



**Universidade Federal do Amapá
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia
Disciplina: Filosofia da Educação II
Educador: João Nascimento Borges Filho**

Teoria Educacional

Modernidade e Pós-Modernidade

Paulo Ghiraldelli Jr

Universidade Estadual Paulista (UNESP - Marília)

As pessoas dos séculos XIX e XX no Ocidente assistiram três grandes revoluções em teoria educacional. Nós, da transição do século XX para o XXI, estamos assistindo uma quarta revolução. As três primeiras, como eu e outros historiadores da filosofia da educação às tomamos, encontraram seus melhores representantes nos nomes de Herbart, Dewey e Paulo Freire. A quarta revolução, da maneira que eu acho que ela está ocorrendo, pode encontrar justificativas em Richard Rorty e Donald Davidson. As três primeiras foram revoluções modernas em teoria educacional. A quarta é uma revolução *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 aí segundo as novas visões de Davidson lido por Rorty.

As revoluções do passado não perderam a importância perante a revolução que está ocorrendo agora. Pertencem ao passado em um sentido cronológico e não valorativo, pelo qual teriam visto a perda de relevância de seus elementos chaves. Afinal, hoje em dia, avançamos muito em filosofia da mente e não poderíamos fazer teoria educacional sem considerá-la. Assim, a herança de Herbart está viva. No caso de Dewey, mais ainda temos a



sensação de algo vivo: não passaria pela maioria das cabeças 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, aqui e ali, a maioria dos filósofos da educação considera a democracia um chão necessário para toda e qualquer educação. Paulo Freire, por sua vez, está presente na medida em que os países ricos se tornaram mais ricos e os países 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 pretenso *fato* de que esta última revolução teria superado tudo o que foi pensado em educação anteriormente. O que ocorre é que a revolução *pós-moderna* em teoria educacional está acoplada à 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 eu quero dizer com isto é que as teorias educacionais modernas estiveram articuladas à filosofia da educação *pré-linguistic turn*. Por sua vez, a teoria da educação que *melhor* se insere no campo *pós-moderno* e, com sorte, talvez possa vir a manter o nosso apreço pela democracia, está articulada às formas de conversação que adquirimos, em filosofia, após a virada lingüística e após a virada neopragmática. Mas as teorias educacionais não diferem apenas em suas justificativas filosóficas. Diferem também em seus aconselhamentos e procedimentos didáticos. Como bom rortiano, não acredito que a filosofia da educação seja o *fundamento* da teoria educacional. Creio que ela é *apenas* uma forma de discurso *ad hoc* que permite melhorar nossa coerência prática e, talvez, com sorte, potencializar o que estamos fazendo. Sendo assim, não vou aqui expor as filosofias para depois derivar delas as teorias educacionais. Ao contrário, vou expor as diferenças entre elas e só então, posteriormente, vou mostrar de modo breve que é possível encontrarmos diferentes filosofias da educação para cada uma dessas teorias educacionais.



O quadro abaixo coloca as quatro teorias educacionais aqui citadas, em seus passos didáticos, em comparação:

Teoria Educacional de Herbart Cinco Passos Didáticos	Teoria Educacional de Dewey Cinco Passos Didáticos	Teoria Educacional de Freire Cinco Passos Didáticos	Teoria Educacional Pós-Moderna Cinco Passos Didáticos
Preparação	Atividade e Pesquisa	Vivência e Pesquisa	Apresentação de Problemas
Apresentação	Problemas	Temas Geradores	Articulação entre os Problemas Apresentados e os Problemas da Vida Cotidiana
Associação	Coleta de Dados	Problematização	Discussão dos Problemas através de Narrativas Tomadas Sem Hierarquização Epistemológica
Generalização	Hipóteses e/ou Heurística	Conscientização	Formulação de Novas Narrativas
Aplicação	Experimentação e/ou Julgamento	Ação Política	Ação Cultural, Social e Política

Antes de qualquer comentário explicativo dos passos do quadro acima, quero fazer um alerta: nenhuma dessas formulações deve ser lida 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 acima envolvem uma exaustiva participação do professor e do estudante. Muito menos tais teorias devem ser lidas através da dualidade "progressista *versus* não progressista". Esta, pior que a anterior, crivou alguns livros que falavam sobre didática nos anos 80, também trazendo mais confusão que acerto e favorecendo o pensamento esquemático que, no fundo, é sempre o anti-pensamento.

Comento abaixo, em uma dialética conjunta, as três primeiras partes do quadro acima. Deixo para comentar 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 na medida em que recorda ao aluno o assunto anteriormente ensinado ou algo que o



aluno já sabe. Dewey, por sua vez, não vê necessidade de um tal procedimento, pois ele 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. A teoria herbartiana diz que após a preparação, o professor já pode apresentar aos alunos o novo assunto, os conceitos morais, históricos e científicos que serão a matéria do processo de ensino-aprendizagem: eles são o carro chefe do processo mental, e são eles que puxam os interesses. A teoria deweyana, ao contrário, acredita que o carro chefe da movimentação psicológica são os interesses e que estes são despertados pelo encontro com dificuldades e com a delimitação de problemas. Assim, para Dewey, da atividade segue-se a enumeração e a eleição de problemas. Paulo Freire acredita na mesma coisa que Dewey, mas ele acha que os problemas não são tão motivantes quanto os "temas geradores" – as palavras chaves colhidas no seio da comunidade de educandos e que podem despertar a atenção destes na medida em que fazem parte de suas atividades vitais.

Passo 3. Herbart acredita que uma vez que o novo assunto foi introduzido, isto é, uma vez que novas idéias e conceitos morais, históricos e científicos estão postos, eles serão assimilados pelos alunos na medida em que estes puderem ser induzidos a uma associação com as idéias e conceitos já sabidos. 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. Paulo Freire, então, na medida em que já trabalhou os temas geradores, começa a problematizá-los: desenvolve-se aqui uma atividade de diálogo horizontal entre educador-educando e educando-educador 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, a teoria herbartiana acredita que o aluno já aprendeu o novo por associação com o velho, mas que agora ele precisa 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, quer 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 do temas geradores, chegam a perceber o que acontece com eles enquanto seres sociais e políticos, e então chegam à "conscientização" – passam a ter consciência de suas condições na *polis*.

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 situação particular, sua, de ensino-aprendizagem. Na última fase, na teoria deweyana, opta-se por uma ou duas hipóteses em detrimento de outras na medida em que há confirmação destas por processos experimentais. Tem-se então uma tese. Ou então, opta-se por uma heurística e, assim, por uma conclusão, na medida em que a plausibilidade das outras formulações heurísticas caiu por terra frente às 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, estamos diante de teorias educacionais modernas que poderiam muito bem se sentirem confortáveis – e assim o fizeram – na medida em 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 queriam, na formulação humanista, criar o homem enquanto ser capaz de se auto-determinar. É claro que Herbart pensava isso em termos iluministas clássicos: o homem enquanto ser que sai da menoridade



e passa a julgar as coisas pela própria razão é o homem que se auto determina – o *verdadeiro* indivíduo (Kant). Enquanto que Freire pensava isso 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 era uma filosofia de consideração da *contingência* em um mundo completamente naturalizado e historicizado. Paulo Freire também pensava, como Dewey, que a educação deveria preparar para a eventualidade, só que as eventualidades do "desenraizado" seriam mais repetitivas: elas sempre seriam problemas políticos nos quais o "desenraizado" estaria sendo oprimido.

A teoria educacional *pós-moderna* fornece outros passos:

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. Mas que tipo de problemas e situações problemáticas? Os problemas culturais, éticos, étnicos, de convivência entre gêneros, mensalidades e modelos políticos diferentes. Esses problemas são apresentados por diversos meios: do cinema ao romance passando pelo conto, pelos *comic books*, pela música, pela poesia e teatro etc.

Passo 2. Na sequência, o processo de ensino-aprendizagem visa relacionar as situações problemáticas e o problemas propriamente ditos com os problemas da 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. Redescrição das narrativas nas quais os problemas estavam inseridos; isto através de outras narrativas, de ordem ficcional, histórica, científica e filosófica. O importante aqui é que o estudante perceba que essas narrativas que redescrivem aquelas não estão hierarquizadas epistemologicamente. Não há uma narrativa que aprende a Realidade Como Ela É. Mas há, sim, em cada uma, jogos de linguagem distintos que estão aptos, pragmaticamente, para uma coisa e não outra. Se quiser saber como uma nave espacial funciona um bom vocabulário é o dos físicos, mas se quero dizer para minha namorada como a nave atravessa os céus em uma noite estrelada creio que seria melhor um vocabulário ficcional – seria pedante e inútil para o namoro a explicação física! Penso que aqui deveríamos ir de Júlio Verne! Mas o erro seria achar que no segundo caso estou no campo metafórico e no primeiro no campo literal e que ambos os campos estão nitidamente delimitados. Eles são vocabulários incomensuráveis, cuja distinção se dá pela *utilização* lingüística que o bípede sem penas faz deles.

Passo 4. Neste estágio o estudante é convidado, ele próprio, a propor suas narrativas 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 redescrições 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. Mas 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 é uma *ação política*.

Se os professores *pós-modernos* e os teóricos da educação quiserem uma justificativa para esses procedimentos, vão facilmente encontrá-los, 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. Mas se os professores *pós-modernos* e os teóricos da educação quiserem elaborar melhor uma filosofia da educação mais adequada aos procedimentos dos cinco passos acima, e para tal quiserem utilizar a linguagem atual da filosofia, penso que a leitura dos textos de Donald Davidson é o suficiente. Principalmente na formulação que é dada por Richard Rorty.

O segredo aqui, para entendermos a postura *pós-moderna*, é perguntarmos o que é a metáfora para Davidson.

Se tomamos a metáfora na sua definição tradicional, veremos que a entendemos 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, mensagem esta que poderia ser apreendida por investigação da semântica. Assim, a metáfora teria um conteúdo cognitivo, e poderia ser explicada.

Uma terrível objeção a essa formulação aparentemente tranqüila da metáfora, dada por Davidson, é a de que a metáfora não pode ser parafraseada. E que se quisermos explicar uma metáfora, certamente estaremos sujeitos a fazer alguma construção teórica sofrível, de mau gosto. Para Davidson, como Rorty e eu o lemos, a metáfora *não* é uma *mensagem*, não tem um conteúdo cognitivo a ser decodificado. Ela é, sim, um ato inusitado 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, diga-se de passagem, como Rorty lembra, nossa linguagem é, na sua maioria, um monte de metáforas mortas. Mas em um primeiro momento, ela não é uma explicação e não tem valor de verdade na medida em que ela 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, duvido que o movimento negro poderia, na época de seu auge, explicar o que era *Black is beautiful!*. Do mesmo modo que 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 contrário, ela 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, está se alinhando com Dewey na valorização da democracia. E pode fornecer "autoridade semântica" para os grupos oprimidos se redescreverem e assim ganharem vez e voz na sociedade na medida em 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.

Leituras Sugeridas

Ghiraldelli Jr., P. *O que é Filosofia da Educação?*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

Ghiraldelli Jr., P. *O que você precisa saber em Filosofia da Educação em Tempos Pós-modernos*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

Ghiraldelli Jr., P. *Richard Rorty – a filosofia do Novo Mundo em busca de mundos novos*. Petrópolis: Vozes, 1999.



Prof. Borges

