

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO, O CENÁRIO DA PÓS-MODERNIDADE E
A QUESTÃO DA NORMATIVIDADE
DO DISCURSO PEDAGÓGICO**

Tese de Doutorado

João Francisco Lopes de Lima

Niterói- RJ, 02 de março de 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO, O CENÁRIO DA PÓS-MODERNIDADE E A
QUESTÃO DA NORMATIVIDADE
DO DISCURSO PEDAGÓGICO**

João Francisco Lopes de Lima

*Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação
da Universidade Federal Fluminense
como requisito parcial para a obtenção
do título de Doutor em Educação.*

Orientadora:

*Prof^a Dra. Cecilia Maria Aldigueri
Goulart (UFF)*

Co-orientador:

Prof. Dr. Ralph Ings Bannell (PUC-RIO)

Aprovada em 02 de março de 2009.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF) – Orientadora

Prof. Dr. Ralph Ings Bannell (PUC-RIO) – Co-orientador

Prof. Dr. Renato José de Oliveira (UFRJ)

Profª Drª Siomara Borba Leite (UERJ)

Profª Drª Zilda Clarice Rosa Martins Nunes (UFF)

Profª Drª Eunice Schilling Trein (UFF) - suplente

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO**L732 Lima, João Francisco Lopes de.**

A educação, o cenário da pós-modernidade e a questão da normatividade do discurso pedagógico / João Francisco Lopes de Lima. – 2009.

209 f.

Orientador: Cecília Maria Aldigueri Goulart.

Co-orientador: Ralph Ings Bannell.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009.

Bibliografia: f. 205-209.

1. Filosofia da educação. 2. Pedagogia. 3. Discurso. 4. Normas. I. Goulart, Cecília Maria Aldigueri. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título. CDD 370.01

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

*Para Adriane e Lúdia que fornecem um horizonte
pleno de sentido para o meu mundo da vida*

AGRADECIMENTOS

Cada uma destas pessoas ou instituições, a seu tempo e modo, contribuiu na viabilização do projeto de pesquisa que resultou nesta tese e, desta forma, presto meu sincero reconhecimento:

- à minha esposa, Adriane Deifelt de Lima, e à minha filha, Lídia Deifelt de Lima, que me acompanham e me apóiam, compreendendo de forma amorosa as muitas ausências que decorreram deste processo de estudo;
- ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense que tornou possível esta etapa de estudos acolhendo o meu projeto de pesquisa;
- aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense com quem tive a oportunidade de compartilhar discussões a partir das disciplinas e atividades que ministraram e que cursei para o cumprimento dos créditos: Dr^a Claudia Alves, Dr^a Cecília Goulart, Dr^a Dominique Colinvaux, Dr^a Edith Frigotto, Dr. Giovanni Semeraro, Dr^a Lea Pinheiro Paixão, Dr^a Maria Teresa Esteban e Dr. Osmar Fávero;
- ao Prof. Dr. Paulo Carrano e à Prof^a Dr^a Carmen Perez, quando na coordenação do Programa de Pós-Graduação, pela capacidade de diálogo e incentivo que ofereceram;

- à Sociedade de Beneficência Humboldt, entidade mantenedora do Colégio Cruzeiro, no Rio de Janeiro (RJ), na pessoa do seu presidente, Dr. Klaus Georg Wolff, pelo apoio à viabilização dos meus estudos, permitindo períodos de liberação para que eu pudesse ter melhores condições para trabalhar na pesquisa;
- aos professores Valdir Ricardo Rasche, Everton Augustin e Egon Paulo Dreyer, meus colegas na direção do Colégio Cruzeiro, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), por terem apoiado meus estudos e assumido mais trabalho quando eu não estava;
- à Equipe Pedagógica do Colégio Cruzeiro, coordenadoras e orientadoras que comigo trabalharam neste período, pelo incentivo e por compreenderem as minhas ausências, especialmente no ano de 2008;
- aos professores Dr. Osmar Fávero, da UFF, e Dr. Renato Oliveira, da UFRJ, pelas observações e sugestões que ajudaram a esclarecer e melhorar o projeto de tese, quando do Exame de Qualificação;
- aos professores: Prof^a Dr^a Eunice Trein, Dr. Renato José de Oliveira (UFRJ), Dr^a Siomara Borba Leite (UERJ) e Prof^a Dr^a Zilda Clarice Nunes (UFF), que me honraram tendo aceitado compor a banca de avaliação desta Tese de Doutorado.

Quero finalizar destacando um agradecimento especial:

- à Prof^a Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart, que de forma generosa e muito competente acompanhou a elaboração desta tese;
- ao Prof. Dr. Ralph Ings Bannel, que apostou nas possibilidades teóricas desta tese e me ajudou a continuar acreditando na sua viabilidade.

SUMÁRIO

RESUMO.....	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO	13
PARTE I - A CRISE DOS FUNDAMENTOS DA MODERNIDADE, A EMERGÊNCIA DA PÓS-MODERNIDADE E A EDUCAÇÃO.....	20
<i>Capítulo 1 – O CENÁRIO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO E O DEBATE MODERNO X PÓS-MODERNO</i>	21
1. Introdução	21
2. A crítica à tradição humanista	24
3. A emergência do cenário pós-moderno como crise de legitimação e falência da idéia de unidade	27
4. Existe um depois da crise da razão?	33
<i>Capítulo 2 – O CENÁRIO PÓS-MODERNO, SEUS ELEMENTOS E AS REPERCUSSÕES SOBRE O DISCURSO PEDAGÓGICO</i>	36
1. Introdução	36
2. A pós-modernidade como adeus às metanarrativas	39
3. A pós-modernidade como pensamento pós-metafísico	46
4. Das relações entre crise de fundamentação, emergência da pós-modernidade e educação.....	54
PARTE II – ESCOLA E DEMOCRACIA: UMA LEITURA SOBRE OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XX	63
<i>Capítulo 3 – EDUCAR PARA A DEMOCRACIA COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XX: A CONTRIBUIÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA</i>	64
1. O discurso pedagógico da modernidade e a função da escola	64
2. Educar para a democracia a partir de Anísio Teixeira	69
2.1. O contexto social do Brasil na recepção do pensamento de Anísio Teixeira..	72
3. As raízes filosóficas do pensamento pedagógico de Anísio Teixeira	74
3.1. A influência do pragmatismo instrumentalista de Dewey	79
3.2. A educação progressiva e a organização do sistema escolar idealizada por Anísio Teixeira	87
3.3. Das relações entre a filosofia da educação e a ação pedagógica na escola a partir de Anísio Teixeira	92
4. Pontos e contrapontos sobre a contribuição de Anísio Teixeira ao pensamento educacional brasileiro	95

Capítulo 4 – EDUCAR PARA A DEMOCRACIA COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XX: A CONTRIBUIÇÃO DE DERMEVAL SAVIANI	105
1. Dermeval Saviani e a pretensão de educar para a democracia – o contexto de sua obra	105
1.1. O contexto histórico para a formação do pensamento pedagógico de Saviani	105
1.2. A educação escolar, a pretensão emancipatória e as teorias educacionais – a crítica sociológica	112
1.3. A educação escolar, a pretensão emancipatória e as teorias educacionais – a crítica filosófica	114
1.4. A educação escolar, a pretensão emancipatória e as teorias educacionais – a pretensão superadora	116
1.5. A educação escolar, a pretensão emancipatória e a pedagogia histórico-crítica	117
2. Educação e política e a vinculação de Dermeval Saviani com o pensamento de Gramsci	124
3. Críticas, objeções e dicotomias à pedagogia histórico-crítica	133
4. Para não concluir: considerações acerca de educação e escola no pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo	138
PARTE III – A EDUCAÇÃO, O CENÁRIO DA PÓS-MODERNIDADE E A QUESTÃO DA NORMATIVIDADE DO DISCURSO PEDAGÓGICO	143
Capítulo 5 – A EDUCAÇÃO, O CENÁRIO DA PÓS-MODERNIDADE E A QUESTÃO DA NORMATIVIDADE DO DISCURSO PEDAGÓGICO	144
1. A crise do pensamento metafísico e a emergência do cenário pós-moderno	144
2. O exercício do diálogo interpretativo com os conteúdos da tradição pedagógica que pretende a educação para a democracia	149
3. Um outro olhar sobre a razão e sobre o sujeito – as bases para uma razão dialógica e interpretativa a partir do pensamento de Jürgen Habermas	160
3.1. A dinâmica relacional dos sujeitos e a aprendizagem de um modo discursivo de situar a razão	167
3.2. A racionalidade comunicativa, o pluralismo epistêmico e a liberdade como elementos da situação discursiva	172
3.3. A situação comunicacional e o resgate discursivo das pretensões de validade	178
3.4. A linguagem como recurso para a destrancendentalização da razão.....	184
4. Sobre as relações entre a racionalidade comunicativa e a questão normativa do discurso pedagógico	186
Para não concluir... - O PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO E O CENÁRIO DA PÓS-MODERNIDADE: NOTAS DE UMA REFLEXÃO QUE NÃO TERMINA AQUI	195
REFERÊNCIAS	205

“Eu estou(...) à procura dos vestígios de uma razão que reconduza, sem apagar as distâncias, que una, sem reduzir o que é distinto ao mesmo denominador, que entre estranhos torne reconhecível o que é comum, mas deixe ao outro a sua alteridade”

(Jürgen Habermas, *Passado como Futuro*, 1993, p. 112)

RESUMO

A tese de doutorado *“A educação, o cenário da pós-modernidade e a questão da normatividade do discurso pedagógico”* se insere na temática das relações entre pós-modernidade e educação, reconhecendo a falência dos fundamentos de ordem metafísica enquanto estrutura fundante da normatividade do discurso pedagógico. O estudo toma como aporte de reflexão a contribuição teórica da filosofia que reconhece o cenário pós-moderno, tomando em particular a contribuição de Lyotard, Vattimo e Habermas sobre os sintomas da crise da modernidade e emergência da pós-modernidade e suas implicações para a constituição da normatividade do discurso pedagógico.

A análise considera também a produção teórica da área da educação que discute de forma direta os fins da educação, tomando como foco a contribuição de Anísio Teixeira e Dermeval Saviani para a configuração do pensamento pedagógico brasileiro, durante o século XX, a partir do exame dos fundamentos filosóficos que amparam as suas reflexões.

Por fim, o estudo firma o reconhecimento da importância da tradição pedagógica como elemento mediador, ainda que não tomado de forma substantiva, e, ao mesmo tempo, reconhece a fecundidade de algumas contribuições do pensamento pós-moderno para fornecer conteúdos que embasem, ainda que de modo menos perene, a normatividade do discurso.

PALAVRAS-CHAVE:

Filosofia da educação – pós-modernidade – discurso pedagógico - normatividade

ABSTRACT

The doctoral thesis “Education, the scenario of post-modernity and the issue of normativeness of pedagogical discourse” inserts itself in the subject of the relations between post-modernity and education, recognizing the failure of the foundations of metaphysical order as the founding structure of the normativeness of pedagogical discourse. The study takes as reflection input the theoretical contribution of the philosophy that acknowledges the post-modern scenario, taking particularly the contribution of Lyotard, Vattimo and Habermas on the symptoms of the modernity crisis and the emergence of post-modernity and its implications for the constitution of the normativeness of pedagogical discourse.

The analysis also considers the theoretical production of the area of education that directly discusses the purposes of education, focusing the contribution of Anísio Teixeira and Dermeval Saviani to the configuration of Brazilian educational thought during the 20th century, beginning with the examination of the philosophical foundations that sustain their thoughts.

Finally, the study ratifies the recognition of the importance of pedagogical tradition as a mediator element, though not taken substantively, and, at the same time, it recognizes the fecundity of some contributions of post-modern thinking to provide contents that establish, even though in a less perennial way, the normativeness of the discourse.

KEYWORDS:

Philosophy of education – post-modernity – pedagogical discourse – normativeness

INTRODUÇÃO

O cenário da pós-modernidade é marcado pela complexidade e traz questões problemáticas para o cenário educacional. A modernidade, em suas diferentes feições e expressões, tinha um objetivo: a procura da perfeição, da plenitude humana. A crença no progresso pessoal e social representava uma confiança grande nas possibilidades do uso da razão e do que podia realizar a subjetividade humana emancipada, intelectualmente preparada. Se na era pré-moderna, a confiança num Deus plenipotenciário iria fornecer as possibilidades de salvação eterna, na era moderna a expectativa do progresso que iria salvar a humanidade era de ordem terrena, circunstanciada na razão, na ciência e na subjetividade. Os tempos pós-modernos são tempos perturbados. Não podemos mais contar com Deus e nem com a ciência. Não há promessa de salvação.

Não há garantia de sentido. Há apenas um estado de ausência, de onde emerge uma angústia, uma subjetividade entregue ao tédio existencial e instituições em crise sobre o que dizer sobre as suas finalidades mais nobres. Tudo ficou reduzido à retórica, não há fundamento sustentável, não há mais quem diga a Verdade e quando a verdade é dita, precisa ser compreendida sempre relativa ao seu contexto e não há garantias de que seja correspondente ao real, supondo que este também exista.

O discurso é mais ou menos amplo e demarcado em sua extensão pela nossa capacidade de linguagem. Se os antigos gregos tinham preocupações sobre o ser, os modernos tinham como preocupação filosófica a questão do conhecimento. Para os pós-modernos, a questão central é linguagem, enquanto

campo de enunciação e circulação de discursos tão plurais quanto os próprios contextos que pretendem descrever.

As condições de desenvolvimento de processos formativos, campo ao qual se dedica a educação, estão igualmente transtornadas. A crise do humanismo, denunciada radicalmente pela crítica de Nietzsche quanto ao possível engano de suas promessas e idealizações desdobra uma crise importante sobre as tarefas educacionais, em particular sobre aquelas desempenhadas pela escola. Consideremos que a escola seja uma instituição moderna por excelência e que a pedagogia, de certo modo, aparece como a filha promissora da modernidade, a grande realizadora das condições de emergência do humano, de busca emancipação dos sujeitos sobre os mecanismos não racionais.

O estremecimento dos conceitos modernos, em especial os educacionais provindos da tradição iluminista, coloca a educação diante de novos desafios e a filosofia da educação se vê igualmente convocada a enfrentar questões importantes sobre a procedência de indagações como a validade dos fins emancipatórios designados à escola ou mesmo sobre a pergunta nada confortante sobre a necessidade de fundamentar normativamente a educação.

Questões impertinentes para a filosofia da educação e para a própria pedagogia enquanto campo prático que busca formular, através da didática, as melhores alternativas de coerência entre os fins pretendidos e os meios disponíveis.

A marca do pensamento metódico, das soluções idealistas e metafísicas impregnou a educação e a nobreza dos seus fins e conceitos nem sempre tem encontrado eco em contextos práticos viáveis. Os resultados das muitas promessas que a educação escolar defendeu ao longo do tempo mostram o seu contrário e colocam em dúvida a possibilidade de realização de seus propósitos emancipatórios e mesmo a necessidade da escola.

Uma das questões de difícil resolução para mim são as fronteiras entre a modernidade, o reconhecimento de sua crise e o que compõe a pós-modernidade. O pós-moderno não é superador da modernidade. O prefixo “pós” não é superador, não indica que estamos “depois” do moderno. Mas também não considerar que é apenas mais um “ismo”, apenas mais uma novidade retórica da academia. Tendo a pensar com Gianni Vattimo, quando este afirma que, queiramos ou não, o cenário pós-moderno é um fato a ser considerado em si. Assim, enraizados no moderno que estamos, talvez o desafio seja *primeiro* melhor compreendermos o pós-moderno para *depois* tomarmos posição. Neste momento, reconhecendo a impossibilidade de uma reflexão sobre os fins da educação ser desenvolvida, “*dispondo somente das forças da própria modernidade*”, entrego-me ao embrulho da cena pós-moderna buscando nos seus entremeios indícios, pistas, sinais que possam nos dizer ou sinalizar forças de realização com as quais não contávamos e com que, talvez, não estejamos acostumados a operar.

Quando vejo o niilismo de Nietzsche sendo tomado por Vattimo como chance ou a leitura de Burbules sobre o estado de incredulidade lyotardiano como possibilidade de salvar a crítica, ainda que sem a promessa de superação que oferecia a dialética, entendo que são águas um tanto turvas, mas nas quais pode haver alguma chance de reencontrarmos o humano que há em cada um e que nos diga que é possível educar ainda que com fins menos pretensiosos do que os que até aqui nos moveram.

O intento deste estudo passa por este caminho, um mergulho na reflexão pós-moderna sobre educação, reconhecendo a falência dos fundamentos modernos de ordem metafísica expressos nas diversas formas de idealismo pedagógico, assim como dos discursos de ordem mais pragmática, quanto à possibilidade de efetivação de suas promessas.

Em minha dissertação de mestrado¹, desenvolvida de 1999 a 2002 junto à Faculdade de Educação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) investiguei sobre a problemática da crise de sentido da educação moderna, como um desdobramento da crise da modernidade como um todo, pretendendo *“refletir sobre as possibilidades de renovar o sentido das práticas escolares após a denúncia de crise da razão moderna e de seus fundamentos”*, perguntando se *“a consciência da crise implica o abandono da tradição pedagógica legada pela modernidade”* e propondo um exercício reflexivo sobre as *“possibilidades oferecidas pela teoria da ação comunicativa de Habermas para o enfrentamento das patologias que diluíram o sentido das práticas educativas.”*²

Naquele contexto, a investigação procurou elucidar a problemática da crise de sentido, buscando compreender os elementos que integram a patologia que promove a sua desintegração. O desengate que se dá entre o mundo da vida dos sujeitos e o mundo do sistema tecnificado para racionalidade instrumental, que burocratiza as práticas humanas aponta que *“a razão humana falhou na tentativa de se apresentar como um equivalente do poder unificador da religião e de superar as reduções e cisões geradas pelos recursos dessa mesma modernidade. Enfrenta problemas ao tentar dar conta das suas próprias contradições dispondo somente das forças da própria modernidade”*³, é o registro que apresento no texto que inicia a Conclusão da Dissertação de Mestrado.

Uso esta referência como ponte para chegar ao tema que neste momento investigo e, ao mesmo tempo, para firmar a necessária distinção entre um e outro. O estudo desenvolvido nesta tese⁴ se insere na temática das

¹ LIMA, João Francisco Lopes de. *Educação, modernidade e a problemática do sentido: uma leitura a partir de Habermas*. [Dissertação – Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2002, 140p.

² Idem, p. 18.

³ Ibidem, p. 130.

⁴ Este estudo foi desenvolvido anteriormente aos atos que formalizaram o Novo Acordo Ortográfico e foi finalizado sem incorporar as novas prescrições, considerando que o Decreto

relações entre pós-modernidade e educação, como já foi expresso, reconhecendo a falência dos fundamentos de ordem metafísica enquanto estrutura fundante da normatividade do discurso pedagógico. Para esta reflexão, o estudo toma como aporte de reflexão a contribuição teórica da filosofia que reconhece o cenário pós-moderno, tomando em particular a contribuição de Lyotard, Vattimo e Habermas sobre os sintomas da crise da modernidade e a emergência da pós-modernidade e suas implicações para a questão da normatividade do discurso pedagógico.

Esta análise considera também a produção teórica da área da educação que discute de forma direta os fins da educação, tomando como foco a contribuição de Anísio Teixeira e Dermeval Saviani para a configuração do pensamento pedagógico brasileiro, durante o século XX, a partir da análise dos fundamentos filosóficos que amparam as suas reflexões.

Por fim, o estudo firma o reconhecimento da importância da tradição pedagógica como elemento mediador, ainda que não tomado de forma substantiva, e, ao mesmo tempo, reconhece a fecundidade de algumas contribuições do pensamento pós-moderno para fornecer conteúdos que embasem, ainda que de modo menos perene, a normatividade do discurso.

Estabelecido este contexto, a pesquisa é desenvolvida tendo em vista a seguinte questão: *como podemos enfrentar o problema da fundamentação normativa na formulação de um discurso pedagógico para a educação, reconhecido o cenário filosófico pós-moderno e suas implicações para o agir educativo?*

Esta análise desenvolveu-se como uma pesquisa teórica e pretende considerar a produção acadêmica da área de filosofia da educação e das áreas da educação que discutem de forma direta os fins da educação e reconhecem o cenário pós-moderno ou os sintomas da crise da modernidade e suas implicações para o agir educativo.

que regula o Acordo torna obrigatório o uso imediato das novas regras somente em documentos oficiais do Governo.

Este estudo está organizado a partir da seguinte estrutura geral:

PARTE I - A CRISE DOS FUNDAMENTOS DA MODERNIDADE, A EMERGÊNCIA DA PÓS-MODERNIDADE E A EDUCAÇÃO

Nesta parte, composta por dois capítulos, desenvolvo uma análise de algumas vertentes interpretativas do cenário pós-moderno, aqui considerado enquanto cenário de crise de legitimação da verdade, de falência das metanarrativas e pluralização dos discursos e, finalmente, como pensamento pós-metafísico. O estudo considera a contribuição de Lyotard, Vattimo e Habermas para esta reflexão e, após a montagem deste cenário, analiso preliminarmente as relações entre o cenário pós-moderno e o discurso educacional.

PARTE II - ESCOLA E DEMOCRACIA: UMA LEITURA SOBRE OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XX

Este bloco, também composto de dois capítulos, analisa o pensamento pedagógico desenvolvido no Brasil do século XX a partir da contribuição do pensamento de Anísio Teixeira e Dermeval Saviani. O estudo analisa, em cada autor, a sua compreensão de educação, os fins que demarca para a escola, bem como a fundamentação filosófica que os ampara na formulação deste discurso: o primeiro vinculado ao pragmatismo de Dewey e o segundo assentado na tradição idealista-marxista, de base gramsciana. Por fim, o texto analisa os entrecruzamentos destes discursos e sua fecundidade para enfrentar a atual crise de referenciais educativos.

PARTE III - A EDUCAÇÃO, O CENÁRIO DA PÓS-MODERNIDADE E A QUESTÃO DA NORMATIVIDADE DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Neste bloco, que representa o capítulo final, procede-se ao enfrentamento da problemática de fundamentação normativa do discurso pedagógico quanto à sua necessidade e quanto às suas possibilidades no cenário pós-moderno, reconhecendo o contexto de falência dos metadiscursos, a contingência e a crise de legitimação metafísica da verdade. Reconhecido este contexto, investe-

se na possibilidade de dessubstancializar os fins educacionais angariados em nossa tradição pedagógica e firma-se a necessidade de fundamentar o agir educativo, ainda que sobre bases menos estáveis. A reflexão considera como aporte a reflexão filosófica de Gianni Vattimo e Jürgen Habermas sobre o cenário da pós-modernidade. O primeiro posiciona o pós-moderno como fato, sinaliza o niilismo como chance e aposta no “pensiero debole”, ou seja, um pensamento fraco no sentido normativo porque não sustentado de forma metafísica e sim de modo contingente. O segundo situa a modernidade como um projeto inacabado e reconhece o atual cenário como pós-metafísico, diferenciando este posicionamento de uma equivalência com o pós-moderno. A fecundidade de sua discussão está na proposta de reconstrução argumentativa das normas fundamentadoras e na compreensão de que a modernidade não esgotou seus conteúdos, dando margem e mérito, portanto, para o resgate da tradição, ainda que sobre bases também menos estáveis. Deste autor, utiliza-se a perspectiva da “intersubjetividade ilesa”, ou seja, uma relação livre de coações entre sujeitos capazes de fala e de ação, eixo para situar a normatividade no plano da linguagem. Há o reconhecimento da importância da tradição pedagógica como elemento mediador, ainda que não tomado de forma substantiva, e, ao mesmo tempo, se reconhece a fecundidade de algumas contribuições do pensamento pós-moderno para fornecer conteúdos para embasar, ainda que de modo menos perene, a normatividade do discurso. Isso significa, portanto, apostar mais no tensionamento do que na superação dialética, requerendo outra dimensão para a crítica pedagógica.

Por ocasião da sessão de defesa pública ocorrida no dia 02 de março de 2009, por indicação da Banca Examinadora, o título desta tese até aqui apresentado como “O pensamento pedagógico brasileiro e o cenário da pós-modernidade” foi alterado para “A educação, o cenário da pós-modernidade e a questão da normatividade do discurso pedagógico,” a fim de melhor contemplar a especificidade do objeto de estudo.

PARTE I

**A CRISE DOS FUNDAMENTOS DA MODERNIDADE,
A EMERGÊNCIA DA PÓS-MODERNIDADE E A EDUCAÇÃO**

Capítulo 1

O CENÁRIO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO E O DEBATE MODERNO X PÓS-MODERNO

1. Introdução

O tema da pós-modernidade tem forte repercussão sobre a formulação dos discursos que amparam a educação. Tributária da modernidade, em especial nas suas feições iluministas, enquanto projeto civilizatório para a humanidade, a educação estabeleceu um vasto programa de fins para a formação que pretende cumprir através do trabalho desenvolvido na escola. Promover a emergência do humano, enquanto condição do sujeito educado em suas dimensão intelectual e moral, tem sido um grande mote de fundamentação pedagógica, expresso de diferentes formas em discursos sobre as finalidades da educação.

A modernidade não contém em si uma unidade de representação. Há complexos com fisionomia própria, conforme os autores e respectivas tendências filosóficas que representam. Entre os seus intérpretes há alguns

eixos convergentes, como o reconhecimento de uma subjetividade a ser emancipada e da racionalidade como estratégia de formulação dos mecanismos de controle da natureza e de organização da sociedade por esta subjetividade auto-emancipada.

Neste cenário, a filosofia é sempre fundamentadora em relação à educação, uma vez que é considerada como de algum modo capaz de arbitrar sobre questões de verdade, sobre o que é correto, sobre um determinado ideal de sujeito, embora isso nem sempre seja uma formulação sistematizada⁵. De um modo geral, os filósofos sempre estiveram interessados sobre o tema da educação, e obras clássicas como “*O Emílio*” de Jean-Jaques Rousseau, “*Sobre a Pedagogia*”, de Kant, ou obras como “*Educação e Democracia*”, de John Dewey, tornaram-se célebres como referenciais para ilustrar os conteúdos do “bem educar” na modernidade.

A avaliação da racionalidade moderna é levada a efeito através da crítica da modernidade desempenhada por vários pensadores, muitos deles inseridos nos quartéis intelectuais da própria modernidade. Faz parte da coerência interna da modernidade ser capaz de autocrítica. A razão moderna é uma razão que descobre a si mesma e gera um processo de crítica à si mesma em relação à fecundidade do programa iluminista, por exemplo. A formulação iluminista contém em si a semente da crítica e a pretensão de uma razão emancipada que se volta sobre si mesma e gera questionamentos no seu próprio interior. Hegel coloca em xeque a dualidade da razão formulada por Kant, defende uma unidade ideal entre verdade e bem e pretende uma idéia de conhecimento como totalidade. O pensamento de Marx vai buscar a demarcação do histórico, da concretude dos atores sociais, denunciando o caráter abstrato da razão. Porém, certamente é em Nietzsche que se encontram os ataques mais agudos

⁵ SMEYER, Paul & MARSHALL, James. A Filosofia da Educação no fim do século XX. In: GHIRALDELLI, Paulo (org.). *O que é Filosofia da Educação?* 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 89-120, p. 90.

expressos como crítica à modernidade, fazendo emergir a relatividade e a contingência.

A tradição de uma racionalidade metódica, herdada dos primeiros modernos, aos olhos de Nietzsche é colocada como uma entre outras formas de racionalidade. O excesso logocentrista, herdado da tradição cartesiana e kantiana, é tomado como uma formulação egocêntrica, uma vez que hiperboliza as possibilidades do sujeito e sobrecarrega as possibilidades efetivas da racionalidade. Para o terreno educacional, talvez, a crítica de maior efeito produzida por Nietzsche seja a crítica ao humanismo. Para ele, a distinção racional entre mundo aparente e mundo verdadeiro é apenas um falseamento para mundo verdadeiro e mundo forjado. A clássica formulação herdada de Platão, de que existe um mundo verdadeiro e complexo, o mundo das idéias, e um mundo das sensações que engana a razão, é posta em xeque em favor de um existir calcado na vontade de poder dos sujeitos que gera uma construção de discursos que embalam a vida com ensinamentos.

Nietzsche tem um modo de “filosofar com o martelo”⁶, como ele próprio denomina em *“Ecce Homo”*. O autor reposiciona para a filosofia do século XIX a noção de sujeito, que, para ele, deve receber asas para poder ficar à altura de si e desconfiar de toda forma de altruísmo como quer a filosofia humanista. Assim, não existe altruísmo e sim amor-próprio, vontade de poder. O efeito civilizatório coloca polimento sobre os instintos e refreia os impulsos naturais autênticos.

Nietzsche vê no Cristianismo a fatalidade do milênio. Considera a necessidade de lisura consigo mesmo o pressuposto da sua existência, portanto, uma premissa maior do que qualquer compromisso definido a priori, externamente a ele mesmo. “Deus é uma resposta grosseira, uma indelicadeza

⁶ NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. 2ª ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 21.

Ecce Homo é um balanço da vida de Nietzsche, publicado pelo autor em 1888, aos 44 anos. Nietzsche nasceu em outubro de 1844 e morreu em agosto de 1900, aos 55 anos.

para conosco, pensadores”⁷, diz Nietzsche. A razão cristã “interessa-se por tudo aqui que carece de inteligência e pronuncia o anátema contra o espírito, contra a soberba do espírito são”⁸, sentencia o pensador, numa leitura ácida da moral cristã, na qual vê uma afeição por mentir ao aceitar uma verdadeira enfermidade que falseia interpretações e delega o menor esforço ao espírito. Deveria “suprimir-se, ainda que existisse, um Deus tão absurdo”⁹, diz Nietzsche, reafirmando que os grandes espíritos são, necessariamente, céticos.

Para ele a salvação da humanidade está num processo que permita a cada um obter o máximo de sua força. Ataca o idealismo e toda a sua pretensão de uma “formação clássica”, pois ao homogeneizar a idéia de cultura, marcamos um modelo, um padrão e isso é uma “verdadeira fatalidade”¹⁰. Desconfia, portanto, dos idealistas e vê nos céticos, “essa gente cheia de duplicidade”¹¹, os sujeitos mais respeitáveis, porque não ficam rendidos aos padrões e à ordem forjada pela vontade de poder.

2. A crítica à tradição humanista

A tradição humanista e o racionalismo cercaram o sujeito e o potencializaram. Nietzsche desinflaciona essa compreensão, pois, para ele, “não a dúvida; a certeza é que enlouquece.”¹² O humanismo promove a erudição e, então, o erudito, “ele próprio já não pensa”¹³, torna-se apenas reagente e dado a grandes atitudes, diz Nietzsche. Essas “grandes atitudes,” ou esta pretensão a “grandes feitos,” são sempre expressas moralmente: “amar o

⁷ NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*, p. 35.

⁸ NIETZSCHE, Friedrich. *O anti-cristo*. 5ª ed. Lisboa/ Rio de Janeiro: Guimarães Editores/ Livraria Camões, 1978, p. 91

⁹ Idem, p. 92.

¹⁰ Ibidem, p. 39

¹¹ Ibidem, p. 40

¹² Ibidem, p. 43

¹³ Ibidem, p. 47

próximo, viver para os outros e outras coisas pode ser a medida protetora para a conservação da mais dura subjetividade”¹⁴, enfatiza Nietzsche, que toma o partido dos impulsos, que, segundo ele, traduzem o que o sujeito é de fato, uma autenticidade que pode ser corrosiva frente ao polimento civilizatório promovido pela filosofia humanista nas almas educadas. A filosofia cortante de Nietzsche entende que “consciência é superfície – limpa de qualquer dos grandes imperativos”¹⁵. Toda idéia organizadora tem como missão dominar.

Todos os conceitos fundadores da tradição humanista (Deus, alma, verdade, virtude) e a sua arrogante pretensão de grandeza para a natureza humana, na perspectiva de Nietzsche, representam um falseamento a que foi conduzida a humanidade seja na política, na ordem social ou educacional.

A época moderna encontra-se, sobretudo, sob o signo da liberdade subjetiva que gera um espaço para a perseguição dos interesses individuais, assegurados pelo direito privado como igualdade jurídica e na esfera privada como autonomia e possibilidade de auto-realização. Assim, a dimensão subjetiva encontra-se necessariamente regulada mas preserva a possibilidade de ação, tanto na esfera privada, enquanto indivíduo, quanto na esfera pública, enquanto cidadão. Nietzsche, no entanto, pretende se despedir da dialética do esclarecimento, uma vez que não confia em grandes ideais como guias seguros para os sujeitos.

Com a entrada de Nietzsche no debate sobre a modernidade e seus conteúdos, comenta Jürgen Habermas¹⁶, temos uma alteração radical no caminho da argumentação. A razão moderna, que fora inicialmente concebida como autoconhecimento que possibilitaria a subjetividade autoemancipada e, ao mesmo tempo liberadora, pois deveria suprir o poder unificador da religião e

¹⁴ NIETZSCHE, Friedrich. *O anti-cristo*, p. 48

¹⁵ Idem, p. 48 – grifo do autor

¹⁶ HABERMAS, Jürgen. Entrada na pós-modernidade: Nietzsche como ponto de inflexão. In: HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 124.

superar as cisões de sentido que a própria modernidade tem a enfrentar, falha ao se deparar com a impossibilidade de sua pretensão fundamental que é a superação dialética. Assim, Nietzsche retorna ao sujeito, não pretende nenhuma formulação superadora e não pretende também nenhuma ampliação de consciência histórica, pois vê que estas duas tentativas são igualmente compostas por conteúdos derivados da pretensão homogeneizadora dos grandes discursos.

Nietzsche quer trabalhar com as aporias de uma razão que se pretende emancipadora e que enfrente os dardos que ela mesma lançou. Desta forma, a partir da filosofia nietzschiana, ocorre um novo nivelamento em que a modernidade perde seus status privilegiado e se vê denunciada como apenas mais uma forma de razão, como mais um discurso sobre a realidade e que, como todos os discursos, não pode ser tomado como idêntico à realidade, uma vez que esta não pode ser apreendida conceitualmente. O esperanto transformador da modernidade encontrou a complexidade social e individual e desconfiou que nem tudo podia realizar. Reconhecida a interpretação de Nietzsche, no entanto, continuamos sabendo que a consciência moderna não pode recusar as aprendizagens que a racionalidade realizou.

A razão não pode ser onipotente, não pode dar conta de tudo com as suas premissas científicas, políticas ou mesmo culturais, mas não pode também render-se ao apelo de volta às origens, que é sempre um apelo reacionário, nutrido de uma certa nostalgia idílica, empreendimento dos que, frente à miséria do empreendimento humano no mundo contemporâneo, buscam, no suposto passado mítico, a possibilidade de sentido não encontrada no presente.

Esse aprisionamento presentista, fruto de uma epistemologia enfraquecida e uma consciência histórica e subjetiva, subsumidas pela impossibilidade de uma dialética do progresso, portadora da superação, coloca os sujeitos sobre um conceito de razão prática de curto alcance, sem esperanto potencializador de ideais.

A crítica totalizada da razão abandonou a esperança de uma dialética do esclarecimento. Não se pode mais contar com a força libertadora do conceito ou com a força de emancipação individual, uma vez que a liberdade subjetiva fica sempre subsumida aos mecanismos que cerceiam esta mesma liberdade e, portanto, a emancipação coletiva não pode ocorrer uma vez que os mecanismos pretensamente emancipadores precisarão enfrentar a denúncia de manipulação da vontade de poder. É tomado de ceticismo o terreno da razão moderna demarcado por Nietzsche e é a partir dele que o chamado pensamento pós-moderno se desenvolve em grande parte.

A emergência do cenário pós-moderno toma muitas formas e qualquer tentativa de categorizá-la pode revelar-se infrutífera. No entanto, ainda que em forma de um esboço, quaisquer escolhas serão não determinantes, não decisivas e possivelmente insuficientes para abranger a complexidade deste processo. De qualquer forma, empreendo aqui uma tentativa de leitura do cenário pós-moderno a partir de algumas repercussões importantes sobre estruturas importantes para o pensamento da modernidade. Em seguida, procuro analisar as repercussões deste cenário sobre o pensamento pedagógico, enquanto tentativa de formulação de finalidades para a educação e organizadora de referenciais para as práticas escolares.

3. A emergência do cenário pós-moderno como crise de legitimação e falência da idéia de unidade

“Não há mais doutrina de vida correta”. Este poderia ser um slogan pertinente ao cenário pós-moderno. A possibilidade de apresentar respostas definitivas, de estabelecer fins políticos ou mesmo educacionais que sejam universalmente válidos ficou comprometida. E vem junto a pergunta sobre se é mesmo necessário prescrever fins para a vida individual ou coletiva, para bem educar ou para organizar socialmente uma comunidade de humanos.

A aceleração da transformação social colocou em dúvida as doutrinas da boa vida, da sociedade justa ou da boa e adequada formação humana. O declínio dos modelos de vida ética de base única, com apelos de totalidade, com a pretensão de uma unidade integradora, ficam desestabilizados frente à individualização crescente dos estilos de vida.

O surgimento do pós-moderno, como marca de pensamento, coloca a companhia dos referenciais modernos sob suspeita, principalmente porque trazendo junto a denúncia da debilidade de seus fundamentos. David Harvey¹⁷ identifica a origem da pós-modernidade na mudança de concepção da arquitetura, nos idos de 1970, quando esta usa estratégias pluralistas, que misturam o popular e o clássico, quebrando a ordem instituída, o conceito de cultura padrão com que operava. Essa perspectiva orienta-se em construir para pessoas concretas e não para um homem conceitual, genérico. Assim, o zoneamento funcional, a produção em larga escala, o rigor matemático das formas e medidas cede espaço a uma pretensão mais estética¹⁸, ao ecletismo de estilos e materiais. A mudança na estrutura do sentimento que marca a condição pós-moderna diminui a ênfase racionalista em favor da contingência, da singularidade.

Para Harvey, assim como para Frederic Jameson¹⁹, a pós-modernidade emerge como resultado da evolução do próprio capitalismo e de sua força que pretende tornar indivíduos consumidores, presos a uma estetização do cotidiano em detrimento da possibilidade de forjar o futuro. Assim, falam em “pós-modernismo como a lógica cultural do capitalismo tardio”.

Essa construção cultural, derivada do pensamento de Nietzsche, demarca a pulverização das convenções e da racionalidade prescritiva e

¹⁷ HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 13ª ed. São Paulo, Loyola, 2004, p. 45-46.

¹⁸ A saída estética como ponto de fuga tem sido o refúgio favorito da discussão pós-moderna, tal como um último oásis onde o devir humano ainda teria alguma chance de acontecer.

¹⁹ JAMESON, Frederic. *A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

finalista. O historiador Ciro Flamarion Cardoso²⁰ percebe a pós-modernidade como um sistema teórico não coerente em si, tão disperso quanto a pulverização que pretende promover sobre os complexos homogêneos da modernidade. O autor identifica quatro características básicas que constituem a pós-modernidade, quais sejam: a crítica da presença em favor da representação; a crítica da origem em favor dos fenômenos; a crítica da unidade em favor da pluralidade radicalizada e a crítica da transcendência em favor da sua imanência.

Na pós-modernidade, há uma substituição da idéia de verdade como correspondência em favor da verdade como representação. Isso reposiciona a epistemologia como lugar da enunciação da verdade e também a idéia de teoria forte na direção de uma hermenêutica dos contextos e de uma teoria reposicionada não como verdade em si, mas como um discurso entre outros. A realidade não pode ser apreendida pelo conceito e, portanto, ao ser denominada, não equivale ao nominado, uma vez que é apenas uma representação do real e não captura o real em si. Subsume, portanto, a idéia de essência a ser apreendida pelo conceito. A significação não é única, nem estável e, portanto, a relação rígida entre o dito – significante – e o modo como é dito – significado - fica relativizada. Os sentidos, nesta compreensão, podem ser recombinaados.

A crítica da origem em favor dos fenômenos representa a crise da idéia de processo histórico e de toda possibilidade de explicações causais, explicações últimas. A lógica do progresso que se dedicava a pensar futuros melhores, idealizados, conceitualizados, descritos e prescritos encontra a deslegitimação da memória histórica como referente, uma vez que a pós-modernidade não se legitima pela referência ao passado, que não mais significa por si mesmo

²⁰ CARDOSO, Ciro Flamarion. Epistemologia Pós-Moderna – a visão de um historiador. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.) *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis: Vozes, 2001, pp. 75-90, p. 84-89.

A crítica da unidade em favor da pluralidade radicalizada, que marca o cenário contemporâneo, sinaliza que as ciências sociais, por exemplo, somente poderiam ser constituídas a partir de uma compreensão hermenêutica da verdade, uma vez que estão desde já marcadas pela contingência. A unidade conceitual é sempre uma idealização e não contém em si o substrato da realidade que pretende representar, por isso não funciona mais como referente, não pode carregar, nesta perspectiva, um significado em si, isento de contexto. De outro lado, a possibilidade humana de conceitualização e atribuição de nomes é sempre inferior à complexidade dos fenômenos. O desenvolvimento do estudos macro, que analisam os grandes sistemas, cedem espaço para a análise das micro-culturas, tomadas como ponto de investigação, sempre geradora de novos discursos e não de modelos teóricos sobre a sociedade.

A crítica da transcendência em favor da sua imanência complementa esta perspectiva do micro em detrimento do macro. O sentido somente pode ser dado de modo hermenêutico. Se o fim da história foi apontado como reconhecimento da falência de categorias como progresso e superação dialética, resta o apelo da contingência, da existência situada e não generalizável. O filósofo contemporâneo Gianni Vattimo²¹ entra de modo posicionado nesta discussão afirmando que, embora tenha se tornado quase

²¹ Gianni Vattimo é um filósofo italiano, nascido em Turim no ano de 1936. Estudioso de filosofia, desenvolve suas reflexões numa perspectiva hermenêutica e estuda, especialmente, a contribuição de Heidegger e de Nietzsche para a compreensão da crise da modernidade. Formulou o conceito de "*pensiero debole*", o que em português tem sido apresentado como "pensamento fraco" ou "pensamento frágil". "A fraqueza do pensamento diante do mundo e da sociedade é apenas um aspecto do impasse no qual ele próprio afunda ao término da sua aventura metafísica", diz Rossano Pecoraro, na página 38 do livro "*Nihilismo e (pós) modernidade*," publicado em 2005, pela PUC-Rio e Edições Loyola. O pensamento fraco de Vattimo é o pensamento desinflacionado da pretensão de verdade tipicamente metafísica da modernidade e está associado a uma filosofia que reconhece a pós-modernidade como fato, nela se situa e diz que a decadência de todas as estruturas fundacionais é o que há de melhor nela. Não havendo mais o que esperar das estruturas unitárias, a humanidade pode libertar-se da violência que necessariamente contém todo ato civilizatório. Para valer a unidade do conceito há que se reprimir o que nele não cabe. O que vira dogma, lei, certeza, unidade, na leitura de Vattimo, deriva da violência. Para ele, o nihilismo é uma marca pós-moderna que não indica que a humanidade está abandonada diante uma fatalidade sem retorno. Ao contrário, vê no nihilismo uma força positiva, talvez a única capaz de salvar a criticidade, num cenário hermenêutico, que procura a verdade não como conformidade do anunciado.

obrigatório refutar a idéia de pós-modernidade como algo que se aceita, “o termo pós-moderno tem um sentido.”²² No entanto, recusa-se a pensar a pós-modernidade como superação crítica da modernidade, pela boa razão de que isso significaria permanecer prisioneiro da lógica de desenvolvimento própria deste mesmo pensamento.²³

Assim, defende o autor, é preciso afastar-se criticamente do pensamento amparado na idéia de fundamento último, enquanto idéia essencial que assegura o sentido. No entanto não dá para afastar-se desta idéia de fundamento em favor de uma outra que a supere, que tenha a pretensão de ser mais verdadeira. Não há superação, não há depois, portanto, não há progresso. O “pós” da pós-modernidade indica, de fato, que a modernidade acabou, assegura Vattimo²⁴. Essa tomada de posição em favor da negação das estruturas estáveis do ser nos remete a considerar o ser como acontecimento e não como essência, uma vez que a ontologia do ser é mera interpretação e não garante condição nenhuma de que a essência seja nomeável.

Vattimo concorda com Nietzsche que “não existem fatos, só interpretações”²⁵. Sendo assim, a noção de história fica alterada pela quebra do unitário, com a recusa de um epicentro gerador de sentido ou como pressuposto fundacional “em torno do qual se recolhem e ordenam os acontecimentos”²⁶ e sobre o qual se define o que é relevante. A dissolução da idéia de história como curso unitário, ou seja, a remoção de uma espécie de centro de gravidade para a produção dos sentidos, traduz a crise da idéia de

²² VATTIMO, Gianni. Pós-moderno: uma sociedade transparente? In: VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70, 1991, pp. 9-19, p. 9.

O original italiano, “*La società trasparente*”, foi publicado em 1989, por Garzanti Editore.

²³ VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade – niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença, 1987, p. 8.

²⁴ Idem.

²⁵ A expressão “*Não existem fatos, só interpretações*” é o título de um dos capítulos do livro “*O Crepúsculo dos Ídolos*”, escrito por Nietzsche em 1888.

²⁶ VATTIMO, Gianni. Pós-moderno: uma sociedade transparente? In: VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70, 1991, pp. 9-19, p. 10.

progresso, da *idéia de fim* para o qual a humanidade e os processos sociais, e, portanto, a educação caminham. Para o autor, “a história, que na visão cristã aparecia como *história da salvação*, tornou-se primeiro a procura de uma condição de perfeição intramundana e depois, pouco a pouco, *história do progresso*: mas o ideal do progresso é vazio, o seu valor final é criar condições em que um progresso sempre novo seja possível.”²⁷

O autor reconhece a falência da possibilidade de prescrever finalidades, como processo de emancipação progressivo em direção da mais perfeita realização do ser humano ideal, o homem europeu educado. Vattimo designa a pretensão do fundamento como ilusão metafísica²⁸, uma vez que a crise da modernidade é antes de tudo resultado da ruptura da unidade. Portanto, resta apenas pensar abertamente a destruição de toda forma de ontologia como possibilidade de acesso à essência do homem. Nos abirmos a uma concepção não-metafísica da verdade é o que a experiência pós-moderna nos proporciona, diz Vattimo, e considerar esta possibilidade como uma chance positiva é uma possibilidade de não sucumbir a um tipo de niilismo sem perspectivas. Mas como pensar um niilismo como chance, se não podemos contar com nenhuma idéia superadora ou com alguma promessa de nova ordem filosófica ou histórica?

O autor sai pela lateral e responde que há somente uma saída possível, que é a nossa entrega à experiência estética da verdade. É o que o autor chama de modo “fraco” de fazer a experiência da verdade, atribuindo-lhe um olhar não substantivo, percebendo-a “não como objeto que nos apropriamos e que se transmite mas como horizonte e pano de fundo no qual discretamente nos movemos.”²⁹ Fica a pergunta: seria o pensamento fraco uma forma de buscar também um fundamento fraco, no caso a saída estética, que serve

²⁷ VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade – niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença, 1987, p. 12 – grifos meus.

²⁸ Idem, p. 13.

²⁹ Idem, p. 17.

como ponto de fuga, de excepcionalidade e que permite ao homem não sucumbir na substantividade sem perspectiva da teoria fundacional?

4. Existe um depois da crise da razão?

A crise da razão gerou um abandono, por parte de muitos filósofos, de uma reflexão pautada na preocupação com a vida correta, uma vez que as dificuldades de sustentar este tipo de perspectiva tornam-se imensas em tempos de crise de legitimidade de qualquer discurso. Qualquer pretensão fundamentadora, ou fundacionalista, esbarraria no aporte de ter que se sustentar de modo metafísico e seria acusada de recurso para a expressão da vontade de poder.

Nadja Hermann³⁰ analisa que o pensamento pedagógico ocidental é “tradicionalmente ligado a uma intenção indivisível, ao universalismo da moral”³¹ e aponta que nestas perspectivas, o conceito, enquanto dimensão substantiva da razão, e o sensível, enquanto possibilidade de uma experiência estética desta mesma razão, estariam em âmbitos opostos. A autora vai buscar apoio em Adorno para estabelecer a ponte entre a possibilidade de recuperar, via experiência estética, o que fica subsumido pelo conceito, que é sempre suplantado pela compulsão à identidade. A autora entende que é possível buscar uma consciência ética, liberando novas formas de sensibilidade, uma vez que somente a arte trata a aparência como aparência e não como um mundo verdadeiro, recurso do qual dispõe a metafísica para dar sustentação ao que não é tangível.

O termo estética vem do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) e, seguindo a tradição de ler o mundo conceitualmente, sempre foi considerado uma gnoseologia inferior. Assim, a estética vem apelar a uma “pluralidade de

³⁰ Nadja Hermann é professora de Filosofia da Educação e atua na PUC-RS, em Porto Alegre.

³¹ HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, pp. 22-28.

novas configurações de sentido”³² uma vez que já não há motivos para crer num fundamento absoluto, que sempre vai estar se avizinando de formas violentas de razão, expressas na vontade de poder dos sujeitos. Vattimo destaca que “Iluministas, Hegel, Marx, positivistas, historicistas de todos os tipos, pensavam todos, mais ou menos da mesma maneira, que o sentido da história fosse a realização da civilização, isto é, da forma do homem europeu moderno”³³, fosse lá qual projeto cada uma dessas perspectivas tivesse como finalidade.

Partindo da premissa de que não há fatos, há apenas interpretações, a imposição de qualquer perspectiva interpretativa, como o ideal europeu de humanidade, por exemplo, estabelece a sua hegemonia através de processos de dominação cultural, que são sempre formas violentas de impor uma determinada compreensão sobre outras possíveis, mesmo que minoritárias. Vattimo reconhece que a pós-modernidade como resultado da crise da história enquanto pretensão de unidade, se deu pela emergência dos meios de comunicação de massa, a “sociedade dos *mass media*”³⁴ e pela dissolução dos pontos de vista centrais que ela provoca. Esses “pontos de vista centrais” equivalem às grandes narrativas sobre as quais falou Lyotard. Os *mass media* provocam um verdadeiro bombardeio de multiplicidade e revelam uma sociedade complexa, mesmo caótica.

A metafísica e sua busca da máxima abstração correspondente às idéias puras, perfeitas, buscou apropriar-se da realidade recolhendo o seu núcleo, o seu “princípio primordial”, buscando com isso o poder de “dizer”, “nomear”, “reunir” com o conceito. Tendo caído a idéia de uma racionalidade central, explodem as localidades, minorias de todo o tipo e com toda a sorte de

³² HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p. 105.

³³ VATTIMO, Gianni. Pós-moderno: uma sociedade transparente? In: VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70, 1991, pp. 9-19, p. 11.

³⁴ VATTIMO, Gianni. Pós-moderno: uma sociedade transparente? In: VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70, 1991, pp. 9-19, p. 9

características, impossíveis de serem apreendidas com as mesmas lentes totalizadoras.

A vinculação entre a crise da modernidade como crise de sustentação pela perda do abrigo metafísico coloca toda a temática educacional em terreno desabrigado. No próximo capítulo, procederei à análise das vinculações entre a instalação do cenário pós-moderno e a sua repercussão sobre o discurso pedagógico amparado nas bases da modernidade.

Capítulo 2

O CENÁRIO PÓS-MODERNO, SEUS ELEMENTOS E AS REPERCUSSÕES SOBRE O DISCURSO PEDAGÓGICO

1. Introdução

O pensamento pós-moderno não pode nos oferecer a volta ao passado como refúgio, pois não há sentido último ou fundamento de origem a ser resgatado. O passado não pode nos redimir e também não nos leva a parte alguma, apenas nos faz lembrar³⁵ aquilo de que já nos despedimos. Pensar a saída da metafísica de uma forma não ligada à idéia de superação crítica, ou mesmo como aprofundamento, não é algo simples, reconhece Vattimo. O autor lembra que a metafísica não é como uma opinião que se deixa de lado ou como uma doutrina na qual já não se crê. Ao contrário, estamos impregnados dela enquanto modo de pensar, “ela é algo que fica em nós como os vestígios de

³⁵ VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade – niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença, 1987, p. 138.

O autor toma aqui a idéia de rememoração no sentido atribuído por Heidegger, em que a *re-tomada* não é nem uma atitude para a superação crítica, tampouco a aceitação que retoma e prossegue.

uma doença ou como uma dor a que nos resignamos”³⁶ e a que nos remetemos, que se recupera em nós e que, de certo modo, ao mesmo tempo, nos assusta e conforta.

E esse é um ponto fundamental a ser destacado – o autor não está discutindo a validade dos conteúdos que integram uma eventual tradição humanista, seja ela pedagógica ou de outra ordem social, mas a sua possibilidade de ser efetivada num cenário radicalmente pluralizado como o que nos encontramos.

Seguindo o raciocínio de Vattimo, a pós-modernidade gera o risco de uma certa nostalgia reparadora³⁷, que busca o amparo e o conforto das grandes narrativas, do raciocínio unificador gerado pela leitura metafísica, no caráter globalizador do conceito sem, no entanto, conseguir conter o novo, a emergência do plural, do dialeto – no sentido de que há uma singularidade subsumida de forma violenta pelo conceito. Vattimo é prudente ao lembrar que mesmo os dialetos, enquanto metáfora da singularidade, possuem uma gramática, uma sintaxe. Portanto, a libertação das diferenças não representa “o abandono de toda e qualquer regra”, reduzindo tudo à “manifestação bruta do imediato.”³⁸

Para Vattimo, é preciso compreender o efeito emancipador da libertação das racionalidades locais. Garantir a cada um o reconhecimento, a pretensão de autenticidade, sem que isso signifique a violência do particular sobre o geral. Isso significaria fomentar uma nova deformidade. Para Vattimo, a riqueza está justamente neste desenraizamento, que promove uma “consciência aguda da

³⁶ VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade – niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença, 1987, p. 137.

³⁷ O autor pondera que a crise do humanismo gera uma tendência a uma certa leitura “nostálgico- restaurativa,” desconsiderando que o cenário não toca os conteúdos do ideal humanista, mas as suas chances de sobrevivência e realização histórica.

³⁸ VATTIMO, Gianni. Pós-moderno: uma sociedade transparente? In: VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70, 1991, pp. 9-19, p. 17.

historicidade, [da] contingência e [a] limitação de todos estes sistemas, a começar pelo meu.”³⁹

A esperança, parafraseando Nietzsche, estaria em continuar a sonhar, sabendo que se está sonhando. Sabendo que vivemos uma racionalidade menos absoluta, porque multifacetada, e que o pós-moderno pode ser visto como chance e não somente como símbolo de crise e degeneração da ordem. O autor coloca esta esperança numa saída estética, em que a arte permitiria este estado de sonho do qual fala Nietzsche, levando o sujeito a outros mundos possíveis, mas lembrando-lhe das contingências e da relatividade das coisas, do caráter não definitivo de tudo que é humano. O que pode possibilitar o reconhecimento do que é “dialeto” com o que pode oferecer a arte como “desenraizamento” parece ser a solução de Vattimo.

A solução é didática, mas tão complexa como é a cena pós-moderna. Tento buscar a ponte para este desenraizar na possibilidade de resgate da criticidade que o autor desenvolve em outro texto⁴⁰, quando analisa o papel das ciências humanas na era pós-moderna e defende que a tomada de consciência se desloque do ideal de transparência⁴¹ para uma pretensão hermenêutica que reconheça o caráter histórico, limitado enquanto história universal, mas também limitado enquanto ideal de comunidade local. Um caminho seria reconhecer que em ambos os casos é necessário tematizar o mundo, seja ele macro ou seja ele micro, e revalorizar o debate metodológico que “contribui pelo menos para desdogmatizar”,⁴² para tornar esclarecidas as narratividades (e reconhecidas como tal) e sobre qual lógica operam, se se valem de modelos mais retóricos ou mais teóricos mas que, de toda forma, sigam uma lógica mediatizada de

³⁹ VATTIMO, Gianni. Pós-moderno: uma sociedade transparente? In: VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70, 1991, pp. 9-19, p. 17.

⁴⁰ VATTIMO, Gianni. Ciências humanas e sociedade da comunicação. In: VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70, 1991, pp. 21-36.

⁴¹ Transparência no sentido de autenticidade, coerência interna.

⁴² VATTIMO, Gianni. Ciências humanas e sociedade da comunicação. In: VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70, 1991, pp. 21-36, p. 35.

modo hermenêutico, pois, “se não podemos [mais?]ter a ilusão de desvendar (...) atingindo um fundamento último e estável, podemos, porém, explicitar o caráter plural das “narrações”.⁴³

2. A pós-modernidade como adeus às metanarrativas

A pós-modernidade pode ser compreendida, como até aqui desenvolvido, como sendo o resultado da crise dos discursos que sustentam um determinado modo de organizar e explicar a vida produzidos durante a modernidade. Esses discursos ou metanarrativas representam grandes unidades explicativas, verdadeiras fábulas que a humanidade deseja porque precisa que a vida faça sentido. As metanarrativas “têm o fim de legitimar instituições e práticas sociais e políticas, legislações, éticas, maneiras de pensar”, diz Jean François Lyotard⁴⁴.

Lyotard⁴⁵ é reconhecido por muitos como o intelectual que estabeleceu este nexos – a crise das bases da modernidade a partir da insuficiência do lastro oferecido pelas grandes narrativas, que projeta os sujeitos a cumprirem a sua promessa, pois oferece uma unidade de sentido e um valor em si legitimante. Contém em si uma idéia de bem, um sentido que é universal e orientador das realizações humanas. No pós-moderno, diz Lyotard, “naquilo que estamos

⁴³ VATTIMO, Gianni. Ciências humanas e sociedade da comunicação. In: VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70, 1991, pp. 21-36, p. 36.

⁴⁴ LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 5ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1998, p. 31.

⁴⁵ Jean-François Lyotard, nascido em 1925 e morto aos 73 anos, em 1998, publicou “*La Condition Postmoderne*” na França, em 1979, por Lês Éditions de Minuit. O livro foi editado pela primeira vez no Brasil em 1986 e recebeu o título de “*O Pós-Moderno*” até a sua quarta edição, quando teve seu título original, “*A Condição Pós-Moderna*”, resgatado. Utilizo a quinta edição brasileira, publicado pela Editora José Olympio, em 1998.

vivendo, o que fica faltando é a legitimação do verdadeiro e do justo.”⁴⁶ No entanto, as pessoas “esperavam ser bafejadas com um pouco de sentido.”⁴⁷

A sociedade moderna moveu revoluções com os ideais do socialismo e colocou o mundo em disputa política com os ideais liberais, pretendeu em cada um destes sistemas educar para a democracia, oferecendo os ideais de autonomia e emancipação do sujeito e a crença na possibilidade do infinito progresso humano como finalidade educativa.

As metanarrativas são formadas por grandes enunciados teóricos de cunho político, como o socialismo científico ou o liberalismo, ou de cunho moral, transformados em imperativos de conduta, por exemplo. A metafísica⁴⁸ remonta aos gregos e, especificamente, à tradição platônico-aristotélica de buscar uma Filosofia Primeira, que fosse capaz de conter e descrever o estudo do ser e apreender a essência das coisas, aquilo que elas são em si mesmas. A busca da natureza de alguma coisa seria encontrada pela essência desta realidade. A investigação dos fundamentos, a busca das causas, o entendimento de por que existem, por que são o que são resultam no estudo das condições de possibilidade de formular uma idéia clara, límpida, que decorre do alcance deste núcleo, o fundamento, a essência, a verdade.

A quebra da sustentação metafísica da vida moderna ganha força com a obra de Nietzsche. Quando ele anuncia a “morte de Deus”, está anunciando a falência de uma promessa que não pode ser cumprida e alertando que, para prosseguir vivendo, não há como requerer uma metáfora externa ao sujeito e

⁴⁶ LYOTARD, Jean-François. Entrevista a Christian Descamps. In: *Entrevistas do Le Monde – Filosofias*. São Paulo: Ática, 1989, p. 137.

⁴⁷ LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993, p. 13.

⁴⁸ A metafísica entre os gregos remonta a Andrônico de Rodes (50 a.C), que recolheu e classificou as obras de Aristóteles. Desta classificação, organizou o conjunto de escritos que, em sua classificação, localizavam-se após os tratados sobre física ou sobre a natureza. Assim, Metafísica vem de *ta meta physica*, aquilo que está depois da física, portanto intangível, que trata da perfeição das coisas, as idéias, que traduzem o estudo ou o conhecimento do Ser, dos entes ou das coisas tais como são em si mesmos.

que, na verdade, é apenas uma criação, não contém a essência que pretende deter.

O sujeito quando se vincula ao “grande discurso” o reconstrói subjetivamente, mas não constata uma verdade em si, constata apenas um produto que recria com a sua forma de entendimento. A pós-modernidade que anuncia a crise dos fundamentos, sentenciada na crise da enunciação metafísica dos grandes ideais e formulações com pretensão unificadora é, portanto, antifinalista, antiobjetivante, e certamente subjetivista, uma vez que entrega cada sujeito a si mesmo, uma vez que a autonomia da razão é tomada como ilusória. A razão estará sempre condicionada pela experiência de um sujeito situado historicamente.

O pós-moderno aparece como deslegitimação do saber ornamentado pelas construções teóricas produzidas em diferentes áreas do conhecimento na modernidade e que simbolizam um bem em si mesmo, relacionada também como uma razão subjetiva, ou seja, “que servem [a razão e os fins que ela pretende] ao interesse do sujeito quanto à autopreservação – seja do indivíduo isolado ou da comunidade de cuja subsistência depende a preservação do indivíduo”⁴⁹. O desenvolvimento de uma subjetividade auto-esclarecida enquanto ideal de formação, recurso para o exercício pleno da liberdade e da reflexão, requer o cultivo da disciplina moral e dos processos de autonomia intelectual, assim como aposta no potencial emancipatório que o conhecimento teria sobre o sujeito. Para Lyotard, o saber foi mercantilizado pelo capitalismo e perdeu seu status emancipatório. Não há mais esperanças em uma filosofia do espírito ou uma filosofia política que apele à consciência transcendental autoconstituente. Isso representaria, para o campo pedagógico, também a falência da possibilidade de constituição de sujeitos imbuídos de autonomia, cultos, úteis socialmente pelo seu potencial produtivo e transformador da sociedade, uma vez que humanizados pela cultura.

⁴⁹ HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002, p. 13-14.

A razão dessubstancializada enfrenta a porosidade valorativa dos múltiplos contextos e, frente a esta permeabilidade, o saber perde o caráter substantivo diante da profiferação de suas formas de distribuição, o que gerou uma crise no terreno educacional, em particular na legitimidade da ação da escola, através de seus professores, que é a crise da função de ensinar. Maria do Céu Roldão⁵⁰ aponta que o entendimento de ensinar como equivalente de transmitir um saber, “deixou de ser socialmente útil” e deixou, também, de ser um distintivo social da função educativa. Quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível e com domínio limitado a grupos restritos, ele ajudava a sustentar uma reserva de poder para as funções da escola. Esse é um dos fatores que movimentam os espaços educativos e que de certo modo patrocina o deslocamento de algumas discussões pedagógicas sobre a função do ensinar

A crise das metanarrativas descritas por Lyotard situam o pós-moderno como condição da cultura de uma época, a da sociedade pós-industrial, em que emerge a chamada sociedade do conhecimento, provocando uma desordem nos padrões estabelecidos e nas delimitações clássicas dos campos científicos. Wilmar do Valle Barbosa⁵¹ verifica que o contexto pós-moderno “tende a eliminar as diferenças epistemológicas significativas entre os procedimentos científicos e os procedimentos políticos.”

Lyotard pretende não conceder benefício a qualquer campo de conhecimento, aos quais denomina “gênero de linguagem”, portanto desprovidos de qualquer atributo de pretensão de verdade, realocadas a um entre outros discursos. Essa deslegitimação está contida na própria modernidade, pois do contrário estaríamos atribuindo à pós-modernidade um

⁵⁰ ROLDÃO, Maria do Céu. *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007, pp. 94-103.

⁵¹ BARBOSA, Wilmar do Valle. *Tempos Pós-Modernos*. In: LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1998, p. xii.

A nota refere-se ao texto “*Tempos pós-modernos*”, que Wilmar do Valle Barbosa escreve, em 1985, como prefácio de “*A condição pós-moderna*.”

status superador da modernidade, provido de uma essencialidade que lhe seria contraditória.

Na perspectiva do pós-moderno exposta por Lyotard⁵², o saber não é a ciência nem mesmo o conhecimento. É uma formação discursiva, um conjunto de enunciados que denotam ou descrevem eventos, objetos, fatos e contextos. A ciência seria, portanto, um subconjunto do conhecimento, feita de enunciados que não se sustentam por si mesmos e sim precisam ser resgatados discursivamente como pertinentes ou não. Assim, reforça Lyotard⁵³, o saber não é só aquilo que torna alguém capaz de proferir bons enunciados denotativos, prescritivos ou avaliativos, mas requer também imprimir-lhes a possibilidade da boa performance enunciativa junto aos vários objetos de discursos, uma vez que nenhum deles carrega em si a verdade.

Para Lyotard, se os discursos não possuem valor em si mesmos, também as regras dos jogos de linguagem não possuem esta possibilidade, ou seja, precisam ser validadas no contexto concreto dos sujeitos. São definidas entre os participantes do discurso. Porém, diferentemente de Habermas, Lyotard não aposta na linguagem como possibilidade de consenso e sim como possibilidade de interrogação, como vínculo social⁵⁴, uma vez que posiciona aquele que apresenta o enunciado, àquele a que se dirige o enunciado e o referente que o enunciado interroga.

⁵² LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1998, p. 35.

⁵³ Idem, p. 36.

⁵⁴ Ibidem, p. 29.

Neste caso, Lyotard quer resguardar a linguagem não como tólos, ou seja, não como um fim em si mesmo (a busca do entendimento, por exemplo) mas como ambiente, como palco para os diferentes discursos. A circulação destes discursos será demarcada por determinadas formações normativas, não conceituais, acerca do que o contexto social tolera como discurso a ser apresentado. Neste caso, os regimes de verdade têm mais ligação com o exercício do poder do que com uma fundamentação epistemológica que dê sustentação ao que pode ou não ser dito e como pode ser dito no sentido de estar ou não coerente com um fundamento. Não há fundamento, existem disputas constantes acerca das possibilidades de formular enunciados e garantir-lhes ou não aceitação.

David Harvey⁵⁵ entende que Lyotard abre caminho para as formações discursivas como um sistema para o exercício da verdade e do poder em contextos localizados. Nesta perspectiva da linguagem como fio social, os sujeitos estão jogados ao domínio discursivo e os regimes de verdade⁵⁶ instalados no contexto irão estabelecer o que pode ser dito e como pode ser dito.

Na perspectiva de Lyotard, podemos dizer que a modernidade, através da sua pretensão universalizadora, cerca os sujeitos e os contextos sociais com prerrogativas teóricas com pretensão de verdade e os enclausura em suas pretensões de validade que demarcam previamente os modos de compreensão. As narrativas de Marx sobre as possibilidades de *progresso* social da humanidade histórica a partir da *superação* da consciência alienada ou a epistemologia genética de Piaget que descreve as fases de *desenvolvimento* do sujeito, seja nos processos cognitivos ou no desenvolvimento moral são narrativas que ilustram a pretensão de universalidade sobre o desenvolvimento humano e que embalam a formulação de muitos discursos políticos ou mesmo pedagógicos.

Derivada do pensamento piagetiano, a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro pretende descrever as *etapas universais* em que ocorre o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Essas leis gerais também aparecem como fundamento nas formulações sobre o sujeito kantiano que deve buscar sair da menoridade, ou no sujeito hegeliano que busca o espírito absoluto como máxima consciência.

Na tradição da modernidade, embora com múltiplas vertentes e modos de compreender questões específicas, há uma premissa comum em favor de

⁵⁵ HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2004.

⁵⁶ Na perspectiva pós-estruturalista de Michel Foucault, o regime de verdade se instaura por meio de dispositivos de saber-poder capazes de inscrever ou retirar algo na realidade, uma vez que estes dispositivos regulam o que pode ser dito e quem pode dizer. O que não existe passa a existir ou o que existe é modulado pela vontade de poder a partir do efeito de discursos, práticas e saberes. O regime de verdade legitima os discursos autorizados.

uma relação forte com a teoria, estabelecendo uma relação entre significante e significado mais estável e identificável do que é possível num cenário pós-moderno, em que o apelo às possibilidades de sentido recombinações nos jogos de linguagem fazem com que a rede de significação seja menos estável e que combinações epistemológicas não convencionais se estabeleçam, gerando um pensamento híbrido⁵⁷ que deixa ouriçados os mais convictos adeptos da teoria forte, uma vez que entendem haver um sentido prévio estabelecido para a idéia de coerência com o fundamento, ou seja, justamente a idéia que os pós-modernos querem denunciar como impossível de ser alcançada.

No cenário pós-moderno, ganha força a perspectiva da filosofia da ação. Harvey diz que

“a ação só pode ser concebida e decidida nos limites de algum determinismo local, de alguma comunidade interpretativa, e os seus sentidos tencionados e efeitos antecipados estão fadados a entrar em

⁵⁷ Como exemplo rico desta situação identifico o recente estudo de Antônio Negri e Michael Hardt, chamado *Império*, publicado originalmente em 2000. A redação do livro foi concluída pelos autores em 1997 e os autores pretendem definir o *Império* enquanto uma ontologia social que é determinada “pelas transformações sociais que ocorreram tanto no campo do trabalho (a passagem tendencial a uma situação hegemônica do trabalho imaterial, ou seja, a transição do fordismo ao pós-fordismo) quanto no campo da política (a passagem a uma nova composição social, a uma nova conexão entre produção, reprodução e circulação dos bens e dos sinais, em um cenário denominado ‘biopolítica’)”, diz Negri na obra “*Cinco Lições sobre o Império*”, publicada em 2003 na Itália e no mesmo ano no Brasil, pela DP&A (2003, p. 9-10). Os autores tratam este tema potente e caro ao pensamento marxiano, fazendo uma junção entre o pensamento de Marx e o pensamento de Foucault que, para dizer pouco, representam vetores teóricos divergentes, conforme sustenta Danilo Zolo em entrevista com Antonio Negri (2003, p. 23): “O marxismo preconiza uma sociedade orgânica, solidária, disciplinada, enquanto Foucault é um crítico agudo e radical do poder disciplinar em nome de uma antropologia individualista e libertária.”. A esta questão, responde o próprio Negri: - “(...) *hibridei* meu marxismo operário com perspectivas do pós-estruturalismo francês.” – grifo meu (2003, p. 23). O hibridismo enquanto nuance pós-moderna, aparece como riqueza para o pensamento enclausurado e puro dos modernos. Negri e Hardt dizem que já na década de 1980 tinham construído “a consciência de estar no pós-moderno” (p. 24) e estão convencidos de que Marx pode ser integrado nas “metodologias analíticas do pós-moderno” e que parar com as filiações pálidas do moderno representa reconhecer a força do movimento, da crítica que se liberta das convenções e ortodoxias, nega a dialética como superação da contradição mas acredita na força da luta de classes enquanto otimismo da possibilidade de um devir não previsto, que aposta mais na fecundidade da tensão do que propriamente na meta de sua superação. Além da obra “*Império*”, destaca-se também o livro “*Cinco Lições sobre o Império*” (publicado em 2003, no Brasil e na Itália) e “*O Poder Constituinte – ensaios sobre as alternativas da modernidade*”, lançado em 1999 e publicado no Brasil em 2002, pela DP&A Editora.

colapso quando retirados desses domínios isolados, mesmo quando coerentes com eles.”⁵⁸

A experiência perde força como apelo à tradição ou à autoridade construída no passado e a história perde sustentação como memória significativa e continuidade em favor de uma perspectiva assentada no presentismo. Com a falta de legitimação do verdadeiro e do justo, que deu sustentação ao modo de vida no Ocidente, estamos diante de um novo estado de cultura, que não pode mais recorrer a uma odisséia progressista ou contar com um fundamento que ampare e ajude a atribuir sentido para a vida ou para as práticas sociais cotidianas, inclusive as de ordem pedagógicas.

3. A pós-modernidade como pensamento pós-metafísico

Jürgen Habermas⁵⁹, pensador alemão e pesquisador de abordagem interdisciplinar, desenvolve uma crítica da modernidade que pretende fazer frente às reduções cognitivo-instrumentais⁶⁰ da razão moderna, promovendo a

⁵⁸ HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2004, p. 56.

⁵⁹ Jürgen Habermas, nascido na Alemanha em 1929, tem seu nome vinculado à Escola de Frankfurt e é reconhecido pelo seu talento intelectual e pela sua erudição no tratamento das questões filosóficas ligadas à modernidade. Sua obra basilar, *Teoria da Ação Comunicativa*, foi publicada na Alemanha, em 1981, com o título *Theorie des Kommunikativen Handelns*, em dois volumes, pela Suhrkamp. Ainda não há tradução desta obra em língua portuguesa e o seu acesso mais fácil para os que não dominam o idioma alemão é a versão espanhola, publicada pela Taurus, em 1987. A obra *Discurso Filosófico da Modernidade* é uma de suas produções mais importantes e representa um empreendimento de debate com as diferentes leituras da modernidade e de seus fatores de tensionamento e crise. Publicada na Alemanha em 1985, também pela Suhrkamp, com o título *Der Philosophische Diskurs der Moderne*, possui uma edição brasileira publicada pela Martins Fontes, em 2000. Em 1999 publica na Alemanha a obra *Verdade e Justificação*, onde reposiciona a sua posição acerca da relação entre verdade e aceitabilidade racional e retoma argumentos em torno de algumas críticas filosóficas que recebeu. Esta obra foi publicada no Brasil em 2004, pela Editora Loyola. Habermas é autor de uma vasta obra e desenvolve uma crítica da modernidade que não sucumbe ao niilismo e também não recai numa nostalgia idílica. Ao contrário, busca reconstruir as possibilidades criadoras da modernidade em bases não metafísicas, mais frágeis mas não menos potentes de esperança na possibilidade de realização dos seus conteúdos.

⁶⁰ A idéia de racionalidade instrumental é tomada de Max Weber. Essa forma de racionalidade finalista, reduz a ética dos meios à realização do fim pretendido, promovendo o que Weber chamou de desencantamento do mundo. A razão, reduzida a meio, desproveu a ação humana de sentido e tecnicizou a própria racionalidade.

identificação das patologias sociais e o enfrentamento dos seus limites e aporias, tendo como premissa que o projeto da modernidade, em suas múltiplas faces, encontra-se fragmentado mas não extinto. Aposta nas possibilidades de realização do seu potencial emancipatório, portanto, pretende ainda guardar uma idéia de fim que guarde uma dimensão ética para a definição dos meios em favor do devir humano e social e se dispõe a argumentar em favor deste empreendimento.

Habermas inicia o livro *Pensamento Pós-Metafísico* afirmando, no título, que “*O horizonte da modernidade está se deslocando*” e que os filósofos contemporâneos celebram as suas despedidas e instalam a era do “*pós*” sobre o cenário da modernidade⁶¹. Habermas identifica quatro motivos básicos que caracterizam o pensamento de ruptura com a tradição, segundo ele, gerados com elementos tipicamente modernos: o pensamento pós-metafísico, a guinada lingüística, o modo de situar a razão e a inversão do primado da teoria sobre a prática, ou seja, a superação do logocentrismo.

Para ele, a modernidade constitui um tipo de racionalidade específico, amparado nas ciências empíricas, no método científico como recurso procedimental para validar se um conhecimento ou sentença pode ser considerado verdadeiro e que isso representou a superação do pensamento metafísico em favor do esforço de concretizar um critério de sentido⁶², em particular levado a efeito pelo empirismo que semeou a busca de uma fronteira entre a metafísica (demarcada como ciência especulativa) e a ciência (demarcada como ciência experimental, verificável).

A tradição de um conceito enfático de teoria, pautado em estruturas e leis gerais verificáveis, que estabelecem a verdade como correspondência do

⁶¹ HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico - estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

O livro foi publicado originalmente na Alemanha, pela Suhrkamp, em 1988, com o título de *Nachmetaphysisches Denken*.

⁶² HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico - estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990, p. 14.

real, teria rompido esse laço metafísico. A filosofia do século XVIII, no entanto, recria a metafísica na intenção de uma subjetividade transcendental, e que gera um tipo de introspecção de difícil controle, uma vez que não opera sobre estruturas estáveis do ser. Conceitos como autonomia e emancipação contemplam elementos de formulação abstrata, sem existência física, portanto não verificáveis, a não ser pelo exercício intelectual e pelo trabalho de articulação dos significados teóricos dos conceitos elaborados apenas mentalmente.

Para Habermas, outra mudança importante que ocorre no seio da própria modernidade é a “passagem do paradigma da filosofia da consciência para o paradigma da linguagem”⁶³. Os sinais lingüísticos, que serviam apenas como instrumento, adquirem uma dignidade própria e passam a ser considerados em relação aos seus contextos. A relação entre linguagem e mundo é algo mais amplo que a relação entre sujeito e objeto, trazida da ciência clássica ou da filosofia do sujeito, que objetualiza o próprio pensamento enquanto possibilidade subjetiva. Ao colocarmos a linguagem como ambiente, “a consciência transcendental deve concretizar-se na prática do mundo da vida”⁶⁴

Finalmente, a inversão da relação tradicional entre teoria e prática se dá, conforme Habermas, porque “nossas realizações cognitivas estão enraizadas na prática das relações pré-científicas”⁶⁵, ou seja, as formulações teóricas emergem de uma vivência contextual, não-metafísica, portanto.

Estes quatro movimentos foram impulsos importantes do filosofar do século XX, que produziu idéias novas mas também algumas limitações. O modelo metódico e empírico tornou a ciência menos especulativa, porém, este modelo encorajou o cientificismo sem modéstia. A guinada lingüística, por sua vez, potencializou a força do filosofar e mobilizou a superação dos apelos

⁶³ HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico - estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990, p. 15.

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ Ibidem.

exclusivos à própria consciência e sua força dedutora. Por outro lado, desenvolve-se uma crítica radical à razão, não somente em relação à redução da racionalidade numa dimensão instrumental, mas como algo regressivo e mesmo repressivo. A inversão do primado da teoria sobre a prática eleva a necessidade de resgate das pretensões de validade, embasadas em contextos e possibilidades falíveis e ressaltam a força do mundo da vida, armado simbolicamente e mediado em seus significados compartilhados pela linguagem. A perspectiva de uma razão unitária, tendo existido, envelheceu. Ela é requerida, como diz Habermas, “na multiplicidade de suas vozes.”

Para Habermas, há uma pluralidade de perspectivas interpretativas que perfazem um verdadeiro pluralismo epistêmico⁶⁶, ou seja, a história, a cultura e os sujeitos são marcados por uma variedade de formas simbólicas e formações identitárias específicas, igualmente formadas em “determinadas tradições e formas de vida”. Isso, segundo o autor, explica porque o princípio da universalidade não se esgota numa reflexão monológica, ou seja, não se constitui como um a priori desde já válido, que gere “máximas aceitáveis como leis universais” para um sujeito específico.

As diferenças interpretativas em relação a uma mesma situação, segundo ele, seriam o ponto de partida para que os sujeitos participantes de uma situação de diálogo, se dispusessem, “*a partir do seu próprio ponto de vista* proceder a universalização de todos os interesses envolvidos.”⁶⁷

Os participantes de um discurso prático não podem chegar a um acordo que atenda os interesses de todos, a menos que estejam dispostos a adotar as perspectivas uns dos outros, adotando uma atitude descentrada que não significa necessariamente abandonar o próprio ponto de vista, mas dispor-se a considerar honestamente as outras perspectivas presentes. Nesta linha, Habermas renova a premissa do imperativo categórico kantiano, apostando que

⁶⁶ HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 9.

⁶⁷ Idem, p. 10 – grifo do autor.

a partir do discurso prático, os sujeitos possam chegar ao estabelecimento de premissas assumidas como válidas por todos. O apelo ao discurso prático, remete, obviamente a uma universalidade no contexto, situada, contingente, mais branda.

Habermas trabalha com uma compreensão de racionalidade do tipo procedural, o que significa “a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir e aplicar um saber falível.”⁶⁸ Essa perspectiva oferece menos garantias de êxito e alcance da verdade e está assentada numa pragmática da argumentação, que é, a um só tempo, de ordem cognitiva, epistêmica e de ordem moral.

A ordem epistêmica, cognitiva, se dá pela necessidade de atender ao princípio da verdade proposicional, ou seja, uma dimensão epistêmica que convoca o sujeito a sustentar a faticidade do que argumenta. A ordem moral implica o sujeito ser capaz de agir conforme as normas ajustadas entre os participantes, ou seja, agir conforme as normas e cumprir ainda o princípio da veracidade subjetiva, que diz respeito ao fato de cada participante da situação discursiva de agir e falar em conformidade com o que pensa.

As questões de validade, na perspectiva habermasiana, dizem respeito a múltiplos aspectos da racionalidade, uma vez que no processo de entendimento, os participantes, ao se relacionarem com o mundo, colocam-se diante dos demais com pretensões de sustentabilidade que podem ser aceitas ou postas em xeque e sobre as quais estes sujeitos devem dispor de argumentos suficientes para sustentar o que expressam.

Quando o sujeito entra na discussão argumentativa, deve estar preparado para dar conta do que Habermas chama de resgate das pretensões

⁶⁸ HABERMAS, Jürgen. Uma outra via para sair da filosofia do sujeito – razão comunicativa vs. razão centrada no sujeito. In: HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 411-453, p. 438.

de validade, em relação aos enunciados que pronuncia. Estas pretensões de validade⁶⁹ abrangem:

- que o enunciado que se apresenta seja verdadeiro em relação ao cumprimento das condições de existência do conteúdo que está sendo proposto no enunciado;
- que o ato de fala seja verdadeiro, correto, em relação ao contexto normativo vigente, ou seja, de que haja o reconhecimento da legitimidade das normas que ampararam o contexto em que foi produzido o enunciado;
- e que aquilo que o sujeito expressa quando fala seja sincero, ou seja, esteja de acordo com o que ele de fato pensa.

Habermas aposta na capacidade que tem um discurso de “unificar sem coerção e instituir um consenso no qual os participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas e parciais em favor de um acordo racionalmente motivado.”⁷⁰ A racionalidade com vistas ao entendimento, a racionalidade comunicativa, possui um caráter procedural, desobrigado de hipotecas metafísicas ou religiosas e está entrelaçada ao fio social da linguagem. A unidade de sentido se dá pela integração do mundo objetivo com as especificidades subjetivas do contexto da vida dos participantes. O mundo da vida indica que os sujeitos estão a um só tempo filiados ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo.

O mundo objetivo pode ser entendido como a totalidade das coisas existentes ou que podem existir mediante uma intervenção do sujeito no mundo concreto. O mundo social, por sua vez, indica o contexto normativo que determina as condições de legitimidade e de validade das normas de uma determinada interação. O mundo subjetivo refere-se à totalidade de vivências que conformam a personalidade do sujeito em situação de diálogo. O mundo

⁶⁹ HABERMAS, Jürgen. *Teoría de La acción comunicativa*. Tomo I. Madrid:Taurus, 1987, p. 144.

⁷⁰ Idem.

subjetivo não é descritível externamente e é somente acessável de forma privilegiada pelo próprio sujeito, com maior ou menor nível de autoconsciência.⁷¹

O cenário pós-moderno enfrenta, de modo especial, alguns elementos da modernidade expressos por uma perspectiva metafísica, como a unidade e a identidade, uma forma de racionalidade calcada na subjetividade, o primado da filosofia da consciência e o conceito forte de teoria.

A identidade é uma das marcas da modernidade, selada pelo apelo da totalidade. A metafísica clássica formulada pelos gregos uniu a abstração e a busca de sentido e criou a idéia de conceito, que estabelece uma relação íntima entre o pensamento abstrato enquanto lógica racional e o seu produto enquanto expressão que reúne uma essência que contém o sentido. Assim, a idéia de identidade nasce no seio de uma compreensão metafísica em que o ser (ontos) e o produto do pensamento abstrato (logos) são a mesma coisa. A unidade, então, é lógica e ontológica a um só tempo, pois o uno é proposição (lógica) e fundamento do ser (ontologia). O uno contém o múltiplo porque este é deduzido a partir do sentido da fundamentação que o ampara.

A filosofia da consciência está na raiz da filosofia clássica e se renova com o iluminismo na perspectiva de uma subjetividade fundadora, expressa como autoconsciência. Essa subjetividade, como “estrutura de auto-relação”⁷² passa a ter a função de autocertificação da razão⁷³ por vias descoladas da teologia, o que explica a superioridade do mundo moderno e também a sua tendência à crise, uma vez que o progresso natural e a possibilidade de alienação vão estar sempre presentes.

⁷¹ HABERMAS, Jürgen. *Teoria da ação comunicativa*. Tomo I, p. 122, 125, 128 e 132.

⁷² HABERMAS, Jürgen. A consciência de tempo da modernidade e sua necessidade de autocertificação. In: HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 3- 33, p. 25

⁷³ Essa relação do sujeito consigo mesmo se amplia desde Descartes, se configura como relação transcendental para Kant ou é elevada a categoria de absoluto, como espírito, para Hegel.

A subjetividade, diz Habermas⁷⁴, é ao mesmo tempo liberdade e reflexão. Para ele, a subjetividade é própria da modernidade e comporta o individualismo enquanto singularidade infinita, o direito de crítica que obriga que aquilo que deve ser reconhecido por todos se mostre como algo legítimo a autonomia da ação, pois é pertinente à liberdade que cada um responda pelo que faz e inscrito numa filosofia que “sabe a si mesma.”

Habermas recoloca a questão da subjetividade e quer pensá-la fora dos limites da filosofia do sujeito, não mais capaz de autocertificação, mas reconhecendo a intersubjetividade como o horizonte de possibilidade para a construção, lingüisticamente mediada, dos pressupostos normativos construídos no âmbito de uma racionalidade comunicativa.

O conceito forte de teoria tem profunda relação com os elementos até aqui apresentados, pois a teoria, enquanto formulação abstrata ideal, surge como caminho privilegiado para a redenção subjetiva de cada um. Ela assume a tarefa de guia inconfundível do encontro com a verdade ao assumir o lugar da pretensão de verdade que o sagrado possuía. Não é mais o evento sagrado que liberta mas a capacidade subjetiva de formular o conceito e viabiliza a compreensão do mundo e de si mesmo que emancipa o homem. A teoria é idealista e metódica, profana, radical no seu afastamento do sagrado. A teoria reforça, desta forma, a idéia de uma subjetividade transcendental que constitui e esclarece a si mesma, domina o mundo e descreve a natureza e a sociedade. A teoria é o veículo emancipatório através do qual o sujeito, enquanto razão e liberdade, expressa através de idéias desenvolvidas de forma metódica o fundamento da vida.

O estremecimento do modo metafísico de pensar, calcado no conceito forte de teoria, como doutrina das idéias, e como transformação do pensamento de identidade, consumado por uma filosofia da consciência, coloca a

⁷⁴ HABERMAS, Jürgen. A consciência de tempo da modernidade e sua necessidade de autocertificação. In: HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 3- 33, p. 25

humanidade diante de novos problemas diante da perda dos fundamentos e nada apresenta como alternativa para recompor o sentido da vida.

Na chamada pós-modernidade, a razão, que fora concebida como autoconsciência se depara com as suas limitações. É necessário um outro modo de situar a razão que supere a moldura idealista, metafísica e demasiadamente focada no sujeito individual. A ciência, por sua vez, também não pode responder sozinha, uma vez que não pode pretender o acesso privilegiado à verdade, sem problemas. Apenas pode render o melhor de si própria.

A razão, presa na sua dimensão subjetiva, emerge como uma figura narcisista de um poder que subjuga tudo em redor como objeto e que não reconhece o outro da razão, presente na relação intersubjetiva, esta pensada como potência, força instituinte. A pós-modernidade dispersa e fragmenta a razão e se apresenta como um refúgio conceitual que entrega o sujeito a si mesmo.

4. Das relações entre crise de fundamentação, emergência da pós-modernidade e educação.

Tradicionalmente a filosofia tem para si a tarefa de fornecer determinados ímpetus para a melhoria da educação⁷⁵ e em geral sempre foi vista como fundacional⁷⁶ em relação às práticas educativas, uma espécie de árbitro demarcador de parâmetros desenvolvidos de modo exclusivamente racionais. Essa tarefa fundamentadora, no mundo ocidental, firmou-se de modo enfático na tradição do iluminismo. Nesta posição filosófica, vale lembrar, a educação aparece como um meio de promoção do humano, do desenvolvimento do racional deste humano que, ao tornar-se livre dos

⁷⁵ SMEYER, Paul & MARSHALL, James. A Filosofia da Educação no fim do século XX. In: GHIRALDELLI, Paulo (org.). *O que é Filosofia da Educação?* 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 89-120, p. 97.

⁷⁶ Idem, p. 93.

impulsos, das paixões, tendo colocado estas forças instintivas sob o governo da sua razão, estaria o sujeito humano realizando a sua própria natureza. Essa idéia de autoridade sobre o próprio eu, reconhecida no meio pedagógico como o cultivo da autonomia, vem associada a uma premissa ética de uma universalidade da prática moral desta consciência autônoma, portanto, aplicável (e possível) a todos os sujeitos humanos.

A tradição pedagógica idealista que busca prover a humanidade do homem através da educação, gera uma equivalência entre educar e reprimir pois, para fazer emergir o homem educado é preciso conter nele a animalidade dos seus impulsos⁷⁷. É preciso adequar, adaptar, frear as demandas impulsivas em favor de gerar as condições para que o polimento humanista possa acontecer. O ideal moderno de sujeito e de sociedade aposta numa pretensa possibilidade de *transparência*, ou seja, na possibilidade de que as coisas sejam coerentes, não contaminadas, que exista uma correspondência entre o que é dito e o que é pensado, assim como deve existir uma correspondência entre o conceito e a realidade que é representada. O ideal de perfeição, expresso na pretensão de transparência, como lembra Vattimo, é mais um dos aprisionamentos da modernidade. Para ele, a liberdade está apenas em saber que não é possível conhecer a realidade em si e que a autoconsciência plena é uma ilusão.

Contudo, um pluralismo potente vem tomando o mundo e isto tem potencializado um abalo nos fundamentos da educação. Para a educação, isso significa o reconhecimento doloroso de que não há uma única forma de humanidade para realizar e isso problematiza as práticas pedagógicas. Essa exigência de reconhecimento da diversidade, do plural como fato em detrimento da homogeneidade do conceito idealizado é uma das questões mais agudas que o campo educacional vem enfrentando na atualidade.

⁷⁷ Essa idéia de educação como repressão dos atos impulsivos em favor dos atos refletidos, dominados pelas convenções sociais ou pelos regimes de verdade, como diria Foucault, é expressa pelos estudos que tentam aproximar a psicanálise e a educação, como atos necessários para evitar que a humanidade recaia na barbárie.

O amplo contexto de radicalização da pluralidade frente à pretensão unificadora da modernidade configura a pós-modernidade, que pode ser compreendida, parafraseando Lyotard, como um verdadeiro estado de incredulidade frente aos metadiscursos que sustentavam a organização do mundo e da vida. Estas abordagens gerais sobre verdade, valor e realidade encontram no cenário pós-moderno um terreno de dificuldade, que as trata com pouca cerimônia e isso tem um efeito importante sobre os discursos educacionais que, em sua maioria, organizam-se sobre grandes enunciados fundamentadores acerca do papel da escola, dos ideais de formação, de visões sobre o sujeito a ser educado, etc.

Essa afirmativa de Lyotard geralmente é vista pela educação como o indicativo do estado de desamparo que ela gera, ao afirmar a crise de legitimação dos discursos com que a educação opera. A filosofia da educação e o pensamento pedagógico operam com unidades discursivas que pretendem oferecer caminhos, sinalizar possibilidades, contendo em si uma certa igualdade niveladora, uma certa sinopse do que pode resultar uma determinada prática social ou pedagógica a partir dos fundamentos de uma determinada teoria, ideologia ou promessa educacional.

No entanto, o estado de incredulidade a que se refere Lyotard pode nos possibilitar ver a cena pós-moderna como chance e não apenas como limitação. Gianni Vattimo aponta em sua reflexão que o niilismo não precisa ser visto apenas como fim do caminho, mas como oportunidade para salvar a crítica do estado de abandono em que ela se encontra. Não havendo mais nada para “fundar” a crítica, ela pode ser retomada, desenraizada e jogada ao debate não fundacional, não norteado por uma epistemologia que arbitre antes o sentido, mas que permita o debate como chance.

Nicholas Burbules⁷⁸ analisa essa “incapacidade de acreditar”⁷⁹ como parte da escola da suspeita que representa o moderno. Essa suspeita, no âmbito do pós-moderno, ampara o pensamento desconstrucionista que, segundo Burbules, não representa uma exposição de erro, mas uma noção diferente de crítica, que não tem pretensão dialética, no sentido de uma busca superadora e, sim, da possibilidade do reconhecimento de que não há como prosseguir sem enfrentá-la. A crise de fé na possibilidade de melhoramento não nos dispensa de sermos cautelosos.

A crença na chance de progresso que a lógica dialética oferece é mais alentadora. Com a retirada da pretensão superadora oferecida pela dialética, restaria poder duvidar para melhor compreender. Não se trata, porém, de duvidar para buscar outra certeza. Duvida-se pela impossibilidade de continuar a acreditar sem ressalvas. Assim, a dúvida pós-moderna é mais uma atitude compreensiva, um estado de humor, em que se torna necessário problematizar e “tornar um tanto coerentes e suportáveis o que permanece como uma perspectiva em conflito.”⁸⁰ A aposta numa consciência ampliada, na tentativa de desmascarar a ambigüidade, gera uma consciência doída, que instala uma situação perturbadora sobre as possibilidades das nossas próprias pressuposições e pode estar nos mostrando os limites do nosso esforço, que o êxito não ocorreu, que a chance de fracasso também existe.

Se não temos como não duvidar, há um campo de tensão criadora que se torna fundamental. É uma tensão falível, sem a pretensão de uma dialética da superação. Assim, a cena pós-moderna representaria uma parte do debate e não apenas “negação” ou “refutação”. No cenário pós-moderno, essas noções

⁷⁸ Nicholas Burbules é professor da Universidade de Illinois e estuda as relações entre filosofia e educação no contexto da pós-modernidade.

⁷⁹ BURBULES, Nicholas. As dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação. In: GHIRALDELLI, Paulo (org.). *O que é Filosofia da Educação?* 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 121-137, p. 123.

⁸⁰ Idem, p. 129.

são substituídas por dúvida, instabilidade, incerteza. Conceitos metafísicos caros ao pensamento moderno, no sentido geral, e ao pensamento pedagógico, em particular, tais como sujeito, razão, totalidade, unidade, autonomia, verdade, progresso, emancipação, caem em descrédito, tanto quanto ao valor geral dos seus conteúdos quanto pela possibilidade de realização efetiva de suas promessas, abalados pela queda do universal e do atemporal.

Apesar de não termos encontrado alternativas suficientes para as formas de vida da modernidade que foram abaladas, também não fomos dispensados da necessidade de tomar a cada dia decisões cheias de conseqüências para a vida futura. O sujeito entregue a si mesmo, não age com conseqüências somente para si e essa é uma idéia que não podemos abandonar para não cairmos num ceticismo radical que nos jogue em estado de abandono. Embora a crítica da razão pela razão pertença, ela própria, à tradição do Iluminismo, a assunção de que a nossa racionalidade está em questão, estabelecida de modo especial a partir de Nietzsche, gera uma crise na educação e em particular na escola, ao tentar unir objetivos, finalidades educacionais e contextos práticos conflitantes entre si.

A falência da idéia de ordem tomou a pós-modernidade e me parece que surgem, nos vãos desta dispersão, algumas tentativas de fazer novos enquadramentos, hibridizações, para tentar dar conta da complexidade, talvez com um pouco menos de censura do que os modernos mais convictos gostariam. Falar em teoria do caos ou em fim da história, a mim soa como uma tentativa de reenquadrar a dispersão e a descontinuidade em novo metadiscurso. O chamado pensamento pós-moderno revela o desmascaramento da cultura ocidental e a despedida da verdade, da unidade, da substância e da subjetividade, agora entregue ao subjetivismo.

A perspectiva de que a modernidade, em todo o caso, não esgotou seus conteúdos e representa, portanto, um projeto inacabado que pode ser reconstruído, potencializado em suas possibilidades, nos convida a pensar um outro olhar sobre a tradição e, de modo particular sobre o pensamento

pedagógico formulado neste contexto, e buscar uma interpretação dos processos patológicos que deformaram os conteúdos, permitindo, assim, ultrapassar o nível da crítica e reconstruir os seus fundamentos.

Naturalmente que projetos individuais não podem prescindir da dimensão intersubjetiva, uma vez que, no atual contexto, somente parece possível uma forma de racionalidade constituída no seio da linguagem e mediada socialmente. No entanto, a pretensão de formação humana com a qual a educação sempre lidou, parece-me, requer uma unidade mínima, ainda que provisória, para que ainda seja possível não ficar refém do presente e para que os sujeitos não tenham como destino o abandono a si mesmo, sem qualquer perspectiva de sentido, ao menos para não ficarem congelados num presente sem devir.

A crise de crenças afeta o conhecimento e a pedagogia não fica sem problemas, pois o discurso educacional tem os seus fundamentos também tensionados. A esperança do unitário torna-se problemática e isso atinge o núcleo da estabilidade da ordem pedagógica que não consegue mais realizar as suas promessas no cenário social perturbado em que promove as suas práticas. A pós-modernidade está permitindo atravessar e colocar em xeque discursos que pareciam intransponíveis, pois que cercados de autoridade e legitimidade, fosse ela dada por alguma ideologia de direita ou de esquerda (isso, no tempo em que direita e esquerda eram categorias com *claro* significado político) ou fossem sustentadas por alguma epistemologia ou filosofia.

As narrativas pedagógicas para a formação humana reuniram elementos de várias formulações modernas, com diferentes pretensões de finalidade. De toda a forma, diferentes formulações discursivas estabeleceram *télos* para as práticas pedagógicas formadoras se sentirem animadas e os sujeitos professores mobilizados a acreditar que com as suas práticas encaminharão os sujeitos educandos a um processo de humanização superador, emancipatório, constituidor de uma promessa de futuro, fosse ela apresentada como fosse.

Tomaz Tadeu da Silva⁸¹, no texto “O adeus às metanarrativas educacionais”⁸², analisa que o humanismo tradicional apostou numa essência humana ideal a ser desenvolvida e amparada numa filosofia da consciência, capaz de acordar mentes adormecidas, esclarecer, desalienar, desmistificar. Para cumprir esta premissa emancipatória, destaca o papel dos educadores como intelectuais privilegiados, apropriados de um tipo de saber/conhecimento desinteressado para o avanço e progresso da vida social. Para cumprir este tipo de fins educacionais, há uma busca cíclica na educação da “Grande Pedagogia”⁸³, um esquema explicativo universalizante que possa oferecer resposta a todas as questões educacionais. Vivemos isso de modo enfático com alguns movimentos educacionais, como o humanismo rogeriano na década de 1970 ou construtivismo pedagógico nos anos de 1980 e 1990.

A busca de uma “grande pedagogia” aparece como busca de um grande “credo pedagógico” a ser seguido e que ofereça um pouco de estabilidade e referência para um empreendimento tão marcado pela instabilidade de suas circunstâncias educativas. O ataque às metanarrativas atinge em cheio o “edifício teórico educacional”⁸⁴, independentemente de ser uma formulação mais tradicional, ou identificada como teorização crítica. O autor entende que a teoria educacional tende a situar o conhecimento e o saber como fontes de emancipação e libertação do sujeito educado. Essa pretensão é particularmente cara à teoria educacional crítica que aposta num saber que tenha a força da ideologia transformadora potencializando o atingimento de um lugar não mistificado no mundo social.

É uma marca do cenário pós-moderno, justamente pelo apelo ao reconhecimento da contingência, assumir que a produção do significado

⁸¹ Tomaz Tadeu da Silva atua como docente no campo de Estudos Culturais no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁸² SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996, pp. 236-250.

⁸³ Idem, p. 249.

⁸⁴ Ibidem.

necessariamente deve ser mediada pela linguagem. Os dispositivos lingüísticos são o terreno onde a realidade é definida, em permanente fluxo. Portanto, os significados tornam-se móveis, maleáveis. Não existe o significado como sentido a priori, ou um sentido externo, como verdade correspondente ao real. Essa premissa essencialista está superada pela crise dos fundamentos e das metanarrativas que perderam a chancela do significado presumido. Como sinalizou Lyotard, o que temos, neste caso, é a crise do referente, pois não mais um significado “em si” uma vez que estes não podem ser capturados em definitivo. O pressuposto do fundamento, neste caso, falha em sua posição, uma vez que não havendo um referente válido enquanto pressuposto fundacional, “o significado nunca é apreendido definitiva e cabalmente pela palavra.”⁸⁵

O debate educacional contemporâneo que se estabelece neste cenário, no entanto, não pode ficar reduzido a um torneio retórico, por não poder mais contar com premissas teóricas fundantes e auto-sustentáveis. Essas premissas talvez possam, jogadas a um palco com mais liberdade, enfrentar as suas limitações em relação à possibilidade de se realizarem nos complexos cenários e sujeitos, nada ordeiros, previsíveis ou estáveis em que os processos educativos se desenvolvem.

O debate educacional, se não pode mais assegurar validade ou aceitabilidade prévia a nenhuma posição, pois precisa reconhecer que a falência dos fundamentos de legitimação dos discursos que sustentam as suas práticas existe, de outro lado não pode ficar refém da incerteza, liquidado nas suas expectativas. A educação precisa recorrer ao debate argumentativo e enfrentar o doloroso ataque sobre as suas estruturas, numa perspectiva menos determinista, mais falível e contingente, em que a necessidade da compreensão e do entendimento compartilhado intersubjetivamente venha antes das tomadas

⁸⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. Projeto educacional moderno: identidade terminal? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identities Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996, pp. 251-268, p. 256.

de posição que, ainda que provisórias, talvez ainda sejam necessárias para os sistemas escolares. O debate está aberto.

PARTE II

**ESCOLA E DEMOCRACIA: UMA LEITURA SOBRE OS
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XX**

CAPÍTULO 3

EDUCAR PARA A DEMOCRACIA COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XX: A CONTRIBUIÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA

1. O discurso pedagógico da modernidade e a função da escola

O pensamento pedagógico moderno tem origem no pensamento iluminista que estabelece uma leitura secularizada do mundo e se transformou em mentalidade de uma época. A modernidade, enquanto projeto de secularização do mundo, estabelece um verdadeiro projeto civilizatório para a humanidade. Ao romper com a perspectiva metafísico-teológica determinada pela Igreja Católica, desloca as questões religiosas para o plano da vida privada. Ao firmar o conceito de igualdade formal dos indivíduos e a idéia de um estado de direito limitado pela força da lei, retira a legitimidade dos privilégios de nascimento ou do poder legitimado pelo “direito divino de governar”. A autoridade dos governos passa a ser outorgada pelo contrato político entre governantes e governados e os privilégios de nascimento ou de posição social passam a ser desnaturalizados.

O pensamento filosófico moderno gera dificuldades para atribuímos uma descrição que contenha uma unidade em si, uma vez que possui muitas nuances. A face iluminista, a face hegeliana, a positivista, a crítica moderna de Nietzsche, que semeia o pós-moderno, a teoria crítica frankfurtiana, entre outras.

No entanto, conforme sugere Rouanet⁸⁶, há um compromisso que marca a racionalidade moderna que pode ser traduzido numa certa pretensão à universalidade, e à defesa da individualidade e da autonomia como conteúdos importantes, descritos de uma ou outra forma, conforme o contexto.

A idéia de universalidade existe em correlação com a aposta na perspectiva de uma racionalidade superadora da visão metafísico-teológica. A crença em uma razão poderosa disponível a todos os sujeitos contém em si uma potência emancipatória, uma vez que possibilita aos sujeitos o seu uso e a libertação de toda forma de tutela que não seja aceita racionalmente. Essa matriz universal de possibilidade de entendimento e de formulação de juízos morais, independentemente da sua composição étnica, nacional ou cultural, compõe os atributos básicos do que se convencionou chamar de sujeito epistêmico. A noção de sujeito epistêmico com atributos racionais e possibilidades morais universais tem origem na filosofia de Kant e foi melhor definida na epistemologia genética de Jean Piaget. Essa formulação está presente em toda a formulação do discurso filosófico e pedagógico da modernidade.

A individualidade representa a superação da idéia coletivista dos estamentos que determinam a posição do sujeito pela camada social de nascimento. A invenção da subjetividade, como base da formação dos juízos racionais, apresenta o sujeito, nesta perspectiva, como um indivíduo passível de progredir e ocupar um lugar no mundo a partir do livre exercício das suas faculdades que não são um privilégio de nascimento e sim um patrimônio de

⁸⁶ ROUANET, Sérgio Paulo. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

partida distribuído a todos (premissa da universalidade). A sociedade se organiza e se restabelece a partir do mérito individual destas pessoas concretas que evoluem e ocupam um lugar no mundo a partir do equalizador social essencialmente moderno que é a educação.

A autonomia significa que esses seres individuais, capazes de juízo e entendimento sobre o mundo, são capazes de superar pela razão independente qualquer forma de tutela religiosa ou ideológica. Assim, o sujeito emancipado organiza e compreende o mundo somente a partir dos elementos que lhe tenham sido dados pela própria consciência.

O sujeito emancipado existe como indivíduo e supera toda forma de tutela, saindo da situação de menoridade autoculpada da qual falava Kant, que significa não dispor das possibilidades do próprio entendimento. Autonomia, portanto, no contexto da filosofia iluminista, é um conteúdo que tem a ver com capacidade reflexiva. Essa é uma aposta otimista na capacidade do indivíduo pode promover a própria emancipação pelo desenvolvimento reflexivo, apropriando-se da própria individualidade, tornando-se culto, crítico e obtendo, pelo mérito pessoal, as condições materiais que possibilitem o exercício efetivo desta liberdade.

A subjetividade autoesclarecida como possibilidade para o sujeito é uma marca forte, embora não homogênea, na filosofia da modernidade. Assim, a subjetividade, enquanto dimensão do sujeito, pode ser descrita em pelo menos três recursos básicos: o individualismo enquanto singularidade, o direito de crítica, a autonomia da ação como premissa da autonomia que se converte em liberdade e a universalidade da razão deste sujeito.

Autonomia, consciência reflexiva e inserção social representam um patrimônio disponível aos sujeitos como potências generalizáveis de melhoria da humanidade como um todo e, portanto, vistas como recurso para a democratização da sociedade. A função equalizadora das diferenças sociais

atribuída à educação é a estratégia de democratização da sociedade que toma força ao longo do século XX no mundo todo.

Os sistemas escolares, como se sabe, derivam da reorganização dos estados nacionais no século XIX e significam uma aposta fundamental na perspectiva redentora da educação. O mito da ascensão social através da escola firma a promessa de equalização das diferenças sociais. Ora, se a riqueza não fora distribuída de forma eqüitativa, a educação asseguraria o equilíbrio social. Mais tarde, a sociologia reprodutivista pôs em xeque esta perspectiva, denunciando que a escola cumpria mal esta tarefa, uma vez que se organizava pedagogicamente numa perspectiva burguesa e não garantia o sucesso escolar aos filhos das camadas proletárias, desprovidos que eram dos bens culturais necessários para enfrentar o modelo escolar.

No Brasil, a educação escolar foi desenvolvida sob esta esperança também. A formação colonial do Brasil reservou uma influência muito forte da pedagogia missionária dos jesuítas. O sistema de ensino nacional que se organiza na época do Império Brasileiro se afasta um pouco desta marca apenas com a influência do positivismo, que representa o único rasgo de secularização numa cultura colonialista impregnada de valores religiosos.

Com a República, em 1889, o Brasil contava com um sistema educacional desarticulado e a necessidade de estruturação parecia ser a mais evidente. A influência positivista e liberal traz o tema da laicização e da gratuidade do ensino, que permanecia atendendo basicamente as camadas elitizadas.

Em termos de história brasileira, podemos dizer que a pedagogia tradicional é o produto da forte influência da pedagogia jesuítica, que marcou o período colonial e imperial, e do esboço de pedagogia moderna de veio iluminista, desenvolvida durante o Império. A influência principal dos jesuítas na

configuração do modelo educacional está assentada nas orientações que o⁸⁷ *Ratio Studiorum*, documento que teve sua versão final gerada em 1599, criado pela Companhia de Jesus, e traduz a iniciativa de normatizar o funcionamento dos colégios mediante regras comuns. Este conjunto de regras, conforme a leitura de Dermerval Saviani⁸⁸, tem um caráter universalista, pois se trata de um plano adotado de forma indistinta por todos os jesuítas, em todas as escolas, independentemente do tipo de aluno ou de contexto, e elitista, pois o modelo de educação era destinado aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas, o que promoveu a formação da elite colonial a partir deste modelo de educação.

A concepção filosófica que assenta esta tradição pedagógica, além do caráter universalista, possui uma visão essencialista que pretende “moldar a *existência particular* e real de cada educando à *essência universal* e ideal que o define enquanto ser humano,”⁸⁹ conclui Saviani.

Segundo a perspectiva religiosa desta pedagogia, essa essência era dada pela criação divina, tendo o homem sido feito à imagem da essência perfeita que é Deus. Numa perspectiva secularizada desta mesma premissa, essa essência provém da capacidade humana de conceber o bem e descrevê-lo racionalmente.

Essa organização escolar existente no Brasil irá configurar o alvo principal de toda a crítica em favor da modernização e democratização da educação no Brasil que será expressa no descontentamento endereçado à “escola tradicional”, aqui resumida em toda a educação livresca e intelectualista estabelecida de modo particular no Brasil pela pedagogia dos jesuítas.

⁸⁷ Conforme Dermeval Saviani, em sua obra “*História das idéias pedagógicas no Brasil*”, publicado pela Autores Associados, em 2007, a denominação correta é “*o Ratio studiorum*” e não “*a Ratio*”, conforme nota explicativa situada na página 48. Saviani afirma essa indicação baseando-se em outros dois estudiosos, Paul Foulquié, que escreve o “*Dictionnaire de La langue pédagogique*”, publicado em 1971, em Paris, e em Leonel Franca, que publica “*O método pedagógico dos jesuítas*”, em 1952.

⁸⁸ SAVIANI, Dermerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 56 - grifos meus.

⁸⁹ Idem, p. 58.

Esse posicionamento é claramente expresso pela crítica de Anísio Teixeira quando afirma que “a escola antiga era, com efeito, a oficina que preparava os escolásticos, isto é, homens de escola, homens eruditos, intelectuais, críticos(...) tudo passou nela a ser muito especializado e, portanto, remoto, alheio à vida cotidiana e indiferente às necessidades comuns dos homens.”⁹⁰

O desenvolvimento da República e o progresso econômico trouxeram, no início do século XX, a temática da estruturação de um modelo educacional com alguma consistência e organicidade. A premissa da educação como um fator de equalização social está presente como conteúdo neste contexto.

O que se pretende na reflexão aqui desenvolvida, de modo específico, é buscar a compreensão de educação que orienta Anísio Teixeira, os fins que demarca para a escola e os fundamentos filosóficos que o amparam, estabelecendo os nexos necessários para sublinhar a sua contribuição para a organização do pensamento pedagógico brasileiro. Convém esclarecer que o propósito deste estudo não é discutir os empréstimos teóricos ou o mérito das filiações ideológicas que o autor efetua ao longo de sua vida, embora seja importante sinalizá-las.

2. Educar para a democracia a partir de Anísio Teixeira

Anísio Teixeira integra o grupo dos educadores que produziram o célebre “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932. Esse grupo entendia não haver outra prioridade a ser enfrentada dentre os problemas nacionais que não fosse o grave problema da educação. Para o enfrentamento desta

⁹⁰ TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 6ª ed. Rio de Janeiro, UFRJ, 1999, p.41.

A primeira edição desta obra é de 1957 e foi publicada pela José Olympio Editora. A segunda edição é de 1968, a terceira edição é de 1971 e a quarta edição é de 1977, estas publicadas pela Companhia Editora Nacional. A partir da 5ª edição, em 1994, foi relançada pela Editora da UFRJ.

necessidade, cabia uma ação decisiva do Estado em favor da escola pública, gratuita, obrigatória e leiga.

Dentro do quadro da pedagogia contemporânea, a chamada educação nova ou progressiva integra uma tendência com origens no final do século XIX, na Europa. Por “educação nova” entende-se, no dizer de Lorenzo Luzuriaga, “a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a esse movimento o nome de ‘escola ativa.’”⁹¹ É importante ressaltar que o movimento renovador acompanha a história da pedagogia em todas as épocas, embora a organização dos sistemas escolares seja mais recente na história da educação e da pedagogia.

Especificamente sobre o movimento das escolas novas, ou escola progressiva, como preferem Dewey e Anísio Teixeira, podemos identificar, conforme Luzuriaga⁹², quatro etapas ou momentos principais⁹³:

- o da criação das primeiras escolas novas na Europa e nos Estados Unidos. Em 1889 e 1893 foram criadas duas escolas na Inglaterra; em 1898 foi criada uma na Alemanha e outra na França; e, em 1896, fundada por John Dewey, foi criada uma em Chigago, Estados Unidos;
- o da formulação das novas idéias ou teorias da educação nova, entre 1900 e 1907, na qual se desenvolvem as duas principais correntes pedagógicas, uma baseada no pragmatismo ou instrumentalismo de

⁹¹ LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 15ª ed. São Paulo: Nacional, 1984, p. 227.

⁹² Idem, p. 228, 229.

⁹³ Esta divisão não deve ser tomada de forma estática e, sim, apenas como uma organização didática proposta por Luzuriaga para caracterizar o desenvolvimento da escola nova na virada do século XIX para o século XX. Reconheça-se, ainda, que a influência da escola nova atinge os tempos atuais. Em particular a partir da Reforma Educacional advinda da LDB 9394/96, fortemente marcada pela influência construtivista, vários elementos da escola nova, como o trabalho com projetos, são retomados e atualizados.

John Dewey e a da escola ativa ou do trabalho, com as reformas do ensino feitas por Kerschensteiner, na Alemanha;

- o da criação e publicação dos primeiros métodos ativos, que vai de 1907 a 1918, quando surgem os métodos de Maria Montessori, em Roma, o método dos Centros de Interesse, de Decroly, em Bruxelas, o Plano Dalton e o Método de Projetos, de William Kilpatrick;
- o da difusão, consolidação e oficialização das idéias e métodos da nova proposta de educação, que se desenvolve a partir de 1918. Nesta etapa, surgem outras contribuições, como as de Cousinet e Freinet e surgem, também, reformas escolares que adotam o ideário escolanovista em vários países europeus.

Neste cenário, atuaram várias forças mobilizadoras. O desenvolvimento da psicologia da infância e os estudos sobre o comportamento, o desenvolvimento urbano e a necessidade de uma educação menos elitista, são fatores que colaboram para o movimento da escola progressiva.

As escolas progressivas possuem um certo aroma tardo-romântico e adornam uma ideologia democrática, progressista de cunho liberal, ligadas a uma concepção fortemente individualista⁹⁴ do sujeito humano, focada na autonomia e na possibilidade pessoal de escolha, fato que, para Dewey, traduzia a verdadeira liberdade. Tornar a escola mais adequada à sociedade moderna trouxe para a escola progressiva, conforme relata Franco Cambi⁹⁵ em seu estudo sobre o tema, algumas características próprias, como o *puericentrismo*, ou seja, o reconhecimento do papel essencial e ativo da criança, a valorização do fazer, a preocupação com o tema da *motivação*, pois a aprendizagem real e funcional deve estar ligada ao interesse real da criança e

⁹⁴ Individualista aqui entendido no sentido de radicalmente individualizante. A educação nova gera uma metodologia de trabalho diferenciado que toma por eixo a individualização dos percursos, o nível de desenvolvimento de cada aluno é o que deve orientar o planejamento.

⁹⁵ CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo, UNESP, 1999, pp. 526-527.

Esta obra foi publicada originalmente em italiano, com o título "*Storia della pedagogia*", editada pela Editora Laterza e Figli.

ao estudo do ambiente, uma vez que a realidade concreta é material de trabalho e produtora de experiências e a *socialização*, necessidade primária do ser humano, focada num desenvolvimento de autonomia que reveja as formas autoritárias de relacionamento, pois a liberdade de escolha é um objetivo importante para a vida imediata.

Podemos dizer que a tendência educacional nova ou progressiva do início do século XX combina a vertente psicológica, a científica e a sociológica. A vertente psicológica influencia sobretudo na organização dos métodos de trabalho, disponibilizando conhecimentos sobre a infância que ajudarão a orientar a seleção de estratégias didáticas que considerem o nível de desenvolvimento da criança. A vertente científica influi principalmente na determinação dos conteúdos, disponibilizando o legado científico, que será vertido em conhecimento escolarizado no trabalho pedagógico. A vertente sociológica oferece um objetivo mais amplo, sublinhando a importância dos processos institucionais na relação com os sistemas escolares e acentuando a ideia de que a educação é promotora do desenvolvimento da sociedade.

2.1. O contexto social do Brasil na recepção do pensamento de Anísio Teixeira

A obra de Anísio é a do pensador e também a do gestor público da educação, homem de discurso e de ação conseqüente em favor da escola pública. Segundo Marisa Cassim⁹⁶, a produção teórica de Anísio Teixeira é uma composição, uma vez que ele “reunia conferências, trechos de relatórios e artigos, tematizando seu fértil trabalho intelectual, antes disperso em revistas e boletins” e gerando, assim, os livros.

Outra marca interessante na obra de Anísio Teixeira é o tom coloquial de seus textos, em geral presumindo mais um ouvinte do que propriamente um

⁹⁶ CASSIM, Marisa. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 6ª ed. Rio de Janeiro, UFRJ, 1999, p. 17.

leitor. Avesso a excessos de forma, ao mesmo tempo em que denota um claro domínio dos conceitos com que opera, os desenvolve de modo didático, repleto de exemplos, que ao leitor qualificado podem se tornar supérfluos, mas significam uma chave de leitura oportuna aos neófitos.

Marisa Cassim declara, ainda, que Anísio Teixeira tinha por hábito examinar várias vezes a mesma questão, tendo em vista a constante preocupação em ser adequadamente compreendido ou, em alguns casos, para aprofundar um posicionamento.

A obra de Anísio ainda que já iniciada na década de 1920, ganha maior volume no Brasil sob o governo de Getúlio Vargas, que de 1930 a 1945 ocupa o Palácio do Catete no Rio de Janeiro, com o chamado governo revolucionário (1930-1934), seguido do governo constitucional (1934-1937) e do governo ditatorial (1937-1945)⁹⁷.

O Brasil em 1930 tem uma população de 36,7 milhões de habitantes⁹⁸, com uma tradição agrária forte e apenas um terço dos brasileiros vivendo em áreas urbanas. A força das oligarquias rurais havia gerado várias deformações na política nacional durante a República Velha (1889-1930), entre elas a força do coronelismo que gerava o voto de cabresto e muitas fraudes eleitorais para que a política dos governadores tivesse êxito. Na economia, 75% das nossas exportações estavam concentradas na venda de café, produto que garantia sustentação e a força política dos fazendeiros.

O governo de Vargas é repleto de nuances contraditórias: autoritário, nacionalista, populista. No setor educacional, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, com a proposta de reformar o ensino brasileiro e sob o comando de Francisco Campos. Neste contexto, o pensamento da Escola Nova traz o discurso educacional para a cena, com a defesa da democracia

⁹⁷ COTRIM, Gilberto. *Educação para uma escola democrática*. São Paulo: Saraiva, 1987, p. 285-287.

⁹⁸ Conforme os dados do IBGE, hoje a população brasileira ultrapassa os 180 milhões de habitantes e apenas 18% da população brasileira é caracterizada como população rural.

como fim básico da educação e com a defesa da plena reformulação da escola sob os auspícios da contribuição da ciência. Diz Anísio Teixeira: “Transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projeção”⁹⁹.

3. As raízes filosóficas do pensamento pedagógico de Anísio Teixeira

Conforme Pedro Angelo Pagni¹⁰⁰, a constituição da base do pensamento filosófico e pedagógico de Anísio Teixeira se dá entre 1930 e 1934. É o período em que Anísio Teixeira publica o livro “Vida e Educação”, contendo a tradução feita por ele dos textos “A criança e o currículo” e “Interesse e esforço”, de John Dewey. No mesmo livro, publica o texto “A pedagogia de Dewey”, texto de sua autoria que contém uma apresentação ao pensamento do autor estadunidense. Pedro Ângelo Pagni localiza nesta fase o esforço de Anísio de “introduzir os educadores numa Teoria da Educação” e “propor uma organização curricular para a Escola Nova nascente no Brasil”¹⁰¹.

Anísio Teixeira declara que o seu pensamento não tem pretensões de originalidade. Apresenta como sua principal influência o filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952) e confessa-se devedor, também de William Kilpatrick (1871-1965). De Dewey, de quem foi tradutor de algumas obras, toma a influência da filosofia pragmatista e de Kilpatrick faz um empréstimo de ordem

⁹⁹ TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000., p. 25.

Este livro é uma das primeiras obras de Anísio Teixeira e foi publicado em 1934. Esse título foi estabelecido em 1967, numa reedição da obra. O título original era “*Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*”. Aqui utilizo a edição comemorativa aos cem anos de Anísio, publicada em 2000 pela DP&A Editora.

¹⁰⁰ PAGNI, Pedro Angelo. A constituição da Filosofia de educação de Anísio Teixeira (1930-1934) – entre a doutrina pedagógica e a crítica filosófica. In: MONARCHA, Carlos (org.) *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001, pp.153-191

¹⁰¹ Idem, p. 156.

didática, que é a pedagogia de projetos. Anísio Teixeira foi aluno de ambos na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos. Desta junção, formula a sua contribuição para o pensamento educacional brasileiro. O próprio Anísio Teixeira resumia essa filiação, apontando que “Dewey diz *o que* se deve fazer e Kilpatrick diz *o como* se pode fazer, em educação”¹⁰².

John Dewey é responsável pela criação da primeira escola experimental nos Estados Unidos. Ela foi criada em 1896 junto à Universidade de Chicago (University Elementary School), onde Dewey atuava como professor e teve sua esposa como diretora. A escola durou quatro anos e foi fechada por problemas administrativos internos que resultaram na saída de Dewey da Universidade. Depois disso, ele passou a atuar na Universidade de Colúmbia, onde permaneceu até a sua aposentadoria, em 1930. “A escola [experimental, criada em 1896, junto à Universidade de Chicago] se baseava nas atividades dos alunos, desde a economia doméstica, tecelagem e fiação, até as atividades mais elevadas da literatura, a geografia e a história”,¹⁰³ diz Lorenzo Luzuriaga. Nesta escola, houve um rompimento com o plano tradicional de estudos por matérias e os alunos foram classificados pelo nível de desenvolvimento físico e mental e reunidos por grupos de interesse ou conforme as suas aptidões, uma estratégia de organização coerente com a perspectiva que prevê uma educação contrária aos artificialismos padronizadores da escola convencional.

William Kilpatrick, quase vinte anos mais jovem do que Dewey, é discípulo continuador de sua obra, convencido de que a educação e a democracia se tornam vivas quando se investe numa reconstrução contínua da experiência e no desenvolvimento da personalidade autogerida. Mesmo sendo um teórico da educação, diz Franco Cambi, ocupou-se também da didática. Kilpatrick foi o formulador do método de projetos, marca típica da educação

¹⁰² TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978, p. 32, nota de rodapé [A primeira edição deste livro é de 1930].

¹⁰³ LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1984, p. 236.

progressiva. Publicou em 1918 a obra “O Método de Projetos” que traduz e “põe acento na motivação prática do momento intelectual”, valorizando experiências concretas e problemáticas. O projeto é uma atividade intencional, destinada a um fim, sendo desenvolvido em propostas de caráter prático, de caráter estético ou à resolução de problemas intelectuais ou mesmo para o treinamento para a aquisição de uma habilidade específica. Mesmo para a educação de hoje, ainda bastante embasada no modelo convencional de organização escolar, a proposta de então, em suas vertentes atualizadas, ainda representa um forte impacto, uma vez que ele deve mudar completamente tudo que diga respeito a programas, horários, uma vez que o desenvolvimento dos programas de trabalho se dão pela ampliação do “raio de interesse”¹⁰⁴ ou, como dizia o próprio Dewey, sobre as atividades curriculares na escola progressiva, “o processo é uma contínua espiral.”¹⁰⁵

Kilpatrick, assim como Dewey e o próprio Anísio Teixeira, tinha a compreensão de que a escola devia ser reordenada para enfrentar as grandes transformações que marcavam o mundo na virada do século XIX para o século XX, gerando a necessidade de uma nova atitude mental diante da vida, vendo a industrialização, a democracia e o irrefreável avanço da ciência como fatores modificadores da realidade. Para Kilpatrick, a democracia enquanto forma de vida moral, o avanço econômico urbano-industrial e a força da ciência sobre a sociedade trariam seus efeitos mesmo para os espíritos menos dados à crítica, pois o progresso impressiona e gera interesse. Poderia a civilização permanecer estável em meio a um processo de mudanças constantes no mundo?, pergunta Kilpatrick.¹⁰⁶

¹⁰⁴ CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. p. 521-522.

¹⁰⁵ DEWEY, John. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1976, p. 82. O original deste livro, “*Experience and Education*”, foi publicado nos EUA em 1938, pela Macmillan Company.

¹⁰⁶ KILPATRICK, William. *Educação para uma civilização em mudança*. 16ª ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978, pp. 20-28, 37.

Lourenço Filho¹⁰⁷, parceiro e colaborador importante do movimento da escola progressiva, traduz de forma sintética o que entende ser a marca da influência de Dewey na formulação do pensamento pedagógico de Anísio Teixeira. A marca deweyniana, segundo ele, se traduz em três princípios básicos:

- *não pode haver nenhuma separação entre vida e educação*, ou seja, não se acredita numa idéia de escola com função preparatória à vida. Ela própria é quem atua na escola. Sendo assim, os fins da educação não são fins idealizados, para serem cumpridos num tempo futuro, mas fins práticos, realizáveis pela experiência compartilhada na vida social em miniatura que deve ser a escola;
- *não há outro fim para a educação que não seja mais educação*, e “mais educação” “significa maior capacidade de pensar, comparar e decidir com acerto e íntima convicção”¹⁰⁸, diz Lourenço Filho. Neste sentido, a afirmação cruza com o entendimento de John Dewey¹⁰⁹ sobre o que seja liberdade, que para ele é “a capacidade de formar propósitos e levar a efeito.”
- *A escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura*, pois desta prática imediata resultaria uma melhor conexão com a vida social em geral. Nesta convicção, desenvolvem-se situações de comunicação e de cooperação entre as pessoas e da própria escola com as demais instituições como a família, organizações públicas e privadas, civis e religiosas, visando propósitos comuns e afirmando-se como situação concreta de vivência do modelo de democracia que pretende desenvolver através do trabalho escolar.

¹⁰⁷ LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstom. Prefácio. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978. p. 7.

¹⁰⁸ Idem, p. 9

¹⁰⁹ DEWEY, John. *Experiência e educação*, p. 44.

A educação inspirada em Dewey tem a convicção de uma relação íntima entre os processos de experiência real vividos na escola e a educação em si, uma vez que esta se realiza no presente. Embora a experiência não garanta em si o sentido, pois este é subjetivo, as aquisições do sujeito se realizam na interação do indivíduo com a situação de aprendizagem, a partir de uma intersecção entre as condições externas e internas. Assim, o crescimento do aluno, em busca de maior maturidade, deve ser “um processo contínuo e sempre presente”, diz Dewey. “Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro”¹¹⁰

John Dewey entende que cabe à educação, no mesmo sentido em que tudo progride no mundo (a mentalidade que se altera, a indústria que avança e a democracia que se torna uma exigência), também ser progressiva e calcada na reconstrução da experiência. No entanto, alerta Dewey, o movimento em educação progressiva não deve ter aproximação com qualquer “ismo”, ainda que fosse um “progressivismo,”¹¹¹ pois, no seu entender, isso colocaria esse pensamento em necessária situação de reagir contra outros “ismos” como forma de afirmar-se. Tanto Dewey quanto Anísio Teixeira usam o mesmo recurso e, ainda que façam contrapontos entre a educação progressiva e a educação tradicional, sustentam que a melhor contribuição que a filosofia da educação pode realizar em relação ao pensamento pedagógico é o exame que opera o esclarecimento da linguagem de cada discurso pedagógico.

Em suma, a idéia fundamental da filosofia de educação que Dewey sustenta, e da qual Anísio Teixeira é herdeiro e desenvolvedor, “é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e

¹¹⁰ DEWEY, John. *Experiência e educação*, p. 44.

¹¹¹ Esse comentário de John Dewey consta no prefácio do livro “*Experiência e Educação*”, publicado originalmente em 1938.

educação,”¹¹² o que traduz a unidade fundamentadora desta teoria educacional. Para isto, sustenta Dewey, é necessário se ter uma idéia clara do que trata a experiência em educação e não tomá-la como um novo dogma. Se a educação tradicional operava com uma lógica de organização hermética, feita, acabada, a educação progressiva não pode dogmatizar a liberdade e correr o risco de dar pouca atenção à organização, abandonando qualquer forma de direção. Isso seria contraproducente e incoerente, alerta Dewey, em vários comentários que permeiam os seus textos sobre os excessos de interpretação da filosofia da experiência por ele identificados, já na época, em muitas escolas progressivas, onde se adotaram medidas permissivas na organização escolar em nome dos ideais de liberdade e autonomia.

Dewey insiste na necessidade de problematizar os fundamentos educacionais da educação progressiva: o que significa defender a liberdade? Quais as condições pelas quais as escolas poderão efetiva-las? Essas são algumas questões que ele suscita, enfatizando o necessário e permanente trabalho filosófico de examinar criticamente os próprios fundamentos¹¹³.

3.1.1. A influência do pragmatismo instrumentalista de Dewey

O pragmatismo surge como escola de pensamento no final do século XIX, nos Estados Unidos e envolve nomes ilustres como William James e Charles Peirce, que em 1870 encontravam-se regularmente com outros filósofos para discutir filosofia. O pragmatismo, segundo palavras do próprio James, pode ser considerado um novo nome para antigas maneiras de pensar, uma vez que filosofias concentradas na ação existem desde os gregos.

O pragmatismo, diz Cornelis de Waal¹¹⁴, “desenha uma conexão íntima entre teoria e prática, entre pensamento e ação”¹¹⁵ e, ao contrário das filosofias

¹¹² DEWEY, John. *Experiência e educação*, p. 8.

¹¹³ Idem, p. 10.

¹¹⁴ Cornelis de Waal é professor de filosofia na Indiana University.

fundacionistas, estabelece um critério de significação de qualquer conceito a partir de suas conseqüências práticas concebíveis. Ao considerar que não há nenhum mundo acabado a ser nominado conceitualmente e apresentado como a verdade em si, que ofereça um padrão seguro, confiável, absoluto, coloca a filosofia numa dimensão procedural, que, segundo alguns críticos, reverte num triunfo dos meios sobre os fins. Opondo-se à filosofia transcendental, pode-se dizer que o pragmatismo é mais um critério de significação do que propriamente um critério de verdade, tema que não é consenso nem entre os próprios pragmatistas.

Em síntese, pode-se dizer que “o pragmatismo é um método para fazer filosofia e não uma teoria filosófica”¹¹⁶, completa Cornelis de Waal. A tradição filosófica que se configurou em Chicago, desenvolvida por Dewey, Herbert Mead e seus companheiros nessa época, emergiu em um ambiente caracterizado fundamentalmente pelas idéias de profissionalização e ascensão social, formando o seu primeiro público entre aqueles que estavam conquistando posições tendo como base estas duas pautas.

O pragmatismo surge nos Estados Unidos em uma sociedade confrontada com a emergência de novos valores, em crise, de certo modo, com a constatação da vulnerabilidade dos valores tidos como eternos e um olhar de certa incredulidade sobre o que venha a ser este futuro que a sociedade urbano-industrial começa a desenhar. O pragmatismo surge num contexto de demandas sociais derivadas do progresso econômico e social nos Estados Unidos e, conforme sublinha Carlos Otávio Moreira, opera com o paradigma da figura do homem que produz (*producer*) e não do homem trabalhador (*worker*) ou mesmo do proletário (*proletarian*)¹¹⁷. Isso tem uma implicação direta com o

¹¹⁵ WAAL, Cornelis de. Sobre pragmatismo. São Paulo: Loyola, 2007, p. 18.

O original, “On pragmatism”, foi publicado nos Estados Unidos em 2005.

¹¹⁶ Idem, p. 22.

¹¹⁷ MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. *Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 60. Este livro é o resultado da pesquisa de doutoramento que Carlos Moreira desenvolveu junto à PUC-Rio.

modo de pensar a educação que a filosofia pragmatista desenvolve, uma vez que ela contempla a *ação* numa perspectiva que não é meramente executória, propondo-se a pensar como, por meio da educação, podem ser superadas as distinções hierárquicas entre trabalho intelectual e manual, também não assimilando a distinção hierárquica entre teoria e prática.

A educação escolar gera situações que formam pontos de contato entre diferentes grupos, contextos valorativos, contribuindo para a ampliação da mobilidade social e da democracia. Sendo a educação responsável por cunhar as novas gerações e lhes repassar de forma ativa e orgânica o legado das gerações e da cultura, a construção prática da vida democrática no plano imediato é a única forma de torná-la possível no plano futuro. Não se educa para depois. O que a escola não for capaz de produzir para o presente também não o fará para o futuro.

O pragmatismo, assim como as correntes atuais do neopragmatismo, compreendem a racionalidade afastada de qualquer idéia de essência permanente. Nesta linha, a filosofia como método, no dizer de Dewey, ou como prática cultural, no dizer de Richard Rorty, sinaliza que uma idéia tem seu valor pelos efeitos que ela produz, não precisando, portanto, ser fundada conceitualmente, a priori.

Para a filosofia pragmatista importa menos saber se uma sentença é verdadeira, pois se não há dados nem fatos que signifiquem por si mesmos, há, portanto, apenas linguagem e produção de discurso, este pautado ou não em evidências empíricas. A verdade, portanto, nesta perspectiva, é apenas o que se tem de melhor para acreditar, ou seja, um conjunto de enunciados que se mostram mais úteis para dominar o real ou para viver melhor do que outros. “Uma idéia tem seu valor pelos efeitos que ela produz” é uma das máximas do pragmatismo, desde a origem.

Nesse sentido, ao avaliar as conseqüências da lógica pragmatista sobre a filosofia, podemos ver com Christian Delacampagne que “se ela sobrevive, só

pode ser como gênero literário”, como uma “forma de conversação”, não garantindo nenhum acesso privilegiado à verdade. A quem a ela se dedica, disponibiliza “expressar livremente a sua personalidade”¹¹⁸ e a quem dela usufrui, como leitor, oferece um recurso estético a ser apreciado, mas que não tem um valor em si, *a priori*.

O pragmatismo e, por conseguinte, o pensamento de Dewey, é contrário a uma filosofia contemplativa. A experiência não é um objeto de contemplação ela gera uma situação indeterminada que move o pensamento e isso exige uma resposta. No momento em que a situação indeterminada, ou situação-problema, se resolve, como comumente se usa no discurso pedagógico, a reflexão cessa até que nos deparemos com uma nova situação indeterminada. Assim, a situação educacional deve ser direcionada para problemáticas, para o surgimento de situações indeterminadas, e não propriamente para a criança e suas vontades imediatas, como pode sugerir uma leitura mais apressada desta proposta.

A aprendizagem é sempre resultado de uma situação concreta e indeterminada, a “situação-problema”, como descreve Dewey. Neste processo em que se busca adquirir conhecimento, se formam hábitos e se desenvolvem modos de convívio no processo prático de superar o que situação indeterminada gerou. Não há, portanto, conhecimento puro a priori e conhecer passa a ser visto como construir e reconstruir sentidos em situação de experiência, portanto, no contexto em que a situação indeterminada surgiu. Lógica experimental, pragmatismo e, portanto, contextualismo, pertencem a um mesmo veio.

Para organizar o processo pedagógico de reconstrução da experiência, Dewey oferece princípios que devem ser considerados na formulação de uma filosofia da educação calcada na reconstrução da experiência: o princípio da continuidade, o da situação e o da interação.

¹¹⁸ DELACAMPAGNE, Christian. *História da filosofia no século XX*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1997, p. 270.

Por *continuidade*, Dewey entende o valor educativo da experiência e a sua capacidade de gerar novas mobilizações e novas experiências, ou seja, o continuum experiencial¹¹⁹, que deve atender a uma questão central que é a qualidade da experiência e esta tem dois aspectos, pelo menos: o imediato, que gera uma leitura da experiência de ser agradável ou desagradável; e o mediato, que diz respeito à sua influência sobre os processos posteriores. Uma leitura concentrada no curto prazo, alerta o próprio Dewey, deve ser evitada. Para Dewey¹²⁰, assim como para Anísio Teixeira, a experiência está numa correlação com o plano qualitativo da situação pedagógica e tem mais valor quando vive e se prolonga em experiências que se sucedem. Assim, a experiência amplia seu valor educacional quando serve de armação para mobilizar novos esforços e novas experiências futuras.

A democracia como hábito mental e tarefa de conformação das personalidades juvenis é o tipo ideal de propósito para a vida cotidiana do processo educacional. As experiências neste microcosmos social promovem o desenvolvimento intelectual e também a geração de hábitos morais. Para Dewey, o crescimento do movimento pela educação progressiva se justifica no investimento em torno do ideal democrático, em oposição ao modo autocrático e personalista da escola tradicional. A vida cooperativa é uma situação de experiência que possibilita que se assimile do próprio meio, pelo hábito, a democracia como parte da estrutura mental e moral. “Cada experiência é uma força em marcha”¹²¹, sustenta o autor. Cabe ao professor verificar que atitudes são conducentes ao crescimento contínuo, uma vez que a experiência não se sucede no vácuo. Os processos de conhecer, fazer, sentir e ser entremeiam todas as situações pedagógicas num entrelaçamento indissociável.

Desta reflexão sobre a idéia de continuidade, depreende-se o segundo princípio, que é o de situação. Para Dewey, a *situação* é o conjunto de

¹¹⁹ DEWEY, John. *Experiência e educação*, pp. 16-17

¹²⁰ Idem, p. 16.

¹²¹ Ibidem, p. 29

condições objetivas para que a interação do indivíduo com a experiência possa se desenvolver, ou seja, por situação entende-se o modo como se organiza e desenvolve a experiência, o “arranjo social global”¹²² que foi preparado. Inclui, ainda, os materiais com que o indivíduo entra em interação e também a forma com as relações se dão. Esta organização do meio, ou seja, do ambiente em que o indivíduo desenvolve a experiência por atividade própria, deve contemplar as necessidades e também as capacidades daqueles que vão interagir e aprender.

A situação da experiência, no sentido em que Dewey compreende, nos alerta para a estreita vinculação entre processo educativo, indivíduo e meio social. O meio social fornece as condições para que o indivíduo enfrente e desenvolva e, para usar uma expressão própria de Anísio, realize a sua personalidade. Na leitura da filosofia da experiência não existe qualquer contradição entre teoria e prática ou entre indivíduo e sociedade.

A escola progressiva é o lócus integrador destas perspectivas na situação em que ocorre o processo pedagógico, é o laboratório vivo, por assim dizer, onde se processam as aprendizagens de todo o tipo, pois “aprender é um hábito em si” e também um hábito que permite adquirir outros hábitos, já que na perspectiva da escola progressiva, a aprendizagem é vista numa perspectiva de mudança de comportamento¹²³ e, portanto, se integra na própria vida do indivíduo.

A intenção, movimento individual que gera o esforço consciente, necessário à reconstrução da experiência, é fundamental. Se aprender é adquirir novos comportamentos, não é possível adquirir um novo modo de agir se não se tem esta intenção. Esse ponto vem combater o suposto veio

¹²²DEWEY, John. *Experiência e educação*, p. 38.

¹²³ Comportamento (behavior) na compreensão de Anísio Teixeira está vinculado à aquisição de novos modos de ação, no desenvolvimento da capacidade de transformar saberes, hábitos e atitudes em recursos para novas experiências, sendo, portanto, uma força propulsiva que se fixa no organismo, dele passando a fazer parte e isso, para o autor, significa aprender na vida e para a vida, radicalmente.

espontaneísta atribuído normalmente à educação progressiva. Quando o indivíduo estabelece fins para si mesmo, põe em movimento o esforço e usa esses fins como medida para verificar o seu progresso ou fracasso e organizar um tipo de atitude pessoal que o desenvolve globalmente.

O princípio da *interação*, conforme Dewey, chama a atenção para dois fatores da experiência de aprendizagem: as condições objetivas e as condições internas. As condições objetivas são um conjunto de condições pelas quais o educador regula o ambiente, ou seja, organiza a “situação” de aprendizagem. São, portanto, condições externas ao aluno. As condições internas, ao contrário, estão na esfera do sujeito e dizem respeito “às necessidades e capacidades dos indivíduos que estão aprendendo em dado tempo”.¹²⁴ Nenhuma experiência educativa tem valor em si mesma pois depende desta interação entre a qualidade da proposta e as condições e aproveitamento do indivíduo.

Sendo a aprendizagem um processo de aquisição de novos meios de ação, ou seja, mudança de comportamento diante da vida, não se aprende somente o que se tem em vista, mas um conjunto de temas e de valores que estão ligados a uma atividade que é desenvolvida, ou seja, “aprende-se por associação”.

Nesta leitura global da experiência de aprendizagem, portanto, “não se aprende nunca uma coisa só”, ou seja, existem, como diz Dewey, aprendizagens colaterais¹²⁵, que são as aprendizagens de gostos, ideais, desgostos, respeito, o desejo de continuar aprendendo e também a formação de atitudes permanentes e modos de agir no mundo. Todas estas questões devem ser objeto de atenção dos educadores. O indivíduo, conforme lembra Dewey, representa a “unidade substancial”¹²⁶ deste processo, o elemento

¹²⁴ DEWEY, John. *Experiência e educação*, p. 39.

¹²⁵ Idem, p. 42.

¹²⁶ Ibidem, p. 37.

integrador da situação de experiência e, portanto, pode-se “extrair de sua experiência presente tudo que nela houver para si nesse momento em que a tem”¹²⁷. Em suma, podemos dizer que toda a aprendizagem deve estar integrada à vida e adquirida em uma experiência real de vida.

Levar em conta as capacidades e avaliar os propósitos em relação ao seu valor educativo reforça a idéia de que não é a matéria em si que é educativa mas a possibilidade de uma interação do indivíduo e seu processo de adaptação à matéria pela disponibilidade dos recursos internos suficientes e, por conseguinte, da adequação da matéria e dos procedimentos à capacidade de desenvolvimento disponível deste indivíduo. Sendo assim, a experiência, como diz Anísio Teixeira, é “um modo de existência” em que situação e indivíduo se transformam. A atividade educativa, portanto, promove a reorganização da experiência e investe na formação de processos conscientes, que não podem ocorrer sem controle, sem intervenção. No entender desta filosofia, ao contrário dos que fazem dela uma leitura espontaneísta, o investimento da educação progressiva não é na falta de direção e sim no redirecionamento da forma de intervenção e no modo como a autoridade é utilizada. A significação social dos hábitos se manifesta não na dimensão do futuro a ser cumprido (premissa preparatória da escola tradicional), mas na “aquisição de certos modos visíveis e externos de ação”¹²⁸

Essa leitura pragmática do processo pedagógico, recolhida do pensamento de Dewey, alinha-se com a leitura de uma educação como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”¹²⁹, sublinha Anísio Teixeira, numa sentença que é uma síntese razoável desta filosofia

¹²⁷ DEWEY, John. *Experiência e educação*, p. 43.

¹²⁸ TEIXEIRA, Anísio. *A pedagogia de Dewey - esboço da teoria de educação de John Dewey*, p. 23.

¹²⁹ Idem, p. 17.

Anísio Teixeira tem uma profunda compreensão da necessidade de colocar a educação e o processo escolar em melhor sincronia com o movimento do progresso social e científico que move o mundo no início do século XX.

O educador reconhece que a sua época vive um tempo de transição que gera inquietação entre os homens e sinaliza estas mudanças a partir da crise que identifica na própria escola. A transformação social gera um efeito sobre os comportamentos e a desestabilização da ordem conhecida promove uma busca dos culpados que não impediram a concretização das perdas.

Para Anísio Teixeira, os reacionários querem reter o progresso social em nome do saudosismo do passado. Ao contrário destes, aqueles que acreditam na liberdade e no progresso entendem que a educação nova precisa acompanhar o progresso social e compreender a dinâmica da natureza humana que, para Anísio Teixeira, tende a realizar a si mesma.

3.2.A educação progressiva e a organização do sistema escolar idealizados por Anísio Teixeira

Anísio Teixeira valia que a sociedade está sendo transformada e que deve ser a educação também progressiva em sua evolução. A moderna sociedade industrial, diz ele, está produzindo um “indivíduo perdido, fragmentado e neurótico (...) sensível apenas a formas de excitação ou da sensação.” Prossegue o autor: “preso entre o espírito conservador e o avanço da ciência, que passou a atuar como força de desagregação e de ruptura, o indivíduo tomou-se de medo, e de medo nem sempre confessado.”¹³⁰ Este cenário de crise somente pode ser enfrentado com as forças do “espírito propriamente democrático, que é o da confiança no homem, e [d]o espírito

¹³⁰ TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004, p. 30. Este livro foi publicado, originalmente, em 1968.

científico que é o da busca imparcial da verdade”, que integrados, poderiam conduzir a sociedade, segundo ele, em sua “reconstrução gradual e pacífica.”¹³¹

Este novo regime, pautado na inteligência (uso da ciência) e na liberdade (uso da democracia), não se daria por um ato de vontade e também não pode ocorrer sem a interferência governamental. Deve, sim, ser “o resultado de um sistema de educação estendido a todos com extrema eficácia.”¹³² Além do sistema de educação, Anísio aponta a necessidade de sistemas de pesquisa científica e de um sistema de meios de comunicação livre e imparcial.

Anísio Teixeira tem uma compreensão clara do papel objetivo da escola enquanto efetivadora dos ideais educacionais. Assim, a sua filosofia da educação pela liberdade não se atém apenas ao modo de compreender a finalidade educacional. Se estende para um detalhamento operacional do modelo de funcionamento da escola que viabilizará esta concepção filosófica. Essa dimensão prática torna-se um diferencial importante num campo que não produz sentidos apenas pelo discurso.

Anísio Teixeira deixou marcas na educação brasileira não apenas pela sua contribuição no campo das idéias, mas também deixa uma contribuição importante no plano prático, como homem de ação, o gestor que ocupou funções estratégicas em instâncias administrativas do sistema educacional brasileiro ao longo da sua vida. Anísio Teixeira é um importante articulador do sistema de educação pública no Brasil do século XX. Segundo ele, haveria uma obrigação fundamental do poder público, um “dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível”¹³³ de oferecer à sociedade brasileira uma escola primária capaz de oferecer a formação fundamental indispensável ao trabalho comum, uma escola média capaz de oferecer a possibilidade de

¹³¹ TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*, p. 33.

¹³² Idem, p. 35.

¹³³ TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*, p. 61.

ocupações diversificadas e uma escola superior onde seria desenvolvida a alta cultura e a alta especialização.

O sistema de educação pública que Anísio Teixeira pretende tem uma pretensão de equalização das diferenças sociais e pode ser descrito a partir de algumas características globais, como “a municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local,”¹³⁴ pois acredita numa escola estreitamente vinculada com a comunidade. Defende, ainda, uma escola mais prática do que intelectualista, feita “sob medida para a cultura da região.”¹³⁵

Anísio Teixeira é um defensor da educação pública descentralizada, focada nos municípios, com uma ação supervisora dos níveis estaduais e supletiva do nível federal. Defende para este sistema de ensino dedicado à “educação comum.”¹³⁶ Essa visão de conjunto não lhe impede de ver que, em sua época, a prioridade estava no atendimento à educação primária, num momento em que a taxa de conclusão da quarta série primária era de apenas 10%¹³⁷. A escola primária, para ele, deveria ser uma escola de base, a que ele chamou de “educação comum indispensável” e que não fosse subsumida pela atividade preparatória para a admissão em estudos posteriores. Deveria estar focada em seus próprios propósitos formativos. Esta escola deveria ser uma escola de tempo integral, “nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo de prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.”¹³⁸

¹³⁴ TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*, p. 64

¹³⁵ *Idem*, p. 65

¹³⁶ *Ibidem*, p. 60

¹³⁷ *Ibidem*, conforme dados do autor, p. 61.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 63.

A necessidade de ajustar a escola ao conjunto de transformações produzidas pela ciência é o compromisso fundamental da educação nova ou progressiva. A “aplicação da ciência à civilização humana” trouxe a nova mentalidade e, com ela, o recurso do método experimental, crença claramente herdada de Dewey, que é um “método de progresso literalmente ilimitado”, ao ponto de que irá conformar nos homens, acredita Anísio, o “hábito de mudar”, que é uma das premissas importantes da pedagogia de inspiração pragmatista. Mais do que aprender coisas e fatos, aprendem-se modos de continuar aprendendo. “O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuem”, pois o que se aprendeu vira instrumento “para compreender e lidar com o que se segue”¹³⁹, lembra Dewey. Para a filosofia da educação a mudança fundamental não é tanto nos fins, mas, ao renovarem-se os meios, e por intermédio dos meios, os próprios fins também se atualizam. Para ele há uma intersecção entre meios e fins, que não se distinguem senão mentalmente.

O pragmatismo de Dewey aponta que os meios são frações dos fins e, portanto, nesta perspectiva, para Anísio, o entrelaçamento está desde já garantido uma vez que não existem fins que se sustentem por si mesmos, apenas no plano da retórica. Estes, para Anísio, são apenas fantasia, uma vez que a gestão verbal não realiza, apenas diz. Quando a filosofia educacional é concreta, ela sublinha os fins e desprende destes os meios de sua realização, o que revela a clareza de Anísio em relação à intencionalidade da ação educativa que se materializa no trabalho da escola.

Considerando que a escola deve ser uma réplica da sociedade a que ela serve, a idéia de comunidade em miniatura a que Dewey se refere, é necessário reformar a escola e adequá-la ao progresso da sociedade, promovendo um reajuste “pelo desenvolvimento interno de suas próprias forças melhor analisadas”¹⁴⁰, o que situa claramente a perspectiva de reconstrução da experiência que orienta Anísio Teixeira, dado o seu credo nas possibilidades do

¹³⁹ DEWEY, John. *Experiência e educação*, p. 37.

¹⁴⁰ TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*, p. 12.

método científico e da necessidade de pensar uma filosofia da educação que se encontre em sintonia com um conhecimento interligado com a ação e com a prática, portanto empírico e experimental, e que efetivamente funcione, pois “a escola não pode ficar no seu estagnado destino de *perpetuadora da vida social presente*. Precisa transformar-se no *instrumento consciente, inteligente do aperfeiçoamento social*.”¹⁴¹ Para ele, o programa da escola será “a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas.”¹⁴²

Anísio idealiza um sistema de educação articulado nas três esferas: municipal, estadual e federal. Atuaria em diferentes ordens, cabendo ao município as escolas primárias e médias, enraizadas na comunidade, ao estado caberiam as escolas médias, superiores e profissionais e a formação dos professores primários e à União caberia manter um sistema supletivo em todos os níveis, com escolas demonstrativas, geradoras de pesquisa educacional¹⁴³. Desta ação tríplice articulada moveria uma assistência técnica e financeira das instâncias superiores sobre as inferiores. Na esfera local haveria conselhos de administração escolar, ligados à comunidade, ligados à vereança local com poderes de gestão dos recursos municipais, que deveriam ser de 20% dos recursos tributários municipais, e de direção das escolas locais. Esta educação sob medida ao aluno e à comunidade local é uma marca da proposta anisiana, orientado que é por uma idéia de gestão descentralizada e autônoma¹⁴⁴, contrário à educação seletiva e intelectualista como finalidades em si para a educação.

A defesa da educação como interesse público é talvez a maior contribuição de Anísio Teixeira ao sistema educacional brasileiro. “A educação

¹⁴¹ TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*, p. 113 – grifos do autor.

¹⁴² TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*, p. 64.

¹⁴³ Idem, p. 68.

¹⁴⁴ Ibidem, p. 75.

pública é um direito”¹⁴⁵ pois deve ser promotora de iguais oportunidades, que assista o cidadão no acesso e na continuidade do sistema de educação, organizado de modo que todos possam dele participar, “em igualdade de condições”¹⁴⁶, e nele prosseguir seus estudos até os níveis elevados da formação. Sendo a educação, para ele, “um interesse público a ser promovido pela lei”¹⁴⁷, fator equilibrador das oportunidades sociais, para o desenvolvimento das aptidões e talentos individuais, passaria a ser “ a grande expressão do caráter nacional.”¹⁴⁸

O modelo educacional que ele idealiza possui uma unidade vital, ou denominador comum, que é o eixo pragmatista. Este suporte pontua que é preciso pensar à luz das conseqüências, pois, como disse Dewey, a experiência vale pela projeção de sua repercussão prática. Em suma, Anísio Teixeira preserva e investe na forma democrática, na educabilidade humana e se orienta por uma formação equilibradora das oportunidades sociais. Entende que cabe ao estado assegurar a garantia do direito à educação que cada cidadão tem e vincula a existência da democracia a “um certo mínimo de educação para todos.”¹⁴⁹ O caráter federativo do sistema de ensino, que de forma solidária integra as três ordens do poder público e a existência de fundos para a educação, administrados pelos conselhos locais e uma educação primária compulsória, completa estas características.

3.3. Das relações entre a filosofia da educação e a ação pedagógica na escola a partir de Anísio Teixeira

Anísio Teixeira entende que a escola tradicional suplementa o trabalho da família. Esta desempenha a socialização primária e a escola deve fornecer

¹⁴⁵ TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*, p. 60.

¹⁴⁶ Idem, p. 55

¹⁴⁷ Ibidem, p. 60

¹⁴⁸ Ibidem, p. 96.

¹⁴⁹ Ibidem, p. 97.

os artefatos da cultura. Como esse modelo de escola se organiza sob uma ordem estática do mundo, a escola complementa as funções sociais da família e acrescenta no seu percurso, à medida que os estudantes crescem, um refinamento dos artefatos culturais necessários para que os jovens enfrentem exames, conformando, assim, o seu caráter preparatório. Na sua forma de ver a dinâmica do mundo, considerava esta função insuficiente para a complexidade do mundo do início do século XX.

Alerta que a educação que as crianças recebem nas famílias vem perdendo a sua eficiência e caráter integrador, frustrando a função de adaptação social. Assim as forças educativas da escola precisam ser reposicionadas e algumas tarefas da escola revistas “se quisermos dar às nossas crianças a oportunidade de se adaptarem e se ajustarem à ordem social do nosso vertiginoso presente.”¹⁵⁰ Essa dimensão prática coloca desafios à escola, uma vez que esta precisa rever a sua forma de trabalho para enfrentar não só os artefatos de conhecimento mas também os artefatos da vida em sociedade e da conduta pessoal. Se, de um lado, aumentam as responsabilidades, de outro, opera-se uma filosofia concreta que reconhece o que existe na realidade como ponto de partida da sua prática pedagógica. Não há uma conduta a ser esperada e sim um modo de vida a ser cultivado no cotidiano da escola. Essa conduta não é para o futuro e sim para a vida imediata do aluno.

Nesta perspectiva, a sua orientação é contrária ao verbalismo usual das escolas. Não há que se ensinar apenas noções de matemática ou informações sobre a história. Lições de tolerância, de entusiasmo e de vida em comum são atitudes sociais e só podem ser aprendidas em situações reais de vida. A sociedade democrática precisa de “homens conscientes, informados e capazes de resolver os seus próprios problemas” e esse é o fim da escola, resume

¹⁵⁰ TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*, p. 40

Anísio, “ajudar os nossos jovens, *em um meio social liberal*, a resolver os seus problemas morais e humanos.”¹⁵¹

Anísio não pretende fazer a revolução ou alterar a ordem econômica. Entende que o modelo liberal faculta a possibilidade da sociedade democrática que deve ser forjada através da escola. Essa tarefa grandiosa exige um processo pedagógico que suplante a idéia de que estudar é o modo de aprender uma lição e de que ensinar é fazer preleções temáticas, sobre ciência ou mesmo sobre moral, cujos conteúdos seriam tomados no dia seguinte. Essas práticas são discursos vazios porque não preenchidos da prática social necessária para estimular o pensamento. A escola tradicional se ocupava de ensinar, informando os resultados da ciência.

Para Anísio, a tarefa de profundo desafio e de elevada ousadia era ensinar os meios de obter os resultados, ou seja, capacitar as crianças e jovens nos meandros da reconstrução da experiência social e científica, essa sim, uma prática de provocação e incremento da inteligência e o do caráter necessários à vida democrática. Assim, para Anísio, “aprender significa ganhar um modo de agir. Aprendemos, quando assimilamos uma coisa de tal jeito que, chegado o momento oportuno, sabemos agir de acordo com o aprendido.”¹⁵²

Essa visão radical em relação às funções da escola não pode ser relativizada por uma crítica apressada de cunho ideológico. Anísio é liberal. Portanto, desqualifica-se a sua contribuição ao pensamento filosófico educacional, que, sem dúvida alguma, promove avanços na forma de compreender os processos de ensinar e de aprender e se esquece a sua obra em defesa da escola pública de qualidade para todos. É também evidente que a sua pedagogia pode ser alertada sobre os riscos de um processo demasiadamente individualizante, mas não há como negar que a força da sua reflexão altera de vez o horizonte da educação brasileira.

¹⁵¹ TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*, p. 42 – grifo meu.

¹⁵² Idem, p. 43-44.

4. Pontos e contrapontos na leitura sobre a contribuição de Anísio Teixeira ao pensamento educacional brasileiro

“Por que será que, embora reconhecido como um dos mais importantes educadores brasileiros, recorre-se tão pouco a ele como uma tradição de pensamento que merece ser apropriada pela atual geração de educadores?” Com esta pergunta, as pesquisadoras Zaia Brandão e Ana Waleska Mendonça abrem os questionamentos do texto *“Por que não lemos Anísio Teixeira?”*¹⁵³, publicado em 1997. Na ocasião, o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC- Rio estava com um projeto de resgate da tradição dos pioneiros da escola nova em andamento, estratégia que gerou algumas pesquisas em torno deste tema e algumas¹⁵⁴ especificamente sobre Anísio Teixeira.

As autoras desenvolvem o texto a partir do argumento de que a contribuição anisiana compõe uma tradição esquecida. Parafraseando a expressão tradição desafortunada, cunhada por Hugo Lovisolo¹⁵⁵, em 1990, ao referirem-se ao mesmo tema, as autoras acreditam que este “esquecimento” pode ter sido gerado como um “desdobramento de um certo preconceito para com os representantes do pensamento liberal em educação”, uma vez que é um hábito no campo educacional adjetivar como conservadora toda contribuição que tenha essas raízes, em particular, eu destacaria, a partir da

¹⁵³ MENDONÇA, Ana e BRANDÃO, Zaia. Por que não lemos Anísio Teixeira? IN: MENDONÇA, Ana e BRANDÃO, Zaia [orgs.]. *Por que não lemos Anísio Teixeira?: uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997, pp. 183-193.

¹⁵⁴ Entre os estudos relevantes produzidos neste contexto está a pesquisa desenvolvida por Clarice Nunes intitulada *“Anísio Teixeira: a poesia da ação”*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, em 1991. Em 2000, a pesquisa foi publicada em forma de livro pela Editora da Universidade São Francisco. No ano de 2001 a professora Clarice Nunes proferiu a Conferência de Abertura da 23ª Reunião Anual da ANPED, em Caxambu – MG, sobre o mesmo tema. O texto da Conferência foi publicado pela Revista Brasileira de Educação, naquele mesmo ano.

¹⁵⁵ LOVISOLO, Hugo. Tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais. Algumas chaves para ler Anísio Teixeira. IN: ALMEIDA, Stela Borges et AL. *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Salvador: EGBA/UFBA, 1990.

ênfase e influência de uma certa leitura de esquerda marxista que povoou a pesquisa educacional, em particular a partir da década de 1980.

Autores de importância no meio educacional como Luiz Antonio Cunha, em *“Educação e Desenvolvimento Social no Brasil”*, Carlos Jamil Cury, em *“Ideologia e Educação Brasileira”*, e Dermeval Saviani, em *“Escola e Democracia”*, ainda que com argumentos distintos, apontam a contribuição anisiana como ilustração dos efeitos da “ideologia liberal” sobre a área educacional, indicando que esta referência educacional promove a legitimação da classe dominante no poder, como uma proposta educacional a serviço do sistema capitalista dominante, pautada na ocultação das desigualdades sociais, promotora de falsas consciências, ao não priorizar a leitura do conflito de classe como promotor do progresso e, sim, o desenvolvimento individual das aptidões naturais, que geraria uma correção das desigualdades sociais sem alterar a ordem econômica.

Dermeval Saviani refere-se a Anísio Teixeira e ao movimento por ele defendido, entendendo que “com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em relação à escola refluíu,”¹⁵⁶ prevalecendo a preocupação com o plano “técnico-pedagógico”, síntese que marcou a leitura de uma geração sobre o papel histórico do movimento da Escola Nova no Brasil das primeiras décadas do século XX. Saviani vai mais longe, afirmando que a Escola Nova desempenha “a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante” em termos políticos e “vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos”. Nesse leque, há uma sinonimização entre pedagogia nova dos anos de 1930 com a pedagogia tecnicista dos anos de 1970.

Essa redução ideologizada da contribuição do pensamento de Anísio Teixeira aparece como uma “via de desqualificação”¹⁵⁷ e, talvez, a mais

¹⁵⁶ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*, p. 51

¹⁵⁷ Conforme expressão das professoras Zaia Brandão e Ana Waleska Mendonça sobre o tema no texto *Por que não lemos Anísio Teixeira?* – p. 188.

importante é a que aponta suspeitas sobre o caráter democrático de seu pensamento, este que lhe era o ideal mais caro e fundamento principal de sua filosofia de educação. Um dos argumentos principais para esta avaliação está na sua filiação ao pragmatismo americano, num contexto marcado pelo antimericalismo em relação aos Estados Unidos da América (EUA).

O fato de que os EUA tornaram-se o berço intelectual fundamental de Anísio Teixeira, país onde amadureceu as suas convicções e interpenetrou conhecimento e modo de vida, transformando a sua teoria em fundamento da própria existência, fez com que ele assumisse a sua identificação com o pensamento liberal na apresentação do seu pensamento. Para ele, conforme já destacado, a democracia precisa de homens conscientes. E esse é o fim da escola, resume Anísio, “ajudar os nossos jovens, *em um meio social liberal*, a resolver os seus problemas morais e humanos.”¹⁵⁸

Paulo Ghiraldelli Jr., professor paulista e estudioso do pragmatismo americano, entende que “ser liberal, no sentido americano como Anísio via nesta palavra, nada tinha de conservador.”¹⁵⁹ O autor acredita que esse tipo de leitura, que ele chama de “patrulha ideológica”, é derivado de interpretações vindas do contexto da redemocratização do Brasil. Ali havia uma “semântica de tempos de guerra,”¹⁶⁰ que gerou uma leitura depreciativa de Anísio Teixeira. A sua contribuição foi adjetivada com termos como escolanovista, tecnicista, americanista, liberal, resultado de um tipo de “marxismo quase mítico,”¹⁶¹ promotor de uma leitura empobrecedora da sua obra.

¹⁵⁸ TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*, p. 42 – grifo meu.

¹⁵⁹ GHIRALDELLI Jr. , Paulo. A filosofia da educação de Anísio Teixeira no mundo filosófico atual. IN: MONARCHA, Carlos [org.]. *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A,2001,p. 143.

¹⁶⁰ Idem, p. 142.

¹⁶¹ Ibidem, 147.

O fato é que nos anos oitenta, na Europa e nos EUA, a discussão filosófica¹⁶² estava dando passos no enfrentamento da crise da razão.¹⁶³ Uma civilização em constante mudança, que precisa enfrentar a crise das metanarrativas, a crise da epistemologia como valor fundacionista e operar com uma teoria não substantiva da verdade, regada a consensos provisórios e falíveis, também precisa perguntar com qual filosofia da educação vai operar. Aliás, precisa perguntar sobre as condições de sustentar a pretensão de educar como processo de formação humana e verificar se ainda é possível gerar um discurso educacional que, levando a sério a denúncia de crise da razão moderna, tenha alguma pretensão de validade sem apelar para uma teoria fundacionista, ao idealismo metafísico ou, ainda, a uma grande narrativa que carregue em si uma promessa de realização. A filosofia de educação anisiana, filiada ao pragmatismo, de certo modo, contém esta prudência, ainda que não abdique de um certo otimismo idealista que conta com um promessa de eficácia a partir do entrelaçamento entre a “arte de educar” e a “ciência”, para ficarmos na linha de argumentação do próprio Anísio Teixeira.

A teoria de educação de Anísio Teixeira contém uma potência interna quando vincula papel de destaque à prática cotidiana como locus da pesquisa e terreno de diálogo com a teoria científica, para produzir, ou melhor, retraduzir no contexto empírico, alternativas plausíveis, ainda que não definitivas. Resta, portanto, mais esperança do que promessa em relação a um lugar bem menos virtuoso do que aqueles produzidos pela metafísica, que é a esperança no cotidiano, um certo otimismo quanto aos melhoramentos práticos que podem ser produzidos aqui e agora, em conformidade com os contextos.

¹⁶² Refiro-me às obras “*A condição pós-moderna*”, de Lyotard (1979), “*A filosofia e o espelho da natureza*”, de Rorty (1979) e “*Teoria da Ação Comunicativa*”, de Habermas (1981). Nestas obras, a partir de empreendimentos teóricos de natureza muito distinta, os autores trabalham a questão da crise da razão substantiva e discutem, cada um a seu modo, a repercussão desta falência na esfera normativa da razão moderna. Esclareço que a temática poderia ser ilustrada com outras obras e outros autores. Sirvo-me destes pois com estes tenho dialogado na produção desta tese.

¹⁶³ Nos capítulos um e dois desta tese temos uma discussão em torno deste tema.

A filosofia de educação de Anísio Teixeira sobre educação escolar sustenta uma reflexão filosófica pautada na idéia de progresso. Progresso do conhecimento científico, propiciado pela disseminação do método experimental e no investimento na idéia de democracia como forma moral fundamental. A expectativa de gerar desenvolvimento, de promover a modernização da sociedade brasileira através da educação e colocar o país inserido no movimento global que ele percebia estar sendo produzido a partir da indústria, da ciência e do avanço da democracia.

A escola tradicional havia educado o homem moderno para a realidade moderna. O modelo de educação anisiano opera com a consciência de estar vivendo em um mundo em vital transformação e que a democracia ainda é um processo em igual transformação, a ser consolidada como modo de vida. Este otimismo que tem a construção de uma sociedade pautada na democracia como télos tem, no entanto, um aterramento importante. Anísio Teixeira, coerente com o pragmatismo que o orienta, sabe que uma idéia boa é aquela que tem boas repercussões práticas e imediatas. Isso traz a sua filosofia de um idealismo futuro que poderia ser traduzido num “educar para a vida” e assenta uma filosofia da educação do “educar na vida.”

Paulo Ghiraldelli aponta que a contribuição fundamental de Anísio Teixeira para a filosofia da educação está na defesa da dinâmica da democracia como motor educacional que, mesmo compondo uma metanarrativa, contém uma dinâmica que a libera do aprisionamento idealista. Talvez a leitura deste autor seja uma forma de tentar salvar a perspectiva não substantiva do pragmatismo, ao querer desinflacionar a promessa de democracia, assumindo-a como metanarrativa, mas retirando um pouco da sua substantividade. Anísio tem clareza de que, ao defender a democracia, insere esta possibilidade numa construção que integra o quadro de mudanças que a civilização está vivendo, ou seja, participa do dinamismo do culto ao que é novo que ele viu acontecendo nos EUA.

Ainda que não se tenha a pretensão de ficar resolvendo um problema de filiação teórica, do ponto de vista filosófico, parece-me que operar com uma solução fundacionista é insuficiente, pois há um deslocamento na forma como Anísio Teixeira entende que o seu propósito pode ser cumprido e isto implica não em dizer como fazer, mas organizar a situação para que o tólos pretendido, a democracia, antes de mais nada um atributo de origem moral, uma atitude, possa se produzir na interação entre as condições do meios e a disposição dos sujeitos em ação na realidade do agora, na concretude do imediato, porém, um imediato que não se esgota no curto prazo, uma vez que se pretende tornar este um modo de vida, pois que internalizado.

Esta discussão coloca Anísio Teixeira numa linha de confluência entre a substantivação, o conteúdo em si, e a sua adjetivação, ou seja, o seu assentamento no contexto imediato, que o qualifica de modo distinto das premissas pautadas no idealismo abstrato. A filosofia da educação nos lembra que não podemos cultivar ou ensinar algo sem justificativa. Ghiraldelli pondera que o discurso de Anísio é traduzido numa narrativa que não se justifica pela metafísica tradicional, ou seja, de modo substantivo, pela clareza das idéias em si. Sem a formulação de um metadiscurso não há como educar, não há como atuar no campo educacional sem este anteparo organizador. No entanto, pode-se buscar coerência e razoabilidade em termos mínimos que permitam articular a ação em torno de um consenso mínimo que enfrentou a discussão argumentativa e que diz para os sujeitos envolvidos que uma determinada ação educacional faz sentido.

Anísio acredita que a escola deva ser uma réplica da sociedade e que o ato de aprender deva se dar em uma situação real de experiência. O conhecimento geral deve ser oferecido pela educação comum organizada em uma prática singular, localizada, inserida na comunidade local. O desejo do aluno, que vem da consciência da necessidade, formula os recursos necessários para o aprender como ato global. Essa escola não prepara para a

vida e sim é um centro onde se vive. Aqui e agora. Diante do futuro incerto, indefinido, é no presente que os homens podem governar suas vidas.

Se educação é uma arte de moldar o caráter afeito à democracia, é preciso “dar condições científicas à atividade educacional”¹⁶⁴ em três elementos fundamentais: a organização do currículo, dos métodos de ensino e na organização e administração das escolas. “Como a medicina, a educação é uma arte”¹⁶⁵, afirma o autor, para encaminhar a idéia de que, enquanto arte, é algo muito mais complexo do que a ciência. Para ele, arte consiste em “modos de fazer”¹⁶⁶ e, portanto, requer o conhecimento temático e também de métodos operatórios que, somados a um estilo pessoal, irão compor a atividade.

Anísio Teixeira tem uma profunda convicção de que é preciso dar condições científicas ao processo educacional, embora não creia propriamente que seja possível a formação de uma “ciência da educação”, mas para levar a educação ao campo das grandes artes, já científicas, como a medicina e a engenharia, o método científico pode ajudar as tradições e escolas pedagógicas, oferecendo “verificações confirmadoras”¹⁶⁷ para melhor esclarecer os seus fundamentos a partir de uma análise objetiva de seus efeitos, como convém a uma análise pragmatista dos fatos e teorias. À educação cabe, nesta relação com a ciência, promover a retradução permanente dos conhecimentos científicos no encaminhamento de soluções práticas, elaborando alternativas pedagógicas a partir das ciências-fonte da educação. Essas ciências-fonte, segundo Anísio Teixeira, seriam a psicologia, a antropologia e a sociologia, que precisam se desenvolver e amadurecer enquanto campo científico para possibilitar aos intelectuais da educação

¹⁶⁴ TEIXEIRA, Anísio. Ciência e arte de educar. In: MENDONÇA, Ana e BRANDÃO, Zaia. *Por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: Raval, 1997, pp. 195-211, p. 198. Este mesmo texto foi publicado na Revista Educação e Ciências Sociais: ano II, vol. 2,4-5, ago, 1957 e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 28, 68, out/dez/1957.

¹⁶⁵ Idem, p. 197.

¹⁶⁶ Ibidem, p. 197.

¹⁶⁷ Ibidem, p. 199.

formular técnicas e processos educacionais. No entanto, o autor sabe que apenas o desenvolvimento da ciência não assegura o desenvolvimento da educação, uma vez que nenhuma regra científica é necessariamente transformável em regra operatória no campo educacional. Esse é um trabalho a ser feito pelos educadores, mergulhados no contexto pedagógico em que atuam, entendendo que a sala de aula é o laboratório fundamental de toda investigação pedagógica, por exemplo, observando de forma acurada os limites da capacidade de aprender do aluno¹⁶⁸.

Anísio Teixeira faz um alerta, absolutamente contemporâneo aos educadores, sobre o tema da incorporação apressada de teorias e contribuições científicas ao campo educacional: “Leis e fatos, que são produtos das ciências, ministram ao prático não propriamente regras de operação, mas recursos intelectuais para melhor observar e melhor guiar a sua ação (...)”¹⁶⁹. Afirma que a expressão “na prática é diferente”, muita usada entre os educadores, é um modo simples de dizer que a ciência é um recurso indireto. Na educação, muita coisa ocorre de forma precipitada, justamente por não observar essa cautela.

Anísio Teixeira foi um grande incentivador dos Centros de Pesquisa Educacional, quando de sua gestão junto ao INEP, tendo em vista a determinação de que deveria haver um progresso no tratamento científico da educação. Conforme a leitura de Zaia Brandão¹⁷⁰, o entendimento de Anísio Teixeira é peculiar na leitura da relação entre pesquisa e educação, uma vez que o autor fala em “pesquisa no campo de educação”, o que é diferente de pesquisa de ou em educação, resume a autora.

¹⁶⁸ Exemplo descrito no texto “*Ciência e arte de educar*”, p. 203, publicado em 1957.

¹⁶⁹ TEIXEIRA, Anísio. *Ciência e arte de educar*, p. 201.

¹⁷⁰ BRANDÃO, Zaia. A identidade no campo educacional: anotações com base no *Ciência e Arte de Educar*, de Anísio Teixeira. IN: MENDONÇA, Ana e BRANDÃO, Zaia. *Por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: Ravil, 1997, pp. 169-179.

Vale sublinhar o alerta de que, para Anísio Teixeira, a pesquisa no campo educacional, não faz do educador um cientista. Eles são, para ele, “educadores científicos”¹⁷¹, uma vez que a educação não é, para ele, um campo científico autônomo e também não é possível uma ciência da educação. Na sua proposta para os Centros de Pesquisa Educacional, deveria haver uma nova relação entre o cientista social, que estuda as chamadas “ciências-fonte” e o educador. “Os Centros [de Pesquisas Educacionais] vêm tentar associá-los em uma obra conjunta, porém com uma perfeita distinção de campo de ação. O sociólogo, o antropólogo e o psicólogo social não são sociólogos-educacionais, mas sociólogos, antropólogos e psicólogos estudando problemas de sua especialidade, embora originários das “práticas educacionais”¹⁷². Para ele o conhecimento teórico é objeto da ciência e a regra prática deriva da tecnologia e da arte específica e somente nela pode ser produzida.

Para essa perspectiva de escola de vida e de experiência, orientada pelo método rico da ciência, como meio poderoso de consecução dos fins da educação, que é a vida integrada numa sociedade democrática, as matérias serão organizadas a partir do conjunto das necessidades concretas dos alunos e distribuídas em centros de interesse ou projetos. Ensinar passa a ser visto como um processo de orientação da atividade dos alunos nos processos de reconstrução da experiência humana. Mais do que fazerem o que querem, alerta Anísio, as crianças devem querer o que fazem, o que deve ser observado para não cairmos na crítica típica ao ativismo. O sujeito individualmente capaz, no sentido da subjetividade autoesclarecida já mencionada, é condição para a promoção de uma sociedade democrática. E esse processo será forjado através do processo de escolarização. Esse sentimento de responsabilidade com as escolhas é fundamento para a formação da noção de lei interna sem a qual as crianças podem permanecer dependentes da autoridade de outros para as suas decisões. Aliás, uma ponderação que Anísio Teixeira referenda é a de

¹⁷¹ TEIXEIRA, Anísio. *Ciência e arte de educar*, p. 207.

¹⁷² Idem, p. 207.

que, nesta perspectiva pedagógica, o termo aluno não é o mais adequado, nem faz sentido¹⁷³.

Aos professores, Anísio Teixeira reserva o mesmo alerta. Utiliza na maior parte do tempo o termo educador e quando utiliza o termo professor geralmente se refere a uma caracterização do que chama de escola tradicional. Ao educador, alerta, não compete nenhuma soberania e seu papel está em “despertar os problemas, torná-los sentidos ou conscientes, dar-lhes uma seqüência organizada e prover os meios necessários para que os alunos os resolvam, de acordo com o melhor método e os melhores conhecimentos”. Assim, cabe ao educador o lugar de adulto mais experiente e que participa da vida cooperativa da classe.

Anísio Teixeira defende uma escola que contempla espaço para todos aprenderem e denuncia o formalismo e o ensino gradativo e artificial das matérias como o responsável pelos muitos que se “perdem no caminho”, a grande massa que nada aprende na escola. O ensino por lições deve ser superado em favor dos projetos. Os programas escolares devem atender às necessidades vitais, considerando a capacidade das crianças, o seu interesse e os conhecimentos que são necessários para elucidar a problemática concreta em questão. A criança deve aprender em função de um fim em vista. Com essa perspectiva, reorganiza a sua experiência de vida através da prática social desenvolvida na escola, aumenta a sua auto-confiança, adquirindo, mais do que conhecimentos, uma noção eficiente do “método e de seus processos”¹⁷⁴ de aquisição, o que tem sido tratado na pedagogia atual por “aprender a aprender”.

¹⁷³ TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*, p. 57.

¹⁷⁴ Idem, p. 89

CAPÍTULO 4

EDUCAR PARA A DEMOCRACIA COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XX: A CONTRIBUIÇÃO DE DERMEVAL SAVIANI

1. Dermeval Saviani e a pretensão de educar para a democracia¹⁷⁵ – o contexto da sua obra

Dermeval Saviani tornou-se conhecido no meio educacional com a obra *“Escola e Democracia”*¹⁷⁶, publicada pela Editora Autores Associados em setembro de 1983. O desenvolvimento de uma crítica aos dois modelos fundamentais de educação existentes no Brasil, o modelo tradicional e a pretensão escolanovista, traz junto a clássica pretensão crítico-superadora que

¹⁷⁵ Neste capítulo, analiso o pensamento pedagógico do autor buscando esclarecer qual a fundamentação pedagógica que ampara a sua pretensão de educar para a democracia a partir do que denominou como *“Pedagogia histórico-crítica”*. O autor também desenvolve estudos sobre história da educação e vários estudos sobre políticas públicas e legislação educacional, em diferentes momentos de reformas educacionais empreendidas no Brasil. Para os fins deste estudo, privilegio as obras que tratam de modo direto da fundamentação pedagógica do trabalho escolar, conforme já descrito.

¹⁷⁶ *Escola e Democracia*, publicado originalmente em 1983, encontra-se na 38ª edição pela Editora Autores Associados. Dermeval Saviani atualmente é professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em São Paulo.

move os modernos, ao lançar as bases do que posteriormente será denominado pedagogia histórico-crítica¹⁷⁷.

O contexto básico de produção da obra é o final da ditadura militar no Brasil e o apelo dos movimentos sociais pela redemocratização que emergem em vários pontos do país. A educação nesta época foi marcada pelos resultados da tecnificação do ensino produzido na década de 1970. A influência do tecnicismo, vindo dos EUA, está associada ao progresso econômico-industrial que ocorreu no Brasil a partir do final dos anos de 1960 e que resultou no aumento intenso da população urbana e gerou a demanda por qualificação rápida de mão-de-obra.

Neste sentido, a Lei 5692/71 que alterou a organização do ensino que havia sido estabelecida pela Lei 4024/61 trouxe conseqüências importantes ao estender ao plano educacional o modelo “desenvolvimentista”. Educação e qualificação para o trabalho viraram sinônimo das condições de educar a nação para o progresso em curso no país sob a tutela dos militares. O recrudescimento da formação propedêutica enfraqueceu o lastro curricular reflexivo e cedeu espaço para a formação técnica. Talvez isso explique um pouco mais claramente o apelo de Saviani por uma pedagogia que resgata a questão dos conteúdos.

“Esperava-se que no quadro das transformações políticas, a educação encontraria canais adequados para se desenvolver no sentido da *universalização da escola pública*, garantindo o *ensino de qualidade* a toda a população brasileira,”¹⁷⁸ mas, na verdade, o processo histórico da abertura

¹⁷⁷ As bases do seu pensamento pedagógico encontram-se nos textos que integram o livro “*Escola e Democracia*”, uma reunião de textos, publicada em 1983. Em 1991, o autor publicou “*Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*” pela Editora Autores Associados. A obra encontra-se na 10ª edição. A raiz moderna de seu pensamento pedagógico encontra-se claramente expressa na contracapa da 8ª edição, abaixo de sua foto, onde aparece em destaque que “*para a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.*”

¹⁷⁸ Escreve Saviani em 1996, no prefácio à 30ª edição de *Escola e Democracia*. Grifos meus.

política e de redemocratização do país que sucedeu o lançamento da sua obra resultou numa Nova República de “conciliação das elites,”¹⁷⁹ diz Dermeval Saviani.

Na leitura do autor, o período é marcado pela heterogeneidade dos grupos que pretendem esta democratização e isso favorece a ala mais identificada com a burguesia que busca desenvolver a transição democrática numa linha de conciliação “pelo alto”, ou seja, arranjando acordos e concessões da parte de quem já ocupa o poder.

Dermeval Saviani apresenta em “*Escola e Democracia*” as linhas gerais para pensar a educação na perspectiva de um processo sistemático desenvolvido no âmbito dos sistemas escolares, tendo em vista a defesa da “escola pública de qualidade aberta a todos os brasileiros indistintamente”¹⁸⁰ e na aposta de que a escola seja capaz de desenvolver a formação da cidadania. Para dar conta desta intenção educativa com pretensão emancipatória, formula os elementos do que vai chamar de *pedagogia histórico-crítica*. Conforme narra o próprio Saviani, a sua proposta “contra-hegemônica” está situada como uma “pedagogia socialista de inspiração marxista”¹⁸¹ e remonta, em termos acadêmicos, às discussões travadas na primeira turma de doutorado em educação da PUC-SP, em 1979.

A obra “*Escola e Democracia*” obteve destaque de público e talvez um dos fatores de sua popularização seja porque, conforme as palavras do próprio Saviani, seu livro contém “uma síntese clara e didática das principais teorias da educação.”¹⁸² Esse aspecto fez com que *Escola e Democracia*, durante muito tempo, fosse bibliografia recorrente nos cursos de formação de professores.

¹⁷⁹ Dermeval Saviani em 1996, no prefácio à 30ª edição de *Escola e Democracia*.

¹⁸⁰ Dermeval Saviani em 2000, no prefácio à 33ª edição de *Escola e Democracia*.

¹⁸¹ Dermeval Saviani, em 2001, no prefácio à 34ª edição de *Escola e Democracia*.

¹⁸² Conforme definiu Saviani no prefácio à 20ª edição de *Escola e Democracia*.

1.1. O Contexto histórico para a formulação do pensamento pedagógico de Saviani

A população brasileira, quando iniciou a década de 1980, constava de 119 milhões de habitantes. Havia dobrado desde a década de 1930, quando se desenvolveu a influência do pragmatismo pedagógico de Anísio Teixeira e tinha sessenta milhões a menos do que temos nos dias atuais.

A situação brasileira dos anos de 1980¹⁸³ era derivada de um ciclo político estabelecido em 1964 quando o Exército Brasileiro assumiu o poder político no país. Neste período, o Brasil, ao lado de uma intensa obliteração no processo político, vivenciou um igualmente intenso crescimento econômico. Tínhamos, neste momento, 63% da população economicamente ativa ocupada em atividades urbanas e houve um grande incremento da atividade urbano-industrial. O progresso da atividade econômica na década de 1970 foi marcado pela redução da inflação, pelo aumento do produto interno bruto e pela ampliação do comércio externo, gerado pela maior disponibilidade de produtos industrializados. Esta fase ficou conhecida como “milagre brasileiro” e ficou marcada como uma fase “produtivista” que estava implícita na linha política sustentada pelos militares.

O progresso econômico, no entanto, padecia de uma dependência estrutural, pois foi desenvolvido em função da internacionalização da economia brasileira, a partir da abertura do mercado para o capital multinacional. Este caráter dependente ficou evidenciado com a grande crise econômica que marcou o mundo em 1973 e que ficou conhecida como a “crise do petróleo.” Os países produtores, a partir da OPEP¹⁸⁴ decidiram aumentar os preços

¹⁸³ Conforme descrevem NADAI, Elza e NEVES, Joana. *História do Brasil*. 17ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995, pp. 397-405.

¹⁸⁴ A OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) é composta pelos países que detém o domínio da produção de petróleo no mundo. Seu objetivo é unificar a política petrolífera no mundo. A OPEP foi criada em 14 de setembro de 1960 como recurso dos países que controlavam a produção para fazer frente ao domínio do mercado petrolífero estabelecido pelas companhias distribuidoras, em especial as do EUA. A chamada “crise do petróleo” derivou de um déficit na oferta de petróleo no mercado mundial e isso resultou numa elevação

unilateralmente e países como o Brasil, que importava mais de 80% do petróleo que consumia, viram o seu endividamento elevado rapidamente, o que certamente colaborou para o período de verdadeira recessão econômica que marcou o país, especialmente entre 1981 e 1983. As conseqüências imediatas, além do aumento da inflação, foram o aumento da pobreza em função da alta concentração de renda.

A década de 1980, além de marcada pelas dificuldades econômicas no país, ficou conhecida como a “era da transição democrática”, período que culmina, em 1984, com o encerramento do período dos governos militares. Os movimentos e manifestações políticas e sociais ganharam corpo nas diferentes regiões do país. Greves e a formação de novas frentes políticas eram a manifestação de que a sociedade brasileira estava retomando o fôlego em favor da democratização e também a evidência da exaustão do próprio regime militar.

A resposta do governo foi o processo que ficou conhecido como “abertura política”, expresso em medidas como a revogação do AI-5, que ocorreu no final do Governo Geisel, e a concessão da anistia aos condenados por crimes políticos, que ocorreu no início do governo do General Figueiredo. A abertura política gerou também um relaxamento da censura aos meios de comunicação social e a retomada do pluripartidarismo. Nos anos de 1980 houve um avanço na busca da redemocratização do país, como em 1982, com a retomada da eleição para governadores de estado, não realizada desde 1966, e campanha em favor de eleições diretas para presidente da república, movimento que ficou conhecido como “Diretas Já” e que tomou as ruas no ano de 1984.

do valor do preço do barril. Para os países que dependiam fortemente da compra de petróleo no mercado internacional para manterem a suas atividades econômicas funcionando esta elevação nos preços resultou em elevação do endividamento externo. No Brasil, além do acréscimo de dívidas, também resultou no desempenho de novas políticas energéticas, que oferecessem alternativas de produção energética, como os projetos de usinas nucleares e os programas que resultaram na produção de álcool como combustível, ambos desenvolvidos a partir do final da década de 1970.

As eleições para governador de estado haviam mostrado o crescimento das forças de oposição ao governo militar, mas isso não foi suficiente, e a emenda constitucional que restabelecia as eleições diretas para presidente não foi aprovada pois não obteve os dois terços dos votos necessários.¹⁸⁵

O andamento seguinte foi a eleição do sucessor do General Figueiredo de forma indireta, no ano de 1985, numa disputa entre Paulo Salim Maluf, representando as forças mais identificadas com o governo, e Tancredo de Almeida Neves, que naquele contexto representava a identificação de um grupo bastante heterogêneo – a Aliança Democrática, que fazia oposição ao regime vigente e havia atuado em favor das “Diretas Já.”

Com a eleição de Tancredo Neves, logo sucedido por José Sarney, em abril de 1985, por motivo do falecimento do primeiro, deu-se início ao que ficou conhecido como Nova República e que tinha como foco a resolução dos graves problemas sócio-econômicos e a democratização interna do país.

Este breve resgate do contexto histórico do início dos anos de 1980 pretende melhor localizar o investimento intelectual de Dermeval Saviani, autor que considero representar a constituição de uma base significativa para o pensamento pedagógico brasileiro neste momento de redemocratização brasileira. Saviani desenvolve seu trabalho localizado teoricamente nos desdobramentos da interpretação orientada por uma filosofia do sujeito, que vê na educação a alavanca necessária para a democratização da sociedade brasileira, na medida em que for capaz de intelectualizar esta mesma sociedade através da ação da escola, forjando os instrumentos da força política que conduzirá a transformação revolucionária da realidade econômico-social.

O pensamento pedagógico de Dermeval Saviani se inscreve na tradição pedagógica brasileira com esta contribuição, desempenhada a partir de uma

¹⁸⁵ A Emenda Dante de Oliveira, que recebeu o nome do deputado federal pelo PMDB do Mato Grosso, que formulou a proposta, foi votada em 25 de abril de 1984, em clima de grande tensão. No final da votação a Emenda obteve 298 votos a favor e 65 contra, tendo havido 3 abstenções e 113 ausências, majoritariamente nas forças que sustentavam o governo, fato que não garantiu os dois terços necessários à validação da aprovação legislativa.

leitura marxiana, em grande parte influenciada pela filosofia política de Antonio Gramsci. Não há um acordo entre os pesquisadores quanto à filiação do pensamento de Dermeval Saviani à uma contribuição localizada na filosofia da educação. A análise de Saviani das questões da educação, na verdade, imprimiu um tom de história das idéias à análise dos fundamentos da educação brasileira.

O autor desenvolve a sua argumentação com recursos da filosofia política, mas também da sociologia da educação, fazendo aportes na teoria da reprodução formulada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, além de Baudelot e Estabelet. De toda forma, a sua visibilidade como intelectual na área da educação se desenvolve neste contexto de redemocratização do Brasil e, como o próprio Saviani define em publicação recente¹⁸⁶, o processo de abertura democrática gerou a possibilidade para que emergissem “propostas pedagógicas contra-hegemônicas”, ainda que esta época traga consigo a marca da ambigüidade, uma vez que, segundo seu entendimento, transição democrática pode significar tanto “transição *para a democracia*” como “transição *que é feita democraticamente*”.¹⁸⁷

Para o autor, a produção das idéias pedagógicas contra-hegemônicas desenvolvida nesta época podem ser agrupadas em duas vertentes: uma centrada no saber do povo¹⁸⁸, até certo modo à margem dos sistemas escolares, e uma segunda vertente de orientação teórica inspirada no marxismo.¹⁸⁹ Nesta vertente, por sua vez, identifica desde uma visão mais genérica que considera as desigualdades sociais e busca a igualdade de acesso e permanência na escola até outra, mais profunda, que buscava na visão marxiana os elementos para a articular a superação da visão liberal. O

¹⁸⁶ SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

¹⁸⁷ Idem, p. 411.

¹⁸⁸ Saviani refere-se aqui especialmente à contribuição de Paulo Freire para as questões educacionais.

¹⁸⁹ SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*, p. 412-413.

autor considera que ambas, no entanto, estão preocupadas em “orientar a prática educativa numa direção transformadora.”¹⁹⁰

1.2.A educação escolar, a pretensão emancipatória e as teorias educacionais – a crítica sociológica

Como já se disse, Saviani procede a uma revisão das teorias educacionais vigentes e pretende a sua superação através da pedagogia histórico-crítica que, ao seu ver, solucionaria a querela entre o Escola Tradicional e a Escola Nova e solucionaria, ainda, o problema da marginalidade na relação com os sistemas escolares.

Para Saviani, de um modo geral, as teorias educacionais dividem-se entre dois grandes fins para a educação. Há as que entendem a educação escolar como um instrumento de equalização das diferenças sociais e, portanto, promotora do ajuste social. Neste caso, a formação escolar minimizaria as desvantagens que o sujeito tenha por conta da sua origem e funcionaria como uma alavanca social ao fornecer-lhe a apropriação dos elementos da cultura. A educação estaria fornecendo os elementos que sustentam o mito da ascensão social através da escola. Para ele, estas teorias enxergam a educação como um processo exógeno à vida social e relativizam a força das contradições sociais e das desigualdades próprias de uma sociedade de classes.

Há, ainda, as teorias que entendem que a educação desenvolvida na escola é um fator de discriminação social, potencializadora da marginalidade e reforçadora da relação de dominação que existe entre as classes. Nesta perspectiva, há um entrelaçamento entre educação e situação social que acaba reforçando a exclusão uma vez que o processo educacional não pode ser desenvolvido sem a interferência das variáveis sociais.

¹⁹⁰ SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*, p. 413.

Essas duas frentes teóricas traduzem-se em dois grandes grupos: as teorias não-críticas e as teorias críticas reprodutivistas. As teorias não-críticas possuem uma pretensão equalizadora das diferenças sociais através da escola e vislumbram a possibilidade da escola produzir uma nova realidade social a partir do trabalho que realiza, de modo independente das condições sócio-econômicas em que se encontram inseridos os sujeitos.

As teorias críticas,¹⁹¹ por sua vez, se de um lado reconhecem a intersecção das condições sociais e educacionais e não consideram possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais¹⁹², sinalizam que a educação cumpre mal a sua pretensa função emancipatória, cumprindo de fato a função de reprodução das relações de produção capitalistas.

Para Saviani¹⁹³, as teorias não-críticas, onde ele situa tanto a escola tradicional quanto a Escola Nova, são ingênuas ao tentar realizar a promoção social através do trabalho da escola. As teorias críticas, por sua vez, prendem-se na interpretação dos motivos que explicam essa falta de êxito da escola e também não conseguem a superação do problema.

Dermeval Saviani diz que o seu propósito é “retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”¹⁹⁴ e, para isso, pretende refletir sobre uma teoria da educação capaz de ir além da identificação das contradições do sistema escolar e da identificação das condições que resultam no fracasso dos alunos menos

¹⁹¹ Vale aqui o registro de que Saviani ampara a sua análise na crítica à escola desenvolvida pelos estudos sociológicos de Bowles e Gintis, *Schooling Capitalist América*, de 1976, sobre a crítica à escola capitalista no clássico *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de P. Bourdieu e J. Passeron, de 1975. Sobre a escola como aparelho ideológico do estado, Saviani ampara-se nos estudos de Louis Althusser, publicados na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Para o estudo da escola dualista, utiliza a obra *L'École Capitaliste em France*, de C. Baudelot e R. Establet, de 1971.

¹⁹² SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*, p. 16

¹⁹³ Idem, p. 31

¹⁹⁴ Ibidem.

favorecidos em termos sócio-econômicos, promovendo as condições práticas de sua superação, *através* da escola.

1.3.A educação escolar, a pretensão emancipatória e as teorias educacionais – a crítica filosófica

Quando Dermeval Saviani transita da crítica sociológica da educação e das suas dimensões conservadoras e reprodutivistas para uma leitura filosófica, situando esta tradição educacional entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, procede a justificação do conhecimento como fator de emancipação individual e o coloca na posição de centralidade para o processo pedagógico.

Nesse sentido afirma duas teses básicas¹⁹⁵:

- o método tradicional possui caráter científico e por estar focado no valor do conhecimento, possui caráter revolucionário. A este contexto corresponde uma pedagogia da essência.
- os métodos novos possuem caráter pseudo-científico e por secundarizarem o valor do conhecimento e a preocupação com a transformação política, possuem caráter reacionário. A este contexto corresponde uma pedagogia da existência.

A pedagogia tradicional acredita numa igualdade essencial entre os homens, concebendo a universalidade da condição humana e das suas possibilidades. Defende que toda forma de privilégio é sempre social e não natural. O sujeito universal, base da filosofia moderna humanista, dotado das mesmas possibilidades cognitivas e morais que todos os demais sujeitos também dispõem e que serão potencializadas pela educação em benefício do bem-comum, fortifica a idéia da escola como condição para a ascensão social do homem.

¹⁹⁵ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*, p. 36

Dermeval Saviani atribui um caráter conservador também à Escola Nova por acreditar que esta tem pouco compromisso com a transformação política, ao colocar a ênfase nos meios de aprender em detrimento dos conteúdos culturais, que considera um bem universal e recurso emancipatório.

Na visão de Saviani, no contexto da Escola Nova, a adesão ao método, aos apelos contingentes do sujeito, gera um isolamento da situação coletiva em que todos os outros sujeitos se encontram. Possibilita, assim, que se isolem também os objetivos de formação enfraquecendo o propósito global e inviabilizando qualquer projeto coletivo. Na perspectiva da pedagogia da existência, há uma demanda de atendimento aos interesses do sujeito que ficam reduzidos no atendimento de suas vontades muitas vezes tratadas como necessidades vitais. Isso somente reforça a reprodução das forças hegemônicas de um sistema que naturaliza as diferenças sociais, daí o seu caráter reacionário.

O ensino tradicional centra-se no professor e o ensino da Escola Nova centra-se no aluno. Enquanto o primeiro modelo situa-se na dimensão da transmissão do saber, o segundo modelo preocupa-se com os meios para que a obtenção deste saber ocorra, respeitados os interesses dos sujeitos que estão aprendendo. Ora, se o ensino tradicional propunha a reproduzir saberes é porque os encontra “compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade” e o seu processo centra-se no professor porque ele é o adulto que domina estes conteúdos logicamente estruturados.

Os métodos novos, ao preferirem os meios de aprender, focam-se nos aspectos psicológicos, ou seja, nas motivações e interesses e acabam por “dissolver a diferença entre pesquisa e ensino”¹⁹⁶, ao defender a reconstrução dos processos científicos. Para Saviani essa diferença precisa ser estabelecida e por isso ele atribui o caráter científico à escola tradicional e pseudo-científico à Escola Nova, que se centra nos métodos, mas perde o conteúdo

¹⁹⁶ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*, p. 46

sistematizado e afrouxa a disciplina na tentativa de atender às motivações subjetivas.

Nesta direção, toma o alvo prioritário das críticas à escola tradicional, a ênfase no conteúdo, e o transforma em mote para sustentar o que chamará de pedagogia revolucionária. Tomado pela influência gramsciana, entende que “o dominado não se liberta se não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam.”¹⁹⁷ Assim, vê na apropriação do capital cultural legado pela humanidade uma ferramenta emancipatória a ser adquirida pelas classes populares. O domínio da cultura, expresso no acesso das camadas populares ao conhecimento já acessado pela burguesia, é indispensável como recurso para a participação política das massas.

1.4.A educação escolar, a pretensão emancipatória e as teorias educacionais – a pretensão superadora

Dermeval Saviani pretende a formulação de uma leitura do que já existe e a elaboração de uma proposta alternativa que permita “tornar o grupo social dos professores autônomo em relação a um ideário que ele havia acolhido sem crítica [tanto a Escola Tradicional, como a Escola Nova], esclarecendo as condições de produção e aplicação de uma nova teoria, a pedagogia histórico-crítica como *alternativa superadora*.”¹⁹⁸

O esforço de Dermeval Saviani é de salvar a pedagogia da essência como revolucionária, comprometida com a emancipação de toda a coletividade, pois opera com a idéia de um sujeito universal, para poder justificar a defesa do conteúdo sem ser acusado de conservador. Esse conteúdo fica dignificado pelo novo fim que lhe é atribuído, uma ferramenta de emancipação a ser apropriada pelas classes populares. Esse posicionamento questiona a saída individualizante da pedagogia nova para sustentar o capital cultural como

¹⁹⁷ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*, p. 55

¹⁹⁸ Dermeval Saviani, em 2002, no prefácio à 35ª edição de *Escola e Democracia*. Grifo meu.

conteúdo revolucionário e motor da sua pedagogia histórico-crítica. Para isso, primeiro afirma o caráter revolucionário da burguesia com a pedagogia tradicional que usou da cultura para se afirmar socialmente frente a uma sociedade baseada na tradição de nascimento. Em seguida, realoca a mesma pretensão revolucionária a serviço das classes populares. Permanece a cultura como veículo emancipatório. Neste caso, a escola como transformadora da realidade social cumpre a sua função de democratização da sociedade, e na perspectiva das classes populares, torna-se verdadeiramente revolucionária. Esse caráter se explicita porque

“o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a *igualdade formal* (“todos são iguais perante a lei”), própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme numa *igualdade real*. Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário.”¹⁹⁹

A tentativa de síntese que pretende Saviani busca conciliar uma pedagogia que estimule a atividade do aluno sem descuidar da iniciativa do professor, promovendo o diálogo dos alunos entre si, com o professor e também com a cultura, “sem perder de vista a organização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos de sua transmissão-assimilação.”²⁰⁰

1.5.A educação escolar, a pretensão emancipatória e a pedagogia histórico-crítica

Conforme entende Saviani, o trabalho educacional desenvolvido na escola demanda que o professor seja capaz de compreender os vínculos de sua prática pedagógica com a prática social global, uma vez que desta relação

¹⁹⁹ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*, p. 64 – grifos do autor

²⁰⁰ Idem, p. 69

deriva a contribuição de cada um, com o seu conhecimento específico, para as finalidades sociais mais amplas.

O autor acredita num sistema de ensino que desempenhe as suas funções tendo o trabalho como princípio educativo²⁰¹, atributo importante de sua filiação ao pensamento de Gramsci²⁰², que afirma a mesma idéia. Nesta visão, o homem torna-se plenamente humano porque aprende a ser homem, ou seja, aprende a produzir a sua própria existência, e esta experiência, nela própria, contém em si um processo educativo²⁰³. Desta aprendizagem, formula-se o que será transmitido às novas gerações para o prosseguimento da espécie.

Saviani afirma que a pedagogia histórico-crítica, que surge no início dos anos de 1980, se organiza como “uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros” de superação tanto dos limites das pedagogias não-críticas como das visões crítico-reprodutivistas. Para Saviani, educação e trabalho estão interligados, pois, como se disse, a própria experiência de prover a sobrevivência é em si educativa. Ocorre que, na escola, educação virou sinônimo de formação apenas do aspecto intelectual, numa leitura de que educar-se é para quem tem tempo livre e não precisa trabalhar.

Para quem precisa trabalhar, resta uma formação precarizada, uma vez que nas sociedades modernas é a escola que assume a forma dominante de educação. Assim, percebe-se que Saviani vê aí a implicação das condições de classe em que a sociedade capitalista se estrutura. O processo produtivo divide a sociedade e resta também a educação dividida, separando-se, na prática, no processo formativo, instrução e trabalho, unidade esta perdida desde que houve a divisão social do trabalho, com a emergência da propriedade privada.

²⁰¹ SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, pp. 152-180.

²⁰² GRAMSCI, Antonio. Para a investigação do princípio educativo. In: *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985, p. 130.

²⁰³ Idem, p. 155.

Tal como entre os gregos, a escola intelectualista vira o lugar do ócio e oferece a inserção da criança na cultura, como educação dos homens que pertencem à classe dominante. Assim, os filhos da classe trabalhadora recebem uma educação precarizada, pois a educação intelectualista que é oferecida à classe dominante não considera os elementos culturais de partida necessários a esta apropriação e a escola acaba concorrendo para tornar-se apenas reprodutora das relações de trabalho já existentes. Se a instrução está separada do processo de trabalho, pois este passa a ser desenvolvido lateralmente ao processo intelectual, este modelo de escola, como diz o próprio Saviani, “constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes”²⁰⁴, pois inserem-se na cultura, no domínio da arte da palavra, do conhecimento dos fenômenos históricos e naturais e no desenvolvimento das condições de convivência social.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, a necessidade de instruir também as classes trabalhadoras se fez presente, uma vez que o trabalho também muda as suas feições, tornando-se progressivamente mais abstrato e intelectualizado e isso renova também as funções da escola, justificando a idéia de uma “escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória”²⁰⁵, erigindo-se como a forma dominante de educação. Assim, desenvolve-se a necessidade de uma formação geral como base comum acompanhada de uma formação específica que permita a atuação profissional.

No cenário contemporâneo, as exigências de formação pessoal, intelectual e social tornaram-se indiscutíveis pois sem isto não se pode ser cidadão nem atuar produtivamente na sociedade do trabalho. Um acervo mínimo de conhecimento sistematizado que permita a comunicação qualificada em múltiplos contextos, ou seja, ser proficiente na língua materna e em uma língua estrangeira, pelo menos, além da capacidade de compreender

²⁰⁴ GRAMSCI, Antonio. Para a investigação do princípio educativo. In: *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985, p. 157.

²⁰⁵ Idem.

fenômenos naturais, históricos e sociais e de operar intelectualmente este arcabouço cultural, numa perspectiva que não justifica apenas saber, ou saber fazer, mas, sim, saber, saber fazer e querer fazer.

Para estar inserido no processo produtivo da sociedade do conhecimento, não basta o domínio da cultura geral ou das formas técnicas é preciso estar apropriado dos fundamentos científicos que os sustentam, o que coloca a formação numa dimensão de elevada sofisticação, vinculando de forma indissociável as formas de trabalho, este cada vez mais imaterial, e o processo intelectual. A formação “desinteressada” perde o contexto, nesta compreensão de educação.

O autor localiza a sua proposta como força colaboradora do pensamento progressista, mas reconhece que enfrentou, ao lutar contra os modismos pedagógicos, o desafio do modismo marxista,²⁰⁶ que marcou a época, implicando uma adesão acrítica e por vezes sectária, caminho teórico contra o qual se posiciona. Afirma, sim, que o seu pensamento localiza-se “explicitamente no terreno do materialismo histórico”, mas totalmente contrário a visões reducionistas e dogmáticas. O autor considera que a sua proposta conseguiu nos anos de 1980 um importante avanço, tendo sido incorporada a alguns sistemas de ensino, como nos estados de Santa Catarina e Paraná²⁰⁷.

O final dos anos de 1980 e o início dos anos de 1990 serviram de palco para a crise do modelo socialista, de modo especial na Europa, com a desintegração da União Soviética, a queda do Muro de Berlim e a reunificação da Alemanha, além da queda de vários governos que estavam sob esta orientação ideológica no Leste Europeu. Segundo Saviani, este contexto histórico ajudou a enfraquecer a influência marxista e gerou um refluxo nas forças progressistas da educação, processo que chamou de

²⁰⁶ Conforme escreve no prefácio à quarta edição de *Pedagogia histórico-crítica*, em maio de 1994.

²⁰⁷ Conforme afirmação do autor no prefácio à sétima edição da obra *“Pedagogia histórico-crítica”*, em junho de 2000.

neoconservadorismo²⁰⁸ com vestimentas de pedagogia avançada, em especial nas reformas educacionais que se encontram no entorno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996.

Segundo Saviani, nesta época, a educação passa a ser enfocada mais como determinante das relações sociais do que socialmente determinada. Assim, vincula-se um suposto poder modificador ao processo educacional que não condiz com a sua possibilidade efetiva. Na década de 1990, ocorre o avanço do que ele chama de clichês como “pós-modernidade”, “transculturalidade”, “complexidade”, pautados numa visão relativista, “misto de irracionalismo e ceticismo” e vê, neste contexto, a base das muitas críticas que a sua obra recebeu.

Na obra *“Educação e questões da atualidade”*, publicada em 1991 pela Editora Cortez, encontra-se o esforço do autor em justificar que a sua obra é datada na década de 1980 e no contexto do pensamento de esquerda e não pode, portanto, ser considerada como anacrônica por vincular-se a opções teóricas marxistas, uma vez que considera este referencial teórico igualmente contemporâneo e fecundo para as discussões advindas desta nova conjuntura.

Nos textos deste livro, em particular no intitulado *“Educação e pós-modernidade”*,²⁰⁹ Saviani declara que a evolução do capitalismo gerou uma classe de tecnoburocratas, desvinculados do processo produtivo em si e vê que a classe dos trabalhadores não contesta esta dominação. Segundo ele, seriam os estudantes os possíveis intelectuais de uma nova ordem, o que justificaria no cenário atual o investimento renovado da pedagogia histórico-crítica.

A concentração do poder econômico promove força da ideologia neoliberal, ou seja, é tradutora dos interesses do grande capital monopolista

²⁰⁸ Conforme o prefácio à sétima edição de *Pedagogia histórico-crítica*, em junho de 2000.

²⁰⁹ O texto *Educação e pós-modernidade* refere-se à transcrição de uma palestra de Saviani no Seminário nacional de Literatura, Educação e Pós-Modernidade, realizado na PUC-RS, em Porto Alegre (RS), em junho de 1988. O texto corresponde ao primeiro capítulo (pp. 17-39) do livro *Educação e questões da atualidade*.

que dá poder à tecnoburocracia. Isso gera uma cultura fragmentada, superficial, porque desarticulada do mesmo progresso que tem a questão econômica. Segundo ele, o avanço material e tecnológico gerou o suprimento maior do “reino da necessidade” sem que isso tenha gerado o acesso da sociedade como um todo ao “reino da liberdade.”²¹⁰

A leitura de Saviani sobre o cenário pós-modernidade, apenas como uma radicalização das conseqüências econômicas do progresso capitalista, e do conseqüente crescimento do estado de alienação política na sociedade, indicam que o autor não reconhece a pós-modernidade como fato e subestima o impacto da deterioração que atinge os pilares que sustentam a teoria que o orienta. A sua expectativa de continuar olhando de modo esperançoso para as possibilidades superadoras de sua pedagogia crítica indicam que pode estar esquecendo que a força transformadora da estabilidade da ordem já fora anunciada pelo próprio Marx quando este avaliou os efeitos do capitalismo sobre o Antigo Regime. No cenário atual não é muito diferente e talvez o exercício de querer salvar os conteúdos de uma determinada ordem implique a disposição de buscar um afastamento crítico um pouco maior e uma disposição igualmente maior em reconhecer a vulnerabilidade de certas premissas teóricas que forcem a leitura dos contextos para continuarem tendo validade.

Saviani entende que é preciso ler o contexto social contemporâneo para poder atuar sobre ele e continuar buscando a superação pelo resultado do trabalho escolar. Busca em Marx o argumento para explicar o que está ocorrendo no cenário pós-moderno. Segundo o autor, o cenário atual está tomado pelo fetichismo da mercadoria,²¹¹ fenômeno que ocorre quando o elemento material adquire elementos simbólicos valorativos que suplantam o valor objetivo e torna a sua aquisição uma necessidade.

²¹⁰ SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*, p. 24.

²¹¹ MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 79-93.

No cenário pós-moderno, este movimento gera um investimento da sociedade num consumo sofisticado que está assentado na dinâmica do poder simbólico que o fetiche traduz, mas não contém de forma objetiva, apenas serve como alimento para a reprodução do mecanismo do capital. Lembremos que o marxismo integra os fundamentos da modernidade e está pautado na tese da superação da sociedade de classes pelo processo revolucionário e que Saviani vê no processo educacional a alavanca para a formação da consciência de classe, necessária ao movimento superador e transformador da estrutura econômico-social.

A escola, neste contexto, encontra-se hipertrofiada tanto vertical como horizontalmente. Enquanto expressão da modernidade, a escola luta para difundir a ciência e superar todas as formas de obscurantismo. No entanto, no cenário pós-moderno a escola passa por toda a forma de desvalorização, diz Saviani, sendo recolhida de suas funções vitais, deposta do lugar que ocupara na modernidade de ser “a forma” principal de educação. Outras formas de educação ganham destaque, assim como outras formas de circular o conhecimento, material nobre com o qual liga a escola em sua base moderna. Saviani quer aqui um resgate que possibilite sairmos desta decadência cultural.²¹²

Vale lembrar que, enquanto no Brasil a teoria de fundo marxiano inspira as reflexões de cunho crítico no final dos anos de 1980, nesta mesma época, na Europa e nos EUA, emergem as discussões sobre a possível entrada da pós-modernidade e seus efeitos sobre a organização do campo das idéias, considerando outros referenciais teóricos. Obras como “*A condição pós-moderna*”, de Lyotard, publicada em 1979, “*A filosofia e espelho da natureza*”, de Richard Rorty, publicada também em 1979 e a espessa “*Teoria da ação comunicativa*”, de Jürgen Habermas, publicada em 1981, representam um marco nas discussões teóricas que reconhecem o cenário contemporâneo

²¹² MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 36.

como um terreno próprio de análise que não pode ser examinado somente com aquilo que oferece a teoria crítica disponível até o momento.

O cenário pós-moderno é destacado inicialmente por Lyotard, que coloca em questão a falência das grandes narrativas como molas do progresso social, entre elas, portanto, a própria esperança superadora que viria da revolução socialista propagada pela teoria marxista. Esta falência viria da insuficiência da possibilidade de sustentação destas premissas num cenário poliforme e polissêmico como o cenário da crise da razão moderna. Rorty opera neste cenário pondo em xeque a noção de verdade como correspondência, reencaminhando o pragmatismo para o debate e trazendo a idéia de que não há verdade em si no fato gerado pela consciência que seja suficiente para garantir-se em si. A verdade é relativa ao contexto e se pauta pela razoabilidade do que está sendo dito e não necessariamente implica correspondência com o real. Habermas²¹³, por sua vez, reconhece o contexto de crise da razão moderna, mas entende que a modernidade não esgotou a viabilidade dos seus conteúdos e pontua o debate, reconstruindo toda a teoria social moderna para mostrar a insuficiência normativa dos modelos pautados apenas nos critérios de relação com o real e convoca ao resgate discursivo das pretensões de validade de um enunciado, portanto, realocando a verdade e as certezas para um campo bem menos absoluto. As reflexões de Habermas sofrerão uma evolução a partir de então, desdobrando este eixo de análise e ajustando algumas compreensões a partir da interlocução com os seus críticos.

2. Educação e política e a sua vinculação com o pensamento de Gramsci

No texto *“Onze teses sobre educação e política”*, que compõe o capítulo quatro de *“Escola e Democracia”*, podemos visualizar um fundamento explícito das idéias de Dermeval Saviani sobre educação, ligadas a uma filosofia

²¹³ Um diálogo inicial com a contribuição teórica de Jürgen Habermas sobre o cenário da pós-modernidade ocorreu no capítulo dois desta tese e será ampliada no capítulo final.

política, mais claramente situada como compromisso superador da herança militar sobre o cenário educacional brasileiro. Isso explica também a força da influência especificamente neste contexto.

Em sua pedagogia, embora a educação e política sejam inseparáveis, não são processos idênticos. Para Saviani, neste sentido, as práticas educativas supõem uma “heterogeneidade real,” mas que deve convergir em direção a uma “homogeneidade possível”²¹⁴ como ponto de chegada e objetivo pedagógico. Essa desigualdade real, expressa numa visão caótica do todo, representa um tipo de totalidade que é a síncrese. O processo pedagógico²¹⁵ deverá conduzir os alunos a uma nova totalidade, que contenha “relações numerosas pela mediação da análise.”²¹⁶ Esse esforço de educação das consciências parte, portanto, de uma determinada prática social sincrética e a ela retorna como uma prática social sintética, pois que tornada consciente, refletida.

O professor e o aluno possuem níveis diferentes de compreensão desta realidade de partida. O professor pelo seu conhecimento e experiência, ao conduzir o processo, já possui uma síntese precária²¹⁷ que corresponde à visão sincrética dos alunos. O objetivo final é tanto reduzir a precariedade da síntese do professor quanto “ a elevação dos alunos ao nível do professor”²¹⁸, uma vez que poderão desenvolver uma capacidade de análise superior da prática social

²¹⁴ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*, p. 72

²¹⁵ Dermeval Saviani defende os seguintes passos como processo pedagógico: o ponto de partida é a *prática social* comum a professor e alunos. A seguir vem a *problematização* que consiste em levantar questões que precisam ser resolvidas no âmbito desta prática social para melhor compreendê-la. Isso se dará através da *instrumentalização* que é a apropriação das ferramentas culturais necessárias, seguida da *catarse* que é a incorporação crítica destes artefatos como modo de vida e recurso de ação para uma nova *prática social*.

²¹⁶ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*, p. 74

²¹⁷ *Idem*, p. 70.

²¹⁸ *Ibidem*, p. 72.

como catarse²¹⁹, que representa uma elaboração de um nível de compreensão superior ao que tinha anteriormente em relação à uma dada prática social

Tendo essa distância vislumbrada deve organizar e colocar em ação os procedimentos necessários para o atingimento deste fim. Para passar de uma situação de desigualdade real a uma situação de igualdade possível²²⁰ o professor precisa ser capaz de compreender os vínculos da sua prática pedagógica com a prática social global, evoluindo nesta compreensão de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, que é a tomada de consciência necessária para que cada um, com o seu conhecimento específico, dê a sua contribuição para as finalidades sociais mais amplas.

Para Saviani, a união indissociável entre trabalho produtivo e formação intelectual é coerente com a leitura marxiana da sociedade e estaria melhor desenhada no conceito de politecnia, que “implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo.”²²¹ Para sustentar esta premissa, Saviani busca apoio em Gramsci, que diz que o princípio educativo imanente à escola elementar é o conceito de trabalho²²². Segundo o pensador italiano, desta unidade criam-se os elementos para a formação de uma “intuição do mundo”, aqui no sentido de dessacralização, de superação da visão mágica, para a interpretação dos fenômenos e o equivalente reconhecimento ao poder libertador do conhecimento e da ciência. Gramsci aponta para o “desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo”²²³, que implica, no seu entender,

²¹⁹ Dermeval Saviani utiliza catarse no sentido gramsciano, que a traduz como incorporação consciente dos instrumentos culturais, que transforma a compreensão da estrutura em superestrutura e elemento ativo de transformação social.

²²⁰ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*, p. 79

²²¹ Idem, p. 162.

²²² GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985, p. 130.

²²³ Idem.

compreender o devir do mundo, o que significa analisar o que o presente custou ao passado e o que o futuro custa a este presente.

A filiação de Saviani ao pensamento gramsciano está assentada em duas vinculações básicas: a idéia de que educação e trabalho implicam uma unidade no processo educativo e a perspectiva de que cabe à escola, pela via da intelectualização que abastece a formação das consciências, erigir os novos dirigentes, portanto, cabe a ela formação de uma camada de intelectuais que dê homogeneidade e consciência da própria função na organização social. Para Gramsci, a formação da consciência está associada a um processo social e não pessoal ou particular. Ela se dá como reflexo da fração da sociedade em que o sujeito se insere²²⁴. Esta premissa, de que o sujeito reflete o modelo de sociedade em que vive, Saviani reaplica também em relação à escola, uma vez que questiona a suposta autonomia da escola em relação ao meio social.

Cada grupo social, diz Gramsci²²⁵, nasce localizado em uma função essencial da produção econômica e a consciência deste lugar é que dá o sentido coletivo, que ele chama de “grupo social essencial”²²⁶. A natureza do grupo social essencial deriva da estrutura econômica à qual pertence e surge como expressão desta estrutura e que traduz uma continuidade histórica. Desta consciência global, formam uma classe de intelectuais que perpetuam os valores de sua classe, os “intelectuais orgânicos.”²²⁷

A formação intelectual típica é traduzida na força dos eclesiásticos em várias organizações sociais e épocas históricas, formulando a ideologia, influenciando a ciência, a moral e outros campos valorativos em cada época. A intelectualidade eclesiástica dava sustentação, em regra, às forças derivadas da base aristocrática e fundiária, perfazendo-lhe a superestrutura, ou seja, a elaboração social demarcadora do funcionamento do poder, organizadora do

²²⁴ GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*, p. 131.

²²⁵ Idem, pp. 3-5.

²²⁶ Ibidem, p. 5.

²²⁷ Ibidem, p. 4.

modo de pensar de um época em função da estrutura econômica que a mantém.

Com a evolução econômica, os empresários do capitalismo precisam se reorganizar para criar as condições que garantam a capacidade de organizar a sociedade para permitir a expansão da própria classe. Isso implicou um investimento em “prepostos”, os intelectuais orgânicos, a quem se possa “confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à fábrica,”²²⁸ e o desenvolvimento progressivo. Haveria uma outra categoria, denominada como intelectuais tradicionais, que contemplaria os do tipo rural, ainda não “elaborada e movimentada pelo sistema capitalista.”²²⁹

Os intelectuais orgânicos, segundo Gramsci²³⁰, são uma espécie de funcionários do mundo da produção, uma espécie de comissários de grupo social essencial que sustenta o exercício da “hegemonia social e do governo político.” Podem estar ligados a uma força transformadora, quando identificados com a classe trabalhadora, ou identificados com a manutenção do sistema, quando identificados com a classe dominante. Essa articulação do intelectual junto à sociedade deve ser capaz de gerar “o consenso espontâneo por parte das massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental à vida social” e assegurar dispositivos legais de “coerção estatal”²³¹ para que os grupos que não consentem espontaneamente sejam contidos e gerenciados.

O intelectual orgânico em Gramsci expressa de modo claro que quando emerge das classes subalternas, gera as condições que permitem a liderança necessária à renovação do movimento histórico. Segundo a apreciação de Marcos Del Roio,²³² a idéia de intelectual orgânico adquire peculiaridade

²²⁸ GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*, p. 4.

²²⁹ Idem, p. 13.

²³⁰ Ibidem, p. 10-11.

²³¹ Ibidem, p. 11 – para todos os trechos marcados com aspas neste parágrafo.

²³² Marcos Del Roio é Doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP) e professor de Ciência Política da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

“porque [estão] emersos do seio da própria classe e porque atuam historicamente em razão dos interesses da classe da qual se originaram.”²³³

Para este tipo de intelectual, cabe forjar a coesão social, na dimensão da sociedade civil, para que a classe a que estão vinculados possa emergir e adquirir o domínio do poder público e, assim, reorganizar a ordem simbólica na dimensão da sociedade política. Se todos os homens desenvolvem atividades intelectuais, nem todos cumprem este papel desenhado pela filosofia política de Gramsci. Para elaborar criticamente a função de intelectual, é preciso não apenas o lastro de pertencimento ao grupo social essencial que lhe cria. A atividade intelectual crítica só pode ser desempenhada quando ocorrer a apropriação dos meios de conhecimento da ciência e da técnica, que no capitalismo, devem servir de base “do novo tipo de intelectual” que se exige, conforme sublinha o próprio Gramsci.

Essa anotação de Gramsci quer destacar que é preciso forjar uma nova força intelectual que reconheça o avanço do conhecimento e da tecnologia que acompanha o seu tempo e se aproprie desta evolução, uma vez que não basta mais apenas conhecer a técnica que permite o trabalho. É necessário elevar-se ao domínio da técnica-ciência, sem a qual se cria o especialista mas não se forma o dirigente. Este conteúdo está presente como fio que tece o fundamento a partir do qual se organiza a visão gramsciana acerca da questão educacional. Cabe ao processo educacional tornar os intelectuais orgânicos a mola propulsora da transformação social oferecendo acesso à alta cultura e à alta técnica como recurso para a possibilidade democrática²³⁴ pela organização do grupo essencial a que pertencem.

Gramsci acredita num tipo de escola humanista que seja capaz de desenvolver em cada um dos indivíduos a cultura geral e o poder de “pensar e

²³³ DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. *Revista de Sociologia e Política*, n. 29, nov. 2007, pp. 63-78, p. 71

²³⁴ Idem, p. 10.

de saber se orientar na vida”²³⁵. Para isso, defende o que chama de “escola única”, ou seja, uma escola humanista, de formação geral que desenvolva de forma equilibrada o trabalho técnico e o trabalho intelectual. Saviani entende que esta unidade representa um elemento “ontológico-histórico” que traduz a unidade fundamental do “sistema de ensino sob a égide do trabalho como princípio educativo”²³⁶.

Giovanni Semeraro²³⁷ analisa a questão da viabilidade do conceito de intelectual orgânico tal como o formulou Gramsci, considerando a pluralidade do cenário dito pós-moderno. Semeraro reafirma a importância de se preservar a unidade entre ciência e política, tendo em vista uma filosofia que promova a ação de intelectuais compromissados com o próprio grupo social e que somente podem agir potencializando a vinculação entre ciência e política se estiverem “sintonizados com as dinâmicas sociais, políticas e econômicas do seu tempo.” Esta condição para uma filosofia da práxis deriva da capacidade destes intelectuais fazerem o “entrelaçamento da produção material com as controvérsias práticas de reprodução simbólica.”²³⁸

O acesso a uma sociedade verdadeiramente democrática, numa perspectiva marxiana, não se daria sem a criação do novo indivíduo social, politizado e este papel mobilizador para a construção deste projeto transformador caberia ao intelectual orgânico, ainda no cenário contemporâneo.

Conforme destaca Carlos Eduardo Vieira²³⁹, a atenção que Gramsci dá à questão da formação humana é estreitamente vinculada a “uma função estratégica da política, como parte da implementação do projeto de uma classe

²³⁵ GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*, pp. 117-118.

²³⁶ SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, pp. 152-180.

²³⁷ Giovanni Semeraro é Doutor em Educação pela UFRJ. Professor de filosofia da educação no programa de pós-graduação em educação da UFF.

²³⁸ SEMERARO, Giovanni. Intelectuais orgânicos em tempos de pós-modernidade. *Cadernos Cedes*, vol. 26, n. 70, set./dez. 2006, pp. 373-391, p. 373.

²³⁹ Carlos Eduardo Vieira é Doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP. Atua no programa de pós-graduação em educação da UFPR.

na perspectiva de se fazer hegemônica.” Isso coloca a dimensão da formação, portanto, na perspectiva de “criar formas mais avançadas de civilidade”²⁴⁰, uma vez que produza novas formas de exercício do poder e de organização da vida pública.

A sociedade, numa perspectiva marxiana, enquanto totalidade que marca um conjunto de relações sociais marcadas pela luta de classes, esta constituída nas relações de produção, opera também um conjunto de representações simbólicas que traduzem este modo de vida que é originariamente material. Estes planos simbólicos, portanto, superestruturais, se conformam, segundo Gramsci, em duas grandes frentes: a sociedade civil e a sociedade política ou Estado²⁴¹. A sociedade civil traduz o conjunto de organismos e instituições surgidas de modo voluntário enquanto que a organização do estado, para marcar a hegemonia que o grupo dominante exerce numa sociedade, organiza elementos simbólicos oficiais, que marquem a função de hegemonia da classe que detém o poder.

Semeraro destaca em Gramsci uma compreensão de que interessa menos a consistência do estado ou o seu vigor econômico e fundamentalmente a articulação entre as ações da sociedade civil, em situações que os indivíduos aprendam a política da autonomia e a “gestação dos valores democráticos.” Nesta compreensão, a energia vital estaria na sociedade civil uma vez que esta não é pensada em função do poder do estado, mas na relação com o que este deveria ser orientado. Sendo a sociedade civil um “espaço público não estatal”, o lugar do fomento ao novo projeto hegemônico que supere a força do poder econômico “enraizado na gestão democrática e popular do poder.”²⁴²

²⁴⁰ VIEIRA, Carlos Eduardo. Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. *Educação e pesquisa*, vol. 25, n. 1, jan./jun. 1999, pp. 51-66, p. 64.

²⁴¹ GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*, p. 10-11.

²⁴² SEMERARO, Giovanni. Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção de subjetividade em Gramsci. *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 66, abril/99, pp. 65-83, p. 70.

A ligação de Gramsci com o marxismo, ainda conforme Semeraro²⁴³, ocorre de modo peculiar pelo foco na construção dos sujeitos históricos que buscam a nova ordem hegemônica com uma didática própria da democracia, pela via da democracia. O autor entende que o conceito de intelectual orgânico, ainda que o cenário contemporâneo tenha esvaziado a força política do intelectual engajado e tenha desfeito a idéia de coletividade em favor do que ele chamou de “intelectuais dos condomínios pós-modernos”²⁴⁴, focados num pragmatismo de curto prazo em que a imagem tem valor superior ao do conteúdo, ainda contém possibilidades. Segundo ele, a construção democrática e coletiva de um projeto público de sociedade é possível, com base no “reconhecimento do saber popular” e através da “elevação moral e intelectual das massas”.

Traduzindo esta compreensão, depreende-se que o autor aposta na convicção gramsciana e que, de certo modo, ainda que em outro contexto e por outra motivação, é a mesma de Saviani, pois pensa que elevando o nível cultural das massas através de processos de formação, fazendo com que ocorra a “circulação das informações e [que] a criação do conhecimento não emanem de centros monopolizadores e exclusivos, mas sejam construídos democraticamente,”²⁴⁵ para que se cumpra a tese de que o intelectual orgânico como alguém voltado para impulsionar a sociedade inteira, de modo democrático, considerando a força da cultura subalterna na formação do novo projeto hegemônico.

O cenário pós-moderno introduz uma esterilização progressiva das possibilidades revolucionárias da organização da sociedade civil, mas não a impede. Sobre a potência dos conceitos de fundo marxiano ou gramsciano em relação ao cenário educacional, é mais do que razoável reconhecer a potência

²⁴³ SEMERARO, Giovanni. Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção de subjetividade em Gramsci. *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 66, abril/99, pp. 65-83, p. 71.

²⁴⁴ SEMERARO, Giovanni. Intelectuais orgânicos em tempos de pós-modernidade. *Cadernos Cedes*, vol. 26, n. 70, set./dez. 2006, pp. 373-391, p. 386.

²⁴⁵ Idem, p. 386.

do conceito de intelectual orgânico, por exemplo para examinarmos as questões sociais atuais, o que certamente é viável enquanto recurso argumentativo e possibilidade de sentido. Não podemos esquecer, porém, que as relações sociais encontram-se bastante alteradas e que talvez a expectativa da força de conceitos correlatos como o pertencimento de classe, precise ser vista com alguma atenção, pois podem estar bastante alteradas. Assim, não se invalida uma idéia pela dificuldade de fermentação que o contexto concreto representa, mas desempenha-se um convite à reflexão e ao desinflacionamento das expectativas e fundamentalmente ao diálogo sobre a real viabilidade.

Parece-me que é preciso distensionar as expectativas em relação à tradição da dialética superadora, o que geraria uma necessidade de também revisar a própria didática da pedagogia formadora de novos intelectuais orgânicos que pretende Saviani²⁴⁶. Essa expectativa de que, após operar o processo de catarse, opera-se a incorporação consciente dos instrumentos culturais com uma conseqüente superação da prática social problematizada por uma prática social renovada, nem sempre encontra respaldo na concretude dos processos humanos e de seus contextos.

3. Críticas, objeções e dicotomias à pedagogia histórico-crítica

Saviani faz uma sistematização das principais críticas que recebeu²⁴⁷ sobre a sua “Pedagogia histórico-crítica” e as examina, buscando apontar os pontos em que considera não ter sido compreendido adequadamente ou os pontos em que considera que há um equívoco de leitura da suas idéias.

²⁴⁶ Apenas como lembrete, Saviani defende o ponto de partida do processo pedagógico é a *prática social* comum a professor e alunos. A seguir vem a *problematização* que consiste em levantar questões que precisam ser resolvidas no âmbito desta prática social para melhor compreendê-la. Isso se dará através da *instrumentalização* que é a apropriação das ferramentas culturais necessárias, seguida da *catarse* que é a incorporação crítica destes artefatos como modo de vida e recurso de ação para uma nova *prática social*.

²⁴⁷ Esta reflexão consta no texto “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, publicado originalmente na Revista Ande, n.11, 1986, pp. 15-23.

Há os que contestam o pouco valor que ele atribui à escola nova e o acusam de ressucitar a escola tradicional ao defender com tanto peso o valor dos conteúdos como um valor em si no currículo escolar. Segundo essa perspectiva, Saviani valorizaria excessivamente a transmissão de conteúdos e não reconheceria devidamente a importância da escola nova na questão metodológica. Para Saviani, esta crítica contém uma falácia ao tentar colocar hierarquia entre forma e conteúdo. Na verdade, Saviani sustenta uma metodologia própria para este trabalho de apropriação dos conteúdos, aos quais ele vê como capital cultural a ser apropriado pelos filhos das classes trabalhadoras e que serão instrumento de transformação da ordem social.

Saviani recebe críticas baseadas principalmente no fato de supostamente contestar a escola nova e desempenhar a defesa de determinados aspectos da escola tradicional. Diante dessa súmula, o seu pensamento seria anacrônico e descompassado com as demandas da educação, uma vez que voltado para um modelo superado de educação.

Outra objeção encontra-se na compreensão de que Saviani veria os conteúdos a serem transmitidos na escola como um saber acabado. Saviani refuta esta crítica quando afirma que se a produção do saber é histórica ela também é mutável. A produção do saber se dá, diz Saviani²⁴⁸, no interior das relações sociais. A sua expressão, no entanto, requer o domínio dos instrumentos e isto cabe à escola, o que para ele equivale a elaboração do saber, ou seja, a sua apropriação estável, de tal modo que possam, na prática real, gerar transformação.

Vale lembrar que Saviani analisou a escola nova como pseudo-científica por secundarizar o valor do conhecimento em si e considerou este modelo pedagógico como reacionário, uma vez que não reconhece preocupação com a mudança social por estar focado apenas no processo individual do desenvolvimento do aluno. Quando atribui caráter científico ao método

²⁴⁸ SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 76-77.

tradicional por estar focado no valor do conhecimento se dá a balisa das principais críticas.

Na verdade, entendo que Saviani faz este movimento para poder justificar a realocação do lugar do conhecimento nos processos escolares por considerar que conhecimento enquanto bem cultural a ser apropriado pelas camadas populares possui um poder emancipatório intrínseco e, portanto, um caráter revolucionário. Ora, na pedagogia nova o conhecimento era visto como meio e não possui um valor em si mesmo, essencial como compreende Saviani. Era na pedagogia tradicional que este resguardo afirmativo se encontrava. Daí vem a metáfora da curvatura da vara, forçando a argumentação “para o outro lado”, ou seja, na defesa da escola tradicional para poder nela recolher o que considerava o seu maior patrimônio. No entanto, para Saviani, curvar a vara na defesa do conhecimento não significa dizer que a escola tradicional estava certa, nem significa dizer que ele é um antiescolanovista. Curvada a vara, diz Saviani, “para endireitá-la não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la do lado oposto”, ou seja, chegar numa configuração pedagógica que não seja “nem tradicional nem escolanovista.”²⁴⁹

Em síntese, deste tensionamento dialético representado na figura da “curvatura da vara”, teríamos uma solução, necessariamente superadora, que gerasse a formação através da qual “o homem se torna plenamente humano.”²⁵⁰ Essa pedagogia superadora, síntese crítica deste tensionamento original entre as duas grandes correntes pedagógicas, traduz o conteúdo primordial do que denominou pedagogia histórico-crítica.

A noção de cultura como um todo, enquanto universo no qual a criança vai ser inserida através da escola, é reapropriada por Saviani para dizer que cabe à escola introduzir os mais jovens no universo do saber sistematizado pela

²⁴⁹ SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, p. 73.

²⁵⁰ Idem, p. 75.

ciência e que “descobrir formas adequadas a essa finalidade”²⁵¹ é o trabalho central da pedagogia. Assim, para Saviani, desfaz-se esta dicotomia, pois não se trata de eleger prioridade entre um e outro, mas justificar a existência de um e de outro, em função do processo de emancipação dos sujeitos que quer atingir através deste conhecimento veiculado através da escola.

A função socializadora da escola é precípua no universo das relações e o saber torna-se fundamental uma vez que sem isso não se alcança a sua distribuição, o que significaria mantê-lo como posse exclusiva da classe dominante. Para a reprodução da lógica do capital, a classe dominante concorda em socializar os saberes produzidos que se prestam a esse fim. Esta premissa própria do capitalismo, no entender de Saviani, guarda em si uma contradição, pois se é necessário educar para ser mais produtivo, também se pode gerar o alargamento da consciência, o que possibilitaria retirar dessa possibilidade uma alternativa dialética de tensionamento ao próprio sistema.

Saviani opera aqui com a premissa gramsciana da formação de consciência de classe, que surgiria da apropriação do conhecimento disponível para a classe dominante pelos dominados e isso faria surgir uma nova classe de intelectuais, esta compromissada com a classe trabalhadora e fundada na possibilidade de superar as condições materiais e simbólicas da condição social em que se encontram.

Entendo que esta aposta de Saviani é difícil de sustentar do ponto de vista prático, ainda que funcione enquanto télos amplo para um processo social e educacional. Considero que a confiança plena nesta idéia esbarra no limite objetivo de que não há como garantir o efeito das práticas supostamente esclarecedoras, emancipatórias. A subjetividade humana integra um conjunto complexo de mecanismos cujas variáveis de funcionamento que são de difícil controle, não havendo, portanto, garantias a oferecer de que esta idéia se cumpra, ainda que possa ser buscada.

²⁵¹ SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, p. 75.

Saviani refuta também a crítica de que a sua pedagogia daria mais ênfase à aquisição do conhecimento do que à formação da consciência, justamente por esta razão. Para ele, o saber e a consciência possuem uma relação de intimidade, pois não se adquire consciência à margem do saber²⁵². Segundo ele, a ampliação da consciência não se dá pela aquisição do saber em si, apenas, mas, também, pela apropriação e domínio dos instrumentos de elaboração deste saber.

Em um texto recente, Saviani pondera que o processo de aprendizagem somente ganha sentido profundo, “atingindo-se o ponto de irreversibilidade,”²⁵³ que é o nível de estruturação do conhecimento que permite ao sujeito, ainda que não estude mais o tema, não correr o risco de regressão à total inapetência. E diante desta convicção, reitera que a estabilização dos recursos de leitura, compreensão e compreensão do mundo só se resolve com a universalização da escola elementar.

Para Saviani, o saber não é algo acabado, pronto para ser transmitido de modo finalista. Primeiro porque o saber é sempre uma produção sócio-histórica, portanto em movimento contínuo. Ao trabalho pedagógico compete permitir às novas gerações que se apropriem do patrimônio da humanidade e desta dinâmica de circulação social deste saber reside a possibilidade de sua renovação, uma vez que a sua ampliação “depende de alguma forma do domínio deste saber.”²⁵⁴

Desta forma, na dinâmica própria das relações sociais, existem saberes cotidianos, empíricos, ingredientes da cultura popular, que servem como ponto de partida para o acesso à cultura considerada erudita. Tudo isso é cultura e circula nas mesmas relações sociais, ainda que o saber erudito esteja melhor apropriado pela classe dominante, por muitos considerado como um saber

²⁵² SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, p. 78.

²⁵³ SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007, p. 1247.

²⁵⁴ SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, p. 78.

burguês, uma vez que a cultura popular também não é pura em si, ou seja, congrega elementos da ideologia vigente e os reproduz nas suas práticas cotidianas. O fato é que, para Saviani, todo saber é histórico e o saber erudito, sistematizado pela ciência, assim como o saber popular, não é emancipador ou reprodutores da ordem vigente por si mesmo. “Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular,”²⁵⁵ conclui Saviani. Se o povo tiver acesso ao saber erudito ele deixa de ser distintivo de classe e torna-se, por este modo, popularizado. Pensar uma pedagogia concentrada apenas na cultura popular é empobrecer a pedagogia, segundo esta compreensão. A cultura popular enquanto recurso deve servir de ponto de partida mas o ponto de chegada está na apropriação crítica, até o ponto da irreversibilidade, para poder “expressar de forma elaborada” também os conteúdos da cultura popular.

4. Para não concluir: considerações acerca de educação e escola no pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo

Parece que o sonho liberal que colocou a escola como espaço de emancipação dos sujeitos e de realinhamento das diferenças sociais através da apropriação da cultura escolar encontrou pouco espaço de realização concreta. A escola atual, e em particular a escola pública, está consumida em dificuldades de realizar as suas tarefas mais elementares a ela destinadas pela tradição pedagógica moderna.

O acesso à cultura e o desenvolvimento das condições de socialização do sujeito aparecem como suporte de partida para o melhoramento de todos os sujeitos. Isso seria possível a partir do trabalho formativo desenvolvido na escola e geraria a democratização da sociedade como um todo, dada a pretensão universalizadora da educação escolar.

²⁵⁵ SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, p. 79.

Diante de uma sociedade desigual, a educação ofereceria um patrimônio de elevado valor: os bens culturais conformariam uma espécie de capital, o capital cultural, que cumpriria essa função equalizadora das diferenças sociais e faz particular sentido na defesa da educação pública quando se afere legitimidade ao saber como patrimônio reconstrutor do equilíbrio social.

O século XX terminou sobre o pantanoso terreno da desigualdade, da opressão, da desumanização, produzindo um certo ressentimento com a modernidade e com as promessas humanistas herdadas do Iluminismo, chegando a gerar um movimento “contra-iluminista”, expresso, por exemplo, na força intelectual de muitas análises pós-modernas. O fato é que há muitos fatores que geraram o eclipse das certezas e lançaram a dúvida sobre a validade das promessas modernas. Este estado de incredulidade, do qual falava Lyotard²⁵⁶, traduz um estado de espírito e um certo aborrecimento intelectual com perspectivas que lancem intentos superadores ou mesmo renovadores das promessas modernas.

Seja como for, há uma organizada contestação teórica e prática em campo sobre os elementos básicos que constituíram as promessas modernas. Vemos a denúncia de que a ideologia tem vestes de ciência e ares de tecnologia, mas na verdade tomou o lugar da religião e virou um novo mito a ser superado. Lembrando Adorno e Horkheimer²⁵⁷, a modernidade gerou uma razão que, instrumentalizada, danificou o sentido das práticas humanas, em particular a partir de medidas geradas pela indústria cultural. Essa danificação de sentido, para Habermas, ocorre porque houve um desacoplamento do mundo da vida dos sujeitos diante da prevalência dos ditames instrumentais do mundo do sistema capitalista liberal.

As relações humanas enfrentam as aporias de um sujeito preso nas malhas dos micro-poderes que produz processos de interdição da liberdade que

²⁵⁶ LYOTARD, Jean François. *A condição pós-moderna*. São Paulo: José Olympio, 1998.

²⁵⁷ ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

fica subsumida aos mecanismos de regulação do discurso e de qualquer pretensão de emancipação do sujeito. Aliás, a própria noção de sujeito enfrenta problemas com uma razão corrosiva que dissolve a idéia de uma natureza humana universal que possa ser destinatária de qualquer promessa formadora.

Nessa linha, retomando a idéia de Lyotard²⁵⁸, que descreve a falência das grandes unidades explicativas e agregadoras de sentido para a vida humana, a falência das metanarrativas, encontramos um dos principais problemas a ser enfrentado na contemporaneidade: dar sustentação ao discurso pedagógico sem ceder demasiadamente aos apelos dos grandes discursos, que fazem promessas que podem não ser cumpridas, ou aos excessos pragmatistas, que podem reduzir as esperanças a educar num utilitarismo sem amanhã.

Sigmund Freud²⁵⁹, em 1930, disse que a situação de inquietação do homem do início do século XX na sociedade era decorrente do antagonismo inevitável entre as exigências do instinto e as restrições da civilização. No cenário do final do século XX encontramos o desconforto sentido pelo indivíduo frente à renúncia que a vida social exige ampliada para essa idéia de ressentimento contra a civilização. A promessa de emancipação exigiu a renúncia do sujeito e não lhe cumpriu as promessas de mais liberdade e vida plena. Ofereceu o contrário disso.

Qual a viabilidade de enunciarmos no contexto contemporâneo um discurso para animar a educação nas escolas brasileiras considerando o complexo cenário social e educacional em que nos encontramos? Essa parece ser uma pergunta fundamental, ao mesmo tempo complexa e de difícil resposta. Talvez seja como o próprio cenário em que é gerada: promove um certo mal-estar pela impossibilidade de uma resposta definida (ou mesmo definitiva) a

²⁵⁸ LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 5ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

²⁵⁹ FREUD, Sigmund. *Mal-estar na civilização*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

despeito de todo avanço tecnológico ou teórico que a civilização possa ter alcançado. Não há como regular o futuro.

No estudo aqui desenvolvido encontramos as marcas de um discurso que pretende a democratização da sociedade brasileira e que aposta na educação como veículo desta transformação. Confia na escola como executora destas promessas. Dermeval Saviani, assim como também o fizeram outros intelectuais brasileiros, pontua a defesa da educação pública na perspectiva da democratização da sociedade e cultiva uma noção de sujeito tal como a modernidade formulou, apresentando diferentes ênfases ou promessas sociais a partir da ação destes sujeitos, mas acreditando na potência do processo de formação.

A noção de que é necessário promover o progresso social a partir da educação dos sujeitos é tema comum, embora seja diferente a função política que cada um deles atribui ao processo educativo. Saviani parte da premissa do capital cultural a ser possuído pelo sujeito individual que adquire força no coletivo para gerar a nova força hegemônica transformadora. Saviani pode sustentar o seu eixo de clivagem de todas as orientações pedagógicas anteriores no fato de que, para ele, a possibilidade emancipatória da educação escolar está nos conteúdos que servem como patrimônio de sustentação à cultura das elites e da qual as classes populares ficam desprovidas.

Dermeval Saviani destaca, em sua forma de pensar a educação, o sujeito de conhecimento. Ele está preocupado com o esvaziamento acadêmico que assolou a escola durante a década de 1970 e daí se compreende melhor a sua dura crítica aos processos pedagógicos que dão prioridade aos modos de aprender em detrimento do conhecimento a ser aprendido. Entende que isso enfraquece politicamente as classes populares, pois vê na cultura um patrimônio emancipatório fundamental.

Pode-se facilmente verificar que neste cenário pedagógico desenvolvido encontram-se conceitos importantes e válidos para pensar a educação

brasileira atual. O estímulo de processos de tomada de consciência e maior compreensão de si e da realidade, a perspectiva do sujeito de conhecimento e a perspectiva da escola pública como patrimônio para a promoção da democratização da sociedade, entre outras categorias já subsidiadas da modernidade, são recontextualizadas por Saviani no cenário brasileiro.

Parece razoável sinalizar que a apropriação desta tradição brasileira pode oferecer suporte à reflexão pedagógica num processo de reconstrução das premissas educacionais atuais. Convém, porém, recorrer ao alerta de não recairmos num saudosismo nostálgico que nos faça esperar demais da tradição. Sempre há um apelo reacionário rondando esta perspectiva. Também convém lembrar que é necessário superar conceitos modernos como consciência de si, autodeterminação e auto-realização, próprios de uma razão centrada numa idéia de sujeito hipertrofiada.

É preciso descentrar o modo de compreender, entrelaçar os contextos que pretendem receber essas teorias com o contexto em que elas foram produzidas, num exercício crítico, portanto reflexivo e coletivo. É preciso estar atento para reconstruir um discurso alertado de que não há mais hipotecas que garantam os resultados da formação oferecida aos sujeitos e não há também nenhum resgate assegurado de que essas promessas sejam justificáveis em todos os contextos. A busca de um acordo de convicções racionalmente motivado, menos esperançoso quanto à promessas de êxito e disposto ao resgate argumentativo entre sujeitos capazes de diálogo pode oferecer uma possibilidade de que, reconhecida a heterogeneidade real dos contextos e pontos de vista, se busque a intenção de Saviani, com honestidade intelectual uma homogeneidade possível, concreta, situada, mas não definitiva.

PARTE III

A EDUCAÇÃO, O CENÁRIO DA PÓS-MODERNIDADE E A QUESTÃO DA NORMATIVIDADE DO DISCURSO PEDAGÓGICO

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO, O CENÁRIO DA PÓS-MODERNIDADE E A QUESTÃO DA NORMATIVIDADE DO DISCURSO PEDAGÓGICO

1. A crise do pensamento metafísico e a emergência do cenário pós-moderno.

O cenário contemporâneo está marcado pela fragmentação, pela incoerência, pela incongruência e pela alta seletividade do poder, descentraliza as formas de compreensão ao colocá-las sempre no plural, na perspectiva, na parcialidade, na relatividade, no contexto, privilegiando pela ênfase da sociedade midiática, o acesso pela via sensorial em detrimento da apreensão cognitiva, conceitual. Em tempos perturbados e incertos, a fragmentação acaba por se tornar uma garantia de que, como registrou o jornalista americano Thomas Friedman, *a verdade completa está mesmo lá fora, em algum lugar, aos pedaços*²⁶⁰ e não recuperável integralmente.

²⁶⁰ FRIEDMAN, Thomas. *O Mundo é Plano: uma breve história do século XXI*. Trad. Cristiana Serra Duarte. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005, p. 57.

O autor é articulista do jornal "The New York Times."

Este cenário nos aponta que está havendo uma horizontalização de antigas hierarquias, um verdadeiro e acelerado achatamento do mundo²⁶¹ que subverte regras, estruturas, papéis e promove dolorosas rupturas nas estruturas convencionais do poder e da ordem sócio-econômica, política, cultural ou mesmo educacional. O cenário pós-moderno tem como matiz principal neste mosaico inconciliável, a falência da idéia de ordem.

O filósofo italiano Gianni Vattimo considera que este cenário complexo somente suporta uma linha da razão que se constitua como “*pensiero debole*”²⁶², ou seja, uma forma de pensar não substantiva, que recolha seus conteúdos na contingência da vida, na pluralidade de valores e de formas de compreensão e no radical reconhecimento da diferença.

Pensar a razão como *pensiero debole* é uma forma de assumir o cenário pós-moderno²⁶³ como um fato a ser enfrentado sem o consolo da lógica de uma razão forte, de sustentação transcendental e metafísica. Pensar a razão como geradora de um *pensiero debole* pauta-se no fato de que a verdade no cenário contemporâneo encontra-se igualmente frágil, “por aí, aos pedaços”, como disse Thomas Friedman.

“Após a metafísica, a filosofia já não se julga capaz de dar respostas definitivas sobre a conduta de vida pessoal ou até coletiva”²⁶⁴, nos lembra o

²⁶¹ A expressão “*achatamento do mundo*” é empregada pelo jornalista Thomas Friedman no livro “O Mundo é Plano” e caracteriza, conforme as palavras do próprio autor, “que estamos interligando todos os centros de conhecimento do planeta e costurando uma única aldeia global.” Traduz os efeitos do processo de globalização em curso no mundo, que dilui fronteiras, encurta caminhos, sobre os motivos econômicos aos fatores políticos ou sociais, reduz a força do estado e maximiza as exigências sobre o indivíduo na sociedade, que tem a sua ordem também achatada.

²⁶² A expressão italiana “*pensiero debole*”, no meu entender, perde um pouco a força semântica quando traduzida para pensamento débil ou pensamento fraco, as versões mais usuais para o termo. Assim opto por manter o termo no original.

²⁶³ A este respeito, ver a discussão sobre o cenário pós-moderno e suas implicações para a racionalidade moderna, desenvolvida no capítulo 1 desta tese.

²⁶⁴ HABERMAS, Jürgen. *O futuro da natureza humana*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 3.

pensador alemão Jürgen Habermas²⁶⁵. Neste sentido, também a filosofia da educação se vê com problemas. O cenário contemporâneo nos coloca diante da “confissão de uma incapacidade”²⁶⁶, frente à esperança de obter respostas para fundamentar e formular a doutrina da vida correta em um cenário de declínio dos modelos de vida ética ou de bem agir para perseguir qualquer conformação social ou econômica que pretenda ser exemplar e auto-sustentável. Para o contexto educacional não é diferente e desencadeia dificuldades para sustentar as escolhas teóricas e práticas que vão amparar o agir pedagógico em contextos que são sempre específicos.

Bernard Charlot²⁶⁷ analisa o cenário atual na perspectiva da pesquisa educacional²⁶⁸ e afirma que estamos mesmo frente a um problema de identidade na área educacional, pois este campo de saber, além de contar com um cenário externo desarrumado em suas bases, é um campo epistemologicamente fraco. A educação, enquanto área de saber, remete-nos a um conjunto de elementos teóricos e práticos que fundamentam as ações pedagógicas e fornecem elementos organizadores aos múltiplos discursos que passam a circular numa mesma área, tornando a educação um campo de saber naturalmente híbrido.

Desta forma, diz Charlot, há uma dificuldade inerente, pois esta especificidade da educação como um “*campo de saber fundamentalmente mestiço*”, em que se movimentam, interagem e se reproduzem “conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos” e também “saberes, práticas, fins éticos e políticos”, igualmente múltiplos. Segundo

²⁶⁵ Jürgen Habermas é um importante pensador das questões da racionalidade no cenário contemporâneo. No capítulo dois há uma breve apresentação do autor.

²⁶⁶ HABERMAS, Jürgen. *O futuro da natureza humana*, p. 3.

²⁶⁷ Bernard Charlot, sociólogo francês, professor aposentado da Universidade Sorbonne (Paris X). Charlot atualmente vive no Brasil e atua como professor na Universidade Federal de Sergipe,

²⁶⁸ CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. 2006, vol. 11, no. 31, pp. 7-18, p. 7.

Charlot, é justamente esta “mestiçagem, essa circulação”²⁶⁹, que marca a especificidade da educação enquanto área de saber, o que por si já promove dificuldades maiores em qualquer pretensão de estabelecer e sustentar um discurso que pretenda orientar o agir pedagógico.

Toda área de saber tem em si o objetivo de produzir conhecimento, e se a educação é uma área que mistura saberes e práticas e apresenta-se necessitada de uma dimensão normativa para sustentar as práticas que derivam das questões teóricas, como característica inerente, a sua natureza híbrida aumenta as suas dificuldades por ser um campo naturalmente saturado de discursos e orientações normativas, nem sempre congruentes entre si. Desta forma, esta capilaridade discursiva, ao se pretender analisar as possibilidades de fundamentação, já indica a inviabilidade de uma forma de pensar substantiva, fundacionista ou que não considere seriamente a contingência em que se desdobram as práticas geradas por estes discursos capilarizados. Em suma, esta natureza híbrida da educação, é um elemento de debate que deve, ele próprio, ser analisado.

Neste ponto, ao afirmarmos esta natureza híbrida e plural dos discursos na área educacional, encontro a guia de intersecção para aportarmos a contribuição da filosofia da educação para estabelecer a reflexão sobre o déficit normativo em que a área educacional se encontra. Não havendo a possibilidade de fundamentar o discurso por si mesmo, nem mesmo a possibilidade de justificá-lo pelos benefícios da prática que possa gerar, precisamos enfrentar o debate na busca de razões e motivos melhor analisados, abertos ao enfrentamento argumentativo, ainda que este não possa ser gerador de um horizonte de compreensão padronizado. Ao contrário, a educação é múltipla pela sua própria natureza e por isso mesmo mais frágil epistemologicamente. O

²⁶⁹ CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. 2006, vol. 11, no. 31, pp. 7-18, p. 9.

risco de ecletismo ou de confusão epistemológica está naturalmente presente e precisa, igualmente, ser evitado.

A pedagogia, enquanto desdobramento específico da educação, é um campo tomado por uma “axiologia prática”, ou seja, desdobra um conjunto de projeções de finalidade em práticas ordenadas para atender estes fins. Na atualidade, a discussão geralmente divide as orientações pedagógicas entre uma suposta pedagogia tradicional e outra renovada, progressista ou inovadora como se costuma empregar nos dias atuais. A primeira, geralmente mais focada em questões intelectualistas e de alcance no longo prazo, projetivas de um ideal de formação e bem viver que “prepara a vida” ainda no porvir e a segunda, geralmente focada em finalidades de alcance mais imediato, contextualista, que toma a vida concreta dos sujeitos no presente e parte dela para atingir os seus propósitos e quer que o trabalho educativo faça sentido agora e não apenas no porvir.

A pedagogia dita tradicional, num cenário de apelo presentista, é geralmente tomada de uma carga de sentido depreciativa e a segunda, tomada de adjetivações redentoras e purificadoras da prática educacional. Aqui nos deparamos com um novo problema: o que é tradicional e o que é inovador em educação? O fato é as duas perspectivas de educação são geradas no mesmo lastro, que é influência da modernidade sobre a educação.²⁷⁰ Portanto, uma discussão sobre uma possível pedagogia pós-moderna é uma discussão inútil, assim como as discussões que colocam sobre a modernidade todas as mazelas de uma educação barbarizada e danificada²⁷¹ em suas pretensões redentoras.

²⁷⁰ A este respeito, desenvolvi artigo publicado na Revista Interações, da Universidade São Marcos, de São Paulo. Ver: LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. *Interações*, Dez. 2002, vol.7, no.14, p.59-84.

²⁷¹ Uma interessante análise dos efeitos da crise da educação moderna encontra-se no conjunto de textos de filosofia da educação presentes na obra “*A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*”, que tem Antônio Álvaro Soares Zuin, Bruno Pucci e Newton Ramos de Oliveira como organizadores. O livro foi publicado pela Editora Vozes em 1998.

Nadja Hermann²⁷² aponta que o debate educacional encontra-se atingido pelo “naufrágio e perdas do Iluminismo.”²⁷³

O que temos como linha de derivação destes processos destrutivos gerados pela crise da modernidade sobre a educação é o resíduo expresso na perda de sentido e justificação. A perda de justificação metafísica para amparar conteúdos normativamente válidos que abracem uma universalidade suficiente para o contexto educacional num mesmo e válido discurso atinge toda a base em que se assenta a tradição pedagógica. Não estamos diante da possibilidade de estabelecer um horizonte pedagógico sem um “antes”, totalmente assentado no solo do novo. Se houver um solo, não é o solo do novo. O solo da inovação é o solo da esperança de progresso e evolução que a modernidade construiu. Também não estamos diante da possibilidade de assentar o discurso pedagógico somente sobre o solo do passado ou da tradição, que não requeira ser reinterpretado, melhor analisado em suas possibilidades e em seus limites.

2. O exercício de diálogo interpretativo com os conteúdos da tradição pedagógica que pretende a educação para a democracia

Bogdan Suchodolski²⁷⁴ organiza a tradição educacional em torno de duas grandes correntes filosóficas, que geram, por sua vez, duas grandes correntes pedagógicas. Uma das correntes filosóficas é baseada na essência do homem e a outra, na existência do homem. A primeira se assenta numa

²⁷² Nadja Hermann é professora de filosofia da educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

²⁷³ HERMANN [PRESTES]. Nadja. O polêmico debate da educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana. In: ZUIN, Antônio et al. *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, pp. 217-242.

²⁷⁴ O polonês Bogdan Suchodolski (1903-1992) foi um pensador das questões da educação e professor de Pedagogia Geral na Universidade de Varsóvia. Seu interesse principal foi sobre as questões filosóficas da pedagogia. A obra *“A pedagogia e as correntes filosóficas”* foi escrita originalmente em francês e publicada em 1972. Em língua portuguesa, foi publicada em 1978, pela Editora Livros Horizonte, de Lisboa. Agradeço ao Prof. Dr. Osmar Fávero a indicação bibliográfica e o gentil empréstimo da obra, já esgotada, que permitiu melhor esclarecer o tema da relação entre as correntes filosóficas e a pedagogia.

concepção geral de ideal de formação humana, que remonta ao intelectualismo platônico e é marcada por “buscar a educação nos princípios imutáveis que determinam a vocação eterna e universal do homem”²⁷⁵, como diz o próprio Suchodolski. A segunda, mais tardia, remonta ao ideal de Rousseau para educar Emilio, quando toma o sujeito a ser educado como ele é, não como ele deveria ser, e chega, de modo intenso, aos filósofos pragmatistas. A pedagogia da existência, segundo descreve Suchodolski, considera que o ideal afasta da realidade e prejudica a sua realização das tarefas que se manifestam como necessidades atuais²⁷⁶ e que impor aos indivíduos um ideal que é estranho às suas necessidades²⁷⁷ é um equívoco. Esta pedagogia está no lastro de toda a crítica que se apresente ao humanismo e suas vertentes, ao firmar a oposição a qualquer ideal totalizante, considerando que a idéia de bem e de verdade representa barreiras que são erguidas como formas de poder e de controle.

As pedagogias de cunho essencialista compreendem que a educação tem a função de realizar o que o homem deve ser em uma realidade ideal, desprovida de toda impureza que o mundo imediato possa colocar sobre este mundo projetado, assentado na idéia de dever ser e de verdadeiro ser. O platonismo e o cristianismo marcaram a raiz desta linha filosófica que depois foi ampliada e reforçada por correntes igualmente substantivas, como o marxismo, por exemplo.

Estas correntes operam com uma projeção de fins que serve como força condutora da ação, sinalizando o eixo de realização do sujeito para o cumprimento das promessas de uma vida social melhor. Com base em perspectivas estáveis de compreensão de natureza humana, a pedagogia de cunho essencialista distingue a existência projetada, calcada no devir, de sua existência empírica, imediata e imperfeita. Esta perspectiva aposta que, para

²⁷⁵ SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 109.

²⁷⁶ Idem, p. 75.

²⁷⁷ Ibidem, p. 50.

realizar a personalidade, é preciso marcar de modo claro o verdadeiro espírito objetivo presente na cultura e na vida pública, maior e mais perene que a realidade empírica e cotidiana dos fatos, considerada ocasional e menos importante. Esta forma de humanismo também constitui uma tentativa de formular de modo seguro os princípios para uma pedagogia da essência, acentuando a contribuição do racionalismo e do método científico, os fundamentos de uma universalidade da razão, do sujeito e dos conteúdos da educação.

A pedagogia da existência, por sua vez, segundo lembra Suchodolski, está historicamente vinculada ao movimento de evolução da burguesia na sociedade, “em virtude de sua energia e diversidade.”²⁷⁸ Esta pedagogia recolhe seus conteúdos em processos importantes como a crítica ao humanismo realizada por Nietzsche, que ataca toda e qualquer pretensão de educação assentada em uma moral universal e na teoria da evolução de Darwin, ao longo do século XIX, uma vez que esta teoria quebra com a noção de essência imutável do sujeito, auto-reveladora, estabelecendo leis em que a vida atinge um nível superior de desenvolvimento, recolhendo elementos da base precedente e rejeitando o que não tem utilidade nesta mesma base, apontando sempre para o progresso numa linha ascendente de evolução, plenamente marcada pela influência do ambiente e das condições empíricas em que a vida se desenvolve.

Esta teoria da evolução humana oferece também uma chave de leitura para pensar uma linha de evolução da sociedade e da própria educação, pois toda possibilidade de sentido e de evolução está calcada nas condições concretas da vida presente. Assim, a evolução social removeria toda e qualquer fuligem deixada por tradições e modos de vida que não façam mais sentido para compreender a vida presente. O objetivo desta forma de compreender as coisas não é apontar conteúdos para o futuro e, sim, ilustrar e fazer a vida

²⁷⁸ SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as correntes filosóficas*, p. 57.

presente, imediata, sabendo que toda forma de progresso está nesta mesma dinâmica pela qual evolui a vida, sempre para estágios mais complexos e mais completos.

Desta forma de compreender a evolução da vida, da sociedade e da educação, resultaram as pedagogias não diretivas, que, por não imporem idéias e normas, pretendiam que o ciclo da vida evoluísse para o progresso por si mesmo, a partir do ciclo de interesses e necessidades da vida imediata. A pedagogia da existência pretende remover toda a espécie de “refúgio objetivado”, sacralizado, projetado como promessa para a vida, uma vez que compreende não haver qualquer sentido ideal que possa ser traduzido como essência, nem na sociedade, nem no indivíduo. Esta pedagogia apresenta-se em favor da vida imediata da criança, considera que a sua atenção é atraída de modo concreto e, portanto, requer um ensino global e contextualizado. Entende que a pedagogia da essência oferece uma esperança fácil, mas desprovida dos meios de sua realização. A existência é que contém os recursos de realização do sujeito ao oferecer o terreno e as condições em que vai operar a inteligência para o fim imprescritível do progresso humano e social.

Suchodolski lembra que o século XX viveu um conflito entre estas duas correntes pedagógicas, que enfrentam contradições em seus processos de realização pois “da mesma forma que não existe uma via de acesso da pedagogia da existência ao ideal, nenhum caminho liga a pedagogia da essência à vida.”²⁷⁹ O autor aponta que no desenvolvimento histórico algumas correntes pedagógicas ligadas à filosofia da essência passaram a adotar algumas teorias da pedagogia da existência, ao reconhecerem a necessidade de aproximação com a criança, fazendo concessões na montagem dos métodos sem alterar a concepção de fundo. Seria, na verdade, um ajuste metodológico para tentar conseguir alcançar os mesmos fins com mais chance

²⁷⁹ SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as correntes filosóficas*, p. 113.

de êxito. O autor localiza as correntes de influência religiosa²⁸⁰ como as que melhor conseguiram fazer esta junção.

Assim, a questão nos aponta para a dificuldade que é educar sem ter um ideal ou, de outro lado, a impossibilidade de formular um ideal que dispense as condições da vida concreta para ser realizado. O autor, por fim, sinaliza que acha mesmo necessário “transportar os grandes ideais universais e sociais” e considerar de forma mais nítida “a vida concreta e cotidiana do homem.”²⁸¹ O autor argumenta que a educação moral, que para ele contém em si toda a grandeza do educar, pois não pode ser parcial, não pode se dar fora da experiência concreta dos sujeitos e também não basta conter, para isso, um fundo de motivos de boa conduta bem fundamentados, ainda que estes sejam necessários²⁸².

A questão da fundamentação para o agir pedagógico, na verdade, não passa apenas pela saída metodológica (orientação sobre como agir), como também não se sustenta somente na linha dos fundamentos da ação (orientação sobre o porquê agir de determinado modo). Também não se ampara unicamente na linha da consideração das necessidades individuais e sociais do indivíduo (que pode fornecer orientação sobre uma linha de nexos

²⁸⁰ A esse respeito, vale observar a estratégia pedagógica utilizada pelos jesuítas na educação brasileira. O processo de catequese e de educação das elites coloniais é naturalmente um processo de aculturação, de inculcação de um dinamismo externo ao contexto. No entanto, a estratégia passa por criar vínculos, conforme lembra Saviani no livro *História das idéias pedagógicas no Brasil* (2007, p. 27). Essa mediação simbólica é adotada para ligar a experiência presente dos índios, “procurando levar em conta as condições específicas da colônia” (p. 43) com os fins educativos a serem atingidos, no caso, a fé monoteísta e a cultura européia. Como se sabe os jesuítas seguiam as orientações da *Ratio Studiorum*, documento que oferecia o fundamento geral e formativo a ser observado por todos, qualquer que fosse a região em que atuassem. Na regra 34, no entanto, aparece a seguinte ponderação: “como, porém, na variedade de lugares, tempos e pessoas *pode ser necessária alguma diversidade na ordem e no tempo* consagrado aos estudos (...), se julgar conveniente, na sua Província, alguma modificação para maior progresso nas letras, informe o Geral para que se tomem as determinações acomodadas a todas as necessidades, de modo, porém, que se aproximem o mais possível da organização geral dos nossos estudos”, nos informa Leonel Franca. (apud Maria Luisa Santos Ribeiro, 1987, p. 28.)

²⁸¹ SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as correntes filosóficas*, p. 122.

²⁸² Idem, p. 123.

com a vida concreta do sujeito a ser educado). A organização do agir pedagógico não deveria se dar pela sobreposição de uma ou outra razão que diga sobre o como educar. Talvez o desafio seja justamente problematizar uma e outra tomando em conta a existência social destes sujeitos e promovendo um diálogo rico e reconstrutivo de possibilidades de sentido que não se esgotem no atendimento das urgências sociais ou psicológicas e também não se dispersem em horizontes distantes demais da vida prática a ponto de não serem capazes de mobilizar o sujeito para a ação.

Qualquer tentativa de enquadramento absoluto de um discurso pedagógico em uma destas correntes, de forma absoluta, é um exercício arriscado e igualmente inútil. A multiplicidade de uma força pedagógica só pode ser avaliada num enquadramento binário, absoluto. O que importa nesta apresentação global destas duas grandes vertentes, é dimensionar que a modernidade contém em si forças contraditórias e pulsantes, dificilmente abarcáveis na força do conceito. Sem um mínimo de projeção de finalidades, sem um mínimo de compreensão sobre as estruturas gerais de funcionamento do sujeito, da inteligência, dos dispositivos conscientes e inconscientes da vida individual e da vida coletiva não há educação sistemática, ainda que qualquer uma destas possibilidades enunciativas seja apenas um enunciado entre outros igualmente possíveis.

Afirmar isso poderia ser considerado, nos dias atuais, como um solene apelo reacionário a estruturas estáveis em dias de defesa da liberação da força que habita o cotidiano imediato de cada sujeito e de cada sala de aula, levando em conta que esta ocorre sempre no plural. No entanto, esta outra dimensão é igualmente plausível e logicamente aceitável. Não há como praticar uma educação sistemática que não reconheça a contingência e a necessidade imediata.

O conflito entre a trama constitutiva da vida imediata e a busca de princípios imutáveis que contenham uma vocação universal de realização humana não encontra nenhuma forma de abrigo metafísico, supratemporal, que

proteja ideais de vida perfeita, de homem culto ou de cidadania plena ou mesmo que conserve inalteradas as condições de realização de uma individualidade natural, deixada livre em sua acontecência. O desenvolvimento natural da vida contém em si as mesmas forças que forma o futuro. Sem garantias de êxito, é verdade. Assim, o cenário não comporta nem uma pedagogia que evadiu o sujeito concreto nem uma pedagogia que evadiu os ideais de formação. Este conflito entre as possibilidades da pedagogia da essência e da pedagogia da existência foi sinalizado também por Suchodolski quando afirma que “da mesma forma que não existe uma via de acesso da pedagogia da existência ao ideal, nenhum caminho liga a pedagogia da essência à vida”, o que por si, já elimina qualquer esperança de uma solução conciliadora ao possível conflito.

Seria possível unir educação e vida concreta de tal modo que não fosse necessário um ideal? Seria possível constituir um ideal de tal modo sustentado que as condições da vida real não lhe alterassem a chance de êxito? A resposta está marcada pelo limite da própria pergunta. Não há respostas puras para perguntas poliformes. A pedagogia de cunho metafísico e ideal não é unicamente essencialista, pois a pedagogia da existência promove uma substantivação da vida imediata que apenas puxa para o presente o telos que a filosofia da essência joga para o futuro. Esta, por sua vez, ainda que opere com considerações ideais acerca do sujeito e das finalidades da educação, sabe que não se realiza desacompanhada do fluxo histórico e concreto das forças do presente.

As contribuições que marcaram o pensamento pedagógico moderno caminham entre a filosofia da essência e a filosofia da existência, mas não fazem um caminho linear, binário. Talvez o argumento mais visível esteja na configuração do pensamento pedagógico brasileiro elencado neste estudo, que buscou cruzar a contribuição pedagógica com o lastro filosófico que orientou o pensamento de Anísio Teixeira e de Dermeval Saviani em torno da idéia de

educar para a democracia no Brasil ao longo do século XX²⁸³. Numa primeira tentativa se pode rapidamente colocar a contribuição de Anísio Teixeira e sua pedagogia nova formada na influência do pragmatismo americano sob a chave de uma pedagogia da existência e colocar a contribuição de Dermerval Saviani e sua pedagogia com pretensões emancipatórias, de influência marxiana-gramsciana, sob a chave da pedagogia da essência. De modo global esta classificação é pertinente, plausível e sustentável enquanto argumento lógico. Se nos perguntarmos qual delas oferece conteúdos que sirvam de recurso para enfrentar a crise de referenciais que habita o cenário educacional contemporâneo, a força da lógica binária se esvai. Do modo como compreendo a força enunciativa destes dois grandes conjuntos de pressupostos teóricos e práticos, a resposta que considero plausível é dizer que ambas oferecem alternativas plausíveis do ponto de vista lógico e conceitual e viáveis do ponto de vista prático.

Em primeiro lugar, ambos pretendem o mesmo objetivo global, educar para a democracia, ainda que tomem caminhos muito distintos para delinear a sua estratégia. Se ambos possuem um objetivo comum, isso significa que há um ideal consubstanciado não para o idealista, como seria natural, mas também para o pragmático. É claro que Anísio imagina a democracia como o recurso que melhor qualifica o capitalismo liberal, e que ele compreendia ter visto realizado em suas estadas nos Estados Unidos, e Saviani compreende a democracia como o tólos do progresso da formação das consciências emancipadas e geradoras da transformação social que conduziria à transformação da realidade social e econômica, supostamente possível no modelo socialista.

Ambos possuem um conceito final como meta, portanto, de certo modo idealizado. No entanto, este mesmo conceito é visto a partir de horizontes de

²⁸³ A análise sobre a relação entre pensamento pedagógico e pensamento filosófico de Anísio Teixeira e Dermeval Saviani na configuração do pensamento pedagógico brasileiro do século XX encontra-se desenvolvida nos capítulos 3 e 4 desta tese, respectivamente.

compreensão muito distintos e isso faz com que o sentido que adquire seja contextual, marcado pela contingência de cada um destes sujeitos. São homens de seu tempo e configuram convicções pautados em perspectivas demarcadas histórica e filosoficamente. Assim como não há conceito puro, também não é possível salvar o sentido sem indagar o contexto em que foi gerado. Portanto, não há possibilidade de deslocar o sentido no tempo ou no contexto. Não há como configurar as condições de possibilidade do discurso de cada um deles com um transporte atemporal. É preciso uma atitude de diálogo com estas idéias, situando-as no seu próprio solo geracional e recolhendo a produtividade mediadora destes discursos, ou seja, a capacidade de relação destas idéias com o cenário atual, tendo em vista produzir sentidos possíveis para o agir pedagógico.

Anísio Teixeira foi um educador que ofereceu uma contribuição fundamental para a democratização da escola pública no Brasil, não apenas com idéias, mas também como homem de ação na vida pública, na gestão dos sistemas de ensino e na promoção de estruturas de fomento à pesquisa e ao desenvolvimento educacional. Tinha uma consciência de que as condições do pensamento são marcadas pelas condições de realização do tempo em que se vive, pelo intercâmbio entre a experiência real e o pensamento que a move, marcando a intimidade com que vê entrelaçadas a teoria e a prática, o pensamento e a ação. Homem de posições definidas e publicadas. Sou um educador, defendo a democracia, sou um liberal. Esta poderia ser uma frase de Anísio e de certo modo o foi, ainda que dita de outras formas.

Com Saviani, educador e pesquisador ainda atuante entre nós, o apego à democracia não é menor, ainda que por um caminho diferente, mais essencialista do que em Anísio. Influenciado pela categoria gramsciana do intelectual orgânico, vê nesta hipótese de trabalho uma fecundidade que procura potencializar ao vincular o progresso intelectual com o progresso social a partir de uma prática educacional que tome o trabalho como princípio educativo para fomentar o acréscimo de consciência que o sujeito deve adquirir.

O processo emancipador possível pela apropriação dos recursos da cultura hegemônica aparecem como chave para que a natureza essencial de cada grupo social multiplique a sua ação revolucionária, transformadora das relações de produção e das relações simbólicas em que se desenvolve o processo histórico.

Tanto Anísio quanto Saviani estão presos a uma filosofia do sujeito que opera nas expectativas do acréscimo de consciência e ganho de compreensão que a autonomia pode promover. Anísio vê no ensaio prático que a vida imediata oferece a oportunidade de educar o sujeito para a vida democrática em sociedade, praticando na “comunidade em miniatura.” Ele não quer a revolução, mas pretende, tem a esperança de promover a existência do liberalismo e da democracia através da educação no Brasil. Saviani opera de modo mais radical na base de uma filosofia do sujeito, potencializado pelo recurso esclarecedor da cultura, apostando que a intelectualização não só emancipa o próprio sujeito como possibilita que ajude a emancipar aos outros da sua pertença social.

Nem só pedagogia da essência, nem só pedagogia da existência, nem só idealismo-marxiano, sequer só pragmatismo-liberal. A democracia se desenvolve na pluralidade de compreensões, de convicções e na possibilidade de renovado entendimento acerca dos propósitos da vida e das condições de sua realização. Há lugar para todas as vertentes e para todas as correntes? Não em todos os lugares, não em todos os contextos de forma indistinta. Mas há lugar e possibilidade, desde que haja lugar para o diálogo para que possamos verificar as condições de argumentação e decidir quais são mais válidas. A fecundidade do pensamento deste dois ícones do pensamento pedagógico brasileiro é consistente para oferecer recursos ao questionamento e ao debate, desde que este não pretenda discutir quem tem razão, quem tem a solução ou a substância que torna puro o discurso ou justifica a prática.

Martin Heidegger diz que a essência do agir é o consumir e que isso significa levar alguma coisa até a sua plenitude. Sendo assim, somente pode

ser consumado, levado às suas últimas conseqüências, aquilo que já é. Para Heidegger, aquilo que “é” está na via do “ser” e ele nos oferece um fio interessante para costurar a ligação entre essência e existência: o pensar²⁸⁴. O pensar não gera ou realiza esta relação e sim serve como instrumento para que, no pensar, o ser tenha acesso à linguagem, que é a morada do ser, e nesta habitação reside o homem.

Esta vinculação que Heidegger estabelece entre a linguagem e o ser para poder conformar e viabilizar a condição do homem, uma vez que o pensar é requisitado pelo ser para e por esta via emerja a verdade deste, a sua essência como humano. Este pensar que age em favor da verdade do ser não a promove enquanto relação objetual presente nas categorias de sujeito (que pensa) e objeto (aquilo que é pensado). É uma situação mais dinâmica, desprovida desta combinação de cunho metafísico e o pensar não quer ser reduzido a uma operação técnica ou lógica apenas, mas o curso da força tranqüila do possível, pois “o pensar é, ao mesmo tempo, pensar do ser, na medida em que o pensar, pertencendo ao ser, escuta o ser.”²⁸⁵ E nesta escuta, se interliga de modo não objetual o ser e o existir do homem, uma vez que o ser é agente e objeto a um só tempo, num processo de auto-pertencimento em que o ser se encarrega de si mesmo na busca de um sentido profundo que, para Heidegger, é o “dom da essência.”²⁸⁶

Este cruzamento com Heidegger quer explorar a perspectiva aqui desenhada de que através da linguagem se pode fazer a busca do essencial, que a um só tempo, é horizonte futuro de possibilidade e elemento de ação imediata. Para o autor, este caminho é o que pode levar o homem a se tornar verdadeiramente humano.

²⁸⁴ HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. São Paulo: Moraes, 1991.

²⁸⁵ Heidegger, *Carta sobre o Humanismo*, p. 3.

²⁸⁶ Idem, p. 4.

Heidegger entende que, por mais que existam várias formas de humanismo, todas elas coincidem na compreensão de que este é determinado a partir do ponto de vista de uma interpretação da natureza, da história, do mundo, do fundamento do mundo.²⁸⁷ Esta relação, no contexto desta reflexão, serve de aporte para indicar que o resgate das possibilidades da tradição humanista na educação, via linguagem, oferta ao homem para a possibilidade de busca de sentido que parte da tarefa do pensar mas não se esgota nela. Segundo o autor, aquilo que o homem é, o que em termos metafísicos chamamos de essência do ser, habita na sua existência²⁸⁸, aqui é entendida além da simples condição de realidade efetiva, imediata, mas vista como uma espécie de “clareira do ser”²⁸⁹, espaço para a sua existência, “a existência do homem é [ao mesmo tempo] a sua substância.”²⁹⁰

Em sua reflexão, o próprio Heidegger indaga o seu interlocutor, sobre de que maneira se poderia dar novamente um sentido à palavra humanismo²⁹¹, uma vez que esta discussão contém em si uma aporia. Falar em essência significa percorrer a metafísica e esta, ao mesmo tempo em que possibilita, obstrui o acesso à possível verdade do humano. Assim, Heidegger quer fazer uma resgate de um possível sentido para o termo por uma outra via para poder firmar que “a essência do homem reside na sua existência”²⁹², pois ela recebe a sua importância da essência que habita o ser, que habita configura o mundo através de sua morada que é a linguagem.

3. Um outro olhar sobre a razão e sobre o sujeito – as bases para uma razão dialógica e intersubjetiva a partir do pensamento de Habermas

²⁸⁷ Heidegger, *Carta sobre o humanismo*, p. 8.

²⁸⁸ Idem, p. 11.

²⁸⁹ Ibidem, p. 12.

²⁹⁰ Ibidem, p. 15.

²⁹¹ Ibidem, p. 28.

²⁹² Ibidem, p. 28.

Desta ponte acessória com a reflexão de Heidegger, faço o cruzamento para o pensamento de Habermas, aporte principal para o diálogo que pretendo estabelecer para pensar um olhar sobre a razão que seja contingente e pautado no resgate discursivo das pretensões de validade de um discurso, esteja ele amparado em uma filosofia essencialista ou pautado numa filosofia da existência, seja ele conservador ou inovador.

Para os fins desta tese, que tem como objeto a reflexão sobre a possibilidade de fundamentar normativamente o discurso pedagógico no cenário pós-moderno, utilizo o apoio do referencial teórico habermasiano, recolhendo os preceitos da racionalidade comunicativa como instrumento de análise, em particular os que dizem respeito à pretensão de validade do discurso. Desta forma, parto para o diálogo com as premissas do autor, sem entrar numa apresentação formal do histórico de seu pensamento²⁹³ e procedo a uma reflexão que dialoga com Habermas²⁹⁴ a partir de uma afinidade teórica em torno da forma como o autor compreende as possibilidades da racionalidade no cenário contemporâneo.

Para este pensador alemão, a modernidade desfigurou o sentido de suas pretensões mais importantes. Não sendo mais possível atribuir valor prévio a uma teoria ou modo de vida sem o adequado exame crítico, é necessário que se submeta estes conteúdos ao exame da razão numa perspectiva discursiva, ou seja, submeter as suas premissas ao enfrentamento argumentativo entre sujeitos capazes de falar e agir socialmente.

²⁹³ Um estudo pontual sobre o pensamento de Habermas, apresentando os principais conceitos de sua teoria e as implicações destes para avaliar a crise de sentido da educação moderna consta em minha dissertação de mestrado, intitulada *“Educação, modernidade e a problemática do sentido: uma leitura a partir de Habermas”*, concluída em 2002 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este estudo foi publicado em 2003, com ligeiras modificações, pela Editora Mediação, com o título *“A reconstrução da tarefa educativa”*.

²⁹⁴ Para que as suas idéias possam ser compreendidos no eixo da análise sem que, compulsoriamente, o leitor seja um iniciado em Habermas, desenvolvo algumas notificações sobre os conceitos para que a possibilidade compreensiva se estabeleça, mas lembro que não se trata de uma tese sobre Habermas e, sim, uma reflexão que dialoga com Habermas a partir de uma afinidade teórica geral.

A modernidade sempre focou os seus conteúdos na perspectiva subjetivista, que busca a formação da autonomia, gerando uma idéia particularista da razão. Porém, entende o autor, o resgate destas possibilidades de sentido deve ocorrer na esfera intersubjetiva.²⁹⁵ Ao buscarmos uma outra perspectiva de razão poderemos proceder uma releitura dos conceitos, da tradição e do legado produzidos pela modernidade numa perspectiva menos inflacionada, em favor de uma razão contingente, assentada na linguagem como mediadora da práxis social²⁹⁶ que não recusa os conteúdos da tradição nem se propõe a produzir o radicalmente novo, mas em estabelecer nexos de sentido com a vida concreta dos sujeitos.

Esse modo de ver a razão desloca a perspectiva subjetivista, que opera numa orientação esperançosa sobre os conteúdos do que se poderia chamar de filosofia da consciência, em favor de uma perspectiva calcada na filosofia da linguagem²⁹⁷, que busca um horizonte não fundacionista ou absoluto de verdade, pautado em um caráter interpretativo da busca de sentido.

Esta perspectiva intersubjetiva da razão pode recuperar o sentido dos conteúdos modernos que tenham sido danificados por uma razão que foi instrumentalizada em excesso, uma vez que sempre voltada para fins que só medem a eficácia e desconsideram a qualidade dos meios que se utilizam para obtê-los. Segundo Habermas²⁹⁸, o desenvolvimento de um conceito de razão calcado numa compreensão intersubjetiva da razão é o recurso possível para enfrentar os reducionismos da razão instrumentalizada, sem abdicar da força de seus conteúdos.

²⁹⁵ HABERMAS, Jürgen. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993, p. 98.

²⁹⁶ HABERMAS, Jürgen. *Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 22-23.

²⁹⁷ Conforme Habermas declara na Teoria do Agir Comunicativo, vol. 1, p. 124 e ss., a modalidade comunicativa de sua teoria e a perspectiva da linguagem como o próprio tólos e possibilidade desta razão não substantiva se dá a partir das influências do interacionismo simbólico de Mead, dos jogos de linguagem derivados do pensamento de Wittgenstein, da teoria dos atos de fala de Austin e da hermenêutica de Gadamer.

²⁹⁸ HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa*. Tomo I, p. 10.

Para Habermas, o cenário atual é mais moderno do que pretendem defender muitos teóricos, uma vez que não é nova a denúncia da “impotência do dever ser”²⁹⁹. A preocupação com as possibilidades de realização da razão enfrenta o debate na crise da razão moderna e também a crítica à forma idealista da razão, sem, no entanto, necessariamente, abrir mão do seu conteúdo racional³⁰⁰. Habermas admite que a sua teoria não pode sustentar-se sem apelo à verdade e à objetividade, sem apelo à referência. Busca, no entanto, esta sustentação no resgate falibilista da argumentação, apelando ao resgate discursivo³⁰¹ das pretensões de validade de uma afirmação ou proposta teórica. Para ele, ninguém chega à discussão já assentado numa verdade incontestada.

Para isso, sustentou o seu pensamento na pragmática da linguagem no início da década de 1970,³⁰² que coloca uma concepção normativa para a possibilidade de entendimento, mas pretende evitar a armadilha do relativismo, ainda que defenda a contingência e o entendimento lingüístico. Assim, além da compreensão do que é dito, é preciso verificar as condições de sua aceitabilidade racional. Enquanto a filosofia da consciência fazia um apelo à vivência subjetiva, privilegiando o mundo interior do sujeito, a filosofia da linguagem e a situação comunicacional que se cria, remete o emissor do proferimento discursivo a um destinatário e ambos a um determinado mundo, que é normativo, demarcado historicamente.

Quando os sujeitos buscam o entendimento, única forma de gerar uma razão não violenta, referem-se a algo no mundo, e este mundo sempre é uma totalidade, constituindo o que se poderia chamar de sistema de referência dos participantes onde a ação é constituída, ou seja, o universo da fundamentação, do tema teórico, da pauta social ou do item político posto em questão. Se não

²⁹⁹ HABERMAS, Jürgen. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*, p. 316.

³⁰⁰ Idem, p. 316.

³⁰¹ Ibidem, p. 7.

³⁰² Ibidem.

há uma fundamentação com conteúdo proposicional previamente assegurado, esta forma de razão, a razão comunicativa, opera, portanto, numa perspectiva não substantiva, fundacionista ou metafísica de compreender as possibilidades da razão e do sujeito ainda que amparada normativamente.

Os indivíduos não agem o tempo todo com vistas ao entendimento, com vistas a uma forma de razão negociada argumentativamente. Para esta razão negociada, são exigidas determinadas condições, nem sempre disponíveis. Algumas vezes, os sujeitos precisam agir conforme fins definidos, com um télos estabelecido, e para isso elegem determinados meios de obtenção deste fim. Nesta ação estratégica³⁰³, o sujeito calcula a possibilidade de êxito e escolhe os meios para isso.

A ação intersubjetiva pode esclarecer a adequação dos meios escolhidos para a obtenção dos fins pretendidos e pode gerar um apoio compartilhado para a obtenção das vantagens pretendidas. Este modelo de ação se dá em relação à coisas existentes e à necessidade de obter êxito nesta atuação sobre o mundo objetivo. Quando o sujeito age num contexto e precisa enfrentar as exigências normativas de uma situação ou grupo social. Estas normas geram uma expectativa entre os membros de um grupo esperando que a ação seja regulada por estas normas, fazendo com o sujeito transite entre dois mundos, o das coisas existentes e o das normas vigentes, portanto, atuando ao mesmo tempo no mundo objetivo e no mundo social. O sentido da ação vai derivar do assentimento coletivo a este contexto normativo³⁰⁴.

Quando o sujeito calcula apenas o próprio êxito, independente do interesse dos demais envolvidos, o grupo pode recorrer ao contexto de regras vigentes como forma de regular e denunciar a ação meramente estratégica, que visa aos fins mas desconsidera a contingência. Assim, muitas vezes a ação é coerente quanto aos fins que pretende mas insuficiente do ponto de vista

³⁰³ HABERMAS, Jürgen. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*, pp. 122-125.

³⁰⁴ Idem, p. 128.

normativo, pois fere as expectativas do grupo. Nos contextos práticos, muitas vezes, a ação coordenada somente com vistas aos fins pretendidos geram situações de violência no relacionamento com o grupo e este, uma vez que este ainda que não concorde, precisa compreender os motivos e achar razoável do ponto de vista das normas vigentes.

Quando as normas de um contexto estão interiorizadas, geram um arcabouço de valores que orientam os processos de tomada de decisão no universo prático dos sujeitos de uma determinada comunidade. Quando os sujeitos interagem entre si, representam diferentes papéis no processo interacional. Cada sujeito projeta uma imagem de si ao colocar-se em ação num contexto, ainda que não consiga regular de todo o desenho que esta imagem toma. Esta ação, de certo modo dramática, coloca os sujeitos gerando impressões acerca do seu mundo subjetivo, ao atuarem no mundo objetivo (estado de coisas e fatos existentes) e social (situação normativa que regula a relação dos sujeitos num dado estado de coisas e fatos existentes). O sujeito atua, aqui no sentido mesmo de atuação dramática³⁰⁵, produzindo uma forma de auto-expressão, oferecendo elementos de sua subjetividade para serem considerados pelos demais, podendo gerar a impressão de uma ação sincera ou denunciar o caráter meramente finalista de suas intenções.

Claro que o sujeito pode manipular pela consciência o efeito que quer causar com a sua atuação e com o que diz. No entanto, ao colocar este tom finalista sobre o agir, cria um jogo de cena que pode se tornar desviante, quando a leitura consciente não condiz com a intenção subjetiva. Enfim, as emissões que derivam do mundo subjetivo podem gerar uma situação de comunicação deformada, quando houver uma discrepância entre o que o sujeito diz ou faz e o que de fato pensa³⁰⁶. Pode, também, adquirir validade quando houver sincronia entre o que o sujeito pensa, diz e faz.

³⁰⁵ Habermas fala em ação dramática quando os sujeitos interagem e têm os participantes de uma situação comunicacional como público. *Idem*. p. 132.

³⁰⁶ HABERMAS, Jürgen. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*, p. 135-136 e 370-372.

Nesta forma exigente de buscar assegurar validade para o agir, alcançar a pretensão de veracidade, ou seja, agir conforme o que de fato existe no mundo objetivo e de acordo com o contexto normativo e o alcance da pretensão de autenticidade, ou seja, agir em conformidade com o que pensa, não se separam em um contexto comunicacional.

Conforme se pode ver nesta análise do pensamento de Habermas, o autor propõe que a questão da validade normativa seja considerada em diferentes pressupostos que precisam, de modo conjunto, ser atendidos. O mundo objetivo diz respeito à totalidade das coisas existentes em um contexto, enquanto o mundo social refere-se ao contexto normativo que confere legitimidade às ações e relações num dado contexto. O mundo subjetivo, por sua vez, diz respeito ao universo de vivências do próprio sujeito, que o conformam enquanto indivíduo num contexto e o seu modo de agir neste universo de normas e de fatos.

Os participantes de uma situação comunicacional, como vimos, se relacionam com o mundo objetivo ou estado de coisas e fatos em uma situação, trazem aos demais argumentos que podem ou não ser aceitos ou postos em questão e sobre os quais podem ser convocados, a qualquer momento, ter que apresentar bons motivos para sustentar o que dizem. Se os sujeitos agem com vistas ao entendimento, devem estar preparados para considerar o resgate das pretensões de validade do seus atos, ou seja, que o conteúdo proposicional do enunciado exista e possa ser identificado objetivamente, que o ato de fala seja correto com relação à normas vigentes para que haja legitimidade destas normas neste contexto e que aquilo que é proferido enquanto o sujeito se expressa, seja autêntico e não discrepante quanto ao que ele, de fato, pensa.

A dimensão subjetiva é um elemento importante que Habermas agrega ao debate sobre a possibilidade de entendimento. Ao contrário do que poderia presumir uma razão totalizadora, supostamente absoluta e neutra, portanto em condições de afirmar a verdade, pretende considerar que existem “pressuposições residuais inconscientes, implicações e suposições de

fundo,³⁰⁷ não necessariamente declaradas e que interferem na situação comunicacional, patrocinando ações estratégicas, com vistas ao êxito pessoal, o que pode obliterar a possibilidade de consenso motivado racionalmente.

A possibilidade de entendimento racionalmente motivado³⁰⁸ requer, portanto, uma mediação das dimensões objetiva, social e subjetiva, sendo que na explicitação dos motivos que sustentam o que se pretende enunciar como conteúdo, está o próprio mecanismo regulador do sucesso do entendimento.

3.1. A dinâmica relacional dos sujeitos e a aprendizagem de um modo discursivo de situar a razão.

A possibilidade de enfrentar o pluralismo de convicções numa situação de entendimento obriga os sujeitos a enfrentarem processos contínuos de aprendizagem. Conforme lembra o próprio Habermas, “as formas de vida são totalidades que surgem sempre no plural” e ainda que possam suscitar contrariedades não produzem necessariamente incompatibilidade. Este modo de pensar a racionalidade gera um processo de aprendizagem contínua que é guiado pelos discernimentos dos próprios sujeitos diretamente envolvidos no processo comunicacional com vistas ao entendimento.

Esta perspectiva de aprendizagem supõe que o sujeito se apropria de uma interpretação qualitativamente superior e reorganiza a sua interpretação anterior em outras bases, mais complexas e mais completas. Para isso, é necessário exercitar a prática de uma compreensão descentrada do mundo que permita superar o empenho da ação unicamente vinculado às próprias motivações e interesses. Este sujeito capaz de fala e de ação coloca o conhecimento na dimensão intersubjetiva, que é essencialmente uma dimensão

³⁰⁷ HABERMAS, Jürgen. Cuestiones e contracuestiones. In: GUIDENS, Anthony et al. *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra, 1991, p. 305.

³⁰⁸ Idem, p. 309.

humana do processo de entendimento, pois a razão comunicativa não se constrói fora do mundo prático e histórico.

Ralph Bannel³⁰⁹ lembra que a grande contribuição de Habermas está em possibilitar o que ele chama de resgate da “experiência esquecida da reflexão” na perspectiva de uma pragmática da linguagem, o que muda a noção de sujeito competente racionalmente. Assim, indo além da razão teórica e colocando conseqüências para as condições de uma razão prática “em uma concepção que recupera a unidade da razão, mas uma razão fraca em comparação com a concepção de razão desenvolvida pelo pensamento iluminista.”³¹⁰

Bannel pontua, ainda, que há alguns elementos importantes que resultaram da adesão de Habermas a um paradigma que considera a linguagem como formadora da estrutura que vai amparar a relação intersubjetiva da razão. Entre eles, segundo Bannel, está a própria reconstrução dos conteúdos gerados pela filosofia da consciência e a análise do processo de sustentação normativa das formas de poder arbitrário que se reproduzem no plano da ação, deformando o processo comunicacional.

Neste sentido, penetrar nas interpretações estabilizadas numa determinada comunidade implica denunciar os arranjos de poder que os grupos podem firmar. Muitas vezes nas situações de interação social, a argumentação vem vestida de diálogo buscando aferir legitimidade, mas mascara mal o agir estratégico, quando o que parece uma busca de pretensão de validade não é mais do que uma pretensão de poder³¹¹. A teoria tornada crítica e submetida ao nível dialógico, funciona como crítica da ideologia e como crítica terapêutica,

³⁰⁹ Ralph Ings Bannel é professor de Filosofia da Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

³¹⁰ BANNEL, Ralph Ings. *Habermas e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 52.

³¹¹ Idem, p. 78.

pois ajuda o indivíduo a perceber e superar as patologias que geram distorções nos processos interpretativos que uma determinada ação social sustenta³¹².

Ainda como resultado da virada lingüística com a qual Habermas vincula a sua teoria, Bannel destaca a reconstrução racional das competências necessárias ao sujeito. Não basta a competência cognitiva para fazer frente ao mundo objetivo. Também a competência lingüística precisa se desenvolver para tornar o sujeito capaz de linguagem e de ação³¹³.

Neste processo de construção das possibilidades de aprendizagem de uma nova forma de racionalidade para dar conta das motivações, dos fundamentos que vão orientar a organização do mundo prático, Habermas esclarece que não convém apostar apenas numa saída metodológica³¹⁴, em um procedimento didático para promover o esclarecimento das possibilidades teóricas de um discurso, uma vez que uma “clarificação metodológica” não elimina em si um problema epistemológico.

Habermas pretende colocar a teoria do agir comunicativo como um novo paradigma que se organiza fundado numa pragmática da linguagem. A contradição atuante numa situação serve como “agente fermentador”³¹⁵, um recurso que requer uma disposição de operar na esfera da razão discursiva que convida a uma reunião não forçada da multiplicidade.

Embora não se possa esperar que o consenso seja o equivalente discursivo da obtenção da pretensão de verdade, uma vez que as melhores razões estão “sob a reserva da falibilidade”,³¹⁶ a aceitabilidade racional enquanto posse de opiniões aceitáveis, adquiridas de forma racional é um elemento importante para a sustentação da situação comunicacional e esta

³¹² BANNEL, Ralph Ings. *Habermas e a educação*, p. 40.

³¹³ Idem, p. 41.

³¹⁴ HABERMAS, Jürgen. Um perfil filosófico – entrevista a Perry Anderson e Peter Dews. *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, n.18, p. 77-102, set. 1987, p. 79-80.

³¹⁵ Idem, p. 80.

³¹⁶ HABERMAS, Jürgen. *Verdade e justificação - ensaios filosóficos*, p. 50.

prática demanda a disposição dos sujeitos em enfrentar a aprendizagem de uma nova forma de se relacionar com a racionalidade, uma vez que esta é processual e dialógica na sua base.

Colocar atenção nos ganhos de aprendizagem que a experiência comunicacional nos oferece, possibilita superar erros antigos mas não gera uma blindagem sobre erros novos, uma vez que cada situação tem o limite da sua própria possibilidade. No entanto, como diz Nadja Hermann, podemos adotar “a saudável atitude de pensar, não só as soluções dos problemas, mas os problemas das soluções”³¹⁷, que geram novas perguntas e realimentam o círculo hermenêutico do diálogo e da interpretação.

Habermas vincula com a racionalidade comunicativa a exigência de uma compreensão de aprendizagem sob a influência da epistemologia piagetiana e um processo de desenvolvimento moral amparado na teoria de Lawrence Kolberg. Este desenvolvimento a maturidade e adequadas condições da situação de diálogo, como Habermas a pensa, requer sujeitos que operem no nível formal, ou seja, capazes de pensar abstratamente, conceitualmente, operar no nível hipotético e descentrar o próprio ponto de vista em favor de compreender a posição do outro e que sejam capazes de avançar para um nível de moralidade que Kohlberg chama de pós-convencional, ou seja, capaz de discernimento e de distanciamento das normas e valores vigentes na cultura em que está instalado. Assim, o sujeito deveria desenvolver a capacidade não apenas de pensar além das exigência do próprio ego mas ser igualmente capaz de pensar fora do eixo das normas da sua cultura.

Alcançar o nível do pensamento formal permite ao sujeito ultrapassar o nível real e imediato e transitar na esfera do possível sem a mediação necessária do concreto³¹⁸. Esta forma de compreender a aprendizagem se organiza a partir de instrumentos lógicos, conceituais e vivenciais já adquiridos.

³¹⁷ HERMANN, Nadja. *Validade e educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 128.

³¹⁸ PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 27.

Sobre este substrato já existente, de conhecimentos, valores, vivências subjetivas se desenvolvem estruturas que se ampliam sobre si mesmas, “em gradações sucessivas”³¹⁹, ampliando a capacidade de compreensão do sujeito, gerando elaborações novas e ampliadas, não regressivas, uma que as aprendizagens não podem ser canceladas.

Habermas lembra que “é próprio ao esclarecimento a irreversibilidade de processos de aprendizado que se fundam no fato de que os discernimentos não podem ser esquecidos a bel-prazer, mas só reprimidos ou corrigidos por discernimentos melhores.”³²⁰ Estes discernimentos são alimentados pelo trabalho da inteligência que produz soluções novas para situações que surgem e para as quais o indivíduo não encontra solução imediata na sua estrutura, ou seja, no seu arcabouço de recursos já existente.

Desta solução continuada, integrada e abrangente de situações problema, surgem novas estruturas, um lastro de recursos intelectuais e morais que permite ao sujeito operar de forma simbólica, ou seja, reflexivamente. O pensamento reflexivo, nestas condições “é a inteligência interiorizada”³²¹ e não atua mais sobre bases necessariamente concretas ou evidentes em si, mas num nível de ação abstrata que não requer a presença física do objeto.

Para Habermas, o conhecimento é o resultado de três processos simultâneos que se interpenetram e produzem efeitos entre si: “*a atitude de resolver problemas* diante dos riscos impostos por um ambiente complexo, *a justificação das alegações de validade* diante de argumentos opostos e *um aprendizado cumulativo* que depende do reexame dos próprios erros.”³²² A dimensão reflexiva, compreendida na ótica habermasiana, é tributária da relação dialógica e não existe pautada numa referência apenas à interioridade

³¹⁹ PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 215.

³²⁰ HABERMAS, Jürgen. Entrada na pós-modernidade: Nietzsche como ponto de inflexão. In: HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*, p. 122.

³²¹ PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*, p. 216.

³²² HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 57 – grifos meus.

da própria consciência, desvinculada da comunicação, ao contrário, os processos da consciência são interligados aos processos mediados pela relação do sujeito com outros sujeitos.

3.2.A racionalidade comunicativa, o pluralismo epistêmico e a liberdade como elementos da situação discursiva

Habermas se propõe a pensar formas de justificação da validade das normas numa perspectiva que ele denomina como pós-metafísica, ou seja, pretende vislumbrar a possibilidade de desenvolver uma teoria crítica da sociedade amparada na teoria do discurso e na filosofia da linguagem. Tenta evitar o que considera como armadilhas de uma justificação epistemológica, uma vez que isso significaria pensar que há uma correlação entre a descrição teórica que produz o conceito e o estado das coisas, idêntico para todos e desconsiderar o aprendizado que a filosofia da linguagem oferece, que supõe que nos é negado o acesso direto, não mediatizado pela linguagem, a uma realidade nua, pura em si mesma. Nesta linha epistemológica, constituiu-se o primado da teoria sobre a prática e, por conseguinte, haveria uma vantagem da representação teórica sobre a comunicação entre os sujeitos e a sua possibilidade de entendimento.

Esta leitura habermasiana poderia ser uma armadilha contestada com a denúncia de que o autor estaria, com esta premissa, subestimando a força da teoria e endossando uma leitura relativista ao jogar mais força sobre o processo de entendimento do que sobre a pretensão de verdade da teoria. No entanto, Habermas sabe que a filosofia não propiciou a inversão do primado da teoria sobre a prática, nem mesmo enfraqueceu a epistemologia. Talvez ele pretenda a sua nivelção e queira colocar os proferimentos teóricos no nível do discurso, enquanto sinal que se refere a um objeto mas que não equivale a ele e se é verdade que exprime um estado de coisas, segundo ele, “precisa da

interpretação de um falante e de um ouvinte”³²³ para ter o seu sentido depurado.

Para Habermas, mais do que um possível sentido prévio, o que importa é a produção de sentido gerada na mediação feita pela linguagem entre os sujeitos que se propõem ao debate. Para o autor, a filosofia da linguagem não é finalista. O entendimento mútuo é o télos inerente à linguagem e entrelaça os processos de representação, comunicação e ação, uma vez que “o proferimento lingüístico é, ele mesmo, uma forma de agir que serve ao estabelecimento de relações interpessoais.”³²⁴ Habermas pretende lançar um outro olhar sobre a razão e sobre o sujeito e apontar outras possibilidades para pensar a questão da normatividade, ou seja, oferecer elementos para pensar as bases possíveis da normatividade, reconhecendo que o terreno social contemporâneo está movediço, alterado em suas fundações e, para isso, pretende lançar sobre novos fundamentos a compreensão de razão, de sujeito e de sociedade.

Para os propósitos desta tese, que busca analisar quais as possibilidades de oferecer sustentação normativa para o discurso pedagógico, reconhecendo as alterações que o cenário pós-moderno promove sobre as bases em que a tradição pedagógica se elevou, em particular, em sua promessa de educar para a democracia, é preciso abdicar da pretensão de autonomia da subjetividade ou do absoluto da razão teórica, que na verdade lança ares apenas sobre questões do que se resolvem na pretensão objetivadora da razão e se encerram na esfera cognitiva. Colocar a razão na dimensão da intersubjetividade, implica reconhecer a denúncia da impossibilidade da pretensão exclusivamente objetivadora da razão.

³²³ HABERMAS, Jürgen. *Verdade e Justificação* – ensaios filosóficos, p. 9.

³²⁴ Idem.

A necessidade de um pluralismo epistêmico³²⁵ acaba por requerer também um pluralismo interpretativo, ou seja, ninguém chega ao debate tendo razão “antes”, seja lá qual for a sua posição teórica ou prática a respeito do tema em questão. Para Habermas, o resgate da máxima do imperativo categórico kantiano, que obriga o sujeito a adotar a perspectiva do outro para poder decidir algo que tenha validade geral, ou seja, que possa ser aplicável em outras situações equivalentes, é uma saída a ser recuperada através do discurso prático. Desta forma, ao invés de termos uma leitura subjetivista e auto-referente, poderíamos adotar o ponto de vista uns dos outros, buscar compreender com o mecanismo de compreensão do outro, desempenhando o exercício progressivo do que Piaget chamou de descentramento, é uma aprendizagem necessária ao desenvolvimento da racionalidade comunicativa.

As exigências de justificação requerem uma subjetividade integral, consistente e em condições de participar da situação discursiva, de pertencer a uma comunidade, orientada não pelo primado da vontade ou de êxito pessoal (o que configuraria o agir estratégico e não o agir comunicativo) e sim por uma autonomia que se desenvolve na esfera da intersubjetividade, por isso, chamada por Habermas de instersubjetividade ilesta³²⁶ ou intersubjetividade inalterada³²⁷.

Esta dimensão requer um sujeito capaz de enfrentar o diálogo sem apelos de controle e de poder e exige que submeta os seus argumentos à aceitabilidade racional dos demais, pois os seus motivos devem ser igualmente levados a sério por todos os demais, desde que sejam sustentáveis argumentativamente.

Penso que Habermas lança uma hipótese de trabalho importante para pensar a democratização do espaço público como espaço de debate, uma vez

³²⁵ HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*, p. 9.

³²⁶ HABERMAS, Jürgen. *Passado como futuro*, p. 106.

³²⁷ HABERMAS, Jürgen. *Um perfil filosófico – entrevista a Perry Anderson e Peter Dews*, p. 82.

que a autonomia não pode, nesta perspectiva, ser alcançada individualmente. Uma pessoa não pode pretender liberdade e a defesa de suas convicções sem considerar esta possibilidade de forma autêntica como direito de todos os demais pois “uma pessoa só pode ser livre se todas as demais o forem igualmente”³²⁸ A dimensão discursiva, quando é utilizada para obter o consenso que pretende fundamentar as possibilidades de ação gera uma prática argumentativa em que os sujeitos devem estar dispostos “a cooperar uns com os outros na busca de razões aceitáveis” e mais do que isso, “têm que estar dispostos a deixar-se afetar e motivar, em suas decisões afirmativas e negativas, por essas razões e somente por elas.”³²⁹

Falamos aqui dos pressupostos pragmáticos de uma discussão em que duas condições precisam estar contempladas:

“a primeira: [como já se disse] que cada participante individual seja livre, no sentido de ser dotado da autoridade epistêmica da primeira pessoa, para dizer ‘sim’ ou ‘não’ (...) e a segunda: que essa autoridade epistêmica seja exercida de acordo com a busca de um acordo racional; que portanto, só sejam escolhidas soluções que sejam racionalmente aceitáveis para todos os envolvidos e todos os que forem por ela afetados.”³³⁰

Assim, a primeira condição diz respeito à liberdade comunicativa e a segunda condição diz respeito à busca autêntica do consenso, sendo que uma não se sobrepõe à outra e a última reflete a qualidade do vínculo social existente entre os sujeitos, calcada em mundo vivido (*Lebenswelt*)³³¹ que é intersubjetivamente compartilhado e serve como pano de fundo da possibilidade

³²⁸ HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*, p. 13.

³²⁹ Idem, p. 15.

³³⁰ Ibidem, p. 15 e 16.

³³¹ Em alemão, “*Lebenswelt*” é o termo que Habermas toma de Edmund Husserl e que serve como uma espécie de contraponto, ou contra-categoria, para fazer frente ao mundo tecnificado e burocratizado pela razão instrumental, que Habermas chama de mundo do sistema. O termo “*Lebenswelt*”, este a priori social que serve de pano de fundo para a interação entre os sujeitos se entenderem, costuma ser traduzido como *mundo da vida* ou *mundo vivido*. Opto, aqui, por usar *mundo vivido* pois acredito que semanticamente dá mais fluidez ao sentido da palavra.

de entendimento. Não é uma solução transcendental, epistemológica, que busca razões invariáveis, que geram proferimentos com força de lei e que se sobrepõem a diversidade das formas de vida e ao conjunto de tradições que aferem significado e marcam o horizonte de compreensão dos sujeitos.

O mundo vivido, enquanto campo sobre o qual se desenvolvem os processos cooperativos de interpretação e enquanto recurso para os proferimentos contém os elementos que dão embasamento ao entendimento, ou seja, fornece o que será necessário ao resgate das pretensões de validade. Para Habermas, o mundo vivido está dividido em três dimensões que são a cultura, a sociedade e a personalidade³³². A *cultura* representa o acervo de saber falível de que se abastecem os sujeitos durante o processo interpretativo que busca o consenso. A *sociedade* enquanto elemento estrito do mundo vivido, diz respeito ao universo valorativo, o solo normativo não estático ou fundacionista que regula as relações interpessoais e que serve para criar laços de confiança e solidariedade entre os sujeitos, que dotados de uma determinada *personalidade*, aqui designada como o arcabouço de competências que o sujeito acumulou e que o tornam mais ou menos capaz de agir e falar numa situação de busca de consenso não outorgado, ou seja, um sujeito capaz de “afirmar a sua própria identidade em relações mutáveis”, sem sucumbir à formas duras de relacionamento nem adotar formas opressoras de relação com os demais sujeitos.

O mundo vivido, tal como é descrito por Habermas, representa, de certo modo, a conexão interna necessária do território concreto do sujeito, ligado ao conhecimento, às questões prático-morais e às questões subjetivas, com a possibilidade de resgates das três pretensões de validade que autor propõe para justificar normativamente uma situação. Estes núcleos estruturais do mundo vivido ganham existência, na verdade, porque nele decorrem os

³³² HABERMAS, Jürgen. O conteúdo normativo da modernidade. In: HABERMAS, Jürgen. *Discurso Filosófico da Modernidade*, p. 476.

processo de reprodução cultural, de integração social dos sujeitos quando interagem entre si e de socialização do indivíduo³³³.

Este processo, da forma como Habermas o vê, contém uma certa circularidade e conforto lógico pois a pretensão de verdade depende da reprodução cultural que oferece os conteúdos dos enunciados assertivos e garante a condição das coisas existentes no mundo. Neste espaço de convívio, a integração social assegura que as novas situações consensuadas sejam absorvidas às condições já existentes e a socialização, por sua vez, assegura que as novas situações se liguem às condições normativas já existentes. Com esta circularidade, estaria assegurado o desenvolvimento da dinâmica necessária ao desenvolvimento das competências necessárias ao êxito do que é possível via racionalidade comunicativa.

O mundo vivido, enquanto campo sobre o qual se desenvolvem os processos cooperativos de interpretação e enquanto recurso para os proferimentos contém os elementos que dão embasamento ao entendimento, ou seja, fornece o que será necessário ao resgate das pretensões de validade. Para Habermas, o mundo vivido está dividido em três dimensões que são a cultura, a sociedade e a personalidade³³⁴. A *cultura* representa o acervo de saber falível de que se abastecem os sujeitos durante o processo interpretativo que busca o consenso. A *sociedade* enquanto elemento estrito do mundo vivido, diz respeito ao universo valorativo, o solo normativo não estático ou fundacionista que regula as relações interpessoais e que serve para criar laços de confiança e solidariedade entre os sujeitos, que dotados de uma determinada *personalidade*, aqui designada como o arcabouço de competências que o sujeito acumulou e que o tornam mais ou menos capaz de agir e falar numa situação de busca de consenso não outorgado, ou seja, um sujeito capaz de “afirmar a sua própria identidade em relações mutáveis”, sem

³³³ HABERMAS, Jürgen. O conteúdo normativo da modernidade. In: HABERMAS, Jürgen. *Discurso Filosófico da Modernidade*, p. 477.

³³⁴ Idem, p. 476.

sucumbir à formas duras de relacionamento nem adotar formas opressoras de relação com os demais sujeitos.

O mundo vivido tal como é descrito por Habermas, de certo modo a conexão interna necessária deste território com a possibilidade de resgates das três pretensões de validade que autor propõe para justificar normativamente uma situação. Estes núcleos estruturais do mundo vivido ganham existência, na verdade, porque nele decorrem os processo de reprodução cultural, de integração social dos sujeitos quando interagem entre si e de socialização do indivíduo³³⁵.

Este processo, da forma como Habermas o vê, contém uma certa circularidade e conforto lógico pois a pretensão de verdade depende da reprodução cultural que oferece os conteúdos dos enunciados assertivos e garante a condição das coisas existentes no mundo. Neste espaço de convívio, a integração social assegura que as novas situações consensuadas sejam absorvidas às condições já existentes e a socialização, por sua vez, assegura que as novas situações se liguem às condições normativas já existentes. Com esta circularidade, estaria assegurado o desenvolvimento da dinâmica necessária ao desenvolvimento das competências necessárias ao êxito do que é possível via racionalidade comunicativa.

3.3. A situação comunicacional e o resgate discursivo das pretensões de validade

Esta dimensão pragmática da situação comunicacional, em que as situações tornadas problemáticas são retomadas em busca de melhores razões, de um alinhamento das descrições sobre uma mesma situação ou objeto, gerando uma suposição comum que permita o prosseguimento do diálogo, se de um lado não possibilita certezas ou garantias de êxito, de outro

³³⁵ HABERMAS, Jürgen. O conteúdo normativo da modernidade. In: HABERMAS, Jürgen. *Discurso Filosófico da Modernidade*, p. 477.

lado remove a esperança sobre a certeza ingênua, auto-referente e gera novas possibilidades pelo horizonte de abertura ao diálogo que, no mínimo, possibilita aos sujeitos, novas aprendizagens.

A validade de um proferimento, neste caso, que não é um equivalente de posse da verdade, está no fato de ser geradora de reconhecimento, o qual possa ser demonstrado pelo discurso. Uma norma merece reconhecimento porque é considerada válida nas condições de justificação em que foi gerada.

Habermas reconhece dois tipos de agir comunicativo, um no sentido fraco e outro no sentido forte³³⁶. No sentido fraco, os sujeitos agem tendo em vista que um aceite a seriedade do proferimento do outro, ou seja, estão em jogo duas pretensões de validade, a sinceridade do enunciado, que traduz a veracidade subjetiva, ou seja, que o sujeito diz o que de fato pensa, e a pretensão de verdade da opinião expressa, ou seja, de que o sujeito diz, existe, é factível objetivamente. Nesta modalidade, o entendimento mútuo indica que o sujeito compreende o conteúdo da declaração de intenção ou da solicitação do outro e não duvida da sua seriedade. Esta modalidade contempla o entendimento de que não há qualquer intenção enganadora, como é possível no agir estratégico voltado ao próprio êxito.

O fato de aceitar a sinceridade do outro não assegura que o proferimento observe a reserva de normas e valores que são significativos e reconhecidos em um determinado contexto. O entendimento mútuo, neste caso, “significa apenas que o ouvinte compreende o conteúdo da declaração de intenção ou da solicitação e não duvida de sua seriedade,”³³⁷ diz Habermas.

No agir comunicativo de sentido forte, no entanto, os participantes se orientam por normas e valores comuns e são capazes de assumir obrigações mútuas, o que implica que o proferimento dos sujeitos precisa,

³³⁶ HABERMAS, Jürgen. *Verdade e justificação – ensaios filosóficos*, p. 118.

³³⁷ Idem, p. 119.

necessariamente, ser resgatável, sob “as três pretensões de validade”³³⁸, ou seja, além da pretensão de verdade objetiva da opinião expressa (a sua sustentação epistemológica, por exemplo) e da sinceridade do que é enunciado, há também a busca da validade normativa. Leva-se em conta se os sujeitos agem em conformidade com as regras, normas e valores vigentes que regulam o universo das relações do mundo vivido por estes sujeitos.

Desta forma, o contexto normativo não pode embalsamar os argumentos e torná-los aceitáveis por si mesmos, “porque é assim”. Ao contrário, o contexto normativo, por dizer respeito ao elemento regulador das relações interpessoais que se estabelecem em um contexto, é igualmente plástico e suscetível à renovação gerada pela mediação lingüística dos sujeitos e precisa ser levado a sério, pois num contexto não fundacionista, ou pós-metafísico como prefere Habermas, as pretensões de correção normativa são tão passíveis de serem resgatadas discursivamente quanto as pretensões de verdade e veracidade.

Este é um elemento importante, pois o contexto normativo de um universo de relações sociais, muitas vezes oferece as vestes que o autoritarismo e a busca de êxito pessoal vão utilizar na busca do sucesso, desviando a comunicação para um agir meramente estratégico, com vistas a um fim específico e não ao entendimento. São argumentos que não recuam, não escutam, apenas falam.

Ralph Bannel, ao discutir a temática da racionalidade, da verdade e da realidade no campo das ciências sociais³³⁹ como categorias relevantes no campo da pesquisa científica³⁴⁰, acredita que já um consenso de que “todo o

³³⁸ HABERMAS, Jürgen. *Verdade e justificação – ensaios filosóficos*, p. 118.

³³⁹ BANNEL, Ralph Ings. *Resgatando a realidade: realismo e racionalidade nas ciências humanas*. Rio de Janeiro: PUC-Rio [mimeo], 2004.

³⁴⁰ Este texto foi apresentado na exposição realizada pelo Dr. Ralph Bannel aos alunos da disciplina de Teoria e Educação I, como convidado das professoras da disciplina, Dra. Dominique Colinviaux e Dra. Léa Paixão, no 1º semestre de 2004, no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Segundo informa o próprio autor em nota do artigo, o texto é uma versão alterada de uma fala proferida no V Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, da ANPED, em 2002, e foi publicado nos anais do evento.

conhecimento se baseia em interpretação” e contesta a premissa de que não há distinção entre juízo e verdade. Para ele, o conceito de verdade é uma condição necessária para o ato de julgar. Para argumentar com alguém, temos que considerar que existe uma afirmação que merece reconhecimento de ser válida não somente para o emissor como para todos os demais. Do contrário, a prática argumentativa seria inócua pois sem supor que “existe a possibilidade dos interlocutores concordarem sobre a veracidade de suas afirmações”, não haveria sentido em argumentar. De outro lado, poderíamos recair numa estratégia subjetiva dos sujeitos de buscarem o assentimento apenas para as suas preferências pessoais ou de um grupo.

Habermas nos lembra que

“No agir comunicativo em sentido forte, os envolvidos não só partem do pressuposto de que se orientam por fatos [pretensão de verdade] e dizem o que consideram verdadeiro e o que pensam [pretensão de veracidade], mas também da idéia de que perseguem seus planos de ação apenas dentro dos limites de normas e valores vigentes [pretensão de correção normativa].”³⁴¹

A transformação do conceito de verdade em Habermas, distinguindo verdade e aceitabilidade racional não vinculando a aceitabilidade racional do proferimento à garantia de verdade, desinflationando a dimensão epistêmica da sua teoria do consenso e estabelecendo, conforme as palavras de Claude Piché³⁴² “um primado da razão prática, o qual corresponde a um primado da ação sobre toda forma de contemplação, sobre toda pretensa teoria pura.”³⁴³

Habermas aponta para a busca de uma dimensão da “verdade como coerência”³⁴⁴, que implica uma leitura não fundacionista do conhecimento e do

³⁴¹ HABERMAS, Jürgen. *Verdade e Justificação – ensaios filosóficos*, p. 120

³⁴² Claude Piché é professor no Departamento de Filosofia na Universidade de Montreal.

³⁴³ PICHÉ, Claude. A passagem do conceito epistêmico ao conceito pragmatista de verdade em Habermas. In: ARAUJO, Luiz Bernardo Leite e BARBOSA, Ricardo José Corrêa [orgs.]. *Filosofia prática e modernidade*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003, pp. 7-26, p. 15.

³⁴⁴ HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*, p. 59.

próprio processo de justificação. Para o autor, “a relação intrínseca entre verdade e justificação é revelada pela função pragmática de conhecimento que oscila entre as práticas cotidianas [do mundo vivido] e os discursos.”³⁴⁵

Neste cenário de mediação lingüística entre os sujeitos assentada no solo das experiências comuns, a função da prática discursiva é funcionar como uma espécie de filtro das questões racionais que verifica ou não a aceitabilidade racional dos proferimentos entre os sujeitos. Este filtro que a prática discursiva livre promove é importante pois depura os enunciados e vai demarcando os elementos deste discurso que, ao menos por um tempo, recebem o “status de conhecimento não problemático”³⁴⁶, como diz Habermas.

Se, de um lado, toda pretensão de verdade contém em si, embutida, uma pretensão ao incondicionado e ao absoluto, ao menos do ponto de vista do sujeito que sustenta uma posição, por outro lado, este convencimento está assentado num mundo vivido e este universo simbólico, valorativo e gerador de normas que regulam a vida interpessoal dos sujeitos, convida os participantes a desinflationarem as suas convicções, o que não significa, de modo algum, seduzir-se pelo perspectivismo ou pelo relativismo de modo nietzschiano.³⁴⁷

No contexto desta reflexão, o aporte habermasiano é fecundo pois situa o modo de pensar numa linha não fundacionista as questões da modernidade e renova as possibilidade de resgate dos seus conteúdos. Coloca o desafio de problematizar e discutir as patologias que deformaram a razão moderna substantiva e lembra que a pluralidade é parte desta mesma modernidade.

³⁴⁵ HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*, p. 63.

³⁴⁶ Idem, p. 63

³⁴⁷ Vale lembrar que para Nietzsche, os fundamentos não se sustentam por si mesmos, uma vez que toda pretensão de verdade é apenas uma perspectiva, uma possibilidade, não existindo nenhuma coisa em si, nenhum conhecimento absoluto, auto-sustentável. Habermas dialoga com Nietzsche na linha da falibilidade mas não compartilha com o caráter perspectivista. Para Habermas, Nietzsche se despede da possibilidade de reconciliação com a razão e da dialética do esclarecimento e neste sentido a modernidade perde a posição privilegiada e seu poder de uma razão unificadora. Esta reflexão de Habermas encontra-se de modo pontual no texto “Entrada na pós-modernidade: Nietzsche como ponto de inflexão, que consta no capítulo quarto do livro *Discurso Filosófico da Modernidade*.”

Desta forma, por exemplo, essência e existência, idealismo e pragmatismo, tradição e inovação são conteúdos de um mesmo universo, que é moderno. A educação tem uma tendência a olhar as questões de fundamentação pedagógica de forma binária, polarizada, o que certamente empobrece os conteúdos de ambos os lados. A educação tradicional não pode ser vista como portadora de todos os males, assim como não se pode vislumbrar que a educação dita inovadora seja portadora de todas as virtudes.

Neste sentido, mais importante do que os atributos da razão em si, importa é desenvolver uma determinada forma de racionalidade ampliada para enfrentarmos a problemática educacional. Os participantes de uma situação comunicacional estão embebidos de um horizonte compartilhado que é o mundo vivido e dele extraem os conteúdos assertóricos, afirmativos dos seus enunciados, os padrões normativos que regulam as ações entre os sujeitos e tornam as relações confiáveis e um leque de competências derivadas do processo de socialização. A compreensão habermasiana aponta para uma idéia de racionalidade como a “disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir aplicar um saber falível”³⁴⁸, sendo a linguagem o ambiente em que transitam os sujeitos que buscam se entender e como diz o próprio Habermas, é no espaço da cultura compartilhada que os sujeitos adquirem a possibilidade de fazer escolhas dotadas de sentido.

A lógica procedural de constituição do terreno em que se promove esta busca de consenso, que é também uma busca de sentido para a ação, o que no campo da educação é algo basilar, não busca apenas o êxito de alcançar determinados fins, que caracteriza o agir estratégico, mas possibilita ganhos de compreensão e a aprendizagem de uma forma de racionalidade que vai adiante dos limites de uma forma de compreender a razão centrada apenas no poder e na competência individual do sujeito. Esta forma de agir amparada na

³⁴⁸ HABERMAS, Jürgen. Uma outra via para sair da filosofia do sujeito – razão comunicativa VS. razão centrada no sujeito. In: HABERMAS, Jürgen. *Discurso filosófico da modernidade*, p. 437

racionalidade comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos e no resgate das pretensões de validade que sustentam os acordos normativos que se estabelecem, seja no sentido fraco ou forte do consenso, conforme já exposto.

3.4.A linguagem como recurso para a destrancendentalização da razão

É preciso levar em conta, a este respeito, que as estruturas de racionalidade, na perspectiva de uma filosofia que reconhece a virada lingüística são cunhadas pela linguagem e portanto, consideram desinflacionada a força unilateral da epistemologia. Habermas fala mesmo em uma destrancendentalização da razão,³⁴⁹ um processo em que os participantes conservam para a descentralização de suas perspectivas de interpretação³⁵⁰ se assentam sobre o universo prático em que os sujeitos estão inseridos.

A racionalidade comunicativa manifesta-se em uma compreensão descentrada do mundo e está totalmente desobrigada de qualquer sustentação transcendente, seja ela de ordem metafísica ou de ordem religiosa, estando eivada no tecido social do mundo vivido, do terreno das ações práticas em que se encontram os sujeitos. Nesta forma de racionalidade, o uso da razão dialógica convida os sujeitos ao amadurecimento intelectual e moral e, portanto, à superação das suas impulsividades e outras atitudes de caráter narcísico³⁵¹ que sempre interferem no processo de entendimento e para que busquem

³⁴⁹ HABERMAS, Jürgen. *Agir comunicativo e razão destrancendentalizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

O original, "*Kommunikatives Handeln und detransdentalisierte Vernunft*", foi publicado na Alemanha em 2001, pela Suhrkamp Verlag.

³⁵⁰ Idem, p. 35.

³⁵¹ No sentido de gratificação não descentrada das demandas do próprio ego.

superar as concepções subjetivas e, neste sentido, parciais, em favor da linha do consenso motivado pelo entendimento mútuo.

O contrário desta forma dialógica seria uma racionalidade instrumentalizada, tornada finalista e embasada de modo substantivo, mais do que fundacionista, fundamentalista. Habermas concorda que o termo “fundamentalismo” adquiriu um ar pejorativo, em especial quando ligado a formas de fundamentalismo religioso, muito comuns no cenário contemporâneo. Nestes contextos carentes de diálogo, o fundamentalismo apresenta “uma posição mental peculiar, uma atitude teimosa que insiste na imposição política de suas próprias convicções e razões, mesmo quando elas longe de serem *racionalmente aceitáveis*.”³⁵² Isso vale especialmente para crenças religiosas mas não se resume a isso, uma vez que pode cercar, com facilidade, o campo da ideologia e mesmo da epistemologia. Habermas lembra que “as formas de vida são totalidades que surgem sempre no plural. Sua coexistência pode ocasionar atrito, porém esta diferença não precisa produzir automaticamente sua incompatibilidade.”³⁵³

Nesta linha de compreensão, pretendo estabelecer que a discussão aqui empreendida também compreende que a própria idéia de teoria crítica precisa ser revisitada. Tornada dialógica, a racionalidade reposiciona o olhar sobre a teoria, reconhece suas raízes históricas e o seu assentamento social³⁵⁴ mas reconhece a impotência de qualquer pretensão prescritora sobre os modos de vida, mas pretende, justamente, salvaguardar o seu conteúdo racional que não pode ser tomado por evidências ou juízos já assegurados em si, mas que podem oferecer razões justificadoras³⁵⁵ que precisam passar pelo crivo da

³⁵² HABERMAS, Jürgen. Fundamentalismo e terror – um diálogo com Jürgen Habermas. In: BORRADORI, Giovanna. *Filosofia em tempo de terror – diálogos com Habermas e Derrida*. Rio de Janeiro, Zahar, 2004, p. 43 – grifo meu.

³⁵³ HABERMAS, Jürgen. Cuestiones e contracuestiones. In: GUIDDENS, Anthony et al. *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra, 1991, pp. 305-343, p. 308.

³⁵⁴ HABERMAS, Jürgen. *Verdade e justificação – ensaios filosóficos*, p. 317.

³⁵⁵ Idem, p. 47.

inteligibilidade e do crivo do resgate das pretensões de verdade, veracidade e correção normativa, através da situação comunicacional.

4. Sobre as relações entre a racionalidade comunicativa e a questão normativa do discurso pedagógico

Seria a educação um processo meramente interpretativo, povoado de discursos perspectivistas e não confluentes? A crítica de Nietzsche sobre o humanismo³⁵⁶ enquanto contestação aos ideais modernos calcados na moral de rebanho³⁵⁷ inclui o abandono da teoria epistêmica da verdade, fragiliza também a educação que costuma fundar epistemologicamente os seus discursos. Se a justificação educacional não pode ser sinônimo de verdade, o resgate lingüístico desta fundamentação “consegue ultrapassar as fronteiras restritivas da dissolução do conceito, oferecendo formas democráticas que atendem à pluralidade sem ferir o diferente.”

As reflexões que se desenvolvem no cenário contemporâneo acerca das condições da existência no cenário pós-moderno exigem da filosofia da educação e dos sujeitos educadores um nível de reconstrução do assentamento em que se localizam. “O humanismo, que é parte da metafísica, consiste na definição do homem como *subjectum*,”³⁵⁸ diz Vattimo. Para ele, a crise do humanismo se desenvolve nos braços da própria modernidade, a partir do desenvolvimento da técnica e da ciência que trouxeram o trunfo da racionalização gerou uma inversão na relação sujeito-objeto, estabelecendo a inversão do campo de domínio, fazendo com que o sujeito seja ultrapassado, em que se “esquece o ser em favor da objetividade.”³⁵⁹

³⁵⁶ A crítica de Nietzsche sobre o humanismo está desenvolvida no capítulo primeiro desta tese.

³⁵⁷ Por moral de rebanho Nietzsche entende todas as idealizações morais de regulação da conduta coletiva, como as premissas religiosas, por exemplo. Um maior detalhamento sobre a crítica de Nietzsche ao humanismo encontra-se no capítulo 1 desta tese.

³⁵⁸ HABERMAS, Jürgen. *Verdade e justificação – ensaios filosóficos*, p. 29.

³⁵⁹ Idem, p. 31.

Se o sujeito moderno enquanto força de autoconsciência superadora e realizadora é pensado como autoconsciência, simplesmente o correlato do ser metafísico caracterizado em termos de objetividade, isto é, como evidência, estabilidade, certeza inconcussa.”³⁶⁰ No entanto, há dentro da própria modernidade, desde Kant, um contradiscurso que oferece o que o que se poderia chamar de “contraprova” à força suprema da “metafísica da subjetividade”³⁶¹ e que representa o terreno em que Habermas busca os recursos para que o “paradigma do conhecimento dos objetos [seja] substituído pelo paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir.”³⁶²

O desmascaramento das ciências humanas promovido por Nietzsche, em particular em sua crítica ao humanismo, radicalizou esta denúncia. Ao não reconhecermos os efeitos destas denúncias e não trazermos o tema para o debate, para preservarmos as bases do humanismo moderno, como diz o filósofo italiano Gianni Vattimo³⁶³, corremos o risco de “continuar prisioneiros da lógica de desenvolvimento própria deste mesmo pensamento.”³⁶⁴

Para Habermas, esta esperança na “ordem perdida das coisas” que o “sujeito metafisicamente isolado e estruturalmente sobrecarregado quer renovar

³⁶⁰ VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade – niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 31.

³⁶¹ Esta discussão aparece desempenhada por Habermas de modo pontual no texto “*Uma outra via para sair da filosofia do sujeito – razão comunicativa vs. razão centrada no sujeito*,” que corresponde ao capítulo onze do livro “*Discurso filosófico da modernidade*”, publicado no Brasil pela Martins Fontes, em 2000. A este respeito, ainda, Nadja Hermann escreveu o texto “*Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento*”. Este artigo foi publicado na Revista Educação e Realidade, editada pela Faculdade de Educação da UFRGS, vol. 22, n. 1, pp. 81-94, em 1997.

³⁶² HABERMAS, Jürgen. Uma outra via para sair da filosofia do sujeito – razão comunicativa vs. razão centrada no sujeito. In: HABERMAS, Jürgen. *Discurso filosófico da modernidade*, p. 413.

³⁶³ Gianni Vattimo é um filósofo italiano que estuda a pós-modernidade a partir das referências em Nietzsche e Heidegger. No capítulo primeiro desta tese, apresento algumas das idéias do autor acerca deste tema, em particular a sua perspectiva do niilismo como “chance” e não como derradeira consciência de que “nada mais há.”

³⁶⁴ VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade – niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

em vão, valendo-se de suas próprias forças³⁶⁵ gera um tipo de atitude utópica, que coloca esperanças onde não é mais possível obter ajuda. De um lado, vemos o cenário pós-moderno promovendo um certo estado de melancolia, que fomenta o “apelo reacionário de volta às origens” e que eu tenho chamado de nostalgia idílica, numa analogia ao que Vattimo considera uma “leitura nostálgico-restauradora da crise do humanismo”³⁶⁶, esta dotada uma certa saudade melancólica do lugar onde supostamente a vida fazia sentido.

Diante deste cenário, em que podemos ser tomados por uma nostalgia restauradora, Vattimo nos alerta que a saída para a crise do humanismo metafísico também não pode conter esperanças superadoras, no sentido em que a dialética estebeleceu. Se o sujeito forte se vê reduzido em sua potência, não podemos deixar de colocar atenção ao “apelo do ser”³⁶⁷, pois a tradição humanista possui em seu núcleo “a liberdade, na opção, na imprevisibilidade do comportamento, isto é, na sua *historicidade constitutiva*.”³⁶⁸

A crise do humanismo foi radicalizada na experiência do pensamento filosófico e social do século XX, diante do crescimento da técnica e das formas de racionalização, que promoveram, como disse Max Weber³⁶⁹, o desencantamento do mundo e deixaram, por conseguinte, este estado de melancolia que anuncia que a perda da inteireza e do sentido aconteceu. O avanço no domínio do homem em direção ao controle do mundo teve um preço alto, pois se a previsão e o cálculo permitem o domínio, também esvanecem qualquer transcendência ou magia explicativa. Fica tudo nu, sem magia, sem encanto, sem nada a desvelar. A possibilidade de resposta ao sentido da vida não foi garantida pela evolução da ciência e da técnica. Parafraseando Weber, se na teologia o sujeito fatalmente chega num ponto em que a aceitação do

³⁶⁵ HABERMAS, Jürgen. Uma outra via para sair da filosofia do sujeito – razão comunicativa vs razão centrada no sujeito. In: HABERMAS, Jürgen. *Discurso filosófico da modernidade*, p. 413.

³⁶⁶ VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade*, p. 23.

³⁶⁷ Idem, p. 36.

³⁶⁸ Ibidem, p. 21, grifo meu.

³⁶⁹ WEBER, Max. *Ciência e política – duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1970, pp. 48-50.

princípio implica o sacrifício do intelecto para que o sentido continue com vestes, esperar da ciência ou da técnica esta fundamentação, seria esperar demais.

“A terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal,”³⁷⁰ nos lembram Adorno e Horkheimer em sua crítica aos efeitos da tecnificação da razão, texto escrito em 1944 e remonta aos horrores gerados pelo nazismo e pela segunda grande guerra. Se Weber, Adorno e Horkheimer estão certos quanto ao que houve como resultado do desencantamento do mundo e que resultou na instrumentalização da razão, gerando um empalidecimento das possibilidades desta mesma razão, poderíamos dizer que não há mais esperança no conceito ou na teoria, uma vez que a ciência e a técnica também estão sob suspeita. No entanto, a ciência e a técnica não promoveram somente forças opressoras e como diz Habermas em sua análise sobre a tese de Adorno e Horkheimer, talvez aí esteja a contradição, pois, sendo modernos, questionam a força libertadora do conceito e ao mesmo tempo não querem abandoná-la.³⁷¹ A razão que está sendo criticada é a relativa aos fins, que denunciados em suas aporias, não consideram a ética dos meios, levando em conta apenas o agir estratégico.

É preciso ver que neste paradoxo está em jogo a possibilidade de reapropriação do sujeito da sua condição histórica e da sua centralidade, uma vez que estamos diante do reconhecimento de que a ciência e técnica oferecem dimensões de uma razão que não se esgota pela via instrumental. Ao contrário, ela se serve dos elementos do mundo vivido, compartilhados linguisticamente pelos sujeitos. Se não há mais a possibilidade de buscar uma superação crítica que nos ofereça uma nova fundação, pela via da epistemologia ou da metafísica, é preciso enfatizar que a crise existe mas, como diz Vattimo, “não

³⁷⁰ ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 19.

³⁷¹ Esta análise consta no texto de Habermas, “*O entrelaçamento de mito e esclarecimento: Horkheimer e Adorno*”, publicado como capítulo quinto do livro “*Discurso Filosófico da Modernidade*”.

atinge os conteúdos do ideal humanista, e sim suas chances de sobrevivência histórica nas novas condições de vida da modernidade.”³⁷²

Habermas tem uma tese semelhante. Entende a modernidade como um projeto inacabado³⁷³, que não esgotou as suas possibilidades, ainda que as suas chances de realização demandem uma modificação no horizonte interpretativo e o deslocamento do paradigma da consciência para o de uma filosofia pragmática, assentada na linguagem. Este tema, controvertido e multifacetado, fala de uma modernidade que é uma época orientada para o futuro, aberta ao novo e ao mutável, que tem como caráter distinguir-se do passado e superá-lo criticamente e acaba por extrair de si mesma a sua normatividade, tornando-se auto-referente e gerando uma necessidade de autocertificação.³⁷⁴

Assim, ao dialogar com as experiências de outras épocas para projetar o futuro, “o autêntico presente se preserva como *local de prosseguimento* da tradição e da inovação, visto que uma não é possível sem a outra, e ambas se amalgamam na objetividade de um contexto histórico-receptivo.”³⁷⁵ E neste local de prosseguimento que é o presente localiza-se justamente o contexto do mundo vivido pelos sujeitos e que é horizonte de possibilidade para o entendimento e que os sujeitos lançam mão nos processos interpretativos de uma situação comunicativa.

A razão instrumental olha para o saber especializado de forma arrogante e considera suficiente que este saber se justifique baseado apenas em uma pretensão de validade e esquece que, quando não levamos em conta o

³⁷² VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 23.

³⁷³ “*Modernidade – um projeto inacabado*” foi o título da fala de Habermas, em 1980, quando recebeu o prêmio Adorno. Esta frase também está presente como primeiro registro do autor no prefácio da obra “*Discurso Filosófico da Modernidade*”, publicada na Alemanha em 1985 e no Brasil em 2000, pela Martins Fontes.

³⁷⁴ HABERMAS, Jürgen. A consciência de tempo da modernidade e sua necessidade de autocertificação. In: HABERMAS, Jürgen. *Discurso filosófico da modernidade*, p. 13.

³⁷⁵ Idem, p. 21 – grifo meu.

contexto em que os sentidos são produzidos, desequilibramos a estrutura comunicativa do mundo vivido. Um exemplo desta questão está nas reformas tecnocráticas ou no efeito dos movimentos fundacionistas que acabam agindo de modo fundamentalista, por operarem de modo unilateral. Partindo da premissa de que “já estão com razão”, desdobram efeitos drásticos sobre a vida dos sujeitos, por se concentrarem em demasia nos fins que pretendem atingir, esquecendo-se que os sujeitos não aderem àquilo que não tenham, pelo menos, aceitado racionalmente que tem plausibilidade e que é exeqüível. Se o enunciado fizer sentido em relação ao contexto normativo em que se situa, se houver coerência entre os meios e fins, se a estratégia de ação pretendida não agride o eixo valorativo daquela comunidade e se a percepção subjetiva de que os proferimentos e propostas possuem uma dose de sinceridade suficiente, teremos os elementos que fornecerão à situação prática a legitimidade que repõe o sentido e diz aos sujeitos de que há esperança possível.

As armadilhas de um pensamento totalizador podem ser desmontadas pelo exercício de aprendizagem de uma nova racionalidade, mais contingente e menos absoluta, mas mais viável para os contextos eivados de prática como é o caso da educação. No entanto, é uma forma de racionalidade complexa e exigente, ainda que pertinente. Complexa porque demanda a disposição para posições não cristalizadas e não fundacionistas e exigente porque convida os sujeitos ao descentramento, ao exercício as vezes penoso de considerar honestamente uma posição que não é a sua.

Sem dúvida que podemos questionar Habermas e apontar certas vulnerabilidades em sua teoria. Aqueles que dialogam com ele³⁷⁶ geralmente fazem críticas focadas no elevado nível de idealização das condições de realização do discurso, nas esperanças sobre as possibilidades do acordo racionalmente motivado gerar compromisso e traduzir o interesse de todos.

³⁷⁶ A esse respeito vale verificar o inventário de críticas e objeções feitas a Habermas organizado por Nadja Hermann na obra *“Validade e educação: intuições e problemas na recepção de Habermas”*, publicado em 1999 pela EDIPUCRS.

Também a ausência de correlação entre consenso e verdade, além de uma certa circularidade na estrutura demasiadamente racionalista, pautada na lógica argumentativa, mas limitada por ser uma forma de racionalidade que depende da capacidade dos sujeitos para funcionar.

Estas críticas estão localizadas no cerne de alguns argumentos, seja quando, em *Conhecimento e Interesse* (1973), sua primeira obra de impacto, vinculou verdade e aceitabilidade racional, seja quando desenhou a situação ideal de fala, exposta em sua *Teoria da Ação Comunicativa* (1981), em que os participantes precisam dispor, de forma necessária, dos requisitos intelectuais e morais ao nível de uma abstração reflexionante, tal como a pensou Piaget ou, ainda, em *Verdade e Justificação* (1999), quando revisa o seu posicionamento inicial acerca da verdade, distinguindo verdade e acordo normativo entre os sujeitos, mas estabelecendo uma nova e complexa teia que distingue um agir comunicativo de modo fraco e outro de modo forte, o que, em si, é uma tentativa de salvar a possibilidade de acordo normativo, ainda que uma das pretensões de validade, no caso, a de correção normativa, esteja atendida. Isso ocorre pois Habermas compreende que a aceitabilidade de um proferimento pode ocorrer ainda que o solo valorativo não seja de todo compartilhado. Assim, posso aceitar um proferimento como sincero do ponto de vista subjetivo e verdadeiro do ponto de vista objetivo ainda que não o considere factível ou coerente com o contexto normativo em que me encontro. De qualquer forma, existe nesta proposta de Habermas um ganho inevitável de compreensão quando os sujeitos se permitem deslocar os próprios pontos de vista em favor da consideração sincera de outros argumentos, o que não implica relativizar ou tornar a razão perspectivista ao modo de Nietzsche, mas implica, sim, uma disposição consistente em favor da democracia.

O fato da tradição humanista estar em crise, acredito, pode e deve ser visto como possibilidade e não apenas como falência. A crise na possibilidade de fundamentar a razão apenas recorrendo à epistemologia, por exemplo, é um fato problemático para a educação, uma vez que este é um terreno apegado à

dimensão normativa e igualmente apegado à esperanças de estabilidade, eixo, finalidade. Temos condições de acreditar que ao invés de sucumbir, podemos buscar razões menos pretensiosas que possam enfrentar com algum vigor o fantasma pós-moderno do irracionalismo? É possível buscar numa forma de racionalidade como a proposta por Habermas um tipo de sustentabilidade que torne a razão pedagógica ainda passível de ser nutrida com alguma possibilidade de sentido?

Se o cenário pós-moderno vê o conceito e por decorrência a teoria com desconfiança, apontando a sua insuficiência normativa, desvinculada do eixo valorativo e do contexto em que circulam, não podemos recair no risco de não mais poder enunciar qualquer tipo de discurso pedagógico, o que em si significaria desacreditar na possibilidade dos processos formativos. Não restam muitas dúvidas de que as possibilidades emancipatórias da razão moderna não se cumpriram e muitas vezes tornaram-se a evidência do seu contrário. No entanto, frente à possível angústia do desconsolo que a falta do suporte metafísico possa causar, ao não ser mais capaz de garantir um grande discurso que embale as práticas educacionais, e exija um longo e exaustivo trabalho de retradução dos conteúdos de uma tradição pedagógica moderna, seja de que vertente ela for, resta um conteúdo também moderno, que é a situação do impasse em que nos encontramos frente ao reconhecimento de uma estrondosa falência da ordem e profundo estado de incredulidade³⁷⁷ que a perda do abrigo metafísico e o cenário pós-moderno promoveram.

Esta situação de impasse nos indaga pedindo uma posição. Modernos que somos, enfrentamos esta pergunta igualmente moderna, nutridos intuitivamente de uma certa esperança³⁷⁸ superadora, de um certo modo convencidos de que deve haver uma saída, e, havendo, a pretensão de que

³⁷⁷ A leitura do cenário pós-moderno como um *estado de incredulidade* remonta ao diagnóstico de Lyotard e está desenvolvida nos dois primeiros capítulos desta tese.

³⁷⁸ Frente a esta forma livre de esperança poderíamos também propor ao debate se este modo de ver, não é apenas uma forma de onipotência desta mesma razão ao não reconhecer o seu limite histórico.

algum progresso seja gerado é inerente. Outra reação à situação de impasse, seria o diagnóstico de insuficiência absoluta de recursos de qualquer ordem que sejam suficientes para encontrar alguma alternativa, o que nos colocaria reféns de um certo niilismo, numa situação de perda de expectativa, de ausência absoluta de esperança, uma vez que “nada mais há.” A questão é saber se temos condição de renunciar ao futuro e não devemos gastar um pouco mais de energia insistindo na busca, como diz Habermas, de formas de vida não fracassada. Se reconhecemos, com Habermas³⁷⁹, que a modernidade não está mais ligada a nenhuma promessa de futuro e também não nos oferece nenhuma alternativa racional necessariamente superadora, não deveríamos, ao menos, buscar melhoramentos práticos no interior dessas formas de vida?

³⁷⁹ HABERMAS, Jürgen. *Passado como futuro*, p. 102.

Para não concluir:

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO E O CENÁRIO DA PÓS-MODERNIDADE: NOTAS DE UMA REFLEXÃO QUE NÃO TERMINA AQUI

A educação vive tempos perturbados. A crise de referenciais que marca o cenário contemporâneo afeta sobremaneira as formas de organização social e não poderia ser diferente com a questão educacional. Há uma sobreposição de discursos, existe a emergência da pergunta sobre a eficácia dos sistemas educacionais denunciada pelas inúmeras formas de avaliação externa a que as escolas estão sendo submetidas e que estão forçando as instituições educacionais a responderem pela eficácia do trabalho que realizam, pelo êxito ou pelo fracasso das suas escolhas metodológicas e políticas educacionais adotadas. A inserção maciça dos conceitos de gestão advindos do meio empresarial passaram a exigir não apenas resultados acadêmicos, mas também sustentabilidade financeira em um mercado educacional que se configura de forma cada vez mais intensa.

De toda a forma, mais do que os apelos pragmáticos e de curto prazo gerados pelas exigências de mercado, certamente que as alterações na

configuração social e de valores é a que mais afeta a vida dos sistemas e unidades escolares. Vivemos uma afirmação generalizada da idéia de crise e isto provoca tensionamentos constantes, exigências de mudança e, principalmente, desestabilização nas bases normativas que orientam o agir pedagógico.

Pensar em uma sociedade em crise não é algo inédito, pois pensar em sociedade sem crise é pensar uma sociedade imaginária. Alguns dos indicadores desta propalada crise são bem perceptíveis e outros mais sutis. O sentido otimista e pautado na lógica do imperativo do progresso contínuo herdado do iluminismo, ao apego às grandes narrativas e ideologias que promovam eixos de sentido para as práticas humanas acompanham a humanidade desde os primórdios.

A falência da função organizadora oferecida pela tradição religiosa, enquanto demarcadora das questões morais de conduta na vida pública e privada, mostra uma falha na função de superego social que as igrejas cristãs tradicionais cumpriam. Junto a esta falha, temos também a falha das funções reguladoras do estado quanto à garantia de conforto social e ordem pública. Neste contexto há uma quebra na naturalidade do fundamento religioso como regulador da conduta e, coerente com o que cabe a uma tradição iluminista, relega a questão da religiosidade à esfera das escolhas privadas e, portanto, para uma relação particular com a religiosidade.

Como em nenhuma outra época, vivemos uma mudança importante na noção de valor e função da vida. A sociedade tradicional que se orientava pela ética do dever, mais apolínea, deu lugar a uma sociedade globalizada que se orienta por uma ética do prazer, da gratificação imediata do ego, mais dionisíaca. A ética do dever coloca a expectativa de felicidade na linha do cumprimento do dever e presume um horizonte de sentido fundacionalista e universal, aceito de forma presumida como linha reguladora da vida em sociedade. Essa questão vem acompanhada de uma alteração completa nas constelações familiares, que rompe com o modelo convencional da família

tradicional família burguesa. A emergência das questões de gênero, por exemplo, se sobrepôs às questões de classe e isso acentua a idéia de uma pluralidade valorativa radicalizada.

Outro desdobramento importante é o crescente apelo da juventude como um valor supremo da sociedade ocidental que promove um crescimento da saída estetizante no seu sentido mais superficial, em que se consomem padrões de propagação e extensão da juventude, deflacionando o valor da maturidade, do alcance de níveis operatórios mais complexos e elaborados. A fantasia da juventude eterna vem acompanhada de uma certa presentificação dos destinos e das expectativas, que é um desdobramento da falta de esperança no progresso e na evolução dos processos sociais e individuais.

Essa presentificação dos destinos destrói o lastro fundamentador que pretenda ser projetivo, calcado em perspectivas de gratificação, que venha a ocorrer como resultado da espera, do esforço, do aguardo pelo amanhã. Não há mais futuro. Também não há mais passado com valor e tradições que mereçam ser renovadas. Assim, a juventude em si, que é a mesma a ser educada, torna-se prisioneira do presente. Não tendo vivido o suficiente para construir estruturas individuais ou ter participado da organização de estruturas coletivas, ou mesmo uma memória ou tradição a preservar, também não vê sentido em sentido em projetar algo que, para ser atingido, precise, antes, ser aguardado. Prisioneira do presente e da necessidade de gratificação imediata dos impulsos e das necessidades de curto prazo, vemos uma geração cercada por uma linha de escolhas decididas emocionalmente e com dificuldades grandes de suportar qualquer nível de frustração.

A perda da subjetividade humana nos meandros da racionalidade técnica e científica faculta a crise da tradição humanista na educação e move os educadores numa certa nostalgia restauradora frente à suposta impossibilidade de assegurar o futuro. Situação que coloca pais, mães e educadores em posição desfavorável para indicar às crianças e jovens um modo de vida. A sociedade já não concorda sobre o que é valioso e deve ser preservado.

Diante do estado de incredulidade como tão bem Lyotard descreveu o cenário pós-moderno, frente a uma pluralidade radicalizada, presentificada e com a noção de sujeito moderno fraturada, a humanidade recai num estado de tédio existencial que é, na verdade, resultado da constatação de esvaziamento de sentido das formas de vida organizadas pelo mundo moderno. A crise do conhecimento como valor afeta em especial o agir pedagógico, forçando a educação a rever seus conceitos a respeito da função docente e da função da escola na relação com os conhecimentos escolares e com a própria função social da escolarização.

Vemo-nos diante de um cenário pós-moderno que promove um estado de consciência que perdeu o seu fundamento, o seu eixo orientador, o centro homogêneo, afetando a estabilidade de suas categorias. A perda de confiança nos referenciais surgidos ou reformulados no contexto da tradição iluminista, as grandes narrativas e ideologias que organizaram os processos sociais e educacionais no mundo ocidental geraram uma perda de confiança no progresso da história, gerando uma fé irrecuperável nas promessas de evolução material e social. A marcha triunfante da história ou das melhorias trazidas pelo progresso científico, desorganiza a vida pública e a vida privada. O tédio existencial anuncia a denúncia de que no lugar da esperança fica o vazio, a insegurança e a intranquilidade. Teria a racionalidade moderna traído a si mesma? A sociedade informatizada e cercada de alta tecnologia promove a realidade espetacularizada pela mídia, promove a diferença como fato da pluralidade acompanhada da absoluta indiferença que anula a própria expectativa de reconhecimento e consideração da diferença como possibilidade.

A educação e a escola são hoje instâncias naturalmente em crise. A possibilidade de um programa de formação do cidadão esclarecido e socialmente produtivo é marca bastante comum no ideário pedagógico de origem moderna. Independentemente da vinculação filosófica que o sustenta, a idéia de educar o sujeito para a cidadania e para a vida numa sociedade

pautada na democracia ilumina os projetos da filosofia pragmática de Dewey e as promessas assentadas na filosofia de tendência marxiana, processo explorado nesta tese e que compõe uma tradição pedagógica importante das promessas vinculadas ao projeto moderno.

Este cenário de crise de fundamentação é derivado de uma crise inerente ao paradigma moderno. Conforme compreendo, o cenário pós-moderno não representa um “depois” da modernidade e, sim, um desdobramento do moderno. O cenário pós-moderno não indica outra coisa senão o desdobramento da crise da racionalidade moderna que põe em xeque o modelo que a gerou, mas não representa, em si, um modelo novo e, sim, a exigência de um outro olhar sobre a compreensão de razão, de sujeito e de ciência num contexto transformado pela idéia de crise da ordem das bases com pretensões monológicas e afeitas à estabilidade.

O cenário pós-moderno nos convida a enfrentar uma falha de paradigma que inclui a crise de um modelo de racionalidade, expressa numa crise epistemológica em relação à sustentação teórica e científica dos discursos reguladores da modernidade e ao lugar do conhecimento e da cultura, que gera uma dessacralização do saber e uma exigência. Como bem pontuou Habermas, a exigência de que se proceda a uma destranscendentalização da razão e do sujeito para bases menos substantivas, que reconheçam a contingência e o apelo das demandas do mundo vivido e compartilhado lingüisticamente pelos sujeitos.

O saber e a ciência já não representam um lastro seguro para garantir as promessas de um télos educativo e isso afeta o estatuto pedagógico de toda a tradição humanista, afetando, portanto, noções importantes como a autoridade e o universo de valores educacionais. Essa situação não comporta a possibilidade de um revigoramento da tradição humanista que é tão cara à educação de cunho humanista com pretensões emancipatórias, com uma linha de racionalidade que queira recuperar estes conteúdos com “mais do mesmo”,

com um retorno ao passado ou com uma crença em possibilidade de sínteses críticas que possam projetar um futuro controlado ou regulável.

A complexidade da situação presente nos coloca, aparentemente, diante de um impasse que tem como eixo a perda da esperança entre a nostalgia idílica e o futuro impossível. Se por um lado há um esgotamento visível de um certo modelo de racionalidade, por outro, estamos pressionados pela exigência do presente em termos que continuar tomando decisões repletas de conseqüências sobre um futuro não controlável. Precisamos, como se disse, de um outro olhar sobre a razão, sobre o sujeito, sobre a própria filosofia e continuamos a necessitar de amparo na racionalidade, pois também não podemos recusar o que já aprendemos com a evolução da própria modernidade. O contrário disso nos colocaria frente a uma idéia de absoluto desamparo.

Precisamos compreender que há uma aprendizagem básica na racionalidade moderna que nos diz que as aprendizagens históricas e científicas não podem ser canceladas. Podem ser criticadas, problematizadas. E é necessário lembrar que nenhum processo de desenvolvimento é para sempre, ao contrário. O movimento e a geração de novas crises e desafios é uma característica intrínseca ao próprio andamento da humanidade. A ciência e a filosofia evoluem a partir desta exigência.

A complexidade do cenário pós-moderno lança questões sobre a viabilidade da educação enquanto processo intencional, sistemático e institucional que caracteriza o modelo de educação desenvolvido através da escola. Perguntas sobre como obter a mobilização intelectual do aluno em um cenário que enfraqueceu o valor do conhecimento pressionam novas bases para as intenções do agir pedagógico. Como viabilizar processos educativos de massa que considerem a diversidade e a pluralidade radicalizada que povoam as escolas? No nível institucional, como enfrentar as pressões de mercado que confrontam os sistemas educacionais com o teste imediato da eficácia em avaliações externas?

A educação contemporânea se movimenta num solo que foi composto nas tradições do humanismo ocidental e se organiza ainda que com variações, sobre uma compreensão metafísica do sujeito, pautada numa idéia de individualidade que beira o subjetivismo e focada nos quesitos de autonomia moral e intelectual dos sujeitos em processo educativo. No plano teórico e metodológico, a educação se sustenta nas bases da racionalidade científica e do valor do estudo em que os ganhos de saber estão associados a uma função redentora e emancipatória do conhecimento. Os ganhos de saber devem gerar ganhos de compreensão e estes devem promover a melhoria dos sujeitos individualmente e, melhorando cada sujeito individual, melhora-se a humanidade como um todo. Este esperanto é importante mas não se sustenta por si mesmo num cenário pulverizado em que não há muito acordo sobre o que tem valor e ainda conta como base para um processo formativo.

A educação escolar transita, a um só tempo, entre as dimensões do mundo vivido³⁸⁰ dos sujeitos em processo formativo, sejam eles estudantes ou professores. No plano objetivo, a educação lida com o mundo da cultura e do conhecimento científico, que é recurso para a humanização do humano, através dos processos aprender na dimensão cognitiva. O processo de inserção do sujeito na dimensão da vida pública situa a escola como palco de questões que colocam o aprendizado da linha de valores de uma sociedade e a apropriação do modo de vida e propõe questões de ordem prática e moral para os sujeitos que se preparam na escola para a vida em sociedade. Esta dimensão se situa com clareza na leitura deiweniana que compreendia a escola como uma sociedade em miniatura e palco ideal das aprendizagens do plano social e moral. Por fim, existe um efeito importante que se desenvolve interligado aos dois anteriores e que ocorre no plano da formação da subjetividade dos sujeitos, na esfera individual, e que inclui toda a influência deste processo sobre a formação da personalidade.

³⁸⁰ Utilizo aqui a compreensão de Habermas sobre as esferas do mundo vivido que são as dimensões objetiva, prático-moral e subjetiva.

Esta leitura de vinculação entre as esferas do mundo vivido e a dimensão educativa quer pensar radicalmente a educação como um processo integral e complexo e que vai muito além do trânsito operacional da relação com o conhecimento com que as instituições educacionais costumemente se organizam. Habermas coloca uma indagação muito oportuna quando comenta, na obra *“Passado como futuro,”* que “O conceito de modernidade não está mais ligado a nenhuma promessa de felicidade. Todavia, apesar de todo o palavrorio sobre a pós-modernidade, ainda não temos alternativas racionais para as formas de vida da modernidade.”³⁸¹

Compreendo que a crise não toca os conteúdos do ideal humanista mas as suas “chances” de sobrevivência histórica. Por isso, esta compreensão oferece a chance de resgatarmos as possibilidades de sentido do conteúdo da tradição pedagógica humanista como elemento de diálogo para o suprimento de bases normativas para o agir pedagógico no cenário educacional que nos acompanha, sem cair na ilusão de que isso possa nos oferecer um fundamento último que sirva de alento ou que da crítica desta tradição possa resultar numa superação que pretenda ser mais verdadeira, pois isso nos colocaria como reféns da lógica do progresso natural do fluxo histórico, pertinente à filosofia que a gerou.

Os ímpetos de melhoria da educação em termos teóricos e práticos são próprios do pensamento moderno e não desaparecem diante do reconhecimento da pulverização de discursos que pretendem oferecer sentido ao agir pedagógico no cenário atual. Se podemos tomar este cenário como oportunidade, ainda que desinflacionada em suas possibilidades, podemos tentar retirar a crítica do estado de abandono em que se encontra e assumir, com Nietzsche, que não existem fatos, somente interpretações. Assim, a educação é também interpretação e podemos buscar outras possibilidades de sentido nos servindo das possibilidades de uma teoria reconstrucionista que

³⁸¹ HABERMAS, Jürgen. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993, p. 102.

considere a produtividade do diálogo entre sujeitos livres e honestamente dispostos ao entendimento.

Não há possibilidade de afirmarmos que há uma melhor fundamentação teórica ou prática para orientar o agir pedagógico. Isto dependerá das condições contextuais do mundo vivido pelos sujeitos que precisarão investir as suas relações interpessoais de disposição para o diálogo pela busca conjunta dos melhores argumentos. Estes acordos motivados racionalmente não encontram apenas interferências do plano cognitivo, que fornece o lastro teórico-conceitual para amparar o discurso em seu processo argumentativo. Estes enunciados carregam consigo uma carga de valores, mais ou menos aceitos ou mais menos recusáveis em uma determinada comunidade e isso não tem sustentação necessariamente objetiva. A esfera das relações interpessoais se desenvolve permeada por tensionamentos, valores e intenções nem sempre declaradas de manipulação, controle ou ganho de vantagens pessoais.

A racionalidade assentada na mediação entre sujeitos capazes de fala e ação tal como a pensou Habermas, nos ensina que o desafio da busca de entendimento mediado pela linguagem não assegura o brilhantismo do resultado da discussão, mas requer que algumas condições sejam observadas como forma de garantir a legitimidade do processo que resulta no consenso, para que possa ser chamado de racionalmente motivado. Desta forma, a dimensão da objetividade do argumento não elimina o risco de manipulação da força do argumento por estratégias performativas, que acabam mascarando a pretensão de êxito pessoal ocultada pela pretensa busca de entendimento. Assim, a combinação dos planos objetivo, social e subjetivo presentes a um só tempo na racionalidade comunicativa, nos indica que pensar um outro olhar para o cenário pós-moderno, implica estar disposto a pensar a racionalidade na dimensão de uma integralidade que abrange considerar a disposição de resgate constante das pretensões de validade presentes nestas três esferas da possibilidade de entendimento e implica, portanto, pensar a própria razão e o sujeito na dimensão de uma integralidade que extrapola a leitura

unidimensional, assentada no cálculo estratégico para a obtenção de êxito ou na força substantiva do poder infalível de uma teoria, ou mesmo no apelo da força moral de quem apresenta o discurso.

Uma leitura não fundacionista da racionalidade moderna permite projetar um alargamento da compreensão ao considerar mais terreno no horizonte dos possíveis e um aprofundamento no rigor de uma racionalidade que exige o enfrentamento da exigência de busca dos melhores argumentos, sem a garantia de chegar a um ponto ótimo, indevassável. A chance de ter-se que retornar ao campo argumentativo persiste, pois a velocidade e a volatilidade do cenário em que nos encontramos nos alertam para a chance de que nossas decisões só possam ser tomadas pautadas pela marca da provisoriedade.

Este estudo que considerou a herança do pensamento pedagógico brasileiro construído por Anísio Teixeira e por Dermerval Saviani, no Brasil do século XX, nos mostra a fecundidade de duas linhas teóricas distintas movidas por um projeto compatível: educar para a democracia através da escola. Se concordamos que o cenário de crise atual não atinge os conteúdos da tradição pedagógica, mas, sim, as suas chances de sobrevivência histórica, fica o desafio de avaliarmos a produtividade mediadora destas contribuições em relação às múltiplas problemáticas, que também não são estáveis, nem contínuas, mas que povoam os contextos escolares. Ainda que os propósitos desta tese não sejam fazer uma síntese do que pode ou não ser aproveitável nas reflexões pedagógicas destes dois educadores no cenário atual ou desenvolver uma exaustiva procura das insuficiências de cada perspectiva.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Stela Borges et al. *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Salvador: GBA/UFBA, 1990.
- ARAÚJO, Luiz Bernardo Leite e BARBOSA, Ricardo José Corrêa [orgs.]. *Filosofia prática e modernidade*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.
- BANNEL, Ralph Ings. *Habermas e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BANNEL, Ralph Ings. *Resgatando a realidade: realismo e racionalidade nas ciências humanas*. Rio de Janeiro: PUC-Rio [mimeo], 2004.
- BARBOSA, Wilmar do Valle. Tempos Pós-Modernos. In: LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1998, pp. VII-XIII.
- BORRADORI, Giovanna. *Filosofia em tempo de terror – diálogos com Habermas e Derrida*. Trad. Roberto Muggiati. Rio de Janeiro, Zahar, 2004.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. 2ª reimpressão. São Paulo, UNESP, 1999.
- CASSIM, Marisa. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 6ª ed. Rio de Janeiro, UFRJ, 1999.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. 2006, vol. 11, no. 31, pp. 7-18.
- COTRIM, Gilberto. *Educação para uma escola democrática*. São Paulo: Saraiva, 1987.
- DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. *Revista de Sociologia e Política*, n. 29, nov. 2007, pp. 63-78.
- DELACAMPAGNE, Christian. *História da filosofia no século XX*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1976.

- DEWEY, John. *Vida e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- FREUD, Sigmund. *Mal-estar na civilização*. Tradução de Durval Marcondes. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- FRIEDMAN, Thomas. *O Mundo é Plano: uma breve história do século XXI*. Trad. Cristiana Serra Duarte. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.) *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GHIRALDELLI, Paulo (org.). *O que é Filosofia da Educação?* 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- GUIDENS, Anthony et al. *Habermas y la modernidad*. Trad. Francisco Martín. Madrid: Cátedra, 1991.
- HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Trad. Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. *Discurso filosófico da modernidade*. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HABERMAS, Jürgen. *O futuro da natureza humana*. Trad. Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. *Passado como futuro*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico - estudos filosóficos*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de La acción y racionalización social*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Tomo I. Madrid: Taurus, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de La razón funcionalista*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Tomo II. Madrid: Taurus, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. Um perfil filosófico – entrevista a Perry Anderson e Peter Dews. *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, set. 1987, n.18, p. 77-102.
- HABERMAS, Jürgen. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. Trad. Milton Camargo. São Paulo: Loyola, 2004.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 13ª ed. São Paulo, Loyola, 2004.

- HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991.
- HERMANN [PRESTES], Nadja. Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 1997, vol. 22, n. 1, pp. 81-94.
- HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- HERMANN, Nadja. *Validade e educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.
- JAMESON, Frederic. *A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- KILPATRICK, William. *Educação para uma civilização em mudança*. Trad. Noemy Rudolfer. 16ª ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- LIMA, João Francisco Lopes de. *A reconstrução da tarefa educativa – uma alternativa para a crise e a desesperança*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- LIMA, João Francisco Lopes de. *Educação, modernidade e a problemática do sentido – uma leitura a partir de Habermas*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, 2002. [Dissertação de Mestrado]. [Dissertação de Mestrado].
- LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. *Interações*, Dez. 2002, vol.7, no.14, p.59-84.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 15ª ed. São Paulo: Nacional, 1984.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 5ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- LYOTARD, Jean-François. Entrevista a Christian Descamps. In: *Entrevistas do Le Monde – Filosofias*. São Paulo: Ática, 1989.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. 2ª ed. Trad. Tereza Coelho. Lisboa: Dom Quixote, 1993
- MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MENDONÇA, Ana e BRANDÃO, Zaia [orgs.]. *Por que não lemos Anísio Teixeira?: uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997
- MONARCHA, Carlos (org.) *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

- MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. *Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- NADAI, Elza e NEVES, Joana. *História do Brasil*. 17ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. Trad. Paulo César de Souza. 2ª ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O anti-cristo*. Trad. Carlos José de Menezes. 5ª ed. Lisboa/ Rio de Janeiro: Guimarães Editores/ Livraria Camões, 1978.
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.
- NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, jan/abr, 2001, pp. 5-18.
- PECORARO, Rossano. *Nilismo e pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Loyola, PUC-Rio, 2005.
- PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira – a organização escolar*. 8ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- ROLDÃO, Maria do Céu. *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira, *Revista Ande*, n.11, 1986, pp. 15-23.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 36ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007, p. 1247.

- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, pp. 152-180.
- SEMERARO, Giovanni. Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção de subjetividade em Gramsci. *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 66, abril/99, pp. 65-83.
- SEMERARO, Giovanni. Intelectuais orgânicos em tempos de pós-modernidade. *Cadernos Cedes*, vol. 26, n. 70, set./dez. 2006, pp. 373-391.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as correntes filosóficas*. Trad. Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey - esboço da teoria de educação de John Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- TEIXEIRA, Anísio. Ciência e arte de educar. In: MENDONÇA, Ana e BRANDÃO, Zaia. *Por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: Ravil, 1997, pp. 195-211.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 6ª ed. Rio de Janeiro, UFRJ, 1999.
- TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade – niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença, 1987.
- VIEIRA, Carlos Eduardo. Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. *Educação e pesquisa*, vol. 25, n. 1, jan./jun. 1999, pp. 51-66.
- WAAL, Cornelis de. *Sobre pragmatismo*. Trad. Cassiano Rodrigues. São Paulo: Loyola, 2007.
- WEBER, Max. *Ciência e política – duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1970.
- ZUIN, Antônio et al. *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)