
A TEORIA EDUCACIONAL NO OCIDENTE entre modernidade e pós-modernidade

PAULO GHIRALDELLI JR.

*Professor de Filosofia Contemporânea e Filosofia da Educação da Unesp.
Autor de Richard Rorty – a filosofia do Novo Mundo em busca de mundos novos.*

Resumo: O artigo trata das principais forças em filosofia da educação no Ocidente Moderno e Contemporâneo. Particularmente, destaca a posição do Brasil nos últimos anos, dado que localiza na contribuição de Paulo Freire, junto com o alemão Herbart e com o norte-americano Dewey, a formulação das linhas mestras da pedagogia moderna. O texto também faz menção ao trabalho atual do neopragmatismo, sob o qual nasce a filosofia da educação inspirada nos filósofos norte americanos Richard Rorty e Donald Davidson, que revolucionam atualmente não só a filosofia mas seus campos aplicados, como o direito, a religião, a política e, como não poderia deixar de ser, a educação.

Palavras-chave: filosofia da educação; história da educação; modernidade.

Nos séculos XIX e XX, no Ocidente, ocorreram três grandes revoluções em teoria educacional. Na transição do século XX para o XXI, está-se assistindo uma quarta revolução. As três primeiras, segundo historiadores da filosofia da educação, têm seus melhores representantes nos nomes de Herbart, Dewey e Paulo Freire. Já a quarta revolução, da maneira como está ocorrendo, pode encontrar justificativas em Richard Rorty e Donald Davidson. As três primeiras foram revoluções modernas em teoria educacional, enquanto a quarta é *pós-moderna*.

Cada uma dessas revoluções girou em torno da emergência de um elemento-chave na discussão entre os filósofos da educação: em Herbart, a emergência da *mente*; em Dewey, a emergência da *democracia*; em Paulo Freire, a emergência do *oprimido*. A quarta revolução, por sua vez, segue em torno da emergência da *metáfora* – entendida segundo as novas visões de Davidson estudado por Rorty.

As revoluções anteriores não perderam a importância diante daquela que está ocorrendo agora, pois pertencem ao passado em um sentido cronológico e não valorativo, pelo qual teriam visto a perda de relevância de seus elementos-chave. Afinal, hoje em dia, avançou-se muito em filosofia da mente e não seria possível fazer teoria educacional sem considerá-la. Assim, a herança de Herbart está viva. No caso de Dewey, mais ainda tem-se a sensação de

algo vivo: não passaria pela intenção da maioria dos filósofos da educação no Ocidente preferirem a educação autoritária no lugar da educação democrática, e talvez poucos ainda acreditem que poderia haver *verdadeira* educação em uma situação social não dinâmica e não livre. Fora alguns ressentidos da direita e da velha guarda marxista, a maioria dos filósofos da educação considera a democracia um chão necessário para toda e qualquer educação. Paulo Freire, por sua vez, está presente quando se considera que os países ricos tornaram-se mais ricos e os pobres mais pobres e que o fenômeno do aparecimento do “desenraizado”, seja ele o pobre ou o pertencente a grupos minoritários, é agora também visível mesmo onde estava prometido que desapareceria ou não surgiria: nas democracias ricas da América do Norte e Europa. As três primeiras revoluções, portanto, não se distinguem da revolução *pós-moderna* em teoria da educação por um pretensão de que esta última teria superado tudo o que foi pensado em educação anteriormente. O que ocorre é que a revolução *pós-moderna* em teoria educacional está acoplada a uma maneira de conversar, em termos técnicos de filosofia e filosofia da educação, que desloca as filosofias da educação que justificavam as teorias educacionais modernas, nomeadas aqui por Herbart, Dewey e Freire.

O que se pretende dizer com isto é que as teorias educacionais modernas estiveram articuladas à filosofia da

QUADRO 1
Teorias Educacionais

Passos	Teorias Educacionais			
	Herbart	Dewey	Freire	Pós-Moderna
1º Passo	Preparação	Atividade e Pesquisa	Vivência e Pesquisa	Apresentação de Problemas
2º Passo	Apresentação	Problemas	Temas Geradores	Articulação entre os Problemas Apresentados e os Problemas da Vida Cotidiana
3º Passo	Associação	Coleta de Dados	Problematização	Discussão dos Problemas através de Narrativas Tomadas sem Hierarquização Epistemológica
4º Passo	Generalização	Hipóteses e/ou Heurística	Conscientização	Formulação de Novas Narrativas
5º Passo	Aplicação	Experimentação e/ou Julgamento	Ação Política	Ação Cultural, Social e Política

Fonte: Elaboração do autor.

educação *pré-linguistic turn*. Por sua vez, a teoria da educação que *melhor se insere* no campo *pós-moderno*, e talvez possa vir a manter o nosso apreço pela democracia, está articulada às formas de conversação adquiridas, em filosofia, após a virada linguística e neopragmática. Porém, as teorias educacionais diferem não apenas em suas justificativas filosóficas, mas também em seus aconselhamentos e procedimentos didáticos. Segundo o pensamento rortiano, a filosofia da educação não é o *fundamento* da teoria educacional, mas *apenas* uma forma de discurso *ad hoc* que permite melhorar nossa coerência prática e, talvez, potencializar o que se está fazendo. Sendo assim, não serão expostas aqui as filosofias para depois derivar delas as teorias educacionais. Ao contrário, serão apresentadas as diferenças entre elas e, só então, demonstrado, de modo breve, que é possível encontrar diferentes filosofias da educação para cada uma dessas teorias educacionais.

O Quadro 1 apresenta as quatro teorias educacionais aqui citadas, em seus passos didáticos, em comparação.

Antes de qualquer comentário explicativo dos passos citados no Quadro 1, vale fazer um alerta: nenhuma dessas formulações deve ser entendida através da dualidade “diretividade *versus* não-diretividade”. O grande erro dos livros em teoria da educação e didática é o de apelarem para essa divisão e, então, não mais entenderem sobre o que estão falando. Todas as teorias educacionais apresentadas envolvem uma exaustiva participação do professor e do estudante. Muito menos tais teorias devem ser consideradas através da dualidade “progressista *versus* não-

progressista”. Este entendimento, pior que o anterior, criou alguns livros que abordavam a didática nos anos 80, trazendo mais confusão que acerto e favorecendo o pensamento esquemático que, no fundo, é sempre o anti-pensamento.

A seguir, comentam-se em uma dialética conjunta, as três primeiras partes do Quadro 1, deixando para abordar em separado a teoria educacional *pós-moderna*.

Passo 1 – O processo de ensino-aprendizagem, para Herbart, começa com a preparação, que consiste na atividade que o professor desenvolve recordando ao aluno o assunto anteriormente ensinado ou algo que o aluno já sabe. Dewey, por sua vez, não vê necessidade de tal procedimento, pois acredita que o processo de ensino-aprendizagem tem início quando, pela atividade dos estudantes, eles se defrontam com dificuldades e problemas, tendo então o interesse aguçado. Paulo Freire vê o processo de ensino-aprendizagem se iniciando em um momento especial, quando o educador está vivendo na comunidade dos educandos, observando suas vidas e participando de seus apuros – pesquisando sobre a comunidade, deixando de ser educador para ser educador-educando.

Passo 2 – Segundo a teoria herbartiana, o professor, após a preparação, já pode apresentar aos alunos o novo assunto, os conceitos morais, históricos e científicos que serão a matéria do processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se no carro-chefe do processo mental despertando interesses. A teoria deweyana, ao contrário, acredita que o carro-

chefe da movimentação psicológica são os interesses e que estes são despertados pelo encontro entre dificuldades e a delimitação de problemas. Assim, para Dewey, da atividade seguem-se a enumeração e a eleição de problemas. Paulo Freire concorda com Dewey, mas acredita que os problemas não são tão motivantes quanto os “temas geradores” – as palavras-chave colhidas no seio da comunidade de educandos e que podem despertar a atenção destes, uma vez que fazem parte de suas atividades vitais.

Passo 3 – Para Herbart, uma vez que o novo assunto foi introduzido, isto é, apresentados novas idéias e conceitos morais, históricos e científicos, estes serão assimilados pelos alunos à medida que forem induzidos a uma associação com as idéias e conceitos já conhecidos. Dewey, por sua vez, nesta fase do processo de ensino-aprendizagem, está preocupado em ajudar os alunos na atividade de formulação de hipóteses ou caminhos heurísticos para enfrentar os problemas admitidos na fase anterior. Para Paulo Freire, uma vez que os temas geradores já tenham sido trabalhados, começa-se a problematizá-los, desenvolvendo-se uma atividade de diálogo horizontal entre educador e educando e vice-versa, de modo que os temas geradores possam ser entendidos como problemas – mas problema, neste caso, quer dizer *problema político*. A “problematização” ocorre se o tema gerador é visto nas suas relações com o poder, com a perversidade das instituições, com a demagogia das elites, etc.

Passo 4 – Nesta fase, segundo a teoria herbartiana, o aluno já aprendeu o novo por associação com o velho, necessitando agora sair do caso particular exposto e traçar generalizações, abstrações, leis. O professor, é claro, pode insistir para que o aluno faça inferências e chegue então a adotar leis, na moral e na ciência. A teoria deweyana, nesta fase, pretende alimentar as hipóteses formuladas na fase anterior. Sendo assim, a atividade do professor e do estudante agora é a de buscar nas bibliotecas e outros meios, inclusive na própria memória, os dados capazes de dar uma arquitetura mais empírica às hipóteses ou uma *melhor* razoabilidade aos caminhos heurísticos. Na teoria freireana, este é o momento em que educador-educando e educando-educador, ao traçarem as relações entre suas vidas e o poder, através da problematização dos temas geradores, percebem o que acontece com eles enquanto seres sociais e políticos, chegando, então, à “conscientização” – passam a ter consciência de suas condições na *pólis*.

Passo 5 – Nesta última fase, na teoria herbartiana, o aluno deve ser posto na condição de aplicar as leis, abstrações e generalizações a casos diferentes, ainda inéditos na sua situação particular de ensino-aprendizagem. Na última fase, na teoria deweyana, opta-se por uma ou duas hipóteses em detrimento de outras, uma vez que há confirmação destas por processos experimentais. Tem-se, então, ou uma tese ou opta-se por uma heurística e, assim, por uma conclusão, na medida em que a plausibilidade das outras formulações heurísticas caiu por terra diante das exigências de coerência lógica, etc. O passo final na teoria freireana é a tentativa de solução do problema apontado desde o tema gerador através da ação política, que pode inclusive ter desdobramentos práticos de ação político-partidária.

Nos três casos, está-se diante de teorias educacionais modernas, que poderiam muito bem se sentirem confortáveis – e assim o fizeram – uma vez que tinham uma *boa* justificativa filosófica para assim procederem. Justificativas filosóficas que foram montadas pelos grandes movimentos do Iluminismo e do Romantismo entre os séculos XVII e XX e pelo movimento keynesiano de construção do *Welfare State*, no pós-Segunda Guerra Mundial.

Herbart e Freire pretendiam, na formulação humanista, criar o homem enquanto ser capaz de se autodeterminar. É claro que Herbart pensava isso em termos iluministas clássicos, ou seja, o homem enquanto ser que sai da menoridade e passa a julgar as coisas pela própria razão é o homem que se autodetermina – o *verdadeiro* indivíduo (Kant) – enquanto Freire considerava essa idéia em termos das várias filosofias contemporâneas, com inspiração mais romântica, na vaga do existencialismo (marxista e/ou cristão): o homem deveria deixar de ser objeto e tornar-se sujeito de sua própria história. Dewey, por sua vez, queria o bípede sem penas como ser capaz de enfrentar a mudança contínua própria da vida livre, a vida democrática. Assim, para Dewey, haveria ainda um sexto passo: o próprio conjunto dos cinco passos era mais importante que a conclusão indicada pela hipótese que havia se mostrado correta. Para ele, aprender os cinco passos, isto é, aprender o que ele chamava de “procedimento científico” para a resolução de problemas era, na verdade, “aprender a aprender” e, assim, estar preparado para qualquer eventualidade da vida moderna. Mais que Paulo Freire e muito mais ainda que Herbart, Dewey propôs uma filosofia da educação que consistia na consideração da *contingência* em um mundo completamente naturalizado e historicizado. Paulo Freire também acreditava, como Dewey, que a educação deveria preparar para a eventualidade, só

que as eventualidades do “desenraizado” seriam mais repetitivas: sempre seriam problemas políticos nos quais o “desenraizado” estaria sendo oprimido.

TEORIA EDUCACIONAL PÓS-MODERNA

Passo 1 – O início do processo de ensino-aprendizagem, segundo a postura *pós-moderna*, se dá pela apresentação direta de problemas e situações problemáticas, ou mesmo curiosas e difíceis – questões culturais, éticas, étnicas, de convivência entre gêneros, mentalidades e modelos políticos diferentes –, que são demonstradas por diversos meios: do cinema ao romance, passando pelo conto, pelos *comic books*, pela música, pela poesia e teatro, etc.

Passo 2 – Na seqüência, o processo de ensino-aprendizagem visa relacionar as situações problemáticas e os problemas propriamente ditos com aqueles presentes na vida cotidiana dos estudantes, dos seus avós e pais e, enfim, do seu grupo social ou familiar ou de amigos e até mesmo do seu país – presente, passado e futuro. Aqui, o estudante é convidado a ser um personagem da narrativa contada no passo anterior e, ao mesmo tempo, um *filósofo*, isto é, segundo Nietzsche, um juiz dos desdobramentos internos da narrativa.

Passo 3 – É feita a redescrição das narrativas nas quais os problemas estavam inseridos, através de outras narrativas de ordem ficcional, histórica, científica e filosófica. O importante é o estudante perceber que essas narrativas que redescrivem aquelas não estão hierarquizadas epistemologicamente. Não há uma narrativa que aprende a realidade como ela é, mas há, em cada uma, jogos de linguagem distintos que estão aptos, pragmaticamente, para uma coisa e não outra. Quando se pretende saber como uma nave espacial funciona, um bom vocabulário é o dos físicos, porém, se a intenção é dizer para a namorada como a nave atravessa os céus em uma noite estrelada, seria melhor um vocabulário ficcional – seria pedante e inútil para o namoro a explicação física! Entretanto, o erro seria considerar que, no segundo caso, está-se no campo metafórico e, no primeiro, no campo literal e que ambos os campos estão nitidamente delimitados. Eles são vocabulários incomensuráveis, cuja distinção ocorre pela *utilização* lingüística que o bípede sem penas faz deles.

Passo 4 – Neste estágio, o estudante é convidado a propor sua narrativa de redescrição das narrativas em que

estavam inseridos os problemas e a discutir a pertinência delas com os colegas, com o professor e, enfim, com os livros e outros meios. Este é o momento de criação, de imaginação e, portanto, o auge do processo de criação de metáforas.

Passo 5 – Por fim, o que se tem é o recolhimento das idéias e sugestões vindas das narrativas e suas redesccrições para a condução intelectual, moral e estética no campo cultural, social e político de cada um. Cabe aqui a ação política organizada, inclusive a ação política partidária. Porém, é necessário lembrar que a própria formulação de uma narrativa e sua divulgação – a criação de uma nova metáfora que não só garanta direitos democráticos mas que invente outros direitos – já constituem uma *ação política*.

Se os professores *pós-modernos* e os teóricos da educação quiserem uma justificativa para esses procedimentos, vão facilmente encontrá-la, no passado, em germe, nas formulações da filosofia da linguagem e do pragmatismo de Nietzsche e William James. Afinal, foram eles os pioneiros na argumentação que borrou a nítida linha que separava o que é metafórico do que é literal. Foi Nietzsche quem, no final do século XIX, colocou a linguagem em um plano articulado ao plano social e definiu a própria verdade como metáfora. No entanto, se os professores *pós-modernos* e os teóricos da educação quiserem elaborar uma filosofia da educação mais adequada aos procedimentos dos cinco passos anteriores, e, para tal, quiserem utilizar a linguagem atual da filosofia, a leitura dos textos de Donald Davidson é suficiente, principalmente na formulação que é dada por Richard Rorty.

O segredo aqui, para se entender a postura *pós-moderna*, é questionar o que é a metáfora para Davidson.

A metáfora, na sua definição tradicional, pode ser entendida como apenas a cobertura de um bolo. Ela seria a maneira de descrever as coisas de uma forma que, uma vez clarificada, *analisada*, traria a verdade, o essencial. A metáfora teria uma *mensagem* a ser decodificada, que poderia ser apreendida por investigação da semântica. Assim, a metáfora teria um conteúdo cognitivo, podendo ser explicada.

Uma terrível objeção a essa formulação aparentemente tranqüila da metáfora, dada por Davidson, é a de que a metáfora não pode ser parafrazeada. Ao se tentar explicar uma metáfora, certamente corre-se o risco de fazer alguma construção teórica sofrível, de mal gosto. Para Davidson, a metáfora *não* é uma *mensagem*, não tem um conteúdo cognitivo a ser decodificado, sendo um ato inu-

sitado no meio do processo comunicacional que, embora tenha efeitos de grande impacto sobre o ouvinte, não pretende lhe dizer coisa alguma. É claro que uma metáfora, depois de algum tempo, se for saboreada e não cuspidada e esquecida, pode então se adaptar a um jogo de linguagem existente ou forjar um novo jogo de linguagem e, então, se literalizar, ou seja, ganhar valor de verdade. Aliás, como Rorty lembra, nossa linguagem é, na sua maioria, um monte de metáforas mortas. Entretanto, em um primeiro momento, ela não é uma explicação e não tem valor de verdade, uma vez que não está nos quadros do jogo semântico tradicional. Por isso mesmo, seu lançamento em uma conversa é muitas vezes espontâneo, e quem a lançou pouco sabia o que ela significava (ela não significava!). Assim, é provável que o movimento negro, na época de seu auge, não saberia explicar o que era *black is beautiful!* Do mesmo modo, agora seria uma péssima idéia tentar explicar o que é *gay is good*. Não há paráfrase nem explicações para *gay is good*, e qualquer tentativa destrói rapidamente a metáfora e todo o movimento de impacto que ela causa na mentalidade conservadora. Todavia, apesar de não ter mensagem, ela é forte o suficiente para estar envolvida com a busca de criação de novos direitos democráticos, como, por exemplo, a discussão, em vários países, sobre a legitimidade do casamento entre pessoas do mesmo sexo, pois, afinal, *gay is good!*

Essa nova filosofia da educação em nada solapa os ideais das filosofias da educação modernas; pelo contrá-

rio, os potencializa. Quem faz metáforas em prol da criação de novos direitos está, certamente, colaborando com a idéia humanista de que a educação é aquisição de autodeterminação, como em Herbart. Também está favorecendo a diversidade e a liberdade e, portanto, alinhando-se com Dewey na valorização da democracia. Além disso, pode fornecer “autoridade semântica” para os grupos oprimidos redescobrirem-se e, assim, ganharem vez e voz na sociedade à medida que puderem colocar seus vocabulários alternativos, seus jogos de linguagem secundarizados, como elementos também contáveis na sociedade. Com isso, colabora-se com Paulo Freire na luta por uma educação em favor do oprimido pelo fim da opressão. A teoria educacional pós-moderna, nesta filosofia da educação, é a busca de realização dos melhores ideais modernos.

NOTA

Editor do site Filosofia e Filosofia da Educação – www.filosofia.pro.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GHIRALDELLI Jr., P. *Richard Rorty – a filosofia do Novo Mundo em busca de mundos novos*. Petrópolis, Vozes, 1999.
- _____. *O que é Filosofia da Educação?* Rio de Janeiro, DPA, 2000.
- _____. *O que você precisa saber em Filosofia da Educação em tempos pós-modernos*. Rio de Janeiro, DPA, 2000.