há pouca clareza quanto a uma precisão, tratando-se de um termo cujo significado não goza de total consenso. O autor faz um longo levantamento de definições e pesquisadores do tema e conclui esta parte do seu trabalho apresentando o conceito que vem sendo adotado pela UNESCO desde 1989:

A interdisciplinaridade propriamente dita (...) implica uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos e terminologias fundamentais etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas.⁴³⁰

⁴³⁰ SANTOMÉ. Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade. O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 73.

Em uma reação à fragmentação do conhecimento e a uma crescente especialização em cada disciplina, que fez com que se perdesse uma visão de totalidade do conhecimento e do próprio ser humano, a proposta de interdisciplinaridade vem estimular uma interação entre disciplinas, sem que uma delas tenha prevalência sobre as demais.

No que diz respeito às discussões sobre o conhecimento em rede, os referenciais teóricos desses estudos foram buscados, segundo Lopes e Macedo⁴³¹, em Michel Certeau, Henri Lefèbvre, Edgar Morin, Félix Guattari e Gilles Deleuze, bem como Boaventura de Sousa Santos. As elaborações advindas desses autores, transferidas ao campo do currículo, estão centradas “fundamentalmente na categoria cotidiano e em discussões sobre formação de professores”.⁴³² As autoras prosseguem sua análise:

Tanto a centralidade na prática dos sujeitos que vivem no cotidiano curricular quanto a idéia de que a formação se processa por intermédio da articulação, em forma de tecido, de várias esferas serão conceitos centrais da teorização acerca da noção de currículo em rede.⁴³³

Entender o currículo como tecido ou como rede é perceber e trabalhar a articulação entre áreas do conhecimento, buscando a integração entre as disciplinas ou a superação de divisões artificiais que as disciplinas estabeleceram. Para que isso aconteça, “fala-se de eixos curriculares, como espaços coletivos de discussão e ação que atravessariam cada disciplina do currículo”.⁴³⁴ Como um feixe de interconexões, o conhecimento é contemplado em sua complexidade, levando-se em consideração sua totalidade.

A rede de conhecimentos se tece no cotidiano escolar. Por isso, as teorias sobre currículo e redes de subjetividades estão vinculadas aos estudos do cotidiano, pois nele se articulam interconexões que se revelam desde o mais corriqueiro e rotineiro até o mais complexo. O cotidiano, segundo Nilda Alves e Inês Barbosa Oliveira, “é o conjunto de atividades que desenvolvemos

⁴³¹ 2002, op. cit., p. 31.

⁴³² Idem

⁴³³ Ibid., p. 32.

⁴³⁴ Ibid., pp. 32-33.

no nosso dia-a-dia, tanto no que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto no que nelas é singular (as suas formas)".⁴³⁵

Os estudos sobre o cotidiano escolar questionam paradigmas universalistas ou pautados em uma concepção de ciência como único caminho para a legitimação de conhecimentos, especialmente no que diz respeito à quantificação, associada aos estudos estatísticos, que baniram, como afirmam Alves e Oliveira, "do mundo das idéias os aspectos singulares e qualitativos do real".⁴³⁶ Estudos do cotidiano, por conseguinte, privilegiam aspectos qualitativos aos quantitativos. Contudo, para que tais aspectos sejam verificados, será preciso investigar o cotidiano em sua densidade, colocando-se "lá", ouvindo e construindo relatos daquilo que se passa no ambiente da escola.

Mesmo com essa inserção, o cotidiano não pode ser apreendido em totalidade, pois está sempre em processo de mudança, imerso "em redes de saberes e fazeres que não podem ser explicadas por relações lineares de causalidade, sendo, portanto, imprevisíveis".⁴³⁷ É justamente nesse processo que se tecem as redes de conhecimento e se estrutura um currículo que conta com o inusitado, com as subjetividades, com o entrecruzamento de culturas que se encontram, não por alguma prescrição ou por força legal, mas pela convivência recíproca, na qual também estão inseridos encontros e tensões.

Considerando, agora, as questões de raça, gênero e cultura, vamos trazer alguns elementos que podem nos ajudar a ter uma compreensão um pouco mais abrangente do conceito de multiculturalismo que, em termos gerais, é produto de manifestações de grupos sociais que reivindicaram respeito e reconhecimento em suas identidades.

Nos Estados Unidos, a década de 1960 representou um período de lutas pelos direitos civis, especialmente da comunidade negra, fazendo frente à discriminação política e social. As origens do movimento multicultural na Europa, diferentes das dos EUA, estão na massa de imigrantes que ingressou naquele continente, desde a década de 1950. Foram trabalhadores de baixa qualifica-

⁴³⁵ ALVES, Nilda & OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In. LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 87.

⁴³⁶ Ibid., p. 84.

⁴³⁷ Ibid., p. 87.

ção, vindos das antigas colônias europeias da África, da América Latina, do Caribe e da Ásia.

Esse movimento de imigração ainda não cessou e medidas de contenção migratória são tomadas pela comunidade europeia, ora com a alegação de que imigrantes “tiram” os empregos dos nascidos nos diferentes países, ora com a alegação de que culturas diferenciadas podem adulterar a milenar tradição cultural europeia, berço da civilização ocidental. Apesar de movimentos xenófobos, a imigração intensa ainda é uma realidade, associada ao fenômeno da globalização, que produz demandas de trabalho e de busca de bem-estar social em países economicamente desenvolvidos.

O multiculturalismo também pode ser verificado na América Latina, como produto de um processo em que culturas indígenas, europeia, africanas e, mais tarde, outros imigrantes vindos de diferentes países da Europa e da Ásia, estabeleceram uma mistura não sem choques. As relações entre tais povos, na América Latina, sempre foram assimétricas, gerando dificuldades diversas para os mais oprimidos, em especial para os povos indígenas e os negros escravizados. Consequentemente, “a experiência da diversidade de povos, culturas e etnias que se amalgamaram no Novo Mundo, ficou marcada pela dominação e negação ‘do outro’”.⁴³⁸

Stuart Hall, um dos autores mais representativos no estudo do multiculturalismo, faz uma distinção entre os termos *multicultural* e *multiculturalismo*. O primeiro é usado para descrever “as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem”⁴³⁹, tentando uma interação, enquanto preservam características originais de sua identidade. Já o termo *multiculturalismo* diz respeito “às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”.⁴⁴⁰ Multicultural refere-se a sociedades; multiculturalismo relaciona-se à “filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais”.⁴⁴¹

⁴³⁸ Ibid., p. 59.

⁴³⁹ HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 50.

⁴⁴⁰ Idem

⁴⁴¹ Idem

Dentro das análises de Hall encontram-se as desenvolvidas sobre “raça” e “etnia”. Apesar de a categoria raça não ter qualquer amparo científico, ela é “uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e de exclusão – ou seja, o racismo”.⁴⁴² A “etnicidade”, por sua vez, está vinculada a características culturais e religiosas, embora também a cor da pele seja identificada nessa categoria.

Preconceitos e situações de exclusão são circunstâncias históricas que cercam grupos étnicos e raciais, de modo a gerar mobilizações que também vieram a repercutir na educação. A ideia de que seriam inferiores foi fortemente questionada, tanto em conjunturas em que atitudes de discriminação foram explícitas, quanto em outras que estavam ocultadas pelo currículo.

Outras categorias vitimadas por intolerância e preconceito também se abrigam no guarda-chuva do multiculturalismo: mulheres, homossexuais, indígenas, latinos, adeptos de religiões minoritárias etc. No espaço plural da escola todas essas categorias também estão presentes, demandando procedimentos diferentes daquelas que as mantiveram caladas ou subjugadas.

Dentre os autores brasileiros que vêm discutindo essas questões, destacam-se Vera Maria Candau e Antonio Flavio Moreira. Os autores afirmam que o multiculturalismo

costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm conturbado as sociedades contemporâneas. Por conta da complexa diversidade cultural que marca o mundo de hoje, há significativos efeitos (positivos e negativos), que se evidenciam em todos os espaços sociais, decorrentes de diferenças relativas a raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou a outras dinâmicas sociais.⁴⁴³

Em educação, tais elementos seriam transpostos para discussão e operacionalização de um currículo que levasse em conta as diferenças culturais em sua amplitude. Os mesmos autores aprofundam o tema:

⁴⁴² Ibid., p. 66.

⁴⁴³ CANDAU, Vera Maria & MOREIRA, Antonio Flavio. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 7.

Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados.⁴⁴⁴

A transposição do conceito à educação implica, conforme o pensamento dos autores, não apenas uma dedicação a estudos e pesquisas no campo do currículo, mas também “ações politicamente comprometidas”⁴⁴⁵ com os menos favorecidos e com minorias discriminadas.

Outro autor, Tomás Tadeu da Silva, expõe seu ponto de vista sobre o conceito de multiculturalismo:

O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante.⁴⁴⁶

A descrição que Silva faz do multiculturalismo evoca, diferentemente das anteriores, aspectos mais críticos sobre esse fenômeno, como sua ambiguidade devido às origens, nos países do Norte, e à tendência ao “apaziguamento” que pode estar embutida em um discurso multiculturalista, por meio do convite à cooptação dos grupos minoritários e excluídos aos grupos dominantes.

Para Ana Canen, o multiculturalismo é um “movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não só a educação, como também outras áreas que podem

⁴⁴⁴ Idem

⁴⁴⁵ Idem

⁴⁴⁶ SILVA, 2001, op. cit., p. 85.

contribuir para o sucesso organizacional”⁴⁴⁷. Na educação, tais desafios estão no embate com as tradições curriculares unitárias, que plasmaram o sujeito, foco da aprendizagem, como masculino, racional, branco, de ascendência europeia; que concebem a família como núcleo composto de pai, mãe e filhos em total harmonia e que entendem a sociedade como uma grande comunidade na qual se desenvolvem redes de contribuição.

Com um perfil de indivíduo e de vida social como esse, apresentado nas escolas como padrão de correção e de modelo a ser seguido, obviamente que o esperado seriam conflitos diante da diversidade, ou a emergência de uma série de dificuldades em relação à auto-estima dos estudantes, pelo fato de muitos deles não se enquadrarem a um perfil tradicional.

No campo da educação o movimento foi iniciado pelas questões culturais afro-americanas. Porém, paulatinamente outros grupos se organizaram para lutar por suas causas, conforme já foi mencionado. Desse modo, segundo Candau,

à experiência política e social de luta pelos direitos civis, liderada pelos afro-americanos, juntaram-se as reivindicações de outros segmentos, especialmente as mulheres, os homossexuais e os *latinos*. Neste sentido, a educação multicultural – como preferem denominar os norte-americanos – passa a ter como um de seus objetivos tornar audíveis e visíveis rostos e vozes até então silenciados e invisibilizados. 448

Os filhos dos imigrantes que se instalaram no continente europeu passaram a frequentar as escolas, constituindo um agrupamento plural de diferentes tradições, línguas, etnias, hábitos, religiões etc. Segundo Candau, “essa realidade, cada vez mais complexa, não tardou em exigir dos países europeus – e aí incluídas as suas escolas – respostas para se conviver com a diversidade de

⁴⁴⁷ CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 175.

⁴⁴⁸ CANDAU, Vera Maria (org.). *Sociedade, educação e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 54.

culturas”.⁴⁴⁹ Nessa perspectiva, políticas públicas foram adotadas, em termos de adaptações culturais, de línguas e de formação de professores.

Apesar de uma história caracteristicamente marcada pela diversidade e pelo hibridismo cultural⁴⁵⁰, “propostas de educação que trabalhem explicitamente as relações entre culturas têm sido bastante incipientes e pouco desenvolvidas na América Latina”.⁴⁵¹ Mas não se pode negar progressos no que diz respeito a populações antes marginalizadas. A LDB 9394/1996, nos artigos 26, § 4º, 32, § 3º e 78 e 79, por exemplo, trata das contribuições da cultura indígena na formação do povo brasileiro, a ser contemplada no ensino de História; assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas na aprendizagem; educação escolar bilíngue e intercultural para reafirmação de identidades e valorização das culturas; acesso às informações das sociedades indígenas e não indígenas; apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para a educação intercultural etc.

No que diz respeito à dívida histórica acumulada pelas injustiças cometidas contra os povos afro-descendentes, além das manifestações nas peças legais aqui citadas, a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 tornou obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos das escolas públicas e particulares da educação básica. Segundo Nilma L. Gomes, “mais do que uma iniciativa do Estado, essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo movimento negro brasileiro em prol da educação”.⁴⁵²

Obviamente que as leis não oferecem garantias de que haja um cumprimento efetivo de suas determinações. Ainda há passos firmes a serem percorridos em um caminho de lutas pelo qual transitam aqueles que reivindicam respeito e reconhecimento. Para além das leis, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram uma demonstração de avanço, pelo fato de um dos seus temas

⁴⁴⁹ Ibid., p. 56.

⁴⁵⁰ Hibridização cultural significa, segundo Candau (2008), citando Canclini (1997), bem mais que encontro de alguns apostos. “Trata-se de ver como, dentro da crise da modernidade ocidental – da qual a América Latina é parte –, são transformadas as relações entre tradição, modernismo cultural e modernização econômica”. Ibid., p. 60.

⁴⁵¹ Idem.

⁴⁵² GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In. CANDAU, Vera Maria & MOREIRA, Antonio Flavio. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 67.

transversais dizer respeito à pluralidade cultural. Tal qual a legislação, o princípio da transversalidade ou a inclusão em uma estrutura curricular não garante que um determinado tema seja eminentemente trabalhado nas escolas. No entanto, é inegável que essa inclusão, em si mesma, já indica uma mudança, proposta na forma de desafio, como fica evidente neste trecho dos PCN:

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etno-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.⁴⁵³

Se o estabelecimento do diálogo fosse algo simples, não seria necessário defender a pluralidade cultural ou escrever documentos que estimulem os educadores a adotar um tema transversal como esse, no currículo. No entanto, é impossível desenvolver qualquer experiência pedagógica sem que as questões culturais estejam presentes. Por isso, faz-se necessário ampliar a compreensão das diferentes abordagens do multiculturalismo.

Segundo Candau, dentre essas diversas abordagens, três se constituem base para diversas propostas: “o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade”.⁴⁵⁴

A primeira delas, a abordagem assimilacionista, admite as diferenças culturais e as desigualdades advindas dessas diferenças. Práticas assimilacionistas visam a que todos “se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica”.⁴⁵⁵ Contudo, essa integração supõe uma assimilação da cultura hegemônica e os segmentos marginalizados pouco a pouco abrem mão de seus valores culturais, na medida em que lhes é oferecida uma educação que não respeita diferenças nem dialoga com elas, conforme esclarece Candau:

⁴⁵³ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais*. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 13.

⁴⁵⁴ CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. CANDAU, Vera Maria & MOREIRA, Antonio Flavio. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p.20.

⁴⁵⁵ Idem

“promove-se uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monolítico e homogeneizador presente na sua dinâmica”.⁴⁵⁶

A concepção diferencialista, ao contrário, pretende colocar ênfase nas diferenças e incentivar a expressão das identidades culturais. Para isso, marca essa diferença de modo a que grupos venham a ter seu espaço para manter e difundir suas peculiaridades. Nessa abordagem, no entanto,

algumas posições (...) terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. São enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações.⁴⁵⁷

Como resultado ocorrem situações de isolamento em que a afirmação da identidade é substituída por atitudes arrogantes ou até por mais discriminação.

A terceira abordagem, a intercultural, busca a “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”.⁴⁵⁸ Difere das duas abordagens anteriores por reconhecer e valorizar as diferenças culturais, no caso do assimilacionismo, e por julgar radicais as posições sectárias, como no caso do diferencialismo.

A abordagem intercultural compreende que as culturas estão em permanente processo de construção, ou seja, que não são perenes ou monolíticas. Isso supõe que as pessoas experimentam continuamente um dinamismo cultural e não podem ser classificadas como pertencentes a uma determinada cultura de maneira fixa, pois a própria cultura a que pertencem está em contínua mudança. Compreende, também, que vivemos processos de hibridização cultural que, segundo Homi K. Bhabha, não dizem respeito apenas a apropriação ou adaptação:

é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras ha-

⁴⁵⁶ Ibid., p. 21.

⁴⁵⁷ Idem

⁴⁵⁸ Ibid., p. 22.

bituais ou “inerentes” de transformação. Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de tradução cultural, pois o negociar com a “diferença do outro” revela uma insuficiência radical de nossos próprios sistemas de significado e significação.⁴⁵⁹

O hibridismo gera a construção de identidades abertas, supõe mudança e construção permanente. Por isso, é preciso reconhecer que nenhuma cultura pode ser classificada como “pura”, pois está suscetível a incorporar elementos culturais de outra, o que provoca revisões de seu acervo simbólico diante das mudanças advindas da confrontação com “o outro”.

A abordagem intercultural compreende, ainda, que as relações de poder influenciam fortemente as questões culturais, o que é comprovado pela própria história humana, repleta de exemplos de subjugo de uma cultura sobre outra. Em síntese, seguindo a conceituação de Candau, a perspectiva intercultural

quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.⁴⁶⁰

Partindo-se dessas premissas, fica evidente que o tipo de multiculturalismo que proporciona maior diálogo e respeito às diferentes culturas é o intercultural. No entanto, é a abordagem mais “trabalhosa”, no sentido de que demanda clareza e comprometimento dos educadores para que se possa desenvolver atividades pedagógicas nessa linha. Atuar na escola desconsiderando as diferenças, prática comum ainda hoje, não constitui nenhum desafio aos educadores. Basta seguir uma prescrição de conteúdos, explorando-os de forma pretensamente “neutra”.

⁴⁵⁹ BHABHA, Homi K. The voice of the Dom. In. HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 71.

⁴⁶⁰ *Ibid.*, p. 23.

Após essas breves considerações acerca do currículo, o passo seguinte é refletir sobre o neopragmatismo, estabelecendo conexões entre essa corrente pedagógica e a teorização curricular.

Vimos que toda estrutura curricular está vinculada a uma determinada visão de ser humano, ou seja, possui uma intencionalidade associada ao tipo de ser humano que se deseja formar.

O neopragmatismo também está ancorado a uma concepção de ser humano. O sujeito de Rorty, por exemplo, ou os cidadãos de sua utopia liberal “seriam pessoas com uma ideia da contingência de sua linguagem de deliberação moral e, portanto, de sua consciência moral e, portanto, de sua comunidade”⁴⁶¹, ou seja, os “ironistas liberais”: aqueles que relativizam qualquer discurso, identificam a provisoriedade de conceitos, buscam novos vocabulários para descrever o cotidiano, são identificados com os poetas fortes e desconsideram a verdade por julgarem impossível tê-la como um absoluto. Também julgam que a verdade tampouco está “lá fora”. Utilizam-se da persuasão para o convencimento e vêem a moral como decorrência de uma língua, sendo que cada língua é uma contingência histórica.

Para o ironista liberal, aquele que realiza um movimento de autocriação autônoma, mas em uma esfera privada, nada está fora do tempo e do acaso. Além disso, cultiva o desejo de trabalhar pela diminuição do sofrimento humano, pela extinção da humilhação impingida por um ser humano a outro.⁴⁶² Nesse sentido, a solidariedade para com seus pares é uma atitude requerida, não aquela aliada a um sentimento religioso, mas a que existe como um objetivo a ser alcançado, “não pela indagação, mas pela imaginação, pela capacidade imaginativa de ver pessoas estranhas como semelhantes sofredores”.⁴⁶³ Por isso, a solidariedade deve ser criada “pelo aumento de nossa sensibilidade aos detalhes particulares da dor e da humilhação”⁴⁶⁴, a fim de tornar o diferente como “um de nós”.⁴⁶⁵

⁴⁶¹ RORTY, 2007, op. cit., p. 117.

⁴⁶² Cf. em RORTY, 2007, op. cit., p. 18.

⁴⁶³ Ibid, p. 20.

⁴⁶⁴ Idem

⁴⁶⁵ Idem

Rorty enaltece um individualismo em que o sujeito realiza sua autocriação privada. Simultaneamente, ele conclama à solidariedade, o que parece paradoxal, já que individualismo e solidariedade são posturas, a princípio, não conciliáveis. Por isso, Rorty propõe uma espécie de *solidariedade individualista*, ou seja, a capacidade de se tornar solidário mantendo-se firme na posição de indivíduo. Trata-se de uma solidariedade minimalista realizada por individualistas solidários, em uma sociedade, segundo Aldir Carvalho Filho, “cujo foco é a manutenção (e até ampliação) do isolamento dos indivíduos em suas esferas privadas, ainda que aceitem se congregar no culto dominical e neste ou naquele encontro acadêmico.”⁴⁶⁶ O que faz um indivíduo ser considerado bem sucedido, para Rorty, é o tamanho de sua individualidade: quanto mais exacerbada, maiores as chances de sucesso.

O ironista liberal tem suas fontes de inspiração e de mudança, tendo em vista o progresso moral dissociado da norma, não o sermão e o dogma, mas “o romance, o cinema e o programa de televisão”⁴⁶⁷, pois são fontes de inúmeras narrativas. Tais meios questionam o universal e evidenciam o particular. Possibilitam a interação e a reconstrução de ideias. Estão abertos aos sujeitos, a fim de que se expressem e que inventem novos vocabulários. O sujeito de Rorty é autônomo, é produtor de sua história e é forte para não permitir que nenhuma narrativa universalista se sobreponha à micronarrativa que ele mesmo constrói.

Um sujeito está vinculado a um tipo de sociedade. Uma estruturação curricular também está associada, explícita ou implicitamente, a uma concepção de sociedade e de mundo, ou seja, o tipo de sociedade que se deseja produzir. O tipo de sociedade apregoado pelo neopragmatismo de Rorty é a comunidade liberal, marcada por uma cultura “totalmente esclarecida e secular”⁴⁶⁸, que seria, segundo o autor,

uma cultura em que não restasse nenhum vestígio de divindade, quer sob a forma de um mundo divinizado, quer sob a de um eu divinizado. Em tal cultura não haveria es-

⁴⁶⁶ CARVALHO FILHO, Aldir. Richard Rorty: a educação liberal como auto-edificação dos individualistas solidários. In: I Simpósio Internacional em Filosofia da Educação, 2006, Marília/SP. I Simpósio Internacional em Filosofia da Educação: Perspectivas Contemporâneas da Filosofia da Educação, 2006. v. CDROM.

⁴⁶⁷ RORTY, 2007, op. cit., p. 20.

⁴⁶⁸ Ibid., p. 90.

paço para a idéia de que existem forças não humanas a que os seres humanos devem responder. Ela abandonaria, ou reinterpretaria drasticamente, não só a ideia de santidade, mas também as de “devoção à verdade” e “realização das necessidades mais profundas no espírito”. O processo de desdivinização (...) culminaria, idealmente, em não mais conseguirmos ver nenhuma utilidade na idéia de que seres humanos finitos, mortais e de existência contingente derivariam o sentido de sua vida de qualquer outra coisa senão outros seres humanos finitos, mortais e de existência contingente.⁴⁶⁹

O texto deixa claro que a visão de sociedade ou de comunidade liberal seria totalmente laica, anticlerical, sem espaço para o cultivo de qualquer espiritualidade ou experiência de transcendência que venha a se identificar com a metafísica. O sentido da existência, o fim último de todas as coisas, seria o próprio ser humano, nada que o ultrapasse, em função de inexistência de realidades para além das humanas. O critério da utilidade é usado para definir o que tem validade ou o que é digno de crédito. Experiências de transcendência não são úteis; logo, devem ser abandonadas. A autonomia social também se constituiria em relação a qualquer outra crença em algo maior do que o próprio ser humano, tal qual o Estado, as instituições, ou mesmo conceitos, como a *verdade*.

Rorty apresenta uma versão de individualismo concernente a uma sociedade liberal utópica, “uma utopia em que o ironismo, no sentido relevante, seja universal”.⁴⁷⁰ Apesar de questionar as metanarrativas, que se pretendem universais, o autor propõe a universalização de sua utopia liberal. Nessa perspectiva, sua proposta, segundo Carvalho Filho, “é a mais sofisticada possível para um mundo aparentemente laicizado e propositalmente anômico, um mundo de subjetividades “em rede” e “em fluxo””.⁴⁷¹ Rorty apresenta sua utopia sem forçar qualquer convencimento, mas como se fosse uma ordem natural das coisas. Ela é o que há de melhor e, por isso, só resta aos indivíduos aderirem ao individualismo que desejam, por ser, de acordo com o pensamento do autor, o apogeu da organização humana.

⁴⁶⁹ Ibid., pp. 90-91.

⁴⁷⁰ Ibid., p. 19.

⁴⁷¹ CARVALHO FILHO, 2006, op. cit.

Outro aspecto que caracteriza as comunidades liberais é a não necessidade de fundamentos filosóficos, a fim de que sejam suficientemente criativas para fazer suas próprias descrições: “a cultura liberal necessita mais de uma autodescrição aprimorada do que um conjunto de fundamentos”.⁴⁷² Rorty pensa que uma necessidade de fundamentos estaria vinculada ao cientificismo iluminista, que não deixa espaço para qualquer experiência que não seja a da racionalidade, e que teria se tornado uma nova autoridade, substituta da autoridade religiosa, ao ditar normas ou apresentar critérios de validade e de fidedignidade. O cientista, nesta perspectiva, passou a ser visto como “uma espécie de sacerdote, alguém que chegou ao contato com a verdade não humana por ser ‘lógico’, ‘metódico’ e ‘objetivo’”.⁴⁷³

A cultura liberal, por conseguinte, além de abandonar qualquer relação com a metafísica, julga que “as ciências já não são a área mais interessante, promissora ou empolgante da cultura”.⁴⁷⁴ Diferentemente dos princípios apreendidos pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que vimos no início deste capítulo, em que o método científico deveria ser objeto de ensino em todos os componentes curriculares, o método científico não recebe a mesma consideração, pois Rorty identifica como “inútil isolar algo chamado ‘método científico’”.⁴⁷⁵ Não que a ciência seja obsoleta e que deva ser abandonada, mas a prevalência deve ser dada, na comunidade liberal, “para as áreas que estão na vanguarda da cultura, aquelas que excitam a imaginação dos jovens, a saber, a arte e a política utópica”.⁴⁷⁶

O conceito de solidariedade, a ser vivido na comunidade liberal, projeta-se para o futuro, “mediante uma adequada (mas não exagerada) redistribuição dos bens ‘materiais’”⁴⁷⁷, ao passo que individualidade “deve ser criada já no presente”.⁴⁷⁸ A busca de uma sociedade solidária é, para Rorty, em última instância, a promoção de uma sociedade caracterizada pela liberdade de seus indivíduos. Realiza-se o bem comum por meio do bem individual. Ocorre, contudo, que o bem comum nem sempre advém do bem individual.

⁴⁷² RORTY, 2007, op. cit., p. 102.

⁴⁷³ Idem

⁴⁷⁴ Ibid., p. 103.

⁴⁷⁵ Idem.

⁴⁷⁶ Idem

⁴⁷⁷ CARVALHO FILHO, 2006, op. cit.

Reconhecer essas concepções de ser humano e de sociedade apregoadas pelo neopragmatismo, por meio de Rorty, que é um de seus expoentes, é fundamental para estabelecermos um ponto de partida na reflexão sobre o currículo na perspectiva desta corrente filosófica, pois, como já vimos, aquilo que se seleciona para ser objeto de ensino está baseado em uma determinada concepção de pessoa e de mundo.

Em que medida se poderia afirmar que os currículos, no contexto contemporâneo, ajudam a formar os “ironista liberais”? A ótica como os currículos focam o conhecimento visam ao indivíduo ou à comunidade? Solidariedade em educação contemporânea concorre para uma experiência de cidadania ou para a realização de atividades conjuntas na linha assistencialista, ou em experiências cujo foco esteja no *empreendedorismo*? Perguntas como essas ⁴⁷⁹ são pontos de partida interessantes para gerar uma reflexão e analisar os elementos que compõem currículos escolares hoje, quanto a suas interfaces com o neopragmatismo.

Como vimos no capítulo precedente, há um vínculo intrínseco entre cultura pós-moderna e neopragmatismo. Não sendo uma teoria coerente e unificada, o pós-modernismo se adapta às mais variadas perspectivas. O neopragmatismo, por seu lado, tem identidades visíveis com a multiforme cultura pós-moderna. Para identificarmos essas identidades, façamos, primeiramente, uma reflexão acerca da cultura pós-moderna no âmbito da educação.

O educando, razão e centro da ação educativa, é produto da cultura pós-moderna. Como tal, tem um modo de raciocinar e de se comportar diverso daquele que é próprio da instituição escolar, pois as escolas são caracteristicamente produtos da modernidade. Apenas com essa proposição verifica-se uma espécie de descompasso entre os sujeitos e as instituições.

Os educandos têm em torno de si uma série de estímulos, provenientes das mídias eletrônicas e das tecnologias de informação, que fizeram com que seus comportamentos, estrutura cognitiva e visões de homem e de sociedade se tornassem diversos dos das gerações anteriores. Os ideais da modernidade

⁴⁷⁸ Idem.

não seriam mais, para gerações contemporâneas, paradigmas a serem seguidos nem ofereceriam segurança de respostas explicativas da realidade. Gianni Vattimo⁴⁸⁰ relaciona a multiplicidade de modos e meios de comunicação com a possibilidade crescente de sub-culturas deles se utilizarem, fazendo-se, desta forma, notadas. Não podemos dizer que há, hoje, uma cultura hegemônica, unitária, baseada nos valores iluministas tecidos na Europa, mas uma pluralidade cultural. Isso significa dizer que uma instituição como a escola lida, atualmente, com alunos provenientes de culturas diferentes. A escola, entretanto, estaria tratando o conhecimento apenas a partir dos pontos de vista da modernidade, conforme a constatação de Silva:

No novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente tecnicamente modificado, a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e parâmetros de um mundo social que não mais existe.⁴⁸¹

A escola, portanto, estaria situada em um momento anterior à realidade na qual o alunado está imerso. Ainda não teria conseguido realizar uma transposição entre uma prática vinculada a concepções de educação modernistas e um projeto educativo aplicável aos movimentos sociais contemporâneos, sem que necessite, contudo, abandonar uma série de práticas e valores essenciais para a consecução de um processo ensino-aprendizagem eficaz e socialmente transformador.

É perceptível que a escola esteja diante de um desafio: adequar seu papel de guardião e transmissora do conhecimento à nova realidade multicultural de seus alunos. Essa realidade multicultural tem na tecnologia uma presença cada vez mais amplificada. O contato das novas gerações com as tecnologias de informação e comunicação vem, inegavelmente, operando transformações

⁴⁷⁹ Essas perguntas não serão respondidas passo a passo nesta pesquisa. Visam a suscitar no leitor, com as ferramentas oferecidas acerca do neopragmatismo, possibilidades de respostas, que não são unitárias.

⁴⁸⁰ VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

⁴⁸¹ SILVA, Tomaz Tadeu. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo Numa Paisagem Pós-Moderna. In SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antônio Flávio. *Territórios Contestados: o Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995b, p.185.

cognitivas. Segundo Pierre Lévy, as pessoas moldam sua inteligência a partir da coletividade onde estão inseridas. O sujeito não pensa sozinho. Pensa seu contexto e o faz a partir de fatores não apenas de origem genética, mas em interação com o meio. Neste sentido, técnicas e coisas do mundo contemporâneo fazem parte de um arcabouço cultural que penetra no inconsciente intelectual, alterando e condicionando padrões cognitivos. Segundo esse autor, na atualidade,

[...] ainda que características cognitivas universais sejam reconhecidas por toda a espécie humana, geralmente pensa-se que as formas de conhecer, de pensar, de sentir são grandemente condicionadas pela época, cultura e circunstâncias.⁴⁸²

Não é possível compreender o ato cognitivo isolado do contexto cultural. Neste sentido, por estarmos vivendo em uma sociedade onde cresce a dependência e a produção de novas tecnologias, estas influenciam a cultura e, por sua vez, o modo de raciocinar e de compreender o mundo. As tecnologias intelectuais contribuem para uma alteração dos fundamentos sobre os quais a cultura se apóia, alterando, conseqüentemente, a apreensão do real. A cultura, por conseguinte, depende intimamente “do uso histórico, datado e localizado de certas tecnologias intelectuais”.⁴⁸³

Esta alteração implica uma nova forma de representar o próprio corpo. Se o aparato tecnológico tornou-se uma necessária extensão aos corpos, fazê-los existir sem conviver com as máquinas significaria realizar “pequenas amputações”. Escrever, como ato psicomotor, por exemplo, tornou-se, para alguns, uma ação vinculada à máquina e a seus processadores de texto, instrumentos bem mais complexos do que caneta e papel. Desta forma, tem havido uma naturalização da tecnologia. Guattari também comenta estas transformações, enfocando a produção de uma nova subjetividade a partir do uso em larga escala dos aparatos tecnológicos:

Do mesmo modo que as máquinas sociais que podem ser classificadas na rubrica geral de Equipamentos Coletivos,

⁴⁸² LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993, p. 14.

⁴⁸³ *Ibid*, p. 10.

as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no núcleo da subjetividade humana, não apenas no seio das suas memórias, da sua inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afetos, dos seus fantasmas inconscientes.⁴⁸⁴

As gerações que manipulam imagens e sons por toques na tela vêm se acostumando ao imediato e aprendendo a raciocinar e realizar operações com maior velocidade. Entretanto, sair da máquina e lidar com outras “interfaces” da vida cotidiana, como as relações humanas não mediadas pela máquina, a interação com o outro e com a natureza, significa confrontar-se com o fato de o mesmo imediatismo não ser possível. Significa perceber que essas interações são uma construção empreendida pela experiência cotidiana. Significa, ainda, estar apto a se frustrar por não poder clicar e recriar, imediatamente, em tudo com o que se depara, e aceitar conviver com a radical diferença.

O educando contemporâneo é afetado em sua subjetividade, conforme a descrição de Guattari, em toda a sua abrangência. Isso nos faz defrontar, uma vez mais, com uma questão desafiadora: os docentes que atuam com os educandos contemporâneos receberam uma formação compatível com essa realidade? Aqueles que receberam uma formação alicerçada em uma visão cultural homogênea e linear poderiam não estar suficientemente preparados para lidar com uma cultura baseada não na escrita, mas na imagem e nas tecnologias mais recentes.

O aluno contemporâneo é reflexo de uma sociedade pós-moderna, com a qual a escola, como instituição, ainda não saberia como lidar. As características de um comportamento típico do pós-moderno, como a negação dos grandes relatos legitimadores, a rejeição à racionalidade, o desencantamento com as promessas de progresso sem fim, a publicidade exaustiva, a desconsideração pelo passado, o gosto pelo efêmero, a fragmentação da informação, a busca desenfreada pelo bem-estar pessoal, entre outros aspectos, compõem um perfil do educando contemporâneo.⁴⁸⁵

⁴⁸⁴ GUATTARI, Félix. *Caosmose. Um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 14.

⁴⁸⁵ Levando-se em consideração a pluralidade e as diferenças regionais.

Em contrapartida, é oferecido a esse educando uma estrutura curricular tradicional. Segundo Silva, o currículo existente está associado às perspectivas modernas. Ele é, em muitos casos,

linear, seqüencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado em uma separação rígida entre “alta” e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o *script* das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do Estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade.⁴⁸⁶

O pós-modernismo coloca em suspeita não apenas o currículo tradicional, mas também qualquer questionamento que não conduza a uma radicalização da organização curricular, a fim de que se distancie da “vontade de domínio e controle da epistemologia moderna”.⁴⁸⁷ Nesse sentido, a própria pedagogia crítica é alvo de desconfiança, pois tanto ela quanto a pedagogia tradicional “acabam convergindo em uma genealogia moderna comum”.⁴⁸⁸

O que todos esses aspectos têm a ver com o neopragmatismo? Em primeiro lugar, o pragmatismo contemporâneo rejeita a ciência como uma narrativa mestra. Julga que a ciência substituiu a religião e a filosofia como objetos de sacralização social. Desse modo, a visão pós-moderna do currículo tradicional está alinhada ao neopragmatismo, em sua rejeição aos discursos que oferecem explicações unitárias e globais da realidade.

O conhecimento é relativizado por ser um elemento contingente. Para Rorty, a “idéia de ‘fundamentos do conhecimento’ é um produto da escolha de metáforas perceptuais”⁴⁸⁹, ou seja cada dado é escolhido de acordo com as demandas ou com o ambiente sócio-cultural ou das conversações que se estabelecem para se chegar a um consenso, sempre provisório. Na verdade, o pragmatista não está preocupado com a existência de “fundamentos”, mas se realmente faz sentido sugerir que eles existem ou se essa é uma ideia coerente. Rorty exemplifica com a visão pragmática da moral:

⁴⁸⁶ SILVA, 2002, op. cit., p. 115.

⁴⁸⁷ Idem

⁴⁸⁸ Idem

⁴⁸⁹ RORTY, 1994, op. cit., p. 165.

Para o pragmático em moral, a afirmação de que os costumes de uma dada sociedade são ‘baseados na natureza humana’ não é uma afirmação sobre a qual ele saiba como argumentar. Ele é pragmático porque não consegue ver como seria o fato de um costume ser embasado dessa forma.⁴⁹⁰

Do mesmo modo, o conhecimento não existe “em si”, nem é algo que existe de antemão em algum lugar, só bastando aos humanos encontrar, decodificar e nomear. O conhecimento só pode ser julgado por aqueles que vivenciam cada época, pois “o Verdadeiro e o Correto são questões de prática social”.⁴⁹¹

A justificativa de Rorty para essa visão relativa do conhecimento é que “não há matriz neutra permanente, segundo a qual os dramas da inquirição e da história são encenados”.⁴⁹² Isso equivale a dizer que não há conhecimento neutro, o que faz de cada conteúdo alvo de suspeita. Do mesmo modo, “a crítica da cultura de alguém só pode ser fragmentada e parcial”⁴⁹³ e jamais pode estar referenciada em padrões eternos.

Essa visão relativista do conhecimento equivale à suspeita pós-moderna dirigida a qualquer discurso ou conteúdo acabado. O conhecimento é posto em dúvida e é questionado, de maneira que a multiplicidade de pontos de vista é privilegiada, ao invés de um conceito unitário e homogêneo. O currículo em uma dimensão neopragmática, por conseguinte, encontra mais essa identidade com os estudos curriculares dentro da perspectiva pós-moderna.

O neopragmatismo relativiza de tal maneira os conhecimentos humanos que alguns dos últimos conceitos que poderiam ser concebidos como universais, tais como *humanidade* ou *direitos humanos* também são vistos com desconfiança. Para Rorty, a noção de “humanidade” é antes biológica do que moral, além do que “não há nenhuma dignidade humana que não seja derivada da dignidade de alguma comunidade específica, e que não há nenhum apelo para além dos méritos relativos de várias comunidades atuais”.⁴⁹⁴ Dignidade e direitos, portanto, devem estar “a serviço” dos padrões culturais de cada grupo hu-

⁴⁹⁰ Ibid., p. 183.

⁴⁹¹ Idem

⁴⁹² Ibid., p. 184.

⁴⁹³ Idem

mano. Embora essa ideia possa ser questionada, é mais uma constatação da identidade entre neopragmatismo e cultura pós-moderna, especialmente no que diz respeito à negação de grandes relatos legitimadores e explicativos da modernidade, que ainda são objeto dos currículos.

Rorty usa a expressão “pós-modernismo” exatamente no sentido dado ao termo por Lyotard ⁴⁹⁵, “que diz que a atitude pós-moderna é a atitude de ‘desconfiar das metanarrativas’, narrativas que descrevem ou predizem as atividades de tais entidades como o si próprio numeral, ou o Espírito Absoluto, ou o Proletariado”. ⁴⁹⁶ Ele define todas as narrativas como provisórias e concernentes a um dado momento histórico ou a uma comunidade específica:

Essas metanarrativas são histórias que pretendem justificar a lealdade a, ou rupturas com certas comunidades contemporâneas, mas que não são narrativas históricas sobre o que essas ou outras comunidades fizeram no passado, nem cenários sobre o que elas podem fazer no futuro. ⁴⁹⁷

Sendo qualquer narrativa provisória e aliada a um momento e a uma comunidade, para o autor, “nada mais tem *qualquer* força moral”. ⁴⁹⁸ A solidariedade para com o/a outro/a não estaria justificada em nenhum fundamento, a não ser na identificação com os membros de uma mesma comunidade. Rorty propõe trocar a “dignidade humana intrínseca” da tradição hegeliana pela “dignidade comparativa do grupo com o qual a pessoa identifica a si mesma”. ⁴⁹⁹

A afirmação volta a sustentar o individualismo neopragmatista, presente nas práticas curriculares em que o indivíduo é o centro do processo competitivo que conduz a desempenhos medidos por diversos procedimentos: provas, classificações, colocações, aprovações etc. Esse tipo de individualismo está associado a uma moralidade em que prevalecem as intenções corporativas, ou seja, concernentes a determinada comunidade. Rorty prossegue a reflexão a esse respeito:

⁴⁹⁴ RORTY, 2002, op. cit., p. 264.

⁴⁹⁵ Op. cit.

⁴⁹⁶ RORTY, 2002, op. cit., p. 265.

⁴⁹⁷ Idem

⁴⁹⁸ Ibid., p. 267, grifo do autor.

⁴⁹⁹ Idem

A maioria dos dilemas morais são, então, reflexões do fato de que a maioria de nós se identifica com um número de diferentes comunidades e está igualmente relutante em se marginalizar frente a qualquer uma delas. A diversidade de identificações aumenta com a *educação* exatamente como o número de comunidades com as quais uma pessoa pode se identificar aumenta com a civilização.⁵⁰⁰

Como não convivemos apenas com uma comunidade, faz-se necessário interagir com todas as que estão em nossa linha de trânsito, estabelecer alianças e administrar um comportamento aceitável para desempenhar os diferentes papéis sociais. O processo educacional seria a forma de conquistar as ferramentas para essa interação. Pela educação seríamos “treinados” a lidar com as demandas sociais advindas das comunidades, a fim de que nos tornarmos, segundo Rorty, o “liberal burguês pós-moderno”.⁵⁰¹ Treinados, também, para acolher o “diferente” que queira se tornar “um de nós”, pois “é parte da tradição de *nossa* comunidade que o estrangeiro humano, do qual toda dignidade tenha sido extirpada, tem que ser reinserido, tem que ser revestido com dignidade.”⁵⁰² Desse modo, Rorty delimita concessões à sua visão de individualismo, em que o outro é acolhido para que venha a aderir à comunidade.

O currículo da suspeita, relativo ao contexto pós-moderno, está embebido da corrente filosófica neopragmatista por estar “equipado” a formar o “ironista liberal”. O educando da pós-modernidade aprende a relativizar os conteúdos e a questioná-los⁵⁰³ de antemão. Aprende a desconfiar de discursos categóricos e a contemplar a história de acordo com o olhar de cada agente social, para que não lhe baste o conhecimento sobre a história dos vencedores.⁵⁰⁴ Compreende que não há um único portador de verdades, mas que existem enunciados que devem ser considerados por serem representativos, uma vez que estão vinculados a comunidades específicas.

A velocidade como a tecnologia avança e, com ela, a cultura visual, impulsionam o educando contemporâneo a considerar tudo provisório e fugidio. A

⁵⁰⁰ Ibid., p. 168, grifo nosso.

⁵⁰¹ Idem

⁵⁰² Ibid., p. 269, grifo do autor.

⁵⁰³ Cabe salientar que o questionamento e a dúvida são posturas esperadas e saudáveis. O que se coloca em análise é a postura frequente de rejeição inicial por absoluta desconfiança.

⁵⁰⁴ O que também é uma conquista na abordagem da História.

transição de uso das tecnologias tradicionais às eletrônicas, no âmbito da escola, acelera esse embate com a provisoriedade. Mudança tecnológica e velocidade inspiram a mudança de mentalidade e de vocabulário, como deseja Rorty, a fim de que sobreviva o que se mostrar mais útil e prático. O ironista é, como o “poeta forte”, aquele que sobrevive a um sistema competitivo e excludente, elemento acessório das estruturas curriculares.

A comunidade seria considerada para afirmar os indivíduos. A solidariedade seria estimulada na medida em que viesse a trazer bem-estar a indivíduos singulares. Solidariedade e comunidade seriam valores associados ao empreendedorismo, que o currículo pós-moderno trataria de estimular, pois a criatividade, a ousadia e a capacidade de agregar são atributos necessários à livre-iniciativa. Um currículo estruturado de acordo com essas características impulsionaria, portanto, a nosso ver, a formação do ironista liberal, o sujeito de uma sociedade em que o neopragmatismo fosse a concepção filosófica predominante.

Outro aspecto concernente à estruturação curricular que se identifica com o neopragmatismo é a interdisciplinaridade, associada à figura do ironista. É próprio do ironista não criar compartimentos no conhecimento. As bibliotecas, para os metafísicos, por exemplo, estariam divididas em acordo com as disciplinas. Os ironistas, no entanto,

veem as bibliotecas como divididas segundo tradições, cada um de cujos membros adota em parte e modifica em parte o vocabulário dos autores que eles leram. Os ironistas encaram os escritos de todas as pessoas dotadas de talento poético, todas as mentes originais que tiveram um dom de redescritção (...) como material a ser processado em um mesmo moinho dialético. Os metafísicos, ao contrário, querem começar por saber ao certo quais dessas pessoas foram poetas, quais foram filósofos e quais foram cientistas.⁵⁰⁵

Áreas do conhecimento seriam apenas tradições que ajudam o ironista a expandir e recriar o próprio vocabulário. Nessa perspectiva, são colocadas em um mesmo moinho, metáfora que denota dinamismo, mistura, integração, ao

⁵⁰⁵ RORTY, 2007, op. cit., p. 138-139.

contrário de uma postura que as classifica de acordo com categorias específicas.

Um currículo interdisciplinar encontra sustentação teórica no pragmatismo a partir das reflexões sobre o holismo, que rompe com visões dualistas ou com uma visão fragmentada do conhecimento. Rorty apregoava que deveríamos nos libertar da noção de que existem caminhos científicos especiais para lidarmos com as ideias. É preciso, ao contrário, pensar na cultura inteira, “da física até a poética, como uma única atividade, contínua, sem emendas, na qual as divisões seriam meramente institucionais e pedagógicas”.⁵⁰⁶

O pragmatismo, para Rorty, possui uma missão: a de colocar em ação o holismo, a fim de que os seres humanos possam solucionar problemas por meio de todo o espectro de suas atividades, e não em parcelas fragmentadas. O pragmatismo, seguindo a tradição de Dewey, desenvolve um modo holístico de ver as coisas, “reclassificando a cultura em termos de gêneros, enquanto opostos aos ‘temas-chave’ e aos ‘métodos’”.⁵⁰⁷ Rorty afirma que há uma tradição em nossa cultura que cria separações no mundo por meio de métodos usados para examinar partículas desarticuladas. O pragmatismo, no entanto, “trata cada uma dessas divisões do mundo em ‘temas-chave’, como um experimento designado para ver se podemos pegar o que queremos em um certo momento histórico usando uma certa linguagem”.⁵⁰⁸

As divisões em áreas ou disciplinas, para o pragmatismo, são arbitrárias e contingentes, vinculadas a uma linguagem ou a uma metanarrativa. As subdivisões em disciplinas são típicas da modernidade, que esteve sustentada em metanarrativas. É apenas um modo de descrever a realidade entre tantos outros. Para o pragmatismo, contudo, o holismo é o modo de compreender a realidade, ou seja, em sua totalidade. A partir do todo é possível criar novos vocabulários e entrelaçar gêneros, sem que, para isso, existam regras:

Não há nada geral e epistemológico a ser dito sobre como os contribuidores de vários gêneros devem conduzir a si mesmos. Nem há nenhum *ranking* dessas disciplinas de acordo com os graus ou espécies de verdade. Resumindo,

⁵⁰⁶ RORTY, 1997, op. cit., p. 107.

⁵⁰⁷ Ibid., p. 127.

⁵⁰⁸ Idem

não há nada a ser dito sobre a relação desses gêneros com o “mundo”, só coisas a serem ditas sobre as relações de uns com os outros.⁵⁰⁹

Quando Rorty afirma que “não há nada a ser dito”, não quer dizer que está vazio de argumentações, mas que temas dessa natureza estão superados por uma visão holística do conhecimento. Não há nada de categórico, pois a fragmentação do conhecimento é mais um jogo de linguagem dentre vários que se prestam para que novas crenças e novos vocabulários sejam formulados. Para ele, “não há nenhum modo de dividir o mundo em relações externas e internas, nem em propriedades intrínsecas e extrínsecas”.⁵¹⁰

O pragmatismo, conforme o pensamento de William James, procura “interpretar cada noção traçando suas consequências práticas”.⁵¹¹ A fragmentação do conhecimento, por conseguinte, dificulta a possibilidade de com ele lidar de forma prática, de modo a extrair resultados que correspondam a um progresso em termos de novas descrições do ser humano e do mundo. “Não há nada a ser dito” porque, quando não é possível identificar vantagens práticas, qualquer disputa se torna vã.

Tratando-se de uma contribuição às teorizações sobre currículo, o pragmatismo perguntaria sobre quais consequências práticas seriam desejáveis, no que diz respeito à aprendizagem dos educandos. Provavelmente desejaria resultados satisfatórios. No entanto, poderíamos tentar definir quais resultados práticos seriam eminentemente satisfatórios. O pragmatismo, contudo, não tem respostas finais ou definitivas para questões como essas, pois compreende que as respostas estão em permanente construção.

Se o neopragmatismo tem uma resposta a oferecer para a teorização sobre o currículo, está no fato de o currículo ser um meio de promover o desenvolvimento de pessoas cujo modo de conceber a si mesmas, o conhecimento e o mundo caracterize o ironista liberal, inserido em uma comunidade possuidora de um vocabulário, mas interessado em recriar vocabulários; que se sabe con-

⁵⁰⁹ Idem

⁵¹⁰ Ibid., p. 136.

⁵¹¹ JAMES, 1979, op. cit., p. 18.

tingente e que preza sua afirmação como indivíduo; que compreende todo conhecimento como também contingente.

Identificar o conhecimento como contingente significa uma mudança no papel desempenhado pelo currículo e no papel das próprias escolas. Estas não seriam mais lugar de enunciação de conhecimentos tidos como verdadeiros, mas de contato com narrativas provisórias. O currículo estaria, nessa perspectiva, aberto à multiplicidade de narrativas, que seriam apresentadas por meio de articulações entre conhecimentos, preservando-se uma visão holística em práticas interdisciplinares.

O caminho que estamos realizando, de análise do neopragmatismo em suas interfaces com a educação vai de encontro a outros temas igualmente contemporâneos e circulantes no campo da educação, como a questão do multiculturalismo, sobre a qual voltaremos a nos debruçar a seguir.

Rorty faz uma distinção de três sentidos dados ao termo *cultura*. Primeiramente, apresenta a cultura como “um conjunto de hábitos de ação compartilhados, hábitos que permitem aos membros de determinada comunidade humana conviver, tão bem quanto lhes é possível, com os outros membros e com o ambiente que os cerca”.⁵¹²

Chamaremos esse significado de cultura como “hábitos de ação”. O sentido diz respeito à cultura dos diferentes grupos sociais a que nos filiamos: a cultura escolar, a de uma comunidade religiosa, a de uma empresa, de organizações das quais participamos etc. Cultura, nesse sentido, “não é o nome de uma virtude nem, necessariamente, o nome de algo que os seres humanos possuem, ao contrário dos outros animais”.⁵¹³

Uma segunda concepção de cultura é associada por Rorty à virtude e a “algo como ‘cultura elevada’”.⁵¹⁴ Trata-se da cultura adquirida por meio da educação, que permite às pessoas refinarem suas experiências, fazer distinções entre estilos artísticos e gêneros literários, realizar abstrações por puro prazer, dentre outras atividades. Esse tipo de atividade cultural, que denominaremos “refinada” (o que não significa melhor ou pior, mas um resultado de um proces-

⁵¹² RORTY, Richard. *Verdade e progresso*. Barueri, SP: Manole, 2005, p. 227.

⁵¹³ Idem

⁵¹⁴ Idem

so de desenvolvimento), está associado a uma racionalidade que tende à tolerância, ao respeito às diferenças e à tendência à persuasão, no lugar da força, “numa inclinação para discutir, em lugar de lutar, incendiar coisas ou banir pessoas”.⁵¹⁵ O resultado seria a co-existência pacífica entre diferentes modos de vida.

A terceira acepção de cultura está associada a um tipo de racionalidade que permite aos humanos se autodescreverem em contraste aos organismos não-humanos e a “estabelecer uma hierarquia de valor em lugar de simplesmente ajustar os meios aos fins admitidos como certos”.⁵¹⁶ Esse tipo de compreensão de cultura diz respeito à superação do irracional e do animal por uma crescente humanização, mais próxima do “essencialmente humano”. Isso supõe uma hierarquização natural que se estabelece, na medida em que culturas são confrontadas e se verifica que umas são mais humanizadas do que outras, que são mais violentas e cruéis com seus membros. Essa cultura “é a superação do básico, irracional e animal por algo universalmente humano, algo que todas as pessoas e culturas são mais ou menos capazes de reconhecer e respeitar”.⁵¹⁷ Chamaremos a essa cultura de humanizada.

Rorty adverte que, independentemente do tipo de cultura, há, atualmente, uma tendência a se identificar *qualquer* cultura como objeto de preservação. Isso significa que, se uma cultura, pensando-se em cultura como “hábito de ação”, tiver algum ritual em que, de tempos em tempos, suas crianças são assassinadas, em nome da singularidade e de todo o trajeto histórico dessa determinada cultura, seus hábitos de ação devem ser preservados, mesmo que ultrapassados por outras culturas que se revelaram mais humanizadas.

Há que se admitir que determinados hábitos de ação têm como resultado sofrimento e desumanização e que, por isso, devam ser superados. Não há que se preservar, como afirma Rorty, “a cultura dos campos de concentração, das gangues criminosas, das conspirações internacionais de banqueiros”.⁵¹⁸ Entretanto, há uma espécie de tensão entre a concepção de que é preciso preservar algo que foi engendrado durante tanto tempo e a necessidade de modi-

⁵¹⁵ Ibid., p. 225.

⁵¹⁶ Idem

⁵¹⁷ Ibid., p. 227-228.

⁵¹⁸ Ibid., p. 228.

ficar drasticamente práticas culturais. Essa tensão é resultado de uma confusão entre os três sentidos de cultura descritos por Rorty e aqui apresentados, perdendo-se o discernimento entre aquilo que deve ser mantido e aquilo que deve ser denunciado e transformado.

Segundo Rorty, essa confusão não teria surgido

se não tivéssemos adquirido o hábito de tratar várias culturas [enquanto hábitos de ação] como obras de arte que, automaticamente, mereceriam ser apreciadas como exemplos do triunfo de determinada cultura [humanizada] sobre a natureza, e, a partir daí, inferido que não apreciar e não estimar triunfos como esse seria um sinal de falha da cultura [com o sentido de refinada].⁵¹⁹

A tendência de tratar toda e qualquer cultura como “obra de arte” vem ganhando força especialmente, segundo o autor, “entre os intelectuais de esquerda do Ocidente contemporâneo”.⁵²⁰ Estaria acompanhada de uma espécie de sentimento de culpa em função de séculos e séculos de comportamento etnocêntrico, em que a cultura valorizada seria a europeia, marcadamente racional, masculina e branca. Além disso, estaria localizada em uma “revolta para com a ideia de que uma cultura pode ser tratada como menos ‘válida’ do que outra”⁵²¹, ou em atitudes que poderiam ser traduzidas como as que identificam as culturas “superiores” e as “inferiores”, sendo as inferiores aquelas sempre vinculadas aos mais empobrecidos.

Se transpusermos essas reflexões de Rorty para o contexto da educação, veremos que algo de suas denúncias pode ser identificado nos ambientes escolares. Quando se fala e se procura concretizar um currículo multicultural, pode-se correr o risco de desenvolver abordagens em que são apresentadas como “verdadeiras” ou “válidas” apenas as culturas oprimidas, em uma postura que se desloca para um outro extremo, vinda exatamente daqueles que possuem uma cultura do tipo “refinado”. Vejamos alguns exemplos que nos ajudarão a elucidar essa questão.

⁵¹⁹ Idem

⁵²⁰ Idem

⁵²¹ Ibid., p. 228-229.

Discutindo sobre poder, discurso e política cultural, Marisa V. Costa fala de disciplinas escolares para refletir sobre aquilo que é “verdadeiro”: “O que a Geografia vem contando sobre povos e culturas, por exemplo, é tomado como “a verdade” sobre estes povos e culturas.”⁵²² Poderíamos voltar a discutir sobre a questão da verdade, tão cara ao neopragmatismo, mas nosso foco, no momento, é a abordagem cultural. A afirmação sobre o ensino da Geografia não menciona um determinado conhecimento ou conteúdo, mas, genericamente, fala de povos e culturas. Se tais conhecimentos genéricos são desqualificados é sinal de que existiriam, talvez, outros conhecimentos que seriam válidos em uma aula de Geografia. Aquilo que vem sendo contado não seria “verdadeiro”. Portanto, há que se contar alguma “verdade”. Estaria ela localizada nas culturas subjugadas? A tarefa de uma abordagem multiculturalista no currículo seria desqualificar determinados enunciados em detrimento de outros ou apresentar os diferentes enunciados, sem que seja preciso fazer um juízo de valor sobre cada um deles?

A mesma autora antes citada faz outras afirmações que nos ajudarão a aprofundar o tema:

O problemático na disciplinaridade é que ela se exerce desde um espaço-tempo privilegiado – a modernidade europeia – que, assim, se institui como norma, como referência e fonte de esclarecimento destinada a ordenar tanto o mundo natural como o social. Tudo o mais que possa existir entre o céu e a Terra são “outros”, em geral, tidos como exóticos, incompletos, anormais, deficitários e necessitando de coordenação. A contribuição desse tipo de análise para a escolarização, o currículo e a pedagogia é inestimável, uma vez que nos alerta para a necessidade de conceber os campos como territórios de disputa, como arenas sociais em que estão em jogo as próprias identidades. É nesse espaço que se afirmam e se fortalecem as diferenças utilizadas como argumentos lógicos, naturais, que têm funcionado como justificativa para a desigualdade e a exclusão.⁵²³

⁵²² COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In. LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 142.

⁵²³ *Ibid.*, 142-143.

Não se trata de negar o subjugado e a exploração exercidos por culturas dominantes a culturas dominadas, o que é evidente e que limitou o desenvolvimento ou mesmo eliminou culturas. Genocídios e escravidão foram as marcas deixadas em vários povos, vistos como os “outros”. É nítido que a escola tem o dever de denunciar, esclarecer, formar para a cidadania, a fim de que tais experiências não se repitam nem mesmo no âmbito da sala de aula, onde também há relações de poder e de opressão. No entanto, essa tarefa não supõe depreciação das culturas que exerceram um papel de dominação, o que significaria um revanchismo que em nada contribuiria para o diálogo intercultural.

Compreende-se que os “territórios de disputa” mencionados pela autora não devam significar o fechamento das culturas subjugadas à pluralidade cultural, o mesmo sendo válido para as culturas que, historicamente, exerceram um papel opressor. Os “hábitos de ação” opressores devem ser rechaçados de parte a parte. Nessa perspectiva, identificamos na literatura pedagógica contemporânea elementos daquilo que Candau, conforme já foi citado, classifica como multiculturalismo diferencialista, em que se radicalizam os discursos, favorecendo “a criação de verdadeiros *apartheid* socioculturais”.⁵²⁴

É preciso deixar claro que ações afirmativas tendo em vista dar voz e vez a culturas excluídas são imprescindíveis. Mas o que desejamos refletir é que tais ações não devem significar que as demais culturas devam ser forçosamente silenciadas. Lembrando uma vez mais a classificação de Rorty, o sentido de cultura que precisa ser revisto em suas particularidades é o de hábito de ação, e não o de refinamento ou o de humanização.

O silenciamento de culturas classificadas como opressoras, sem delas distinguir o que têm de hábitos de ação, corresponde ao pensamento de Nicholas Burbules, que reflete sobre um currículo que enfatiza as diferenças culturais, afirmando que ele constitui “tanto uma oportunidade quanto um problema”.

525

⁵²⁴ CANDAU, 2008, op. cit., p. 22.

⁵²⁵ BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença como tópicos educacionais. In GARCIA, Regina Leite & MOREIRA, Antônio Flavio B. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 160.

Vem a ser oportunidade, segundo o autor, “porque os embates entre os diferentes grupos e indivíduos oferecem ocasiões para explorar o leque das possibilidades humanas que se expressam na cultura e na história”⁵²⁶, ampliando a o conhecimento sobre a riqueza da experiência humana. Além disso, porque o diálogo entre culturas diferentes pode “ensinar a entender formas alternativas de vida e a desenvolver empatia por elas; e porque aprender a lidar com essa diversidade é uma virtude da cultura cívica democrática”.⁵²⁷

Burbules coloca em relevo, por conseguinte, a interculturalidade, ao mencionar o diálogo e o enriquecimento mútuo como elementos de refinamento e de humanização nas culturas, como colocou Rorty. No entanto, simultaneamente, a ênfase curricular na diferença, segundo Burbules,

pode ser uma dificuldade em termos educacionais porque pode provocar conflitos e compreensões equivocadas; porque certas diferenças não são simplesmente neutras, mas sim imbuídas de diferenciais de poder que nos dividem; e porque as diferenças podem revelar incomensurabilidades que estão além do limite da linguagem e de nossa capacidade de compreender.⁵²⁸

Tais dificuldades podem ser vistas, também, na condição de desafio, a fim de que a prática pedagógica não se torne terreno de fechamento ao outro e sectarismo. Como desafio, é alerta para a formação continuada de educadores, para que eles tenham sempre em mente a possibilidade de surgirem tais dificuldades e para que estejam preparados a superá-las. Afinal, como manifestou Rorty, ter cultura [refinada] vem significando “ser capaz de considerar todas as culturas oprimidas – todas as vítimas do colonialismo e do imperialismo econômico – como mais valiosas do que qualquer coisa feita pelo/no Ocidente”.⁵²⁹

O que o pragmatismo propõe, segundo Rorty, é o acolhimento das boas ideias, independentemente do lugar ou da cultura da qual provenham, com o objetivo de lidar de forma mais eficaz e próspera com o ambiente. O critério da utilidade é, portanto aquele que rege a lógica multicultural, ou seja, a integração entre culturas deve conduzir, na acepção pragmatista, a uma realidade

⁵²⁶ Idem

⁵²⁷ Idem

⁵²⁸ Idem

social em que “os humanos causariam aos outros humanos muito menos sofrimento do que causam na atualidade”⁵³⁰, tendo em vista a democracia e o progresso, conforme desejava Dewey.

Para Rorty,

o verdadeiro trabalho de construção de uma utopia multicultural global será feito por pessoas que, no curso dos próximos séculos, possam desemaranhar cada cultura [como hábito de ação] numa multiplicidade de finos fios e, depois, entrelaçar esses fios com outros, igualmente finos, retirados de outras culturas, promovendo assim o tipo de variedade na unidade característica da racionalidade [tolerante].⁵³¹

Como se vê, Rorty advoga a constituição de uma rede intercultural caracterizada pela unidade na pluralidade e pela tolerância. O pensamento do autor contribui sobremaneira para o debate em torno da temática multicultural, embora sua percepção de unidade se desenvolva de acordo com os elementos próprios da cultura ocidental.⁵³² Nesse sentido, a abordagem neopragmatista para a questão das diferenças culturais estaria mais associada a uma visão assimilacionista, pois admite a existência das diferenças, mas propõe um processo educacional que conduza a um tempo em que as diversas culturas farão parte de um mesmo “império galático”, formando uma comunidade que terá, de acordo com Rorty,

sem dúvida instituições diferentes daquelas com as quais nós estamos presentemente acostumados, mas nós supomos que essas instituições futuras incorporarão e ampliarão os tipos de reformas.⁵³³

As práticas assimilacionistas, como já vimos, objetivam uma integração de todos na sociedade para uma incorporação à cultura hegemônica, o que inclui assimilação dos elementos próprios da cultura dominante e abandono dos valo-

⁵²⁹ RORTY, 2005, op. cit., p. 229.

⁵³⁰ Ibid., p. 234.

⁵³¹ Ibid., p. 243-244.

⁵³² Esse tema foi discutido no capítulo II, ao analisar o pensamento de Rorty em relação à formação de uma comunidade mundial que se estruturaria a partir dos parâmetros do Ocidente liberal.

res culturais específicos que, no máximo, podem vir a contribuir e se somar aos aspectos da cultura dominante, tornando as instituições diferentes do que são na atualidade. Nessa perspectiva, o neopragmatismo sustenta práticas pedagógicas bastante frequentes, em que as diferenças culturais, apesar de admitidas, passam ao largo do cotidiano escolar, que deve ser um indutor de condutas culturais socialmente valorizadas, por serem as dominantes, conforme pode ser verificado em mais esta citação:

Nós, pragmáticos (...) queremos narrativas acerca de um cosmopolitismo crescente, apesar de não querermos narrativas acerca da emancipação. Pois nós pensamos que não há nada para emancipar. (...) Recentemente, nossa espécie construiu uma natureza particularmente boa para si mesma – produzida pelas instituições do Ocidente liberal.⁵³⁴

A emancipação de minorias oprimidas, como se vê, não faz parte das discussões do neopragmatismo, por um julgamento de que não há o que emancipar, já que o que existe são diferenciações de linguagem que podem se somar, até que se forme um cosmopolitismo que terá por base as tradições ocidentais.

Apesar desse tipo de identificação entre multiculturalismo e neopragmatismo, que se confronta com a perspectiva intercultural, o pensamento de Rorty contribui para o avanço da reflexão acerca dos procedimentos adotados por aqueles que o autor denomina de “esquerda cultural”⁵³⁵, na medida em que relata como se deu, nos Estados Unidos da América, a modificação de pontos de vista e de atuação da esquerda.

Antes dos anos 1960, houve a suposição de que, se a desigualdade social e a insegurança naquele país viessem a diminuir, o preconceito gradualmente desapareceria. Entretanto, na década seguinte, a esquerda constatou que a fórmula estaria equivocada. O sadismo em relação aos grupos classificados como minorias culturais tinha raízes mais profundas do que a resolução de questões econômicas. Desse modo, o sadismo se tornou o foco da esquerda, com grupos se dedicando à “política da diferença’ ou da ‘identidade’ ou do ‘re-

⁵³³ RORTY, 2002, op. cit., p. 282.

⁵³⁴ Ibid., p. 283-284.

conhecimento’.”⁵³⁶ Segundo Rorty, “esta esquerda cultural pensa mais sobre estigma do que sobre dinheiro, mais sobre motivações psicosssexuais profundas e ocultas do que sobre a superficial e evidente ganância.”⁵³⁷

A esquerda, por conseguinte, deslocou seus interesses de crítica e atuação: dos meandros do capitalismo excludente para questões identificadas com as minorias culturais, em que os estudos acadêmicos sobre o tema se tornaram “estudos das vítimas”⁵³⁸, não as vítimas de situações econômicas adversas, mas o “outro”, aquele que carrega um estigma e que foi historicamente humilhado por sua condição.

Rorty acredita que essa esquerda vem obtendo sucesso quanto à conscientização necessária para que se desenvolva nas pessoas um respeito às diferenças: “eles têm reduzido o sadismo em nossa sociedade”.⁵³⁹ Ele acredita à educação essa melhoria das relações entre culturas:

Esta mudança se dá em grande medida graças às centenas de milhares de professores que têm feito o melhor que podem para fazer os seus estudantes compreenderem a humilhação que as gerações anteriores de americanos impuseram aos seus concidadãos.⁵⁴⁰

Em função dessa estratégia educacional, Rorty identifica melhorias na vida cidadã em seu país. Contudo, o autor reconhece um lado de sombras nessas mudanças: na mesma medida que o preconceito e o sadismo contra o “outro” diminuíram, aumentaram a insegurança econômica e a desigualdade. A esquerda, ao deslocar seu foco, deixou de atuar sobre os condicionamentos econômicos, que produzem empobrecimento, aumento dos sem-teto, de desempregados etc.

O descaso pelas diferenças foi substituído pelo reconhecimento à diversidade. No entanto, este reconhecimento seria uma forma de mascarar as desigualdades, como acentua Bauman, a partir da reflexão de Rorty:

⁵³⁵ Cf. o capítulo 3 de RORTY, Richard. *Para realizar a América. O pensamento da esquerda no século XX na América*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

⁵³⁶ *Ibid.*, p. 113.

⁵³⁷ *Idem*

⁵³⁸ *Ibid.* p, 116.

⁵³⁹ *Ibid.*, p. 117.

⁵⁴⁰ *Ibid.*, p. 118.

Ostensivamente, o multiculturalismo é orientado pelo postulado da tolerância liberal, pela preocupação com o direito das comunidades à auto-afirmação e com o reconhecimento público de suas identidades por escolha ou por herança. Ele funciona, porém, como força essencialmente conservadora: seu efeito é uma transformação das desigualdades incapazes de obter aceitação pública em “diferenças culturais” – coisa a ser louvada e obedecida. A fealdade moral da privação é miraculosamente reencarnada na beleza estética da diversidade cultural. O que se perdeu de vista no processo foi que a demanda por reconhecimento fica desarmada se não for sustentada pela prática da redistribuição – e que a afirmação comunitária da especificidade cultural serve de pouco consolo para aqueles que, graças à cada vez maior desigualdade na divisão de recursos, têm que aceitar as escolhas que lhes são impostas.⁵⁴¹

Sob o manto do “politicamente correto”, que se tornou um modismo, oculta-se a desculpa para a continuidade das questões mais fundamentais que geram as desigualdades e o sofrimento de extensas parcelas da população mundial. O risco que o multiculturalismo proporciona, especialmente no que tange à educação, é que se torne uma força conservadora, gerando um enfraquecimento da luta política pela emancipação dos mais empobrecidos. Sustentar um projeto educacional com base no multiculturalismo pode representar um modo camuflado de perpetuar a situação sócio-econômica.

Embora partam de análises opostas da sociedade, as advertências do pensador norte-americano e de Bauman teriam a mesma validade se deslocadas para a realidade brasileira? Os problemas mais candentes da educação em nossa terra estariam concentrados nas diferenças culturais ou nas consequências da miséria? Independente da cor da pele, da orientação sexual, das relações entre gêneros, há milhões de crianças, no Brasil, que não conseguem aprender ou permanecer na escola durante toda a trajetória da educação básica em função da condição socioeconômica em que vivem: não provêm de um ambiente letrado, não encontram incentivo no ambiente doméstico nem na própria escola para nela permanecer, e as demandas pela sobrevivência acabam por conduzir à evasão escolar e à prematura iniciação no mundo do trabalho.

Obviamente que as discussões sobre o multiculturalismo presente nas escolas, nas universidades, na formação de professores, por exemplo, têm que ter o seu lugar. No entanto, os educadores também não deveriam voltar sua atuação política para as questões socioeconômicas, que estão na raiz dos problemas educacionais e, em última análise, do desenvolvimento social como um todo?

Essas questões suscitadas pelo pensamento de Rorty são aqui colocadas para ampliar nossa reflexão quanto à necessidade de encontrarmos um equilíbrio na prática pedagógica, que conduza a uma atuação política consequente, tanto para as minorias culturais, contempladas com a devida dignidade nos currículos escolares, quanto na luta pela diminuição das desigualdades socioeconômicas.

Nosso passo seguinte será retomar o tema mais recorrente do pragmatismo: a questão da verdade. A reflexão desenvolvida no próximo capítulo, que discorrerá sobre o debate filosófico suscitado pelo neopragmatismo, dará sustentação a uma retomada posterior dos vínculos entre essa corrente filosófica e a educação.

⁵⁴¹ BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade. A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 97-98.

CAPÍTULO IV

NEOPRAGMATISMO: A QUESTÃO DA VERDADE REVISITADA

“A verdade não pode ser entendida em sentido objetivo e puramente meta-histórico: por um lado, ela não é objeto, mas origem do pensamento, não resultado, mas princípio da razão, não conteúdo, mas fonte dos conteúdos.”⁵⁴²

Tendo como ponto de partida essa compreensão da verdade, pretende-se realizar neste capítulo uma reflexão acerca dos enunciados do pragmatismo antes descritos, especialmente do pensamento pragmatista contemporâneo no que diz respeito à questão da verdade, confrontando-os com a contribuição de outras perspectivas filosóficas emanadas de diferentes autores.

Um elemento que une as concepções de tais autores é seu núcleo de referência teórica, baseado na teoria marxista. Uma vez articulados, os pontos de vista desses autores poderão subsidiar a formulação de uma análise mais aprofundada sobre o neopragmatismo como corrente filosófica que, atualmente, marca a cultura contemporânea.

Será preciso, primeiramente, relacionar o pragmatismo a essa mesma cultura, de modo a estabelecer as identidades existentes entre ambas as perspectivas. Por isso, um primeiro movimento de análise estará dirigido ao questionamento das metanarrativas, conforme foi absorvido pela cultura pós-moderna.

O neopragmatismo compartilha da constatação de que o projeto de modernidade entrou em declínio e celebra a pluralidade de narrativas.

Em seguida, tomaremos o tema da verdade, fazendo uma breve revisão do pensamento de Richard Rorty, levando em consideração também o que já foi exposto no segundo capítulo, a fim de realizar confrontos entre esse mesmo pensamento e as diferentes análises de autores que refutam a noção de que a verdade é um dado que deveria ser substituído pela utilidade.

Em um terceiro bloco abordaremos as relações entre verdade, culturas e moralidade, colocando em questão o relativismo. Discutiremos, ainda, o posicionamento político de Richard Rorty, que faz uma opção inflexível pelo liberalismo como modo de superar a crueldade humana e suscitar atitudes de solidariedade. Veremos determinados pontos críticos presentes no neopragmatismo, que permitem um questionamento fundamentado acerca das escolhas derivadas do posicionamento político que essa corrente filosófica propõe.

Por fim, veremos a necessidade e a importância da verdade usando a metáfora dos “mapas” para que seja possível percorrer caminhos seguros. Tais elementos, conseqüentemente, dizem respeito à educação.

4.1. Neopragmatismo: o questionamento às metanarrativas

Um primeiro aspecto a ressaltar vem a ser o eixo de compreensão da realidade baseado em jogos de linguagem. Nessa linha de entendimento, alega-se que as narrativas unificadas que buscavam dar coesão a concepções sobre fenômenos, sobre a sociedade e sobre o próprio ser humano perderam a legitimidade, como vimos ao analisarmos a obra de Lyotard, ideia compartilhada por Richard Rorty.

Diante da imensa quantidade de narrativas, em função do fluxo de informações que circula no mundo contemporâneo, despertando novas tendências e pontos de vista, todos reivindicando reconhecimento e “espaço” de divulgação, tornou-se uma estratégia “midiática” dar voz e vez a todos os que têm voz, como sujeitos que têm espaço de expressão, mesmo que seja por poucos mo-

⁵⁴² PAREYSON, Luigi. *Verdade e interpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 3.

mentos.⁵⁴³ Assim, o mundo contemporâneo é espaço polifônico, circulação de vozes e imagens, entrecruzamento de discursos fragmentados. Eagleton, de forma crítica, também comenta essa virada contrária às narrativas:

Sonhos de ambiciosa mudança social eram denunciados como ‘grandes narrativas’ ilícitas, mais inclinadas a levar ao totalitarismo do que à liberdade. (...) A micropolítica eclodiu numa escala mundial. Uma nova fábula épica sobre o fim das fábulas épicas espalhou-se por todo o globo. De um extremo a outro do planeta doente, havia chamados para abandonar o pensamento planetário. Qualquer coisa que nos unisse – o que quer que fosse o *mesmo* – seria danosa. Diferença era a palavra de ordem.⁵⁴⁴

O neopragmatismo celebra essa antítese do *mesmo* e o esmaecimento das grandes narrativas. Baseia-se na filosofia da linguagem para legitimar seu novo discurso unificador, em que nega as metanarrativas criando uma outra: a que afirma a não existência ou a impossibilidade de considerá-las, porque é preciso considerar as inúmeras possibilidades de narrativas e, conseqüentemente, de verdades. Não há verdades maiores, mas lapsos de verdade, proliferação de pontos de vista, expansão de discursos, de acordo com a comunidade que os enuncia.

Esse aspecto defendido pelo neopragmatismo se presta a maiores comentários. Aquilo que é negado se transforma na própria negação, ou seja, o decreto do fim das metanarrativas veio a se tornar mais uma metanarrativa pela forma como a divulgação desse raciocínio se deu, estabelecendo-se uma espécie de divisor de águas, na medida em que a obra de Lyotard foi assimilada pelas correntes que dela passaram a compartilhar.

Para Fredric Jameson, por exemplo, Lyotard não tinha em mente um aniquilamento de narrativas ou “um repúdio ao passado, sua total condenação ao

⁵⁴³ Andy Warhol, um dos fundadores das Pop Art e artista que evidenciou a mercantilização da arte denunciando-a em sua própria obra, cunhou uma famosa expressão em que garantia que, no futuro, todos teriam direito a quinze minutos de fama. Os quinze minutos, atualmente, são muito tempo para a era da comunicação instantânea, de modo que até segundos passaram a ter validade para que o indivíduo se sinta valorizado em uma sociedade massificada e opressiva, em que o valor da pessoa, em algumas circunstâncias, está associado a sua capacidade de “aparecer” e de consumir.

⁵⁴⁴ EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, pp. 74-75, grifo do autor.

esquecimento”⁵⁴⁵, mas o que ele teria repudiado mesmo, “juntamente com as chamadas ‘grandes narrativas’, [seriam] também aquelas de menor importância, as filosóficas, literárias e outras formas de historiografia”,⁵⁴⁶ dada a provisoriedade característica desses estilos de narrativa, especialmente as narrativas históricas. Jameson põe em questão até mesmo a legitimidade da afirmação de que estaríamos em um novo momento histórico, denominado pós-modernidade. Ele alega que

o presente não pode considerar-se a si próprio como um período histórico, por si mesmo, sem esse olhar fixo no futuro, que o bloqueia e o expulsa tão poderosamente do tempo que virá, quanto foi capaz de fazê-lo com seus próprios antecessores imediatos.⁵⁴⁷

Para o autor, é possível afirmar que o Renascimento representou uma ruptura, abrindo um novo período em relação à Idade Média. Porém, não há distanciamento histórico suficiente para uma afirmação categórica de que estaríamos em uma nova era histórica. O que temos, segundo Jameson, é a “recunhagem do moderno, a sua nova embalagem, a sua produção em grandes quantidades para novas vendas no mercado intelectual”.⁵⁴⁸

A rejeição às metanarrativas ou o desencantamento com o projeto tradicional da modernidade pode efetivamente ter ocorrido no Ocidente. No entanto, uma metanarrativa vem surgindo com um corolário conservador: em um mundo de discursos fragmentados, em um extremo oposto, diferentes formas de fundamentalismo se organizam, como elucidada Eagleton:

não muito depois de alguns pensadores culturais terem proclamado que as grandes narrativas da história estavam finalmente esgotadas, uma dessas narrativas, particularmente feia, foi lançada na guerra entre o capital e o Alcorão – ou alguma caricatura daquele texto.⁵⁴⁹

O crescimento do fundamentalismo, qualquer fundamentalismo que seja, é sintoma da rejeição à pasteurização cultural e forma, mesmo que questioná-

⁵⁴⁵ JAMESON, 2005, op. cit., p. 12.

⁵⁴⁶ Idem

⁵⁴⁷ Ibid., p. 38.

⁵⁴⁸ Ibid., p 16.

vel, de firmar identidade em um mundo que celebra a diversidade, mas tenta homogeneizar a cultura. Junto ao fundamentalismo como metanarrativa que se assume, mantém-se a metanarrativa do pensamento único, aquele que tem como motor uma sociedade globalizada que unifica estilos de vida, concepções e formas de organização econômica e política, ou seja, o decreto do fim dos grandes relatos pode ter se dado para alguns pensadores com aguçado poder de observação para os movimentos da sociedade. Mas é questionável, como as circunstâncias presentes evidenciam, decretar o fim de algo que aparentemente não se acabou, mesmo que lamentemos o tipo de metanarrativa que hoje se faz predominante.

A despeito dessas evidências, o neopragmatismo celebra o enfraquecimento do projeto moderno por dele descrever e por dispensar suas energias utópicas. Está enfileirado, dessa forma, com outras correntes de pensamento que compõem o discurso da pós-modernidade.

Rejeita qualquer hierarquização entre áreas do conhecimento, seja a proveniente da metafísica, seja a que está calcada em uma epistemologia. No entanto, ao fazê-lo, corre o risco de liquidificar e deformar o conhecimento.

Ao celebrar a diferença e a pluralidade de narrativas, ironicamente o neopragmatismo visa a “apagar as distinções entre imagem e realidade, verdade e ficção, história e fábula, ética e estética, cultura e economia, arte culta e arte popular, esquerda e direita políticas”⁵⁵⁰, pois são vistas como narrativas a serem consideradas de igual para igual. Rorty confirma essa visão, salientando que não é possível admitir que exista uma parte da cultura mais bem ajustada ao mundo do que as demais, colocando uma série de atividades humanas em pé de igualdade, como pode ser verificado quando afirma haver igualdade

no domínio da crítica literária, para a história, para a física, a química, para o discurso dos encanadores, para todos os tipos de discurso de fato. Não é necessário fazer discriminação na matéria. Devemos dizer a mesma coisa das relações entre pensamento, linguagem e realidade em todas as dimensões da cultura. Se um discurso tem a faculdade de representar o mundo, então todos os dis-

⁵⁴⁹ EAGLETON, 2005, op. cit., p. 82.

⁵⁵⁰ EAGLETON, 2005, op. cit., p. 82.

cursos têm essa faculdade. Se um está “ajustado” ao mundo, todos os outros igualmente estão.⁵⁵¹

É a linguagem que estrutura os discursos e a linguagem, para Rorty, é arbitrária. Por isso, não é possível dar relevo a um determinado campo do conhecimento e desprezar outro, por ser do senso comum, por exemplo. Ele também chama a atenção para o fato de haver um olhar de discriminação para discursos que não estariam vinculados a um conhecimento objetivo. Caso não houvesse discriminação, a metáfora de que apenas determinados discursos representariam o mundo, atingindo um conhecimento objetivo, seria inofensiva.⁵⁵²

O enunciado filosófico desenvolvido por Rorty defende que a linguagem não pode ser fracionada em diferentes partes e que não é possível “afirmar que algumas possuem função representativa que outras não têm”.⁵⁵³ Todas as narrativas têm seu lugar. Para ele, a linguagem é uma adaptação da realidade, não a realidade em si mesma, e as palavras são como ferramentas que descrevem a realidade. Além disso, ele afirma que “nenhum organismo, humano ou não, está mais ou menos em contato com a realidade do que qualquer outro organismo.”⁵⁵⁴ Isso significa validar qualquer expressão que tente descrever, a seu modo, a realidade.

No entanto, Rorty exclui as questões tradicionais da metafísica e da epistemologia, considerando-as desprezíveis, “pois elas não têm nenhuma utilidade social”⁵⁵⁵, o que não significa, para o autor, que elas sejam sem sentido ou estejam apoiadas em pressupostos falsos, mas “simplesmente ligado ao fato de que o vocabulário da metafísica e da epistemologia não tem nenhuma função social”.⁵⁵⁶

Rorty não vê utilidade nesses dois campos de atividade humana. Se não têm utilidade, melhor não se ocupar deles. Sabemos que o critério da utilidade

⁵⁵¹ ENGEL, Pascal & RORTY, Richard. *Para que serve a verdade?* São Paulo: UNESP, 2008, p. 57. Esta obra é um debate empreendido entre os dois pensadores ocorrido na Sorbonne em novembro de 2002.

⁵⁵² Cf. ENGEL & RORTY, 2008, op. cit., p. 58.

⁵⁵³ Idem

⁵⁵⁴ RORTY, Richard. *Philosophy and Social Hope*. Londres, Penguin Books, 1999, p. xxiii. In. BLACKBURN, 2006, op. cit., p. 236.

⁵⁵⁵ ENGEL & RORTY, 2008, op. cit., p. 59

é central para o pragmatismo. James aborda esse critério, como já vimos, utilizando-se da discussão em torno da visibilidade do esquilo em uma árvore. Metafísica e epistemologia são assuntos dessa natureza para o pragmatismo: não fazem diferença.

Para Rorty, o que importa aos pragmatistas “não é saber se um debate faz ou não sentido, se ele remete a problemas reais ou não-reais, mas determinar se a resolução desse debate terá efeito na prática, se ele será útil”.⁵⁵⁷ A utilidade assumida como critério remete à subjetividade existente no ato de considerar algo como útil ou não útil. Há infinitos aspectos e atividades humanas que são efetivamente úteis, sem os quais até mesmo a sobrevivência estaria ameaçada. Entretanto, há outros aspectos que não podem ser avaliados pelo critério da utilidade, nem se pode afirmar que neles há ausência de utilidade. O decreto da ausência de utilidade pode ser considerado arbitrário e parcial, na medida em que uma avaliação externa àquilo que é próprio de um tema desconsidera suas especificidades.

O próprio Rorty fala que determinado conhecimento é válido se é relativo a uma determinada audiência, que o justifica. Não haveria diferença entre verdade e justificação. Esta vem a ser um acordo entre integrantes de um grupo ou de uma comunidade acerca de um tema que é visto como verdadeiro e digno de crédito. Acordos nunca são definitivos. Estão sempre em movimento dinâmico, em função das mudanças diversas que produzem alterações de pontos de vista. A metafísica e a epistemologia são temas próprios de determinadas comunidades, que entram em conversações e em acordos. Na própria lógica defendida por Rorty, portanto, há uma possível contradição, na medida em que determinados temas são por ele desprezados sendo, no entanto, próprios de comunidades específicas, o que lhes conferiria legitimidade.

O neopragmatismo evidencia a pluralidade de narrativas, mas iguala campos de conhecimento e atividades humanas distintas. Campos igualados implicam a supressão das especificidades do conhecimento, com as consequências daí advindas, como a desconsideração de aspectos que precisam ser

⁵⁵⁶ Idem

⁵⁵⁷ Ibid., p. 54.

apreciados e manipulados de maneira distinta em relação à totalidade a qual pertencem.

Diferenças culturais, por exemplo, necessitam ser consideradas e respeitadas. Uma desqualificação da diferença resultou em inúmeras situações de exploração de povos cujas culturas foram tidas como “inferiores”. O próprio Eagleton, que tem uma visão bastante crítica sobre o “decreto” do fim das meta-narrativas, salienta que

a idéia de uma humanidade universal, no sentido degenerado de que os próprios preconceitos culturais devem imperar em termos globais, constituiu uma das maneiras mais brutais de sujeitar a diferença dos outros ao próprio domínio que a história já produziu.⁵⁵⁸

Ao se respeitar as diferenças, no entanto, não se pode deixar de considerar que há elementos na vida humana que são universais: somos biologicamente iguais, necessitamos de medicamentos para curar nossas enfermidades, sofremos sob tortura e consideramos inaceitável maltratar uma criança. Provavelmente em qualquer cultura uma comida estragada seria rejeitada, pois ela faz mal ao corpo. Qualquer cultura tem formas ternas de ajudar seus bebês a sobreviverem e progredirem, atuando com eles por meio de um processo educativo que se prolonga pelos anos seguintes da infância. Em qualquer cultura há necessidade de lazer e diversão, variando as formas de como se arranca um sorriso de um cidadão comum. A variedade é que cria a riqueza da espécie humana e valoriza sua história, repleta de narrativas instigantes. Tais exemplos, por conseguinte, são uma pequena amostra de aspectos da vida humana que são universais.

Aliando-se à visão pós-moderna que põe em evidência o caráter fragmentado dos discursos, o neopragmatismo concebe a ciência como um gênero literário, tal qual a religião e a filosofia, como já vimos.

A ciência é vista como um conjunto de enunciados circunstancial que constitui apenas um dos aspectos da cultura, colocada em grau de importância equivalente ao de outras atividades da vida cotidiana. A ciência é valorizada

⁵⁵⁸ EAGLETON, 1998, op. cit., p.54.

não em função do conhecimento dela advindo, mas em função de seus resultados práticos que, em alguns casos, recebem a forma de produtos tecnológicos que podem ser aplicados em diferentes campos de atuação humana. Recai-se novamente, neste caso, na utilidade como critério de validade, como marca de sobrevivência de algo: se perdura é porque é útil. Se perdura e é útil, aí está a verdade de que precisaríamos, sabendo-se de sua provisoriedade.

Alan Sokal e Jean Bricmont criticam essa visão da ciência de forma incisiva. Logo na introdução da obra intitulada, não por acaso, “*Imposturas intelectuais*”, os autores afirmam que:

Vastos setores das ciências sociais e das humanidades parecem ter adotado uma filosofia que chamaremos, à falta de melhor termo, de “pós-modernismo”: uma corrente intelectual caracterizada pela rejeição mais ou menos explícita da tradição racionalista do Iluminismo, por discursos teóricos desconectados de qualquer teste empírico, e por um relativismo cognitivo e cultural que encara a ciência como nada mais que uma “narração”, um “mito”, ou uma construção social entre muitas outras.⁵⁵⁹

Para os autores, a ciência não pode ser encarada como uma narrativa entre as demais, nem tampouco um estilo literário. Em função do método científico e de anos e anos de trabalho duro, muitas conquistas foram auferidas à humanidade, como resultado de variadas pesquisas. A ciência moderna percorre um caminho sistemático, “usando controles e testes estatísticos, insistindo na repetição de experiências”⁵⁶⁰ até que se chegue a um resultado que efetivamente contribua para o desenvolvimento humano. Os resultados obtidos pela ciência são “muito mais precisos que as observações cotidianas; eles permitem descobrir fenômenos até então desconhecidos; e entram frequentemente em conflito com o ‘senso comum’”.⁵⁶¹

A ciência não tem como afirmar que seus resultados sejam efetivamente verdadeiros, mas é inegável que sejam aproximadamente verdadeiros, como

⁵⁵⁹ SOKAL, Alan & BRICMONT, Jean. *Imposturas intelectuais*. Rio de Janeiro: Record, 2006, p. 15.

⁵⁶⁰ *Ibid.*, p. 65.

⁵⁶¹ *Idem*

admitem Sokal e Bricmont, pois a própria evolução da ciência produz obsolescência do conhecimento, em uma progressão cada vez maior. No entanto,

as confirmações experimentais das teorias científicas mais bem estabelecidas, tomadas em conjunto, testemunham o fato de que realmente adquirimos um conhecimento objetivo (mesmo que aproximado e incompleto) do mundo natural.⁵⁶²

Esse conhecimento objetivo permitiu que doenças fossem controladas e que se ampliasse a longevidade humana, só para citar algumas conquistas. Não é possível julgar que a ciência, por outro lado, seja a redentora da humanidade. Progressos científicos, por exemplo, foram responsáveis pela invenção de armas de destruição em massa cada vez mais sofisticadas. Muitas descobertas científicas positivas ficam restritas aos poucos que têm poder econômico para delas se beneficiar. Além disso, pela atuação de academias ou instituições de pesquisa tornou-se possível manipular o conhecimento produzido pela ciência e a verdade resultante veio a ser objeto de especulação de um consenso de cientistas. Disputas de poder em função de concepções divergentes pululam no campo científico. No entanto, o uso indevido da ciência não é motivo para que ela seja satanizada e tratada como um mal a ser execrado ou a desqualificar.

O neopragmatismo de Rorty seria visto pelos autores como cético radical e relativista, por não distinguir a ciência de outros discursos. Sokal e Bricmont demonstram que a ciência tem condições de oferecer argumentos o mais aproximadamente verdadeiros dentro de suas possibilidades porque “existem princípios epistemológicos mais ou menos gerais – por exemplo – repetir os experimentos, usar controles, testar os medicamentos segundo protocolos absolutamente imparciais – que podem ser justificados por argumentos racionais.”⁵⁶³ Tais princípios, contudo, não são um argumento absoluto. Para eles, “não existe (pelo menos até o presente) uma codificação acabada da racionalidade científica; e duvidamos seriamente de que possa vir a existir”.⁵⁶⁴

⁵⁶² Ibid., p. 66.

⁵⁶³ Ibid., p. 67.

⁵⁶⁴ Idem

Na medida em que o relativismo neopragmatista ganha penetração e se faz presente nas mais diversas justificações, estabelece-se um clima de que “qualquer coisa serve”⁵⁶⁵. Isso significa que o olhar para as ciências e o estabelecimento de critério para aquilo que deveria ser realmente considerado conhecimento vai se tornando frouxo de tal maneira que qualquer narrativa pode vir a ser considerada ciência, uma vez amparada pelo meio acadêmico.

Em uma perspectiva em que o conhecimento é produto de um longo e árduo processo de elaboração, busca-se, primeiramente, um modo de adquirir experiência, como elucida Blackburn: “um uso adequado dos sentidos na observação e reunião de dados que fornecesse os fundamentos para a teoria na experiência”.⁵⁶⁶ Em seguida o método entra em cena, “ou um conjunto canônico de formas adequadas para apoderar-se dos dados”⁵⁶⁷, levando em conta que esse conjunto não é uma camisa de força, mas um mapa para o caminho, a fim de que possamos ganhar tempo fazendo as escolhas de caminhos que já demonstraram ser os mais competentes para se atingir os fins. Finalmente, “deveríamos ser capazes de confiar nas palavras que usamos para enquadrar e transmitir nosso conhecimento”⁵⁶⁸, pois só contamos com esse modo humano de estabelecer comunicação e é com ele que podemos divulgar o que conquistamos.

O holismo abraçado pelo neopragmatismo, entretanto, pode vir a ser um tipo de justificação para a adoção da postura que abre espaço para “qualquer coisa”. No lugar de uma estratégia racional em que os elementos que formam o conhecimento são dispostos de modo a que se possa organizá-los, relacioná-los e deles se utilizar, estabelece-se um movimento desordenado em que há muitas chances de não se chegar a lugar nenhum, ou a um escopo que não se sustenta pela fragilidade de suas bases.

Não se trata de uma crítica a determinadas formas de se compreender o conhecimento no mundo contemporâneo, em que a ampla rede de informações nos impulsiona a fazer conexões antes inimagináveis, como no caso da disseminação do uso da informática, que demanda o desenvolvimento de capacida-

⁵⁶⁵ Como reflete BLACKBURN, 2006, op. cit., p. 219.

⁵⁶⁶ Ibid., p. 220.

⁵⁶⁷ Idem

⁵⁶⁸ Idem

des fundamentais, como a postura investigadora, a crítica e a filtragem dos conhecimentos fidedignos, o estabelecimento de relações entre aspectos não necessariamente afins etc. O que aqui se pretende analisar é o resultado de estudos que carecem de firmeza de significado, uma vez que o significado, como afirma Blackburn, passou a ser

só um papel dentro de todo um sistema e os sistemas são móveis e fluidos, de modo que mesmo aqueles que parecem ser moldados da mesma forma podem ser posicionados para diferir de maneiras imprevisíveis. (...) Haverá tantos sistemas quanto há pessoas para quem a luz brilha de modo diferente.⁵⁶⁹

Respeitar pacientemente pontos de vista diferenciados não significa ter ausência de criticidade, julgando que tudo é válido e tudo pode ser colocado em um mesmo caldeirão. Admitir qualquer conhecimento como válido equivale a dizer que “todos os caminhos levam a Deus”. Porém, para os crentes, se não há opção por um determinado caminho, estabelece-se um ir e vir por diferentes caminhos, de modo a que jamais se chega, tamanha a falta de opção diante das múltiplas vias.

A visão pragmatista, por outro lado, supõe uma delimitação do que deva ser (ou não) objeto do conhecimento, na medida em que se presta a uma aplicabilidade, incluindo-se neste rol a ciência. Nessa perspectiva, é possível conjecturar que a arbitrariedade pode fazer parte da delimitação do que virá a ser conhecimento verdadeiro e válido. A escolha do que é digno de crédito e daquilo que não é, segundo critérios de utilidade, pode nos deixar a mercê de interesses que, em um contexto social que celebra o consumo, o efêmero, o espetáculo, a polifonia, o esvaziamento da historicidade etc., podem ser tendenciosos.

Rorty defende a formação de uma cultura em que haverá mais sensibilidade à diversidade de linguagens e de práticas sociais vinculadas a essas linguagens, em que essa mesma diversidade daria vazão ao surgimento de novos vocabulários, que fariam os humanos buscarem maneiras de falar e de agir

⁵⁶⁹ Ibid., p. 227.

ainda não exploradas. Essa busca estaria voltada sempre para a identificação da melhor narrativa:

(...) deveríamos perguntar se cada uma das diversas descrições de realidade empregadas em nossas várias atividades culturais é a melhor que podemos imaginar – os melhores meios para os fins a que essas atividades se destinam.⁵⁷⁰

Quando Rorty fala que é preciso identificar as melhores narrativas, indica que as descrições que sobrevivem, pelo fato de superarem as anteriores, são as melhores. O que faz delas as melhores é a utilidade. Uma vez identificando as melhores narrativas, as perguntas tidas como “inúteis”, como as que visam ao reconhecimento da verdade, não precisariam, segundo o autor, ser formuladas.

Para os pragmatistas, um argumento filosófico ou determinado conhecimento devem ser medidos por sua função social. Se não são socialmente úteis só dão margem a um debate estéril. Como detectar, contudo, o que é de fato socialmente útil? O que vem a ser o socialmente útil? Relativo a quem ou a quais interesses?

Questões como essas fragilizam os argumentos do pragmatismo, remetendo ao pensamento de James, que inaugurou o abandono de temas classificados como sem utilidade o procedimento próprio da lógica pragmatista. Em educação, por exemplo, como identificar se um conteúdo é ou não é útil? Para quem? Em que nível de ensino? Para quais educandos? A validade de conteúdos deve ser medida por sua utilidade?⁵⁷¹

Bauman já havia salientado que “a noção de verdade pertence à retórica do poder”⁵⁷², ou seja, a verdade pode ser sustentada em função de ditames e de aceitação. No que diz respeito à cultura pós-moderna, essa aceitação não se dá com docilidade ou por submissão, mas por convencimento, na trilha de sedução da publicidade.

⁵⁷⁰ RORTY, 2005, op. cit., p. XIV (introdução de “Verdade e Progresso”).

⁵⁷¹ Tais questões serão retomadas no último capítulo.

⁵⁷² BAUMAN, 1998, op. cit., p. 143.

Virgínia Fontes também endossa esta compreensão, pois aponta que o conhecimento “mantém sempre uma relação constitutiva com o poder e, em especial, com o poder do Estado”⁵⁷³. A autora prossegue:

Quando o poder de estado introjeta um determinado protocolo científico como norma de comportamento político, transforma-o em critério de verdade indiscutível. As divergências tornam-se, assim, erros, e não expressão de conflitos sociais que questionam formas de manifestação desse poder. Ambos, conhecimento e poder, tornam-se enrijecidos, limitada a emergência dos conflitos que os atravessam.⁵⁷⁴

Se atualmente o papel do Estado (nos países periféricos) vem sendo enfraquecido, em função do processo de globalização econômica, e substituído pelas corporações transnacionais nas decisões que interferem na vida cotidiana, este poder está sendo transferido para estas mesmas corporações, que demonstram interesse crescente também sobre o universo da educação.

4.2. O Neopragmatismo: a questão da verdade

O tema mais candente do neopragmatismo, como sabemos, é o questionamento quanto à existência de uma verdade explicativa ou definitiva, que traria uma redenção às inquietações humanas, mesmo após todo o movimento humano rumo ao esclarecimento. Para Rorty o neopragmatismo seria uma corrente filosófica que complementaria “o projeto humanista do Renascimento ou das Luzes”⁵⁷⁵, porque tais movimentos históricos não eliminaram a concepção de que há algo “maior” a ser reverenciado. Deixaram, ainda, a noção de que a verdade é algo a ser descoberto, e que traria o esclarecimento definitivo. Podem ter excluído a ideia de Deus, mas deixaram a ciência, ou mesmo a filosofia, como produtoras de verdades redentoras.

Na medida em que Rorty apresenta o neopragmatismo como tentativa de complementar o projeto do Renascimento e do Iluminismo, dá-nos margem

⁵⁷³ FONTES, Virginia. História e verdade. In. FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 117.

⁵⁷⁴ Idem

⁵⁷⁵ ENGEL & RORTY, 2008, op. cit., p. 61.

para especular que o neopragmatismo deseja se converter, ele mesmo, na verdade redentora, aquela que viria a trazer serenidade às buscas humanas por um relato explicativo da realidade.

E o grande relato explicativo da realidade, para o neopragmatismo, é que a verdade não existe. Não há o que redimir. No entanto, cabe o questionamento feito por Fontes: “A inexistência de verdade é verdadeira? Se é, isso já constituiria seu primeiro contra-argumento, pois seria uma verdade...”⁵⁷⁶

Curiosamente, portanto, o projeto neopragmatista de complementar o que, em seu entender, ficou pendente no Renascimento e no Iluminismo, se tornou aquilo que ele mesmo questiona: a verdade redentora, o percurso de pensamento que proporcionaria aos humanos a solução para suas inquietações, colocando no lugar solução alguma. O grande relato contemporâneo é que não há relatos que deem conta de explicar a realidade:

Achamos que há várias maneiras de enunciar o que está acontecendo, e nenhuma delas aproxima-se mais do que as outras da forma com que as coisas são em si mesmas. Não temos nenhuma idéia do que significa “em si mesma” na frase “a realidade como ela é em si mesma”. Por isso sugerimos que a distinção entre aparência e realidade seja abandonada em favor da distinção entre modos de falar mais ou menos úteis.⁵⁷⁷

Na ausência da verdade, coloca-se no lugar a utilidade, que predomina enquanto se prestar ao uso que se faz dela. Nessa perspectiva, para obtermos uma visão que nos proporcione aprofundamento das concepções pragmatistas acerca da verdade, retomemos seus enunciados.

Primeiramente, a ideia de verdade não teria um uso explicativo. A noção platônica de que a verdade estaria “lá fora”, implicando uma ida em busca de uma essência que nos fizesse superar as aparências, seria uma quimera que gerou concepções dualistas, desqualificando a vida cotidiana, que estaria distante do “verdadeiro”.

A noção de verdade como correspondência a fatos e enunciados também é esvaziada. A correspondência aos fatos é sempre vista como parcial e sujeita

⁵⁷⁶ FONTES, 2001, op. cit., p. 116.

às vicissitudes da linguagem e das culturas. Toda teoria que vê o pensamento como representação da realidade, por conseguinte, é desconsiderada pelo neopragmatismo. Debates que colocam em oposição realismo e anti-realismo são vistos como estéreis.

A verdade é estabelecida de maneira provisória, por justificação. Esta se constrói por meio de acordos entre componentes de um grupo humano interessado nos temas que lhes são concernentes, acordos esses que obedecem à dinamicidade dos diálogos, não havendo um acordo final, como afirma Rorty: “justificado para mim, mas não para você (ou justificado em minha cultura e não na sua) faz todo o sentido”.⁵⁷⁸ Para ele, não há outro critério para se definir o que é verdadeiro além da justificação, sempre condicionada a um determinado grupo que a justifica. A provisoriedade se estabelece pela impossibilidade, segundo o autor, de que uma crença seja justificada de uma vez por todas: “não existem crenças que possam estar acima de qualquer possibilidade de dúvida”.⁵⁷⁹

Se a verdade está justificada a um grupo, podem existir grupos melhores que apresentam crenças melhores (porque são mais úteis): “não podemos nunca excluir a possibilidade da existência de um público melhor, para o qual não seria justificável uma crença justificável para nós”.⁵⁸⁰ Desse modo, as crenças passariam por um processo evolutivo⁵⁸¹, transformando-se na medida em que há algo mais útil e eficaz que as substitua, em um dinamismo sem limites, tal como pensa Rorty:

Para cada público podemos imaginar ainda outro mais bem informado e também mais criativo – um público que possa imaginar alternativas jamais pensadas antes para a crença proposta. Os limites da justificação seriam os limites da linguagem, mas a linguagem (como a imaginação) não tem limites.⁵⁸²

⁵⁷⁷ RORTY, 2005, op. cit., p. VI.

⁵⁷⁸ Ibid., p. VIII.

⁵⁷⁹ Ibid., p. IX.

⁵⁸⁰ Ibid., p. 7.

⁵⁸¹ Rorty tem uma compreensão evolucionista da verdade, baseando-se em Darwin, a quem os pragmatistas evocam ao falar do caráter adaptativo das crenças, que tendem a ir em direção a situações mais complexas.

⁵⁸² RORTY, 2005, op. cit., p. 7.

Uma vez que a noção de verdade foi esvaziada, ela não pode mais vir a se constituir como objeto de pesquisa científica ou de especulação filosófica. Não pode ser um objetivo a atingir, pois “um objetivo é algo do qual você pode dizer se está mais próximo ou mais distante. Mas não temos como saber a que distância estamos da verdade”.⁵⁸³

Se a verdade deixou de ser um valor, não há porque dela se ocupar. No entanto, isso não quer dizer que não há mais nada a investigar ou a dizer sobre a realidade. As relações causais tornam-se foco e objeto. Do mesmo modo, o esvaziamento da verdade como valor não significa a rejeição de valores. Os valores defendidos pelo neopragmatismo estão voltados ao exercício da solidariedade, da tolerância recíproca, da noção de que vivemos em comunidade, visando a uma sociedade democrática, o que não implica abrir mão da liberdade individual.

O neopragmatismo está enfileirado à cultura pós-moderna na medida em que assume o relativismo como elemento constitutivo de seu discurso filosófico. A verdade não está nos fatos, nem nas coisas e fenômenos em si mesmos, mas é relativa a uma linguagem particular, em que cada ser humano é inventor de verdades ao fabricar frases explicativas sobre a realidade, justificando-as de modo particular. Nada mais apropriado à forma de organização das sociedades liberais, em um meio cultural fragmentado e multifacetado, no qual há necessidade de contínuas aberturas de nichos para o mercado consumidor.

Ao condicionar a verdade à utilidade, o neopragmatismo elimina o método kantiano que põe em dúvida todo conhecimento para que, com rigor crítico, seja possível identificar aquilo que seja digno de crença. Ocorre, segundo Japiassu, que,

ao reduzir a verdade a uma simples convicção de ordem prática, devendo inclinar-se diante da instância do consenso, [o neopragmatismo] termina por neutralizar todo juízo crítico e admitir como evidentes e incriticáveis as crenças dominantes.⁵⁸⁴

⁵⁸³ Ibid., p. X.

⁵⁸⁴ JAPIASSU, 2001, op. cit., p. 81.

Essa admissão acrítica às crenças dominantes implica aceitação irrestrita a todo tipo de discurso ou a todo tipo de produto, anunciado com outros discursos, sem que se questione interesses diversos. O relativismo rortyano privatiza a crença. As crenças coletivas, a partir de seus pressupostos, deixam de ser consideradas no espaço público e se tornam verdades particulares. A atitude preponderante é a de ceticismo, de incerteza e incredulidade: “Para os pragmatistas, a questão deveria ser sempre: ‘Qual a utilidade disso?’ em lugar de ‘Isso é real?’”⁵⁸⁵

Substituindo-se o questionamento ao real pela utilidade, descarta-se o método de investigação estruturado por Kant para que se defina o real, mesmo sabendo-se que é natural que uma definição mude no decorrer da história. O relativismo neopragmatista supõe que os humanos, segundo Japiassu,

vivem em mundos e culturas bastante diferenciados para que seja possível qualquer definição de normas universais ou universalizáveis do verdadeiro e do justo. Por que os próprios critérios de verdade e justiça também variam no tempo e no espaço, não sendo suscetíveis de nenhuma transcendência.⁵⁸⁶

Que vivemos em mundos e culturas bastante diferenciados é um fato incontestável. No entanto, não seria preliminar demais afirmar categoricamente que não há nada que una a humanidade, mesmo na diversidade e até por causa dela? A diversidade acaba por receber um viés negativo na concepção neopragmatista, que quase proclama que não há nada a fazer diante da torre de Babel que é nosso planeta, a não ser constatar a impossibilidade de estabelecimento de identidades, ao passo que a diversidade deveria ser celebrada e evidenciada como o elemento que torna nossa espécie de uma riqueza incommensurável.

Uma vez tendo retomado sinteticamente as ideias de Rorty sobre a verdade e refletido sobre utilidade e relativismo, necessitamos desenvolver algumas considerações sobre a negação da verdade, no sentido de compreendermos as consequências de se adotar essa vis de compreensão.

⁵⁸⁵ RORTY, 2005, op. cit., p. 39.

⁵⁸⁶ JAPIASSU, 2001, op. cit., p. 79.

A postura de negação da verdade conduz a três considerações: primeiramente, admitir que não há uma única verdade, pertencente a um determinado grupo humano, mas uma constelação de verdades. De fato, a verdade não é unitária, nem tampouco há uma espécie de “verdade mágica” que seria capaz de abarcar e fazer encerrar todos os mistérios que compõem as indagações humanas.

Rorty, no entanto, defenderia a cultura ocidental como aquela que possui todos os valores necessários à prosperidade universal, em contraste à sua negação da verdade. Ele alega que o etnocentrismo substitui a ideia de verdade: “não existe verdade no relativismo, mas há muita verdade no etnocentrismo: não podemos justificar nossas crenças (...) a todas as pessoas, mas apenas àquelas cujas crenças se justapõem às nossas em determinada medida.”⁵⁸⁷ Isso supõe operar estratégias de convencimento, no sentido de que as crenças por ele defendidas sejam as que venham a prevalecer, especialmente aos grupos que delas não compartilham em absoluto, aqueles cujas “crenças se justapõem às nossas”. O que pode ser percebido com nitidez no pensamento de Rorty, por conseguinte, é que ele acaba afirmando aquilo que rejeita.

É necessário ponderar que a verdade não é unitária, ou vinculada a um conceito, como o etnocentrismo, conceito esse responsável por circunstâncias de opressão que acompanham a história humana em muitos povos. No entanto, Rorty defende que o liberalismo ocidental constitui uma verdade que deveria ser expandida a todos os demais grupos humanos.

Uma segunda consideração é a ideia de que não existe qualquer verdade universal. Entretanto, é preciso ponderar, como esclarece Frankfurt, que

as civilizações *nunca* avançaram de maneira saudável, e *não podem* avançar de maneira saudável, sem grandes quantidades de *informação factual confiável*. Tampouco podem prosperar se são cercadas por incômodas infecções de crenças *errôneas*.⁵⁸⁸

⁵⁸⁷ RORTY, 2005, op. cit., p. 47 (em nota).

⁵⁸⁸ FRANKFURT, Harry G. *Sobre a verdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 41, grifos do autor.

Para uma grande variedade de situações precisamos saber a verdade, sem a qual tráfegariamos a erro. Diante de riscos e de oportunidades com os quais nos deparamos, precisamos lidar com verdades, mesmo que sejam as mais corriqueiras, pois elas dão sustentação à vida, permitem antecipações e decisões quanto ao que deve ser feito em cada circunstância. Se precisamos da verdade dessa maneira, é legítimo afirmar a necessidade universal da verdade, não de uma verdade específica e particular, mas de verdades que nos garantam a subsistência para avançar e prosperar.

Fontes elucida a ideia de verdade universal, separando-a da verdade absoluta. A primeira, segundo a autora, corresponde a “tudo aquilo que pode ser partilhado por homens (em princípio, pois, demonstrável), independentemente de sua origem, crença, filiação”.⁵⁸⁹ A lei da gravidade, exemplo citado pela autora, seria uma verdade universal. A verdade absoluta, em contrapartida, diz respeito àquilo “que não é passível de discussão, que se encerra nele próprio sem alterações, embora possa eventualmente ser partilhado”.⁵⁹⁰ Aspectos ligados à fé religiosa seriam exemplos desse tipo de verdade, que necessita do dogma e da entrega do fiel para sua sustentação. Há verdades absolutas também enunciadas pelo poder político totalitário, que não admite questionamentos às suas ações. Quando a verdade se torna inquestionável e objeto de manipulação, há que se suspeitar, evidentemente, de sua construção e aplicabilidade.

A terceira consideração diz respeito à compreensão de que tudo seria verdadeiro. Qualquer afirmação seria digna de credibilidade, por ser produto de uma elaboração que merece ser respeitada. Entretanto, segundo Japiassu, essa concepção tem a propriedade de “anular toda interrogação e neutralizar a capacidade crítica, como se devêssemos renunciar à atividade mesma do pensamento”.⁵⁹¹ Admitir qualquer enunciado como válido não é o mesmo que tolerância. Ao contrário, é permitir que grupos humanos trafeguem na escuridão do sofrimento, ou que as atitudes mais sórdidas aplicadas a uma pessoa sejam mantidas, por serem produto de sua realidade cultural.

⁵⁸⁹ FONTES, 2001, op. cit., p. 115.

⁵⁹⁰ Ibid., p. 116.

⁵⁹¹ JAPIASSU, 2001, op. cit., p. 91.

O neopragmatismo prega a tolerância e a aceitabilidade em relação a todo e qualquer conhecimento, considerado como pertencente às múltiplas narrativas, no campo da história, da economia, da cultura, da ciência, da religião ou da filosofia. São conhecimentos *relativos* a um determinado público. Esse relativismo, no entanto, “conduz à tese cética negando toda possibilidade de um conhecimento social objetivo”.⁵⁹²

Fontes também reflete sobre esse tipo de interpretação da verdade, descartando a suposição de que tudo pode ser tido como verdadeiro, “o que se baseia no pressuposto de que tudo o que pensamos é uma forma de crença.”⁵⁹³ Ela prossegue afirmando que o resultado desse tipo de interpretação da verdade é que “cada qual poderia crer no que lhe seja mais conveniente ou, ainda, em ‘verdades’ partilhadas socialmente. Nenhuma seria melhor do que outra, equivalendo-se todas”.⁵⁹⁴

Ocorre que, socialmente, essa visão da verdade conduz a outras consequências que podemos classificar como perversas: a segregação do outro, daquele que deposita seu coração em crenças que para outra comunidade seriam estranhas e inapropriadas. Grupos que detêm mais poder têm condições de julgar e aniquilar outros grupos mais fracos, apenas por essas diferenças em seus sistemas de crenças e de verdades. Assim acontece nos conflitos étnicos, religiosos, nas discussões sobre território como herança cultural, entre tantas outras ameaças à integridade humana.

Por outro lado, tomemos um determinado fato histórico, por exemplo, que demanda uma série de interpretações de acordo com o grupo social que o experimentou. Todas as interpretações, em suas diferenças, seriam igualmente válidas? Se as considerássemos igualmente válidas, também teríamos que admitir a possibilidade de serem, todas, igualmente falsas. Qual narrativa seria a aceitável? Seria possível abarcar todas as versões e conviver com elas, com a calma daqueles que nunca duvidam em função de sua fé cega?

A aceitação de qualquer narrativa conduz a aspectos relativizados pelo pragmatismo. A religião, a filosofia e a ciência, como já vimos, são considera-

⁵⁹² Ibid., p. 92.

⁵⁹³ FONTES, 2001, op. cit., p 116.

⁵⁹⁴ Idem

das narrativas que estão em pé de igualdade com as demais, e que deveriam passar à condição de estilos literários. A metafísica é considerada obsoleta e superável. Entretanto, se qualquer narrativa é válida, tudo é possível, o que envolve outro elemento contraditório nessa corrente filosófica. Abrir mão de uma demarcação do que deva ser conhecimento relevante e verdadeiro pressupõe que tudo é possível, inclusive o que é negado pelo neopragmatismo, a própria metafísica, por exemplo.

Negar a validade de uma demarcação entre conhecimento fidedigno e não-fidedigno supõe afirmar “que a verdade científica não passa de ilusão e que nossas sociedades não diferem das sociedades mágicas, pois, em ambas, realizam-se práticas sociais múltiplas e indiferenciadas”.⁵⁹⁵ Uma coisa é conhecer o legado das diferentes culturas, respeitá-lo e preservá-lo. Outra é julgar que todos os legados podem ser equiparados. No que diz respeito à ciência, por exemplo, afirmamos com Japiassu que quando ela

perde seus critérios intrínsecos de verdade e passa a ser considerada apenas como uma prática social submetida às mais disparatadas avaliações extracientíficas, sua normatividade passa a ser regulada e exercida política e ideologicamente.⁵⁹⁶

Não apenas no campo da ciência, mas também no cotidiano não é possível viver sem que definições de verdade estejam presentes, sob o risco de o viver ser meramente um absurdo vazio. O relativismo absoluto, por conseguinte, constitui-se igualmente absurdo.

O ceticismo presente no olhar neopragmatista para a realidade aponta, no outro extremo e em oposição, para o dogmatismo, uma atitude filosófica que consiste em “admitir a possibilidade, para a razão humana, de atingir verdades seguras e certas não admitindo discussão”.⁵⁹⁷ Supõe apego a um dogma, crença inquestionável, submissão absoluta à autoridade detentora da “verdade” em questão, na medida em que torna a não existência da verdade uma verdade absoluta. O dogmatismo implica que sejam feitas afirmações categóricas,

⁵⁹⁵ JAPIASSU, 2001, op. cit. p. 94.

⁵⁹⁶ Ibid., p. 95.

⁵⁹⁷ JAPIASSU, 2001, op. cit., p. 129.

mesmo sem provas. Ter uma perspectiva dogmática da realidade significa crer na existência de uma “espécie mais alta de verdade (...) fixa por toda a eternidade”.⁵⁹⁸

Em um contexto cultural pós-moderno, sustentado também pelo pensamento filosófico neopragmatista, ocorre uma identificação direta entre crer na possibilidade de existência da verdade com o dogmatismo. A rejeição ao dogmatismo é uma atitude salutar, na medida em que a postura dogmatista é de fechamento ao diálogo e a uma interação de conhecimentos, além de tender à submissão cega a uma autoridade que pode ser despótica. A absolutização da verdade “é tão problemática quanto seu oposto, a suposição de que não existe nenhuma verdade”.⁵⁹⁹ Uma ideia de verdade absoluta tende a um fechamento à crítica. A crítica, por sua vez, é vista como desvio que precisa ser eliminado quando se torna a verdade um absoluto.

Entretanto, ao rejeitar o dogmatismo, o neopragmatismo encobre a possibilidade da existência de qualquer outro tipo de verdade que ultrapasse um ponto de vista particular ou de uma comunidade. Tornam-se criadores do dogma de que não se deve acreditar na existência de qualquer verdade. A cultura pós-moderna acaba criando um dogma, postura também encontrada no neopragmatismo, pois é dogmático “universalizar seu exemplo contra universais e concluir que os conceitos de uma natureza humana compartilhada *nunca* têm importância, nem mesmo, digamos, no caso da prática de tortura”.⁶⁰⁰

Entramos agora na esfera do discurso moral, utilizando o exemplo de Eagleton, que coloca em questão a prática da tortura como algo admissível, em caso de se aceitar que qualquer procedimento moral é verdadeiro se justificado para um determinado público. No que diz respeito à conduta moral, não é possível, como afirma o neopragmatismo, dizer que todos os discursos se equivalerem. Conforme a reflexão de Engel, “dizer que não há diferenças nos discursos implica consequências que podemos julgar prejudiciais”.⁶⁰¹ Supõe a admissão

⁵⁹⁸ EAGLETON, 2005, op. cit., p. 147.

⁵⁹⁹ FONTES, 2001, op. cit., p. 116.

⁶⁰⁰ EAGLETON, 1998, op. cit., p. 55, grifo do autor.

⁶⁰¹ ENGEL & RORTY, 2008, op. cit., p. 72. Essa parte do texto foi desenvolvida apenas por Engel, pois a obra é um diálogo entre os autores.

da tortura, da pedofilia ou de qualquer outro tipo de perversidade aplicada a outrem.

É problemático deixar de diferenciar discursos no que diz respeito ao julgamento moral, pois situações concretas que implicam sofrimento humano são, infelizmente, dados de realidade. Essa percepção do real não pode ser julgada como um aspecto a ser ponderado sobre se é ou não verdadeira, pois o prejuízo humano é inexorável. Rorty, no entanto, coloca essa problemática na esfera da discussão filosófica em torno da cultura:

Não devemos achar que, por exemplo, lhes permitiria descobrir se é “verdadeiro” ou “falso” que “a tortura é um mal”. Os filósofos pretenderam que isso se tratava de uma profunda questão filosófica. Meu sentimento é que não se trata disso, mas que isso corresponde mais a uma sugestão quanto à questão de saber que esferas da cultura deveriam ser, segundo os filósofos, privilegiadas.⁶⁰²

Rorty não veria a tortura como um valor, pois isso contrariaria toda a sua reflexão sobre a solidariedade e sobre a importância da comunidade para superar a crueldade humana. No entanto, relativiza também as questões morais, deixando essa discussão para as esferas da cultura, que deveriam ser privilegiadas. O verdadeiro não seria um valor intrínseco ou uma finalidade, mas não deixaria de ser um valor instrumental, tendo em vista a solidariedade ou a liberdade. A verdade expressaria um estado de um falante, bem como sua aprovação diante de seu público.

Falar em nome do “verdadeiro” em sentido definitivo supõe rejeição, como expressão dogmática própria dos regimes totalitários. Mas não temos como rejeitar as verdades banais, “como aquelas que nos mostram periodicamente nossos extratos de corta bancária”⁶⁰³, como afirma Engel. Porém, uma ideia esvaziada de verdade assinala que ela é “simplesmente um dispositivo para falar de nossos enunciados e aprová-los, e não um termo que designe um

⁶⁰² Ibid., p. 78.

⁶⁰³ Ibid., p. 13.

mundo objetivo que transcenderia nossas aprovações em meio a nossos públicos e comunidades”.⁶⁰⁴

Eagleton apresenta sua visão acerca da verdade de forma crítica, especialmente questionando a radicalidade com que autores pós-modernos rejeitaram a ideia de verdade. Ele afirma que “é um erro pensar a verdade absoluta como um tipo especial de verdade”.⁶⁰⁵ A partir dessa premissa, Eagleton conclui que “há verdades que são mutáveis e relativas e há uma espécie mais alta de verdade que não é nem uma coisa nem outra”⁶⁰⁶, ou seja, há realidades que existem e não há como questionar sua existência.

Ocorre que para o pensamento pós-moderno, dentro do qual Rorty pode ser afiliado em função de suas posições relativistas acerca da verdade, identifica determinadas verdades como autoritárias e dogmáticas. Por isso, ao “identificarem verdade com dogmatismo (...) lá se foi a verdade junto”.⁶⁰⁷ O aniquilamento de qualquer teoria que admita a existência da verdade veio colocar um ponto final na possibilidade de se buscar elementos que transcendam o já conhecido. Como consequência, “aqueles que não acreditam na verdade muito freqüentemente são dogmáticos ao contrário. Rejeitam uma ideia de verdade que, para começar, nenhuma pessoa razoável defenderia”.⁶⁰⁸

Eagleton expõe uma série de exemplos que demonstram que há verdades incontestáveis, mas que não são “em nenhum sentido, elevadas ou superiores”⁶⁰⁹. Se digo que uma carne está crua estando ela realmente crua, trata-se de uma verdade absoluta, apesar de, nela, não haver nenhum dogma ou tentativa de criar submissão a um discurso. Isso significa que, “se uma declaração é verdadeira, então o oposto dela não pode ser verdadeiro ao mesmo tempo, de algum outro ponto de vista”.⁶¹⁰

⁶⁰⁴ Ibid., p. 22.

⁶⁰⁵ EAGLETON, 2005, op. cit., p. 147. O autor não se utiliza do termo “absoluta” do mesmo modo como Fontes classificou, como foi apresentado neste mesmo capítulo. A verdade absoluta, em Eagleton, diz respeito a uma evidência óbvia e irrefutável que está diante dos olhos ou que pode ser constatada pela experiência.

⁶⁰⁶ Idem

⁶⁰⁷ Idem

⁶⁰⁸ Ibid., p. 148.

⁶⁰⁹ Ibid., p. 149.

⁶¹⁰ Idem

Rorty teria reagido ao exemplo da carne crua, fazendo referência ao *correspondentismo*, afirmando que a correspondência a um fato é sempre parcial porque tem na linguagem um meio de descrição que não é o fato em si e que adultera o fato, por nunca poder dar conta do real em sua totalidade. Por isso, tal exemplo não seria critério de definição da verdade para Rorty. A carne seria indigesta para determinada comunidade, mas apetitosa para outra cultura que aprecie comê-la nessa condição. Apesar das preferências relativas a cada grupo humano, o exemplo continua apropriado: o estado do alimento, em um dado momento, é verdadeiramente como foi descrito.

Desconsiderar a verdade por julgar que não há correspondência com a realidade é negar a própria existência e esvaziar toda a objetividade. A nossa interação com o ambiente nos permite fazer afirmações, das mais simples às mais complexas, sobre aquilo que ocorre conosco e em nosso redor, sabendo-se que essas afirmações serão diferenciadas, conforme os pontos de vista daqueles que interagem com o ambiente.

Essa diferenciação não significa inexistência de verdade, mas riqueza de formas de enunciá-la. A esse respeito, discorre Blackburn:

As visões, odores e sensações que emergem de nossa interação com o ambiente podem nos atingir de vários modos e elas próprias podem estar sujeitas a variações, dependendo da história e experiência que levamos a elas. Há ainda as variações potenciais da subjetividade: a mesma música pode soar como um primoroso desenvolvimento de um tema para um ouvinte e um conjunto insignificante de ruídos para outro. (...) [trata-se da] falsa crença de que podemos descartar a importância dos dados ambientais na forma de pensar sobre crença e verdade. O resultado é um desastre.⁶¹¹

Nosso ser não está alheio ao entorno nem vive numa espécie de “bolha” onde habitam as nossas crenças. Falsas percepções não significam que jamais se poderá chegar a conclusões verdadeiras, mas que é possível, por meio de métodos específicos, superar uma percepção equivocada: “Minha ligação causal com as coisas próximas e distantes me coloca num contexto explicativo e são as coisas que explicam minhas palavras que são sua referência e lhes con-

ferem verdade”.⁶¹² Os pensadores pós-modernos, entretanto, virtualizaram a realidade de tal maneira que julgam não haver nada além da contingência da linguagem, que torna tudo o mais contingente.

Verdades que figuram no âmbito da banalidade em nada se assemelham à ideia de redenção ou de sentido para a vida advindo de uma espécie de revelação. Lidamos com verdades todo o tempo em nosso cotidiano. Fazer uma afirmação verdadeira como “estou em minha casa” é algo trivial. Porém, se efetivamente estou em minha casa, não posso estar simultaneamente em outro lugar. Não há, aí, discussões em torno de pontos de vista discordantes, conforme o comentário de Eagleton: “Todas as verdades são estabelecidas a partir de pontos de vista específicos; mas não faz sentido dizer que há um tigre no banheiro do meu ponto de vista, mas não do seu”.⁶¹³

Eagleton coloca como exemplo situações que envolvam o racismo. Ter direitos limitados por causa da cor da pele ou perder oportunidades profissionais pelo mesmo motivo são situações de racismo em qualquer lugar do mundo. O racismo é uma questão de opinião ou é possível afirmar categoricamente sua existência? “Se é verdade que uma situação é racista, então é absolutamente verdade. Não é apenas minha opinião ou a sua.”⁶¹⁴ Isso não supõe que determinada situação de racismo não possa ser parcialmente verdadeira. Mesmo assim, nesse caso, “ela é, absolutamente, parcialmente verdade, ao contrário de ser completamente verdade ou não ser verdade de modo algum.”⁶¹⁵

É possível compreender, portanto, que o discurso em favor do aniquilamento da verdade pode ser questionado na medida em que refletimos a partir de situações concretas, com as quais inevitavelmente nos deparamos e das quais podemos extrair conclusões que definem concepções. Desse modo podemos notar que os “defensores da verdade absoluta não são necessariamente dogmáticos”.⁶¹⁶

Compreender que existem verdades absolutas não significa fanatismo ou um comprometimento com uma crença, já que podemos tratar de qualquer tipo

⁶¹¹ BLACKBURN, 2006, op. cit., p. 260-261.

⁶¹² Ibid., p. 262

⁶¹³ EAGLETON, 2005, op. cit., p. 150.

⁶¹⁴ Ibid., p. 151.

⁶¹⁵ Idem

de verdade. Se uma pessoa está em uma cidade estando ela realmente lá, temos uma verdade absoluta que não tem nenhum traço de fanatismo e diz respeito a uma trivialidade, pois “a maior parte das verdades absolutas é bastante trivial”⁶¹⁷, como também está sujeita ao tempo e à mudança. O mesmo exemplo, que é verdade hoje, pode não ser amanhã, caso a pessoa faça uma viagem. “Coisas verdadeiras num dado momento podem deixar de sê-lo noutra, ou novas verdades podem surgir”⁶¹⁸, pois as verdades estão sujeitas à história e às circunstâncias. O progresso científico é uma forma de se constatar essa evolução da verdade, que não termina nunca, sob pena de deixar de ser conhecimento científico, sempre posto à prova e avançando conforme o desenvolvimento de pesquisas. Como afirma Fontes,

podemos construir uma verdade em processo. Considerar a verdade como processo é admitir que tendemos a ela, mas que ela jamais será terminada. Significa também admitir que o contraditório exige discussão e debate, e não imposição unilateral.⁶¹⁹

4.3. Neopragmatismo: a questão da cultura, julgamento moral e posicionamento político

Saindo do campo das verdades triviais e entrando na questão cultural, é um fato inconteste que cada cultura tem uma visão de mundo diferente da outra. Um animal pode ser sagrado em uma cultura e na outra, não ser. Para os hindus, as vacas são sagradas. Em outras culturas, são servidas em animados churrascos. Nesse caso, não há qualquer problema que conduza a um questionamento da verdade, mas supõe conhecimento da realidade do outro, aceitação e tolerância.

As diferenças culturais, no entanto, não são tão tranquilamente absorvidas. Há situações que implicam muita discussão porque dizem respeito à vida como valor máximo. Determinadas culturas submetem as mulheres a situações

⁶¹⁶ Idem

⁶¹⁷ Ibid., p. 153.

⁶¹⁸ Idem

⁶¹⁹ FONTES, 2001, op. cit., p. 129.

humilhantes pelo simples fato de serem mulheres. Outras culturas enterram vivos bebês gêmeos, por considerar que um deles será portador do mal.⁶²⁰

Situações que ferem legislações locais e a própria *Declaração Universal dos Direitos Humanos* geram debates calorosos: respeitar cada cultura por suas antigas tradições e crenças ou intervir no sentido de promover mudanças culturais? Há, aí, uma discussão em torno da verdade que encontra, de um lado, os que se baseariam no relativismo cultural para defender diferenças como essas, na condição de expressão legítima da cultura de um povo. De outro, aqueles que defendem a vida e a dignidade como direito inalienável.

Rorty paira sobre essa discussão, reconhecendo que há reclamações sobre a “irresponsabilidade social dos intelectuais”⁶²¹, na medida em que defendem o respeito às diferenças culturais como verdades de grupos determinados, mesmo que venham a ferir os direitos humanos. Ele adverte que “não se pode ser irresponsável diante de uma comunidade se não se pensa a si mesmo como um membro dessa comunidade”.⁶²² Uma vez que não se pertence a uma comunidade que viola leis ou direitos fundamentais, não há o que questionar, por serem essas opções “deles”. Nesse sentido, Rorty não se vê como responsável por algo que, em sua visão, é inexistente, conforme o trecho que segue:

Se uma tal crítica pudesse ter sentido, teria de haver uma supercomunidade com a qual a pessoa *tivesse* de se identificar – a humanidade enquanto tal. Portanto, seria possível apelar para as necessidades dessa comunidade quando se rompesse com a família, tribo ou nação (...). Algumas pessoas acreditam que haja uma tal comunidade. Essas são as pessoas que pensam haver dignidade humana intrínseca, direitos humanos intrínsecos e uma distinção a-histórica entre as demandas da moralidade e aquelas da prudência.⁶²³

⁶²⁰ O infanticídio é ainda praticado por cerca de 20 etnias indígenas entre as mais de 200 do Brasil. Esse princípio tribal leva à morte não apenas gêmeos, mas também filhos de mães solteiras, crianças com problema mental ou físico, ou doença não identificada pela tribo. Fonte: Jornal Folha de São Paulo, em <http://www1.folha.uol.com.br/foha/brasil/ult96u389427.shtml>. Publicado em 06/04/2008.

⁶²¹ RORTY, 2002, op. cit., p. 263.

⁶²² Idem

⁶²³ Idem; grifo do autor.

Para Rorty a ideia de humanidade, dignidade e direitos são criações humanas. Não existem em si mesmas, desde sempre. Isso não significa que o autor seja favorável à maldade. Ele apenas reflete a respeito de concepções que não existem fora de um contexto de elaboração histórica.

Para ele, não existe uma supercomunidade. Logo, não é possível uma identificação natural com “cada um”, de modo a ser com ele solidário e lutar por seus direitos irrestritamente. A solidariedade, para o autor, se dá na medida em que passamos a ver o outro como “um de nós”. Ele deseja convencer a sociedade de que “lealdade para consigo mesmo é moralidade suficiente”⁶²⁴, pois não vê nenhum fundamento para lealdades maiores, salvo aquelas que se voltam à identidade e ao pertencimento a determinado grupo, tendo em vista “construir sua auto-imagem através de contrastes com outros grupos”.⁶²⁵ A dignidade humana estaria localizada na “dignidade comparativa do grupo com o qual a pessoa se identifica a si mesma”.⁶²⁶

A moralidade e o respeito à pessoa, na concepção neopragmatista de Rorty, está associada às “intenções do nós”,⁶²⁷ como ele aprofunda:

A maioria dos dilemas morais são, então, reflexões do fato de que a maioria de nós se identifica com um número de diferentes comunidades e está igualmente relutante em se marginalizar frente a qualquer uma delas. A diversidade de identificações aumenta com a educação, exatamente como o número de comunidades com as quais uma pessoa pode se identificar aumenta com a civilização.⁶²⁸

Rorty explica, portanto, como se dá a expansão da solidariedade pelo outro: por meio da relutância em se marginalizar, do processo educacional e da civilidade. A educação, nesse sentido, tem um papel preponderante para a criação de uma moralidade que conduza a pessoa a se importar com o outro, já que esse tipo de atitude é, para o autor, uma construção cultural.

⁶²⁴ Ibid., p. 266.

⁶²⁵ Ibid., p. 267.

⁶²⁶ Idem

⁶²⁷ Ibid., p 268.

⁶²⁸ Idem

Um exemplo apresentado por Rorty coloca em relevo sua compreensão de dignidade humana e do tipo de solidariedade que entende como possível. Ele fala de uma criança, última sobrevivente de um grupo cultural que teve todos os seus integrantes dizimados e todos os seus artefatos culturais destruídos. Uma criança encontrada vagando por uma floresta e que “não tem nenhuma parcela de dignidade humana”⁶²⁹, visto que o que lhe conferiria dignidade seria a pertença a seu grupo social. No entanto, essa criança não pode ser tratada como um animal. Rorty expõe suas justificativas:

É parte da tradição de *nossa* comunidade que o estrangeiro humano do qual toda dignidade tenha sido extirpada tem de ser reinserido, tem de ser revestido com dignidade. Esse elemento judaico-cristão em nossa tradição é felizmente invocado por ateus penitentes como eu mesmo (...). A existência de direitos humanos (...) tem tanta ou tão pouca relevância para o nosso tratamento de uma tal criança quanto a questão acerca da existência de Deus.⁶³⁰

A solidariedade e o acolhimento do outro se dariam em função de uma tradição de comunidades específicas, e não como uma espécie de “vocação natural” do ser humano em ter compaixão, especialmente com os “filhotes” de sua espécie. É uma solidariedade assistencialista, que não vai à raiz dos problemas humanos, mas os ameniza após desfechos trágicos. É, ainda, um jogo de interesses, pois se concretiza na medida em que se constata a possibilidade de uma outra tragédia acontecer consigo: sou solidário com você para que seja comigo, em alguma eventualidade. A gratuidade e a generosidade não fazem parte do rol de valores defendidos por Rorty, apesar de ele evocar as tradições judaico-cristãs, que têm tais valores na raiz da solidariedade. Por fim, o acolhimento se daria sem qualquer motivação ética formulada historicamente pelas pessoas, como seria a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em função das características da solidariedade aqui expostas.

Eagleton se coloca em oposição a essa moralidade, fazendo uma reflexão a partir de uma perspectiva socialista de mundo, contrária ao liberalismo de Rorty. Ele discorre sobre o conceito de felicidade em sociedades capitalistas e

⁶²⁹ Ibid., p. 269.

⁶³⁰ Idem; grifo do autor.

a ideia de felicidade sob o ponto de vista socialista, que está associada não ao bem-estar pessoal imediato, mas à prática da virtude. Isso supõe uma organização política em que a auto-realização esteja transversalizada pelo interesse em que o outro também prospere, por ter ele tanto direito a bem-estar quanto qualquer um, conforme esclarece o autor:

Uma razão para julgar ser o socialismo superior ao liberalismo é a crença de que seres humanos são animais políticos não apenas porque, para se realizar, têm que levar em conta as necessidades de realização uns dos outros, mas também porque, de fato, somente atingem sua realização mais profunda quando em reciprocidade.⁶³¹

Valores dessa natureza estão afastados do neopragmatismo. O individualismo que lhe é característico exclui a possibilidade de uma ação política em que se vivencie a ética da alteridade. O relativismo que essa corrente filosófica abarca compreende a ética da alteridade como um elemento subjetivo e uma criação humana. Em última instância, não é útil, e se não é útil, não há motivos para dela se ocupar.

As posições políticas de Rorty e, em consequência, aquelas que estão atreladas ao neopragmatismo, estão associadas à sua utopia liberal e ao modo ocidental (associado à cultura norte-americana) de viver, exemplificado no trecho que segue:

Tudo o que devemos fazer é pontuar as vantagens práticas das instituições liberais, constituindo que indivíduos ou culturas sigam em frente juntos, sem que uns se intrometam na privacidade do outro, sem que uma se imiscua nas concepções do bem de cada uma das outras. (...) Nós podemos estimular a construção de uma ordem mundial cujo modelo é um bazar cercado por grandes quantidades de clubes privados de executivos.⁶³²

Rorty celebra as vantagens do liberalismo, por privilegiar a liberdade e a emancipação individual, em que a pessoa pode ser construtora de si mesma sem que haja interferência do Estado ou de uma autoridade que regule sua

⁶³¹ EAGLETON, 2005, op. cit., p. 170.

⁶³² RORTY, 2002, op. cit., p. 279.

vida. Indivíduos e culturas podem conviver, desde que não haja regulação quanto ao modo de a liberdade do outro ser exercida. A ausência de regulação, no entanto, trouxe consequências danosas às economias globais, conforme pôde ser corroborado na história recente.

O autor é defensor do individualismo burguês, apesar de demonstrar sensibilidade ao sofrimento humano ao conclamar à vivência da sua concepção de solidariedade, que revela ser estreita, por estar voltada, na prática, ao sentido de um “nós” vinculado a um grupo social em que há identificação. Essa solidariedade se concretizaria na medida em que os relacionamentos humanos seriam semelhantes a um bazar de trocas onde há contato amistoso, desde que cada grupo permaneça em seu clube privado, individualista. Bazares, apesar de populares, são arenas de negócios. Nesse sentido, Rorty pensa uma ordem mundial centrada na ideia de um mercado global, em que prevaleça a lógica do liberalismo.

Rorty compreende uma atuação “de esquerda” dissociada de um arcabouço teórico que lhe dê sustentação. A chamada esquerda seria o grupo de pessoas que se importa com a emancipação humana, independente de um posicionamento ideológico. Em seu país, nesse sentido, ele pretende que a esquerda conviva com o capitalismo sem que essa convivência signifique uma barreira intransponível. Ao contrário, é a forma de se estruturar uma sociedade livre, em que o indivíduo tenha a chance de realizar sua própria construção. Tais ideias são sintetizadas no trecho que segue:

Para nós americanos é importante não permitir que o marxismo influencie a história que contamos sobre nossa própria esquerda. Deveríamos repudiar a insinuação dos marxistas de que só aqueles que estão convencidos de que o capitalismo deve ser superado podem ser tidos como de esquerda, e de que todos os demais são liberais complacentes, burgueses reformistas auto-iludidos. (...) Penso que deveríamos abandonar a distinção esquerdista *versus* liberal, junto com outros resíduos de marxismo que atravancam nosso vocabulário.⁶³³

⁶³³ RORTY, 1999, op. cit., pp 76-77.

Como se vê, Rorty propõe a organização de uma esquerda sem suporte teórico, desconsiderando o marxismo como instrumental de análise da realidade. Não identifica na lógica do capitalismo suas estruturas perversas e excludentes. Ao contrário, celebra o liberalismo como o único modo de exercer uma autêntica democracia. Pretende, além disso, uma modificação de vocabulários, eliminando termos referentes ao marxismo e propondo que não haja mais distinção dentre a esquerda e o liberalismo.

Giovanni Semeraro aprofunda a crítica às concepções neopragmatistas de Rorty:

No mundo de sua encantadora literatura desaparece o “interesse” pelo contexto histórico dentro do qual deve-se entender os fatos, a linguagem, os valores. Em seus escritos não há sinal da divisão social do trabalho e a exploração deste, dos processos históricos, das forças sociais, políticas e econômicas que formam mentalidades e amoldam comportamentos, que levam alguns povos a subjugar outros, que fazem acumular riquezas e concentrar poder no império norte-americano. No lugar de questões pouco pragmáticas como essas, que até suscitam sentimentos de indignação e piedade, Rorty concentra seus esforços sobre o esgotamento da filosofia ocidental tradicional e suas teorias “inúteis” para o nosso tempo.⁶³⁴

Esses temas estão efetivamente distantes do pensamento filosófico de Rorty, e não podia ser diferente, já que seguiu a tradição do pragmatismo em seu país, que procurou atualizar. Os jogos de linguagem são instrumentos de sua produção filosófica, a partir dos quais acredita na possibilidade de transformações fundamentais na vida humana, na medida em que vocabulários forem substituídos por outros mais úteis. Não situa na luta política o meio de suprimir a exclusão social. Deposita em sinais, ruídos e metáforas a força de manter a ordem social tal qual o ideário neoliberal, pretendendo apenas que a crueldade seja eliminada por meio de conversações e da persuasão. Segundo Semeraro, “o que importa para Rorty é a fabulação e a ironia, não a transformação do mundo”.⁶³⁵

⁶³⁴ SEMERARO, G. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 29, p. 28-39, 2005, p. 34.

⁶³⁵ Ibid., p. 35.

Rorty sustenta determinados pontos de vista políticos associados à “ironia liberal”⁶³⁶, que acredita ser a postura adequada para uma existência em que qualquer enunciado é válido e, simultaneamente, relativo, pois qualquer vocabulário pode vir a ficar obsoleto. O liberalismo é a doutrina do ironista, imersa na ideia de que a crueldade deve ser afastada das ações humanas. Ocorre que não há relação direta entre liberalismo e ausência de crueldade. Ao contrário, o liberalismo não apenas não impediu como promoveu inúmeras situações de crueldade, em nome de uma pretensa liberdade individual e da defesa de um modo de vida, como lembra Blackburn:

Em ironia à parte, é um pouco difícil saber o que fazer com o liberalismo. Uma filosofia política que simplesmente nos lembra que a crueldade é a pior coisa que fazemos não chegou de fato muito longe; e nada há de especialmente liberal nisso. Os conservadores não são a favor da crueldade.⁶³⁷

Sabe-se que não há necessidade de ser liberal para abrir mão da crueldade. Rorty, contudo, não apresenta uma justificativa sólida que associe a eliminação da crueldade ao fato de ser liberal. Esse não é um valor defendido apenas por liberais. Grupos de diferentes colorações políticas possuem narrativas sobre situações em que houve oposição ferrenha à dor e à humilhação, sem, no entanto, serem liberais.

Ao discorrer sobre a contingência do indivíduo⁶³⁸, Rorty afirma a não existência de um “eu” central ou de uma natureza humana compartilhada por todos. No entanto, simultaneamente, Rorty aponta que qualquer ser humano tem em comum a possibilidade de autocriação e de autodescrição. Ora, se qualquer ser humano possui essas possibilidades, há, aí um mínimo de “natureza humana”. Por conseguinte, a ideia da inexistência de universalismos fica fragilizada, pois sua reflexão a respeito da contingência mantém a ideia de um “nós” unitário, que tem capacidade de autocriação, de evitar a crueldade e de praticar a solidariedade.

⁶³⁶ Conceito mais bem desenvolvido na obra *Contingência, ironia e solidariedade*, op. cit.

⁶³⁷ BLACKBURN, 2006, op. cit., p. 259.

⁶³⁸ A respeito da contingência do indivíduo, da linguagem e da comunidade liberal, recomenda-se a leitura de *Contingência, Ironia e solidariedade*, op. cit., pp. 25-129.

Rorty, ao plasmar sua utopia liberal permeada pela ironia, coloca em relevo a provisoriedade e a não-fixidez dos vocabulários. Entretanto, o liberalismo, como vocabulário final, não é incluído pelo autor na mesma categoria, ou seja, é assumido como doutrina política sem que se revele sua face contingente e provisória. O autor não vislumbra outra possibilidade, mas apresenta o liberalismo como a melhor delas na sociedade galática que idealiza. Ao excluir suas convicções liberais da provisoriedade dos vocabulários, isola-as de qualquer questionamento.

No que diz respeito à crueldade, que deve ser afastada da comunidade liberal, Rorty compreende que deva ser dissipada a partir de redescritões sobre as ações cruéis no mundo. Tais redescritões são encontradas em uma cultura literária que forma consciências muito mais do que sermões, tratados filosóficos ou valores universais reconhecidos, todos obsoletos por não serem portadores da verdade. No entanto, Rorty não considera as controvérsias sobre o que seria crueldade em uma comunidade liberal. Circunstâncias as mais diversas, especialmente as que circulam hoje no campo da bioética, suscitam discussões calorosas a respeito da crueldade, sem que haja uma definição clara de um ponto de vista consensualmente aceito, por implicarem convicções religiosas ou noções de direito, por exemplo. Nesse sentido, a renúncia à crueldade, em Rorty, revela-se como uma escapatória para o processo de demolição filosófica que realiza, por necessitar preencher o vazio que ele mesmo propõe.

Vimos no segundo capítulo que Rorty elabora uma utopia pragmatista, que deixa transparecer uma contradição em seu pensamento. Apesar de ele rejeitar os discursos universalizantes de caráter metafísico, idealiza uma “sociedade galática”, cujas características acabam por revelar elementos metafísicos. Em última instância, ele defende um Estado utópico, de traços idealistas, algo que o próprio autor repudia.

A figura do “poeta forte”, aquele que seria a “vanguarda da espécie”⁶³⁹ humana também possui traços metafísicos. Ele é uma espécie de herói que vai concretizar a utopia liberal, embora o próprio autor afirme que chegaremos a um ponto em que não haverá necessidade de cultuar mais nada, já que tudo é

⁶³⁹ Cf. em RORTY, 2007, op. cit., p. 52.

produto do tempo e do acaso.⁶⁴⁰ Porém, nitidamente Rorty não abriu mão da metafísica para que se atinja esse fim.

A partir de uma revisão acurada da obra de Rorty, vemos que ele busca a superação da metafísica. Defende que os valores morais e políticos são produtos de convenções sociais e que seriam acidentalmente produzidos, não existindo um referencial externo que os ditasse desde sempre. Porém, isso não vem a ser suficiente para que sua obra fique livre de questionamentos por nela serem identificadas contradições.

O neopragmatismo almeja que abandonemos antigos vocabulários, e o faz pela persuasão, associando a ideia de representação, de acordo com Blackburn, “com a ideia de um mundo que *exige* ser expresso de uma ou outra maneira”⁶⁴¹. Convida-nos a crer que não há nada exterior à linguagem, ou seja, temos apenas narrativas a partir da realidade, formas diferenciadas de falar do mundo, que precisa ser falado constantemente, de modo a que inventemos sempre formas novas de falar dele.

Desse modo, as interações que estabelecemos com o mundo são o entrecruzamento entre a linguagem e nossas percepções, que resultam em descrições diversas da realidade. Como resultado, a narrativa que prevalece, acompanhando a lógica evolucionista de Darwin, é aquela que sobreviveu à profusão de narrativas, por ter se configurado como útil, em um contexto em que a linguagem acaba representando a própria linguagem.

Do ponto de vista neopragmatista, nunca há uma interpretação precisa da realidade, ou uma leitura mais adequada de um texto. “Só há significados diferentes que os leitores encontram borbulhando conforme vão lendo”⁶⁴², ou “uma pluralidade de vozes disputando para instituir suas próprias visões como a visão a ser preferida pelos colegas intérpretes”.⁶⁴³ É possível situar-se coerentemente no mundo sem qualquer referente que forneça um “solo” sobre o qual se possa compreender a realidade? Sabe-se que há múltiplos “solos”, mas, provavelmente, nem todos são válidos.

⁶⁴⁰ Cf. na mesma obra, p. 55.

⁶⁴¹ BLACKBURN, 2006, op. cit., p. 239.

⁶⁴² Ibid., p. 241.

⁶⁴³ Ibid., p. 242.

No ideário neopragmatista, o objetivo identificado nos múltiplos enunciados ou opiniões não é o de atingir a verdade, “mas de trazer os outros para a sua opinião, desse modo conquistando sua solidariedade”.⁶⁴⁴ Essa virtude é compreendida como cooptação, aceitação voluntária de uma ideia, adesão a um ponto de vista, e não como ação em favor do outro, movida pela paixão e pela capacidade de se colocar em seu lugar.

A aceitação dos discursos, para o neopragmatismo, é resultado de conversas democráticas, empreendidas entre comunidades de intérpretes. Os cientistas, por exemplo, alcançam a verdade objetiva simplesmente porque “estão organizados em culturas de especialistas de uma forma como os intelectuais literários nem mesmo deveriam tentar se organizar”.⁶⁴⁵ Rorty compreende que a conquista de conclusões científicas é produto de acordos, após calorosas conversações. É resultado não da evidência, mas do convencimento e de poder. O mesmo processo se daria em cada grupo que almeja ver suas crenças evidenciadas e difundidas. Assim, não há verdades, mas o resultado de consensos. Nesta perspectiva, “a verdade, e a razão como método sagrado de esquadrihá-la, desaparece”.⁶⁴⁶

Blackburn critica essa concepção de Rorty, demonstrando que o conhecimento não pode ser resultado de mero consenso:

Quando Rorty substitui o objetivo da verdade pelo objetivo do consenso, nós estremecemos diante da imagem ultrajante de alguém a valorizar a conversa fiada da *après-verdade* no café acima do trabalho sério na biblioteca ou laboratório. Isso é que foi tão chocante. Mas agora ocorre que existe uma qualificação para associar-se ao café. Os palestrantes do café devem ser mestres da biblioteca ou do laboratório, assim como a comunidade interpretadora legal só inclui mestres na constituição e precedentes. Ocorre também que não podemos alcançar a consumação do consenso com eles simplesmente por narcisismo mútuo, cada um fixando o olhar no outro e fazendo coro às suas elocuições. Pois, para que se chegue a um consenso, tanto nosso olhar quanto o de nossos colegas deve estar fixo no ponto em questão.⁶⁴⁷

⁶⁴⁴ Idem

⁶⁴⁵ RORTY & GUIRALDELLI Jr, 2006, op. cit., p. 94.

⁶⁴⁶ BLACKBURN, 2006, op. cit., p. 243.

⁶⁴⁷ Ibid., p. 254.

O que Blackburn critica é a ausência de critério assumida por Rorty para que uma comunidade chegue à definição de um conceito. Essa definição se daria por conversação, até a chegada a um consenso. Para dar maior validade a essa conversação, é preciso que os interlocutores tenham legitimidade, dada pelo nível de aprofundamento que possuem. Com isso, Rorty desconsidera o método científico como meio de se atingir um resultado fidedigno. A conversação também possui sua parcela lírica, com forte carga estética, tal qual uma tela impressionista ou uma obra literária que narra a epopeia de um grupo que almeja chegar a um denominador comum. São parcelas do pensamento de Rorty, que deposita na cultura literária os meios para uma mudança de vocabulários que aniquile da vida social qualquer traço de transcendência, seja ele referido a uma divindade, a um ideal ou a um conceito, como o de verdade.

Blackburn faz uso do exemplo da serventia dos mapas para elucidar ainda mais a importância de considerarmos a verdade. Podemos fazer diferentes mapas para representar uma paisagem que está diante de nós. No entanto, para que um mapa tenha serventia, não se pode assinalar nele o que, de fato, não existe na paisagem, pois estaríamos oferecendo uma falsa indicação, de modo que deixaria aqueles que o consultam perdidos e enlouquecidos:

havendo um conjunto de convenções estabelecido, um mapa pode estar correto ou incorreto. (...) Os mapas podem ser criados de muitas maneiras diferentes, mas não estimulam uma atitude que coloca toda a autoridade sobre o que significam nas variadas subjetividades de seus diversos leitores.⁶⁴⁸

Semelhantes ao mapa, temos maneiras determinadas e consagradas de indicar caminhos fidedignos, que resultam em conhecimento acumulado. Nesse sentido, não é possível fazer coro com a indeterminação da verdade, ou da subjetivação acentuada de conhecimentos que nos indicam percursos precisos para uma organização da vida cotidiana que produza bem-estar coletivo. Mapas precisam ser coerentes com a realidade, e se não o forem, tornam-se obra de arte e deixam de ser mapas. É evidente que nenhum mapa possui a verda-

⁶⁴⁸ Ibid., pp. 244-245.

de na sua totalidade. Há sempre algo a acrescentar ou retirar. “Mas muitos mapas nos fornecem algumas verdades e alguns mais que outros”.⁶⁴⁹

Enquanto o neopragmatismo sustenta que as múltiplas narrativas, consideradas de forma igualitária, após a conversação democrática encaminham a uma adesão a pontos de vista que prevalecem por sua utilidade, há diante de nós, ainda fazendo alusão ao exemplo do mapa, a constatação de que não é apenas o comum acordo que conduz à aceitação coletiva de determinado conhecimento. “Não criamos um mapa sentando e conversando a respeito até que todos concordem, mas medindo e verificando”.⁶⁵⁰ Blackburn continua:

se os cartógrafos medem, os historiadores consultam arquivos e os cientistas conduzem experimentos, eles necessitam de algum conceito de descoberta para tornar inteligível o que estão fazendo. Eles estão revelando o modo de ser das coisas, revelando a verdade.⁶⁵¹

O critério para assegurar que o que esses estudiosos revelam é que a verdade não está localizada na conversação e no conseqüente consenso, produto da persuasão, mas na verdade mesma a que chegaram, no conhecimento atingido. O neopragmatismo nega a possibilidade da verdade, mas mantém “noções como ‘melhor informado’ ou ‘mais iluminado’”⁶⁵², para designar o motivo pelo qual determinado conhecimento é mais válido do que outro. Contudo, não há como sustentar essas noções sem que haja um envolvimento com aquilo que se pretende negar, ou seja, a verdade.

Considerar a existência da verdade como algo válido para nossas vidas é fundamental para a educação. Como promover aprendizagem se não contarmos com mapas que nos indiquem caminhos seguros a ser trilhados, em que há vales e penhascos reais? Se eles não estiverem indicados nos mapas, os educandos correrão riscos, caminharão por ensaio e erro, tatearão pelo percurso e terão que reinventar a roda a cada geração.

Inquietações como essas serão discutidas no próximo capítulo, que voltará a fazer relações entre o neopragmatismo e a educação, finalizando esta

⁶⁴⁹ Ibid., p. 247.

⁶⁵⁰ Ibid., p. 248.

⁶⁵¹ Idem

pesquisa. Refletiremos sobre a educação como experiência de busca de sentido para a existência, o que implica resgatar a esperança e identificar a educação como atividade política.

Retomaremos o tema da verdade, buscado identificar em que medida essa questão neopragmática está impregnada nos discursos e na ação educativa. O significado do lema “aprender a aprender”, na atualidade, será considerado, o que nos conduzirá à análise de um modelo educacional baseado no neopragmatismo.

CAPÍTULO V

⁶⁵² Ibid., p. 250.

NEOPRAGMATISMO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

5.1 – Educação, busca da verdade e de sentido

A educação, no Ocidente, sempre teve preponderância. O conceito grego de *paideia*, por exemplo, que designa, simultaneamente, expressões como cultura, tradição, literatura ou *educação*, revela que já havia uma intensa preocupação com o processo formativo ou com todos os aspectos que concorrem para a educação do sujeito entre os filósofos da antiguidade.⁶⁵³ Por isso mesmo, grandes filósofos e pensadores dedicaram à ação educativa seu tempo e atenção, no sentido de desvendar sua natureza e os mecanismos de aprendizagem realizados pelo ser humano.

Etimologicamente, a palavra educação provém do latim *ducare*, o que significa “guiar”, “conduzir”. O prefixo “e” designa “para fora”. Basicamente, então, educação é a atividade de “conduzir para fora”. Só se pode conduzir alguém a partir de um ponto dado, de um momento específico, do lugar onde o sujeito cognoscente se encontra, de aprendizagens por ele já realizadas e da cultura onde está imerso.

Esta “condução para fora” se dá por meio de um processo, que se realiza no tempo de existência de cada indivíduo, em vista a um estado futuro. Significa que o aprendiz já traz em si um saber desenvolvido pela vivência e pela interação com o meio social, antes e durante seu ingresso na escola, saber a partir do qual fará novas aprendizagens, que se projetam para um futuro em aberto.

Por conseguinte, a educação articula o “já” e o “ainda não”, isto é, o aprendiz já traz experiências e potencialidades, enquanto permanece aberto ao novo, ao conhecimento a ser construído, sem que nunca se esgote a possibilidade de obtenção de novos conhecimentos. Nesta articulação entre o “já” e o “ainda não”, faz-se necessário levar em conta a conservação do conhecimento acumulado pela humanidade, sem o qual não se obtém um ponto de partida

⁶⁵³ Para um maior aprofundamento sobre o assunto, ver JAEGER, Werner. *Paideia. A formação do homem grego*. São Paulo: Herder, s/d.

para a construção de novos conhecimentos. Sem essa conservação, cada geração teria que reiniciar do zero suas investigações e conseqüentes aprendizagens acerca do mundo. Por isso, necessitamos da educação para que o passado e o futuro sejam forjados a partir de uma herança cultural acumulada pela humanidade.

Seguindo esta premissa, constatamos que educar, no contexto contemporâneo, não significa abandonar práticas bem-sucedidas, nem tampouco desconsiderar a história, os valores humanos, ou ideais que um dia foram manifestados. Portanto, os valores da modernidade ou de períodos históricos precedentes não podem ser descartados, mas revisitados com um olhar crítico de quem constrói o presente corrigindo o que a experiência histórica humana já mostrou que não é mais o bastante.

A negação do legado histórico da humanidade, se introduzida no processo educativo, fará com que este se perca em seus objetivos e tarefas. No entanto, para que ocorra real aprendizagem, contando com o conhecimento acumulado no passado, o educando deve estar envolvido de maneira significativa com este legado, percebendo o sentido de articular o “já” e o “ainda não”, sem o qual será um mero receptor de informações. O contato com o conhecimento no tempo presente não produz apenas uma redescoberta do já sabido, mas acrescenta algo a esse legado, pois o tempo presente não é apenas um herdeiro do passado e não pode sufocar a criatividade humana ou o porvir.

O próprio conhecimento transmuda-se com grande velocidade diante da corrida para o aperfeiçoamento científico-tecnológico, demandando um grande dinamismo para que o educando perceba e tenha condições de se apropriar das rápidas alterações que vêm ocorrendo nos diferentes campos da ciência e nas configurações geográficas e humanas mundiais.

Diante desta realidade, o papel da escola vem se tornando, cada vez mais, o de despertar no educando a potencialidade de tornar-se um eterno e ávido aprendiz, de modo que busque atualizações constantes de conhecimentos, mesmo que não mais esteja vinculado a uma instituição de ensino, ao término de sua escolaridade.

Este conhecimento desenvolvido na trajetória da humanidade, (re)descoberto e reinventado no presente, projeta-se para o futuro. O ato educativo de hoje possibilitará a organização de toda a comunidade humana no amanhã. O futuro pode ser encarado como resultado da herança do passado e da criatividade do presente, mas com inovações além do passado e do presente. Construir o que há de vir é fazer novo o presente da vida cotidiana, o que não se trata de conservar realidades que desumanizam ou oprimem, mas engendrar no cotidiano a transformação destas realidades.

Construir o futuro no presente que se faz a cada dia é não perder de vista a esperança. Se educar é conduzir para fora, articulando o “já” e o “ainda não”, a fim de gestar no cotidiano uma realidade mais humana e libertadora, obviamente falamos de utopia e de esperança. A partir dessa mesma esperança fala Eagleton, ao defender um processo educacional centrado na ética, como meio de humanização e de exercício da política:

A tarefa de uma educação ética é reeducar nossos desejos, de forma que colhamos prazer com nossas boas ações e dor ao fazer as más. Não é só uma questão de ranger os dentes e capitular a uma imperiosa lei moral: precisamos aprender a gostar de ser justos, compassivos, independentes e tudo o mais. Se não acharmos nisso nada que nos sirva, não é moralidade verdadeira. E como todos os nossos desejos são sociais, devem ser situados num contexto maior, que é a política. A política radical é a reeducação de nossos desejos.⁶⁵⁴

A esperança é um “combustível” da educação, a partir do qual é possível empreender um processo ético, cujas consequências são uma sociedade politicamente ética. Contudo, os enunciados pós-modernos sinalizam que estamos navegando em um período de desesperança, do fim de todas as utopias. Descreem a possibilidade da instauração de um processo contínuo de humanização, a fim de que se atinja um ciclo no qual exista efetiva justiça, respeitosa liberdade de expressão, solidariedade e convívio enriquecedor com as diferenças. Esses enunciados não são de “autoria” dos teóricos pós-modernos, como se eles tivessem inventado a desesperança, mas apenas traduzem uma análise da realidade. São notórios o descrédito ético, as incertezas quanto à integri-

dade das instituições e o ceticismo diante da possibilidade de mudanças positivas.

Tais enunciados também podem ser identificados na corrente neopragmatista, como vimos ao longo desta pesquisa. O neopragmatismo nos oferece, em contrapartida, a solidariedade liberal para que a existência não caia no vazio, mas não é um tipo de solidariedade que contenha a gratuidade generosa. Para Rorty, a solidariedade deve estar desprendida de seu caráter universal e racional. Ela só pode ser entendida com referência àquele que está envolvido na ideia de que é “um de nós”. Ser “um de nós” é algo muito mais restrito e mais local que “humanidade”. É contingente, envolve o imediato e o possível para quem tem como projeto de vida o progresso individual.

Pensadores contemporâneos atacam os poderes constituídos em nome de um humanismo que traiu suas próprias raízes ou a uma religiosidade igualmente cínica, que avilta o ser humano em nome da verdade, como alerta Bauman: “A história está cheia de assassínios de massa cometidos em nome de uma e única verdade. (...) É difícil ressaltar, porém, um único caso de um ato cruel em nome da pluralidade e da tolerância”.⁶⁵⁵ A verdade é usada como justificativa para a barbárie, perdendo seu crédito a cada conflito ou agressão cometidos em nome de uma “causa” que se julga “a verdadeira”.

A educação, como atividade humana que favorece a construção de sentido para a vida, em função do ceticismo e do sentimento de desesperança, também vem sendo alvo de esvaziamento de sentido, o que provoca desalento em educadores. No entanto, como elucida Lílian do Valle, “não há para o humano, ou para qualquer das dimensões em que se pese isolá-lo, a possibilidade de viver fora do sentido, de conviver passivamente com o que clama por ser significado”.⁶⁵⁶ Buscar um sentido para a vida, transcender ao imediato, portanto, são dinamismos próprios dos humanos. A autora prossegue:

Não sendo deuses nem bestas, os humanos estão condenados a prover sua existência de sentido minimamente manifesto, ainda que o façam de forma não-intencional e

⁶⁵⁴ EAGLETON, 2005, op. cit., p. 178.

⁶⁵⁵ BAUMAN, 1998, op. cit., p. 248.

⁶⁵⁶ VALLE, Lílian do. *Democracia e movimentos instituintes*. Revista Brasileira de Educação. V.11, n. 33, set.dez., 2006, p. 541.

inconsciente. Por isso, a outra face do ceticismo é sempre o fatalismo – exato contrário do que se poderia chamar de *movimento instituinte*. Vale a pena ressaltar: o ceticismo é e não poderia ser senão profundamente conservador. Sua ação sempre acaba por implicar a ratificação daquilo que é, ela sempre deságua na blindagem do *status quo*, não apenas por levar à imobilidade de fato, mas sobretudo por divulgar a crença de qualquer movimento é... inútil.⁶⁵⁷

Nessa perspectiva, conformar-se com a desolação e com o vazio é deixar escapar o que nos estimula a prosseguir vivendo: a vida precisa fazer sentido. Abrir mão da busca por sentido é promover uma paralisia social, colaborar com a conservação de estruturas injustas e permitir a exploração dos mais fracos.

Em oposição ao vazio, Svi Shapiro identifica os enunciados céticos e relativistas como vozes “daqueles que perderam o sentido da esperança e da possibilidade de transformar nosso mundo”.⁶⁵⁸ O autor acrescenta:

Na raiz da visão pós-moderna está um terrível fracasso da esperança e da possibilidade. (...) Há um cinismo profundo para com todas as afirmações a respeito (...) [da] vocação ontológica e histórica em direção à liberdade. (...) E o desprezo pelo humanismo resulta numa descentração do sujeito individual num nível tal que se torna difícil ver como qualquer idéia de uma práxis libertadora pode ser tornada pensável.⁶⁵⁹

É preciso ponderar que situações extremadas não podem se tornar pretexto para uma abdicação da esperança como valor para a educação, bem como a rejeição do sentido da verdade, como na metáfora do “mapa”, que nos apresenta caminhos fidedignos que podemos percorrer, mantendo a confiança naqueles que fizeram o percurso antes de nós.

Os enunciados pós-modernos podem ser vistos não com fatalismo, mas como peça de denúncia. Carregam uma gama de críticas ao que a modernidade se tornou, críticas essas que não podem ser desprezadas. Ao contrário, são impulso para a construção de um novo cenário político-cultural, onde a educa-

⁶⁵⁷ Idem, grifos da autora.

⁶⁵⁸ Cf. p. 118 do artigo *O fim da Esperança Radical? O pós-modernismo e o desafio à Pedagogia Crítica*, de Svi Shapiro, publicado em SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Ibid, p. 118.

⁶⁵⁹ Ibid, p. 117.

ção tem tarefa preponderante para a recuperação da esperança e da utopia, tendo em vista a formação para a cidadania.

Nesta perspectiva, o próprio Shapiro reconhece que “as ideias e iluminações pós-modernas têm muitas advertências a fazer à educação”.⁶⁶⁰ Verifica que o poder não pode estar apenas identificado com as forças de dominação, mas que a deterioração do poder pode ser encontrada até mesmo entre as forças que lutam pela libertação, conforme o pensamento pós-moderno denuncia. Os discursos universalizantes devem estar acompanhados “pela provisoriedade e pela suspeita”⁶⁶¹, pois têm como fonte o lugar do privilegiado. Por conseguinte, as práticas educativas devem ser permanentemente revistas, a fim de que estruturas curriculares herméticas, formuladas a partir de discursos dominadores, possam ser questionadas.

A educação escolar é uma das instâncias responsáveis por propagar o conhecimento acumulado pela humanidade. Obviamente que esse conhecimento é transitório, superável, passível de aperfeiçoamento. Também é evidente que o conhecimento é narrado, o que implica que narrativas possam ser feitas de maneira tendenciosa, que a história possa ser contada na ótica apenas dos “vitoriosos”, em detrimento da cultura dos vencidos. O conhecimento pode ser usado, portanto, de acordo com interesses diversos. Mesmo assim, ninguém advoga a supressão da educação escolar, argumentando que ela seja prejudicial ao ser humano. Ao contrário, apontam-se suas falhas e contradições, no sentido de que o currículo seja instrumento não de mera transmissão, mas ferramenta de reflexão e de recriação do conhecimento.

Ele é elemento de extrema importância no projeto pedagógico de uma escola, “materializando intenções e orientações previstas no projeto em objetivos e conteúdos”.⁶⁶² Não há neutralidade porque o currículo é sempre um conjunto de intenções que podem vir a privilegiar esta ou aquela ideia em detrimento de outra, como esclarece Libâneo: “ele está impregnado de influências sociais, econômicas, políticas, que precisam ser detectadas pelo professores”.⁶⁶³ De-

⁶⁶⁰ Ibid., p. 119.

⁶⁶¹ Ibid., p. 120.

⁶⁶² LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola. Teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 141.

⁶⁶³ Ibid., p. 145.

tectar essas influências supõe manter a atenção para que o currículo não seja um instrumento de manipulação e de dominação. Essa é, pois, uma tarefa política dos docentes.

Partindo destas premissas, não podemos deixar de reconhecer que a atividade educacional é eminentemente política. Todo ato de educar pode ser visto como essencialmente político, pois intervém na maneira como as pessoas conduzem suas vidas em sociedade. Tratar de educação é transitar no terreno da política, como elucida Valle:

[...] *por sua própria natureza*, o objeto de nossa análise deverá nos guiar até o domínio da política – entendida como *práxis* social-histórica, onde se manifesta a atividade humana de criação coletiva – e não para o domínio natural (...) ou para o domínio da técnica.⁶⁶⁴

Ressaltamos, contudo, que esta intervenção, que é política, não significa penetrar à força na vida do sujeito, ou o declínio de uma cultura dominada para a imposição de uma cultura dominante. Este intervir significa oferecer meios de o sujeito apropriar-se de todo o tipo de conhecimento e de tornar-se capaz de valorizar qualquer expressão cultural, a fim de engendrar uma vida social em que dignidade e cidadania sejam conquistas perenes para todos.

Resumindo o que dissemos até aqui, definimos a educação como uma atividade política, exercida em um contexto cultural determinado, que articula passado, presente e futuro, dirigindo-se à construção de uma realidade criativa e libertadora e fazendo-nos avançar para além de nossos limites rumo à realização plena de nossas possibilidades.

Essas concepções ficarão como pano de fundo, a fim de que possamos estabelecer um confronto com o neopragmatismo. Objetivamos realizar uma reflexão final que identifique as características dessa corrente nos discursos e na prática educativa. Pretendemos, também, expor as possíveis consequências da adoção do neopragmatismo como paradigma para a ação educacional.

⁶⁶⁴ VALLE, Lílian do. *O conhecimento escolar*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2007, p. 30, grifos da autora.

O neopragmatismo, como vimos, descarta a noção de verdade objetiva, entendendo-a como contingencial, relativa ou produto de um acordo convencionado coletivamente. Compreende que não é possível identificar “uma” verdade, mas uma sequência de verdades transitórias ou de enunciados que se modificam de acordo com a diferenciação de pontos de vista e de contextos culturais. Tal compreensão, uma vez transposta à educação escolar, faz-nos refletir sobre uma série de aspectos que estão implicados, por exemplo, nos conteúdos escolares.

Independente da maneira como os conteúdos são elencados, há que se constatar que existe uma espécie de acordo coletivo, na medida em que são identificados conhecimentos mínimos necessários para que figurem na educação básica. Não é possível deixar de considerar, ainda, uma determinação proveniente dos exames de seleção para as universidades⁶⁶⁵, que acabam por estabelecer conhecimentos que passam a figurar nas “grades curriculares”, com a argumentação de que são relevantes para a sequência de estudos realizada no ensino universitário.

Os currículos escolares, portanto, são baseados em conteúdos supostamente fidedignos (o que não supõe imutabilidade) ou verdadeiros (apesar de não poderem conter a “totalidade” do conhecimento). Há que se considerar, ainda, a impossibilidade de uniformidade nas estruturas curriculares, em função de regionalidades, dentre outros motivos.

No entanto, a afirmação de que não é possível se definir o que é verdadeiro pode fazer da educação escolar, em si mesma, uma insistência no obsoleto ou um permanente trânsito na provisoriedade. Os questionamentos desenvolvidos por Maria Célia M. de Moraes são pertinentes para ampliarmos o leque de reflexões acerca do relativismo que se estabeleceu nas discussões sobre o que ensinar:

Como definir padrões epistemológicos, educacionais, éticos ou políticos se não se dispõe mais da chancela da concepção moderna e iluminista de racionalidade? Como

⁶⁶⁵ Não se fará, aqui, um juízo de valor a respeito dos exames vestibulares, apesar de merecerem efusivas críticas, especialmente de educadores que atuam na educação básica, que se veem praticamente acuados para que trabalhem determinados conteúdos que são valorizados pelos exames de seleção.

pensar a ética ou o conhecimento sem o suporte de uma subjetividade livre, racional, consciente e responsável, capaz de justificar seus atos e responder por eles? Como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referente? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? Se conceitos científicos são apenas mais um entre múltiplos jogos de linguagem? (...) Procedeu-se, então, a uma verdadeira sanitização na tal “racionalidade moderna e iluminista”. E, em tal nível, que se verteu fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica. Mas o próprio objeto da inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazoado, mas junto com a água e o balde, a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real. Instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou-se a se pensar além de si mesmo, propondo uma agenda que abriga todos os “pós”, os “neo”, os “anti” e que tais, que infestam a intelectualidade de nossos dias.⁶⁶⁶

A perplexidade contida nas questões apresentadas pela autora oferece uma amostra da consequência de se adotar a ideia de que tudo é válido, desde que esse “tudo” não esteja relacionado aos pilares epistemológicos da modernidade, por serem pretensamente “universais”. Nessa condição, não teriam mais legitimidade. A negação da razão, por esta ser identificada apenas com as atrocidades advindas de uma racionalidade desprovida de parâmetros éticos, resultou em rejeição de uma conquista humana, capaz de nos dar ferramentas para o discernimento. A persuasão, sugerida por Rorty, passou a ser estratégia de convencimento, e não mais os atributos da razão, dentre eles, o método científico. Um dos indicadores do mal-estar epistemológico que se instaurou foi a classificação de autores ainda identificados com os ideais da modernidade como conservadores, independente de sua filiação ideológica, pois a “moda” no campo das ciências sociais seria justamente todos os “pós”, os “neo” e os “anti”, mencionados pela autora.

A partir desse panorama de negação da verdade e do conhecimento fidedigno, afirma Jean-Claude Forquin que “é a validade do que se ensina – isto é,

⁶⁶⁶ MORAES, Maria Célia M. *Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação*. Revista Portuguesa de Educação, Braga - Portugal, v. 14, n. 1, p. 5-24, 2001.

a possibilidade de se ensinar algo com credibilidade – que é posta em questão”.⁶⁶⁷ O autor prossegue:

Por que ensinar algo em vez de nada, e por que ensinar tal coisa em vez de outra? Ensinar e aprender supõem custos, esforços, sacrifícios de toda a natureza. É preciso ensinar algo que valha a pena. Isso significa que não existe, na verdade, ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino se dirige, de uma legitimidade, de uma validade ou de um valor próprio naquilo que é ensinado.⁶⁶⁸

Conteúdos escolares, por conseguinte, são portadores de uma legitimidade que faça deles objeto de ensino. No mundo contemporâneo, no entanto, o que confere legitimidade a um conteúdo? Essa legitimidade é realmente necessária? Em um contexto mundial no qual há alterações substanciais no conhecimento científico e tecnológico em saltos cada vez mais frequentes, é possível constatar que muito do que se ensinava, há poucas décadas atrás, já não faz mais parte dos currículos escolares contemporâneos, a não ser em aulas de história, caso haja relevância.

Vimos, no começo desta tese, as concepções de Jean-François Lyotard, que inauguraram um tempo de suspeita acerca das narrativas legitimadoras da modernidade. Os conteúdos escolares estão associados a essas narrativas e, portanto, também as legitimam. Fazem parte, nos termos de Forquin, de “universalismos”, que a escola também é responsável por passar adiante, como elucidada o autor:

É por esse motivo que podemos considerar tal aspecto da escolarização (o fato de estar imerso em um universo submetido a esse tipo de regras) como tendo valor diretamente socializador, valor de iniciação e de preparação para um mundo social também caracterizado por modos de funcionamento “universalistas”.⁶⁶⁹

Ao se apresentar ao educando uma conquista científica, um tratado, uma teoria ou uma equação, com seus desdobramentos na vida cotidiana, está-se

⁶⁶⁷ FORQUIN, 2000, op. cit.

⁶⁶⁸ Idem

afirmando que tais conhecimentos são dignos de crédito e, por isso, estão sendo objeto de estudo. A educação escolar não é etapa de produção científica e de processos que gerem inovações tecnológicas em nível social. Seu papel mais preponderante está concentrado na garantia de que as gerações que se sucedem possam lidar com conhecimentos básicos, de modo que suas aquisições venham a sustentar um futuro em aberto, que pode torná-la produtora de novos conhecimentos ou simplesmente subsidiar a vida profissional.

Considerando a dinamicidade do conhecimento, é sabido que o rol de aspectos que faz parte dos currículos tende a se alterar, não implicando que aquilo que está sendo objeto de estudo hoje venha a ser considerado não verdadeiro logo em seguida. A teoria da relatividade de Einstein, por exemplo, não suprimiu o ensino das concepções newtonianas. Estas dão sustentáculo a uma compreensão mais amplificada dos processos que resultam no desenvolvimento da ciência. É óbvio que não é possível nem desejável ensinar todo o conhecimento acumulado pela humanidade, o que supõe fazer escolhas para que os currículos não se tornem enciclopédicos. Um dos critérios dessas escolhas pode ser a obsolescência. No entanto, o obsoleto não é inverdade, pois foi digno de crédito em determinado contexto, datado e situado. A esse respeito, reflete Gaston Bachelard:

A idéia de partir do zero para fundamentar e aumentar o próprio acervo só pode vingar em culturas de simples justaposição, em que um fato conhecido é imediatamente uma riqueza. Mas, diante do mistério do real, a alma não pode, por decreto, tornar-se ingênua. É impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber. Quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem.⁶⁷⁰

O autor demonstra que não é aceitável desconsiderar os conhecimentos do passado, partindo do zero, para fazer avanços no campo da ciência. É ingenuidade anular conhecimentos, pois a própria progressão se dá de uma maneira em que não é possível discernir com clareza o que deva ser válido ou não

⁶⁶⁹ Idem

⁶⁷⁰ BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 17-18.

em todo e qualquer contexto. Além disso, antes de um conhecimento se tornar obsoleto no currículo, ele foi superado na pesquisa científica.

O neopragmatismo anuncia que o critério é a utilidade. Um determinado conhecimento se torna obsoleto por não mais responder às indagações e às necessidades humanas. Nessa perspectiva, o conhecimento que sobrevive é aquele considerado verdadeiro, ultrapassando todas as noções, teorias e objetos anteriores. Se o critério é a utilidade, um conhecimento pode ser superado. Mas, no que diz respeito à sua existência e a todas as operações que foram realizadas com ele, não é possível classificar um conhecimento de não verdadeiro.

O neopragmatismo, especialmente a partir de Rorty, entende que as pessoas utilizam de sentenças e palavras para dar sustentação à sua ação e àquilo que acreditam. As palavras formariam um conjunto de narrativas que não são a realidade em si, mas apenas uma descrição da mesma. Nesta perspectiva, tudo seria representação, o que inclui o conhecimento e suas narrativas. Se tudo é representação e não corresponde à realidade, não há possibilidade de compreender algo como verdadeiro. Nesta mesma linha de raciocínio, os conhecimentos que fazem parte dos currículos escolares também não podem ser apresentados como expressão da verdade, mas como manifestação do provisório. Deixam, por conseguinte, de expressar os “universalismos”, apregoados por Forquin.

Uma concepção universalista de escola, segundo o autor, teve como princípio a garantia de que todo o educando teria o mesmo tratamento, que não haveria privilégios nem no que tange ao desempenho dos estudantes, nem nos conteúdos escolares. Estes deveriam oferecer, criando uma base, elementos para que o sujeito progredisse cognitivamente e socialmente no decorrer de seu desenvolvimento:

O argumento da universalidade da cultura escolar significa que cabe à escola transmitir saberes “públicos”, explicitamente formulados e controlados, aos quais todos possam ter acesso potencial e que representem valor independen-

temente das circunstâncias e dos interesses particulares.
671

Essa escola de características universalizantes tem o propósito de oferecer, de forma democrática, conhecimentos que possibilitem ao educando construir concepções de mundo e de homem que o ajudem a levar adiante o legado acumulado durante a presença humana neste planeta. Para isso, apresenta uma cultura geral, no sentido, segundo Forquin, “de ser responsável pelo acesso a conhecimentos e a competências estruturalmente fundamentados, isto é, capazes de servir de base ou fundamento a todos os tipos de aquisições cognitivas ‘cumulativas’”.⁶⁷²

É sabido que essa concepção de escola foi bastante questionada, pelas diferenças entre os seus propósitos e a realidade, conforme nos apresenta Duarte:

A idéia de um desenvolvimento universal da humanidade é acusada de ser eurocêntrica, colonialista, centrada na cultura, na ciência e na tecnologia ocidentais. Tal noção de desenvolvimento ou de progresso humano seria, segundo os pós-modernos, uma das maiores, senão a maior responsável pela destruição de outras culturas, pelo desequilíbrio ecológico e pelo racismo. Isso tem repercussões fortes no campo da educação, bastando citar como exemplo a idéia de educação “pós-colonialista” e “multicultural” que se oporia ao princípio de que existam conhecimentos universais a serem transmitidos pela escola. Critica-se a própria comparação entre conhecimentos e nega-se que um determinado conhecimento seja mais desenvolvido ou mais correto do que outro. Nessa perspectiva, o conhecimento é apenas e tão somente aquilo que é “tido como verdadeiro” num específico contexto cultural.⁶⁷³

No entanto, o fato de ter havido circunstâncias malsucedidas no decorrer da história da escolarização não implica o aniquilamento desse caráter da es-

⁶⁷¹ FORQUIN, 2000, op. cit.

⁶⁷² Idem

⁶⁷³ DUARTE, Newton. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 226.

cola: “é falso dizer que o ideal universalista é uma ilusão, que todas as práticas não levam a lugar algum e que não há margem para a ação”.⁶⁷⁴

O relativismo pós-moderno, corroborado pelo questionamento à verdade elaborado pelo neopragmatismo, veio a colocar em dúvida esse caráter universalista da escola. O que isto supõe para o imaginário coletivo? Em que essas ideias atingem as tarefas de docentes e discentes? Poder-se-ia afirmar que a educação escolar seria alvo de suspeita constante. A dúvida é, indiscutivelmente, interessante para o desenvolvimento das ciências. Entretanto, o relativismo acentuado cria o vazio da desconfiança permanente e a constante desqualificação do passado e do esforço humano para ir adiante na construção de conhecimentos que podem resultar em bem-estar coletivo.

Para Rorty, nossos argumentos são circulares, ou seja, palavras que visam a legitimar palavras. Uma circularidade na argumentação supõe que nenhum argumento dê conta de explicar a realidade, fazendo-se necessário sempre um próximo argumento para suprir as lacunas de um anterior. Tal perspectiva poderia conduzir a uma perda de sentido para a educação escolar?

O sentido para a existência, que dá significado a todas as circunstâncias da vida humana, é uma busca incessante. É aquilo que sustenta a própria vida, pois uma existência sem sentido conduz à negação da vida, ao suicídio. O ato educativo é, em si mesmo, uma busca de sentido para a vida. Entretanto, se os conteúdos escolares não correspondem a verdades, a educação deixa de fazer sentido. A educação escolar teria como fim apenas o desenvolvimento da sociabilidade e a aprendizagem do convívio entre as diferenças, ao passo que o conhecimento, como legado às sucessivas gerações, não teria mais relevância.

O ser humano é um animal que nasce com privações, diferente dos demais. É ser que deseja, justamente por suas privações. Porque deseja, cria os objetos de seu desejo, elaborando os elementos que formam a cultura. Ele constrói seu mundo para que este faça sentido. É criando *símbolos*, meios de tornar presente uma realidade ausente, que homens e mulheres buscam satisfazer o vazio da impossibilidade, mesmo a momentânea, de obter o que é desejado. Criar símbolos é uma necessidade humana presente em todos os gru-

⁶⁷⁴ FORQUIN, 2000, op. cit.

pos sociais. Por isso mesmo, ação constitutiva da natureza humana, conforme nos assegura Ernst Cassirer:

[...] no mundo humano encontramos uma característica nova que parece ser a marca distintiva da vida humana. (...) Entre o sistema receptor e o efetuator, que são encontrados em todas as espécies animais, observamos no homem um terceiro elo que podemos descrever como o *sistema simbólico*.⁶⁷⁵

O mundo humano, por conseguinte, ultrapassa a dimensão física e a materialidade, superando a pura objetividade da realidade cotidiana. Os símbolos respondem a uma necessidade: a de que o mundo humano faça sentido. Os humanos não encontram apenas na busca da sobrevivência, da manutenção da vida biológica, seu fim último. O que os mantém vivos é a construção de um *significado*, de um *sentido* para a vida, um meio de tornar a vida mais coerente, aceitável, aconchegante, gratificante. Essa coerência é encontrada neste mundo simbólico que os humanos engendram. Nossos valores, sonhos e ideais, indicam a opção pela manutenção da vida, que comporta um sentido.

A complexidade de símbolos que engendramos favorece o preenchimento das lacunas do desejo, dando significado à existência, como comenta Cassier:

[...] o homem não vive em um mundo de fatos nus e crus, ou segundo suas necessidades e desejos imediatos. Vive antes em meio a emoções imaginárias, em esperanças e temores, ilusões e desilusões, em suas fantasias e sonhos.⁶⁷⁶

O desejo cria o objeto simbólico que preenche a ausência do desejado. Está ligado às emoções e aos projetos humanos. Os símbolos, por conseguinte, são criados, transmitidos e recriados através de um processo educativo. Dentre os símbolos usados no ato educativo está a palavra, a linguagem. Nesse mundo simbólico, “em vez de lidar com as próprias coisas o homem está, de certo modo, conversando constantemente consigo mesmo”.⁶⁷⁷ Essa conversa

⁶⁷⁵ CASSIER, Ernst. *Ensaio sobre o homem*. Introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 47.

⁶⁷⁶ Ibid. p. 49.

⁶⁷⁷ Ibid., p. 48.

permanente se dá pela linguagem, capacidade humana de simbolizar. Assim, o ser humano “envolveu-se de tal modo em formas linguísticas, imagens artísticas, símbolos míticos ou ritos religiosos que não consegue ver ou conhecer coisa alguma a não ser pela interposição desse meio artificial”.⁶⁷⁸

A linguagem, contudo, será sempre limitada para expressar toda a complexidade da existência. Mas, mesmo limitada, não significa que não possa corresponder, de antemão, à verdade. A capacidade humana de desenvolver um universo simbólico é, de certa forma, uma busca pela expressão das verdades que reconhece em seu cotidiano.

O neopragmatismo, ao destituir da linguagem a expressão de busca de significado para a existência, caracterizando-a como legitimadora de discursos que precisam de mais discursos para que haja uma sustentação, identifica-se com o pensamento de Friedrich Nietzsche. Ele apregoa que a existência não comporta, necessariamente, um sentido. Afirma que

o homem não é a consequência duma intenção própria, duma vontade, dum fim; com ele não se fazem ensaios para obter-se um *ideal de humanidade*; um *ideal de felicidade* ou um *ideal de moralidade*; é absurdo desviar seu ser para qualquer fim; na realidade não existe o fim... Somos necessários, somos fragmentos do destino, formamos parte do todo, estamos no todo; (...) *E não há nada fora do todo!* Nada pode ser responsabilizado: as categorias do ser não podem ser referidas a uma causa primeira.⁶⁷⁹

Nietzsche nega a transcendência ou a possibilidade de existência de uma verdade de caráter metafísico, fora do mundo humano. Rorty aponta Nietzsche como o que primeiro sugeriu um abandono definitivo da possibilidade de se conhecer a verdade ou uma concepção platônica de verdade. Segundo Rorty, Nietzsche esperava que a humanidade percebesse que o “mundo verdadeiro” de Platão seria uma fábula. Uma vez chegando a essa conclusão, buscaria a autocriação ou criaria sua própria linguagem, que não estaria baseada em pa-

⁶⁷⁸ Idem

⁶⁷⁹ NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos Ídolos*. São Paulo: Hemus, 1984, pp. 47-48, grifos do autor.

dronizações.⁶⁸⁰ Entretanto, Rorty reconhece que o abandono de uma concepção tradicional de verdade não significa o abandono da “idéia de descobrir as causas de sermos o que somos”.⁶⁸¹ Descobrir essa causa é assumir com autonomia o autoconhecimento, tendo em vista a autocriação, como processo de inventar uma nova linguagem ou de “elaborar novas metáforas”⁶⁸², sem que estejam fora do sujeito. A vontade de se atingir a verdade, desse modo, desloca-se para a “vontade de auto-superação”.⁶⁸³

A elaboração de uma nova linguagem cuja posse esteja em cada sujeito é, a nosso ver, uma possibilidade de transcendência. A negação da transcendência não pode se tornar absoluta. A afirmação de que não existe uma verdade absoluta fora da realidade cotidiana torna-se, ela mesma, uma afirmação absoluta, gerando uma contradição presente na própria negação. A transcendência, que corresponde ao dinamismo humano de permanente busca de sentido para a vida, é inerente à condição humana e é um aspecto presente na ação educativa. A dimensão transcendente não corresponde, necessariamente, a uma crença em uma realidade extra-humana, mas manifesta-se em todo o tipo de busca pela auto-superação, pela necessidade de ir além e, em última instância, de dar sentido à existência.

Um ideal de humanidade, de felicidade ou de moralidade pode não existir fora da condição humana, mas não é possível excluir da educação as aspirações pela humanização, pelo crescimento da civilidade, pela conquista de uma vida digna por meio do exercício da cidadania. Falar de educação é falar de sentido para a existência, de superação e de busca da realização. Logo, o ato educativo é uma atividade de transcendência, por não estar circunscrita ao aqui e agora, mas visar a um futuro em aberto que, espera-se, deva ser melhor.

A ausência de um “fim”, uma finalidade para a existência, mencionada por Nietzsche, não supõe a negação de toda a transcendência, mas a negação de algo que ultrapasse a terminalidade inexorável da vida. Nesta perspectiva, a afirmação de que a educação é fonte de sentido para a existência é legítima e genuína, conferindo à práxis pedagógica, a importância que lhe é apropriada.

⁶⁸⁰ Cf. RORTY, 2007, op. cit., pp 63-64.

⁶⁸¹ Ibid, p. 64.

⁶⁸² Idem

⁶⁸³ Ibid., p. 66.

O neopragmatismo, uma vez retirando do conhecimento o seu *status* de fidedignidade, faz arrefecer uma compreensão da educação como experiência de sentido. Anuncia que o critério, como vimos, é a utilidade. Um determinado conhecimento se torna obsoleto por não mais responder às indagações e às necessidades humanas. Nessa perspectiva, o conhecimento que sobrevive é aquele considerado válido, ultrapassando todas as noções, teorias e objetos anteriores. A busca do conhecimento, nessa perspectiva, volta-se para sua feição eminentemente utilitária, fazendo da relação entre o discente e o conhecimento um contato fugaz, que se projeta para o imediato.

Esse tipo de visão utilitarista do conhecimento fortalece uma concepção de educação voltada para a busca frenética por resultados, para a aprovação em exames ou para uma definição de projeto pedagógico tendo como eixo a divulgação de *rankings* que classificam as melhores ou as piores escolas. A utilidade, no contexto contemporâneo, supõe corresponder, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi, “aos desafios do mundo atual: a satisfação dos clientes, a produtividade, a redução dos custos, a otimização dos resultados, a criatividade, a inovação e a sobrevivência pela competitividade”.⁶⁸⁴ Tais aspectos supõem um processo educacional a serviço das demandas de mercado, das necessidades econômicas globais de formação de mão-de-obra que se apresentam em cada contexto social, articuladas de forma a suprir um mercado global caracteristicamente volátil.

5.2 – Neopragmatismo e o “aprender a aprender”

Nos países agora denominados “emergentes”, é frequente a adoção de procedimentos, no campo da educação, que visam a uma aceleração do crescimento econômico. Um crescimento que proporcione bem-estar social e vida digna para os cidadãos é eminentemente bem-vindo. Mas não se pode deixar de mencionar que, com o pretexto do desenvolvimento econômico, também são feitas alterações que não trazem benefícios coletivos, como a devastação

⁶⁸⁴ LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. & TOSCHI, Mirza S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 105.

de ecossistemas, a corrosão de direitos trabalhistas, o afrouxamento de valores e a admissão de comportamentos desviantes que em nada beneficiam a vida social, como a corrupção e a violência desenfreada.

Do mesmo modo, propostas de mudanças no campo da educação, transformado em atalho para o progresso econômico acelerado, podem significar que projetos educacionais sejam colocados a serviço de um tipo de crescimento que, em última análise, não é emancipador, mas formador de lacaios que sustentarão as demandas do mercado produtor / consumidor.

A educação vem sendo colocada à disponibilidade de um “capitalismo flexível”⁶⁸⁵ em que, segundo Sennett, “pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais”.⁶⁸⁶ Aquilo que acontece nas escolas, conseqüentemente, implica uma preparação do futuro trabalhador para este universo de flexibilidade, em que o critério de sobrevivência das coisas e das ideias também é a utilidade. Pessoas também sobrevivem, por conseguinte, se forem úteis, independente do valor intrínseco que possuem como seres humanos.

Para Saviani esse contexto configura uma “pedagogia da exclusão”, em que a educação não é mais a garantia para se conquistar um emprego, mas apenas de manter a empregabilidade. Desse modo, é o “indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho”.⁶⁸⁷ Estudar permanentemente, portanto, é considerado o meio para se manter apto.

Em uma visão utilitária do conhecimento, estudar durante toda a vida, que seria um bem em si mesmo, corresponde a uma busca desenfreada pela empregabilidade. Por isso pululam os cursos de pós-graduação de todo o tipo, com destaque para os MBA⁶⁸⁸, anunciados sistematicamente como o diferen-

⁶⁸⁵ SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter. As conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. São Paulo: Record, 1999, p. 9.

⁶⁸⁶ Idem

⁶⁸⁷ SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 428.

⁶⁸⁸ A sigla se refere ao curso pós-universitário realizado nos Estados Unidos, ligado à administração de negócios, e significa *Master Business Administration*. No Brasil esses cursos, mesmo que não sejam especificamente da área de administração, recebem a mesma classificação.

cial na carreira de um profissional que pretenda se manter competitivo no mercado de trabalho.

Em circunstâncias em que prevalece a pedagogia da exclusão, a pessoa que não consegue permanecer no mercado é responsabilizada pelo próprio fracasso. Para Saviani, diante de uma série de possibilidades que estariam disponíveis ao sujeito, como aprofundar-se nos estudos e desfrutar de uma colocação no mercado formal, ser profissional autônomo ou um microempresário, se “ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis”.⁶⁸⁹

Outra crença própria desse contexto de capitalismo flexível é a de que essa instabilidade faz parte do ciclo natural da vida, como se não fosse forjada nos planos das grandes corporações e na aquiescência dos governos, estampada nas políticas públicas. A esse respeito, a reflexão de Sennett é bastante pertinente:

Durante a maior parte da história humana, as pessoas têm aceito o fato de que suas vidas mudarão de repente devido a guerras, fomes e outros desastres, e de que terão de improvisar para sobreviver. (...) O que é singular na incerteza hoje é que ela existe sem qualquer desastre histórico iminente; ao contrário, está entremeada nas práticas cotidianas de um vigoroso capitalismo. A instabilidade pretende ser normal.⁶⁹⁰

Há uma concepção de educação que está voltada para a sustentação desse cenário de incertezas. E, para corroborar um modelo educacional pautado nesta “ordem natural” em que somos levados a acreditar, o ideário neopragmatista corresponde adequadamente. Todas as características próprias dos processos educacionais, como ser fonte de sentido para a existência, meio de auto-superação, oportunidade de realização pessoal e comunitária, ficam em segundo plano na medida em que a educação é vista com um caráter eminentemente utilitário, próprio de uma pedagogia neopragmática.

O lema da educação contemporânea é o “aprender a aprender”. Associada a esta frase está a ideia de que o sujeito precisa estar em permanente pos-

⁶⁸⁹ SAVIANI, 2007, op. cit., p. 429.

tura de aprendiz, a fim de lidar com as velozes mudanças que ocorrem no cenário da tecnologia e no mundo do trabalho. A disponibilidade para aprender permanentemente, em sua positividade, faz a pessoa ser capaz de lidar com os desafios sempre crescentes que se apresentam cotidianamente. No entanto, ela também carrega a noção de que a responsabilidade pelo fracasso na vida acadêmica ou profissional está eminentemente nas mãos do aprendiz. Caso não seja possível acompanhar as transformações contemporâneas, a “culpa” é depositada no sujeito que deixou de ter a postura esperada, ou seja, não foi suficientemente ágil para acompanhar as transformações ou, talvez, não tenha sido suficientemente treinado pela escola e, portanto, não teve condições de ser subserviente aos caprichos do mercado.

O “aprender a aprender” é um lema próprio de uma concepção pedagógica afinada com o movimento da Escola Nova, cujo ideário original estava aliado ao pragmatismo norte-americano.⁶⁹¹ Será preciso recordar, com o auxílio de uma conhecida obra da literatura pedagógica brasileira, de Demerval Saviani, intitulada “Escola e Democracia”⁶⁹², o que esse movimento significou para as práticas pedagógicas, especialmente para a escola pública.

Saviani inicia o texto distinguindo as teorias educacionais críticas, aquelas “que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais”⁶⁹³, das não-críticas. Nesse segundo grupo estão a pedagogia tradicional, a pedagogia da Escola Nova e a pedagogia tecnicista.

No que diz respeito à pedagogia nova, Saviani inicia sua análise afirmando que “esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social”⁶⁹⁴, de que uma vez obtendo a educação necessária, o indivíduo poderia superar a exclusão, embora exista uma convergência de fatores ou condicionantes sociais que levam à exclusão, independente da escola.

⁶⁹⁰ SENNETT, 1999, op. cit., p. 33.

⁶⁹¹ Como vimos no Capítulo III.

⁶⁹² Op. cit. Cabe salientar que a análise do texto de Saviani não terá, aqui, a preocupação com extensão ou profundidade, visto ser um texto já bastante difundido e conhecido pelos educadores brasileiros. Nossa intenção será, portanto, rerepresentar os questionamentos do autor, a fim de confrontar os mesmos com o que vem ocorrendo com a educação contemporânea.

⁶⁹³ Ibid., p. 19.

⁶⁹⁴ Ibid., p. 11.

O escolanovismo contrapunha-se à pedagogia tradicional, sob a alegação de que esta não contribuiria para a equalização social. Pretendia, por conseguinte, fazer da educação o meio privilegiado para a emancipação. Entretanto, para o autor, o escolanovismo promoveu, na verdade, uma “bio-psicologização da sociedade, da educação e da escola”.⁶⁹⁵ O respeito às diferenças, não somente às diferenças clássicas existentes entre as pessoas, mas fundamentalmente as diferenças de desempenho cognitivo, passaram a ser levadas em conta, explicando situações de desadaptação escolar. Nessa perspectiva, a educação foi considerada como meio de correção de desajustes na medida em que veio a cumprir a função “de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais.”⁶⁹⁶

Essa maneira de encarar a educação deslocou, ainda de acordo com Saviani:

o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.⁶⁹⁷

Essas mudanças de eixo implicaram uma adaptação das escolas para que se adequassem à nova metodologia. A adaptação supunha criar ambientes estimulantes, investir em materiais pedagógicos diversificados, reorganizar as classes para as atividades de grupos com um número mais reduzido de alunos etc. Entretanto, alerta Saviani, esse tipo de escola não conseguiu proporcionar a democratização e a universalização do ensino que propunha, pois tinha “custos mais elevados do que a escola tradicional”.⁶⁹⁸ Por isso, poucas unidades educacionais efetivamente foram organizadas dessa forma, que ficou circuns-

⁶⁹⁵ Ibid., p. 12.

⁶⁹⁶ Idem

⁶⁹⁷ Ibid, p. 13.

crita “a pequenos grupos de elite”.⁶⁹⁹ Porém, os pressupostos da Escola Nova foram amplamente difundidos e assimilados pelos educadores brasileiros, de forma a atingir as redes escolares oficiais, o que gerou consequências que, para o autor, foram mais negativas do que positivas, pois:

provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.⁷⁰⁰

Assim, para o autor, o movimento escolanovista agravou a exclusão social, na medida em que fez a escola destinada às classes populares perder qualidade e por ter deslocado “o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade e seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola)”.⁷⁰¹ Pouco a pouco a preocupação dos educadores foi canalizada para os mecanismos psicológicos que concorrem para a aprendizagem, esvaziando-se a discussão política.

Saviani afirma, ainda, que a Escola Nova, apesar de suas intenções, não era efetivamente democrática, pois quem dela se beneficiou não foram os filhos das classes populares, mas os já abastados. Estes já chegam à escola com vivências ampliadas e com acesso anterior a um ambiente letrado. Aos empobrecidos foi destinado um ensino inconsistente, em função da flexibilização do conteúdo, da disciplina e da intencionalidade política.

Além disso, a Escola Nova deu ênfase à pesquisa em detrimento do ensino, centrando a atuação de docentes e discentes em atividades estruturadas em projetos de pesquisa. O conhecimento, por conseguinte, foi oferecido ao aluno de maneira a que este viesse a “tatear” até encontrar respostas plausíveis para as situações problemáticas. O aluno deveria, por meio da atividade, confrontar-se com um problema. Daí partiria para a coleta de dados e a conse-

⁶⁹⁸ Ibid., p. 14.

⁶⁹⁹ Idem

⁷⁰⁰ Idem

⁷⁰¹ Idem

quente formulação de hipóteses. Em seguida, seria feita a experimentação, conduzindo à rejeição ou ao acolhimento das hipóteses antes levantadas. Tais procedimentos são próprios de atividades de pesquisa realizada por diferentes ramos da ciência.

Para Saviani, com a adoção desse tipo de visão de educação houve uma dissolução da “diferença entre pesquisa e ensino” ⁷⁰², empobrecendo tanto o ensino quanto a pesquisa, pois querer transformar o ensino “num processo de pesquisa é artificializá-lo” ⁷⁰³, na medida em que os resultados já são conhecidos. Faz com que o indivíduo consuma seu tempo desvendando, mesmo que ludicamente, uma “pesquisa de ‘mentirinha’” ⁷⁰⁴, como destaca o autor.

As críticas à Escola Nova elaboradas por Saviani já há décadas ⁷⁰⁵ são pertinentes ao contexto contemporâneo. A afirmação sobre a qual nos voltaremos, neste momento, é o fato de o neopragmatismo ter trazido à tona, novamente, os princípios da Escola Nova, dessa vez com características afeitas à cultura pós-moderna e a um panorama mundial marcado pela globalização. Consequentemente, as escolas e os educadores estão assimilando os princípios de um movimento denominado “neo-escolanovismo”.

Se as críticas são pertinentes à atualidade, mas não afastaram da educação procedimentos e consequências do Movimento da Escola Nova, indica-nos que não repercutiram suficientemente quando foram lançadas.

Outra hipótese a ser considerada é a de que as críticas ao escolanovismo foram abafadas pela força de concepções pedagógicas que prevaleceram em função de interesses econômicos capazes de manipular as opções dos educadores. Estes, muitas vezes são envolvidos na polifonia das novidades pedagógicas e nas alterações de políticas públicas que, em determinadas circunstâncias, foram impostas por organizações internacionais ⁷⁰⁶ que condicionaram a liberação de financiamentos à adoção de práticas predeterminadas em que a escolarização está submetida às exigências do mercado. A esse respeito, escrevem Libâneo, Oliveira e Toschi:

⁷⁰² Ibid, p. 51.

⁷⁰³ Idem

⁷⁰⁴ Ibid., p. 52.

⁷⁰⁵ A primeira edição do livro *Escola e Democracia* foi publicada em 1984.

No campo da educação existe um projeto de elevação da qualidade de ensino dos sistemas educativos (e nas escolas), com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandadas e exigidas pelo mercado (...) Procura-se reproduzir a lógica da competição e as regras do mercado, com a formação de um *mercado educacional*. Busca-se eficiência pedagógica por meio da instalação de uma pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados (da produtividade).⁷⁰⁷

Para além da busca de estruturação de “uma escola provedora de educação que correspondesse à intelectualização do processo produtivo”⁷⁰⁸ e à formação dos futuros consumidores, a preocupação atual das organizações está voltada para a diminuição da exclusão social e da segregação, “em razão de essas condições constituírem, em parte, fatores impeditivos para o desenvolvimento do capitalismo, ou melhor, serem uma ameaça à estabilidade e à ordem nos países ricos”.⁷⁰⁹

Outro elemento que representou um marco influenciador da educação não apenas na América Latina foi o *Relatório Jacques Delors*. Publicado pela UNESCO em 1996 e divulgado no Brasil em 1998 pelo próprio ministro da Educação de então⁷¹⁰, visou a “traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI”⁷¹¹. Neste relatório, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, é elemento premente a necessidade de educação por toda a vida do indivíduo, o que está manifestado no trecho aqui reproduzido:

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, a-

⁷⁰⁶ Tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird).

⁷⁰⁷ LIBÁNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2003, op. cit., o. 112.; grifo dos autores.

⁷⁰⁸ Ibid., p. 54.

⁷⁰⁹ Idem

⁷¹⁰ Professor Paulo Renato Costa Souza, Ministro da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso de 1995 à 2002.

⁷¹¹ SAVIANI, 2007, p. 431.

profundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo de mudanças.⁷¹²

Em função dessas demandas, reformas educacionais foram empreendidas na América Latina seguindo uma agenda de compromissos ditada externamente. O mesmo foi verificado no Brasil, com especial relevo na década de 1990.

Tais reformas não ficaram circunscritas àquela década. Repercutiram na educação brasileira nesta primeira década do terceiro milênio. O lema escolanovista “aprender a aprender” ganhou novos contornos e significados. O próprio Saviani, em publicação recente⁷¹³, volta a contemplar o tema, indicando que a ideia do aprendizado contínuo, no apogeu do movimento da Escola Nova, “significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social”.⁷¹⁴ Agora, está ligado à “necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”.⁷¹⁵

No *Relatório Jacques Delors* a aprendizagem por toda a vida é aprofundada em quatro pilares, descritos no trecho que segue:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.⁷¹⁶

⁷¹² UNESCO, MEC Cortez Editora: São Paulo, 1999. O trecho aqui reproduzido foi extraído de <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>, sítio que reproduz todo o quarto capítulo do livro, com licença da editora.

⁷¹³ 2007, op. cit.

⁷¹⁴ Idid., p. 430.

⁷¹⁵ Idem

Os quatro pilares, mesmo explicitando um viés humanista, corroboram uma visão educacional que pretende preparar educandos para um mundo em permanente transformação, marcado por um capitalismo caracteristicamente flexível. Tais necessidades que concorrem para uma preparação para atuar na sociedade capitalista já eram previstas pelo próprio Anísio Teixeira, precursor do escolanovismo no Brasil:

Nessa nova ordem de mudança constante e de permanente revisão, duas coisas ressaltam, que alteram profundamente o conceito da velha escola tradicional: a) precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas; e b) temos que construir a nossa escola, não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível.

⁷¹⁷

Tais necessidades apontadas por Teixeira há tantas décadas ⁷¹⁸ tornaram-se uma preocupação contemporânea nas escolas. São preocupações genuínas em um ambiente adverso e hostil, cheio de incertezas para os estudantes e para aqueles que já estão no mercado de trabalho. Para estes últimos, a aprendizagem contínua, a extensão do “aprender a aprender” para além da escola, tornou-se uma característica daquilo que é denominado, atualmente, “educação corporativa”.

O treinamento realizado pelas empresas para seus funcionários, desenvolvido por uma equipe de recursos humanos, deu lugar a uma estratégia educacional em que se concebe a empresa como lugar para estar em permanente postura de aprendizagem. Situações antes pontuais, com tempo e lugar pré-determinados, em que cursos eram ministrados tendo em vista a aprendizagem de aspectos específicos, de acordo com as necessidades corporativas, dão lugar a momentos constantes de aperfeiçoamento, que ocorrem em todos os ambientes da empresa, conforme a descrição de Sonia Goulart e Eliana Pessoa:

⁷¹⁶ Disponível em <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>

⁷¹⁷ TEIXEIRA, 2000, op. cit., p. 29.

⁷¹⁸ Esta obra de Anísio Teixeira foi publicada pela primeira vez em 1934.

O fato de cada vez mais se exigir das pessoas uma postura voltada para o autodesenvolvimento e a aprendizagem contínua é o que tem levado as organizações a se comprometerem com a educação de seus funcionários, implantando sistemas educacionais que, em vez de privilegiar o conhecimento técnico e instrumental, valorizam o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades. As empresas criam, assim, uma vantagem competitiva sustentável.⁷¹⁹

Observe-se a intenção de fazer da empresa, pela estratégia da educação permanente, uma organização cada vez mais competitiva, e que essa condição se mantenha da forma mais duradoura possível. As intenções primeiras do movimento da Escola Nova se ampliaram de tal maneira que invadiram, mesmo que de forma travestida, o campo empresarial. Mais uma característica da cultura pós-moderna, o *pastiche*⁷²⁰, pode ser verificada nesta maneira de adotar uma concepção educacional.

5.3 – Um modelo educacional baseado no neopragmatismo

O conjunto de ideias presente no neopragmatismo e seus desdobramentos metodológicos vêm alicerçando os espaços educativos no mundo contemporâneo. O conhecimento, para o neopragmatismo, tem um caráter eminentemente prático, sem objetivar atingir verdades teóricas. Ele é, outrossim, um processo de permanente adaptação humana ao ambiente.

Como já vimos, o neopragmatismo concebe o conhecimento e a ciência como um tipo de literatura, um conjunto de enunciados circunstancial que constitui um dos aspectos da cultura, de importância igual a de outros setores da vida cotidiana. Para Rorty, "todo nosso conhecimento é conhecimento mediante descrições que resultam adequadas para nossos propósitos sociais correntes".⁷²¹ A ciência é valorizada não em função do conhecimento dela advindo, mas em função de seus resultados, na forma de produtos tecnológicos que po-

⁷¹⁹ GOULART, Sonia & PESSOA, Eliana. Educação corporativa como base da estratégia organizacional. In: MUNDIM, Ana Paula F. & RICARDO, Eleonora Jorge. *Educação corporativa*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004, p. 97.

⁷²⁰ O conceito de *pastiche* foi apresentado no primeiro capítulo.

⁷²¹ RORTY, Richard. Science as solidarity. In: NELSON, J. S.; MEGILL, A.; McCLOSKEY, D. M. (eds.) *The Rethoric of the human sciences*. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1997, p. 45.

dem ser aplicados em diferentes campos de atuação humana. Esta visão da ciência produz impactos no campo da educação, no sentido de orientar a ação educacional para o atendimento das demandas do mercado.

Um modelo educacional pautado no pragmatismo tem ênfase na metodologia ou nas atividades escolares, visando a trabalhar com o critério da utilidade para construir conhecimentos relevantes e que tenham funcionalidade para uma aplicação na vida prática.

Para fazer uma descrição desse modelo, será preciso recorrer a Ghiral-delli Jr., que vem a ser um entusiasta e divulgador das ideias de Rorty no Brasil. Segundo o autor, vem surgindo “uma nova geração de professores – professores mais comprometidos com a fertilização da imaginação do que com o conformismo dos saberes já instituídos”.⁷²² Esses profissionais estão demasiadamente envolvidos em uma ação pedagógica embebida no “conjunto dinâmico de preceitos”⁷²³ do neopragmatismo. Na era em que houve uma “virada linguística” em favor das inúmeras narrativas, a ação educativa é marcada, segundo o mesmo autor, por:

1. Apresentação de problemas culturais, éticos, étnicos, de convivência entre gêneros e de convivência entre modelos políticos e mentalidades diferentes. Os meios a serem utilizados: o cinema, o romance, o conto, os *comicbooks*, a música, o teatro escrito e representado etc.;
2. Relações dos problemas acima com os problemas da vida cotidiana dos estudantes (e da vida presente-futura dos estudantes enquanto profissionais e, inclusive, enquanto professores). Apresentação, estudo e discussão de teorias, em vários campos, que visam a organizar esses problemas em níveis de abstração mais altos;
3. Ação cultural, social e política. Esta ação pode ser feita pela construção de novas narrativas, com ênfase no poder imaginativo das metáforas. A ação pode ser feita com narrativas que criam outros problemas.⁷²⁴

Os temas apresentados aos alunos são aqueles próprios da teoria cultural recente, que privilegia as micronarrativas. Os meios, que dizem respeito ao método, evocam a expressão, a imagem, a literatura e a possibilidade de com-

⁷²² GUIRALDELLI JR., 2002, op. cit., p. 58.

⁷²³ Idem

por metáforas, oferecendo ao educando a oportunidade de elaborar narrativas em um processo de experimentação contínua.

Tais meios não devem ser fins em si mesmos, mas devem ser relacionados à vida cotidiana dos educandos, ou seja, espera-se que adquiram um significado e que façam sentido. O estabelecimento de relações não deve ficar circunscrito às situações de vida dos alunos, mas se estender às teorias diversas, ampliando o leque de relações. Todos esses procedimentos visam a que os educandos transponham tudo o que foi discutido às ações, de maneira a que possam dar aplicabilidade aos temas trabalhados.

A realidade não é apresentada de maneira monolítica ou unitária, mas multiforme, com a “consciência de que temos várias descrições da realidade”⁷²⁵. Tais descrições são complexas, pois as fronteiras entre ficção e realidade “vêm perdendo seus antigos contornos nítidos”⁷²⁶, alicerçadas pelos meios de comunicação social que cada vez mais se ampliam em poder de penetração. O trânsito entre ficção e realidade seria uma constatação de que o educando do mundo contemporâneo está imerso na virtualidade, regido pelas telas, conectado potencialmente a todos ou a qualquer um, podendo até perder a conexão consigo mesmo.

A relação entre a cultura juvenil e as interfaces das telas é amigável e cada vez mais naturalizada. Telas de todos os tipos – televisão, computadores, celulares, MP3 etc. – são familiares às crianças, desde a mais tenra idade. Determinados aparelhos e suas telas tornaram-se verdadeiras “próteses” nas mãos de jovens ávidos pela comunicação imagética. Em um ambiente de tamanha virtualização, uma separação entre realidade e ficção se torna efetivamente difícil.

O papel da escola, em uma ação educativa neopragmática, não seria o de ajudar os educandos a separar realidade de ficção, mas o de cada vez mais incentivar a eliminação de fronteiras entre uma e outra.

⁷²⁴ Ibid., p. 59.

⁷²⁵ Ibid., p. 62.

⁷²⁶ Idem

Há vários anos o pensador francês Jean Baudrillard, uma vez percebendo o impacto da simulação e da virtualidade sobre o real, analisou essa ausência de fronteiras de maneira bastante crítica, conforme pode ser observado:

Não é à toa que são chamadas virtuais: é porque mantêm as idéias num suspense indefinido, ligado ao termo de um saber exaustivo. O ato de pensar é aí continuamente adiado (...). O Homem Virtual, imóvel diante do computador, faz amor pela tela e faz cursos por teleconferências. Torna-se um deficiente motor, e provavelmente cerebral também (...). Como se pode prever que os óculos ou as lentes de contato serão um dia a prótese integrada de uma espécie da qual o olhar terá desaparecido.⁷²⁷

A radicalidade ácida do pensamento de Baudrillard pode não ser admitida ou considerada na íntegra, mas é necessário admitir que a diminuição de fronteiras entre realidade e ficção, entre o calor humano e as telas, tende a um empobrecimento das relações afetivas. Em função da ênfase na imagem, as ideias se tornam repetição do que já foi criado ou dito, ficam exauridas pela “proliferação, contaminação, saturação”, criando, segundo Baudrillard um “modo fractal de dispersão”.⁷²⁸

Por outro lado, o contato com a ficção no sentido de instrumentalizar o educando a ser um autor de textos, roteiros, filmes, encenações teatrais etc., é uma forma de torná-lo não um passivo espectador ou receptor de conteúdos que não lhe deixam pensar por si mesmo, mas produtor e, por isso mesmo, crítico em relação àquilo que lhe é transmitido pelos meios de comunicação.

Os problemas culturais, éticos, étnicos e de gênero que devem ser apresentados aos alunos por meio das diferentes formas de expressão, como o exposto por Guiraldelli Jr., devem adquirir sentido, ou “encontrar ‘jogos de linguagem’ para poderem ganhar significado”.⁷²⁹ Uma vez estabelecendo contato com as obras de ficção, os educandos devem ser convidados a “ver o quanto essas narrativas são ou não são as narrativas de suas próprias vidas, da vida

⁷²⁷ BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do mal*. Campinas: Papyrus, 1992, p. 60.

⁷²⁸ *Ibid.*, p. 10.

⁷²⁹ GUIRALDELLI JR. (2002), *op. cit.*, p. 62.

de seus pais, da vida de seus filhos, da sua cidade e de seu país”.⁷³⁰ Espere-se que, por meio de uma cumplicidade solidária, os alunos se sintam convidados a lidar com tais problemas, de maneira a minimizá-los ou a superá-los.

O contato com as teorias teria a função de dar maior consistência à reflexão e às elaborações dos alunos acerca dos problemas antes levantados. Porém, em um contexto educacional em que prevalecem as concepções neopragmatistas, “as teorias das ciências sociais, da filosofia, da biologia social etc., (...) ou aparecem como coadjuvantes ou nem sequer deveriam aparecer”.⁷³¹ Tal condição se deve ao fato de esses campos da ciência serem portadores de metanarrativas, o que poderia ocasionar um enfraquecimento das múltiplas narrativas que antes brotaram. Nesse caso, de acordo com o pensamento do autor, “seria melhor não ensiná-las”.⁷³² O que deve prevalecer, portanto, são as múltiplas narrativas e os jogos de linguagem, que não podem ser abafados pelo conhecimento acumulado pela humanidade por poder subverter a polifonia.

Guiraldelli Jr. é mais preciso ao situar o conhecimento em relação a todas as demais narrativas:

As teorias deveriam ser mostradas aos alunos como uma outra forma de narrativa (ou melhor, como *mais uma* forma de narrativa); como uma conversação que vem de uma tradição que gosta de fazer abstrações, generalizações e *leis* daquilo que nem sempre pode estar sujeito a abstrações, generalizações e que nem sempre possui leis!⁷³³

O autor rompe com qualquer hierarquia de conhecimentos, nivelando o conhecimento científico ao conhecimento do senso comum. Qualquer conhecimento sistematizado por uma comunidade acadêmica (mesmo que ampla e reconhecida), provado e comprovado, passado pelo crivo da experimentação sucessiva, deve ser apresentado como uma narrativa entre as demais.

⁷³⁰ Ibid., p. 63.

⁷³¹ Idem

⁷³² Idem

⁷³³ Idem; grifos do autor.

Todo conhecimento (ou toda narrativa) é digno de valor, é portador de uma história e de um significado com a importância que lhe cabe. No entanto, julgar que o particular não pode sequer ser “contaminado” e nublado pelo “macro” ou considerar as teorias científicas como uma forma a mais de narrativa é, a nosso ver, desvalorizar o conhecimento acumulado pela humanidade, destituí-lo de importância, esvaziá-lo de significado.

Tomemos como exemplo um aprendizado sobre as vacinas. Toda pesquisa e todo o desenvolvimento científico conduziram a uma realidade em que inúmeras vidas são salvas devido à eficácia dos medicamentos preventivos. O fato de ainda não existirem vacinas para todos os males ou de algumas vacinas provocarem efeitos adversos não significa que a importância da vacinação tornou-se uma “lei” ou uma “generalização” nefasta e que, por isso, deva-se dar ao tema importância relativa. Ao contrário, caso os estudantes não tenham a oportunidade de estudar os benefícios das vacinas, não reconhecerão a importância dos cuidados preventivos consigo mesmos ou com seus filhos. Estaríamos desse modo, contribuindo para a formação de toda uma geração vulnerável às moléstias, pois estudar prevenção seria “tirar a força”⁷³⁴ das inúmeras narrativas.

Quando se deseja convidar estudantes a analisarem o fenômeno religioso, por exemplo, é absolutamente compreensível que se deva assumir uma postura de neutralidade e de respeito a todas as formas religiosas. Estamos no campo da crença, da experiência de Deus e da plena subjetividade. Manifestar que uma determinada “narrativa” religiosa não se sobrepõe às outras e que todas essas narrativas devem ser conhecidas com a mesma consideração resulta em aprendizado de tolerância e de diálogo inter-religioso, necessário para a construção de uma convivência pacífica desde as pequenas comunidades até o relacionamento entre povos e nações. Entretanto, o conhecimento científico é de outra natureza. Relativizar esse tipo de conhecimento e extrair de todas as formas de conhecimentos suas peculiaridades é liquidificar o saber que acumulamos, o mesmo saber necessário às novas gerações para que possam “se virar” e progredir em qualidade de vida no decorrer da história.

⁷³⁴ Idem

A posição de Rorty, por sua vez, identifica que a relação entre linguagem e mundo é apenas causal: “não há relações representacionais. Não há expressões íntimas que estão mais ligadas aos significados próprios das coisas internas (ou externas)”.⁷³⁵ Se, para descrevermos os fenômenos ou qualquer campo do conhecimento necessitamos da linguagem, a gênese da própria linguagem não teve a intenção de representar o fenômeno em si mesmo. A reunião de signos foi arbitrária e convencional, de tal maneira que, processualmente, estruturou-se uma língua. Qualquer descrição será, portanto, condicionada aos limites da linguagem, que jamais poderá descrever o conhecimento em si. Por esse motivo, o neopragmatismo compreende que “não pode haver hierarquia epistemológica entre as narrativas”⁷³⁶, ou seja, um conhecimento consagrado historicamente, por ser enunciado com os limites da linguagem, que é invenção humana, e pelo próprio conhecimento ser invenção humana, teria tanta validade quanto uma nova narrativa produzida por um grupo de alunos, por exemplo.

Mantendo a intenção de buscar uma análise dos passos da ação educativa neopragmática, vejamos o terceiro momento, em que os estudantes são convidados a realizar uma transposição dos passos anteriores à ação. Essa ação mantém os alunos no lugar de alunos e os professores também desempenhando seu papel específico, porém ambos, segundo Guiraldelli Jr., devem se manter como *estudantes*. Compreende-se nessa afirmação a necessidade de os dois agentes educativos cultivarem uma postura investigativa, própria do experimentalismo enunciado pela pedagogia resultante da obra de Dewey.

A ação deve conduzir a um engajamento político, que pode chegar a uma atuação partidária. No entanto, o engajamento direto desejado é o que se volta às “próprias criações de novas narrativas”.⁷³⁷ Essa ação, como já foi dito, faz do educando autor e produtor de suas narrativas, de maneira a se tornar autônomo na construção de seu conhecimento.

A compreensão de engajamento político, segundo o modelo proposto, é voltada para o indivíduo e sua criatividade. A concepção de política aí subjacente exclui a participação coletiva tendo em vista benefícios igualmente coletivos aos cidadãos. Criar novas narrativas seria uma maneira de se posicionar

⁷³⁵ Ibid., p. 66.

⁷³⁶ Ibid., p. 67.

na vanguarda, ter a oportunidade de estabelecer o novo e usufruir das vantagens que essa criação vier a produzir. Diz respeito a práticas empreendedoras, porém, individualistas. A criação de novas narrativas seria, para Rorty, a maneira privilegiada de provocar mudanças sociais, por meio de alterações na cultura provenientes de todos os mecanismos de expressão possíveis na atualidade. Porém, isso seria ação política ou processo de manipulação? Quais são os que têm acesso e oportunidade real de expressar novas narrativas tendo disponíveis todos os mecanismos e aparatos tecnológicos e comunicacionais? Acreditamos não ser necessário oferecer respostas a essas perguntas.

5.4. Análise do modelo

As críticas ao (neo)pragmatismo na educação não são recentes. O que vai mudando é a adaptação dessa corrente filosófica ao contexto contemporâneo, com a adição de novas reflexões relacionadas a esse mesmo contexto. Tais mudanças implicam um revigoramento de críticas, aguçando a percepção acerca da penetração do neopragmatismo na educação.

Uma crítica contundente, mas relacionada ao pragmatismo e ao modelo educacional que se desenvolveu com Dewey, foi a elaborada por Hannah Arendt. Ela classifica estas concepções como “desastrosas”⁷³⁸, primeiramente por conferirem à criança o governo sobre seu próprio mundo e a própria aprendizagem, já que todo o aprendizado deve partir do interesse exclusivo da criança, gerando “uma situação em que o adulto se acha impotente ante a criança individual e sem contato com ela”.⁷³⁹ Deste modo, criou-se um relacionamento artificial entre educando e educador, transferindo a autoridade do adulto para o grupo, autoridade esta que se torna, no entender de Arendt, “tirânica”⁷⁴⁰, pela perda de referenciais e de limites que o adulto proporciona ou por não poder apresentar claramente o universo do adulto.

A autora aponta que a pedagogia, influenciada pelo pragmatismo, desvinculou-se do conteúdo a ser ensinado, fazendo que o professor não necessitas-

⁷³⁷ Ibid., p. 64.

⁷³⁸ ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 229.

⁷³⁹ Ibid, p. 230.

⁷⁴⁰ Idem

se mais de ter domínio sobre a matéria a ser lecionada. O mais importante era que soubesse lidar com os métodos adequados, em detrimento de conhecer, efetivamente, o conteúdo a ser ministrado. O resultado foi “um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias”⁷⁴¹, fazendo com que eles ficassem “apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento”⁷⁴², deixando os alunos guiarem-se sem bússola.

Arendt ainda nos adverte criticamente para mais um pressuposto do pragmatismo materializado na Escola Nova: demonstrar “constantemente como o saber é produzido”.⁷⁴³ Arendt prossegue:

A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a “arte” de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão.⁷⁴⁴

Não apenas a aprendizagem foi substituída pelo fazer, mas também o trabalho foi deixado de lado em nome do brinquedo. Partindo do justo argumento de que o natural da criança era dedicar-se ao brinquedo, a ênfase do ensino foi colocada no lúdico, como se debruçar-se sobre o conhecimento fosse algo desprovido de ludicidade ou que não despertasse prazer. Deste modo, a criança é excluída de participar de um dinamismo diferente do seu e é “mantida artificialmente em seu próprio mundo”⁷⁴⁵, pois “extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças”⁷⁴⁶, mais uma vez deixando a criança desprovida de referenciais.

As críticas de Arendt estavam mais concentradas no método e nas consequências que uma escola, que deixa o conhecimento em segundo plano, poderia vir a gerar nos educandos, chegando a temer por sua “tirania”. Passadas

⁷⁴¹ Ibid, p. 231.

⁷⁴² Idem

⁷⁴³ Idem

⁷⁴⁴ Idem

⁷⁴⁵ Ibid, p. 233.

várias décadas, o neopragmatismo acrescentou outros elementos pedagógicos ao processo de ensino-aprendizagem, conforme a descrição realizada na seção anterior.

Dentre os novos elementos que se agregaram à prática pedagógica está a consideração de que qualquer narrativa pretensamente universal é obsoleta, o que torna relativos os conteúdos escolares que pretendem evocar conhecimentos universalizantes.

As narrativas universalizantes, no entanto, “dão forma ao movimento adiante do tempo, sugerindo motivos pelos quais tudo acontece, mostrando suas consequências”.⁷⁴⁷ As narrativas dão identidade a um grupo social e explicam como e porque os fatos se sucedem. Ocorre que, uma vez relativizando as narrativas, relativizam-se os conteúdos, que perdem a importância tanto sob o ponto de vista conceitual, quanto para o próprio educando. Ao se flexibilizar o conhecimento, o foco da ação educativa é depositado nas operações cognitivas a serem desenvolvidas pelos educandos, estimuladas por meio das atividades educacionais.

O foco nas operações cognitivas parte do pressuposto de que, uma vez que o aluno seja suficientemente desafiado, terá suas estruturas mentais prontas para lidar com qualquer problema que lhe venha a ser apresentado. Entretanto, é preciso haver uma ação recíproca entre operações mentais e conteúdos. Minimizar os conteúdos escolares dando prevalência ao método, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo, significa desconsiderar a natureza social presente no fenômeno educativo. Significa, também, uma redução da pedagogia a um sistema teórico supostamente autônomo, que em nada se vincula à realidade social.

É preciso considerar, portanto, a íntima correspondência que deve existir entre desenvolvimento cognitivo, que torna a pessoa apta a aprender autonomamente, e a prevalência dos conteúdos. Isso significa que, mesmo em contextos pedagógicos baseados na construção do conhecimento, como no construtivismo, que “mantém forte afinidade com o escolanovismo”⁷⁴⁸, os conteú-

⁷⁴⁶ Idem.

⁷⁴⁷ SENNETT, 1999, op. cit., p. 31.

⁷⁴⁸ SAVIANI, 2007, op. cit., p. 432.

dos escolares devem ser considerados como “mapas fidedignos” para os quais é possível olhar, a fim de percorrer as estradas do conhecimento.

O neopragmatismo, contudo, enfatiza a multiplicidade de narrativas, os jogos de linguagem, a validade prática daqueles discursos que prevalecem. Pretende que a construção de novas narrativas, valendo-se das metáforas, esteja presente no cotidiano escolar. Tal procedimento faz com que os conteúdos escolares sejam vistos de maneira difusa, em um contexto em que tudo pode vir a ser válido. Considerar os conteúdos escolares esvaziados da possibilidade de serem portadores de verdades, ou identificados com as metanarrativas e, por isso, obsoletos, significaria um esvaziamento da educação como atividade política, no sentido clássico, dando prevalência à micropolítica, conforme elucidada Moraes:

A ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano trouxe como consequência a impossibilidade de qualquer política emancipatória em uma perspectiva totalizante, proposta tida como uma "meta-narrativa iluminista", no mínimo ultrapassada. Teóricos pós-modernos expressavam suas reivindicações na linguagem da diferença e do particularismo, afirmavam serem ilusórias as formas institucionalizadas de poder, sobretudo os macropoderes (o do Estado, por exemplo), pois concebiam — na mais pura tradição foucaultiana — a realidade social como tecida por uma rede capilar de saberes e micropoderes que vigiam e disciplinam a vida privada, a social e a política. Nesse contexto, celebraram os interesses singulares de grupos políticos, enfatizaram a micropolítica, a identidade dos novos movimentos sociais, a multiplicidade das lutas fraturadas.⁷⁴⁹

Rorty, na condição de um dos teóricos afinados com a pós-modernidade dá ênfase às diferenças e à multiplicidade de discursos. Determinados temas que circulam no vocabulário do neopragmatismo já foram introduzidos há algum tempo nas discussões educacionais, não por serem temas específicos do neopragmatismo, mas por emergirem da cultura pós-moderna. Sobressaem-se, entre eles, as questões relativas à pluralidade cultural, às etnias, à diversidade

⁷⁴⁹ MORAES, Maria Célia Marcondes de. *O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004, p. 342. Artigo disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22508.pdf>

sexual e às diferenças de toda ordem. São temas que pululam nos meios educacionais, sendo explorados nas circunstâncias da experiência imediata ou em narrativas pseudo-etnográficas que permanecem circulando em torno do cotidiano escolar.

Uma discussão a respeito dos problemas enfrentados por minorias, por exemplo, é absolutamente legítima e necessária. Entretanto, como luta política, não atinge o núcleo ou a gênese das desigualdades, que está nas bases econômicas presentes nas estruturas da sociedade, e dificilmente generalizam-se resultados de conquistas. Acabam por se constituir discussões periféricas e paliativas.

O próprio Rorty é crítico em relação a um multiculturalismo que não toca na raiz das desigualdades, como vimos no terceiro capítulo. Entretanto, o que Rorty propõe como alternativa não é o questionamento a um capitalismo predador, mas a constituição de uma esquerda desprovida de sustentação teórico-filosófica, que assuma sentimentos de solidariedade para com o outro. A ação política é substituída, pelo autor, pela sensibilidade, que leve à piedade para com os que são vítimas da crueldade. Um novo vocabulário, mais adequado, seria caminho para a redução da crueldade, bem como a adoção de ações gradativas, sem, no entanto, considerar ou alterar as origens das injustiças sociais.

Para Ellen Wood, questões relativas à raça ou a gênero são subsumidas pelo capitalismo, por não constituírem uma ameaça à sua estruturação. Acabam, por isso, sendo uma “bandeira de luta” que se torna inofensiva e colaborativa, como expõe a autora: “não é evidente que igualdade racial e de gêneros sejam antagônicas ao capitalismo, nem que o capitalismo seja incapaz de tolerá-las”.⁷⁵⁰ Assim sendo, a luta pelos direitos das minorias é, evidentemente, genuína e importante, mas inócua no que diz respeito às necessárias transformações que tornariam não apenas as minorias, mas todos os segmentos sociais, verdadeiramente emancipados.

Eagleton raciocina da mesma maneira, assinalando que após as últimas décadas do século XX, “a única política possível parecia ser uma resistência

apenas pontual, no varejo, a um sistema que havia chegado para ficar. Ele poderia ser perturbado, mas não desmontado”.⁷⁵¹ A diversidade cultural e as solicitações por conquistas de minorias se tornaram o mote daqueles classificados como “de esquerda”. Era o tipo de luta que restava em um panorama mundial em que o denominado “socialismo real” havia sucumbido e, com ele, as expectativas da construção de uma nova ordem. Para Eagleton, “as políticas culturais pareciam ser aquilo que sobrava quando você não tinha nenhum outro tipo de política”.⁷⁵²

Tentar tocar em grandes questões políticas, por meio da ação educativa, tornou-se, para muitos educadores, um retorno às obsoletas metanarrativas. Por isso, “falar de gênero ou etnicidade estava bem; mas falar de capitalismo era ‘totalizante’ ou ‘economístico’”.⁷⁵³ A literatura pedagógica contemporânea é repleta de exemplos de temas que evidenciam a cotidianidade. Evidentemente que há valor nas micronarrativas, nas particularidades e nas histórias de vida. Enaltecer o cidadão comum, suas vicissitudes, não deixa de ser uma virtude em um tempo em que a individualidade é afogada pela massa disforme que não encontra significado e acolhimento, especialmente nos conglomerados urbanos. Entretanto, também é importante constatar, ainda tendo como base o pensamento de Eagleton, que a teoria cultural contemporânea, na qual se pode identificar a pesquisa em educação,

estremece diante da noção de universal e desaprova perspectivas abrangentes e minuciosas. Em geral, só pode ver essas perspectivas como opressivas. Ela acredita no local, no pragmático, no particular. E, com esse devotamento, ironicamente, difere muito pouco da erudição conservadora que detesta.⁷⁵⁴

Lidar com o local, o pragmático e o particular remete àquilo que Forquin apontou como “um grave problema pedagógico”⁷⁵⁵, que diz respeito ao discernimento sobre os critérios que definirão “a escolha e a justificativa dos conteú-

⁷⁵⁰ WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo. A renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 229.

⁷⁵¹ EAGLETON, 2005, op. cit., p. 81.

⁷⁵² Ibid., p. 77.

⁷⁵³ Ibid., p. 83..

⁷⁵⁴ Ibid., p. 106.

⁷⁵⁵ FORQUIN, 2000, op. cit.

dos de ensino”.⁷⁵⁶ Se um projeto pedagógico pretende dar conta de todas as micronarrativas, como deve ser estruturado o currículo? É possível abarcar todas elas? Corre-se o risco de “marginalização das expressões minoritárias ou ‘vernaculares’, reduzidas a uma espécie de folclore ‘residual’, seja de um risco que paralisa o sistema, seja de fuga em direção a um ecletismo disforme”⁷⁵⁷ que, na tentativa de valorizar tudo, na verdade acaba desvalorizando expressões culturais que são adulteradas pela artificialidade e pela precariedade como são apresentadas no contexto escolar, em meio à “disputa” pela evidência de tantas micronarrativas.

O resultado é, mais uma vez, uma relativização do conhecimento, na medida em que prevalece a ideia de que tudo é válido. Com efeito, diz Forquin, “é preciso ensinar certas coisas em vez de outras e ensiná-las como válidas e valendo para todos e não somente para um determinado grupo”.⁷⁵⁸ Essa validade supõe o reconhecimento de que certos conhecimentos são importantes e fundamentais para todos os seres humanos, o que confere o caráter universalizante da escola.

O campo da educação foi tomado de concepções que condenam esse caráter universalista e celebram a multiplicidade, adotando temas caros ao pós-modernismo ou dando relevo a um multiculturalismo diferencialista⁷⁵⁹, que, para Forquin, é “discriminador e defensivo”⁷⁶⁰. Trata-se de um indicador de que a correnteza pós-moderna, que evidencia o local, o transitório, as microculturas e suas micropolíticas, vem inundando a prática educacional contemporânea. O neopragmatismo, por sua vez, oferece ainda maior sustentação teórica a essa opção pedagógica.

Em contrapartida, essa tendência revela uma espécie de ironia, pois enquanto a dita “esquerda pós-moderna” faz suas reflexões no âmbito da micropolítica, tendências conservadoras fazem o oposto, ou seja, agem globalmente, como elucida Eagleton:

⁷⁵⁶ Idem

⁷⁵⁷ Idem

⁷⁵⁸ Idem

⁷⁵⁹ Apresentamos esse tipo de multiculturalismo no terceiro capítulo.

⁷⁶⁰ FORQUIN, 2000, op. cit.

À medida que a grande narrativa da globalização capitalista e a reação destrutiva que traz em seu rastro desdobram-se por todo o planeta, surpreendem esses intelectuais num momento no qual muitos deles já praticamente cessaram de pensar em termos políticos.⁷⁶¹

Em meio às dúvidas quanto à existência de enunciados verdadeiros e dignos de confiança, faz-se a opção pelas verdades pulverizadas. No entanto, estamos diante, como já vimos, de metanarrativas a serviço de interesses dominantes. Alguns exemplos significativos são: a globalização como pretexto para que decisões favoreçam enriquecimento ou penúria em intervalos de tempo acelerados, por estarmos todos conectados em “tempo real”; e todo tipo de fundamentalismo, que caracteristicamente oferece certezas para quem vive um ambiente de indefinições, vindo de encontro à necessidade de referências tranquilizadoras em um mundo conturbado.

Deixar de levar em conta essas realidades significa uma espécie de permissão para que a sociedade seja conduzida sem maiores interferências. O campo educacional teria como tarefa, portanto, atuar de forma mais ambiciosa, questionando essas grandes narrativas do mundo contemporâneo. Será importante identificar quais universalismos são eminentemente necessários para a consecução de uma educação de qualidade, verdadeiramente democrática, que beneficie especialmente as classes populares. Estas, na medida em que têm sido instrumento de experimentações semelhantes ao movimento escolanovista, veem negados direitos que a educação deveria assegurar, minimamente o direito de *aprender* a partir de conteúdos que também fazem parte dos currículos dirigidos às elites.

⁷⁶¹ EAGLETON, 2005, op. cit., p. 107.

CONCLUSÃO

Nesta altura da pesquisa, é preciso estabelecer um “vocabulário final”, mesmo sabendo que, para Rorty, isso não é uma meta viável. Para Rorty, o ironista deve estar permanentemente preocupado “com a possibilidade de se

haver iniciado na tribo errada, de ter sido ensinado a jogar o jogo de linguagem incorreto”.⁷⁶² Como vê todos os vocabulários como provisórios e pertinentes a uma determinada época, deve suspeitar dos próprios vocabulários. No entanto, quando Rorty fala de um “jogo de linguagem incorreto”, está admitindo, dentro da própria afirmação, a existência de um jogo de linguagem que seria “o correto”. Logo, o autor se trai ao propor a negação da verdade como valor a ser buscado, especialmente na trajetória humana de construção do conhecimento.

Por isso, é possível uma “concessão de licença” para estruturar um vocabulário final que seja, pelo menos, plausível. O objetivo desta pesquisa não foi buscar “o” jogo de linguagem correto, pela discordância de que um único e determinado vocabulário seja “o” correto ou que ele possa existir, mas desenvolver reflexões a respeito da suspeita constante de que aquilo que nos foi ensinado não tem validade, e que aquilo que pretendemos ver as futuras gerações aprenderem deve ficar pendurado no cabide da desconfiança. Concordar com essa concepção supõe afirmar que a trajetória humana foi uma grande falácia.

Para os ironistas não há um vocabulário final. No entanto, como não temos a pretensão de fazer parte do grupo de ironistas, nosso foco, neste momento, será a busca de uma conclusão para esta pesquisa que, claro, poderia ser expandida com a investigação de mais autores ou com narrativas de circunstâncias educacionais em que práticas pedagógicas baseadas no neopragmatismo estejam sendo desenvolvidas, o que implicaria uma pesquisa de campo.

Nosso conjunto vocabular final buscará desenvolver um breve inventário da caminhada aqui empreendida, no sentido de fazer um balanço conclusivo acerca das vinculações entre neopragmatismo e educação.

Iniciamos esta pesquisa com uma contextualização histórica da contemporaneidade, abordando a passagem gradual da Idade Média à Renascença e desta à Modernidade. Em meio a essa passagem, apresentamos o nominalismo, linha filosófica que possui elementos identificados com o pragmatismo, o que nos fez constatar que uma discussão entre racionalismo e linguagem vem atravessando nossa história.

⁷⁶² RORTY, 2007, op. cit., p. 136.

Destacamos algumas das concepções teórico-filosóficas que deram suporte às ideias educacionais em contexto de Modernidade, discorrendo sobre o *empirismo* e o *inatismo*. Vimos que o pragmatismo está associado ao empirismo, o que forneceu uma maior compreensão sobre a gênese do pragmatismo norte-americano.

Em seguida, enfocamos a crise da modernidade e as reflexões que ensejaram a suspeita aos enunciados relativos à racionalidade instrumental e ao esclarecimento, como os que foram desenvolvidos pelos membros da Escola de Frankfurt.

Em decorrência dessa crise, estabeleceu-se, segundo aqueles que a detectaram e a analisaram, a pós-modernidade, que seria, portanto, a denominação do período histórico que atravessamos desde, aproximadamente, a segunda metade do século XX até a atualidade. Fizemos um levantamento das características da pós-modernidade por meio de uma pesquisa aos autores que a tematizaram. Nosso objetivo foi estabelecer vínculos teórico-conceituais entre a pós-modernidade e o neopragmatismo.

Nessa intenção, lançamos nosso olhar primeiramente para as concepções dos pioneiros do pragmatismo norte-americano. Necessitávamos de elementos básicos que pudessem nos fazer compreender essa corrente filosófica, especialmente em relação a uma questão situada no centro de suas discussões: a *verdade*. Trabalhar com essa questão supõe nela identificar uma centralidade também no campo da educação, o que colaborou para uma definição do foco desta tese.

Vimos que o pragmatismo ganhou, com o suporte da filosofia analítica, um novo impulso. A partir das últimas décadas do século XX, essa corrente filosófica, por meio do norte-americano Richard Rorty, repercutiu com vigor não apenas no terreno da filosofia, mas em muitas outras áreas de atuação humana, como a educação.

A fatura de obras de Richard Rorty publicadas nos ofereceu os elementos para conceituar o neopragmatismo e identificar suas características, dando destaque àquilo que o próprio Rorty acentua incessantemente: a (in)existência da verdade. Vimos que as discussões filosóficas a respeito da linguagem foram

fundamentais para que Rorty desenvolvesse seu pensamento. Além disso, conhecemos a concepção de ser humano defendida por Rorty: o *ironista liberal*, que reconhece a contingência de seus vocabulários e de sua cultura, e pretende transformá-los pela criação de novos vocabulários. Em associação a essa concepção, pudemos reconhecer o tipo de sociedade apregoada por Rorty, baseada no modelo liberal burguês.

O passo seguinte foi uma associação entre os conceitos fundamentais do neopragmatismo e a educação, a fim de colocar em relevo os contextos e circunstâncias em que há possibilidade de identificar as marcas da corrente filosófica com a qual trabalhamos.

No que diz respeito à história da educação brasileira, contemplamos o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, cuja construção foi inspirada no ideário pragmatista, especialmente pela influência de John Dewey. Analisamos várias passagens do documento e demonstramos que representou uma peça de influência para as práticas pedagógicas subsequentes, repercutindo na legislação educacional e em políticas públicas contemporâneas.

Em seguida, identificamos temas de relevo em que concepções neopragmatistas se fazem presentes. Realizamos um estudo a respeito do currículo na intenção de reconhecer que é em tudo o que acontece no interior da escola – ou seja, o conhecimento que veicula, suas normas, seus ritos, sua cultura – que é possível encontrar elementos associados ao neopragmatismo. Aprofundamos alguns dos elementos da teorização contemporânea do currículo, dando destaque ao multiculturalismo e, em menor medida, à interdisciplinaridade.

Vimos aspectos do pensamento de Rorty relacionados a esses temas. As concepções de sujeito (o ironista) e de sociedade (liberal) foram confrontadas com as teorizações curriculares, no sentido de tentarmos uma descrição quanto ao tipo de ser humano e de sociedade que seriam decorrentes de uma estruturação curricular essencialmente neopragmatista, nos moldes defendidos por Rorty.

No que diz respeito às discussões sobre o multiculturalismo, conhecemos algumas ideias de Rorty que, surpreendentemente, questionam as teorias culturais que evidenciam os direitos das minorias, deixando de lado a luta política

em favor de todo e qualquer excluído. Rorty adverte sobre as consequências dessa postura, mencionando explicitamente a educação como responsável por propagar um modelo educacional que pode vir a conduzir a um cenário social ainda mais conservador.

Uma vez tendo estabelecido as interfaces entre educação e neopragmatismo, nossa atenção foi deslocada para uma confrontação entre essa corrente filosófica e outras concepções, advindas de vários pensadores que têm desenvolvido reflexões contundentes a respeito das teses neopragmatistas, especialmente em relação à questão da verdade.

Tais pensadores têm em comum um mesmo referencial teórico, o marxismo, cujos princípios também nos fizeram optar por um questionamento da penetração do neopragmatismo na educação contemporânea. Fizemos novas interseções entre o pensamento pós-moderno e o neopragmatismo, principalmente quanto à negação das metanarrativas, à compreensão da realidade como jogos de linguagem, à relativização da ciência e de qualquer enunciado pretensamente universalizante.

Por meio do crivo crítico dos autores que colocam em xeque a desconsideração pela verdade, questionamos o relativismo de Rorty, a visão utilitária em relação ao conhecimento e o significado de uma visão que esvazia o conceito de verdade. Os significados de verdade universal e de verdade absoluta foram objeto de nossa análise, com um posicionamento crítico ao ceticismo. Circunstâncias em que a verdade se vincula à moralidade também ofereceram “combustível” para as consequências da desconsideração da verdade como um valor para a vida social.

Vimos, ainda, que diferenciações culturais e a pluralidade de narrativas não implicam afirmar a inexistência da verdade. As noções de direitos humanos e de dignidade foram evocadas com o intuito de identificar elementos que transcendam as diferenças, apesar de essas noções não corresponderem à ideia de solidariedade defendida por Rorty. Por meio dessa ideia, entre outras facetas de seu pensamento, foi possível analisar as concepções políticas do autor, em que defende um liberalismo “de esquerda”, que é, porém, esvaziado de referenciais teóricos afinados com um pensamento de esquerda.

A solidariedade como substituta da crueldade é a proposta de Rorty para que prevaleça um sentido de comunidade em que haja identidade com o “outro”, resguardando-se as liberdades individuais. Ele rejeita universalismos, mas deseja a construção de uma sociedade cosmopolita ou “galática”, estruturada segundo os moldes do liberalismo. Nesse quesito, Rorty se assume etnocentrista, apesar de defender a não-fixidez dos vocabulários ou dos conceitos.

Demonstramos a importância de se conservar a validade da verdade como critério para o discernimento acerca dos melhores caminhos e opções a serem trilhados. Nesses caminhos está o conhecimento acumulado pela humanidade, que se transforma na medida em que avançam as pesquisas em diferentes campos da ciência, o que não significa um aniquilamento da verdade.

As conclusões a que chegamos, após toda a trajetória empreendida, são que a educação, como tantas outras atividades humanas, é uma experiência de busca e encontro de sentido para a existência. É uma prática que produz esperança e é por ela alimentada. É uma atividade eminentemente política, que propõe transformações na realidade histórico-social.

O esvaziamento da verdade implica transferir também para a educação a desolação e a desesperança pós-modernas. Para que haja um resgate do valor da verdade, faz-se necessário superar o relativismo e a desconfiança, rompendo com os discursos da constante suspeita, cujo resultado é o ceticismo e a paralisia social diante das estruturas injustas, permitindo que sejam mantidas, a serviço daqueles que delas se beneficiam.

Vimos que a linguagem, mas do que uma estrutura tecida em jogos, faz parte de nosso sistema simbólico e que, por conseguinte, atua no dinamismo humano de busca e construção de sentido para a existência. O desejo está associado a essa construção, pois, em função de sermos seres de desejo, construímos objetos e alteramos a natureza para substituir a ausência desejada pelo que é desejado. Por isso, se substituirmos a verdade pela utilidade, temos como resultado a manipulação de nossos desejos e a perda da autonomia. Nossa capacidade de simbolizar passa a ser governada fora de nós mesmos, segundo os “úteis” interesses do mercado.

A educação contemporânea utiliza-se da ideia de manter a capacidade constante de aprender, não como fonte de realização e de natural adaptação às mudanças velozes que ocorrem no mundo contemporâneo, mas para estimular o “frenesi” da volatilidade do mercado, que precisa de sujeitos flexíveis para um capitalismo flexível.

O pragmatismo, fonte do lema “aprender a aprender”, em sua versão contemporânea, corrobora uma perspectiva neoliberal da educação e, ao mesmo tempo em que esvazia o conceito de verdade, deixa esvaziada a luta política pela inclusão real de populações inteiras que estão à margem de uma existência digna. Descrê do próprio conceito de dignidade, por ser ele também um jogo de linguagem, apesar de propor a solidariedade do ironista para que a crueldade diminua. Trata-se de uma solidariedade paliativa, pois não atinge a raiz das injustiças e das desigualdades, que residem em um sistema político excludente.

Em função dos motivos aqui apresentados, a real utilidade, em educação, é ajudar seus profissionais a perceber e discernir a respeito da presença e dos efeitos do ideário neopragmatista nesse campo. A intenção desta pesquisa, portanto, em última análise, foi contribuir com educadores e educadoras oferecendo-lhes subsídios que ajudem a refletir sobre a prática pedagógica que é desenvolvida em muitas escolas.

A “provocação” que gerou interesse pelo estudo do neopragmatismo foi justamente a indagação de uma professora, em momento de encontro de formação que visava eminentemente trabalhar em torno da prática, por meio do planejamento de atividades, conforme foi relatado na introdução desta tese.

A pesquisa aqui desenvolvida pretendeu oferecer respostas a perguntas como a daquela professora. Pretendeu, também, mostrar o que significa, para a educação, abrir mão do conceito de verdade: uma pulverização do conhecimento e do papel da escola. Além disso, torna o professor um mero condutor da discussão e da pesquisa de múltiplos temas de interesse dos educandos, em que o julgamento do que seja válido se perde em meio à aceitação de que só nos resta contar com jogos de linguagem.

O relativismo que penetra na vida cotidiana e na educação faz de nós pessoas que seguem adiante como cegos, tateando o ambiente, pois desconsidera caminhos conceituais que nos sirvam de “mapas” seguros. Abrir os olhos e assumir nossa racionalidade, como instrumento de discernimento, é a atitude necessária para quem atua na educação.

Segundo Rorty, o ironista é aquele que tem dúvidas em relação a seu vocabulário final. A dúvida que buscamos desenvolver nessa tese, em relação ao nosso vocabulário final, é quanto àquele que penetrou no contexto pedagógico com a força do discurso neopragmatista, pois construímos argumentações que deixaram nítida a importância de questionar esse discurso. Por meio da discussão empreendida sobre a verdade, desejamos mostrar que o novo vocabulário do qual necessitamos não pode abrir mão da verdade como valor e como um “caminho” que nos ajude a construir mais sentido para a existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

- ALVES, Nilda & OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BACON, Francis. *Novum Organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do mal*. Campinas: Papirus, 1992.
- BAUDRILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade. A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BARROS NETO, João Pinheiro. *Teorias da administração*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In. COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BHABHA, Homi K. The voice of the Dom. Times Literary Supplement, n. 4923, 1997. In. HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

- BLACKBURN, Simon. *Verdade: um guia para perplexos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- BRASIL, LDB, Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais*. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas*. Ministério da Educação, 2007.
- BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença como tópicos educacionais. In GARCIA, Regina Leite & MOREIRA, Antônio Flavio B. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CANDAU, Vera Maria & MOREIRA, Antonio Flavio. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Sociedade, educação e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2008
- CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CARVALHO FILHO, Aldir. Richard Rorty: a educação liberal como auto-edificação dos individualistas solidários. In: I Simpósio Internacional em Filosofia da Educação, 2006, Marília/SP. I Simpósio Internacional em Filosofia da Educação: Perspectivas Contemporâneas da Filosofia da Educação, 2006. v. CDROM.
- CASSIER, Ernst. *Ensaio sobre o homem*. Introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In. LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002

- DELACAMPAGNE, Christian. *História da filosofia no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- DELEUZE, Gilles. In. CHÂTELET, François. *História da filosofia. Idéias, doutrinas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Nacional, 1959.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1971.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1980.
- DEWEY, John. *The later works of John Dewey*, vol 5. (Ed. Jo Ann Boydston). Carbondale, Ill. & Edwardsville, Ill: Southern Illinois University Press, 1984.
- DEWEY, Jane. Biography of John Dewey. In SCHILPP, Paul & HAHN, Lewis E. (editors). *The Philosophy of John Dewey*. La Salle: Open Court, 1989.
- DEWEY, John. Pode a educação participar da reconstrução social? *Revista Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n.2, pp. 189-193, Jul/Dez 2001.
- DEWEY, John. *Democracia e educação. Capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.
- DUARTE, Newton. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DUCHESNEAU, François. John Locke. In. CHÂTELET, François. *História da Filosofia. Idéias, doutrinas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- ENGEL, Pascal & RORTY, Richard. *Para que serve a verdade?* São Paulo: UNESP, 2008

- FONTES, Virginia. História e verdade. In. FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FORQUIN, Jean-Claude. *O currículo entre o relativismo e o universalismo*. Revista Educação e Sociedade, vol. 21, nº. 73. Campinas, Dec. 2000.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FRANKFURT, Harry G. *Sobre a verdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais históricos. In. FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1996.
- GIROUX, Henry A. O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In SILVA, Tomaz T. *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOULART, Sonia & PESSOA, Eliana. Educação corporativa como base da estratégia organizacional. In. MUNDIM, Ana Paula F. & RICARDO, Eleonora Jorge. *Educação corporativa*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.
- GUATTARI, Felix. Da produção da subjetividade. In: VVAA. *Imagem máquina*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- GUIRALDELLI JR., Paulo. *Richard Rorty*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GUIRALDELLI Jr., Paulo. *Neopragmatismo, Escola de Frankfurt e Marxismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GUIRALDELLI Jr., Paulo. *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

- HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- HOBBSAWM, Eric. *A era dos Extremos. O breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- JAEGER, Werner. *Paideia. A formação do homem grego*. São Paulo: Herder, s/d.
- JAMES, William. *Pragmatismo e outros textos*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1979.
- JAMESON, Fredric. The Politics of Theory: Ideological Positions in the Post-modernism Debate. In CONNOR, Steven *Cultura Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- JAMESON, Fredric. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In Kaplan, Ann. *O mal-estar no pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- JAMESON, 1984, *apud*. CONNOR, Steven. *Cultura Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- JAMESON, Fredric. *Espaço e imagem. Teorias do pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo. A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- JAMESON, Fredric. *Modernidade singular*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- JAPIASSU, Hilton. *Nem tudo é relativo. A questão da verdade*. São Paulo: Letras e Letras, 2001.
- JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- KANT, Immanuel. *O que é a ilustração?* México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- LEITE, Siomara Borba. Teoria: desafio e perspectiva na pesquisa. In *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 18, n 33, jan/jun 2000.
- LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola. Teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. & TOSCHI, Mirza S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In. LOPES & MACEDO (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002
- LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição Pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MARCONDES, Danilo. *A pragmática na filosofia contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. In. IANNI, Octavio (org.). *Marx*. São Paulo: Ática, 1984.
- MONDOLFO, Rodolfo. *O pensamento antigo. História da filosofia greco-romana*. São Paulo: Mestre Jou, s/d.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- MORAES, Maria Célia M. *Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação*. Revista Portuguesa de Educação, Braga - Portugal, v. 14, n. 1, p. 5-24, 2001.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. *O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna*. Cadernos de Pesquisa, v. 34. n. 122, maio/ago. 2004.

- NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos Ídolos*. São Paulo: Hemus, 1984.
- OCKHAM, W. *Seleção de textos*. São Paulo, Abril Cultural, 1973.
- PAREYSON, Luigi. *Verdade e interpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Escritos coligidos*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção os Pensadores, 1980.
- PLATÃO. *Fedro*. Lisboa: Guimarães Editores, 1965.
- PLATÃO. *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.
- POGREBINSCHI, Thamy. *Pragmatismo. Teoria social e política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.
- RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- RORTY, Richard. Science as solidarity. In: NELSON, J. S.; MEGILL, A.; McCLOSKEY, D. M. (eds.) *The Rethoric of the human sciences*. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1997.
- RORTY, Richard. Pragmatismo, filosofia analítica e ciência. In. PINTO, Paulo Roberto Margutti. *Filosofia analítica, pragmatismo e ciência*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- RORTY, Richard. Philosophy and Social Hope. Londres, Penguin Books, 1999, p. xxiii. In. BLACKBURN, Simon. *Verdade: um guia para perplexos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- RORTY, Richard. *Para realizar a América. O pensamento da esquerda no século XX na América*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- RORTY, Richard. *Objetivismo, relativismo e verdade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- RORTY, Richard. *Verdade e progresso*. Barueri, SP: Manole, 2005.
- RORTY, Richard. *Ensaio pragmatistas sobre subjetividade e verdade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade. O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, p. 28-39, 2005.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. São Paulo: Record, 1999.
- SHAPIRO, Svi. *O fim da Esperança Radical? O pós-modernismo e o desafio à Pedagogia Crítica*. In SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SHOOK, John R. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo Numa Paisagem Pós-Moderna. In SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antônio Flávio. *Territórios Contestados: o Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SMITH, Plínio & SILVA FILHO, Waldomiro. *Davidson e a filosofia*. São Paulo: Loyola, 2005.
- SOKAL, Alan & BRICMONT, Jean. *Imposturas intelectuais*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- TARNAS, Richard. *A epopéia do pensamento ocidental*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

VALLE, Lílian do. *Democracia e movimentos instituintes*. Revista Brasileira de Educação. V. 11, n. 33, set.dez., 2006.

VALLE, Lílian do. *O conhecimento escolar*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2007.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *On certainty*. Oxford: Basil Black Well, 1977.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo. A renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2006.