

RENZO ROMANO TADDEI

Conhecimento, Discurso e Educação
Contribuições para a Análise da Educação sem a
Metafísica do Racionalismo

Dissertação apresentada para a obtenção de
título de Mestre em Educação junto à
Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. V.
Aleksandar Jovanovic.

São Paulo

2000

Índice

Apresentação.....	3
Agradecimentos	6
I. Introdução.....	8
A educação e os movimentos educacionais da atualidade	17
A educação de base racionalista positivista.....	19
Positivismo e os objetivos da educação	24
Papéis e Atores da Educação Positivista.....	26
A pedagogia crítico-reflexiva	30
II. Fundamentação Teórica	41
O realismo	43
Da razão instrumental à razão comunicativa	48
O estruturalismo	56
Derrida e a instabilidade das estruturas	71
A desconstrução da “metafísica da presença”	79
A metafísica do racionalismo deposta na pós-modernidade	88
III. Educação e Pós-estruturalismo	96
Filosofia da educação <i>versus</i> pós-estruturalismo?	97
Pós-estruturalismo <i>versus</i> ‘geracionismo’?	122
Relativismo e educação	133
Primazia da dimensão social.....	140
IV. Educando na pós-modernidade.....	146
A educação pós-moderna	147
Verdade e ficção.....	148
Papéis educacionais - o professor, o estudante e a escola.....	154
Teoria e literatura.....	159
Identidade.....	162
V. Conclusão.....	167
Bibliografia	192

Apresentação

Este texto constitui dissertação para a obtenção do título de mestre na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Professor Doutor Vojislav Aleksandar Jovanovic.

O objetivo do texto é analisar as implicações da teorização pós-estruturalista para o pensamento educacional, especialmente no que se refere ao “relativismo” decorrente desta teorização, assunto que ganhou destaque nas discussões acadêmicas não apenas de filosofia da educação como também nas relacionadas à filosofia da ciência e do pensamento social.

O texto está dividido em cinco partes:

- 1) Introdutoriamente, são apresentados os objetivos deste trabalho e aspectos do debate dentro do qual ele se insere. A seguir, as práticas educacionais atuais são analisadas de forma sintética: são comentados os chamados movimentos educacionais de base positivista e técnico-cientificista, herança da conjugação da escola nos seus moldes tradicionais e do projeto da modernidade, e os sistemas educacionais fundados em teorias educativas mais recentes, como a educação libertária, o ensino reflexivo e o pensamento crítico;
- 2) A Introdução Teórica apresenta as fundamentações filosóficas dos movimentos apresentados no item anterior, com destaque ao tratamento de conceitos-chave destes sistemas de pensamento, como *racionalismo*, *verdade* e *realidade*. Um novo paradigma analítico é então inserido: a crítica pós-estruturalista e suas implicações para a metafísica racionalista que fundamenta as duas tendências

educacionais anteriormente apresentadas. As idéias fundamentais que caracterizam o pensamento pós-estruturalista serão apresentadas através das argumentações de Jacques Derrida a respeito da “metafísica da presença”, e de Ludwig Wittgenstein sobre a falência dos métodos racionalistas de investigação da realidade;

- 3) A terceira parte é o desenvolvimento do discurso pós-estruturalista dentro do pensamento educacional, através da análise de argumentações representativas e críticas a este discurso. Três textos de publicação recente constituem o *corpus* de análise deste trabalho: a introdução à obra *Education, Knowledge and Truth*, por David Carr, e os dois artigos que abrem esta obra: “Knowledge, Truth and Education”, de Harvey Siegel, e “Interpretation, Construction and the ‘Postmodern’ Ethos” de David E. Cooper. Os dois primeiros textos complementam-se e tratam da questão da epistemologia; o terceiro analisa criticamente mudanças em práticas educativas sugeridas sob influência do pensamento pós-moderno;
- 4) Em seguida, nossa atenção volta-se às implicações das análises anteriores à prática educacional. São analisadas questões ligadas à (re)conceituação de termos centrais para a educação, como *verdade e ficção*, *certeza e relativismo*, *teoria e literatura*, e os papéis dos atores da educação (professor, estudante, escola e comunidade) são analisados;
- 5) E finalmente, o texto se encerra através da apresentação das decorrências políticas do pensamento pós-estruturalista, ou seja, de como este pensamento pode ser entendido também como pensamento social. Richard Rorty é uma figura de destaque neste panorama, e apresentaremos uma crítica ao seu modelo social pós-

estruturalista (ou pragmático anti-representacionista, nos termos deste autor) realizada pela filósofa feminista Dianne Rothleder, que sugere um modelo filosófico onde a educação assume papel de central importância.

Não se objetivou uma análise extensiva das possibilidades da filosofia pós-moderna para a educação, uma vez que a multiplicidade dos discursos, autores e idéias tornaria esta tarefa irrealizável no prazo disponível e inadequada no que se refere ao escopo deste trabalho. Antes, o foco é estabelecido sobre a idéia da deposição das fundamentações realistas, racionalistas e naturalistas do discurso educacional, e sobre as críticas mais representativas que este movimento suscita na comunidade de pensadores da educação.

As citações utilizadas neste texto foram mantidas nas línguas originais das edições consultadas; no entanto, traduções destas citações para a língua portuguesa encontram-se nas notas de rodapé, entre parênteses.

Agradecimentos

Muitas pessoas e instituições fazem parte de um contexto que tornou possível não apenas este texto mas também toda a condução do curso de pós-graduação que o precedeu. Somos muitíssimo gratos a todas elas, e em especial:

- Ana Laura, esposa; Evanilde e Eneo, pais, e Carla e Roberto, irmãos;
- Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic, orientador, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo;
- Prof. Dr. Todd Quinlan, do departamento de sociologia da SUNY New Paltz;
- Direção e funcionários do Núcleo Coração Materno, do Instituto de Artes e Ciências e do Departamento de Educação da Universidade Bandeirantes, em São Paulo, e do Mary McDowell Center for Learning, no Brooklyn;
- Agustin Horischnik, Martin Monreal, Gabriela Garcia, Johanna Castillo, Isabelle Autones e Francis e Morgan Greenburger.

“O que é rebelde à explicação não é próprio, como tal, para servir de explicação.”

Claude Lévi-Strauss, *Totémisme*, citado em Piaget, *O Estruturalismo*, 1970

“But if you say: ‘How am I to know what he means, when I see nothing but the signs he gives?’ then I say: ‘How is *he* to know what he means, when he has nothing but the signs either?’¹”

Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, seção 504, 1953.

¹ (“Mas se você diz: ‘Como posso saber o que ele quer dizer, se eu não vejo nada além dos sinais que ele fornece?’, então eu digo: ‘Como pode *ele* saber o que ele quer dizer, se ele não possui nada além dos sinais igualmente?’”)

I. Introdução

Num ensaio intitulado "A Difficulty in the Path of Psychoanalysis"², Freud observou que a cultura ocidental vive sob o peso de três profundas crises históricas relativas à sua identidade, ou ataques ao seu “narcisismo”. A primeira foi ocasionada pelo deslocamento do lugar da humanidade, do centro do Universo para sua periferia, por Copérnico. A segunda, pelo estabelecimento de uma linha evolucionária das espécies, por Darwin, negando aos seres humanos sua divindade em favor de sua animalidade, aparentando seres humanos e macacos. Por fim, referenciando sua própria obra, Freud cita como terceiro fator a descoberta de que “o ego não é o senhor em sua própria casa”, da determinação do ser humano à vida conduzida por seus instintos e paixões.

Este terceiro elemento é fator importante de caracterização do movimento filosófico de negação da retórica do racionalismo, retórica esta que fundamenta o pensamento iluminista e que desembocou e se potencializou na modernidade. Este aspecto da obra freudiana, por seu desafio ao racionalismo, insere-a num grupo maior de pensadores, em que inicialmente Nietzsche, e posteriormente Heidegger, ocupam posição de destaque no campo da filosofia. A partir e sob forte influência destes, o século XX presenciou um intenso debate filosófico a respeito do racionalismo, debate que se estendeu a domínios diversos, da psiquiatria à educação, acabou por incluir também conceitos como “objetividade” e “verdade”, e desestabilizou a própria psicanálise, assim como os pensamentos social, científico e filosófico.

O objetivo deste texto não é apresentar um relato das discussões filosóficas do século XX, mas analisar como um dos seus resultados mais marcantes, o pensamento pós-

² (“Uma dificuldade no caminho da psicanálise”) *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. London: the Hogarth Press, 1966, Vol. 7, p. 140-141.

estruturalista, relaciona-se com nosso entendimento (e nossos projetos) da situação educacional em que vivemos.

Como aponta Ghiraldelli³, já não se pode acreditar que as práticas educacionais “fundamentam-se” em filosofias da educação. Entre ambas se impõe uma relação dinâmica entre o pensar a ação, repensá-la, refazê-la e refazer o pensamento sobre a ação. Impregnando uma coisa como outra existe uma herança histórica particular, e mediatizando-as, a manifestação física, contextual e institucional desta herança. Desta forma, o que se vive e o que se quer viver nunca são coincidentes, e aí reside o dínamo das mudanças sociais.

No entanto, é freqüente a afirmação, entre educadores e autores, de que a educação vive um momento de crise. Como aponta Giroux⁴, a conceituação de educação como atividade social direcionada à formação de indivíduos comprometidos com a liderança comunitária e o serviço público, na construção de uma ordem social mais justa e integrada às demandas da comunidade, cede rapidamente espaço para outro conceito, onde a educação é o instrumento de produção de profissionais tecnicamente treinados e credenciados, e onde as demandas da cidadania estão subordinadas às vicissitudes do mercado e da esfera pública comercial. Esta segunda concepção de educação, freqüentemente identificada com o discurso da chamada “globalização”, traz de volta o espectro do darwinismo social, em que os propósitos democráticos da atividade educacional são substituídos por um novo ideal vocacionalista fundamentado nos conceitos de competitividade e individualismo.

³ Ghiraldelli, 2000a.

⁴ Giroux, 1998, p. ix.

Pensar a educação na atualidade é pensá-la inserida no ambiente instrumentalista da modernidade. Como bem observou Lyotard⁵, vivemos num mundo obsediado pela idéia da “performatividade”, em que claramente o foco analítico dos discursos sociais se encontra antes nos meios do que nos objetivos das atividades. Tudo deve passar pelo crivo da “rankeabilidade”, da medição. A “performatividade” obscurece diferenças e exige comensurabilidade de todos os elementos, a fim de que tudo seja comparado numa mesma escala, por um mesmo padrão. O que não pode ser inserido nestas escalas comparativas está condenado à desvalorização ou mesmo à erradicação. A “performatividade”, nas palavras de Lyotard, é uma forma de “terror”: tudo deve ser operacional ou desaparecer.

No entanto, o discurso moderno está tão disseminado e bem constituído sobre eficazes sistemas de auto-legitimação que, como apontam Blake *et alii*⁶, um dos efeitos deste estado de coisas é uma certa “paralisia” analítica. Afinal, quem ousaria se colocar contra a elevação de padrões acadêmicos ou contra a “efetividade” do ensino? Quem poderia se opor à transmissão, através da escola, da herança e do patrimônio cultural da nação? E, mais pungentemente, quem se colocaria contra a formação de jovens tecnicamente capacitados para, através de sua atuação profissional, colocar o país em situação de destaque dentro da economia mundializada? Recuperar o espaço perdido em décadas marcadas pelos desencontros políticos e econômicos que caracterizam nossa terceiromundice? Este discurso estrutura-se de modo a tornar-se auto-evidentemente desejável, um apelo ao bom senso de qualquer cidadão civilizado. Quem quer que se levante contra ele é imediatamente acusado de um fundamentalismo anacrônico, ou ainda pior, como parece ser o diagnóstico para os

⁵ Lyotard, 1993, p. 72.

defensores do pós-modernismo, do pós-estruturalismo e de quaisquer espécies de pós-fundacionalismo, de irresponsabilismo anárquico.

É desta forma que, sob o ponto de vista deste paradigma discursivo, o pós-estruturalismo deve ser combatido e rechaçado. Suas bases conceituais são uma ameaça aos valores culturais e à coesão da sociedade; em uma palavra, às fundações normativas da vida civilizada. Às idéias pós-modernistas cabe a responsabilidade de, em experiências passadas, ter provocado o esvaziamento do conteúdo programático e do currículo educacional, pervertido a relação entre professores e alunos quanto a questões de autoridade e relacionamento em sala de aula, trivializado a educação em relação a outras funções e papéis da sociedade, e por fim, condenado a juventude à vida ignorante e rude⁷. E, o que é mais escandaloso, pós-modernos não parecem ver problemas na gravidade dessas acusações. De maneira geral, nos países ocidentais essas idéias se vêem imobilizadas “por decreto”, em função de leis educacionais de caráter homogeneizante e normatizador.

No entanto, uma das características mais marcantes atribuídas a este pensamento pós-moderno, o relativismo, tem lentamente aumentado sua área de influência. O relativismo epistemológico, que é visto como ameaça à educação, está baseado em idéias como a inexistência de conhecimento ‘objetivo’, a afirmação de que a verdade está relacionada com a forma com a qual se aborda a natureza, e portanto o que é verdade para uma pessoa ou grupo não o é para outras pessoas e grupos, que diferentes grupos têm diferentes “conhecimentos” (legítimos) do mundo, e que crianças devem ser livres para a construção do seu próprio e idiossincrático conhecimento. Sob esta visão relativista, tentar ensinar a alguém nossa própria

⁶ Blake *et alii*, 1998, p. 5.

maneira de entender as coisas é, na melhor das hipóteses, uma pretensão vã, e na pior, um ato condenável de violência cultural. Qualquer pretensão de domínio do “conhecimento” e da elaboração de cânones intelectuais é vista como arbitrariamente opressiva.

Como veremos mais adiante, relativismo e pós-estruturalismo não são sinônimos; pelo contrário, um número representativo de autores pós-estruturalistas condena as ideias, normalmente estereotipadas, classificadas como relativistas. De qualquer maneira, a crítica pós-estruturalista aos paradigmas modernos de objetividade, realismo e racionalismo é radical. A forma nova com que o pós-estruturalismo nos convida a ver o mundo amplia de forma relevante a distância entre a representação e o entendimento que temos do mundo e a atividade educacional como ela é observada quotidianamente. A proposta deste trabalho é contribuir para o esforço de focalização, que já vem sendo feito faz algum tempo, desta forma pós-estruturalista de pensar sobre o domínio educacional.

Utilizamos o termo pós-estruturalismo, em vez de pós-modernismo. Ainda que usualmente exista uma confusão entre tais termos, uma forma de diferenciá-los é através da distinção entre seus objetos de estudo: o pós-estruturalismo toma como seu objeto de estudo o “estruturalismo”, enquanto o pós-modernismo, os conceitos *modernidade* e *modernismo*. Desta forma, o pós-estruturalismo pode ser caracterizado como uma forma de pensamento filosófico fortemente marcado pela lingüística, assim como pela crítica literária e análise de textos. Ao negar a existência de um “centro” no conceito de “estrutura” que atue como referência epistemológica segura⁸, o pós-estruturalismo institui uma liberdade semântica que desestabiliza (ou antes, revela o

⁷ Ibidem, p. 7.

fato de que nunca houve estabilidade) qualquer espécie de crença na autonomia da linguagem; texto e literatura são agora qualquer forma de manifestação cultural.

No entanto, devemos ter em mente que uma classificação desta natureza, que agrupa diversos autores e idéias sob um mesmo rótulo, peca sempre por transmitir uma falsa idéia de homogeneidade e unidade, desprezando as características particulares e importantes de cada pensamento e obra que os faz significativos enquanto contribuição acadêmica. Podemos dizer que não existe muito consenso dentro do pós-estruturalismo para além da crítica ao que ficou conhecido como “estruturalismo”, através dos trabalhos de Saussure, Lévi-Strauss, Althusser, Lacan e, particularmente influente na área da educação, Piaget. Mais adiante deixaremos claras as fontes das quais estamos buscando conceitos para a nossa interpretação do pós-estruturalismo.

O texto inicia-se então por uma apresentação e breve discussão das formas como são vistas a educação e sua organização nas sociedades ocidentais, e aqui um recorte conceitual arbitrário (que já se tornou clássico e muitas vezes tem sua arbitrariedade esquecida) será realizado: a educação será analisada em seus “movimentos” (a conjunção de uma materialidade institucional, de uma ação educativa e de uma ideologia nem sempre explícita) denominados técnico-racionalista, ou positivista, e crítico-reflexivo. A análise parte da fisicalidade destes movimentos: considerações a respeito de como as atividades são organizadas, dos papéis de cada um de seus atores, para, numa segunda etapa, analisar suas ideologias e crenças. Neste ponto, se usamos a expressão “fundamentação filosófica”, não estamos assumindo sistemas causais unidirecionais, mas procurando, no discurso filosófico acadêmico, subsídios e

⁸ Derrida, 1993, p. 225.

referências para a detecção e descrição dos elementos ideológicos das práticas analisadas.

A etapa posterior é uma apresentação do pós-estruturalismo, suas considerações a respeito de conceitos fundamentais para a epistemologia que embasa a atividade educacional da forma como comumente a encontramos no mundo ocidental. São analisados três textos que, em seu conjunto, sintetizam as principais críticas ao discurso pós-estruturalista dentro do domínio educacional: a introdução à obra *Education, Knowledge and Truth*, de David Carr, o artigo “Knowledge, Truth and Education”, de Harvey Siegel, e “Interpretation, Construction and the ‘Postmodern’ Ethos” de David E. Cooper.

A educação é inserida no contexto de análise, e uma leitura pós-estruturalista é sugerida – da atividade educacional, do papel de seus atores, da forma como instituição e conhecimento são agora conceitualizados e categorizados. A idéia de relativismo é um elemento importante neste panorama, e alvo de análise.

Em nosso entender, ainda que aspectos desta análise possam revestir-se de certa “normatividade” (a mesma normatividade que o próprio pós-estruturalismo questiona e desafia nas ciências sociais) sobre pressuposições metodológicas, na forma como discute e descreve ‘posturas’, não se pretende constituir uma “teoria educacional pós-moderna”, com etapas de aprendizado e de desenvolvimento de atividades, como comumente se encontra em teorias educacionais em geral. Apesar do fato de que pensadores americanos de orientação pragmatista, especialmente Rorty, como aponta Ghiraldelli⁹, admitirem a possibilidade de tal teorização, existem fortes objeções advindas do pensamento pós-estruturalista continental a esse respeito. Esse é na

verdade um dos desafios mais pungentes impostos ao pós-estruturalismo: ao mesmo tempo em que questiona metafísicas *normativas universais*, não pode furtar-se de, ao relacionar-se com qualquer domínio que seja, transformar-se em uma meta-teorização.

Na conclusão deste texto, será discutida a forma como o pensamento pós-estruturalista traz implicações para o pensamento social, e em especial para a questão da *inclusão*. Especificamente, apresentaremos os aspectos fundamentais da argumentação de Richard Rorty neste sentido, e as críticas feitas a esta argumentação pela filósofa Dianne Rothleder. A obra desta autora foi escolhida em virtude da forma como nela a educação é apresentada: como instituição fundamental no processo de constituição de uma sociedade mais inclusiva, e também como metáfora da forma através da qual esta sociedade deve funcionar.

⁹ Ghiraldelli, 2000a.

A educação e os movimentos educacionais da atualidade

Os debates educacionais do mundo ocidental das três últimas décadas, de uma forma geral, podem ser entendidos como a polarização em relação a duas posições mais ou menos definidas. A primeira posição, com mais tempo de vida e certamente com maior representatividade no que se refere à forma como a educação está estruturada, é conhecida entre seus oponentes como racionalismo técnico-cientificista ou positivismo. A segunda formou-se em oposição à primeira, de formas variadas em função dos diversos contextos e singularidades do momento e lugar históricos onde se desenvolveram; essa tendência teórica assume diversas denominações – ensino reflexivo, teoria crítica, pesquisa participante em educação, além das correntes liberais da filosofia da educação. No decorrer deste texto, nos referiremos a ela como pedagogia reflexiva.

O embate resultante desta polarização contrapõe duas maneiras distintas de conceitualizar a educação: por um lado, o discurso positivista do universalismo, das generalizações normativas, dos meios, da eficiência e do controle burocrático. De outro, o discurso da autonomia dos atores envolvidos na educação, sejam educadores ou educandos; da emancipação e da democracia, da singularidade, dos objetivos e valores idiossincráticos. No campo positivista, os atores característicos são o pesquisador acadêmico, o administrador escolar, o cientista, o professor bem-treinado, o inspetor e o terapeuta, além, naturalmente, do aluno disciplinado. No campo oponente, o ator é o professor crítico-reflexivo, engajado na emancipação dos seus educandos e na melhoria de suas condições de vida, assim como do seu contexto de

trabalho¹⁰. Quanto à estruturação hierárquica, a educação positivista coloca cada nível operando dentro de um domínio discreto e rígido de autoridade e competência, num esquema racional planejado, como um projeto mecânico. A atuação precisa e qualificada de cada elemento, em seu domínio particular e restrito, garante o funcionamento efetivo do sistema. A pedagogia reflexiva prega uma comunidade na qual os processos democráticos substituem a necessidade de hierarquizações rígidas. Em contraposição à metáfora do autômato, utilizada para a educação positivista, aqui o sistema procura funcionar como um organismo.

Uma das maneiras de fazer distinção entre estes discursos é analisá-los no que dizem respeito à forma como se acreditam restritos ou abertos, vinculados ou independentes ao que será um dos conceitos fundamentais deste estudo: a idéia de realidade objetiva e universal. Neste aspecto, cada um destes discursos encerra uma contradição fundamental. No âmbito da educação positivista, o administrador assim como o professor sabem que seu domínio de ação é restrito e discreto, relacionado a um treinamento técnico a que se submeteram e a um conjunto de competências específicas que “dominam”. No entanto, a distribuição de autoridade na estrutura hierárquica baseia-se na crença da “autoridade suprema” das leis naturais, com suas características de continuísmo e universalismo, que atribuem sentido e garantem o funcionamento do sistema, ainda que sejam intangíveis, e às quais é responsabilidade do administrador e do professor aplicar no controle do seu domínio particular e restrito. Por outro lado, o professor crítico-reflexivo, ainda que defenda o ideal democrático e igualitário não como ideologia, mas como meta-ideologia a partir da qual idéias e sistemas de crenças serão rotuladas “opressoras”, “dominantes”,

¹⁰ Parker, 1997, p. 3.

“colonialistas” ou “democráticas, “emancipadoras” e “igualitárias”, coloca o foco principal da sua atividade na singularidade distintiva de cada contexto e na particularidade de cada estudante.

A contribuição da crítica pós-estruturalista a este panorama é a introdução de um discurso distinto dos dois anteriores. Ao analisar a idéia da autonomia da linguagem em relação aos seus usuários, e através de um processo de *desconstrução* refutá-la, o pós-estruturalismo introduz um elemento novo que, de certa forma, agrupa positivismo e pedagogia reflexiva sob uma mesma base fundamental: a assunção de que o ser humano é dotado de capacidade lingüística que lhe permite elaborar uma representação “fidedigna” da realidade objetiva do mundo, fato que fundamenta a existência da epistemologia como disciplina filosófica.

A seguir cada uma das tendências educacionais será apresentada; em seguida, em capítulos subseqüentes, serão realizadas análises das implicações do pensamento pós-estruturalista para o pensamento educacional.

A educação de base racionalista positivista

O positivismo, ou racionalismo técnico-científico, é provavelmente a base ideológica mais disseminada através da estrutura educacional dos países ocidentais. O movimento educacional que aqui classificamos como positivista tem mais tempo de vida, e é de certa forma resultado da associação de vários fatores históricos importantes: o longo processo de transformação das ordens monásticas jesuíticas, com seus códigos de devoção religiosa, rigidez hierárquica de caráter metafísico e esquemas disciplinares, em escolas leigas, com a substituição paulatina da idéia de

Providência pela de Progresso. Essa substituição se inicia no Renascimento, ganha corpo com o Iluminismo e desemboca na modernidade. O método cartesiano e a racionalidade aplicada ao desvelamento e “domínio” da Natureza se conjugam com os elementos ainda remanescentes das eras primordiais: devoção metafísica ao conhecimento, à rigidez hierárquica e à disciplina na organização das atividades educacionais.

No Brasil, a modernidade traz consigo as aspirações à industrialização, à urbanização e à democratização. Entre as décadas de 20 e 30 surge o movimento da Escola Nova, por ação de educadores liberais, reunidos após a dissidência que os separou dos educadores católicos na IV Conferência Nacional de Educação, em 1931. Em 1932 é publicado o documento que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação. Neste documento encontram-se as principais diretrizes políticas, sociais, filosóficas e educacionais do escolanovismo. A vinculação do movimento da Escola Nova ao que denominamos agora educação positivista não se pode dar de forma direta, uma vez que seu discurso era bastante heterogêneo, além de, em certo aspecto, dotado de um idealismo muitas vezes abstrato. Por um lado, o movimento foi fortemente influenciado por desenvolvimentos científicos nas áreas de biologia e psicologia, além de trazer ao âmbito da administração escolar o uso intensivo de recursos científicos e de estratégias racionalizadoras, no intuito de aumentar a eficiência, disciplinar e normalizar o trabalho docente e o espaço escolar. Por outro, encontrava-se presente o ideal de uma sociedade em construção permanente e de uma escola constituída ao redor de um ideal democrático e defensor da liberdade¹¹. A educação viveu um processo de planificação e expansão, e uma ampla base

¹¹ Cunha, 2000.

institucional foi criada. É neste cenário que surgem os movimentos reflexivos das décadas de 60 e 70.

Como aponta Parker, além de sua herança histórica, o positivismo oferece algo que a pedagogia crítico-reflexiva não oferece: a justificção de uma estrutura burocrática, assim como o estabelecimento do lugar de cada um dentro dela. A manifestação da tendência burocrativista dentro do ambiente escolar, se já era dominante em função do processo histórico de racionalização a que se submeteu a educação, tornou-se particularmente proeminente nas duas últimas décadas do século XX. Neste período, a economia de mercado se potencializou e se estendeu, não apenas para novas fronteiras geográficas, mas sobretudo na qualidade de discurso “oficial” de qualquer espécie de instituição ocidental. Isso garantiu o foco “managerialista” da administração escolar, com seu vocabulário emprestado da administração de negócios, seu foco na “tomada de decisões”, centralização de poder e “garantia da qualidade”; ainda que, nas palavras de Machado, “a mais complexa das empresas (seja) muito mais simples, do ponto de vista do projeto que persegue, do que a mais simples das escolas”¹². Essa tendência burocratizante acompanhou a crescente incorporação das características de “negócio” pela escola, bem como a participação do meio político na elaboração de currículos de aplicação “universal”. A burocratização educacional baseia-se na crença da eficácia, da existência de uma resposta única, ou pelo menos “otimizada”, e que o administrador deve conhecê-la. O resultado mais característico deste modelo é a forte intolerância a pluralismos que fujam à normatização vigente, com a participação especial da força “policial” de inspetores.

¹² Machado, 1997, p. 38.

A linguagem burocrativista permeia a maioria absoluta dos discursos contemporâneos – os gerenciamentos público e privado, os mundos agrícola, industrial e de serviços, o campo e a cidade, o hospital, a prisão e a escola. Foucault relaciona burocracia, controle, disciplina e qualidade:

“o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar”¹³.

E descreve a imagem característica mais comum na escola burocratizada:

“filas de alunos nas sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes em idades umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra (...) Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados”¹⁴.

O positivismo educacional se desenvolve através da constante reelaboração e reafirmação de suas narrativas, enquanto outras narrativas se vêem forçadas a utilizar-se do vocabulário positivista como única forma possível de situarem-se dentro das discussões correntes. É desta forma que a pedagogia reflexiva define-se a si própria

¹³ Foucault, 1977, p. 137.

em função da pedagogia “tradicional” positivista; suas preocupações são de forma geral uma reação às categorias e práticas do positivismo. Para o educador reflexivo, o professor positivista é em essência um executor de rotinas técnicas pré-estabelecidas, racionalmente projetadas, para a realização de determinado objetivo. No caso, o objetivo é a transferência de “conhecimento” e “saber-fazer”, utilizando como instrumental análises psicométricas, competência técnica pessoal, pensamento linear e razão instrumental. Em sua versão psicopedagógica, em grande parte desenvolvida sobre os trabalhos do psicólogo americano Burrhus Skinner, a educação visa o condicionamento do comportamento do educando de modo que, em função dos estímulos ambientais que recebe, o indivíduo responda da forma mais socialmente eficaz possível.

A educação é então um sistema de distribuição e entrega, ao invés de um sistema de construção. Paulo Freire referiu-se a este modelo educacional como educação “bancária”¹⁵, onde alunos são depósitos e professores são depositantes; “conhecimento” é o bem envolvido nesta transação, e este certamente tem o seu preço estabelecido nos diversos mercados: educacional, profissional, simbólico e lingüístico. Neste panorama, o valor do professor está ligado ao domínio de um determinado conjunto de competências técnicas e crenças profissionais, justificados por processos de investigação técnico-rationais. Este modelo encontra-se amplamente disseminado nas diversas redes escolares ocidentais, transformadas em “mercados”, com a função da alimentação de outros mercados. Desta forma, não é surpreendente que o cenário técnico-racionalista seja prevalecente na atualidade¹⁶.

¹⁴ Foucault, 1977, p. 134.

¹⁵ Freire, 1978, p. 57.

¹⁶ Bosi, 1987.

Positivismo e os objetivos da educação

No entanto, este projeto positivista abriga uma concepção de racionalismo que curiosamente exclui os objetivos fundamentais da educação do seu escrutínio. Os objetivos e finalidades da educação são “dados”, variáveis pré-estabelecidas. O racionalismo aplica-se aos meios, refere-se à eficiência e eficácia, de modo a que se obtenha determinado resultado. Bourdieu¹⁷ e Foucault¹⁸, entre outros autores, mostram como a reificação dos objetivos e fins da educação, “naturalizados” e travestidos de universalismo e inquestionabilidade, encobrem sistemas de legitimação de classe e distribuição desigual de poder e autoridade.

Os objetivos estão, desta forma, inalienavelmente vinculados a uma conjugação de mitificação do discurso e do método científico com uma determinada e específica distribuição de autoridade através de hierarquias instituídas no decorrer da história, de forma não racionalizada. Por encarnar a forma “correta” do pensar, o pensar cientificamente, a filosofia positivista é a base que sustenta o modelo de racionalidade identificado por Weber como organizador da sociedade. De maneira geral, o positivismo institui as ciências naturais como os modelos legítimos de sistemas de conhecimento, e suas metodologias como fontes exclusivas de “revelação” de fatos-verdade. No que concerne aos discursos das ciências sociais, filosóficos, éticos, políticos, não apenas exige-se que sua própria estrutura se espelhe nas ciências naturais, como também que as suas premissas básicas sejam fornecidas pela metodologia científica. Como afirma Parker,

¹⁷ Bourdieu e Passeron, 1975.

¹⁸ Foucault, 1977.

“Knowledge, consequently, is only achievable through the objective, experimental, inductive activities of science. *Facts* – as revealed by the methodology of science – are the only possible content of true statement”¹⁹.

Apesar de reduzir o espectro de discursos ou teorizações possíveis ao formatá-los ao método científico, o positivismo procura, através desta metodologia, a revelação das leis fundamentais da natureza, e portanto generalizações universais e objetivas. Este panorama se estende às próprias formulações teóricas, que devem necessariamente estar estruturadas em fatos observáveis e mensuráveis, ou pelo menos em termos definidos “operacionalmente”. As fundações epistemológicas desta conceituação da natureza são caracterizadas por um atomismo que assume como axiomático que os componentes simples do universo são mais fundamentais que os componentes complexos.

Desta forma, todo o sistema de teoria está assegurado e estruturado em uma lógica formal onde a legitimação está relacionada a variáveis internas à própria estrutura do discurso, num esquema de auto-legitimação. Segundo Lyotard,

“(…) to the extent that science does not restrict itself to stating useful regularities and seeks the truth, it is obliged to legitimate the rules of its own game. It then produces a discourse of legitimation with respect to its own status, a discourse called philosophy”²⁰.

¹⁹ (“O conhecimento, conseqüentemente, só é alcançável através da atividade objetiva, experimental e indutiva da ciência. Os fatos - revelados por metodologias científicas – são os únicos componentes possíveis de afirmações verdadeiras”) Parker, 1997, p. 9.

²⁰ (“Uma vez que a ciência não se restringe ao estabelecimento de regularidades úteis e procura a verdade, ela é obrigada a legitimar as regras de seu próprio jogo. Isto então produz um discurso legitimatório a respeito de seu próprio status, um discurso chamado filosofia”) Lyotard, 1993, p. 71.

As conseqüências da teorização positivista para os discursos das ciências sociais são bastante marcantes. A ciência é colocada como base organizacional da sociedade, liderando o progresso cultural linear e perene, resultante da substituição da religião pelo modelo racional de conhecimento. Os corpos de conhecimento e competência de certa forma são normativos, assemelham-se a um conjunto de leis. A dificuldade natural de se inserir crenças ou mesmo análises qualitativas neste panorama acaba reduzindo análises de valor a sua relação utilitarista; um exemplo atual e contundente deste fenômeno refere-se à escolha, por parte de jovens recém saídos do ensino médio, de carreiras universitárias. Na condução e administração de relações sociais, a racionalidade mostra os meios mais eficazes para a realização de um fim desejado, e as individualidades são reduzidas ao seu valor instrumental agregado aos processos aos quais o indivíduo se relaciona. Desta forma, a educação reorganizada sob a égide da racionalidade caracteriza-se pela utilização de métodos quantitativos de análise, classificações, generalizações e controles. Os objetivos das atividades acabam por referir-se antes aos meios do que aos fins, uma vez que os próprios fins estão de alguma forma situados fora da esfera da análise racional.

Papéis e Atores da Educação Positivista

Implícita na perspectiva positivista está uma concepção precisa do que significa ser um “profissional” da educação. Através da posse de um cabedal de conhecimento instrumental altamente específico, atuando dentro de uma domínio restrito em uma estrutura operacional bem definida, o profissional administra variáveis operacionais e objetivas, aplicando técnicas de solução instrumental de problemas, de modo a

otimizar os resultados desejados. Neste panorama, relacionados aos fins preestabelecidos encontram-se critérios de qualidade que valorizam a atuação deste profissional, o que implica necessariamente um treinamento e especialização. Desta forma, opera-se uma substituição do termo “treinamento de professores” por “educação” ou “formação” de professores. De qualquer forma, qualquer coisa contida no termo “educação” que exceda o escopo do significado de treinamento é supérfluo, uma vez que o que distingue o professor dos demais indivíduos é o treinamento profissional de como “transmitir conhecimento aos alunos” ou, na melhor das hipóteses, “fazer com que o aluno aprenda” de forma eficaz, garantida, sem redundâncias nem perda de tempo²¹. A legitimação pedagógica ou a autoridade moral das metas e objetivos não é questão que concerne à atividade profissional do professor; para isso existem especialistas e teóricos da educação, assumidos como seres quase-metafísicos que vivem numa dimensão à qual o professor não possui acesso lingüístico. A trágica ironia deste distanciamento entre o que se faz na escola e o que se pensa em filosofia e teoria educacional é que, ao mesmo tempo em que a existência (e a garantia de que estão “trabalhando”) dos especialistas retira do professor a necessidade de pensar analiticamente sua atividade, boa parte da teoria educacional a critica exatamente por isso. Como os demais profissionais, o professor trabalha e não define o seu trabalho. Bourdieu e Lyotard separadamente observam, porém, que existem inúmeras outras instâncias sociais engajadas na legitimação dos objetivos escolares e educacionais – o mercado de trabalho (como “ponta” de um sistema econômico que vê seu poder crescer a cada dia), a comunidade científica, ou

²¹ Parker, 1997, p. 12.

ainda mecanismos de reprodução social imbutidos na atividade escolar de forma invisível.

Não apenas a definição do currículo, estratégias e planejamento definem o cotidiano profissional, mas também os graus de comunicação entre fonte e receptor das mensagens educativas, formas de utilização do controle disciplinar, de tempos, espaços e comportamentos compõe o papel a ser desempenhado. De resto, a educação positivista toma emprestada a terminologia dos sistemas administrativos – as escolas formam um mercado educacional, o “serviço” educação tem como suas características de “qualidade” o gerenciamento dos tempos – sem atrasos nem “alunos atrasados” – e a eficiência envolve investimento em novas tecnologias e constante treinamento do corpo de profissionais.

Talvez a metáfora mais marcante do pensamento técnico-racionalista seja a conceituação de conhecimento enquanto algo a ser transmitido, entregue, transferido em forma de “quanta”, e portanto discretizado. Esta imagem é reforçada pela idéia de que a “acumulação” de conhecimento, à imagem de “pacotes”, se dá de forma cumulativa e linear. O conhecimento se transforma num sistema cumulativo de blocos epistêmicos, o que justifica a modularização e fragmentação dos cursos e disciplinas. A construção do cabedal de conhecimento segue uma direção fixa, do simples ao complexo, de forma aditiva.

Duas outras personagens, além do professor, são especialmente características deste sistema educativo: o administrador e o terapeuta. Enquanto o primeiro tem como domínio de ação as relações sociais da escola e como objetivo profissional o gerenciamento de recursos e contingências na administração da atividade da educação, na garantia de que os “meios” estarão em interminável processo de

execução, o terapeuta realiza tarefa semelhante em nível pessoal, individualizado, seguindo referências canônicas de “norma” e “desvio”, de sanidade e cura, padrões de “ajustamento” que não têm sua validade questionada no contexto da escola. Assim como o administrador, o terapeuta tem como objetivo a correção dos “desvios” de personalidade e comportamento que se apresentam como obstáculos à inserção do indivíduo no processo educacional.

De forma geral, todos os atores da educação detentores de “autoridade” gerencial – administradores, terapeutas e professores – executam atividades de inspeção, e são devidamente treinados, em seus domínios específicos, para operarem inspeções algorítmicas periódicas, de modo a monitorarem, de forma objetiva e com o suporte técnico de “padrões” ótimos pré-estabelecidos, a eficiência do processo educacional²². Estes padrões e critérios não são apenas universais e independentes de qualquer contexto específico, mas também incorporam os valores da eficiência burocrática. São de aplicação simples, de interpretação direta através de variáveis quantitativas; escolas podem ser avaliadas em poucos dias, universidades inteiras em pouco mais de uma semana. “Rankings” de escolas e universidades são elaborados, comparando desempenhos obtidos em situações e contextos distintos. O professor universitário vive a situação peculiar de se reconhecer inspetor e inspecionado, tendo seu desempenho avaliado principalmente por sua “capacidade de produção”. Governos de países de dimensões continentais podem elaborar diagnoses nacionais através de testes quantitativos padronizados (como acontece no Brasil atualmente), em que a garantia da qualidade da inspeção é a “expertise” dos projetistas da avaliação.

²² Ibidem, p. 17.

A pedagogia crítico-reflexiva

O termo ensino reflexivo ou pedagogia reflexiva pressupõe uma concepção sobre a palavra “reflexão” que de certa forma se distancia da utilização que dela faz o senso comum; por isso mesmo, trata-se de uma utilização técnica. O ensino reflexivo enquanto corpo teórico não resume-se à reflexão sobre o ensino de alguém de forma genérica, mas ao contrário, de forma bastante específica. Por isso mesmo, esta conceituação técnica supõe uma teorização sobre racionalidade que distingue o ensino reflexivo de outras práticas baseadas em racionalismo que não podem ser qualificadas como reflexivas²³.

Agruparemos aqui, sob o título de pedagogia reflexiva, os movimentos educacionais que se desenvolveram em oposição ao ensino positivista. A razão para o fazermos é o fato de que existe uma característica comum a estas escolas de pensamento educacional: a expansão do domínio da educação, agora incluindo seus objetivos, suas implicações subjetivas, pessoais e sociais, sua ética, sua política e a relação destes elementos com questões curriculares e metodológicas. Além disso, a situação real da sala de aula torna-se autônoma e motivo de observação específica, em contraste com a imposição constante de referências normativas do ensino positivista.

Desta forma, a pedagogia reflexiva se auto-define emancipatória, e se desenvolve dentro de um contexto e de um movimento de contestação política das estruturas de poder dentro e fora da escola, a partir da década de 60. Desenvolvimentos científicos advindos das áreas de ciências sociais e psicologia contribuíram para este

desenvolvimento: o fracasso escolar é “desnaturalizado”, a “inaptidão aos estudos” antes atribuída a aspectos raciais e culturais passa a ser entendida por um viés político-ideológico, e análises sociais e políticas mostram como o fracasso escolar pode estar ligado à subjugação de classe, não apenas no domínio econômico, mas também no cultural²⁴.

Quanto à sua base epistemológica, o ensino reflexivo preocupa-se com o desenvolvimento e a evolução da situação da sala de aula, de acordo com seus critérios específicos baseados em valores democráticos e liberais. Agora a idéia de ensino como “coleção” de conhecimentos universais é rejeitada. Para o ensino reflexivo, cada escola, cada sala de aula e cada aluno são únicos e dotados de qualidades ímpares, assim como os diferentes projetos de vida, diferentes visões da realidade e diferentes contextos sócio-culturais aos quais pertencem. A atuação do professor é desta forma desenvolvida como uma espécie de “pesquisa participante”, tomando como base a população específica com a qual trabalha e como fundamentação teórica os valores democráticos e liberais. Desta forma, o professor reflexivo situa sua ação numa posição intermediária e dialética entre as teorizações educacionais disponíveis, por um lado, e sua perspectiva crítica a respeito das mesmas, em virtude das especificidades únicas do contexto em que trabalha. O professor deve submeter a teoria à sua crítica a respeito da veracidade relativa ao contexto educacional em que se encontra, à sua aplicabilidade e implicações político-filosóficas. As teorizações educacionais não deixam de ser generalizantes, mas sua aplicação deve agora ser submetida ao crivo da crítica do educador quanto à sua relevância e adequação ao contexto com o qual está envolvido.

²³ Ibidem, p. 8.

A prática está então estruturada numa seqüência espiral de estabelecimento de hipótese, investigação, análise, teste e avaliação, conduzindo a redirecionamentos na condução das atividades educacionais e a futuras investigações. Esta pesquisa caracteriza-se pelo fato de ser mais pública do que privada, envolvendo inclusive a participação dos próprios educandos, além das demais instâncias envolvidas no processo educacional, como pais, administradores escolares e políticos. Desta forma, pesquisas educacionais não podem ter um caráter privado e as interações são caracterizadas como “conversações reflexivas com a situação”²⁵.

Cada movimento aqui agrupado sob o título de pedagogia reflexiva tem sua história característica e um contexto particular de desenvolvimento; existe no entanto uma interseção comum possível: a adoção de processos racionais de julgamento e análise, e a adoção do método científico como base metodológica de pesquisa; rejeição à redução de cada individualidade ao seu valor agregado a determinado processo específico, e a rejeição da visão de que a educação é um processo direcionado a fins pré-estabelecidos; valorização da autonomia pessoal de cada indivíduo e conceitualização da educação como processo emancipatório, politicamente democrático e liberal; o conhecimento é essencialmente dinâmico e dotado de motivação em oposição à idéia positivista de conhecimento inerte.

Alguns dos movimentos mais destacados da pedagogia reflexiva são:

As aplicações educacionais da teoria crítica da Escola de Frankfurt e de Habermas. O tema central desta teorização é a emancipação através do desenvolvimento de um indivíduo autônomo e racional, dentro de uma sociedade democrática e dialógica que

²⁴ Bourdieu, 1975, 1996.

²⁵ Parker, 1997, p. 31.

protege os indivíduos da opressão das concepções reducionistas técnicas e burocráticas da organização social. O equivalente americano deste movimento é a escola do pensamento crítico, que advoga o racionalismo como base para o desenvolvimento da autonomia. Giroux e Siegel são expoentes característicos;

Nos Estados Unidos, esta corrente de pensamento descende diretamente do *pragmatismo* de Dewey, assim como agrega elementos da teoria da ciência de Karl Popper conhecida como *falsificacionismo*, e segundo a qual todo teste de uma teoria deve ser a tentativa de sua refutação;

No Brasil, a presença mais marcante é a obra de Paulo Freire e sua pedagogia libertária;

O movimento da pesquisa participante contribuiu especialmente neste panorama ao introduzir a análise da particularidade de cada contexto de prática de sala de aula ou instituição educacional. A pesquisa participante constitui um movimento com características reformistas, com o objetivo de transformar a educação ao atuar em cada contexto específico. O receio da contaminação metodológica da pesquisa característico da pesquisa positivista é visto como uma postura inadequada para se alcançar qualquer melhoria;

Desta forma, o avanço da pedagogia reflexiva é a extensão do racionalismo para um domínio que excede os limites estabelecidos pela prática positivista: agora fins e objetivos são partes integrantes do debate educacional. Como afirma Siegel, é necessário que sejamos capazes de analisar criticamente os objetivos que se nos apresentam, ainda porque não é incomum que existam vários objetivos conflitantes –

como no caso da ciência, por exemplo²⁶. Dentro da hipótese de que existam mais de uma teoria em conflito, não há como evitar que o arbítrio racional se estenda aos objetivos e fins da própria pesquisa científica.

Para a pedagogia reflexiva, objetivos e contexto têm uma relação de mútua influência; contextos diferentes, desta forma, envolvem diferentes conceitos de eficiência e eficácia. Um dos pontos fundamentais da crítica da pedagogia reflexiva ao positivismo é o fato de que os padrões deste, por sua rigidez, são inaplicáveis – não se pode analisar a eficiência de uma escola utilizando o mesmo critério com o qual se mede a eficiência de um equipamento ou um investimento financeiro. Religiosidade, relações humanas, interações pessoais, são ingredientes bastante comuns ao ambiente escolar que não se enquadram neste panorama reducionista. No entanto, não se pode confundir pedagogia reflexiva com relativismo. O que se busca é um entendimento mais preciso de uma realidade social específica, onde conceituações prontas nem sempre se aplicam com sucesso. São as diferentes circunstâncias do contexto que determinarão as ações racionais necessárias, de modo que generalizações universais sobre práticas educativas não encontram aplicação *direta* aqui.

O papel da pesquisa participante no contexto da pedagogia reflexiva foi marcadamente importante, uma vez que sua principal qualidade foi incorporada pelas demais correntes do ensino reflexivo: a valorização do contexto de atuação do professor, de sua unicidade, e a partir daí a crença de que a teoria educacional só pode ser gerada ou legitimada a partir da aplicação imediata, de uma situação local e real. Isso representa uma séria rejeição a um dos aspectos mais importantes da metafísica positivista: o estruturalismo incondicional que postula a reificação da direcionalidade

²⁶ Siegel, 1988, p. 130.

epistemológica do geral para o particular, da teoria universal para os casos específicos. Estas mudanças na forma de considerar o papel da geração e validade da teoria constituem uma aproximação da perspectiva educacional a métodos antropológicos e etnográficos. Novas formas de escrita acadêmica são introduzidas, como a escrita narrativa e as autobiografias, as histórias de vida, cada qual com suas características específicas mas atribuindo, de forma geral, inédito valor a detalhes particulares do contexto específico de cada ambiente educacional. Essas inovações teóricas e metodológicas estão relacionadas às novas conformações dos objetivos da investigação pedagógica, e conceitos importantes como a *objetividade* da pesquisa científica e a *neutralidade* do discurso dentro do qual a pesquisa se insere (do meio científico particular em questão e dos recursos discursivos utilizados na pesquisa em questão, pelo próprio pesquisador) se vêem deslocados de seus lugares tradicionais dentro da epistemologia²⁷.

O conceito de emancipação, junto com o de autonomia, desempenha uma função central dentro da educação reflexiva. O indivíduo emancipado é aquele que agrega ou dispõe das condições necessárias para a condução racional de sua vida, liberto da ignorância, irracionalidade, tradicionalismo, ideologias ou quaisquer outros tipos de dominação ideológica, política ou material.

A moldura filosófica que possibilita o conceito de emancipação é constituída pelos princípios democráticos e liberais (igualdade e justiça), e pela idéia de convergência

²⁷ É a partir deste ponto que os debates a respeito do relativismo *versus* a epistemologia tradicional ganharam relevância no panorama educacional. No entanto, o que diferenciará o ensino reflexivo das posturas relativistas é a manutenção, pelo primeiro, do racionalismo como elemento de referência meta-discursivo; para o ensino reflexivo, o questionamento da objetividade da pesquisa não significa o questionamento da possibilidade do conhecimento objetivo, e o trabalho do pensador reflexivo é estabelecer as bases para a possibilidade deste conhecimento, considerando as complicações metodológicas que podem comprometer a objetividade da pesquisa. Este tema será desenvolvido na parte III deste trabalho.

racionalista a instituições e seres em processo de aperfeiçoamento contínuo. Desta forma, a emancipação ou o processo emancipatório é garantido pelo incremento racional e ético do mundo e da realidade onde os indivíduos se inserem. Como aponta Parker,

“The reason why emancipation is *the* moral imperative of reflective teaching lies partly in the conviction that while self-critical reflection is essential to bring about improvements in practices and in persons, the processes of reflection are constantly under threat from the *distorting influences of ideological forces and institutional imperatives*”²⁸.

A pesquisa participante é, de certa forma, uma investigação contínua e incansável a respeito das práticas sociais, estruturada de forma a colocar em questão as práticas que de certa forma são causa de desigualdades e injustiças.

Autonomia é também um conceito chave no vocabulário reflexivo. Não pode existir reflexão sem a devida liberdade e capacidade para o exercício da racionalidade, e para a ação de acordo com suas decisões racionalmente construídas. No entanto, aqui o conceito de autonomia é conectado à idéia deweyana de “responsabilidade intelectual”, que pode ser colocada como submissão às conseqüências do domínio público da racionalidade. O professor reflexivo está vinculado a valores relacionados à fidelidade aos processos racionais, comprometimento com a integridade dos resultados e confiança na sua capacidade de jurisdição. Razões e processos racionais

²⁸ (“A razão porque a emancipação é o imperativo moral do ensino reflexivo repousa parcialmente na convicção de que, enquanto a auto-reflexão crítica é essencial na obtenção de melhorias nas pessoas e nas práticas, o processo de reflexão está sob constante ameaça das *influências distorcivas de forças ideológicas e imperativos institucionais*”) Parker, 1997, p. 41.

são julgados em relação a princípios públicos e coletivos, e desta forma o pensamento crítico aqui envolvido deve ser caracterizado por imparcialidade e não-arbitrariedade.

O conceito de autonomia encerra também uma dimensão pessoal, referente ao indivíduo. Este, quando autônomo, deve ser capaz de, através de um processo de auto-conhecimento racionalmente fundamentado, fazer-se íntegro, ser capaz de determinar sua natureza verdadeira e particular, seus interesses idiossincráticos, e através disso definir sua individualidade. Obviamente o conceito de “responsabilidade intelectual” é o contraponto deste processo, uma vez que dentro deste domínio os critérios são todos definidos social e publicamente. Desta forma, a vontade livre autônoma é uma vontade racionalmente concebida.

Sendo assim, o amor à definições claras, à verdade, à precisão e à justiça, e a aversão à contradição e a inconsistências são ingredientes componentes do ensino reflexivo, e conduzem à iniciação das crianças à forma racionalista de vida. A pedagogia reflexiva é então, necessariamente, a pedagogia da autonomia. O conceito de autonomia no entanto vai além da formação da individualidade autônoma, mas agrega também o elemento de comunidade e do compartilhamento de critérios coletivos de valor e racionalidade. O desenvolvimento de uma existência racional ata a individualidade ao compartilhamento dos direitos, responsabilidades e papéis, e aqui nota-se um forte realismo ou naturalismo a respeito do indivíduo, sua constituição e sua condição no mundo. Nas palavras de Martin,

“An adequate theory of education needs to go beyond a conception of persons as autonomous individuals not simply because education ought to bind human

beings to one another, but because it should bind us to the natural order of which we are a part²⁹.

Autonomia desta forma é um conceito a ser aplicado a indivíduos e a grupos sociais; a formação de um indivíduo autônomo e racional é o desenvolvimento do indivíduo social, socialmente integrado.

O elemento socializante da pedagogia reflexiva é complementado pela necessidade da postura de abertura para o novo. Esta posição é encontrada claramente em Dewey, para quem o indivíduo deve possuir um desejo ativo de ouvir mais versões do que uma apenas, de testar a veracidade dos fatos independentemente de sua procedência, de dedicar atenção integral a possibilidades alternativas e admitir a possibilidade de que mesmo nossas crenças mais caras podem estar erradas³⁰. Popper e sua teorização falsificacionista reforça esta posição de abertura: todo teste de uma teoria deve na verdade ser uma tentativa de refutá-la.

A abertura está relacionada também ao direcionamento dos resultados da pesquisa: o professor reflexivo submete suas conclusões ao exame público da comunidade científica a que pertence, assim como aos demais membros da comunidade envolvida – pais, administradores, legisladores. O exame sistemático realizado por analistas críticos serve como forma de garantia de que a pesquisa apresentará coerência e firmes bases racionais. Toda consideração racional de uma situação educacional necessita levar em consideração a visão do grupo amplo de agentes envolvidos: educandos, educadores, pais, administradores, assim como influências “externas”

²⁹ (“uma teoria adequada da educação necessita ultrapassar a conceituação de pessoas como individualidades autônomas, não simplesmente porque a educação visa unir os seres humanos uns aos outros, mas porque ela deve nos ligar à ordem natural da qual somos parte”) Martin, citado em Parker, 1997, p. 47.

como pesquisas universitárias, panoramas econômicos, demandas sociais, mercado de trabalho. Na medida do possível, a hierarquia tradicional de valorização dos agentes envolvidos cede espaço ao ponto de vista específico dos objetivos de cada pesquisa ou cada estratégia adotada pelo professor. Desta forma, ainda que estejam presentes de forma marcante, as teorizações acadêmicas não são a única forma de discurso relacionada à situação em que o professor se encontra, mas uma voz no diálogo aberto e democrático através do qual o professor reflexivo conduz sua atividade.

O ensino reflexivo, desta forma, se caracteriza por ser uma empreitada social e coletiva, que se sobrepõe à divisão clara entre o teórico e o prático, optando por uma atitude crítica referente às teorias e aos contextos de aplicação e atuação.

Esta moldura “comunitária” da produção de conhecimento dentro da prática educativa, com seu comprometimento para com o racionalismo, é a estratégia do ensino reflexivo para evitar o instrumentalismo característico da posição positivista, por um lado, e o subjetivismo e as arbitrariedades pessoais, por outro. O ensino reflexivo reintegra o aluno na participação do projeto educacional, substituindo a característica básica do trabalho educativo: da aplicação de um conhecimento específico altamente especializado para a condução de um discurso interativo e democrático. Como uma conversação, a atividade educacional é agora não-linear, seus critérios de atingimento de objetivos e metas não são necessariamente claros, e o resultado não é sempre previsível desde o início da atividade. Desta forma, a base cultural do professor deixa de ser a única válida, e as demais formas de conhecimento dos educandos – quaisquer sejam elas – passam a fazer parte da atividade.

³⁰ Parker, 1997, p. 48.

“The ideal of *detachment* characteristic of positivistically construed expert-client relations is replaced by one of *immersion* in the practice-research context, where the reflective teacher seeks to construct a dialogue with the client enabling connections to to be made with the client’s own thoughts and feelings’³¹.

³¹ (“O ideal de *desprendimento* característico da relação positivista especialista-cliente é substituído por um de imersão no contexto de pesquisa e prática, onde o professor reflexivo procura construir um diálogo com o cliente possibilitando a realização de conexões com pensamentos e sentimentos próprios deste”) Ibidem, p. 50.

II. Fundamentação Teórica

Passamos agora para a apresentação e análise da produção teórica acadêmica que fundamentará as análises subseqüentes. Para dar conta da forma como movimentos e idéias estão dispostos neste trabalho, isto é, a segmentação estabelecida entre a educação positivista, a educação reflexiva e o ponto onde pretendemos chegar, as considerações sobre a relação entre pós-estruturalismo e educação, iniciaremos esta fundamentação teórica através de uma análise do *realismo* que embasa as concepções *naturalísticas* de ciência e educação. Em seguida, passaremos à análise da forma como o racionalismo vem sendo elaborado em conjunção com teorias comunicacionais, corporificando em grande medida a fundamentação filosófica requerida pelo ensino reflexivo.

As duas seções subseqüentes tratam especificamente do movimento estruturalista: a apresentação de suas características essenciais e de seus objetivos, além de uma breve discussão de algumas de suas manifestações em áreas distintas do conhecimento, por um de seus pensadores mais influentes na área de educação: Piaget; e a crítica do elemento central deste movimento, a idéia de “estruturalidade” (ou centro) das estruturas, por Derrida.

Por fim, a crítica pós-estruturalista aos pressupostos estruturalistas é apresentada através da idéia de “desconstrução” presente na obra de Derrida, bem como de seu ataque ao “logocentrismo” e à “metafísica da presença” que caracterizam o pensamento ocidental, e também através de elementos da argumentação (que poderíamos chamar de “desconstrutivista”) de Wittgenstein sobre a inviabilidade dos métodos racionalistas de investigação da realidade.

O realismo

É parte da intuição básica do senso comum a idéia de que o mundo existe independente de seus observadores, de suas vidas, crenças e práticas sociais. É este mundo exterior à humanidade que constitui a base contra a qual os critérios de verdade e falsidade são forjados, e a partir do qual estruturam-se os critérios e métodos empregados para o estabelecimento das certezas – o que não passa de um processo de “desvelamento” da natureza pelo conhecimento humano. Sobre esse modelo realista está fundamentada a crença do racionalismo tecnicista sobre a eficácia da tecnologia e da metodologia científica. Esta é a base metafísica que usualmente passa despercebida ao senso comum e à maioria das teorizações racionalistas, em função de sua onipresença, de sua existência de forma subjacente aos discursos quotidianos.

O realismo pode ser caracterizado como uma tentativa de fornecer uma moldura metafísica ao conceito de objetividade; trata-se de uma manobra do senso comum no sentido de teorizar um nível último de convergência do conteúdo compartilhado das crenças individuais, mostrando que a um certo nível de “profundidade” encontra-se a verdade universal básica. Desta forma, o realismo apresenta-se como uma teoria ontológica sobre a natureza fundamental do universo e uma espécie de inventário de seus componentes. É bastante comum encontrar teóricos do racionalismo para quem o realismo e as teorias semânticas a respeito de verdade e significação não têm relação alguma. A função da pesquisa semântica é o estabelecimento de formas de se realizar afirmações significativas sobre a realidade objetiva preexistente; quanto à

epistemologia, sua função é o estabelecimento de explicações a respeito de como se pode adquirir conhecimento a respeito desta realidade. Em um caso como em outro, a pressuposição da existência de uma realidade natural independente da observação e da capacidade humana de, ainda que de forma paulatina, desvelar esta realidade através do método científico, é fundamental. Esta é a moldura metafísica dentro da qual o realismo está inserido. Um exemplo deste discurso realista está nesta citação de Trigg, para quem

“Different languages such as French, English, Swedish or any other, or even different types of language, such as scientific language and religious language, do not refer to a different world. They all refer in their different ways to the same world, and at times they may misdescribe it. This must be so whenever there is a conflict about what is in case, since in any disagreement both sides cannot be equally right. For instance it cannot both be raining and not raining, and the world cannot be God’s creation and the result of a totally random process of evolution”³².

Sendo assim, o realismo é a expressão metafísica do senso comum. Usualmente a questão imposta à pedagogia reflexiva pelo pensamento educacional tradicional é que, ao rejeitar o positivismo, esta está ao mesmo tempo negando, ainda que sem o perceber, algum fragmento ao menos do realismo. Como discutiremos mais adiante,

³² (“Línguas diferentes, como o francês, o inglês, o sueco ou outra língua qualquer, ou mesmo tipos diferentes de linguagem, como a linguagem científica ou religiosa, não se referem a mundos diferentes. Todas referem-se, nas suas maneiras particulares, ao mesmo mundo, e algumas vezes elas podem enganar-se em sua forma de descrevê-lo. Isso ocorre sempre que exista um conflito sobre algo em questão, uma vez que em qualquer contenda não é possível que ambos os lados estejam com a razão. Por exemplo, não é possível que se esteja chovendo e não-chovendo, e o mundo não pode ser criação de Deus e o resultado de um processo de evolução totalmente aleatório”) citado em Parker, 1997, p. 23.

esta idéia não se sustenta; pelo contrário, em grande parte a pedagogia reflexiva divide com o positivismo a adesão à ideologia naturalista e realista.

Parker, na passagem citada a seguir, relaciona a concepção de realismo que embasa a ciência moderna e o pensamento educacional:

“The realist disregards the limitations of the capacities of the speakers of a language for verifying the truth of their statement; crediting them with a grasp of the meaning of sentences which far exceeds the possibilities of their capacity for recognizing whether the statements are true or false. Thus I can describe the conditions which obtain on a distant planet or in the remote past or future, a description the truth or falsehood of which I may never be in a position to determine. Nevertheless, in understanding each description I am certain, at least, that either it is true or it is false; that I shall never know *which* is simply a contingent fact of my own physical limitations. Similarly, our thinking on education will be informed by regulative ideals such as *the best teaching method*, or *the best reading scheme*, or *the most effective curriculum* which actually exist, in some conceptual reality, even though we may not yet have discovered them”³³.

³³ (“O realista desconsidera as limitações das capacidades dos falantes de uma linguagem quanto à verificação da veracidade de suas colocações; atribuindo-lhes um domínio do significado das sentenças que de longe excede a capacidade de reconhecimento da veracidade ou falsidade de suas colocações. Apesar de eu poder descrever as condições de um planeta distante ou um passado ou um futuro longínquo, eu jamais estarei em posição de determinar se tais descrições são falsas ou verdadeiras. De qualquer forma, ao entender cada uma das referidas descrições eu posso me assegurar, pelo menos, que ela é ou verdadeira ou falsa; que eu nunca o vá saber é apenas uma contingência de minhas limitações físicas. De forma similar, nosso pensamento educacional será informado por idéias regulativas como o *melhor método de ensino*, ou o *melhor esquema de leitura*, ou o *currículo mais eficaz* que exista na realidade, em alguma espécie de realidade conceitual, ainda que não os tenhamos descoberto”) Parker, 1997, p. 24.

A idéia do “falsificacionismo” de Popper descreve o papel da ciência como sendo a aproximação sucessiva da “verdadeira” descrição do mundo; a ciência é a busca de teorias que estejam cada vez mais próximas da verdade dos fatos, através de uma dinâmica de substituição de teorias, onde teorizações estabelecidas são suplantadas por outras que correspondem mais ‘precisamente’ aos fatos. Este falsificacionismo implica um panorama onde o progresso da ignorância ao conhecimento acontece de forma linear e cumulativa, através de uma convergência da pluralidade conflitiva à singularidade verdadeira – esta é a moldura metafísica dos conceitos de progresso, e portanto aprendizado da concepção técnico-racionalista. Dentro da sala de aula, o professor terá em mente que, para cada situação específica, existe um diagnóstico correto, um conjunto discreto e definido de causas e uma solução mais eficaz.

Também à filosofia da linguagem, esta concepção realista da natureza, traz implicações profundas. A prioridade da natureza sobre as nossas descrições a respeito dela define nitidamente a função da linguagem como meio de representação fidedigna e independente de qualquer forma de interpretação, conotação ou ponto de vista. A crença positivista de um mundo físico plenamente determinado estende-se à língua, ao mundo social e ao comportamento humano, ao mundo burocrático e às manifestações educacionais; estes são não mais do que casos especiais da forma como o mundo físico se comporta em geral. Sendo assim, em condições epistêmicas ideais, a aplicação da racionalidade ‘precipita’ a verdade.

O realismo está profundamente ligado ao princípio da bivalência, segundo o qual uma proposição é determinadamente verdadeira ou falsa. Este princípio formata a base filosófica racionalista. Bernstein sintetiza os pontos básicos desta posição filosófica:

“the basic conviction that there is...some permanent, ahistorical matrix or framework to which we can ultimately appeal in determining the nature of rationality, knowledge, truth, reality, goodness, or rightness. [They claim] that there is (or must be) such a matrix and that the primary task of the philosopher is to discover what it is and to support his or her claims to have discovered such a matrix with the strongest possible reasons... [They maintain] that unless we can ground philosophy, knowledge, or language in a rigorous manner we cannot avoid radical scepticism”³⁴.

Os críticos do positivismo e da burocratização da educação, por outro lado, são confrontados por um dilema fundamental: como o incentivo ao pluralismo pode prevenir que se chegue a um ponto em que os conceitos básicos para a manutenção da “solidariedade social”, como justiça e verdade, sejam questionados sem algo que os substitua? A resposta positivista é simples: há apenas uma alternativa, a ser estabelecida por critérios racionais-científicos, e a diferença não é tolerada pois é simplesmente um erro. Para o positivismo, o pensamento crítico-reflexivo em sua versão democrático-educacional não passa de uma forma erudita de relativismo, uma postura anárquica e licenciosa onde qualquer coisa é aceita.

³⁴ (“a convicção básica é que existe... uma matriz ou estrutura permanente, a-histórica, para a qual podemos apelar, em última instância, na determinação da natureza da racionalidade, conhecimento, verdade, realidade, bondade ou certitude. [Assegura-se] que existe (ou deve existir) uma tal matriz e que a função primordial dos filósofos é descobrir do que se trata e embasar suas afirmações de ter descoberto tal matriz com as razões mais fortes possíveis... [Afirma-se] que a menos que possamos embasar a filosofia, o conhecimento ou a linguagem de uma forma rigorosa, não poderemos evitar um ceticismo radical”) Bernstein, citado em Parker, 1997, p. 26.

Da razão instrumental à razão comunicativa

A pedagogia reflexiva surgiu e desenvolveu-se como reação ao movimento positivista na educação; no entanto, no que se refere ao papel das idéias de racionalismo e objetivismo, as duas correntes divergem mais a respeito de sua abrangência do que a respeito de sua autoridade: ambas são, em sua base, racionalistas e naturalistas. O ensino reflexivo incrementou de forma considerável a abrangência das análises racionalistas, ao inserir questões referentes às finalidades e objetivos da educação, suas relações políticas e conceitos ligados a valor e moralidade. A tendência reducionista do positivismo, onde tudo refere-se a critérios físico-lógicos, utilitaristas e austeros, é substituída por uma complexidade estrutural onde os contextos são distintos e existe declarada resistência a generalizações no âmbito cultural, em especial por sua conotação de dominação política. Desta forma, cria-se um pluralismo epistemológico onde o racionalismo está presente mas configurado de formas distintas, obedecendo peculiaridades contextuais.

De qualquer forma, é bastante claro que a visão realista-naturalista da racionalidade é característica central da base filosófica do ensino reflexivo. O racionalismo se encontra no contexto reflexivo ainda caracterizado por seu absolutismo epistêmico, por seus critérios rígidos de consistência, rejeição de “inverdades” e contradições. A novidade reflexiva é ética, é a inclusão do ideal político democrático-liberal; o racionalismo faz o papel de critério de arbítrio da veracidade das colocações e da validade das ações. A moldura filosófico-epistêmica continua a mesma, naturalista-realista; o relativismo é rechaçado violentamente, pois significa a incapacidade de

arbítrio, de valorização e de distinção entre positivo e negativo, certo e errado, bem e mal. Desta forma, a abertura ao novo da educação reflexiva distancia-se do relativismo; antes este é repudiado.

Assim, apesar da adoção de uma perspectiva liberal e pluralista, da valorização da especificidade dos casos particulares, a validade dos conceitos de justiça, democracia, liberalismo, autonomia e emancipação não são, de uma forma geral, relativos a cada caso, a cada contexto, cultura ou prática. O ideal democrático-liberal é a moldura meta-ideológica que, em conjunção com o racionalismo realista, será a referência de análises e julgamentos. O racionalismo é o elemento que mantém a unidade e a coerência na inclusão de contextos particulares dentro do conjunto de assunções realistas do ideal democrático. Ainda que algumas formas bastante específicas de relativismo sejam de alguma forma toleradas – mormente os que se referem a manifestações culturais – de forma geral a educação reflexiva é ainda menos tolerante em relação ao relativismo do que o positivismo. Enquanto o positivismo mantém-se focado em questões particulares como estratégias e práticas eficientes sem questionar os fins das atividades, estas mesmas muitas vezes geradas em contextos históricos onde o ideal racionalista não se fazia presente, a educação reflexiva, ao trazer estes temas para a superfície e colocá-los sob o foco da análise racional, assume uma postura mais crítica com relação ao que pode ou não ser aceito.

Defensores do racionalismo, ao rechaçarem o relativismo que acusa aquele de ser uma ideologia dentre tantas outras, colocam que o racionalismo, ao assumir o pensamento crítico e racional como ideais intelectuais fundamentais, é a instância mais elevada do estudo próprio das ideologias, não podendo ser reduzido a apenas uma forma a mais

de discurso ideológico³⁵. O discurso racionalista é o metadiálogo através do qual todas as ideologias podem ser avaliadas criticamente.

Jürgen Habermas é talvez o filósofo contemporâneo mais influente engajado no projeto de defesa e desenvolvimento do racionalismo. Seu projeto intelectual visa a reconstrução dos fundamentos normativos que regulam as práticas sociais, e a formulação de uma teoria crítica que permita a emergência de um novo tipo de racionalidade. Desta forma, a retomada do projeto da modernidade seria viabilizada. É parte fundamental da teorização de Habermas a idéia da autonomia da linguagem: somos todos participantes de uma intersubjetividade racional-lingüística. Para Habermas, o fenômeno a ser estudado não é o conhecimento de uma natureza objetivada em torno de si mesma, mas a intersubjetividade do entendimento possível desta natureza. O foco, em sua opinião, deixa de ser uma racionalidade instrumental para se tornar uma racionalidade comunicativa. A relação entre dois sujeitos, “que se movem no meio da linguagem natural”³⁶, é mais importante que a relação entre o sujeito e um objeto no mundo. O meio lingüístico é então um novo operador a ser considerado. Há na linguagem um núcleo universal, estruturas básicas que todos os sujeitos dominam. A partir daí, Habermas desenvolve sua obra, que visa a recriação das condições racionais para o estabelecimento de conceitos básicos no processo da organização democrática da sociedade, como verdade (e sua relação com o mundo objetivo), justiça (relacionada ao mundo social) e veracidade (relacionada ao mundo subjetivo, do falante que tem pensamento e intenção conjugados).

Através da formulação de sua “situação ideal de discurso” (*ideal speech situation*), Habermas fornece a fundamentação metafísica para o ensino reflexivo e seus

³⁵ Siegel, 1988, p. 75.

conceitos associados de emancipação e autonomia. O contexto dialógico possui a autonomia e a autoridade necessárias para a fundamentação das atividades críticas e reflexivas. Neste contexto, a necessidade da eliminação de distorções ideológico-culturais ou provenientes de interpretações pessoais nos discursos é fundamental. Habermas propôs uma teoria de competência comunicacional como fundamentação racional para uma eliminação sistemática de distorções de discurso. Nesta teoria, existem quatro formas básicas de validação discursivas: a elocução é inteligível; seu conteúdo proposicional é verdadeiro; o discursante é sincero em seu pronunciamento; o ato discursivo particular em questão é apropriado ao discursante. Mais tarde, Habermas insere em sua teorização duas outras características: a “vontade” de entendimento mútuo e a aceitação de determinados valores e conceituações dos temas envolvidos³⁷. A prática comunicativa oferece aos participantes oportunidade de engajarem-se no processo argumentativo, externarem suas razões e examinarem criticamente os enunciados e elocuições, as ações, normas e quaisquer outras manifestações expressivas. O processo se reinicia a cada contestação até que o consenso seja atingido. Os participantes do discurso estão, neste sentido, comprometidos com a idéia de que o consenso resultante é o resultado direto do melhor argumento presente, e não de quaisquer formas de constrangimento impostas durante a discussão. Ainda que se possa questionar a possibilidade da existência real de uma *situação ideal de discurso*, sua existência enquanto idealização das práticas comunicativas racionais acaba imputando-lhe um papel normativo. A situação ideal de discurso seria então

³⁶ Habermas, citado em Hermann, 2000.

³⁷ Parker, 1997, p. 55.

“an articulation of the rational standards to which the practices should aspire which has normative implications for any procedure to be employed in ridding a given practice of distortion”³⁸.

Sendo assim, o processo comunicacional de obtenção dialógica da “verdade” é correspondente a uma concepção social de discurso democrático, onde qualquer participante pode iniciar e participar do discurso. A necessidade de que o discurso esteja liberto de quaisquer constrangimentos que não sejam essenciais à prática do diálogo racional inclui na discussão elementos que são analogias lingüísticas aos ideais de liberdade e justiça. Conceitos semânticos como “verdade” não podem mais ser analisados independentemente de conceitos éticos como “liberdade” e “justiça”, uma vez que as próprias condições para a obtenção e reconhecimento da verdade requerem a autonomia das práticas lingüísticas, sua liberdade em relação às distorções e justiça corporificada em regras de participação democrática.

Nas palavras de Habermas, a *situação ideal de discurso* não é um fenômeno empírico, mas uma suposição recíproca inevitável ao discurso; é um padrão de referência crítica contra o qual todo consenso obtido na prática pode ser testado e questionado³⁹. Desta forma, alguns teóricos sugerem que não existe motivo pelo qual a prática real não possa ser aproximada da situação ideal de discurso, ou que esta não possa servir de instrumento para uma crítica sistematizada de comunicações distorcidas.

A idéia de *situação ideal de discurso* se compromete a legitimar a racionalidade de uma forma geral. Para o pensamento racionalista, a situação ideal de discurso é uma

³⁸ (“uma articulação dos padrões racionais à qual as práticas devem aspirar, o que apresenta implicações normativas para qualquer processo a ser empregado na eliminação de distorções comunicativas”) Parker, 1997, p. 57.

³⁹ Habermas, 1976, p. xvii-xviii.

suposição essencial para o processo comunicativo; sem ela, a linguagem torna-se ininteligível. Os atores da comunicação estão de alguma forma comprometidos com uma dimensão impessoal da linguagem, uma dimensão estruturada sob os critérios de racionalidade e verdade. Esta dimensão supra-comunicativa transcende o contexto da comunicação, e define então a autonomia da linguagem em relação aos seus usuários.

Como coloca Habermas:

“No matter how the intersubjectivity of mutual understanding may be deformed, the *design* of an ideal speech situation is necessarily implied in the structure of potential speech, since all speech, even intentional deception, is oriented towards the idea of truth... Insofar as we master the means for the construction of an ideal speech situation, we can conceive the ideas of truth, freedom and justice”⁴⁰.

Alguns teóricos racionalistas acrescentam que, sem a suposição da possibilidade de um consenso real e de sua diferenciação de um consenso falso, o próprio significado do discurso é posto em questão. É exatamente este o ponto levantado e de diferentes maneiras justificado pelos teóricos relativistas.

Esta é a moldura metafísica do racionalismo, seu argumento transcendente da realidade contextual do falante para uma lógica lingüística superestrutural. Desta forma, na utilização de uma língua, como por exemplo ao questionarmos a possibilidade da existência da *situação ideal de discurso*, estamos inevitavelmente

⁴⁰ (“Independentemente de como a intersubjetividade do entendimento mútuo possa ser deformada, o contorno de uma situação ideal de discurso é necessariamente subjacente à estrutura do discurso potencial, uma vez que qualquer discurso, até mesmo o intencionalmente falso, é orientado em direção à idéia da verdade... À medida em que dominemos os meios de construção de uma situação ideal de discurso, pode-se conceber as idéias de verdade, liberdade e justiça”) Habermas citado em Parker, 1997, p. 57.

assumindo a existência dos próprios ideais que procuramos questionar e submetendo nosso discurso à autoridade normativa da racionalidade lingüística que queremos rejeitar.

Como coloca Siegel, a racionalidade é auto-justificativa, pelo simples motivo de que não há como, por exemplo, colocá-la em questão a não ser através da utilização de análises racionais. Questionar a validade de algo é procurar apoio na força das razões, no racionalismo. É desta forma que o racionalismo e o pensamento crítico estendem-se às demais atividades comunicativas e portanto educacionais; transforma-se no ideal educacional do qual os demais ideais são derivados.

Outra implicação necessária deste argumento supra-estrutural é a bivalência das afirmações. O absoluto generalismo das conclusões racionalistas implicam que, se dotados de sucesso, o processo racional estende suas conclusões de forma universal; igualmente o insucesso implica a refutação universal absoluta.

As implicações desta moldura metafísica para o ensino reflexivo são determinantes. Os princípios de igualdade, democracia, autonomia e emancipação são justificados de forma transcendente; os valores éticos são reificados, e a epistemologia da descoberta, característica do positivismo, é substituída por uma ética do crescimento e do desenvolvimento. A realidade ética existe de forma totalmente independente das atividades humanas. Diferentes moralidades podem existir em diferentes contextos; no entanto, a superestrutura ética racionalizada deve assegurar que as moralidades, ainda que distintas, sejam compatíveis.

Ainda que não tenha publicado trabalhos de caráter explicitamente pedagógicos, o trabalho de Habermas é estreitamente vinculado à educação por pretender reconstruir

as condições que, para a pedagogia reflexiva, asseguram a validade do agir pedagógico.

O estruturalismo

A história do pós-estruturalismo começa com o movimento estruturalista, para o qual nos voltaremos agora. O estruturalismo relaciona-se de forma direta com o realismo, e pode-se dizer que é talvez a manifestação mais sofisticada deste.

A definição exata do termo estruturalismo, ou a caracterização inequívoca do movimento estruturalista, são tarefas difíceis, uma vez que este movimento fez-se presente em áreas bastante distintas do conhecimento - lingüística, ciências sociais, filosofia, psicologia, matemática, cada qual com seus conceitos e variações conceituais. Ainda que em cada disciplina possa ter recebido significações distintas, o conceito chave aqui é o de “estrutura”. Como coloca Piaget em seu ensaio *O Estruturalismo*⁴¹, a análise do estruturalismo deve estar balizada pela distinção entre o ideal que fundamenta o estruturalismo e que reveste a idéia de “estrutura” em todas as suas manifestações, e as intenções críticas específicas de cada grupo de pesquisa, em relação a tendências dominantes à época em que cada teorização estruturalista específica surgiu.

De maneira geral, o ideal comum do movimento estruturalista é o da inteligibilidade do mundo, o desvendamento da organização intrínseca e última dos fenômenos, sejam eles físicos, mentais ou sociais. No entanto, as motivações e intenções críticas de cada manifestação estruturalista foram marcadas por sua peculiaridade contextual. Assim o estruturalismo matemático dos Bourbaki é uma reação ante a fragmentalidade das matemáticas, através da procura e agrupamento ao redor de isomorfismos; na

⁴¹ Piaget, 1979, p. 7.

lingüística de Saussure ou de Chomsky, o movimento foi dirigido às pesquisas da sincronia lingüística, no intuito de encontrar sistemas de conjunto, em reação ao diacronismo; os psicólogos da Gestalt buscavam uma alternativa ao atomismo que caracterizava os primeiros desenvolvimentos no campo da psicologia. Percebe-se claramente que o conceito de “estrutura” pretende ocupar o lugar que, nas teorizações científicas das diversas áreas que o precederam, era ocupado pelas idéias de história, função, vontade, mente, e outras formas de recurso ao estritamente humano.

Dois aspectos comuns, no entanto, podem ser encontrados nas mais diversas manifestações do estruturalismo: em primeiro lugar, a crença de que toda a natureza se organiza, ou é organizada, de forma estruturada. Uma estrutura basta-se a si mesma e, para ser apreendida, não necessita do recurso de elementos estranhos à sua natureza; é, de certa forma, auto-evidente ao intelecto humano se abordada através dos métodos racionais científicos. Em segundo, a incorporação das estruturas nos sistemas conceituais das disciplinas, e a partir daí a sua prática se fundamenta na evidenciação redundante das características já conhecidas das estruturas e da descoberta de novas características ou estruturas.

Sendo assim, uma estrutura deve ser passível de formalização, característica da relação entre o intelecto, a linguagem e o mundo como “estruturalmente” interconectados. No entanto, Piaget prontamente observa que

“é preciso deixar claro que essa formalização é obra do teórico, ao passo que a estrutura é independente dele, e pode traduzir-se imediatamente em

equações lógico-matemáticas ou passar pelo intermediário de um modelo cibernético”⁴².

A característica mais marcante das estruturas é o seu caráter de totalidade. Ainda que composta por elementos independentes do todo, estes estão subordinados às leis que caracterizam o sistema; estas leis, por sua vez, não se reduzem a associações cumulativas, mas conferem à estrutura propriedades de conjunto distintas daquelas pertencentes aos elementos. A matemática ocupa posição de destaque no pensamento estruturalista, e de Piaget em especial, por fornecer o código e a linguagem através da qual as estruturas podem ser apreendidas, mas também como a fonte de exemplificação mais cristalina de estruturas conhecidas. Os números inteiros, por exemplo, não existem isolados e aleatoriamente desordenados, para que se os reúna em um todo ordenado: a própria seqüência de inteiros é que os caracteriza e define, e esta seqüência apresenta as características estruturais bem conhecidas da matemática, como o fato de serem um “grupo”, distintamente de cada número, que por si podem ser pares, primos, divisíveis por $n+1$. Ou seja, uma estrutura comporta subestruturas ou sistemas, e dependendo da forma como for formalizada, pode vir a ser futuramente elemento de uma formalização mais abrangente. Este é o caso da procura, na física contemporânea, da “teoria do campo unificado”, que agruparia sob uma mesma formalização teórica todos os campos conhecidos; em outras palavras, pretende abarcar sob uma mesma teoria todos os fenômenos físicos observados, através da fusão entre a física relativística e a mecânica quântica. É esse o ideal básico professado pelo estruturalismo, e no qual os pesquisadores estruturalistas depositam grandes esperanças: uma vez unificada a física, espera-se que a ela se agregue a

⁴² Ibidem, p. 9.

biologia e a psicologia, todas sob o referencial formal das matemáticas; vislumbra-se assim a vitória definitiva sobre o historicismo e os humanismos que são fontes de ruído a permear, em maior ou menor grau em todas as eras, a empreitada filosófica e científica de conhecer o mundo.

Piaget oferece uma definição de estrutura mais sofisticada do que a aceção simples e comum, que tende a reduzir a estrutura a uma associação atomística ou basear-se em totalidades emergentes, ambas estáticas. Nas palavras de Piaget,

“Em uma primeira aproximação, uma estrutura é um sistema de transformações que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva ou se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem que estas conduzam para fora de suas fronteiras ou façam apelo a elementos exteriores. Em resumo, uma estrutura compreende os caracteres de totalidade, de transformação e de auto-regulação”⁴³.

Em sua idéia de estruturalismo construtivista, Piaget se vê assolado por um problema conceitual do qual seus companheiros defensores de estruturalismos “estáticos” se vêm livres: a temporalidade das estruturas. Se as estruturas estão em processo de construção, de formação, insere-se aí uma dimensão temporal que nos obriga a optar por uma entre duas alternativas: ou as totalidades em composição já estão previamente compostas (o que significa a negação da sua temporalidade, e voltamos então à situação estática à qual Piaget se contrapõe), ou o processo de composição das estruturas é sempre, e definitivamente, inconcluso, o que enfraquece seriamente o seu papel normativo. A idéia de estrutura atemporal está naturalmente associada a uma

posição transcendentalista e essencialista platônica, portanto, observação irrelevante para grande parte dos estruturalistas, mas contra a qual Piaget se coloca de forma determinada.

Estruturas, ou totalidades estruturadas, são dependentes de leis de composição; são, portanto, simultaneamente estruturadas e estruturantes “por natureza”, sendo esta última característica identificada por um sistema de transformações. Neste ponto localiza-se o elemento central da crítica piagetiana aos estruturalismos imobilistas, em favor do seu estruturalismo construtivista.

O problema da incompatibilidade entre a noção de estrutura e a idéia de que esta se caracteriza por estar em constante transformação pode ser solucionado através da dissociação entre os elementos que compõe a estrutura e suas leis de estruturação. Desta forma, enquanto os primeiros são flexíveis e sempre submetidos a um processo de transformação, as últimas são imutáveis. A diferença entre esta imutabilidade dinâmica e o inatismo absoluto de outras teorizações estruturalistas é, na opinião de Piaget, fundamental. Sobre esta diferença repousa sua crítica às gramáticas geradoras de Chomsky, que requerem a existência de leis sintáticas inatas, em oposição aos processos de equilibração psicológicos que possibilitam o desenvolvimento biológico gradual de tais estruturas lingüísticas.

No entanto, quanto à problemática da origem, a hipótese chomskyana do inatismo é tão problemática quanto a psicogênese construtivista de Piaget. A única alternativa possível seria a elaboração de uma genealogia das estruturas, e percebe-se claramente aqui o caráter evolucionista desta conceituação. O construtivismo seria, desta forma, o estruturalismo evolucionista.

⁴³ Ibidem, p. 8.

Ainda assim esta solução teórica não resolve todas as questões pendentes: existe um conflito entre este evolucionismo e outra característica fundamental das estruturas: a auto-regulação, elemento importante para que a dinâmica das transformações não acabe por desfigurar a estrutura em si. O caráter auto-regulatório é a garantia da conservação da estrutura, o que implica necessariamente certo fechamento. Desta forma, as transformações de uma estrutura não se dirigem para fora de suas fronteiras, não envolvem a participação de elementos a ela estranhos e estão sempre de acordo com as leis desta estrutura. Se uma estrutura se fecha em si mesma, uma questão que se impõe é a natureza e a origem de suas transformações.

Não se pode dizer que este modelo estruturalista seja atomista; antes, é caracterizado por um monismo metafísico radical. Apesar de fechada em si, a estrutura se relaciona com as demais através de um confederacionismo onde todas as estruturas estão integradas num sistema hierarquizado de subestruturas. Todas dentro de uma superestrutura que, caso algum dia seja formalizada (a despeito dos impedimentos lógicos demonstrados por Goedel), seria o que os físicos chamam de “teoria do tudo”; superestrutura onde as leis são estáticas mas os elementos constitutivos são dinâmicos.

“Esses caracteres de conservação com estabilidade das fronteiras, apesar da construção indefinida de novos elementos, supõe, por conseguinte, uma auto-regulação das estruturas e essa propriedade essencial reforça, sem dúvida alguma, a importância da noção e as esperanças que suscita em todos os domínios porque, quando se consegue reduzir um certo campo do

conhecimento a uma estrutura auto-reguladora, tem-se a impressão de se entrar na posse do motor íntimo do sistema’⁴⁴.

No campo da pesquisa empírica, a não correspondência direta entre a realidade das estruturas e a incompletude das formalizações implica a adoção de uma abordagem interdisciplinar. Assim como as correspondências entre padrões culturais de culturas distintas é o acesso possível do etnólogo às estruturas antropológicas, as correspondências interdisciplinares são os marcos estruturais mais notáveis das pesquisas estruturalistas. Desta forma, por exemplo, é notável para Piaget o fato de que exista uma correspondência direta entre as estruturas-mãe matemáticas, formalizadas pelo grupo dos Bourbaki, e as primeiras operações das quais se serve a criança em seu processo de desenvolvimento, através de sua ação sobre os objetos do mundo físico: operações caracterizadas por reversibilidade, como as estruturas numéricas e classificatórias que a criança começa a dominar, à maneira das estruturas algébricas; por reciprocidade, como nas estruturas de ordem, manifestas nos casos particulares da capacidade infantil de realizar seriações e correspondências seriais; ou por operações que, ao invés de fundarem-se em semelhanças ou diferenças, estejam baseadas em estruturas topológicas elementares como as noções de proximidade, de continuidade e de fronteira. É desta forma que as estruturas-mãe matemáticas correspondem, de forma rudimentar, às coordenações necessárias ao funcionamento de toda inteligência, desde os graus mais primitivos de sua formação. As ações instrumentais, desde as primeiras operações das coordenações sensório-motoras, na criança ou no chimpanzé, são evidências claras da presença de “estruturas”⁴⁵.

⁴⁴ Ibidem, p. 15.

⁴⁵ Ibidem, p. 25.

Neste terreno das estruturas, a lógica é uma disciplina que naturalmente ocupa posição de destaque, uma vez que tem seu foco sobre as formas do conhecimento antes que propriamente em seu conteúdo. Aqui também, no entanto, não há como evitar um transcendentalismo problemático. O método axiomático da lógica simbólica consiste na escolha de um certo número de noções consideradas indefiníveis, os axiomas, que servirão para definir as noções subseqüentes, e de proposições indemonstráveis, que viabilizarão as demonstrações objetivadas. Estes elementos primordiais devem ser suficientes, compatíveis entre si e não redundantes, e sob a ação de regras de composição na forma de um processo operatório, a formalização que daí resulta é um sistema que basta a si próprio, sem a necessidade de suportes externos e cujo ponto de partida é absoluto. Esta formalização lógica incorpora o sentido de autonomia radical, com seus processos regulativos internos, e caracteriza a idéia perfeita de estrutura.

Além do fato de que este modelo lógico, apesar de corporificar da maneira mais precisa o ideal estruturalista, não se presta a aplicações voltadas ao estudo das estruturas “naturais” (o “verdadeiro” objetivo do estruturalismo), a coesão e o fechamento desta estrutura lógica perfeita são apenas relativos. O sistema permanece indefinido “por cima”, ou seja, no que se refere aos limites de formalização, e “por baixo”, ao utilizar axiomas e proposições indefiníveis e indemonstráveis. Se o estudo exploratório dos axiomas é de certa forma possível, os limites de formalização, como os propostos por Goedel, são um desafio provavelmente intransponível. Goedel demonstrou que uma teoria, mesmo que consistente, não é capaz, por si só, de afirmar sua completude. Existirão sempre dentro deste sistema proposições indecidíveis, que para serem solucionadas necessitam da utilização de teorizações mais sofisticadas, ou

mais “fortes”. Estas, a seu turno, igualmente apresentarão suas incompletudes e necessitarão de uma teoria ainda superior, num processo sem fim.

Para Piaget, esta idéia é interessante por dois motivos principais. O primeiro é que estabelece-se entre as teorizações lógicas uma hierarquia, onde os sistemas são classificados mais ou menos fracos e fortes, sendo os fortes um refinamento ou “evolução” dos sistemas mais fracos; a correlação com a biologia e os sistemas naturais onde uma hierarquização estrutural define cadeias evolucionárias é clara. Em segundo lugar, a necessidade perene da construção da próxima etapa da formalização de um sistema, de modo a resolver os impasses do nível anterior, é a própria manifestação da estrutura como um sistema de transformações, e um argumento a favor do modelo construtivista de estruturalismo ao qual Piaget declara-se devoto. Existem fronteiras para a formalização de uma estrutura, mas essas fronteiras são móveis. Diversos níveis de conhecimento semi-intuitivo se fazem presentes, aguardando apenas a chegada de seu turno de formalização.

Dentro desta hierarquia de estruturas e sistemas, a definição clara entre forma e conteúdo acaba por se perder, ou, melhor dizendo, se relativiza. Desta maneira, o que constitui a forma de um nível de formalização torna-se o conteúdo da subsequente, como por exemplo o conceito de *conjunto*, que em uma primeira formalização estruturalista constituiu a formatação fundamental da álgebra, e subsequentemente tornou-se conteúdo através do surgimento das *categorias*. O mesmo se passa entre a aritmética elementar e a aritmética transfinita⁴⁶.

Para Piaget, os limites demonstrados por Goedel não são mais do que a confirmação de que existe uma separação (que Goedel demonstrou intransponível) entre a estrutura

natural e a formalização possível. Aqui explicita-se o caráter profundamente platônico da empreitada estruturalista: ainda que nenhum conjunto de formalizações, em momento algum e por definição, possa dar conta da Estrutura natural do universo, a coerência interna dos resultados sempre parciais das pesquisas empíricas é condição suficiente de sua aceitação, uma vez que a confrontação entre o modelo teórico e a “realidade” é goedelicamente impossível.

A dissociação entre as estruturas reais e suas possíveis formalizações é o cerne da problemática a respeito da atividade científica. Qual a garantia de que existe correspondência entre a realidade estruturada e nossa representação desta realidade? Para o estruturalista adepto do inatismo, o qual Piaget chama de “positivista”, a questão não é mais solúvel mas a estrutura do problema é mais simples: as matemáticas não são mais do que uma linguagem, e a função do cientista é a pura descrição da natureza. Se as estruturas lógicas e matemáticas são, por sua vez, sistemas de e em transformação, passa a integrar a questão a existência ou não de sincronia entre as transformações estruturais da realidade e transformações nos sistemas representacionais dos quais dispomos. A pesquisa empírica do mundo físico é o exemplo mais extraordinário em favor da existência de tal sincronia, uma vez que parece haver um acordo permanente entre as realidades físicas e os instrumentos matemáticos utilizados para descrevê-las. O notável aqui é a *preexistência* destes instrumentos à sua utilização. Esta concordância entre realidade e representação não trata-se apenas da relação entre uma linguagem e os objetos presentes na observação, uma vez que uma linguagem não pode narrar de antemão os objetos que descreve. O que existe é o acordo entre as operações cognitivas humanas particulares e os objetos

⁴⁶ Ibidem, p. 32.

situados num mundo físico estruturado, sendo este fato a prova manifesta da harmonia entre as estruturas reais e as representações humanas, o mais belo exemplo de adaptação biológica (ao mesmo tempo físico-química e cognitiva) conhecido⁴⁷.

O sujeito neste modelo de realidade não pode ser outro que não um *sujeito epistêmico*, ou seja, as características operatórias que definem o ser humano enquanto tal e que a ele ou ela são universais. A experiência existencial é desprezada por dois motivos principais: se o “vivido” define a individualidade sobre a qual debruçam-se psicólogos e psicanalistas, o reencontro dos mesmos conflitos e complexos em cada paciente, dos mesmos mecanismos comuns universais, revela a insignificância (teórica, mas decerto não terapêutica) do conceito de individualidade idiossincrática. Por outro lado, ao identificarmos o sujeito com suas estruturas cognitivas, é evidente que o vivido é secundário, uma vez que tais estruturas não se encontram na consciência do sujeito, mas no seu comportamento operatório⁴⁸.

Sendo assim, o sujeito constrói sua inteligência e sua cognição de forma impessoal, não sendo,

“de modo algum, livre para arranjá-las à sua maneira, como um jogo ou um desenho, e o problema específico desta construção é compreender como e porque chega a resultados *necessários*, “como se” estivessem sempre predeterminados”⁴⁹.

Entre a pré-formação absoluta das estruturas lógicas e cognitivas, num extremo, e sua invenção livre, em outro, há lugar para a idéia de construção, regulada por seus

⁴⁷ Ibidem, p. 36.

⁴⁸ Ibidem, p. 56.

⁴⁹ Ibidem, p. 52, ênfase do original.

processos internos de equilíbrio. O sujeito está sempre a reajuntar estruturas que existem desde a eternidade.

“Não se vê por que seria insensato pensar que a natureza última do real é estar em construção permanente, em lugar de consistir em uma acumulação de estruturas prontas”⁵⁰.

Esta idéia de construção auto-reguladora é mais restritiva a variações do que o modelo da hereditariedade como forma de transmissão e garantia da estabilidade das estruturas. Esta última está muito mais sujeita a variações aleatórias, ao passo que a submissão das variáveis às leis gerais do sistema (que sem dúvida se manifestam também através das estruturas sociais) e seus esquemas de auto-regulação, são mais apropriados para a explicação da universalidade do domínio e da utilização de padrões lingüísticos (gramaticais) relativamente invariantes. Neste aspecto, a hereditariedade baseia-se apenas sobre os conteúdos tais quais são transmitidos, ao passo que a idéia de estrutura auto-regulativa impõe uma determinada direção de desenvolvimento no sentido de uma construção.

Neste processo de construção, a inteligência precede a linguagem (ainda que esta possua papel importante na estruturação posterior desta inteligência), e uma como outra encontram-se predeterminadas pelas leis de composição estruturais. O intelecto, porque diretamente relacionado a estas estruturas do mundo físico, e com suporte da linguagem, pode entrever partes da estrutura-mãe, sem no entanto poder observá-la em seu todo. Esta relação entre a realidade, linguagem e intelecto não é importante apenas para o estudo do mundo natural, mas também para o estudo do mundo social. Neste domínio, ainda que os grupos sociais se imponham de imediato enquanto

totalidades dinâmicas e auto-reguladas, o sistema de interações observáveis não é suficiente para a constituição de um estudo estruturalista metódico. Um estruturalismo como o que se pretende aqui objetiva a exploração dos sistemas sociais

“em uma interpretação dedutiva e que se trata de reconstituir pela construção de modelos matemáticos: neste caso, e isso é fundamental, a estrutura não faz parte do domínio dos “fatos” constatáveis e, em particular, permanece “inconsciente” aos membros individuais do grupo considerado (e Lévi-Strauss insiste freqüentemente sobre este aspecto)”⁵¹.

Como na física, onde a manifestação distingue-se da lei e é o passo inicial do caminho para a formalização desta, nas ciências sociais o fenômeno observado não é o objetivo do estudo em si, mas sim as leis que dedutivamente daí se podem deduzir. No campo das ciências psicológicas, as estruturas não pertencem à consciência mas sim ao comportamento, e da mesma forma como no estudo das organizações sociais o indivíduo não tem delas senão um conhecimento bastante restrito.

Através de uma modelagem que mostrou-se influente nas mais diversas áreas do conhecimento, a antropologia de Lévi-Strauss deduz a existência de uma atividade intelectual que não poderia ser fruto da organização social, através do estudo de “povos primitivos” (em grande parte índios brasileiros). O primado do social sobre o intelecto é recusado, e a partir daí a pesquisa antropológica estará a buscar as estruturas “inconscientes” que se encontram por detrás das relações concretas observáveis. Estas estruturas só poderão ser obtidas através da construção dedutiva de modelos abstratos. A relação entre as estruturas e os padrões observáveis de

⁵⁰ Ibidem, p. 56.

⁵¹ Ibidem, p. 80.

comportamento é colocada da seguinte forma: os costumes são fornecidos como normas externas, que resultam diretamente das estruturas, que por sua vez são permanentes (uma visão sincrônica, portanto). Desta forma, não há relação causal entre os sentimentos individuais e as normas, mas o oposto: são as normas “insensíveis” que determinam os sentimentos individuais, da mesma forma como as circunstâncias e ocasiões onde estes sentimentos poderão e deverão se manifestar. Como estas manifestações são variáveis, mas vinculadas inalienavelmente às estruturas sociais, qualquer diacronismo aparente fica então reduzido a um sincronismo determinante. A “história”, fonte de variação, está reduzida, em última análise, à estrutura. Ainda que seja indispensável para a pesquisa social, a história não pode ser o ponto de chegada, mas de partida. “(... A) história conduz a tudo, mas com a condição de se sair dela”⁵². Nas palavras de Godelier,

“Tornar-se-ia impossível lançar a antropologia em desafio à história ou a história em desafio à antropologia, opor esterilmente psicologia e sociologia, sociologia e história. Em definitivo, a possibilidade das ‘ciências’ do homem repousaria sobre a possibilidade de descobrir leis de funcionamento, de evolução e de correspondência interna das estruturas sociais... portanto, sobre a generalização do método de análise estrutural, capacitado para explicar as condições de variação e de evolução das estruturas e suas funções”⁵³.

Percebe-se claramente aqui, mais do que na discussão de outros domínios dentro do campo das ciências, o caráter acentuadamente privilegiado dos métodos científicos de investigação, na busca da compreensão do mundo através de suas estruturas, em

⁵² Ibidem, p. 88.

⁵³ Godelier, citado em Piaget, 1970, p. 103-104.

relação a quaisquer outras formas de conhecimento. Através da exploração metódica e dedutiva, o pesquisador terá acesso à realidade de determinada cultura ou organização social, em um nível de profundidade muito superior ao que este grupo estudado possui. A partir deste acesso privilegiado às formas mais veladas e intrincadas de funcionamento e manifestação das estruturas do mundo natural e social, erige-se o incomparável poder normativo do discurso científico, a disseminar-se por todas as instâncias sociais como fundamentação para os julgamentos e arbítrios.

Na conclusão de seu estudo, Piaget aponta que o estruturalismo científico não pode ser identificado a uma doutrina ou filosofia; se assim o fosse, teria sido rapidamente ultrapassado. O estruturalismo é, essencialmente, um método, “com tudo que esse termo implica de tecnicidade, obrigações, honestidade intelectual e progresso nas sucessivas aproximações”⁵⁴. O “método” é colocado em melhor posição do que uma “filosofia”, em virtude de sua efetividade no estudo da “realidade”.

⁵⁴ Piaget, 1970, p. 111.

Derrida e a instabilidade das estruturas

Em um texto publicado em 1970⁵⁵, Jacques Derrida endereça a questão mais fundamental do movimento estruturalista: o conceito de estabilidade das estruturas, ou sua “estruturalidade”. O tratamento de uma questão como essa não é uma tarefa simples, por dois motivos básicos. Em primeiro lugar, porque o conceito de estrutura é tão antigo quanto a própria *epistèmè* ocidental (ou seja, os pensamentos filosófico e científico), e suas bases estão fincadas profundamente na linguagem; e em segundo, porque não se pode distanciar desta mesma linguagem para a execução de uma análise de suas próprias características.

A característica primordial da estrutura é o que Piaget chamou de “totalidade”, a existência de leis de composição que mantém a integridade da estrutura em suas qualidades distintivas. Derrida refere-se a estas leis e esta totalidade através do termo “centro”. Desta forma, o centro é o que garante a estabilidade da estrutura: permite os processos de transformação dos seus elementos integrantes, mas impõe restrições a esta dinâmica. De forma geral, a própria característica de rigidez absoluta do centro acaba por reduzir as dinâmicas internas a ocorrências irrelevantes, pois não podem exceder os seus próprios limites. Desta forma, o centro não participa das transformações dos elementos que constituem a estrutura e a caracterizam em suas manifestações; é por esse motivo que Derrida afirma que o centro está, paradoxalmente, situado “fora” da estrutura. O conceito de uma estrutura centrada

⁵⁵ Derrida, 1993: 223.

equivale a uma liberdade dinâmica (à qual Derrida refere-se através do termo *freeplay*) situada num solo imóvel, fundamentalmente estável.

A história do conceito de estrutura é na verdade uma série de substituições aparentes de centro, ou pelo menos de suas denominações: essência, existência, substância, sujeito, consciência, Providência, Deus, etc.

A grande ruptura nessa história ocorre no momento em que o próprio conceito passa a ser objeto de reflexão filosófica. O questionamento filosófico volta-se para a própria estruturalidade da estrutura. Este é o momento em que a linguagem invadiu e dominou a filosofia (a chamada “virada lingüística”), e a partir do qual não se pôde mais estabelecer uma distinção clara entre a existência das estruturas centradas e o desejo da existência de tais centros. Deste momento em diante, da afirmação da inexistência de tal centro, origem absoluta e intemporal, todas as manifestações humanas se transformam em discurso:

“(E)verything became a system where the central signified, the original or transcendental signified, is never absolutely present outside a system of differences. The absence of the transcendental signified extends the domain and the interplay of signification *ad infinitum*”⁵⁶ (p. 225).

Ainda que Derrida resista à vinculação desta ruptura a autores em particular, são citados como elementos de destaque a crítica à metafísica e aos conceitos de bem e de mal realizada por Nietzsche; a crítica freudiana à autoridade absoluta da consciência

⁵⁶ (“Tudo tornou-se um sistema onde o significado central, o significado original ou transcendental, não existe absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência do significado transcendental estende o domínio da interrelação das significações *ad infinitum*”) Ibidem, p. 225.

de si e do mundo; e a crítica radical heideggeriana à metafísica, à determinação do ser enquanto existência absoluta ou “presença”.

No entanto, qualquer crítica radical à metafísica não pode escapar a uma constatação fundamental: a inexistência de uma linguagem que não esteja historicamente vinculada à metafísica. Não se pode erradicar a metafísica de um discurso, uma vez que esta liga-se à linguagem desde o seu nascimento e ambas mantêm-se unidas daí em diante, tornando-se indistinguíveis. A crítica à metafísica não se pode fazer sem a metafisicalidade da linguagem, que está presente na dissociação entre significante e significado, e à qual não se pode destruir sem conseqüentemente a destruição do próprio signo.

É a este mesmo esquema formal que o etnólogo se submete ao denunciar o etnocentrismo. “Whether he wants to or not (...) the ethnologist accepts into his discourse the premisses of ethnocentrism at the very moment when he is employed in denouncing them”⁵⁷. Se a denúncia do etnocentrismo o erradicasse como conceito, imediatamente o discurso etnológico perderia seu sentido. Derrida conduz sua crítica à “metafísica da presença”, à centralidade absoluta das estruturas, por outro caminho. Uma vez que não se pode eliminar a metafísica da linguagem, é a dinâmica livre das diferenças dentro do sistema lingüístico que impossibilita a centralidade imóvel das estruturas.

Lévi-Strauss é citado como exemplo. Inicialmente, a insustentabilidade da oposição binária dos conceitos de “natureza” e “cultura” é um exemplo de como a crítica a conceitos estruturais clássicos pode nos remeter aos limites da representação

⁵⁷ (“Queira ele ou não (...) o etnologista aceita dentro de seu discurso as premissas do etnocentrismo no mesmo momento em que ele é instrumento de denúncia destas”) Ibidem, p. 228.

lingüística. O desenvolvimento histórico destes conceitos opõe o natural, universal, ahistórico, ao cultural, arbitrário, social e histórico. O natural não depende de qualquer espécie de normatização, contrariamente ao cultural. Lévi-Strauss, conforme relatado em sua obra *The Elementary Structures of Kinship*, depara-se com um fenômeno que ameaça a possibilidade da distinção entre o natural e o cultural como categorias auto-excludentes, e que requer ao mesmo tempo os predicados de natureza e de cultura: o tabu do incesto. A proibição do incesto é, de uma só vez, universal, e portanto natural, e também normativa, cultural. Dentro do sistema conceitual que sanciona a oposição entre natureza e cultura, trata-se de um escândalo, a obliteração de algo antes auto-evidente. Revela-se um núcleo de opacidade dentro da presumida transparência dos sistemas lingüísticos e filosóficos.

No tratamento desta questão, a análise rigorosa, sistemática, filológica dos termos não é outra coisa que não a tentativa de se “sair” da filosofia (e da linguagem) para analisá-la, o que é evidentemente inviável. A outra possibilidade, aponta Derrida, é a manutenção destes conceitos, agora esvaziados dos seus *valores de verdade*. Sua utilização se faz de forma instrumental, o que implica a explicitação de seus limites e seu abandono na presença de ferramentas lingüísticas apropriadas. Lévi-Strauss reconhece a necessidade deste princípio:

“One begins to understand that the distinction between state of nature and state of society (...), while lacking any acceptable historical signification, presents a value which fully justifies its use by modern sociology: its value as a methodological instrument”⁵⁸.

⁵⁸ (“Começa-se a entender que a distinção entre estado natural e estado de sociedade (...), enquanto destituída de qualquer significação histórica aceitável, apresenta um valor que justifica integralmente

Ainda assim, as pretensões estruturalistas de Lévi-Strauss se mantêm intactas: as particularidades devem ser reduzidas à generalidade da cultura, esta por sua vez deve ser reintegrada à natureza, e ao final, a vida será identificada às suas condições psico-químicas.

A utilização instrumental de conceitos nos remete à idéia, apresentada por Lévi-Strauss em *The Savage Mind*, de *bricolagem*⁵⁹. Bricolagem é a atividade através da qual o indivíduo, pela utilização criativa do instrumental disponível, por tentativa e erro e adaptação, encontra soluções para problemas para os quais tais instrumentos não possuem relação direta. A idéia de bricolagem pode igualmente ser aplicada à linguagem: através da utilização de referenciais textuais e culturais aparentemente desconexos, novas soluções lingüísticas (como a criação de novas metáforas, por exemplo) são encontradas. Neste aspecto, o sujeito da bricolagem opõe-se ao *engenheiro*: este último é o construtor da totalidade de sua linguagem, de sua sintaxe e de seu léxico. O engenheiro, desta forma, é um mito: o criador absoluto do seu próprio discurso a partir do nada, o criador da centralidade da estrutura lingüística à qual deve se submeter.

A idéia do engenheiro é um mito produzido pelo *bricoleur*, que estende-se igualmente à idéia do cientista. No momento em que o *bricoleur* deixa de crer na possibilidade da existência do engenheiro, e passa a aceitar que todo e qualquer discurso é marcado pela atividade de bricolagem, a própria idéia da bricolagem é ameaçada pela ausência da distinção *bricoleur*-engenheiro que lhe dava sentido.

seu uso pela moderna sociologia: seu valor de instrumento metodológico”) Citado em Derrida, 1993, p. 230-231.

⁵⁹ Derrida, 1993, p. 231.

Lévi-Strauss descreve a bricolagem como atividade mitopoética: da mesma forma como a bricolagem na dimensão técnica, a reflexão mítica, que tem o caráter de bricolagem em si, pode proporcionar resultados inesperados e fascinantes. A presença da bricolagem no discurso de Lévi-Strauss abre espaço para elementos descentrados, em relação paradoxal à centralidade absoluta do estruturalismo que ele mesmo advoga. Dentre estes elementos encontra-se o fato de que a utilização de um “mito de referência” na estruturação de uma ciência estruturalista dos mitos mostrou-se inviável (ou pelo menos uma escolha arbitrária entre mitos diversos, onde qualquer um poderia ocupar esta posição) no estudo da mitologia Bororo (*The raw and the cooked*). Um segundo e notável exemplo é a constatação de Lévi-Strauss de que os mitos escapam à possibilidade de uma análise estrutural. O problema metodológico imposto pelo estudo dos mitos é o fato de que estes não se prestam a análises cartesianas. A análise mitológica pode estender-se ao infinito, os mitos a se duplicarem indefinidamente e a relacionarem-se de forma multidimensional, de forma que a unidade dos mitos, Lévi-Strauss admite, não é mais do que uma projeção analítica, um fenômeno imaginário necessário ao trabalho interpretativo. Não se pode impor uma linguagem estruturada e centrada para a descrição de uma estrutura *acêntrica*.

Desta forma, em oposição ao discurso centrado na “metafísica da presença”, o discurso sobre mitos deve ser mitomórfico, isto é, deve ter a forma do que pretende versar a respeito. É então que Lévi-Strauss assume a descentralidade de sua própria análise:

“In wanting to imitate the spontaneous movement of mythical thought, my enterprise, itself too brief and too long, has had to yield to its demands and

respect its rhythm. Thus is this book, on myths itself and in its own way, a myth”⁶⁰.

Uma obra sobre “o mito da mitologia”, nas palavras do próprio Lévi-Strauss, que, como os próprios mitos em si, não possui sujeito nem autor. Aqui faz-se clara a função mitopoética da linguagem, que se estende para a epistemologia e a filosofia. A idéia de centro é uma idéia mitológica, como uma “ilusão histórica”⁶¹.

A linguagem metafisicamente centrada não se mantém como algo além de um mito, o que decerto não a invalida. Da mesma forma, tentar ir além da filosofia não significa rejeitá-la, mas procurar uma nova maneira de pensá-la, marcada por liberdade acêntrica. A totalização necessária para que se constitua uma estrutura, isto é, a possibilidade da compreensão absoluta de sua sintaxe formativa, não é impossível pelo excesso de elementos que inviabilizaria a análise, mas pela impossibilidade de estabilização de sua dinâmica, de seu centro. É por esse motivo que as obras estruturalistas, ainda que teoricamente em oposição ao empiricismo, deste não podem furtar-se, e estão sempre sujeitas à confirmação ou contestação pela experiência.

Essa liberdade (*freeplay*, na expressão de Derrida) dos elementos da estrutura é então a negação da possibilidade da “presença”, ou ainda, está baseada na interrelação entre a presença e a ausência. A presença sem o contrabalanço da ausência torna-se a nostalgia pela origem, pela “ética da inocência arcaica e natural”⁶². No entanto, a

⁶⁰ (“Querendo imitar o movimento espontâneo do pensamento mítico, minha empreitada, em si própria demasiado curta e demasiado longa, teve que ceder às suas demandas e respeitar o seu ritmo. É desta maneira que este livro é, ele próprio sobre mitos, em sua forma particular, um mito”) Citado em Derrida, 1993, p. 234.

⁶¹ Derrida, 1993, p. 234.

⁶² Ibidem, p. 240.

alternativa a esta nostalgia é a afirmação nietzscheana da possibilidade de uma vivência livre e dionisíaca, sem Verdades nem Origens. Nas palavras de Derrida:

“There are thus two interpretations of interpretation, of structure, of sign, of freeplay. The one seeks to decipher, dreams of deciphering, a truth or an origin which is free from freeplay and from the order of the sign, and lives like an exile the necessity of interpretation. The other, which is no longer turned towards the origin, affirms freeplay and try to pass beyond man and humanism, the name man being the name of that being who, throughout the history of metaphysics or of ontotheology – in other words, throughout the history of all his history – has dreamed of full presence, the reassuring foundation, the origin and the end of the game. The second interpretation of interpretation, to which Nietzsche showed us the way, does not seek in ethnography, as Lévi-Strauss wished, the ‘inspiration of a new humanism’”⁶³.

⁶³ (“Existem, desta forma, duas interpretações de interpretação, de estrutura, de signo, de *freeplay*. Uma é a busca da decifragem, sonhos da decifragem de uma verdade e de uma origem que seja livre do *freeplay* e da ordem dos signos, e que viva como em exílio da necessidade da interpretação. A outra, que não mais se volta à origem, afirma o *freeplay* e tenta ultrapassar os limites do homem e do humanismo, o termo homem denominando o ser que, no decorrer da história da metafísica e da ontoteologia – em outras palavras, através da história de toda a sua história – sonhou com a presença integral, com a fundação tranqüilizante, a origem e o final do jogo. A segunda interpretação de interpretação, para a qual Nietzsche nos mostrou o caminho, não procura na etnografia, como quis Lévi-Strauss, a ‘inspiração para um novo humanismo’”) Ibidem, p. 240-241.

A desconstrução da “metafísica da presença”

“Jamais se deveria esquecer que a língua, em razão da infinita capacidade geradora... é com certeza o suporte por excelência do sonho de poder absoluto”

Bourdieu, *A Economia das Trocas Lingüísticas*, 1996

Uma das principais estratégias da crítica pós-estruturalista ao abordar a “mitologia realista” é o que Jacques Derrida chamou de método desconstrutivo. Esta será a estratégia utilizada na crítica das bases realistas das pedagogias positivista e reflexiva: veremos como Derrida e Wittgenstein nos mostram a insustentabilidade da metafísica realista.

A desconstrução é uma forma de crítica que parte da suposição de que teorias, práticas, discursos ou quaisquer outras formas de manifestação cultural podem ser tratadas como texto. O objetivo da crítica desconstrutiva é, através da utilização de elementos de alguma forma presentes no texto, realizar uma análise da sua coerência interna. Além disso, procura mostrar como o texto é ideologicamente marcado por suas condições de produção, por sua história e seu contexto. Desta forma, o objetivo da desconstrução não é provar ou refutar a idéia central do texto mas, através da análise das suas assunções internas, expor sua historicidade, seu comprometimento com um sistema de pensamento, além de detectar eventuais contradições internas. Ao

invés de investir na busca de concordância ou discordância, a desconstrução funciona como a revelação (e o questionamento) do paradigma que embasa o texto.

A crítica desconstrutiva apresenta vários desafios: ao mesmo tempo que nos vemos obrigados à utilização de uma linguagem às vezes obscura e difícil da qual o texto se utiliza, o encorajamento do leitor a uma leitura alternativa confronta-se com o fato de que leitor e texto podem compartilhar o paradigma de pensamento que se pretende questionar. Aqui reside, também, seu valor pedagógico e revolucionário: a crítica de textos como crítica de sistemas de pensamento. A desconstrução propõe a utilização de termos literais como se fossem metafóricos, da criação de novos termos no intuito de revelar conceitos, idéias e valores suprimidos no texto (como o termo “differáncê”, criado por Derrida, ou divisão de um termo pela utilização de barras, como a transformação do termo autoridade em autor/idade). A desconstrução estimula uma utilização mais livre e criativa da linguagem. Sendo assim, a desconstrução de um texto não significa sua leitura e interpretação mais “precisa” ou “minuciosa”, mas uma espécie de subversão do objetivo original do texto, da forma com a qual o texto foi projetado para “ser lido”. A desconstrução procura expor elementos escondidos no texto, como as estratégias pretensamente empregadas pelo texto na tarefa de persuadir o leitor.

Outra característica da estratégia desconstrutivista é a tentativa de mostrar como os temas centrais do texto não podem ser separados de temas marginais. A própria ordem hierárquica dos conceitos é invertida. Por ordem hierárquica entendemos a relação entre conceitos bivalentes e qualitativamente ordenados, através dos quais o texto racionalista se fundamenta. Assim, conceitos como racional/irracional, transcendental/empírico, verdade/falsidade, certo/errado e fato/ficção são pólos

bivalentes onde, de forma geral, os primeiros são favorecidos em relação aos demais, transformando-os em termos semanticamente dependentes – aqui se define a ordem hierárquica, fundamentada na racionalidade, no cientificismo, na semanticalidade ou na metafisicalidade. “To deconstruct the opposition is above all, at a particular moment, to reverse the hierarchy”⁶⁴.

Na verdade a reversão da relação binária efetuada pela desconstrução não visa a redefinição de um termo como mais “verdadeiro”, mas sim o colapso da própria possibilidade de distinção incondicional entre verdadeiro e falso; a verdade pode, em determinado contexto, ser apresentada como um caso especial de falsidade. A estrutura racionalista do texto não é questionada de forma a conduzir à substituição desta estrutura por outra alternativa racionalista, mas sim o que se visa é a demonstração da inexistência de fundações racionalistas seguras.

A seguir, iremos apresentar um dos exemplos mais característicos de uma crítica desconstrutiva, a análise feita por Derrida da primazia da fala sobre a escrita no pensamento ocidental. Esta crítica não é outra coisa que uma argumentação cujo objetivo é também a desconstrução da metafísica racionalista.

A dominância da fala tem sintomas claros na utilização que fazemos da linguagem: um livro “fala” sobre algo, um signo nos “diz” algo, o livro é escrito em determinada “voz” e direcionado a uma “audiência”. A leitura é o ato de “ouvir mentalmente” a palavra lida. A escrita é descrita no vocabulário da fala; a própria fundamentação da racionalidade aloja-se, como propõe Habermas, em uma “situação ideal de discurso”.

⁶⁴ (“Desconstruir a oposição é, acima de tudo, em um determinado momento, reverter a hierarquia”) Derrida, citado em Parker, 1997, p. 74.

Derrida efetua sua crítica desconstrutivista ao associar fala e escrita aos estilos analítico-realista e anti-realista desconstrutivo, respectivamente. Assim, a fala incorpora uma autenticidade garantida pela presença do autor. O discurso é a “significação” de “experiências mentais” que refletem coisas por similaridade natural. Desta forma, existe aí a suposição de que se sabe a respeito do que se fala e de que se pode ter acesso imediato ao fato pelo simples ato da introspecção.

Isto é colocado em contraste com a conceituação de escrita, onde existe um lapso temporal e espacial entre o autor e o texto, e onde o significado está em estado latente esperando para ser revivificado através de nossa leitura, ainda que necessitando de alguma dose de interpretação pessoal, o que faz da leitura um substituto inadequado para a fala.

Derrida estabelece aqui a existência de um suporte retórico através do que ele chamou de “metafísica da presença”. A “presença”, na conceituação de Derrida, é a realidade última e fundamental, cuja existência é independente de qualquer observador e que fundamenta nossas teorias a respeito da verdade e o próprio pensamento ocidental. Assim sendo, a presença é objeto de descoberta através da experimentação científica, da análise filosófica, da escavação arqueológica, do cálculo matemático, da revelação religiosa. A presença é também a consequência da “situação ideal de discurso”: o contexto do discurso está fundamentado numa realidade não mediada, não distorcida.

A desconstrução efetuada por Derrida neste caso objetiva a análise da fundamentação metafísica do realismo, e para tanto utiliza-se da reversão hierárquica nas metáforas da fala e da escrita, situando a fala como um caso especial de escrita. A idéia e o ideal da fala constituem-se de um mito, fundamentado na mitologia da presença. Não há tipo algum de utilização da linguagem fundamentado na jurisdição de alguma

forma de autoridade absoluta. Pelo contrário, a assincronia lingüística parece ser a regra. Bakhtin comenta, a respeito da pretensa autonomia da linguagem e dos “sinais” lingüísticos:

“A pura ‘sinalidade’ não existe (...). Aquilo que constitui a descodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.”⁶⁵.

Desta forma, todas as manifestações lingüísticas compartilham o lapso entre a fonte e o receptor, e podem ser então todas descritas como formas especiais de “escrita”: “escrita gráfica” ou “escrita vocal”. Com o mito da fala é deposto seu correlato conceitual da verdade autêntica e não distorcida, base da autoridade da racionalidade humana. Da mesma forma como o texto escrito, toda manifestação lingüística é mediada e existe interpretação, estando então esta aberta a uma multiplicidade de leituras possíveis. Em oposição à “metafísica da presença”, Derrida postula a necessidade da “ausência generalizada”, da abertura necessária para a operação da desconstrução. Derrida chamou esta abertura de “differáncê”. Desta forma, os elementos do texto não podem funcionar como significantes sem se referirem a elementos não presentes, e que por sua vez referem-se também a outros elementos. Os elementos não são simplesmente presentes ou ausentes, são relacionados entre si por uma cadeia de relações, diferenças e traços⁶⁶.

⁶⁵ Bakhtin, 1997, p. 94.

⁶⁶ Parker, 1997, p. 79.

Todo texto é, desta forma, um sistema de diferenças e desequilíbrios; trata-se de uma economia de conceitos onde estes não são simples e auto-definidos, mas definidos em relação a uma rede maior de conceitos correlatos através dos quais, ao estabelecer suas diferenças, estabelece também suas utilizações e aplicações legítimas. Como coloca Bourdieu:

“O que circula no mercado lingüístico não é a “língua”, mas discursos estilisticamente caracterizados, ao mesmo tempo do lado da produção, na medida em que cada locutor transforma a língua comum num idioleto, e do lado da recepção, na medida em que cada receptor contribui para produzir a mensagem que ele recebe e aprecia, importando para ela tudo o que constitui sua experiência singular coletiva”⁶⁷.

A utilização da metáfora da rede para conceitualizar um texto apresenta implicações importantes. A inserção de um conceito numa rede de significações coloca em discussão não apenas a questão da “presença”, mas também da “origem”. A relação entre os conceitos dilui a origem de um conceito em particular; este não é auto-significativo, mas para existir depende da existência de leituras diversas – anteriores ou possíveis leituras – e de outros textos, e situa sua existência dentro de um movimento dinâmico de releitura e recontextualização. Para designar esta idéia, Derrida utiliza-se do termo *traço*:

“The trace is not only the disappearance of origin – within the discourse that we sustain and according to the path that we follow it means that the origin

⁶⁷ Bourdieu, 1996, p. 25.

did not even disappear, that it was never constituted except reciprocally by nonorigin, the trace, which thus becomes the origin of the origin”⁶⁸.

O simples é assim constituído de um sistema de complexidades; um texto em si é um elemento dentro de uma rede infinita de histórias possíveis. Um texto encontra sua significação dentro de um particular contexto de diálogo, relacionando uma particular rede de conceitos às metáforas características do diálogo. A “autoridade” ou “veracidade” de um conceito não embasa o uso da linguagem, mas *pelo contrário*, é o contexto da linguagem que suporta a significação do termo. A integridade semântica dos termos não é metafísica; é o contexto de diálogo que define os papéis desempenhados pelo termo, sua dinâmica ou sua estabilidade.

Da mesma forma, a desconstrução da mitologia da presença resignifica a distinção entre metáfora e literalismo, provocando em ocasiões propícias um colapso entre as formas bivalentes. A desconstrução, ao questionar as bases racionalistas da linguagem, revela suas características iminentemente metafóricas. Os termos dominantes de um texto são metáforas para o próprio texto, com este encerram uma relação metonímica. Todas as tentativas do literalismo não podem escapar da natureza metafórica da linguagem.

Um exemplo bastante característico deste fato está ligado ao desenvolvimento da física no século XX, desenvolvimento este que se vê a todo momento esbarrar nos limites da representação lingüística “científica” e beirando a possibilidade de colapso entre representação literal e metafórica da realidade. O discurso científico se crê capaz

⁶⁸ (“O traço não é apenas o desaparecimento da origem - dentro do discurso que sustentamos, e de acordo com o caminho que trilhamos, isto significa que a origem não desapareceu, mas que ela jamais existiu exceto reciprocamente através da não-origem, do traço, que no entanto transforma-se na origem da origem”) Derrida, citado em Parker, 1997, p. 81.

de esquivar-se das imprecisões e polissemias lingüísticas de modo a construir descrições da natureza que sejam correspondentes, ou pelo menos que estejam em um processo de aproximação permanente, à realidade objetiva dos fatos. Kuhn pondera que a própria dinâmica do desenvolvimento científico é dependente das suposições teóricas (por ele chamadas “paradigmas”) e não o contrário. E a idéia de que o método científico isenta a língua de ambigüidades desconsidera o fato de que não há como evitar a utilização de metáforas na elaboração de modelos descritivos ou de qualquer outra utilização da língua.

Tomemos um exemplo da física chamada “moderna”: a teorização sobre a natureza da luz. De forma simplificada, uma onda e uma partícula se propagando são fenômenos bastante distintos na conceituação da física “clássica”. Uma onda pode ser descrita como propagação de energia sem que exista (necessariamente) deslocamento de matéria. Desta forma, se imaginarmos (através de uma experiência extremamente simplificada) uma rolha flutuando na superfície de um líquido, veremos que uma pequena onda produzida nesta mesma superfície e que se propague numa certa direção não “carregará” a rolha nesta mesma direção. O que ocorrerá é que a rolha irá mover-se verticalmente sem no entanto alterar sua posição dentro da superfície do líquido. Por outro lado, uma partícula se propagando pressupõe uma porção (ainda que infinitesimal) de matéria em translação, como uma gota de chuva caindo em direção ao solo. Cada um destes dois fenômenos acima descritos tem sua devida teorização independente dentro da física newtoniana, e como todo sistema taxonômico, cada uma destas teorizações descreve as qualidades características de cada fenômeno de modo a diferenciá-lo dos demais. O que se passa com a luz é que, diferentemente dos demais fenômenos naturais conhecidos, aparentemente este

fenômeno comporta as duas teorias: a luz é uma onda, se for analisada conforme a teoria das ondas, e é uma partícula, se abordada pela mecânica. É certo que a compreensão deste aspecto característico da luz não se dá através de qualquer analogia com outros fenômenos naturais com os quais o homem tenha vivência sensorial: não existe nenhum outro. A pretensa compreensão deste “capítulo” da física não é senão a extensão da utilização da gramática estruturada; em outras palavras, é discutível até onde pode-se afirmar que a luz é uma onda e também uma partícula ou se a utilização destas terminologias se faz de forma metafórica.

A metafísica do racionalismo deposta na pós-modernidade

“...o conceito só passa a existir quando há a possibilidade de verificar, no caso concreto, se o conceito se aplica ou não. Existe, pois, a necessidade de uma definição de simultaneidade tal que ela nos forneça o método por meio do qual, no caso com que nos ocupamos, se possa verificar por meio de experimentos se os dois raios caíram simultaneamente ou não. Enquanto essa exigência não for cumprida, como físico (e como não-físico também) estou sendo vítima de uma ilusão, se acredito poder ligar um sentido à afirmação de simultaneidade.”

Einstein, *A Teoria da Relatividade Especial e Geral*, 1916 (1999)

Como vimos anteriormente, as assunções realistas estão fundamentadas na crença da autonomia da linguagem. Desta forma, os usos metafóricos e literais devem ser distintos e estar confinados a domínios lingüísticos diferentes, estando o literal em posição de domínio e autoridade sobre o metafórico. Se a estrutura da linguagem, na sua utilização, sofre qualquer processo de distorção ou contaminação, então todo o processo comunicativo que fundamenta o racionalismo é ameaçado.

A seguir veremos como Wittgenstein efetua colocações desconstrutivistas a respeito da autonomia da linguagem em relação ao seu usuário e ao contexto onde esta é

utilizada; em adição às colocações já mencionadas, realizadas por Derrida, o edifício metafísico do racionalismo está agora irremediavelmente danificado.

A utilização quotidiana da língua é caracterizada por imprecisão e flexibilidade. Uma determinada palavra pode assumir significados distintos em função da forma como é utilizada, em especial palavras cuja utilização é essencialmente conotativa (como as palavras *bom* e *amor*, por exemplo). A própria efetividade da língua depende de suas relativas imprecisões e distorções. A correspondência perfeita entre representação e objeto colapsaria ambos numa situação de distinção impossível. A manobra racionalista aqui para garantir a integridade da língua é o estabelecimento de processos de refinamento lingüístico, de modo que seja separada a conceituação “pura”, clara e precisa dos termos, de suas utilizações coloquiais, errôneas e secundárias. A eliminação de possíveis distorções na linguagem é o equivalente ao que a “situação ideal de discurso” de Habermas é para o processo racional, para o pensamento crítico-analítico. A necessidade de ser conceitualizada, descrita e entendida é então um pré-requisito básico da argumentação transcendente da situação ideal de discurso, isto é, esta argumentação deve ser “pensável”, o que significa que deve ser capaz de ser sustentada pela própria língua. A linguagem então é instituída de um poder de auto-referenciação e auto-legitimação; para que seja livre de qualquer distorção, a linguagem deve ser auto-referente. O significado “real”, literal dos conceitos está situado numa posição platônica de transcendência em relação ao uso físico, prático, mundano do conceito, onde questões conceituais e estilísticas são vistas como fontes de distorção.

Desta forma, cada termo tem seu significado determinado, e o significado de um termo define as situações e contextos nos quais o termo deve ser utilizado. Cada termo

tem então um determinado domínio de aplicação, independente da capacidade lingüística do falante. Assim, este domínio se estende para além da capacidade lingüística humana; essa idéia é análoga à que postula que a realidade se estende para além da nossa capacidade de conhecê-la, para além de situações locais onde idéias e conceitos podem ser testados e verificados verdadeiros ou falsos.

Para nos mostrar como o sistema que estrutura a crença realista opera, Wittgenstein o confronta com uma alternativa anti-realista⁶⁹. O resultado é a constatação de que não existe padrão de conhecimento ou crença que seja independente das práticas mundanas, e que os padrões lingüísticos são antes criações humanas do que transcendências. O “descobrimento” da verdade através da análise de níveis “profundos” da língua, localizados “abaixo” da “superfície” da sua utilização prática, para Wittgenstein, é uma ilusão: não existe nada para além da “superfície”, não existe nenhuma realidade lingüística escondida, que não possa ser observada. É a prática lingüística, então, que define os padrões de aplicação da língua. Não há, neste panorama, nenhum padrão ou referência independente da prática lingüística.

Wittgenstein escolhe um exemplo bastante característico do pensamento racionalista sobre o qual efetuará sua crítica: a idéia de progressões matemáticas. A matemática ocupa um lugar bastante especial na constelação racionalista, funcionando como bastião da objetividade, o que incrementa o poder da análise de Wittgenstein. O caso a ser analisado refere-se às seqüências matemáticas. O senso comum (assim como o racionalismo) assume como seguro o fato de que uma progressão matemática “infinita” tem continuação indefinida, independentemente de quaisquer resultados de experimentações empíricas. Quaisquer afirmações feitas a respeito desta série serão

verdadeiras ou falsas, independentemente de nossa capacidade de prová-lo ou não. Desta forma, de acordo com o princípio da bivalência, talvez não saibamos jamais se a seqüência “7777” existe ou não no desenvolvimento decimal do número π (o número π pode ser definido como a quantidade de vezes que o diâmetro de uma circunferência está contido no perímetro desta mesma circunferência), mas podemos afirmar com segurança que “a série 7777 existe ou não existe dentro do desenvolvimento decimal do número π ” é uma asserção correta⁷⁰, o que supõe uma pré-determinação do domínio em que se está trabalhando, isto é, o número π . No entanto, neste exemplo particular, não existe possibilidade sequer de se conceber uma tentativa de teste da afirmação de que “a série 7777 existe ou não” com resultados garantidos. O fato de que existem regiões do desenvolvimento decimal do número π verificáveis (por exemplo, é claro o que significa a ocorrência da série “1415” no desenvolvimento decimal do número π , uma vez que esta série representa os primeiros dígitos deste desenvolvimento) nos faz parecer que, ainda que praticamente iverificáveis, assunções sobre regiões remotas do desenvolvimento do número referido sejam justificáveis por extensão de um formalismo gramatical. A realidade que transcende a possibilidade de verificação é uma projeção da situação particular “testável” para regiões existentes para além desta situação particular. Uma questão relacionada a este fato é: dentro da infinita faixa de possibilidades, o que decide pela realização de “determinadas” projeções na realidade transcendente ao invés de outras, assim definindo a própria realidade transcendente (e portanto a forma como o “senso comum” conceitua a “realidade”)?

⁶⁹ Parker, 1997, p. 97.

⁷⁰ Wittgenstein, 1953, seção 352.

Se perdermos o poder de justificação prática de nossas expressões, perdemos também a possibilidade de definir seus significados de forma a evitar ambigüidades: esta é a idéia central de Wittgenstein.

A base da justificação da expansão do domínio do conhecimento humano para regiões situadas para além de situações vivenciadas praticamente repousa na crença de que, uma vez que os padrões conceituais segundo os quais o fenômeno pesquisado se comporta são devidamente conhecidos e compreendidos, estes mesmos padrões podem servir de guia para regiões epistemologicamente inóspitas⁷¹. Novamente, Wittgenstein desconstrói este argumento, revelando como é a própria prática que estabelece a efetividade dos padrões, ao invés destes existirem e justificarem-se a si próprios. O exemplo empregado é a existência de algoritmos diferentes, universalmente aceitos entre matemáticos, para a expansão de séries infinitas, como o número π , por exemplo. Imaginemos então a existência de dois algoritmos, reconhecidamente válidos, para o desenvolvimento do π . Se a escolha sobre qual dos dois algoritmos usar não recai sobre sua efetividade (uma vez que são considerados válidos e o resultado “final” é de estabelecimento impossível), esta deve estar embasada em opções estéticas ou relacionadas às habilidades específicas do matemático. Se em algum lugar do desenvolvimento da série os algoritmos oferecerem resultados distintos, não existe base suficiente para o julgamento dos resultados, comprometendo aqui a própria existência do princípio da bivalência. O pesquisador realista iniciará então um processo de estabelecimento de critérios objetivos de decisão entre as alternativas excludentes, e estes critérios devem ser independentes da prática. No entanto, não há como desvincular estes critérios do

⁷¹ Parker, 1997, p. 99.

“sucesso” do método empregado, e este sucesso relaciona-se com a situação do experimento, que para o realista significa o confronto com a realidade objetiva e universal. Conforme visto anteriormente, não há como identificar uma “narrativa” (a presente no contexto de verificação) com a realidade última, e experimentação e prova de uma teoria acabam por colapsar.

Como ilustra o exemplo acima, não há como atuar dentro de um cenário sem que decisões sejam tomadas – decisões cujas bases devem antes “criadas” do que “descobertas”. Boa parte da base conceitual dos sistemas teóricos racionalistas da atualidade tiveram sua criação em outro momento e lugar históricos, e chegam até nós de forma reificada e instituídos de “naturalidade”. Uma vez que a participação do sujeito na “criação” dos sistemas de erro e critérios de correção é assumida, a prática se destaca da descrição realista da natureza e transforma-se em criação textual, criação *literária*.

A contestação realista desta crítica desconstrutivista repousa na afirmação de que os conceitos devem ser comunicáveis, inteligíveis para nós mesmos e para os demais. Esta característica extra-pessoal dos conceitos e critérios de verificação de veracidade é o argumento contra a redução de descrições realísticas a “narrativas”. No entanto, se conceitos e provas verificacionistas estão inseridas em nossas narrativas, não há nenhuma garantia de que um resultado positivo numa prova verificacionista signifique a confirmação de correção “realista”, uma vez que nossas narrativas são dotadas de lógica e coerência internas.

“What goes for the expansion of π goes also for the extension of any concept.

When we extend its rules beyond the context of our immediate practices we

involve ourselves in the enterprise of *creating* new rules and not in an investigation which *discovers* rules which were already there. The philosopher, like the mathematician, is an *inventor*, not a discoverer”⁷².

Outra resposta realista à crítica pós-estruturalista é a afirmação da consciência em relação ao contexto. Nesta narrativa, o sujeito pensante tem domínio sobre o funcionamento lingüístico de sua mente, isto é, não pode enganar-se a respeito de suas próprias significações. Esta dimensão idiolética garantiria os processos interpessoais de comunicação. Neste panorama, a importância semântica do contexto é desprezada, o que significa a atribuição do significado do signo a ele próprio. Esta argumentação é bastante frágil frente a situações quotidianas simples, como a existência de uma quantidade relevante de possíveis interpretações de figuras de significação ambígua, como silhuetas ou formações de nuvens. Dentro da própria narrativa científica, diversos experimentos realizados por pesquisadores da Gestalt sugerem a necessidade de informações contextuais na significação de estímulos sensoriais.

Desta forma, idéias e conceitos não possuem significado intrínseco nem tão pouco determinam padrões de utilização. Interpretando *livremente* as palavras de Einstein que abrem esta seção, a língua é vista como ferramenta, relacionada com um uso dentro de determinado contexto; isto está mais adiante do que a simples necessidade da existência de meios de inserção de um conceito dentro de um discurso (o “método”, na frase de Einstein), mas afirma a impossibilidade do conceito destacado do discurso. Não existe significado para além da existência prática da língua, não há

⁷² (“O que ocorre para a expansão do número π ocorre também para a extensão de qualquer conceito. Quando estendemos as regras para além do contexto imediato de nossas práticas, estamos envolvidos num processo de *criação* de novas regras e não numa investigação que *descobre* regras que já estavam ali. O filósofo, como o matemático, é um *inventor*, e não um descobridor”) Ibidem, p. 102.

significações mais “profundas”. A arena onde as regras lingüísticas são produzidas é o jogo lingüístico particular em que estamos inseridos, e estas regras são justificadas em relação aos integrantes e às condições particulares deste jogo lingüístico.

Neste panorama onde as manifestações, sejam elas quais forem, são vistas como narrativas particulares, caracterizadas por textualidade, a própria preocupação realista de refinamento ou clarificação da língua é uma forma de “distorção”. As tentativas de purificação lingüística são um afastamento das necessárias características do diálogo, que são sua intertextualidade, sua abertura a reinterpretações e ressignificações, e portanto sua “impureza” e “promiscuidade” de leituras possíveis.

Como coloca Derrida, o conceito significado não está nunca presente em si próprio, mas está inscrito numa cadeia ou sistema, dentro do qual refere-se a outros conceitos, por um jogo sistemático de diferenças. É este jogo então que foi denominado “differáncé”, e que, para Derrida, não é mais simplesmente um conceito, mas a possibilidade de conceitualidade, dos sistemas e processos conceituais em geral.

Desta forma, a veracidade de nossas histórias é característica inerente a elas próprias; existirá uma infinidade de verdades, tantas “verdades” quanto histórias. A realidade é então um incomensurável conjunto de realidades particulares, muitas vezes contraditórias, mas não por isso mutuamente incompatíveis no sentido de sua existência histórica.

III. Educação e Pós-estruturalismo

Filosofia da educação *versus* pós-estruturalismo?

A argumentação antecedente apresenta os elementos que caracterizam o pensamento pós-estruturalista. Como se pode deduzir desta argumentação, a epistemologia, alicerce não apenas da ciência como também do pensamento educacional, é radicalmente questionada. O que pretendemos apresentar a seguir é a argumentação de importantes filósofos da educação *em favor* da epistemologia, e contra o pensamento pós-moderno, e elaborar análises a respeito de tais argumentações.

David Carr é um dos mais importantes membros do grupo de filósofos da educação que se posiciona em oposição ao pós-estruturalismo e demais manifestações filosóficas pós-modernas. Para entendermos exatamente o alvo de suas críticas, convém entender quais as tendências teóricas reunidas aqui sob o título de “pós-modernas”. Em texto de introdução à obra *Education, Knowledge and Truth*⁷³, este autor refere-se a corpos teóricos distintos, como o que chamou de “construtivismo” (situados aqui autores como Piaget e Chomsky, mas também Kuhn e Quine), o “neomarxismo” de Habermas, o “relativismo” dos pós-estruturalistas e o “subjetivismo” de fenomenologistas e existencialistas (Heidegger, Gadamer, Sartre, Merleau-Ponty). O critério utilizado para a reunião de um grupo tão heterogêneo sob a mira da mesma crítica é o fato de que todos estes de alguma forma contribuíram para a desvalorização dos conceitos de verdade objetiva e conhecimento absoluto, e conseqüentemente provocaram a queda de prestígio da epistemologia dentro do debate filosófico. Em grande medida, sua argumentação em favor da reabilitação da verdade objetiva não é, como boa parte das mais importantes defesas do racionalismo, essencialmente uma

⁷³ Carr, 1998, p. 8.

contra-argumentação filosófica, mas antes uma reação ante o potencial de “destruição” das idéias pós-modernas para a atividade educacional como esta se encontra, sem a sugestão pronta e acabada de um modelo educacional melhor (modelo educacional entendido, no texto de Carr, como os fundamentos para o planejamento curricular).

Ainda que as idéias pós-modernas sejam importantes e devam ser levadas em conta, a ansiedade fundamental do racionalismo é o molde básico do seu discurso argumentativo:

“If there are no objective truths or facts of any matter – if all is a matter of individual or socio-historical construction of more or less persuasive models of reality and there can be no rational basis, other than convenience or utility, for preferring one perspective to another – what price any notion of education as initiation into truths, virtues and values that are significant in ways that transcend convenience and utility?”⁷⁴.

E mais adiante, Carr continua:

“And, what becomes of curriculum planning? If there is no more than personal preference or cultural prejudice to someone’s judgement that Mozart is musically more rewarding than Madonna, what justification can there be

⁷⁴ (“Se não existem verdades ou fatos objetivos de nenhuma natureza – se tudo é uma questão de construção individual ou sócio-histórica de modelos mais ou menos persuasivos da realidade, e não pode haver base racional, outra que conveniência e utilidade, para a preferência de uma perspectiva a outra – o que qualificará qualquer noção de educação como iniciação a verdades, virtudes e valores cuja significância transcenda a conveniência e a utilidade?”) Ibidem, p. 13.

for including one rather than the other in any school curriculum? Moreover, one may try to ignore such ideas, but they will not go away”⁷⁵.

O tema da inclusão versus exclusão é a chave do debate a respeito do currículo escolar na atualidade. Carr lamenta, no entanto, que a crítica pós-moderna aos fundamentos da epistemologia tradicional tenha sido incluída no escopo da “correção política” acadêmica, o que transforma qualquer tentativa de defesa das bases da epistemologia tradicional (e por extensão, de conhecimento e verdade objetivos) em movimento reacionário, elitista e exclusivista. É argumentável (ainda que Carr não apresente estes argumentos, mas transfira esta tarefa para outro filósofo, Harvey Siegel, do qual falaremos adiante) que esta caracterização seja excessiva, e que a princípio não existe razão para a identificação entre objetivismo epistemológico e exclusivismo, e que qualquer tentativa séria de inclusão necessita da epistemologia tradicional para sua defesa coerente.

A argumentação de Siegel⁷⁶ apresenta a mesma estruturação axiomática do texto de Carr: filósofos da educação têm historicamente atentado para noções epistemológicas clássicas como verdade, conhecimento, racionalidade e justificação, pelo motivo simples de é impossível a realização de qualquer análise educacional que não os tenha em consideração. É difícil a compreensão de como se pode entender atividades educacionais como o ensino, resultados esperados como o aprendizado, fundamentos do modelo escolar como o currículo, ou ainda os ideais educacionais da aquisição de conhecimento ou o incentivo à racionalidade, sem fazer referência a este conjunto de

⁷⁵ (“E o que será do planejamento curricular? Se não existe nada além de preferências pessoais e preconceitos culturais no julgamento de que Mozart é musicalmente mais gratificante do que Madonna, que justificativa pode existir para a inclusão de um em lugar do outro num currículo escolar? Além do mais, pode-se tentar ignorar tais idéias, mas elas não irão embora”) Ibidem, p. 13.

⁷⁶ Siegel, 1998, p. 19

noções epistemológicas fundamentais. Não pode existir qualquer perspectiva adequada da educação que não se baseie nestas noções.

Desta forma, educadores e filósofos fundaram suas práticas e atividades na idéia de que é possível e desejável que os indivíduos engajem-se em atividades de investigação racional a respeito do mundo natural, social e demais domínios nos quais tal investigação é viável, e que desfrutem os benefícios colhidos desta atividade investigativa, que tem como objetivo último o alcance da “verdade”. A partir daí, estão legitimados discursos sobre verdade e falsidade e sobre conhecimento racional como conhecimento fundado nas atividades de levantamento de evidências e justificação. Sendo assim, é educacionalmente importante que estudantes ganhem instrução e conhecimento, que sejam hábeis para a investigação racional, apreciem esta atividade investigativa e conduzam suas vidas crendo, julgando e agindo em acordo com a mesma. Neste processo, indivíduos devem não apenas valorizar a investigação, mas fundamentalmente a justificação que evidencia o fato de determinada crença ser “verdade”. Conhecimento é aqui conceituado como crença verdadeira justificada, sendo estas três condições – crença, verdade e justificação – as condições necessárias e suficientes para o conhecimento. Siegel apresenta uma breve análise de cada um destes elementos.

A necessidade da crença como requisito para o conhecimento é sem dúvida a condição menos controversa, uma vez que não se pode conhecer algo e ao mesmo tempo desacreditá-lo; existiria aí uma contradição essencial. Ainda que o conhecimento não seja condição necessária para a crença, esta é necessária para aquele, qualquer que seja a definição atribuída ao conceito de “crença”.

O próximo conceito a ser analisado é “verdade”. É possível que se conheça algo que seja falso? A resposta da epistemologia clássica é negativa; pode-se *acreditar* em algo falso, e não há problema conceitual com uma crença falsa, mesmo justificada. Mas se algo é falso, não posso *conhecê-lo*.

Finalmente, a necessidade da justificação. A crença em algo verdadeiro não caracteriza-se conhecimento se não houver a garantia de que o objeto desta crença é verdadeiro; esta garantia é fornecida por razões, em forma de evidências do *valor de verdade* a respeito do que se crê. Mas o que seria esta justificação epistêmica exatamente? Este é o ponto central da controvérsia a respeito da epistemologia na atualidade. Para Siegel, em geral – e em especial em função de sua relevância para a educação – a justificação é entendida essencialmente como “justificação racional”, isto é, uma crença é justificada apenas se existem evidências e razões para torná-la uma crença racional⁷⁷.

A justificação provê um caráter normativo para o processo de obtenção da verdade através da investigação racional: as teorias da justificação devem estabelecer porque seus critérios são válidos.

O conhecimento é então, nas palavras de Carr,

“the grasp of an independent objective order by an epistemic agent who, in his attempts to apprehend it, observes certain rational canons and procedures of disinterested and impartial enquiry”⁷⁸.

⁷⁷ Ibidem, p. 21.

⁷⁸ (“a apreensão de uma ordem objetiva independente por um agente epistêmico que, no seu intento de apreender tal ordem, segue certos modelos racionais e procedimentos de investigação imparcial e desinteressada”) David Carr, citado em Siegel, 1998, p. 22.

A noção de conhecimento está então inalienavelmente vinculada à de verdade objetiva, e esta é indispensável para a idéia de que a atividade investigativa pode conduzir ao entendimento do que existe para além do conteúdo incerto da mente humana. A negação da possibilidade da obtenção da verdade objetiva e absoluta é a negação, portanto, da utilidade dos processos investigativos racionais. Mais uma vez nas palavras de Carr, “the holy grail of educational epistemology clearly lies in the development of a realist conception of truth”⁷⁹.

Para Carr, a verdade deve ser conceitualizada como mais do que apenas a coerência entre constructos cognitivos pessoais, e envolve a referência definitiva a uma ordem objetiva da realidade independente da atividade mental do sujeito cogniscente, contra a qual os constructos mentais devem ser medidos. Ainda que esse conjunto de asserções caracterize a verdade como “correspondência” com a realidade, Siegel observa que não se está assumindo aqui a necessidade de nenhum ponto de apoio epistemológico arquimedeano inconcebível. A chave desta visão realista da verdade é que esta é independente das crenças do sujeito epistêmico; a crença de que algo é verdadeiro não o torna verdadeiro, mas o que caracteriza a crença verdadeira é a apreensão de um estado de coisas de forma independente do sujeito epistêmico.

Siegel desenvolve uma análise contra-argumentativa de algumas críticas recentes e representativas a esta sua posição em favor da epistemologia. Como veremos, tais críticas não representam inovações filosóficas (para além do que já havia sido escrito

⁷⁹ (“o Santo Graal da epistemologia educacional claramente repousa sobre o desenvolvimento de uma concepção realista da verdade”) Siegel, 1998, p. 22.

por Wittgenstein e Derrida, por exemplo), mas exemplos típicos das argumentações em favor das idéias pós-estruturalistas no debate atual em filosofia da educação.

O primeiro texto analisado é o artigo “Taking Subjectivity into Account”⁸⁰, de Lorraine Code. O objetivo de Code neste trabalho é apresentar uma crítica às epistemologias do tipo “S conhece p”. Sua base argumentativa são as características problemáticas e limitativas destas abordagens, isto é, o fato de que estão estruturadas de modo a homogeneizar todos os sujeitos dentro de uma abstração chamada “sujeito epistêmico”, desconsiderando características subjetivas do indivíduo, e portanto, reduzindo a aplicabilidade destes modelos epistemológicos, uma vez que poucos indivíduos (se algum) podem ser identificados com tal “sujeito epistêmico”. A inexistência de um padrão referencial epistêmico neutro inviabiliza a definição de tal sujeito epistêmico; sendo assim, em todas as ocasiões em que tal abstração se faz presente, existe a imposição de um padrão epistemológico sobre os demais existentes, caracterizando uma situação de opressão. Desta forma, as condições necessárias e suficientes (nas palavras de Code) para o estabelecimento de proposições de conhecimento empírico verdadeiro não existem, o que inviabiliza o projeto epistemológico convencional. Code deposita especial ênfase na questão das diferenças intergrupais, em especial de gênero, mas também de etnia, raça, classe social ou orientação sexual. A idéia é semelhante à da hipótese Whorf-Sapir, estabelecida por Edward Sapir⁸¹, segunda a qual as especificidades lingüísticas do grupo têm relação direta com formas distintas que este tem de conhecer e conceitualizar o mundo.

Para Siegel, no entanto, este fator é incontroverso:

⁸⁰ Publicado na antologia “Feminist Epistemologies”, editada por Alcoff e Potter, 1993.

⁸¹ Moore, 1997, p. 96.

“Epistemologists typically insist that knowledge require justification, that justification is relative to evidence, and that evidence is relative to person, in the sense that different people will have access to different sets of evidence (...). In this sense, taking the knower’s location into account in determining what she knows is quite standard epistemological fare”⁸².

A necessidade de uma análise epistemológica objetiva não é negada, mas reforçada em virtude deste argumento. Siegel exemplifica seu ponto de vista através de uma simulação: duas pessoas, sendo um homem e uma mulher, observam uma discussão envolvendo outras duas, igualmente de sexos distintos. Suas análises da observação realizada podem ser bastante distintas em função de suas histórias de vida e gênero (entre outros fatores): o observador homem pode negar a existência de sexismo no discurso do outro homem, enquanto a observadora mulher pode ver um comportamento sexista onde seu colega observador não o pôde. Siegel apresenta então as seguintes questões: o observador homem *sabe* que o personagem masculino da discussão não se comportou de forma sexista? Da mesma forma, a observadora mulher *sabe* o contrário? Como tais questões podem ser resolvidas? Para Code, os dois observadores vivenciam uma situação onde possuem conhecimentos distintos da mesma realidade. Siegel rejeita esta possibilidade: o observador homem pode ele mesmo ser sexista, o que tornaria sua observação insensível ao sexismo do personagem masculino da discussão. Desta forma, não se pode simplesmente aceitar que os observadores *conhecem* diferentemente o mesmo fato apenas porque suas

⁸² (“Epistemologists tipicamente insistem no fato de que o conhecimento requer justificação, que justificação é relativa a evidências, e que evidências são relativas às pessoas, no sentido de que pessoas diferentes terão acesso a configurações diferentes de evidência. (...) Neste sentido, tomar em conta o ponto de vista do observador na determinação do que ele sabe é prática epistemológica padrão”) Siegel, 1998, p. 25.

subjetividades os levaram a *crer* no que crêem. A solução desta questão requer uma análise dos conhecimentos fundada em teorias epistemológicas; crenças inspiradas em subjetividade não são suficientes para o estabelecimento de *conhecimento*. Para Siegel, Code na verdade procura inserir o fator subjetividade dentro das condições de justificação, o que não é uma negação, mas antes uma tentativa de reforma, nos conceitos de epistemologia que pretende atacar. São as incoerências internas do texto de Code, isto é não apenas a necessidade intrínseca da epistemologia, mas a intenção de “alargar” o escopo das condições de justificação ao invés de refutá-las, que invalidam sua argumentação.

Em nosso entender, a questão principal para a compreensão da distinção entre as posições de Code e Siegel não foi apontada por este em momento algum: a transparência da linguagem, ou a peculiar característica da realidade de ser auto-evidente para a linguagem (e para a mente) humana. Esta questão, ainda que presente de forma subjacente, está excluída da estrutura lógica através da qual Siegel formaliza e define seu modelo epistemológico, sustentado pelos conceitos de *conhecimento* e *verdade*, conectados através da idéia de *justificação*. A transparência e a autonomia da linguagem estão aí inseridas de forma axiomática. As significações dos termos centrais da argumentação de Siegel, isto é, *verdade* e *conhecimento*, não são problematizadas; deduz-se daí que neste modelo tais significações são claras e inequívocas como, de resto, são todas as significações para um falante que domine competentemente (termo por si problemático, também) a língua. De maneira geral, a questão não reside na afirmação da existência ou não de uma realidade “exterior”, mas no questionamento da possibilidade de um acesso direto a qualquer manifestação desta realidade de forma não-contaminada por “filtros” culturais (e, como aponta

Code, de gênero, de etnia, de raça, de classe). Não se pode (como Siegel) tomar este fato como justificativa para a necessidade da análise epistemológica sem incorrer numa contradição circular: poderia esta análise epistemológica ser livre de quaisquer padrões discursivos? Ou seja, existe então um patamar de referência epistemológica neutro? Para Code (e demais pós-modernos) a resposta é negativa, e toda tentativa de estabelecê-lo é não apenas etnocentrismo (que por si, como afirma o anti-representacionalismo de Rorty⁸³, não é necessariamente negativo, mas antes inevitável) pernicioso, mas uma atitude politicamente opressora.

Desta forma, o discurso de Siegel só se sustenta sobre uma peculiaridade intrínseca do seu sistema conceitual. Esta peculiaridade reside na distinção entre crença e conhecimento, e a diferenciação destes conceitos só faz sentido, por sua vez, através da possibilidade do conhecimento da realidade de forma absoluta, ou seja, da “verdade”. Esta possibilidade fundamenta os projetos epistemológicos universais e, mais do que isso, lhes atribui o papel normativo que estende seu poder por todas as áreas do conhecimento humano. Se, no entanto, com Wittgenstein (e Nietzsche, e Heidegger, e Kuhn) e principalmente Derrida, esta possibilidade é questionada e negada, o axioma sobre o qual o sistema conceitual de Siegel está fundamentado ruí e sua argumentação colapsa.

O segundo texto analisado por Siegel é a argumentação antifundacionista de Charles Taylor. Num artigo intitulado “Overcoming Epistemology”⁸⁴, Taylor sugere o abandono da epistemologia, uma vez que a idéia de que o conhecimento é uma

⁸³ Rorty, 1992, p. 61.

representação apurada de uma realidade independente está fundada na existências de uma “verdade objetiva”, e esta (ou pelo menos o acesso a ela) não possui sustentação filosófica. A ideologia realista baseia-se na dissociação radical entre o sujeito cognosciente e os mundos natural e social, e esta dissociação é impossibilitada pelo fato de que, mesmo que se deseje obter uma representação desinteressada do mundo, não há como fazê-lo sem interagir com ele. Isto nos transforma de observadores em agentes, e não existe outra possibilidade de investigação que seja independente das inúmeras contingências do momento particular da interação. Para Taylor, isto inviabiliza o projeto epistemológico. A idéia de fundações seguras deve ser descartada, uma vez que não há modo possível de articular coerentemente a multiplicidade de impressões desarticuladas que temos da realidade. Isso necessitaria, ainda, um referencial neutro, independente de qualquer contingência, e é precisamente isso que não pode existir. O fundacionalismo deve ser, então, descartado: não se pode refinar a pesquisa da “estrutura” da realidade através de “escavações” em nossas representações em direção a representações mais básicas e fundamentais. O que será encontrado, pelo contrário, será uma certa forma de representar o mundo sob o ponto de vista de um de seus inúmeros agentes (ou de um de seus inúmeros discursos), o que é bastante distinto da idéia de representação apurada da realidade “exterior”. A distinção inequívoca entre qualidades efetivas do mundo exterior e nossa representação “particular” destas, se existir, não pode ser realizada.

⁸⁴ Publicado na antologia *After Philosophy: End or Transformation?*, Cambridge, MA: MIT Press: 1987, p. 464-88

“We can draw a neat line between my *picture* of an object and that object, but not between my *dealing* with the object and that object”⁸⁵.

Siegel não concorda com Taylor neste ponto: a experiência cotidiana parece deixar inequivocamente evidente a possibilidade da distinção entre a utilização que se faz de um instrumento qualquer e o próprio instrumento, e a existência da necessidade de interação entre o indivíduo e o instrumento para que as propriedades deste último sejam apreendidas, e uma representação coerente construída, é plenamente compatível com a distinção instrumento-representação. Além disso, em nenhum momento a apresentação da fundamentação (conhecimento-verdade-justificação) da epistemologia que defende, Siegel afirma que a interação com o mundo não seja necessária; pelo contrário, o próprio conceito de justificação, aqui entendido como a reunião de evidências, implica a inserção e contato com a realidade. Na opinião de Siegel, ainda que seja dada a Taylor (e a Heidegger) a razão neste ponto (de que a interação com o mundo é quem causa o conhecimento sobre ele), esse fato não invalida o modelo de que o conhecimento consiste em crenças que representam uma realidade independente de forma apurada. Em suas palavras,

“Taylor being right (if he is) that our gaining knowledge of the world requires our engagement with that world, is completely compatible with the claim that knowledge is the product of successful enquiry, where “success” is understood in terms of truth”⁸⁶.

⁸⁵ (“Podemos traçar uma linha precisa entre minha *representação* de um objeto e tal objeto, mas não entre minha *relação* com o objeto e tal objeto”) Taylor, citado em Siegel, 1998, p. 27.

⁸⁶ (“Taylor estando correto (se ele estiver) sobre o fato de que para conhecermos o mundo é necessário que nos relacionemos com ele, este é completamente compatível com a afirmação de que o conhecimento é produto de investigação realizada com sucesso, onde “sucesso” é entendido em termos de verdade”) Siegel, 1998, p. 28.

Por fim, o discurso de Taylor se fundamenta em conceitos retirados da própria epistemologia que este pretende atacar: é *verdade* que constructos epistemológicos são *falsos*, por exemplo. Para Siegel, a utilização de conceitos epistemológicos para o ataque à epistemologia a deixa tão intacta quanto antes. E ainda que a empreitada de Taylor obtenha sucesso, a única alternativa possível seria a adoção de uma perspectiva falibilista, exatamente o que assume a epistemologia educacional tradicional. Como conclusão, a argumentação de Taylor não ameaça, em nenhum aspecto, a conceituação de conhecimento e verdade em termos de “representação correta de uma realidade independente”⁸⁷.

Mais uma vez, Siegel fundamenta seu discurso na noção de “verdade” como correspondência perfeita entre a representação da realidade e esta realidade em si. A argumentação pós-moderna não nega a existência da “realidade”; o que ocorre, no entanto, é a negação da possibilidade de que esta “realidade” (se existe da forma aqui implicada) seja apreendida cognitivamente de forma independente dos discursos e linguagens dentro dos quais o indivíduo vive imerso. Como não existe cognição simbólica que não esteja estruturada sobre discursos e linguagens, essa apreensão “independente” e “imaculada” da realidade não é possível. Daí que, exista ou não uma realidade independente, é linguisticamente impossível que, utilizando os termos de Siegel, se possa afirmar que uma representação qualquer desta se configure uma “verdade”.

Desta forma, a afirmação de Siegel de que a interação com o mundo não é incompatível com a idéia da possibilidade de uma representação apurada da realidade depende da assunção da autonomia da linguagem em relação ao sujeito e do sujeito

⁸⁷ Ibidem, p. 28.

cogniscente em relação à linguagem, o que significa a adoção de uma perspectiva positivista-estruturalista. Um exemplo disto é o fato de que, no trecho em que Siegel afirma que conhecimentos são crenças que descrevem “acuradamente” uma realidade independente e são produtos de investigações realizadas com sucesso (entendido aqui como a representação da verdade), uma possível variação na significação dos termos “acuradamente” e “verdade” pode causar diferenças determinantes. E tais significações não podem ser estabelecidas de forma definitiva.

Quanto ao fato de Taylor utilizar categorias epistemológicas no ataque à epistemologia, a resposta a este argumento foi dada por Derrida com duas décadas e meia de antecedência⁸⁸. Como já citado anteriormente neste texto, Derrida mostrou que não pode haver uma crítica radical à metafísica que não se utilize da metafísica da linguagem (pois não há linguagem simbólica sem metafísica) e da metafísica enquanto categoria filosófica; da mesma forma a crítica etnológica ao etnocentrismo necessita do conceito de etnocentrismo como categoria filosófica para manter a coerência do próprio discurso. É o esvaziamento do valor de verdade absoluta dos conceitos, e sua adoção sob uma perspectiva instrumental (como reconhecido pelo próprio Lévi-Strauss no caso da distinção entre as categorias “natureza” e “cultura”), a idéia que encerra a mensagem pós-estruturalista: a “mitologia” epistemológica não deve ser simplesmente erradicada, mas é a sua base normativa absoluta do seu discurso que não se sustenta frente à argumentação pós-estruturalista. Desta forma, o objetivo (que aparentemente Siegel não apreendeu) não é a substituição da metafísica realista pela “verdade” pós-moderna, mas a desvalorização desta idéia reificada de verdade. O pós-estruturalismo não busca estabelecer-se como modelo mais

⁸⁸ Derrida, 1993, p. 230.

“verdadeiro” ou “real” do que o realismo, mas afirma que ambos são discurso e não mais do que isso; neste aspecto, o pós-estruturalismo apenas mostra-se mais sofisticado em sua própria mitologia, elaborando proposições com as quais o realismo não pode lidar. Isso que não significa que o pós-estruturalismo não possa ser por sua vez submetido a desconstrução; afirmá-lo seria afirmar que o pós-estruturalismo de fato é algo *mais* do que um discurso, e *isso* seria uma contradição fundamental.

A estratégia pós-estruturalista consiste em desmaterializar o discurso, isto é, desligá-lo da idéia de “fundação naturalística”. Desta maneira, a crítica de Siegel é caracterizada pela aparente não-compreensão de alguns aspectos fundamentais do discurso pós-estruturalista. Afirmar que a crítica pós-estruturalista é tão dependente da epistemologia quanto o realismo não é uma contra-argumentação válida; ainda que algumas categorias utilizadas sejam as mesmas, não são tais categorias que caracterizam genuinamente a epistemologia, mas sim a instituição de um valor de verdade (e a normatividade que daí decorre) às mesmas, o que é explicitamente negado pelo pós-estruturalista. Isto indica que, se o conceito é utilizado, isto é feito de forma instrumental. Por outro lado, à medida que textos pós-estruturalistas vão sendo publicados, um novo sistema conceitual vai sendo criado. Como aponta Rorty, num sistema conceitual anti-representacionalista, o próprio debate a respeito da “representação realista da natureza” é destituído de sentido⁸⁹.

O terceiro autor sobre cujas idéias Siegel se debruça é Wilfred Carr. O texto analisado intitula-se “Education and Democracy: Confronting the Postmodern Challenge”⁹⁰, e

⁸⁹ Rorty, 1991, p. 02.

⁹⁰ Publicado no *Journal of Philosophy of Education*, 28, 2, p. 221-38.

apresenta um sumário do “desafio pós-moderno aos valores educacionais iluministas”⁹¹, bem como ao pensamento filosófico que os sustenta. Dentro deste pensamento, ocupam posição de destaque a razão e o sujeito racional. A crítica pós-moderna tem, então, como alvo, a filosofia fundamentalista, com seu objetivo de mostrar que o sujeito racionalmente autônomo é um conceito que não se aplica apenas para um determinado grupo ou cultura, mas universalmente, como uma verdade *a priori* a respeito da natureza humana. Wilfred Carr lista brevemente as estratégias pós-modernas de ataque à filosofia fundacionalista.

Em primeiro lugar, o questionamento da forma universal e apriorística com que os conceitos são colocados.

“To its universality, postmodernists counterpose the ‘local’ determinants of what counts as rational thought and action; to its *a priori* necessity, they counterpose its fallibility and its contingency; and to its absolutism they insist that rationality is always relative to time and place”⁹².

Em segundo lugar, a idéia de “sujeito racional autônomo”, imaterial, é negada em favor da conceituação do sujeito como um ser “descentrado”: uma “configuração” sem um centro estruturante, mediado e constituído através de sua participação nos discursos de uma cultura situada historicamente. Uma vez que não existe maneira de “desconectar-se” deste sistema multi-discursivo, não há um ‘self’ essencial a ser descoberto.

⁹¹ Siegel, 1998, p. 29.

⁹² (“À sua universalidade, pós-modernistas contrapõe os determinantes “locais” a respeito do que se considera pensamento e ação racionais; à sua necessidade *a priori*, eles contrapõe sua falibilidade e contingência, e com relação ao seu absolutismo, eles insistem que a racionalidade é sempre relativa a tempo e espaço”) W. Carr, citado em Siegel, 1998, p. 29.

E por fim, é criticada a distinção iluminista entre “sujeito cogniscente” e “realidade”. Não pode haver conhecimento que não seja, desde sua origem, situado num sistema multi-discursivo e multi-lingüístico. Qualquer conhecimento do mundo é necessariamente pré-interpretado num

“conceptual scheme, part of a text, internal to a tradition outside of which there are only other conceptual schemes, texts and traditions and beyond which is impossible to stand”⁹³.

Desta maneira, não se pode aceitar, à moda iluminista, que a filosofia possa fornecer as fundações epistemológicas sobre as quais métodos de investigação da “verdade” possam ser estabelecidos, o ponto arquimedeano que sirva de referência neutra e a-histórica para a investigação filosófica (e científica).

Siegel encontra, de partida, um problema fundamental no texto de W. Carr: a argumentação pós-moderna não é defendida, mas apenas tomada ‘por certa’, ou seja, apenas apresentada como alternativa, intrinsecamente melhor, à filosofia fundacionalista..

Em segundo lugar, Siegel identifica neste texto as mesmas características fundacionalistas que este pretende criticar. Desta forma, o fato de que o conhecimento que um sujeito possui do mundo é *sempre* pré-interpretado é um dos “fatos objetivos” da “realidade”. Da mesma forma, o caráter não-objetivo do conhecimento é resultado da disposição pré-interpretativa com que o sujeito aborda a realidade; o que vemos aqui é uma relação causal universal do tipo que caracteriza o racionalismo iluminista.

⁹³ (“esquema conceitual, parte de um texto, interno a uma tradição fora da qual existem apenas outros esquemas conceituais, textos e tradições, e para além dos quais é impossível permanecer”) Ibidem, p. 29-30.

A afirmação de que não existe posição privilegiada que possibilite ao filósofo a transcendência das contingências e particularidades de sua própria cultura parece estar sendo enunciada exatamente a partir desta posição. E a afirmação de que a racionalidade é “sempre” relativa a contingências espaciais e temporais, da mesma forma como os exemplos citados acima, demonstra a existência de profundas inconsistências internas no discurso pós-modernista.

Em terceiro lugar, Siegel comenta o fato de que a filosofia fundacionalista é, no texto de W. Carr, definida em termos tão vagos que seria difícil encontrar literatura filosófica contemporânea que advogue, neste termos, a seu favor. O universo fundacionalista contra o qual o pós-modernismo rebela-se é, aparentemente, um universo vazio. Siegel afirma a inexistência de filósofo contemporâneo que afirme a existência de uma natureza humana fundamental preestabelecida que seja anterior à história ou à vida social, ou que exista um “sujeito racional autônomo” imaterial; que afirme que o conhecimento empírico é infalível, ou que possa existir tal ponto referencial arquimedeano; ou ainda que defenda o “mito” de que o sujeito cognosciente seja dissociado da realidade.

Quarto, para Siegel o argumento pós-moderno contra a possibilidade do conhecimento objetivo é inaceitavelmente fraco. Não há princípio na lógica pós-modernista que fundamente a passagem da idéia de que o conhecimento é sempre situado num esquema conceitual multi-textual e interno a uma tradição para a noção de que fora deste esquema existem apenas outros esquemas conceituais. O fato de que o conhecimento que o sujeito possui da realidade é situado em um esquema conceitual não nega a existência desta realidade, independentemente deste esquema. Pensar o contrário seria insensatez.

E por fim, ainda que posições pós-modernistas, como a afirmação da inexistência de um referencial neutro de observação do mundo, sejam contribuições importantes ao debate epistemológico, por outro lado muitos aspectos da crítica pós-moderna são falhos, em especial a crítica à dissociação entre sujeito cognosciente e mundo objetivo. De qualquer forma, nada nesta visão pós-modernista criticada caracteriza a posição epistemológica central de Siegel (isto é, o fato de que é educacionalmente importante que estudantes ganhem conhecimento e desenvolvam habilidades de investigação racional do mundo que objetive a verdade; que apreciem tal racionalidade e conduzam suas vidas tendo-a como fundamento) como problematicamente “fundacionalista”; o falibilismo é integralmente incorporado a esta posição e, ainda que esta seja “objetivista”, este objetivismo não é problemático, uma vez que não pressupõe uma referência neutra metafísica nem sujeitos “imateriais”.

Conto com a indulgência do leitor quanto à redundância argumentativa deste texto; procuramos manter a estrutura do texto de Siegel, isto é, a mesma ordem de apresentação e crítica dos textos analisados, o que implica a citação repetida de argumentos. O comentário da análise feita por Siegel do texto de W. Carr não poderá ser diferente.

Inicialmente, é preciso que se comente de forma breve que a sumarização dos principais argumentos pós-modernos contra a filosofia fundacionalista, sem o desenvolvimento analítico de cada argumento, não significa a sua “naturalização” ou que se os estejam tomando como “garantidos”, mas sim o fato de que, ainda que nem sempre sob o “título” de pós-moderno, uma parte considerável da produção filosófica do século XX (e já Nietzsche no século XIX) desenvolveu-se ao redor da crítica ao pensamento iluminista (em obras extensas e analíticas), e uma contribuição no debate

da filosofia da educação a respeito deste tema pode prescindir de uma retomada analítica de cada obra fundamental do pensamento pós-moderno, ainda que a citação das fontes argumentativas poderia ajudar a tornar o debate mais claro.

O segundo argumento de Siegel é a repetição de uma análise que já havia sido feita sobre o texto de Taylor, isto é, a contradição interna presente neste tipo de argumento ao afirmar a “objetividade” do fato de que não se pode ser “objetivo”, ou da construção de uma linha de raciocínio com relações causais na crítica ao racionalismo. Siegel assume aqui que só existem duas posturas possíveis quanto ao realismo fundacionalista: a crença de que a apreensão da realidade exterior é possível de forma direta e transparente, ou a negação deste fato de forma igualmente metafísica, isto é, estabelecendo uma correlação direta entre a negação do objetivismo e a negação de qualquer utilização de processos racionais. Desta forma, um texto anti-racionalista não pode conter enunciados que denotem causalidade sem incorrer em contradição. O pensamento filosófico pós-estruturalista estaria então, para manter sua coerência argumentativa, condenado a um empiricismo absoluto, transformado em estudo antropológico de casos, uma vez que a adoção de categorias filosóficas clássicas (como razão, racionalidade e lógica) ou construções frasais causais (“daí resulta que”) significariam a adoção do papel privilegiado criticado, do ponto referencial neutro que o próprio pós-estruturalismo ataca. Para pós-estruturalistas, contudo, esta é uma compreensão equivocada de suas idéias fundamentais; uma visão que sofre de um mal característico do positivismo, o pensamento bivalente absoluto. O ponto central da argumentação de neopragmatistas como Rorty ou desconstrucionistas como Derrida a esse respeito situa-se muito além deste reducionismo simplista. Voltemos ao exemplo do engenheiro e do *bricoleur*, que Derrida extrai de Lévi-Strauss. Ambos identificam-

se e diferenciam-se pela utilização que fazem (ou antes pela conceituação que tem) da linguagem. O fato de que o mercado das trocas lingüísticas onde atuam ser historicamente marcado pela idéia do engenheiro (ou, digamos, da possibilidade da engenharia), de modo que grande parte do repertório lingüístico compartilhado possui este marca, não impede que o *bricoleur* siga em sua atividade de bricolagem, através da utilização *instrumental* deste repertório lingüístico. Mesmo no momento em que o *bricoleur* se descobre sozinho no mundo, sua linguagem carrega a herança histórico-metafísica do engenheiro, a despeito de sua utilização instrumental, sem que exista qualquer espécie de colapso lingüístico. Isso não é a negação de toda e qualquer metafísica, mas de uma teologia em particular, a meta-metafísica da “presença”. O *bricoleur* de Derrida sabe que não há ferramenta que não pertença à caixa de ferramentas da metafísica⁹⁴. Ainda assim, não é o valor de verdade dos recursos que dispõe que os tornam úteis, mas suas possíveis relações com outros instrumentos, com o contexto e com a história em que se encontram. Desta forma, o valor de verdade é, como a figura do engenheiro, uma idéia mítica da que necessitaram os *bricoleurs* (todos nós) em sua história e sob diferentes manifestações, no sentido de preencher sua necessidade de plenitude e autoridade. E foram, engenheiros e valor de verdade, idéias utilizadas a todo o tempo por toda a história da bricolagem da construção das instituições ocidentais.

Aqui encontramos um exemplo que se adequa perfeitamente à argumentação de Siegel. Todo conhecimento é resultado e parte da atividade de bricolagem, referenciada sempre ao mito da engenharia. Desta forma, este mito deixa seu “traço” no conceito de bricolagem, isto é, este não pode ser entendido sem estar localizado

⁹⁴ Spivak, 1976, p. xix.

dentro de um sistema de diferenças, em oposição ao conceito de *engenharia*. Mas sendo a engenharia um mito que não se pode fazer presente, ao mesmo tempo não pode haver a idéia da bricolagem que não seja ela mesma “engenharia”. No entanto, é um termo necessário no discurso, e que necessita ser utilizado. Esta utilização se deve fazer *under erasure*, isto é, com a assunção de que as significações só podem existir dentro de um sistema dinâmico de afinidades e oposições, em que estas não podem ser absolutamente afirmadas ou negadas.

“Knowledge is not a systematic tracking down of a truth that is hidden but may be found. It is rather the field ‘of *freeplay*, that is to say, a field of infinite substitutions in the closure of a finite ensemble”⁹⁵.

A colocação de um conceito *under erasure* é a operação de desconstrução do seu significado transcendente, de sua “presença” absoluta. Dentro do sistema convencional e arbitrário da linguagem, no jogo permanente de afinidades e oposições, os conceitos se mantêm de alguma forma ligados ao seu “completamente outro”, ou seja, as diferenças nunca são absolutas.

É desta maneira que a significação do signo presente se vê marcada pelo “traço” do ausente. No exemplo de Spivak⁹⁶, na atividade simples do fornecimento de respostas a questões formuladas por uma criança ou numa consulta ao dicionário, um signo conduz a outro e assim indefinidamente. O signo cujo significado transcendente reificado foi desconstruído é colocado *under erasure*, é representado sob um sinal gráfico de anulação, como se no processo de escrita manuscrita um erro gerasse uma

⁹⁵ (“O conhecimento não é a perseguição sistemática de uma verdade que está escondida mas pode ser descoberta. É, no lugar disso, o campo do *freeplay*, isto é, um campo de substituições infinitas dentro de um conjunto finito”) Spivak, 1976, p. xix.

⁹⁶ Ibidem, p. xvii.

rasura. O signo marcado com este sinal gráfico cruzado, signo, é o signo não-transcendente, localizado no jogo livre (“*freeplay*”) da linguagem. A crítica pós-estruturalista, desta forma, em nenhum momento nega a linguagem e sua metafísica, mas a meta-metafísica da presença, do racionalismo e da normatividade absoluta. Desta forma, não apenas a linguagem é instrumento à disposição do *bricoleur*, como também todas as demais tecnologias intelectuais do qual este dispõe, incluídas aí a lógica, a análise racional e a utilização de categorias filosóficas convencionais.

Quanto à afirmação de que o universo contra o qual W.Carr e os demais pós-modernos se rebelam é um universo inabitado, o que se passa aqui é um exemplo similar ao que poderia hipoteticamente acontecer com o observador homem (no exemplo fornecido pelo próprio Siegel ao comentar o texto de Code) que, por seu próprio sexismo, não poderia ver o sexismo do outro personagem masculino. Na frase “no contemporary philosopher claims that there is ‘an essential human nature that predates history and is prior to a particular form of social life’”⁹⁷, o conceito de essência desempenha papel central, e parece muito proximamente relacionado com o conceito de estruturalidade (ou centro) das estruturas. Com base neste conceito, Lévi-Strauss e Piaget, autores de indiscutível influência dentro e fora do meio acadêmico, acreditavam numa possível redução do social ao natural e deste ao psico-químico – o que denota um nível elevado de predeterminação histórica, maior em Lévi-Strauss, menor, mas fundamentalmente presente, em Piaget. Por outro lado, a epistemologia do próprio Siegel precisa assumir a existência do “disembodied ‘rational autonomous subject’”⁹⁸ se quer crer que a representação apurada da realidade é possível, isto é,

⁹⁷ (“nenhum filósofo contemporâneo sustenta a existência de ‘uma natureza humana essencial que predete a história e seja anterior a uma forma particular de vida social’”) Siegel, 1998, p. 31.

⁹⁸ (“sujeito autônomo racional imaterial”) Ibidem, p. 31.

deve assumir a independência de sua capacidade simbólico-cognitiva em relação a seus recursos lingüísticos e o ambiente discursivo dentro do qual está inserido. Se a contra-argumentação a este ponto for a possibilidade de articulação entre representações distintas (de pessoas e grupos diferentes; o processo científico, numa palavra), para que isso se relacione com a “verdade” são necessários ou um ponto de referência arquimedeano (que apure o quão “verdadeiras” são tais articulações) ou a adoção integral da perspectiva essencialista-estruturalista, onde o ponto de apoio arquimedeano é substituído pela estrutura auto-evidente; ou ambos. Desta forma, dentro do universo contra o qual o pós-estruturalismo se coloca, Siegel é um representante bastante característico.

Por último, Siegel afirma que para além do sistema conceitual que caracteriza um “conhecimento” não existem apenas outros sistemas conceituais, mas os elementos físicos do mundo real para os quais tais sistemas conceituais fornecem uma representação. Como já mencionado anteriormente neste trabalho, e correndo o risco da redundância excessiva, o pós-estruturalismo vê essa questão como irrelevante. Exista ou não a realidade ‘exterior’ (e gostamos de crer que esta existe), o que não existe é a interação com tal realidade que não seja simbólico-discursiva. Desta forma, o ponto de vista de W.Carr – de que as relações se dão entre esquemas conceituais – é mais relevante do que o de Siegel – a relação entre discurso e “realidade”.

Procuramos mostrar, através da apresentação e comentário dos argumentos de Siegel em defesa da epistemologia, que o discurso pós-estruturalista em momento algum intenta adotar a agenda epistemológica convencional e sugerir soluções para suas questões, mas pelo contrário, afirma a insolubilidade intrínseca de tais questões da

forma como estão enunciadas (ou seja, de forma a admitir uma “solução”), sugere que não são mais relevantes e argumenta em favor do direcionamento a problemas mais pungentes. Como resultado da argumentação de Siegel, percebe-se a incompatibilidade entre as idéias pós-estruturalistas e o discurso realista-naturalista; de resto, nenhuma novidade, uma vez que boa parte da bibliografia pós-estruturalista parte exatamente da instituição desta incompatibilidade.

Utilizando-se de sua estrutura axiomática, dentro da qual conceitos como verdade, conhecimento, racionalidade e educação são reduzidos à irredutibilidade do axioma, o discurso de Siegel apresenta o pós-estruturalismo como profundamente antagônico ao modelo educacional existente. A resposta óbvia do pós-estruturalismo é que o primeiro e mais fundamental passo é a “desnaturalização” e a problematização deste modelo educacional. Desta forma, a desreificação da epistemologia não é o abandono desta palavra, mas sua relativização, sua aplicação de maneira mais ‘antropológica’, onde os resultados não serão essencialidades estruturais, mas a emergência de pungentes questões políticas.

Pós-estruturalismo *versus* ‘geracionismo’?

Dentro dos domínios da filosofia da educação existem críticos do movimento pós-moderno que apontam para uma outra questão bastante relevante: a adoção de idéias estereotipadas, sob o rótulo de pós-modernas, onde este conceito relaciona-se com uma visão influenciada pela interpretação que deste tem o “senso comum” e a utilização que dele faz a mídia, no intuito de legitimarem práticas sem qualquer relação com as teorizações filosóficas dos autores “pós-modernos” mais proeminentes. Num texto intitulado “Interpretation, Construction and the “Postmodern” Ethos”⁹⁹, David E. Cooper desenvolve sua argumentação no intuito de mostrar que, ao contrário do que afirmam alguns movimentos educacionais da atualidade, dificilmente a hermenêutica radical de Heidegger e Gadamer ou o construtivismo que pode ser deduzido de Wittgenstein estão em condições de fornecer o suporte teórico e conceitual para tais movimentos. Cooper tem em mente, como exemplos, dois movimentos especificamente: o que ele chama de a “nova história” e a “nova matemática”.

O movimento da ‘nova história’ é apresentado em seus contrastes em relação à disciplina convencional: enquanto esta última preocupa-se em constituir-se num compêndio de fatos do passado, em uma descrição e catalogação de fatos “historicamente relevantes”, o primeiro assume que, sendo o conhecimento um constructo cognitivo-social, tal construção é negociável¹⁰⁰. Desta forma, a historiadores pós-modernos são atribuídas afirmações a respeito da inexistência do

⁹⁹ Cooper, 1998, p. 37.

fato histórico independente da nossa relação com o mesmo, e que a narrativa histórica possui muito em comum com a criação literária; que não se pode observar a história a não ser de um ponto de vista muito específico, o que dilui o conceito de história “objetiva”, e que o estudo da história é marcado por uma determinada configuração da historiografia. A história é então o objeto de uma atividade essencialmente interpretativa, senão construtiva; o estudo da história é também o estudo de uma determinada condição historiográfica, isto é, das condições em que as descrições históricas foram produzidas.

Da mesma forma, os partidários de uma nova matemática (cujo representante característico é Ernst von Glaserfeld) advogam uma posição radicalmente construtivista. O ensino da matemática, sob este ponto de vista, abandona a posição em que esta é apresentada como a “realidade inquestionável”, a forma como as coisas “são”, em favor de uma matemática construtivista. O conceito de transmissão educacional de uma representação objetiva do mundo é negado para dar lugar à conceituação de que o matemático é um construtor: ao provar um teorema este não está “descobrendo”, mas “inventando” uma realidade matemática sem nenhum valor ontológico¹⁰¹.

“For the new historians and mathematicians, the implications of their views both for the practice and ethos of teaching are profound. If, after all, history is akin to fiction, then the history pupil should self-consciously engage in the telling of imaginative tales in which all historians, were they to admit it, are really engaged. And if mathematical practice is a constructive exercise, not a delineation of reality, students must be encouraged to produce their own

¹⁰⁰ Ibidem, p. 39.

constructions, rather than ape those of alleged experts. Moreover, whether in maths or in history, students should proceed with a different self-understanding of what they are doing. They are not to see themselves as arriving at, or even approaching towards, a grasp of truths of certainty. For it is not ‘forms of knowledge’ into which they are being initiated, but the contingent, creative activities of people, into forms of practice which yield, not knowledge, but ‘knowledges’”¹⁰².

Ainda que a abordagem hermenêutica negue a idéia de que exista uma realidade pré-estruturada, independente do pensamento humano, Cooper não vê aí uma relação direta com os movimentos da nova história ou da nova matemática, por um motivo bem definido: o fato de estarmos num processo contínuo de ‘interpretação’ influenciada por ‘pré-conceitos’ não exclui a possibilidade de interpretação e julgamento racionais, ainda que sejam ‘compelidos’ à escolha de uma particular interpretação ou teoria. Desta forma, a hermenêutica só relaciona-se com a conceituação de história como produção ficcional ou da matemática como construção pura se desenvolvida em uma direção muito específica.

A posição construtivista, por sua vez, é apresentada como herdeira da interpretação do texto de Wittgenstein, segundo a qual o ser humano, ao realizar as etapas de uma

¹⁰¹ Ibidem, p. 40.

¹⁰² (“Para novos historiadores e matemáticos, as implicações de seus pontos de vista para a prática e para o *ethos* do ensino são profundas. Se, ao final, a história é similar à ficção, então o estudante de história deve autoconscientemente comprometer-se com a criação de contos imaginativos os quais todos os historiadores, deveriam admitir, estão na verdade engajados. E se a prática matemática é um exercício construtivo, e não a delimitação da realidade, estudantes devem ser encorajados a produzir suas próprias construções, ao invés de imitar as dos ditos expertos. Além disso, seja em matemática ou história, os estudantes devem proceder com uma auto-entendimento distinto a respeito do que estão fazendo. Eles não se devem entender chegando, ou mesmo abordando, um conjunto de certezas verdadeiras. O motivo é o fato de que estas não são “formas de conhecimento” às quais eles estão sendo iniciados, mas as atividades criativas e contingentes de pessoas, à formas de prática que resultam não em conhecimento, mas em ‘conhecimentos’”) Ibidem, p. 40.

inferência ou julgamento, obedece a certas regras; no entanto, os domínios determinados por tais regras não estão estabelecidos de forma prévia, o que faz desta inferência uma atividade exploratória em que existe a necessidade de tomadas de decisão a todo momento. Desta maneira, não somos simplesmente ‘compelidos’ a um resultado, mas ao depararmos com a necessidade da opção, nos vemos num processo de ‘construção’ de nossa representação da realidade. Esta posição alia-se solidariamente à hermenêutica na formação do que Cooper chamou de um “novo humanismo”: ainda que nossa experiência do mundo seja definida por preinterpretações e esquemas culturais, tais substratos prévios não dão conta de todo o universo frente ao qual devemos realizar atividades de julgamento ou inferência; desta forma, estas não são ‘determinadas’ pelos primeiros mas envolvem, em grande medida, a participação criativa do sujeito. Para Cooper, no entanto, existe uma significativa distância conceitual entre a assunção de tal postura hermenêutico-construtivista e as posições dos movimentos das novas matemática e história. Na matemática, ao invés de serem ‘preenchidos’ de conhecimento, estudantes devem estar ‘livres’ para a criação de suas formas particulares de cálculo; em história, atividades de criação ficcional e interpretação livre deveriam substituir a história convencional. Na opinião de Cooper, onde quer que tendências pedagógicas desta natureza se manifestem, o que está implicado é antes um (aqui chamado) ‘ethos’ pós-moderno com pouca fundamentação filosófica do que a manifestação legítima de uma hermenêutica construtivista em educação. Sua argumentação neste sentido, no entanto, inicia-se de forma problemática: através de duas citações descontextualizadas onde o significado apreendido no texto torna-se distinto do original. De início comenta que, ainda que não tenha como objetivo uma crítica ao pluralismo e ao

desconstrucionismo, “one must surely fear for the fate of children taught that Nazism is ‘wrong’ *only* ‘because it offends *our* literary taste”¹⁰³. No texto citado, Parker não se utiliza da metáfora “gosto literário” da forma descompromissada como a citação de Cooper o faz parecer. A adoção desta metáfora se dá após uma longa apresentação de argumentos anti-fundacionalistas de Derrida e Wittgenstein (alguns dos quais correspondem a partes deste texto), e após a conclusão de que a inexistência de uma referência normativa moral a-histórica e transcultural nos deixa com nada além de nossas próprias referências culturais e esquemas conceituais como base interpretativa do mundo. À dimensão estética marcante resultante desta extirpação do fundacionalismo, Parker adota a metáfora “gosto literário”, de forma irônica, ao referir-se às peculiaridades culturais e textuais dentro das quais cada indivíduo se encontra e possui como base de referência. Ainda que ameaças assustadoras como a citação do nazismo traga consigo a nostalgia pela “metafísica da presença” (ou da Providência), não se pode aceitar esta nostalgia como parte da argumentação.

Mais adiante, atribui a Wittgenstein a afirmação de que a filosofia deve deixar tudo como está e não mudar coisa alguma. Cooper utiliza-se desta afirmação wittgensteiniana no intuito de mostrar que a hermenêutica construtivista está mais em acordo com a matemática convencional (bem como com as práticas de investigação, julgamento e análise racional) do que com a nova matemática

“If Heidegger and Gadamer are right then even seemingly detached, objective scientific enquiry is necessarily shaped by ‘fore-conceptions’, by interpretive stances, which open up domains into which to inquire. If the radical constructivist is correct, then even the most traditional, conventional

¹⁰³ (“deve-se seguramente temer pela sorte das crianças ensinadas que o nazismo é ‘errado’ *apenas*

mathematical reasoning consist, deep down, in continual decision-taking.

Wittgenstein sees himself as talking about mathematics as it is, not as it must or should be, and this illustrates his ‘quietist’ insistence that philosophy ‘leaves everything as it is’ and changes nothing’¹⁰⁴.

Desta forma, encorajar os estudantes de modo que estes assumam posturas criativas não é, no que se refere à significação do termo, fazê-los *mais* construtivos ou interpretativos do que estudantes educados de forma convencional. Para os que contra-argumentarem que o intuito da nova matemática e da nova história é conscientizador e não funcionalista, Cooper responde que então, estudantes deveriam ser apresentados à hermenêutica e ao construtivismo; e se o forem de forma “apropriada”, entenderão que estes referem-se a como a investigação matemática ou histórica são *inevitavelmente*, e torna-se então difícil entender que possível impacto isto poderia ter na forma como as investigações são convencionalmente conduzidas.

Cooper insere a questão moral na discussão e apresenta o dilema do educador pós-moderno: ou nossas posições filosóficas estão em acordo com nossas formas atuais de julgamento e investigação, ou não estão. Se estiverem, não existem implicações radicais para a educação advindas destas novas posições; se não estiverem, existem razões para que tais posições sejam aceitas, se ao contradizerem nossas práticas estão fazendo o mesmo a determinado aspecto de nossa cultura?

porque ofende *nosso* gosto literário”) Cooper, 1998, p. 45, citando Parker, 1997, p. 154.

¹⁰⁴ (“Se Heidegger e Gadamer estão certos, então até a investigação científica mais aparentemente desprendida e objetiva é necessariamente delineada por pré-conceitos, por instâncias interpretativas, que revelam domínios dentro dos quais a pesquisa pode ser realizada. Se o construtivista radical está correto, então até o mais tradicional e convencional raciocínio matemático consiste, num nível profundo, em uma seqüência contínua de tomadas de decisão. Wittgenstein se vê falando na matemática como ela é, e não como ela deve ou deveria ser, e isso ilustra sua insistência de que a filosofia “deixe tudo como está e não mude nada”) Ibidem, p. 45.

Diretamente relacionado a este aspecto está a rejeição pós-moderna a distinções epistemológicas clássicas como certeza/incerteza, descrição/interpretação, fato/ficção, verdade/falsidade. Cooper não vê nos arquitetos principais do novo humanismo – James, Heidegger, Wittgenstein – nenhuma intenção de rejeitar tais distinções, para com as quais as práticas educacionais são tão dependentes.

“(It was not Wittgenstein’s aim to deny the ‘hardness of the logical *must*’, but to free us from a ‘mythical’ understanding of it”¹⁰⁵.

A conclusão desta linha argumentativa é que deve ser feita uma distinção entre a superfície, isto é, as práticas e discursos, e um nível mais profundo, onde posicionamentos filosóficos situam-se em embates conceituais. Para Cooper, os pensamentos hermenêutico e construtivista estão situados neste nível mais “profundo”. Desta forma, as distinções conceituais familiares não são negadas, mas sim as posições filosóficas que, se verdadeiras, tornariam tais distinções inoperantes. Práticas e discursos educacionais são mantidos, sem que isso incorra em contradição com o pensamento filosófico hermenêutico-construtivista. Mantém-se as estruturas que fazem a coerência do discurso educacional: $7+5=12$, historiadores realizam mais do que meras “interpretações imaginativas” e o nazismo não é mau “apenas” porque está em desacordo com nosso ‘gosto literário’. Posições como a “nova matemática” ou a “nova história” são reduzidas a movimentos *geracionistas*, à crença de que o conhecimento pode surgir do “nada”; nas palavras de Blake *et alii*¹⁰⁶, pensar que o que existe deve ser identificado com o ‘pensável’ é não apenas falta de humildade, mas sobretudo ‘preguiça intelectual’.

¹⁰⁵ (“Não foi objetivo de Wittgenstein negar a ‘seriedade da necessidade da lógica’, mas nos libertar de uma compreensão ‘mítica’ dela”) Cooper, 1998, p. 46-7.

Cooper estabelece um domínio conceitual e a partir deste sua argumentação; ainda que em certo aspecto algumas de suas preocupações sejam compreensíveis, este domínio mostra-se restrito a ponto de conduzir a argumentação à conclusão de que, aceitos ou não hermenêutica e construtivismo, as práticas educacionais devem manter-se intocadas. Existem, no entanto, dois fatores muito próximos dos elementos presentes nesta argumentação que, uma vez considerados, provocariam profundas modificações nas conclusões apresentadas. Tais fatores são a lingüística e a política, ou mais especificamente, a filosofia lingüística desconstrutivista e o aspecto político da educação relacionado ao multiculturalismo.

Inicialmente é preciso concordar com Cooper que não se pode esperar que exista a possibilidade de interpretação ou construtivismo autônomos em si – a concordância termina aqui e o suporte argumentativo toma direções bastante distintas. Certamente o estímulo descomprometido à criação imaginativa em história ou matemática (ou na disciplina que seja, e ainda fora da escola, onde quer que as atividades tenham caráter predominantemente educacionais), se fosse possível, transformaria os resultados destas atividades em idioletos inoperantes. Desta forma, não se pode imaginar que exista alguma tentativa séria de implementar uma reforma nas disciplinas mencionadas *nestes termos*.

No entanto, se entendermos, à maneira hermenêutica, que um indivíduo só pode apreender algo dentro de um ecossistema lingüístico, de um discurso (ou conjunto de discursos) em que está inserido, o estímulo à criatividade imaginativa já não se trata mais da criação de algo a partir do nada, mas da procura de novas articulações de elementos discursivos. Mais do que criar sua própria maneira de ver o mundo (idéia

¹⁰⁶ Blake *et alii*, 1998, p. 48.

ininteligível se tomada de forma radical), o jovem participa de um processo onde concomitantemente desenvolve a capacidade de inserir-se no discurso de seus grupos e traz a cada um destes grupos elementos discursivos novos, provenientes de outros meios com os quais está envolvido. Insere-se aqui a questão do multiculturalismo, isto é, da existência, no mesmo tempo e espaço, de discursos distintos, com maior ou menor grau de comensurabilidade, sendo o discurso escolar tradicional historicamente vinculado a alguns poucos destes discursos apenas, sem a existência de lastros metafísicos que garantam a sua superioridade (e portanto normatividade) frente aos demais. A afirmação de Cooper de que a hermenêutica não é razão suficiente para uma mudança nas práticas escolares nos leva a concluir que Cooper se refere a uma comunidade educacional (e, uma vez que a comunidade educacional não possui fronteiras demarcáveis, pode-se estender esta observação à idéia de comunidade em geral) perfeitamente homogênea e hermética em sua cultura, onde todos os seus integrantes reconhecem-se plenamente no discurso educacional; ou as práticas educacionais que o autor tem em mente (e que o texto não especifica) são bastante distintas do que o mundo ocidental costuma denominar educação tradicional (em suas versões positivista, religiosa, ‘bancária’, etc.). Aceitar esta multiplicidade e defender o ensino positivista é, intrinsecamente, voltar à idéia de que existe uma “verdade” a ser descoberta de modo a arbitrar as diferenças, e mais ainda, de que a educação é uma instituição que, de braços dados com a ciência, “distribui” socialmente esta “verdade”. As argumentações anteriores deste texto desacreditam com sucesso, cremos, esta posição.

Desta forma, certamente atividades como a investigação racional, aliada à interpretação e à construção, são partes integrantes das atividades científica e

educacional da atualidade, creiam ou não cientistas e educadores. Mas essa é uma questão irrelevante, como todas as que relacionam-se com a pretensão de afirmar como a realidade “é”. O ponto principal, sob a ótica pós-estruturalista, é que não se pode analisar o que se faz ‘na realidade’ sem a inclusão do discurso dentro do qual esta ‘realidade se faz’; desta forma, as opiniões do cientista e do educador a respeito do que estão fazendo são de extrema importância, pois são tais opiniões que serão participantes nos discursos sociais em que se formarão as individualidades dos educandos em questão, e que direcionarão a própria atividade de pesquisa e investigação. Essa questão só se torna irrelevante sob o ponto de vista que a pesquisa científica é autônoma em relação ao cientista e ao seu discurso, o que diversos autores como Quine, Wittgenstein, Kuhn e Feyerabend (entre vários outros), cada qual à sua maneira, demonstraram ser uma crença pueril. O ponto importante aqui é o fato de que a apresentação da educação como atividade discursiva, onde interpretação e criação estão presentes (como em qualquer discurso), é significativamente distinto da sua apresentação como a análise de como as coisas ‘são’ ou da maneira como se pode descobri-lo, ainda que sem o perceber o educando, neste último caso, esteja engajado em atividades interpretativas e construtivas. Desta maneira, se os estudantes vierem a entender a significância dos conceitos de hermenêutica e construtivismo, ainda que uma parte das atividades investigativas, *em sua operacionalidade*, mantenham-se intactas, a significação de tais procedimentos e de toda a empreitada investigativa em geral será radicalmente distinta à que seria no discurso positivista. E, como não se pode desvincular um procedimento investigativo de sua significação, os procedimentos já não seriam mais os mesmos em si, e a dinâmica transformacional do discurso em que tais procedimentos estão agora inseridos os levarão por caminhos

bastante distintos dos quais se encontrariam no discurso positivista. Como vemos, mais do que a análise das atividades como algo invariavelmente isolado, a compreensão que dela se tem, assim como o discurso no qual ela se localiza, faz toda a diferença.

Quanto à questão da rejeição de distinções bivalentes que sustentam o discurso positivista, ainda que Cooper não encontre tal rejeição explicitamente colocada nas obras de James, Heidegger ou Wittgenstein, não se pode ignorar a enorme influência das análises de Derrida (como apresentadas previamente neste texto) neste sentido, a começar pela retomada, de Saussure, do caráter arbitrário (e portanto não ‘natural’, se é que podemos nos utilizar deste conceito) da linguagem.

E o texto de Cooper encerra-se com a ironia de, tendo-se amparado em Wittgenstein por mais de uma vez, sugerir uma distinção entre a ‘superfície’ (práticas) e as ‘profundezas’ (fundamentações filosóficas), uma vez que o próprio Wittgenstein argumenta contra tal espécie de distinção¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Wittgenstein, 1953, seções 87, 594; Parker, 1997, p. 108-9.

Relativismo e educação

Como procuramos deixar claro nas seções anteriores, a crítica pós-estruturalista é mais radical do que a simples substituição do paradigma epistemológico e filosófico que sustenta o pensamento moderno-iluminista por outro paradigma qualquer na busca da verdade: é a negação da possibilidade da existência de uma referência a-histórica, transcultural, que possibilite a análise “neutra” de uma situação ou fenômeno. Um dos resultados imediatos da contestação da possibilidade de que as estruturas epistemológicas tenham um “centro” e sejam estáveis é a sensação de que os referenciais de julgamento e as categorias de pensamento deixam abruptamente de existir, e que chegou-se a uma situação de relativismo absoluto onde não existem quaisquer parâmetros válidos de referência.

A caracterização bivalente que o racionalista atribui aos conceitos limita os posicionamentos filosóficos possíveis frente a esta problemática: o fundamentalismo estruturalista-cientificista radical, de um lado, ou um relativismo de permissividade absoluta, por outro. Os meios racionalistas manifestam-se violentamente contra a idéia de relativismo, porque a vinculam à aceitação indistinta de qualquer coisa, contextos, religiões, crenças, e também o eticamente condenável, como o trabalho escravo, o trabalho infantil, a mutilação sexual feminina ou o nazismo. Desta forma, ainda que o relativismo cultural seja tolerado, e mesmo incentivado, nenhuma forma de relativismo moral ou ético é aceitável.

No entanto, ainda que o pós-estruturalismo argumente em favor da impossibilidade do estabelecimento de teorizações universais e portanto normatizantes, existem algumas

formas de relativismo que são combatidas dentro dos próprios meios pós-estruturalistas. Para estes meios, não existe relação alguma entre a inexistência de referenciais metafísicos normativos universais e a conclusão de que não podem existir referenciais de julgamento e arbitragem, como analisaremos a seguir.

Educadores e filósofos da educação pós-estruturalistas usualmente combatem uma espécie de relativismo em especial: o que postula a incompatibilidade irremediável dos discursos, a incomunicabilidade entre sujeitos, e portanto condena-os ao isolamento idiolético, incapazes de compreender a posição e a situação do outro e de avaliar racionalmente as alternativas que possui. Dentro do domínio educacional, a questão da possibilidade ou não da intercomunicação por através de barreiras de diferença radical estabelece dois panoramas diametralmente opostos: pode-se conceitualizar o problema como *muito difícil*, mas essencial, motivando assim o investimento crescente de recursos intelectuais, de pesquisa, de tempo e financeiros para este fim; ou como *impossível*, conduzindo à desistência definitiva de se obter qualquer espécie de entendimento¹⁰⁸.

As formas mais drásticas de relativismo estabelecem de antemão que o entendimento intergrupar é impossível, e a razão pela qual os esforços sociais deveriam manter-se voltados à constituição de uma sociedade democrática e tolerante torna-se uma questão obscura. Não há como não envolver aqui questões de cunho político: a idéia de democracia depende da aceitação de nossa capacidade (ainda que dificultosa) de comunicação. A democracia – na organização de um governo, na administração de uma escola ou na condução de atividades numa sala de aula – prescinde necessariamente de um relativismo, melhor expresso pela palavra pluralismo, onde as

relações são fundadas na capacidade de comunicação. Desta forma, como podemos ver, não existe qualquer possibilidade de articulação entre um relativismo radical e a atividade educacional.

No meio educacional, o relativismo costuma manifestar-se de duas maneiras distintas: o subjetivismo e o relativismo lingüístico.

Segundo os defensores da posição subjetivista, geralmente advindos da psicologia, o conhecimento é resultado da experiência do mundo, e esta experiência é inalienavelmente individual e privada. A privacidade é a chave da autenticidade pessoal e da identidade. Insistir na primazia do privado é proteger o sujeito das depredações de uma ordem social agressiva e repressiva¹⁰⁹. Para empiricistas, as significações são constructos abstraídos da experiência do sujeito, sendo as significações, então, tão privadas como a experiência. Uma vez que não existe forma auto-evidente de se realizar as abstrações significantes da experiência, cada sujeito o faz em sua forma idiossincrática; se o conhecimento é determinado pelas significações de cada um, e estas são variáveis, reside aí a diferença radical a respeito dos conhecimentos.

Claramente, a consideração deste modelo até seus extremos levaria a uma situação de caos significacional que inviabilizaria as formas mais elementares das estruturas sociais, mesmo as estabelecidas através de coerção. No entanto, parece claro que a subjetividade é construída através de processos discursivos e dialógicos. Quem somos e quem nos tornamos são características moldadas de forma dinâmicas dentro do ambiente comunicacional em que nos inserimos: o que nos é dito e, mais importante,

¹⁰⁸ Blake *et alii*, 1998, p. 10.

¹⁰⁹ Blake *et alii*, 1998, p. 12.

como afirmou Lacan, o que nos é dito a nosso respeito. Desta forma, não há ego transcendente ou subjetividade pré-formada antes da inserção do indivíduo dentro do discurso dos seus pares; sem este discurso e a existência de cada um dentro dele, não é possível a formação de qualquer identidade humana. Desta forma, os significados não são formados primeiramente pelo ego isolado, uma vez que este sequer existe antes da inserção do indivíduo na dinâmica discursiva das comunidades em que vive. E ainda que já esteja de alguma forma constituída, a individualidade necessita manter-se inserida nesta dinâmica (emulando-a através da conversação consigo mesmo, quando necessário, conforme teorizado por Mead e Bloomer, separadamente¹¹⁰), uma vez que o ser humano se encontra em contínuo processo de reprodução (para utilizar a terminologia helleriana) enquanto indivíduo, em sua vida cotidiana.

Sob este ponto de vista, a idéia de que os significados existem em nossa mente de forma idiossincrática torna-se uma abstração se entendermos que a significação de cada elemento do discurso não pode ocorrer sem conjugar a situação contextual de cada discurso e os conteúdos de memória preexistentes, ou seja, as próprias significações são renegociadas a cada situação de discurso. Ainda que o indivíduo esteja num processo de reflexão individual, numa “conversa com si próprio”, elementos contextuais da situação sempre nova (uma vez que um contexto nunca pode se repetir de forma exata) podem ser fontes de novos “insights”, isto é, novas associações de idéias.

Ainda que aceite que as significações não podem ocorrer fora de um contexto comunicacional, o subjetivista poderia argumentar que, estejam as significações estáticas ou em negociação constante, os participantes de uma situação de

¹¹⁰ Ver Mead, 1985, e Bloomer, 1985.

comunicação nunca participam em igualdade de posição; ainda que as significações existam apenas vinculadas à situação concreta de comunicação, não há a garantia de que esta comunicação por si só estabeleça uma correspondência de significados. Na verdade, como nos aponta Heller¹¹¹, esta questão nunca se faz presente: apenas um psicopata insistiria em que os outros sentissem a “sua” dor ou o “seu” sentimento. Mediatizado pelas condições materiais e pragmáticas do contexto comunicacional, o processo de comunicação está claramente baseado na aceitação mútua dos requisitos e condições para que determinada atividade se realize (ainda que este seja apenas uma atividade mental ou simbólica), e não do compartilhamento dos conceitos e significações, num grau último, de forma isolada. Desta forma, utilizando o exemplo de Heller, se um indivíduo sente amor, o que o interessa não é saber se o objeto do seu amor sente o mesmo amor, o *seu* amor, mas que esta pessoa para quem seu amor é dirigido possa reconhecer, nas ações objetivas do amante, a existência deste amor, e reagir com atitudes que expressem (ou não) a presença do sentimento de amor também nela; onde os dois sentimentos devam ser idênticos é absolutamente irrelevante, mesmo porque, no exemplo citado, sentimentos como o amor só se materializam objetivamente de forma indireta, através de ações e atitudes que encontrem-se localizadas dentro de um padrão cultural minimamente compartilhado. A compreensão da situação do outro se dá pela apreensão das condições e fatores que a geraram e da capacidade do sujeito de se imaginar em situação semelhante.

O relativismo lingüístico, por sua vez, da mesma forma como o pós-estruturalismo, localiza os processos de significação na esfera pública da linguagem. As significações encontram-se (e nos são fornecidas através dos) processos lingüísticos. No entanto,

¹¹¹ Heller, 1984, p. 10.

linguagens diferentes fornecem significações diferentes. Desta forma, se uma língua possui mais palavras para determinado conceito do que outra, supostamente seus usuários “compreendem” este conceito de formas que os falantes da linguagem com menor estoque de palavras não são capazes. O lingüista relativista considera o indivíduo isolado dentro dos seus limites lingüísticos, da mesma forma como o subjetivista o vê isolado em sua idiosincrasia cognitiva. O que conhecemos está necessariamente contido nos limites de cada linguagem e seu estoque conceitual, e estamos apartados do que este não alcançar, do que esteja além de nosso estoque lingüístico.

Sob o ponto de vista pós-estruturalista, esta questão se relaciona à forma como se conceitua linguagem. Por um lado, o relativismo lingüístico tem o mérito de trazer à discussão o problema da conceituação de língua como um corpo estático e monolítico. Pesquisas ligadas à antropologia lingüística fornecem inúmeros exemplos da forma como diferem as linguagens de falantes da mesma língua, diferenciados por gênero, idade, classe social, etnia, geografia. No entanto, o pós-estruturalismo tem como unidade de análise o discurso, e não a língua. Na definição de Blake *et alii*, um discurso é

“a collection of statements (involving knowledge or validity claims) generated at a variety of times and places, in both speech and writing, and which hangs together according to certain principles as a unitary collection of statements. A great variety of discourses can be generated within any one

language. And, moreover, a single discourse can include statements in a variety of different languages”¹¹².

Desta maneira, uma grande quantidade de discursos pode ser gerada dentro de uma mesma linguagem, da mesma forma como um determinado discurso pode incluir enunciações em diferentes linguagens. Um debate político pode ser um exemplo da primeira situação, enquanto o discurso científico pode exemplificar a segunda. Para o pós-estruturalismo, o indivíduo é constituído como sujeito dentro de uma pluralidade indefinida de discursos desconexos. Não existe a garantia de que os discursos sejam consistentes entre si, e desta forma o pós-estruturalista jamais poderia conceber o indivíduo como isolado pelos limites de uma linguagem particular, a não ser em casos de incomunicabilidade extrema, como tribos indígenas incomunicadas (ainda assim existe a possibilidade de inovação discursiva dentro da comunidade lingüística).

A característica mais elementar dos discursos é sua existência dinâmica, estruturada em conflitos diversos, a se reelaborar de forma incessante. Desta forma, ser constituído por um discurso não é, em hipótese alguma, encontrar-se isolado dentro de uma “moldura metafísica coerente mas inaplicável”¹¹³.

Derrida aponta para a impossibilidade da estabilização dos processos significatórios, da garantia da identidade de uma significação em duas ocasiões distintas. No entanto, estes processos têm dinâmicas variáveis; Marcus¹¹⁴ identifica situações discursivas excepcionais que têm sua dinâmica transformacional desacelerada (casos de

¹¹² (“uma coleção de proposições (envolvendo afirmação de conhecimento ou validação) gerados em diversos lugares e tempos, em situações de discurso oral e de escrita, e que se mantêm relacionados de acordo com certos princípios, como uma coleção unitária de proposições. Uma grande variedade de discursos pode ser gerada dentro de uma língua. E, mais do que isso, um discurso unitário pode incluir proposições em uma variedade de línguas diferentes”) Blake *et alii*, 1998, p. 14.

¹¹³ Blake *et alii*, 1998, p. 14.

¹¹⁴ Marcus, 1992, p. 327.

mobilização de massas, por exemplo). Por outro lado, Geertz aponta a inevitável nostalgia da tentativa de qualquer descrição das estruturas sociais e lingüísticas: todo registro desta natureza, ao tomar forma, está imediatamente convertido a uma descrição do passado¹¹⁵.

Primazia da dimensão social

O privilégio atribuído pelos pós-estruturalistas à dimensão pública do discurso, em detrimento à experiência subjetiva, tem suas raízes nas idéias no estruturalismo lingüístico. Este movimento, que foi descrito por Habermas como uma alteração no panorama filosófico de um “paradigma da consciência” para um “paradigma da comunicação”, estabelece através da obra de Saussure que a relação entre as dimensões significante (palavra escrita ou falada) e significada (conceito, representação) de um signo é marcada por uma profunda arbitrariedade. Uma vez que não existe nenhum fator de “naturalidade” no uso da linguagem, mas sim uma relação contratual entre os integrantes de um ambiente lingüístico, a única possibilidade de viabilização do processo comunicativo é a sua natureza pública e social; desta forma, os processos significativos são necessariamente constructos sociais. Significantes não possuem ligação natural ou intrínseca com os significados, e não pode haver qualquer espécie de predeterminação a respeito dos repertórios de significantes e significados e suas relações mútuas. Saussure também elaborou um modelo explicativo de como são construídos os significados: as significações são sempre diferenciais. A compreensão de um signo está sempre relacionada a outros signos, por um esquema de diferenças e

¹¹⁵ Horgan, 1996, p. 199.

semelhanças. Desta forma, a compreensão de um conceito não significa uma abstração conceitual seguida de um inventário do mundo em busca de reconhecimento de manifestações físicas desta abstração, mas sim o domínio da capacidade de distinção prática entre o conceito e seus dissimilares. O significado é relacional, e a relação primária nesta análise é a relação de diferença. Não há como escapar da dimensão diferencial da linguagem, e desta forma pode-se assumir que nossas categorizações a respeito do mundo não podem ser formadas como estruturas pré-estabelecidas.

Saussure, no entanto, considerava a necessidade dos sistemas diferenciais estarem ordenados em estruturas elaboradas e extensivas. Uma língua não necessita ser pensada como uma simples estrutura; no entanto, para Saussure, aprender uma língua é necessariamente aprender uma estrutura de significados. O pós-estruturalismo, e em especial a obra de Derrida, surge do interior deste movimento, questionando a possibilidade da definição da linguagem em termos de estruturas determinadas, e estende-se às demais áreas do conhecimento relacionadas, de alguma forma, com o movimento estruturalista (especialmente as ciências sociais e a crítica literária), e acaba por afetar a estabilidade de todo o edifício da “metafísica racionalista” ocidental.

Esta dimensão social, que na lingüística está expressa no caráter arbitrário e contratual da linguagem, permeia todo o sistema de pensamento pós-estruturalista. Desta forma, o pós-estruturalismo vê qualquer tentativa de inserção de idéias isolacionistas neste esquema conceitual como resquícios nostálgicos da “metafísica da presença”, da idéia da estabilidade eterna.

A conjugação dos conceitos de multiculturalismo e da ausência de um referencial neutro para análises de qualquer natureza agregam outros elementos relacionados à questão do relativismo a essa discussão. A ausência deste patamar referencial neutro implica, como teorizou Rorty, a impossibilidade da observação de uma cultura ou grupo distintos sem que tal observação tenha marcas etnocêntricas¹¹⁶. O que irá distinguir os observadores, sempre que duas ou mais culturas estejam em contato, não é o fato destes serem ou não etnocêntricos, mas os elementos presentes dentro dos discursos e narrativas deste observadores que definam como este etnocentrismo será suplantado por ideais de democracia, tolerância ou igualdade, nas configurações específicas que tais idéias podem assumir em cada discurso. Sendo assim, é bastante claro que os grupos sociais distinguem-se através de particularidades, o que não significa que as particularidades sejam os únicos ingredientes na composição das individualidades. Ainda que a idéia de tolerância seja central na auto-descrição que uma cultura tem de si própria, seu elemento etnocêntrico impede a existência de um comprometimento com a tolerância de qualquer manifestação, de qualquer estilo. Desta forma, tolerância aqui não é entendida como ausência de critérios de julgamento, mas o reconhecimento de que, se meus critérios são produto de minha história dentro do meu contexto cultural, me faltam argumentos para que eu os considere transcendentemente superiores a critérios diferentes. Isso não significa que eu não os possa considerar superiores em algum aspecto particular, mas não posso me assegurar disso de antemão: tenho que estar disposto ao diálogo, a menos que me reconheça déspota autoconsciente. Desta forma, os participantes das diversas narrativas, se reconhecerem a “relatividade” (ou não-transcendentalidade) de seus

¹¹⁶ Rorty, 1991, p. 203.

critérios, só podem comprometer-se com uma postura democrática. A manobra pós-moderna é a substituição da fundamentação metafísica da racionalidade e do cientificismo generalizante por uma infinidade de narrativas e discursos, cada qual com seus valores e integrantes a eles vinculados e dispostos a argumentar em seu favor, a defendê-los. A inexistência de cânones morais, éticos ou estéticos transcendentais injustifica a imposição de um padrão cultural sobre outro. Os efeitos políticos deste princípio democratizante do pensamento pós-estruturalista são notáveis, e é desta forma que a ele de alguma forma vincularam-se diversos movimentos políticos de minorias (como movimentos pelos direitos da mulher, de consciência negra, de orientação sexual, anti-colonialistas), assim como movimentos classistas. No entanto, nem sempre a relação entre o pensamento pós-estruturalista e os movimentos políticos se fazem isentos de problemas: essa linha de raciocínio é igualmente crítica ao movimento político que se institucionaliza e se reifica ao redor de seus objetivos abstratos, impondo aos seus integrantes um discurso disciplinador de consciências e a sublimação da criatividade individual ao redor de metanarrativas estranhas a estes integrantes.

Desta forma, o conceito “relativismo” deve, a seu turno, ser “relativizado”. O próprio relativismo só seria observado se, num ímpeto imaginativo, fosse possível a observação do conjunto de narrativas, colocando-se à parte e independente delas (utilizando-se da manobra racionalista, enfim), e concluíssemos que estas narrativas não existem em solidariedade de movimento, que estão ao mesmo tempo relacionadas umas às outras mas cada qual mantém sua coerência interna. Desta forma, não há um padrão universal, os padrões são “relativos” a cada narrativa; estas narrativas, no

entanto, estão longe de aceitar qualquer coisa, qualquer manifestação. Pelo contrário, cada qual tem na defesa acalorada de seus motivos e pontos de vista, por seus indivíduos integrantes, sua única chance de sobrevivência. Desta forma, as individualidades e identidades grupais são definidas e combativas nos grupos étnicos, cibernéticos, culturalmente afins, políticos, de orientação sexual; no mercado global, na escola homogeneizante, onde as narrativas de cada um são suplantadas por narrativas “oficiais”, estes mesmos indivíduos oferecem como reação não mais do que apatia e desinteresse.

Sendo assim, existem manifestações que serão combatidas, segundo os critérios de cada grupo, de cada discurso. As narrativas indesejáveis devem ser eliminadas, talvez naturalmente, no decorrer do desenvolvimento de novas narrativas, de forma desconstrutivista; ou através dos conflitos dialógicos que ocorrem em cada e qualquer grupo social e nas relações intergrupais, segundo a economia dinâmica estabelecida entre as narrativas presentes no contexto em questão. De qualquer forma, não há como evitar a aceitação e o reconhecimento de que as justificações de escolhas particulares repousarão sobre fatores, escolhidos conscientemente ou não, presentes em cada peculiaridade cultural. Não há, então, porque não defender que o nazismo é eticamente errado e deve ser combatido, mas é errado não porque contradiz alguma ordem ética realista universal e sobrenatural, mas porque está em desacordo com a ética-estética particular do observador. Isto não significa que as posições sejam menos defensáveis por este motivo. Pelo contrário, sem a justificação metafísica e a fundamentação realista, crenças, valores e éticas são os únicos elementos dos quais os indivíduos dispõem: são os filtros através dos quais estes reconhecem e conceitualizam o mundo, através dos quais significam suas atividades quotidianas. As narrativas são

os elementos de identificação, e por isso com elas se está inalienavelmente comprometido. Como coloca Rorty¹¹⁷, a humanidade deve ser um grande fórum de debates democráticos. Neste fórum, narrativas se chocam e são confrontadas, cada qual tentando estender sua visão de mundo para os demais, mas ao mesmo tempo sofrendo influência de outras narrativas, num sistema dinâmico que no entanto, contrariamente ao instituído pelo modelo rortiano, nunca se estabilizará. A existência do discurso silenciado, do *impronunciável*, é um desafio a esse modelo social do qual trataremos na conclusão deste texto.

Desta forma, como colocam Blake *et alii*, não é possível que exista qualquer relativismo radical dentro deste discurso pluralista pós-moderno. O respeito à diversidade cultural e moral das culturas e o combate às pressões dogmáticas moralistas que visam a conformidade moral, na verdade, estão comprometidos de forma inegociável com certos princípios básicos, como a “humildade” moral e o respeito pelo julgamento alheio¹¹⁸; estes elementos funcionam como um meta-discurso político no mundo acadêmico pós-moderno. A diferença aqui é que não se assume que este meta-discurso seja ahistórico e descontextualizado; pelo contrário, é entendido como elemento constitutivo de história política de nossa época. E ainda que seja defendida em quase todo mundo ocidental, a democracia é alvo de estudos e análises críticas enquanto modelo de organização política, uma vez que entre o conceito filosófico e a prática política existem inúmeros problemas bastante visíveis.

¹¹⁷ Rorty, 1991, p. 211.

¹¹⁸ Blake *et alii*, 1998, p. 9.

IV. Educando na pós-modernidade

A educação pós-moderna

A educação pós-moderna é a educação pós-estruturalista na pós-modernidade. A novidade pós-moderna insere questões no debate educacional às quais a organização escolar não pode esquivar-se. Tais questões podem ser exemplificadas por afirmações como “o mundo agora está reduzido a uma representação lingüística, é um mundo construído e não ‘encontrado’; neste admirável mundo novo, as verdades foram aí inseridas pela própria humanidade, e não existem razões senão as que foram e estão a todo o tempo sendo criadas para a condução de nossas vidas”. Ao criticar a existência de ideologias autoritárias que representam obstáculos à formação do indivíduo autônomo e emancipado dentro da educação positivista, o ensino reflexivo dá importante passo na inclusão de aspectos políticos na discussão educacional, mas acaba por assumir a mesma base metafísica realista, naturalista e racionalista do movimento ao qual se opõe. O pós-estruturalismo, por sua vez, escapa deste processo reduzindo todo o sistema a um jogo lingüístico, mas nem por isso diminuindo a importância e a necessidades destes jogos, nem negando a importância das condições materiais a eles relacionadas; os processos educacionais, se agora englobam tudo o que é produto da ação e pensamento humanos, têm nestes jogos lingüísticos a sua arena de atuação possível. A refutação pós-moderna do consenso universal não significa a negação da possibilidade de consensos locais e particulares. Crenças e consensos se chocam nas bordas dos grupos, sejam eles físico-geográficos, culturais ou ideológicos. O processo comunicativo, imerso como está nas condições

particulares e inalienáveis da vida cotidiana, é sempre a tentativa de formação de uma rede conceitual-comunicacional, onde não existe a garantia (nem sequer a possibilidade) da estabilidade permanente dos nós.

A seguir analisaremos algumas implicações para a atividade educacional decorrentes desta ótica pós-estruturalista. A teorização pós-moderna coloca em xeque a validade universal dos processos de inferência racionalista e do modelo falsificacionista. No entanto, não se propõe a rejeição dos diálogos da pedagogia reflexiva. Ao invés disso, o que se pretende é a redescrição de seus temas, através de um vocabulário sem o lastro metafísico da ‘mitologia da presença’. Desta forma, Parker¹¹⁹ aponta que questões como “o que seria um currículo escolar pós-moderno” ou “qual seria a estrutura de um curso pós-moderno” não são questões apropriadas, uma vez que estas pecam pela mesma vontade generalizante que são o combustível da crítica pós-moderna. Antes, devem ser estimuladas discussões sobre como a metafísica do racionalismo e toda a sua tecnicidade alienante devem ser eliminados de práticas e instituições, de modo a tornar-lhes mais livres e textuais, e menos preocupadas com generalizações e racionalizações que camuflam a imposição de discursos reducionistas.

Verdade e ficção

As práticas fundadas no estruturalismo lingüístico e na autonomia da linguagem assumem necessariamente a existência de uma posição lingüisticamente neutra, de onde todos os julgamentos serão feitos de forma imparcial, e a partir de onde serão

estabelecidos os extremos das bivalências conceituais que sustentam a linguagem. Desta forma, os extremos bivalentes só são significados em relação ao seu conceito correspondente oposto. Assim, por exemplo, o conceito de diferença está inalienavelmente vinculado aos conceitos de similaridade e identidade; o de distorção ideológica, no vocabulário da educação reflexiva, só existe em contraposição à prática crítico-reflexiva. A distinção entre os extremos é feita através do processo crítico ancorado na possibilidade da neutralidade, da liberdade e isenção em relação aos valores envolvidos no julgamento.

A desconstrução deste discurso revela a neutralidade como não sendo mais do que mais um jogo lingüístico; antes, se existem referências, estas são as características culturais-ético-estéticas do ambiente onde o discurso se insere. Contrariamente às crenças “neutralistas”, a “auto análise crítica” realizada pelo indivíduo no intuito de libertar-se da ação de ideologias distorcivas não é senão um esforço de redescrição de uma atividade, de um grupo ou de uma instituição usando o vocabulário característico de uma determinada ideologia, ligada a um particular grupo de interesses, ao invés de um vocabulário caracterizado por neutralidade e “verdade”¹²⁰. Desta forma, o exame crítico realizado pelo educador no intuito de testar a existência ou não de *distorções* em sua prática não é senão a escolha de um discurso através do qual ele realizará sua auto-descrição, e cujo resultado seja atraente e sedutor, não apenas ao educador individualmente, mas também aos demais membros da comunidade em que este atua – ou seja, uma descrição relacionada a papéis sociais e distribuição de *status*. Certamente esta “escolha” estilística não se faz assim como se escolhe um produto em uma prateleira. Estamos aqui nos referindo à forma como nos inserimos num

¹¹⁹ Parker, 1997, p. 142.

contexto, numa particular história, no ambiente onde se formou nossa individualidade assim como nossa consciência de coletividade, e que são o pano de fundo de nossa contemplação do mundo. Todos estes elementos embasam escolhas éticas e estéticas: o indivíduo não pode desvencilhar-se de sua história e do contexto em que se encontra. Uma história que é recontada de forma incessante, um contexto em permanente metamorfose; isso nos indica a dificuldade de auto-descrição e a possibilidade sempre presente de re-descrição e reinterpretação. Desta forma, a “distorção” não é característica exclusiva deste ou daquele discurso; antes, é uma propriedade implícita a qualquer discurso. E só existe referenciada a determinado texto ou discurso; a distorção é *relativa* à natureza do discurso.

Desta forma, questões como ideologia *versus* teoria, ilusão e verdade, e mesmo emancipação e autonomia, não são rejeitadas ou negadas em função do abandono do racionalismo universalista; antes, devem ser avaliadas como tendo sua relevância inevitavelmente vinculada ao texto e ao contexto onde se desenvolvem. Tais questões não fazem sentido *em geral*, mas são de importância capital *em particular*. Da mesma forma como discussões a respeito do “sexo dos anjos”, destituídas de razão e propósito nos tempos atuais, tiveram importância determinante na composição de hierarquias intelectuais e sociais e na distribuição de poder dentro de grupos sociais de outros tempo e lugar históricos, as “grandes questões” sacramentadas no vocabulário erudito-branco-ocidental são muitas vezes inúteis para o discurso particular, uma vez que pouco têm a contribuir com questões localmente importantes como “como atuar sobre o problema de evasão escolar nesta comunidade específica?” ou “quais os

¹²⁰ Parker, 1997, p. 141.

entraves existentes para a solução dos problemas da pós-graduação desta faculdade de educação?”.

A própria conceituação de problema deixa de ser absoluta, e a investigação não se resume à problematização estruturalista, ao problema catalogado e provavelmente formulado antes do contato com a situação a ser pesquisada. Antes, a existência de um problema está diretamente relacionada à forma como a situação é descrita. O problema é, de certa forma, relativo à teoria, e portanto relativo a um determinado paradigma de pensamento, na concepção de Kuhn¹²¹. O próprio Malinowski, pioneiro da pesquisa de campo antropológica, referiu-se a esta questão em seus diários:

“Experience in writing leads to entirely different results even if the observer remains the same – let alone if there are different observers! Consequently, we cannot speak of objectively existing facts: theory creates facts.”¹²².

Da mesma forma é questionada a dúvida sistemática fundamentada na idéia de progresso contínuo e linear, que estrutura o falsificacionismo de Popper, o pensamento racionalista e o imaginário pedagógico reflexivo como condição necessária para a formação do indivíduo autônomo. Não há sentido em depositar as esperanças de avanço no tratamento dos problemas sociais no questionamento racional e sistemático da veracidade dos critérios por nós empregados. Tais questões só podem ser geradas dentro de um contexto particular, dentro de uma narrativa, em relação aos quais tais critérios relacionam-se de forma simbiótica, e que em certa medida foram criados – narrativa, contexto e critérios - com a nossa participação. Na

¹²¹ Kuhn, 1997, p. 58.

¹²² (“A experiência da escrita conduz a resultados completamente distintos, ainda que o observador mantenha-se o mesmo – sem falar no caso de os observadores serem distintos! Conseqüentemente, não

conceituação pragmática de Rorty, “a criterion *is* a criterion because some particular social practice needs to block the road of inquiry, halt the regress of interpretation, in order to get something done”¹²³.

Os critérios de autonomia se diluem e só podem ser estabelecidos de forma relativa. A autonomia agora está vinculada a uma economia de representações, onde a força dos textos está baseada em sua relação “estética” com o contexto onde se vive. A autonomia é então característica de uma existência social e historicamente situada, e desta forma sujeita a permanente redescrição em virtude da dinâmica de transformações de seu contexto. No entanto, a “desnaturalização” do conceito de autonomia não pode aqui ser entendida como o esvaziamento dos discursos libertários. A rejeição da fundamentação metafísica e transcendental de critérios e posições atinge ideologias *institucionalizadas* e reificadas ao redor de seus objetivos históricos em todo o espectro político. Autores como Rorty¹²⁴, por exemplo, concluem daí que “não há nada a ser emancipado”, e desta forma um discurso da tolerância é preferível a um discurso “revolucionário”. Aqui o termo tolerância está significado de forma distinta à forma como o fizemos ao tratar da questão do relativismo. Sob condições radicais de desigualdade de distribuição de renda, de negação de direitos políticos e sociais básicos a contingentes continentais de população, dentro de estruturas de poder caducas, onde a força policial e a violência jurídica se sobrepõe às possibilidades de qualquer “situação ideal de discurso” político, a idéia de emancipação nos parece não apenas possível como necessária. A argumentação

se pode falar em fatos objetivamente existentes: a teoria cria os fatos”) Malinowski, citado em Fontana, 1994, p. 204.

¹²³ (“Um critério é um critério porque alguma prática social necessita bloquear a estrada da investigação, interromper as atividades interpretativas, de modo que algo seja realizado”) Rorty, citado em Parker, 1997, p. 125.

¹²⁴ Rorty, 1992, p. 59.

contra-emancipatória parece revestida de um etnocentrismo opressor, identificada com o discurso do favorecido. Nos parece, porém, que Rorty refere-se ao conceito transcendente de emancipação, como se a história de humanidade fosse uma epopéia direcionada para o desenvolvimento da espécie humana, que se “emancipa” de sua animalidade. Neste sentido, concordamos com Rorty que o conceito de emancipação, como já apontamos anteriormente, não faz sentido *em geral*, mas pode ser de importância capital *em particular*.

Isso não significa a adoção de referenciais políticos bivalentes e fossilizados, o que contradiria a argumentação anterior deste trabalho; no entanto, claramente o discurso revolucionário pode ser válido se o contexto e a narrativa em que se inserem o justificarem. A cultura que se sente atacada em sua integridade deve se utilizar dos meios disponíveis para se proteger e se emancipar da quaisquer situações que caracterize como opressoras. Se, como aponta Rorty, não há como negar a importância da substituição da força pela persuasão, isso não significa que o discurso persuasivo não possa ser, em seu conteúdo, revolucionário, num estilo desconstrutivista. As palavras da narrativa oprimida podem, por exemplo, assumir conformações como: “Nós podemos contar a sua história, nossa versão da sua história e onde ela nos atinge, do forma a mostrar como o seu discurso é contradito por suas ações; e portanto, podemos ridicularizá-los segundo seus próprios critérios, colocando o seu próprio grupo dentro da categoria que em seu discurso deva ser ‘corrigida’”. Podemos, assim, propor uma redescrição de contextos e papéis nesta relação intergrupar, incluindo inclusive outros grupos neste processo”. Sendo assim, a idéia de emancipação é parte de uma narrativa, e ao mesmo tempo significa uma (re)criação “estilística” que re-relaciona integrantes de um determinado contexto.

Papéis educacionais - o professor, o estudante e a escola

Neste novo panorama pós-moderno de educação, professores e alunos procuram assumir uma postura desconstrutivista com relação a textos educacionais, a corpos de conhecimento estabelecidos, no processo de análise e criação de valores. Na verdade, isso exige a adoção de uma postura descomprometida (que alguns autores, como Rorty, descrevem como “irônica”), na reconciliação de suas crenças e valores criativos destituídos de fundamentação institucional, com o desejo de criá-los, desenvolvê-los e defendê-los. Uma atitude dinâmica, instável, comprometida com uma oscilação entre a desconstrução e a criação, entre a criatividade e a análise “literária”, são as características da emancipação na pós-modernidade.

A prática do professor desconstrutor transfere para a prática educacional as características da ação de desconstrução de um texto: sugere a leitura de textos e situações da forma como pretensamente estes foram projetados para serem lidos mas, concomitantemente, incentiva a busca da exposição das contradições e paradoxos interiores ao texto, a valorização de temas marginais e suprimidos, a busca de significações distintas das referidas pelo texto; considera asserções, práticas e posições como textuais; busca a identificação, bem como o deslocamento, das estruturas hierárquicas existentes no texto; analisa a dependência do sentido do texto a categorias bivalentes, e procura ‘revelar’ a ‘história’ do texto, a história de suas fundações; busca expor as implicações de suas metáforas principais, e colapsar as distinções entre literalismo e metáfora; identifica suas necessidades suprimidas de complementação, sua multitextualidade; lê o texto de forma intertextual, e exhibe o

embasamento do texto na metafísica da mitologia da ‘presença’. Identifica toda e qualquer espécie de manifestação cultural com o conceito de “texto”; a leitura do texto esta aqui colocada de forma similar à “leitura do mundo” de que fala Paulo Freire¹²⁵.

Nas palavras de McLaren, as práticas educativas pós-modernas são

“acts of dissonance and interventions into the ritual inscription of our students into the codes of the dominant culture; into structured refusals to naturalize existing relations of power”¹²⁶.

Professores e estudantes estarão engajados nesta forma de análise que exhibe as perspectivas e características políticas, textuais, ideológicas de quaisquer textos que se lhes apresente; não sob a perspectiva de um absolutismo inalcançável, mas de forma relativa às suas narrativas, às suas ideologias e formas particulares de “ler o mundo”.

A pós-modernidade restitui ao professor e à comunidade a escolha e o domínio da atividade educacional, ao retirar suas fundamentações metafísicas universalistas. A elaboração do currículo, a disposição física do ambiente educativo, as metodologias de condução das atividades pedagógicas, são todas atividades destituídas de justificação transcendente ao contexto e à situação particular onde a ação educacional acontece. O professor vê sua responsabilidade incrementada, uma vez que suas escolhas agora não são irrestritamente comprometidas com teorizações metafísicas; isso não significa que estas contribuições não sejam importantes, ainda que

¹²⁵ No trecho “promovendo a percepção da percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior, a *descodificação*, desta forma, promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento”, retirado da *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987, p. 110), pode-se reconhecer, sob o termo *descodificação* idéia bastante semelhante ao que entendemos por *desconstrução*.

provenientes de fontes “externas” à narrativa em que o professor e os alunos estão inseridos. Como a atitude herdada da pesquisa participante, cada situação de sala de aula é vista como uma situação particular, dentro de uma narrativa particular. Mas nenhuma narrativa, como nenhuma situação da vida quotidiana, é independente da influência de elementos externos, e como nos mostra Derrida através do conceito de traço, nossa leitura e interpretação dos conceitos é multi-textual. Desta forma, na organização de sua atividade o professor considera as contribuições teóricas existentes, e sua análise destas contribuições não é mais fundamentada numa crítica racional que objetiva expurgos ideológicos, mas sim uma análise da adequação da necessariamente existente base ideológica da teoria em relação à situação educacional, social, política e ideológica onde atua.

Quanto às instituições, o movimento deve direcionar-se à negação de tendências burocrativistas e à adoção de uma postura receptiva à pluralidade das diversas manifestações culturais. O que se encontra usualmente nas instituições educacionais da atualidade é um vocabulário “managerialista”, influenciado pela concentração de poder na figura do administrador e que influi de forma decisiva e desastrosa nas atividades educacionais. A linguagem burocrática é redutivista em sua relação com a criação, com a cultura e com a estética. Uma das dificuldades de discutir os problemas da linguagem burocrativista com a instituição educacional é o risco de se fazer mal-entendido ao se utilizar a própria linguagem burocrata, o próprio jogo lingüístico que legitima as práticas burocrativizantes. Apenas uma redescrição desconstrutivista pode reelaborar o quadro de forma que o próprio burocrata se reconheça num cenário

¹²⁶ (“Atos de dissonância e intervenção na inserção ritual de nossos estudantes nos códigos da cultura dominante; na recusa estruturada de ‘naturalizar’ relações existentes de poder”) Citado em Parker, 1997, p. 143.

inapropriado. A desconstrução abre espaço para a reinserção da criatividade no jogo lingüístico da educação.

A lógica da organização escolar promovida pelo estado, na opinião de Parker¹²⁷, deve estar baseada agora na existência de muitas escolas pequenas e diferentes, fornecendo maior opção e diversificação a estudantes, pais e professores, que podem gravitar dentro do panorama educacional pluralista até se sentirem localizados. Este modelo tem o inconveniente de desconsiderar as possibilidades integradoras da sala de aula, tema que abordaremos na conclusão deste texto. Certamente esta idéia, onde o multiculturalismo vincula-se à diversificação dos modelos educacionais, está em oposição clara ao comportamento tradicional da classe política no que se refere à educação. A educação é vista, não apenas por políticos mas também pela sociologia clássica da educação, como o “cimento da nação”, atuando na construção de uma ideologia e uma identidade nacionais, através da homogeneização lingüística e cultural. Planificação e homogeneização da educação são classicamente consideradas características democratizantes, uma vez que significam o oferecimento das mesmas condições a todos os cidadãos. Isso no entanto garante, como nos lembra Bourdieu e Passeron¹²⁸, que a cultura dos que dominam os meios educacionais seja imposta a todos os demais grupos culturais. A situação do relacionamento do jovem com a escola na atualidade (que leva educadores e pesquisadores a falarem em uma “crise educacional”) pode estar relacionada diretamente a este aspecto. A escola tem falhado em sua missão de formação de “cidadãos engajados”, porque cada vez mais os subgrupos dentro de uma mesma organização social se diversificam, diferenciam-se em suas identidades, e a definição geral do que é um “cidadão engajado” é

¹²⁷ Parker, 1997, p. 151.

inviabilizada. O resultado é a incredulidade lyotardiana, desta vez direcionada à educação institucionalizada. Escola e juventude têm dificuldades de entendimento mútuo, e a sempre presente tentativa de *imposição* deste “entendimento” afasta ainda mais o jovem da escola. A educação pós-moderna reconhece que não há sentido em deslocar o educando para fora do seu contexto para educá-lo. Antes, a escola deve fazer parte deste contexto (e assim o jovem deve o sentir), e deve fornecer ao jovem o instrumental para que ele o problematize, redescreva, reconheça suas belezas e imbelezas, situe-se em relação aos demais contextos e os discuta, analise suas relações e sua apreciação estética deste processo comunicacional.

Sendo assim, o currículo se extingue como consenso nacional, mas se intensificam as discussões locais sobre currículos particulares - idéia que está fortemente presente na obra de Paulo Freire¹²⁹. É importante notar que não se pretende extinguir o currículo existente, mas contextualizá-lo em âmbitos particulares; da mesma forma, negar a *transcendência* do discurso científico não significa abandoná-lo, mas igualmente localizar seu papel em cada contexto particular. De forma geral, a negação dos grandes consensos nacionais, que nada são além de imposições políticas quase sempre elitistas, traz de volta ao ambiente educacional importantes discussões, com a novidade de que agora já não existe “conta-de-chegada”, não existe resultado generalizado esperado, mas apenas a busca dinâmica e viva de uma situação melhor para cada um dos pequenos ou grandes problemas vividos pelo grupo em conversação-educação. A crítica pós-estruturalista retoma a idéia freireana que devemos nos assenhorar de nosso próprio entendimento das coisas: o professor, assim como a comunidade, deve recuperar a *confiança* em sua capacidade de discussão do

¹²⁸ Bourdieu e Passeron, 1975.

conteúdo programático. Como coloca Parker, a criança alienada da modernidade tardia, cuja identidade cultural é intocada por currículos nacionais e valores escolares controlados à distância, é o reconhecimento da humilhação de se viver os efeitos distantes de preferências alheias¹³⁰.

A formação de professores, desta forma, deve conter o treinamento necessário para o desenvolvimento do hábito da desconstrução, e então o professor será capaz de substituir as inibições impostas pela visão realista pela liberdade de criação literária dentro da prática educacional dialógica. Para além deste ponto, existe uma concordância entre autores pós-estruturalistas e reflexivos quanto ao papel do professor: este atua como ativista político; a escola não é politicamente neutra, e de forma geral opera de forma a reproduzir os discursos, valores e privilégios. A crítica pós-estruturalista reintroduz o diálogo, relativiza as estruturas, e desta forma a escola não pode manter a posição de que determinada ordem social é “natural”.

Teoria e literatura

Ainda que autores como Ghirdelli¹³¹, sob inspiração rortyana, sugiram a possibilidade da elaboração de uma teoria educacional pós-moderna, o professor deve entender que a crítica pós-estruturalista não tem a finalidade de apresentar uma teoria geral de como a reflexão pode conduzir à mudança, nem mesmo uma teoria da mudança; o que esta crítica postula é a *impossibilidade* da existência de tal teorização para além de limites contextuais. As teorias devem existir na qualidade de relatórios

¹²⁹ Freire, 1987, p. 83.

¹³⁰ Parker, 1997, p. 151.

¹³¹ Ghirdelli, 2000.

de experiências locais e de *metáforas* à disposição da comunidade acadêmica, como instrumento de apoio, para a compreensão de experiências distintas. A crítica pós-moderna equipa professores e estudantes com um repertório de estratégias retóricas e literárias, as ferramentas com as quais estes estarão capacitados para a sua batalha local pela mudança, para a conquista da identidade. O aprendizado transforma-se na habilidade para controlar e manipular o conhecimento, que não é um estado mas uma atividade, uma intervenção estratégica num contexto de discurso.

Parker¹³² sugere que a teoria agora é um recurso estilístico e literário, que fornecerá o vocabulário através do qual a prática será descrita e criada. Seu uso será pragmático, justificando finalidades educativas de acordo com as opções do professor e da comunidade. Ao invés de constituir-se fundamentação epistemológica da pedagogia, a teoria passa a ser vista como a manifestação em forma de texto do comprometimento com um determinado estilo educacional, vinculado a uma determinada narrativa, projeto político, estilo de vida. Desta forma, teorias contraditórias poderão ser empregadas em diferentes contextos, e isso não deverá motivar um tratamento terapêutico de correção baseado em processos dialéticos de síntese e simplificação. Antes, as opções serão vistas como dependentes do contexto e referenciadas ao sucesso que se obtém, e os critérios de sucesso ou insucesso serão particulares de cada grupo. Desta forma, a normatividade da base metafísica da filosofia realista cede espaço para a liberdade da aceitação e constante recriação das diferentes formas de visão do mundo e dos projetos de vida.

As formas de aprendizado não necessitam estar estruturadas de forma pre-estabelecida; antes, vão consistir de uma agregação narrativa de atividades, tópicos,

discussões , conversações, novidades e cânones. À criança pós-moderna, assim como ao professor, será dada a oportunidade de auto-criação dentro dos discursos sociais e narrativas em que estão inseridos, impossibilitando sua descrição através da utilização de um catálogo formal de competências e realizações.

Neste contexto, não podem existir especialistas “transculturais” de estilo de vida na pós-modernidade, uma vez que o estilo é criado e não descoberto, e que o que é bom está em permanente reavaliação coletiva dentro das diversas narrativas. A existência de especialistas culturais “de massa” é a manifestação clara da imposição de uma determinada narrativa, de uma determinada cultura, sobre outras; nas sociedades de consumo dos centros urbanos do mundo ocidental, é comum que os especialistas culturais estejam vinculados a um estilo de vida ligado ao consumo, que por si só não é uma narrativa isolada, mas também o suporte de inúmeras outras narrativas, como demonstram os vários estudos de suas bases simbólicas e psicológicas.

A crítica pós-estruturalista transforma o julgamento em “crítica literária” – isto é, retira do julgamento suas qualidades algorítmicas, burocráticas, porque cada julgamento é dependente do contexto em que ocorre. Não existe sentido em impor um padrão geral de julgamento a comportamentos vinculados a particularidades contextuais; em crítica de arte isto não é aceito, e igualmente não deveria existir em crítica *comportamental*. O julgamento, agora desvinculado do burocrativismo e da regra algorítmica, é baseado no compartilhamento de crenças, interesses e valores dentro de uma comunidade.

É desta forma que a escola verá seu papel vinculado à promoção de novas narrativas da educação, da comunidade e da produção cultural que ali floresce. A escola é o

¹³² Parker, 1997, p. 148.

domínio de criação e recriação de estilos de vida e de alternativas políticas, onde possibilidades textuais são discutidas, redescritas e reinventadas. O racionalismo se deposita agora sobre a análise da “coerência literária” das opções particulares e suas implicações políticas; e assim razões serão afirmadas, negadas, debatidas, sem a aplicação necessária de algoritmos lógico-matemáticos¹³³. Os fins da educação não são arbitrários, nem tão pouco “descobriáveis”; esta oposição binária perde sentido e validade. Tais fins são criados em processo de discussão, de comunicação dialógica, de análise ético-estilística.

Identidade

A relação entre a pedagogia reflexiva e o conceito de diferença é de certa forma contraditória. Por um lado, o pluralismo é defendido; por outro, a identidade dos indivíduos são ainda vinculadas a padrões gerais de “normalidade”. A diferença, a mudança, a irregularidade, o anormal, são os elementos que prescindem justificação, explicação.

No entanto, como coloca Rorty¹³⁴, a diferença só pode ser vista como um problema *em geral* se a convergência de desejos, crenças e valores para a racionalidade é assumida como uma aspiração geral. Para pós-modernistas, no entanto, esta convergência não é mais *geralmente* desejável do que o é a convergência das preferências sexuais, dos gostos estéticos ou das preferências culturais para um determinado padrão. Mesmo sob a ideologia racionalista, a homogeneização não seria

¹³³ Parker, 1997, p. 155.

¹³⁴ Ibidem, p. 157.

garantida (ainda que desejada), mas impossibilitada pela dinâmica das transformações sociais.

Para a crítica pós-estruturalista, o conceito de diferença não está necessariamente vinculado à bivalência diferença-identidade, mas sim é visto como o elemento de viabilização da constituição da identidade, da possibilidade de auto-descrição. Neste panorama, a intertextualidade é a “pressuposição criativa”: os mecanismos de auto-descrição só são significativos em relação com outros significantes – não há construção privada liberta da influência do outro. Apenas através das diferenças podemos significar a história que vinculamos a nós mesmos; da mesma forma como a diferença desempenha papel fundamental na língua, a diferença é a condição para a identidade.

Desta forma, problemas universais são vistos como manobras retóricas de persuasão; não há moldura racional otimizada que fundamente uma teoria ou prática educacional, mas apenas a competição entre discursos e estilos pela nossa atenção.

Outra questão relevante com relação à identidade refere-se a uma compreensão enganosa, já mencionada neste texto quando tratamos do relativismo, segundo a qual os conceitos de cada um, frutos de experiências vivenciais, são privados e não compartilhados. Uma vez que não existe forma auto-evidente de como as abstrações devem ser feitas a partir das experiências, não há garantia de que as significações tenham um mínimo de correspondência entre pessoas diferentes. Esta crença é facilmente refutada pelo pós-estruturalismo, que possui entre suas principais asserções o fato de que não há subjetividade que não seja criada dentro do discurso. De forma análoga à chamada “fase do espelho” teorizada por Jacques Lacan, quem somos e as características de nossa individualidade são desenvolvidas em relação direta ao que

nos é dito e, ainda mais importante, o que é dito a nosso respeito¹³⁵. Ainda que a teorização lacaniana seja considerada explicitamente estruturalista, pela forma como relaciona a estrutura lingüística às estruturas mentais, mas também como *determina* os indivíduos aos padrões do grupo sociais de que fazem parte, podemos aqui adotá-la como metáfora para a forma necessariamente discursiva com que o desenvolvimento da individualidade se efetua. Para Lacan, os seres humanos começam a fazer parte de redes simbólicas de relacionamento humano mesmo antes de nascerem, o que de certa forma define previamente uma parte de sua identidade social. Pais e parentes esperam e desejam esta identidade e o destino a ela vinculado de forma simbólica, e sua relação com o filho é marcada por expectativa e ansiedade, o que pode ser exemplificado pela necessidade dos pais de atribuírem sentido às vocalizações da criança. A partir daí, através da interação entre adultos e criança, a linguagem é dominada, ou como diz Lacan, a linguagem “domina” a criança. Através do código lingüístico, a criança apreende a cultura da qual faz parte: aprende quem ela deve gostar ou não, que ilusões e identificações partilhar, e que representação verbal da realidade aceitar como verdadeira. Desta forma, a criança configura-se um ser “cultural”, ao aprender o discurso e as narrativas do grupo ao qual faz parte. Ela aprende a se identificar numa família, numa comunidade e numa etnia, e descobre sua “predestinação” social vinculada a essas características. Aprende a se auto-reconhecer da forma como a linguagem comum, do grupo, se refere a ela, e estas definições lingüísticas definem como outras pessoas se relacionarão com ela, ainda que nem sequer a conheçam.

¹³⁵ Blake *et alii*, 1998, p. 113.

Para Lacan, a fase do espelho tem implicações importantes para a unicidade e autonomia da identidade do indivíduo. Através da experiência do espelho – não apenas o espelho físico, mas principalmente o espelho simbólico que é a descrição de outra pessoa – a criança experimenta pela primeira vez uma ilusória autonomia e unicidade, que estão presentes na descrição coerente que dela fazem os adultos: “veja como você cresceu!”, “você já está um homenzinho”, “veja só o que você sabe fazer!”. No entanto, posteriormente esta identidade será descoberta como externa, a unicidade do indivíduo não existe em si mas é exterior a ele, reside em sua imagem socialmente construída. Desta forma, as noções de unicidade e autonomia absoluta são reduzidas a ilusões. A imagem do espelho fala ao indivíduo: “eu sou mais real do que você, uma vez que sou eu quem existe para o mundo, e você só existe para você mesmo”.

O ser não é autônomo em sua essência, mas o é dentro das narrativas das quais faz parte. Da mesma forma, não há rejeição nem negação do conceito de emancipação, mas sim uma necessária resignificação. A emancipação é colocada por Rorty como a liberdade em relação à “humilhação estilística” dentro de um determinado contexto de narrativa, e não da liberdade dos constrangimentos ideológicos ou irracionais. A caminhada em direção à emancipação é como o desenvolvimento da criação literária, é o desenvolvimento de um estilo estético (dotado também de uma dimensão material, a relação com o mundo marcada pelo filtro cultural) através do qual o indivíduo será julgado, através da localização deste estilo dentro da rede mais abrangente de narrativas estéticas, a rede das comunidades às quais o indivíduo pertence.

Neste relacionamento, criação e recriação de narrativas, algumas ganharão destaque, algumas desaparecerão, sem que isto esteja ligado a qualquer espécie de

racionalização teorizante, mas porque as narrativas se relacionam segundo uma economia de afinidades e oposições. Parker¹³⁶ pontua que as fronteiras da restrição ou permissividade são autorizadas dentro de uma localidade que se estende para além dos limites físicos do discurso, com um suporte tecnológico-comunicacional, para fazer o contexto e a comunidade menos um acidente geográfico e mais uma questão de compartimentos textuais não-espaciais.

¹³⁶ Parker, 1997, p. 158.

V. Conclusão

“‘Philosophy’ is not a name for a discipline which confronts permanent issues and unfortunately keeps misstating them, or attacking them with clumsy instruments, Rather, it is a cultural genre, a ‘voice in the conversation of mankind’”¹³⁷.

Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature*: 264.

Se o pensamento pós-estruturalista rejeita a idéia de que a epistemologia pode fornecer fundamentos universais para o arbítrio e o julgamento de questões sociais, a perspectiva da obtenção de soluções simples e diretas para as questões políticas com as quais as sociedades confrontam-se em geral revela-se um mito. O conceito de solidariedade, entendido na reunião das condições necessárias para evitar conflitos ou reduzi-los a dimensões em que sejam ‘administráveis’ dentro do que se aceita como ‘tolerável’, de uma forma ou de outra sempre esteve presente na agenda e no discurso filosófico ocidental, em sua dimensão política. No entanto, as relações entre os pensamentos fundacionalista e antifundacionalista com o conceito de solidariedade são bastante distintas.

De forma geral, para o fundacionalismo a solidariedade está, a despeito de variações contextuais, circunscrita num esquema onde os conflitos são fruto da situação de ignorância em que o ser humano se encontra. Tais conflitos sucumbem frente à

¹³⁷ (“‘Filosofia’ não é o nome de uma disciplina que confronta permanentemente as mesmas questões e infortunadamente se mantém estabelecendo soluções equivocadas para elas, ou atacando-as com instrumentos inapropriados. Ao invés disso, é um gênero cultural, uma ‘voz na conversação da humanidade’”)

autoridade suprema da ‘verdade’, isto é, da representação apurada da ‘realidade’, que aliada aos processos racionais de julgamento e análise substituem dúvidas multi-temporais, multi-espaciais e desarticuladas pela certeza monolítica, atemporal e universal. A extinção dos conflitos envolve diretamente a participação da educação, através da qual dúvidas são substituídas por certezas num sistema social de distribuição de conhecimento. A homogeneização daí resultante automaticamente diminui a gama de configurações sociais possivelmente conflitivas, e de maneira complementar os conflitos remanescentes são mantidos sob controle através da arbitragem jurídica fundada na certitude e na universalidade do conhecimento positivo da realidade.

Para o pensamento anti-fundacionista, a solidariedade deve ser procurada independentemente da possível (ou não) existência de um consenso universal em torno do termo ‘verdade’. Sob este aspecto, a relação entre a solidariedade e o conceito de ‘arbitragem’ torna-se bastante problemática, e aspectos políticos de novas e velhas questões são destacados. Raça, gênero, etnia, classe social, orientação sexual, e também inteligência, aptidão, ‘dom’ e desempenho escolar são fatores que se descobrem inseridos nos discursos sociais segundo conformações arbitrárias bastante peculiares, distanciando-se da ‘naturalidade’ que lhe atribui historicamente o discurso cientificista de um outrora ainda bastante presente. Desta forma, o anti-fundacionismo é contemporâneo a um movimento de politização de questões relativas à formação das identidades, em que a educação ocupa espaço bastante importante. Pensar a educação de forma pós-estruturalista é pensar a educação de uma maneira inevitavelmente política. Este pensar politicamente antifundacionista distingue-se, contudo, da forma marxista de se pensar a educação que se tornou

tradicional no Brasil sob a influência de vários autores e sobretudo, pela leitura que se faz em geral de Paulo Freire. Para o educador-pensador pós-estruturalista, categorias como ‘oprimido’ e ‘opressor’ são perfeitamente válidas e necessárias; a utilização que delas se faz é, no entanto, distinta. Afirmar a existência do ‘opressor’ fundamental ou do ‘oprimido’ fundamental, da situação não problematizada e auto-evidente da opressão e da inevitável e absoluta eficácia da síntese dialética entre opressor e oprimido, na qual a situação de opressão será erradicada, é adotar um referencial fundacionalista, em que a verdade ‘redentora’ transformará *maus* em *bons* através de um processo de conscientização. Sob a perspectiva pós-estruturalista, o indivíduo está permanentemente inserido num sistema multi-discursivo, onde cada discurso possui suas configurações específicas de distribuição de autoridade, o que fragmenta de forma determinante o relacionamento do indivíduo com as instâncias onde o poder se manifesta, de forma que dentro das narrativas em questão algumas situações de opressão são claras e consensuais, outras são praticamente invisíveis. Além disso, um mesmo indivíduo desempenha tantos papéis sociais que certamente pode ser opressor e oprimido ao mesmo tempo. Assim um indivíduo pode ser o filho mais novo ou mais velho, de uma família matriarcal ou patriarcal; ser um pai disciplinador ou ausente, um marido infiel ou atencioso; desempregado, professor universitário ou empresário, pode rejeitar um candidato a genro por sua etnia, raça, religião ou classe social, ainda que não o admita; pode dever um favor a alguém, sofrer de uma doença cujo tratamento está além de sua disponibilidade financeira; freqüentar regularmente cultos religiosos e culpar-se neuroticamente por seu próprio homossexualismo; e tudo isso pode ser contingente, contextual, sujeito a transformações.

É a participação do sujeito nestas transformações, bem como a natureza das mesmas, o objeto de atenção dos pós-estruturalistas – a idéia de que a criação de novos discursos, de novas narrativas, em que os papéis e a própria situação sejam redescritos em termos distintos, ao serem articulados com outros discursos e narrativas, podem causar transformações significativas nas condições de vida dos sujeitos aí envolvidos. Os movimentos políticos de direitos e fortalecimento de identidades étnicas, dos direitos e liberação sexual da mulher, da liberdade de orientação sexual, são exemplos da importância da questão das narrativas. No entanto, tais movimentos civis são também a medida de quão longe a ordem social (se é que se possa adotar generalização desta natureza) em que vivemos está do ideal de inclusão que caracteriza tais movimentos; estes, em sua extraordinariedade, existem e têm sua existência legitimada em função da desigualdade contra a qual rebelam-se. A idéia da filosofia política antifundacionista foi bem expressa por Rorty: a criação de uma narrativa social em que a inclusividade e a abertura ao outro sejam seus elementos identitários centrais. Estar aberto ao outro é, nesta concepção, o reconhecimento das características de instabilidade e dinamismo perenes das narrativas sociais, dada a sempre evidente possibilidade do encontro de novos ‘outros’. A tarefa nietzscheana da ‘desnaturalização’ dos discursos, do derretimento dos argumentos e da revelação do seu conteúdo metafórico, torna-se atividade interminável: existe sempre presente a possibilidade de “redescrição”, da apresentação de uma situação num sistema conceitual que inverta os papéis convencionais, de forma ironicamente contestadora. A idéia da ‘evolução unidirecional contínua’ também não pode manter-se incontestada.

A questão da 'redescrição', no entanto, apresenta também os seus problemas. Para Rorty, a solidariedade está ligada aos conceitos de redescrição, humilhação e dor. O progresso humano equivale a um tornar-se cada vez mais lingüisticamente sensível à dor do outro. É o encontrar-se ou imaginar-se em situações semelhantes, o reconhecimento de que seres humanos são equivalentes em vulnerabilidade à dor, que dispõe um indivíduo à relação amigável com o outro. A dor a que se refere Rorty é sobretudo a dor da humilhação, uma espécie de dor vinculada à capacidade lingüística humana. A humilhação é fruto do fato de sermos redescritos de maneira a fazer nossa própria auto-descrição ridícula; e como não há nada para além da auto-descrição, este processo pode rebaixar o indivíduo até o status de objeto¹³⁸. Um exemplo disso é a distinção entre a descrição que o colonizador português tinha do negro africano e a auto-descrição que este fazia de si próprio. A redescrição pode ser assim uma forma de crueldade. No liberalismo de Rorty, em que as dimensões privada e pública são claramente distintas, existem duas formas de crueldade: a crueldade estética, fruto da redescrição e localizada no âmbito do privado, e a crueldade política, existente sob a forma da opressão e manifesta publicamente. No entanto, como aponta Rothleder¹³⁹, esta distinção entre privado e público não tem como sustentar-se: não se pode pensar uma dimensão estética que seja despoliticizada e que se isente da possibilidade da opressão, assim como o político desesteticizado; e, principalmente, a possibilidade da redescrição no âmbito político, como forma de ação revolucionária. O reacionarismo político de Rorty reside em sua dissociação entre público e privado, relegando ao privado as atividades de redescrição e defendendo a manutenção inalterada do sistema político (americano, no contexto particular deste autor) como este se encontra.

¹³⁸ Rothleder, 1999, p. 24.

A solidariedade, desta forma, deve ser procurada através da criação de narrativas sociais que evitem a humilhação do outro, e isto através da sua inclusão, processo em que o outro deixaria de ser outro para passar a ser um de ‘nós’. Neste processo, o contato com o outro, senão presente fisicamente, se dá através de etnografias, jornalismo, documentários, e principalmente literatura. No entanto, não há como escapar de um inevitável etnocentrismo, do fato de que não existe um referencial transcultural de referência de modo que a cultura do outro seja observada em sua forma ‘pura’. A etnografia então não é a descrição de como o outro ‘é’, mas antes, de como este nos parece, uma primeira etapa para que um intercâmbio lingüístico seja realizado, para que nossa linguagem possa dar conta das diferenças existentes e igualmente para o fornecimento ao outro de recursos lingüísticos para esta comunicação. A tarefa da transformação do exótico no distinto mas não-mais-exótico, mas sim essencialmente humano, é um passo necessário na criação da narrativas inclusivas. A desexoticização do exótico não é condição suficiente para eliminar a possibilidade de humilhação, mas é certamente o primeiro e necessário passo nesta direção.

Para Rothleder¹⁴⁰, uma metáfora apropriada para a idéia da criação de narrativas em favor da inclusividade social é a sala de aula pré-escolar, e o importante papel que a criação de histórias e brincadeiras exerce na forma como as crianças interagem entre si, são aceitas ou excluídas de grupos, e manifestam angústias e frustrações. Esta autora cita o livro “The Boy Who Would Be a Helicopter”, de Vivian Gussin Paley. Este livro descreve as atividades de um grupo de estudantes pré-escolares por todo um ano, e em especial um garoto chamado Jason. No início do ano letivo, Jason brinca

¹³⁹ Ibidem, p. 71.

solitário em um canto da sala, com seu helicóptero imaginário. O helicóptero é bastante ruidoso e freqüentemente necessita ser reparado. Sempre que Jason vivencia uma situação difícil ou encontra-se estressado, o helicóptero falha repentinamente e o garoto corre para longe para consertá-lo¹⁴¹.

A sala de aula é um conjunto de crianças extravasando suas ansiedades e frustrações de maneiras distintas: fazendo o papel de crianças perdidas, múmias, super heróis, personagens de contos de fadas. Uma das dinâmicas de Paley consiste em a criança sugerir uma história de forma curta, um contorno contextual imaginário, e então atribuir papéis às outras crianças dentro de sua história. Paley observa a fluidez deste sistema e percebe que as crianças comumente alteram a história em função dos atores disponíveis, isto é, adequam a história flexivelmente às demais crianças, de modo a incluí-las.

Desta forma, Jason e seu helicóptero defeituoso vão, lentamente no decorrer do ano, integrando-se às outras histórias e integrando novos elementos à sua história particular. Ao final, Jason começa a assumir papéis distintos e múltiplos, em que a presença do helicóptero é dispensável.

A relevância deste exemplo consiste no fato de que, para a autora, uma das questões elementares do problema da inclusão/exclusão é a tenacidade com que o mundo adulto adere a suas identidades inflexíveis e ‘naturalizadas’, em contraste com a flexibilidade e fluidez com que os papéis podem ser redesenhados nas histórias e brincadeiras infantis. Nas palavras de Rothleder,

¹⁴⁰ Ibidem, p. 40.

¹⁴¹ Ibidem, p. 37.

“In the theater of Paley, we find children creating stories that express private experiences and anxieties like the birth of a new sibling or parental and familial tensions, as well as group experiences like the story someone else just told. By speaking their anxieties and adding elements of common experience, the children manage to get away from feelings of isolation. They connect inner psychic experiences and their home life to their school life. The result is both a wholeness of being without disconnection and a fluidity that allows the children to go from their own stories to those of other children. The result is a sense of the connection each child’s own story has to the story of others”¹⁴².

Na opinião da autora, ser mãe, professor ou médico não é essencialmente diferente do que ser um helicóptero ou uma criança perdida na floresta. Os papéis sociais não são mais do que exatamente isso: papéis com a mesma característica de constituição arbitrária da linguagem, e portanto sujeitos ao mesmo dinamismo.

A honestidade e a fluidez com que crianças lidam com suas histórias e as dos seus pares é vista como um ideal social, em contraste com as formas de preconceito social que podem ser vistas como a narração de histórias em que estas são rígidas e herméticas, não dispostas a mudanças perceptuais. O multiculturalismo é visto como a narração de histórias e brincadeiras onde o resultado é uma mudança conceitual, da

¹⁴² (“No teatro de Paley, encontramos crianças criando suas próprias histórias, expressando suas experiências privadas e ansiedades, como o nascimento de um novo irmão ou tensões familiares, assim como experiências grupais, como a história que outro alguém acabou de contar. Através da exteriorização de suas ansiedades e adicionando elementos à experiência comum, as crianças possuem recursos para liberarem-se de sentimentos de isolamento e solidão. Elas conectam suas experiências psíquicas íntimas e suas vidas do lar com a vida escolar. O resultado é uma integralidade do ser sem desconexões, e uma fluidez que permite que as crianças transitem de suas próprias histórias para as histórias de outras crianças. O resultado é um sentimento de conexão entre a história de uma criança com as histórias das outras”) Ibidem, p. 40.

reificação de categorias culturais e genéticas em direção a uma idéia mais prática em que tais categorias são papéis sociais que podem entrar e sair de cena¹⁴³.

Em certa medida, as frustrações e ansiedades que em parte conduzem ao enrigecimento dos contornos identitários fundam-se na polarização extremada entre os conceitos de fracasso e sucesso, que por sua vez vincula-se a uma forma idealizada e racionalista de distinção entre a criança e o adulto. A criança não possui uma identidade formada, e portanto é inocente, ignorante, pré-responsável – não pode fazer outra coisa que não brincar. O adulto possui uma identidade formada, e por isso sabe, conhece, é responsável – e trabalha. Esta distinção bivalente baseia-se na reificação do conceito de identidade. A crença na identidade ‘formada’, estável, é parte da mitologia essencialista de que tratamos anteriormente neste trabalho, estando a ‘identidade’ como um equivalente social do que a ‘autoconsciência’ representa para a dimensão subjetiva. É para esta idéia cristalizada de identidade que voltam-se grupos e indivíduos ao sentirem-se confrontados com o culturalmente novo e imprevisível. Aqui pode-se apreciar a importância atribuída por Rorty às ciências humanas em seu papel de estabelecimento de pontes interculturais: através da antropologia, literatura e jornalismo, podem ser estabelecidos os primeiros elos de contato de modo que a rigidez dos escudos identitários paulatinamente ceda espaço à abertura para o processo comunicativo.

Um dos riscos deste modelo de transformação social é a reificação ou a idealização das idéias de comunicação, redescrção e criação de narrativas, da mesma forma como as idéias anteriormente citadas de autoconsciência e identidade. Uma das questões importantes a desafiar este modelo é a possibilidade da existência do incomunicável.

¹⁴³ Ibidem, p. 38.

Rothleder busca em Lyotard o conceito de *différend*, a situação na qual um indivíduo não pode comunicar-se com outro de forma significativa em virtude do fato de que os termos em que este indivíduo se basearia estão de antemão definidos como ilógicos ou ininteligíveis. Lyotard discute o caso do revisionista do Holocausto Faurisson, que afirma nunca ter encontrado testemunha que pudesse provar ter testemunhado a existência das câmaras de gás¹⁴⁴. Não pode haver, no discurso de Faurisson, uma testemunha confiável capaz de falar sobre as câmaras de gás, uma vez que quem as testemunhou está morto, da mesma forma que quem está vivo não pode as ter testemunhado.

Esta incomensurabilidade entre discursos, conjugada às configurações heterogêneas de poder a eles vinculadas, tem o efeito de silenciamento do oprimido, e esta silenciamento pode tomar distintas configurações. O discurso a ser silenciado pode ser pré-diagnosticado logicamente impossível (como no caso de Faurisson); este pré-diagnóstico pode ser imputado na relação interdiscursiva, de modo que a ameaça de ver-se rotulado daquela maneira silencie o oprimido; retirando da vítima sua condição de vítima através de tecnologias discursivas específicas (jurídicas, por exemplo); e, por fim, uma espécie de silenciamento que decorre do que Rothleder chamou de paradoxo do reconhecimento: “To have one’s pain recognized and recognizable within language is to make it commonplace and seemingly comprehensible and therefore less awful”¹⁴⁵.

A noção de *différend* aborda a relação entre os limites dos jogos lingüísticos e os vocabulários em conflito e a idéia de justiça num sentido transcendente. A justiça

¹⁴⁴ Ibidem, p. 97.

¹⁴⁵ (“Ter a dor de alguém reconhecida e reconhecível dentro da linguagem é torná-la lugar comum, aparentemente compreensível, e desta forma menos terrível”) Ibidem, p. 98.

transforma-se em mais uma metanarrativa irrealizável, uma vez que sob um panorama multidiscursivo e multicultural, a realização da justiça dentro de um discurso relega outros discursos ao silêncio. O modelo social de Rorty (bem como o de Habermas) é profundamente dependente da capacidade e da vontade comunicativa dos indivíduos; a idéia de *différend* expõe os limites desta lógica comunicativa.

Para Rorty, o objetivo do liberalismo político é substituir situações de *différend* por situações onde, na medida do possível, todos estejam aptos a comunicarem-se na mesma linguagem e estejam em acordo quanto aos termos das questões em disputa. Percebe-se aqui claramente a dependência entre comunicabilidade e justiça, onde esta última é entendida como a obtenção do consenso. No entanto, a redução do contato entre culturas à situação de falantes da mesma linguagem na busca de um consenso retórico, através do confronto de argumentos, é ignorar o fato de que a identidade de uma cultura se diferencia bastante de uma ideologia estruturada em particular, pronta para o confronto argumentativo, e caracteriza-se antes por sua inter-textualidade e multiplicidade de referências. Autores como Foucault¹⁴⁶ e Bourdieu¹⁴⁷ mostram, em seu conjunto de obras, como a violência pode se fazer presente de forma simbólica e invisível durante os processos de persuasão, o que de fato impossibilita a distinção reificada feita por Rorty entre os conceitos de “persuasão” e “uso da força”. Rorty não tece quaisquer consideração sobre a questão do poder, e pode-se entender que de certa forma em seu modelo social utópico existe um equilíbrio, fundado no direito equitativo da opinião. A manutenção do referencial cultural ocidental no centro da discussão é fruto de sua superioridade, testada no embate dos argumentos, e não da imposição por meio do uso da força.

¹⁴⁶ Foucault, 1977, 1979.

Atentemos então para as considerações de Foucault sobre a natureza do poder:

“O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (... Na análise do poder) deve-se fazer uma análise (...) ascendente: partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global”¹⁴⁸.

Existe então uma “microfísica” do poder, uma lógica que estabelece a invisibilidade da rede (ou da impossibilidade da apreensão de mais do que pequenas manifestações desta rede) através da qual o poder se exerce de maneira panoptílica. Este poder se utiliza da divisão binária (louco – não louco, perigoso – inofensivo, normal – anormal) e da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc.)¹⁴⁹. As relações de poder são criadas e sustentadas independentemente daquele que o exerce; não raro, invisíveis também para estes. Pode-se então entender porque a retórica da persuasão pode fazer

¹⁴⁷ Bourdieu, 1975, 1996.

¹⁴⁸ Foucault, 1979, p. 184.

parte de uma rede de poder onde, subjugados pela inculcação disciplinar e pelos controles (e auto-controles) disciplinares microscópicos e onipresentes, indivíduos ou grupos culturais se crêem “persuadidos”.

Bourdieu realiza análise semelhante no domínio da língua. Para este autor, “as trocas lingüísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores e seus respectivos grupos”¹⁵⁰. Ao comentar a imposição de uma língua nacional, por exemplo, como dominação simbólica, Bourdieu pontua que:

“Toda dominação simbólica supõe, por parte daqueles que sofrem seu impacto, uma forma de cumplicidade que não é submissão passiva a uma coerção externa nem livre adesão a valores (...) Através de um lento e prolongado processo de aquisição, (o reconhecimento da legitimidade da língua oficial) se inscreve em estado prático nas disposições insensivelmente inculcadas pelas sanções do mercado lingüístico e que se encontram, portanto, ajustadas, fora de qualquer cálculo cínico ou de qualquer coerção conscientemente sentida, às possibilidades de lucro material e simbólico que as leis de formação de preços característicos de um determinado mercado garantem objetivamente aos detentores de um certo capital lingüístico”¹⁵¹.

Em texto publicado em resposta a Lyotard, Rorty¹⁵² exemplifica a capacidade de persuasão da cultura ocidental (e ridiculariza a utilização que Lyotard faz do termo “terror”), através do exemplo de pessoas de culturas em estado pré-literário que vão a

¹⁴⁹ Idem, 1977, p. 176.

¹⁵⁰ Bourdieu, 1996, p. 24.

¹⁵¹ Ibidem, p. 38.

¹⁵² Rorty, 1992.

escolas missionárias ou a universidades europeias por escolha própria e não fruto de qualquer forma de “terror” imperialista. Sob o espectro das análises de Foucault e Bourdieu, este argumento perde sua validade. Especificamente sobre a questão da universidade, Derrida pontua que

“The university is there *to tell the truth*, to judge and to criticize in the most rigorous sense of the term, namely to discern and decide between the true and the false: and when it is also entitled to decide between the just and the unjust, the moral and the immoral, this is insofar as reason and freedom of judgement are implicated there as well.”¹⁵³.

Desta forma, Blake *et alii* concluem que agora o despotismo pode estar incluído dentro dos próprios limites do diálogo¹⁵⁴. A idéia da homogeneização das narrativas, da história universal crescentemente inclusiva, não é então possível sem uma boa dose de “força”, ainda que esta esteja devidamente travestida de “persuasão”.

A contra-argumentação de Rorty (e de Habermas) quanto a estas questões é o fato de que esta problematização profunda da linguagem inevitavelmente conduz a uma situação de paralisia. Na opinião de Rorty, o desconstrucionismo de Derrida, por exemplo, não tem relevância para questões políticas. Para Derrida, no entanto, esta posição pragmática em relação à linguagem compartilhada por Rorty e Habermas falha no instante em que, por conceber cada linguagem como comprometida com sua defesa contra possíveis acusações, se vê dispensada de pensar o impensável, de ouvir

¹⁵³ (“A universidade está ali para *dizer a verdade*, para julgar e criticar no mais rigoroso sentido do termo, nominalmente para discernir e decidir entre a verdade e a falsidade: e quando ela está na posição de decidir entre o justo e o injusto, entre o moral e o imoral, isso ocorre igualmente para a medida em que razão e liberdade de julgamento são implicados”) Derrida, citado em Blake *et alii*, 1998, p. 24.

¹⁵⁴ Blake *et alii*, 1998, p. 24.

o silenciado, de retirar-se da razão tempo suficiente para para ouvir o que usualmente seria considerado insano¹⁵⁵.

A proposta de Rothleder para lidar com este impasse é a introdução do conceito de *amizade*. A *ato de amizade* é a aceitação de algo não-familiar, sem a necessidade da identificação; é a inclusão do outro dentro do discurso familiar sem a necessidade de atribuir a este outro o mesmo papel do sujeito de referência deste discurso, situação em que este seria levado a concluir que o outro não desempenha tal papel com a mesma maestria. Aceitar a sua distinção implica a cautela de não concluir a conceituação que dele se tem, mas aceitar, usando a terminologia de Paulo Freire, sua inconclusão. Essa inconclusão não impede a possibilidade de que o relacionamento entre os distintos seja interessante; pelo contrário, é ela mesma que viabiliza a possibilidade da criação comum das narrativas inclusivas.

A educação entra em cena se pensarmos, como Aristóteles, a função do hábito na formação moral de cada indivíduo. As virtudes morais são formadas por hábito, e quando Paley, em sua sala de aula pré-escolar, discute rejeição e inclusão, esta discussão é caracterizada como hábito, “learned practices repeated over and over that ‘will soon be carved into stone’”¹⁵⁶.

O conceito de amizade de Rothleder baseia-se no tratamento da questão do *différend*. No que diz respeito ao tema da exclusão, o *différend* não é apenas um limite estrutural na possibilidade de comunicação, a impossibilidade do reconhecimento mútuo pela forma como uma história aniquila a outra, mas vai além disso. O processo de exclusão

¹⁵⁵ Rothleder, 1999, p. 102.

¹⁵⁶ (“práticas aprendidas e repetidas sem cessar, que ‘logo estarão gravadas em pedra’”) Ibidem, p. 122.

envolve a necessidade histórica do auto-conhecimento, da auto-afirmação, pela admissão da possibilidade da auto-negação¹⁵⁷, reforçando ainda mais o foco do discurso no próprio ego. Os excluídos são a materialização da negação do grupo, e ao mesmo tempo das condições de sua própria definição. O grupo, os identificados como ‘nós’, são assolados pela obsessão da pureza, isto é, da distinção entre a inclusão e a exclusão. Este ‘nós’ está sempre a se testar, a reafirmar (ou não) a sua ‘pureza’, a condição para a participação neste ‘nós’, configurando uma situação de ‘terror’: o terror da ridicularização, da queda na escala social (que deve ser escondida a todo custo), o terror do envelhecimento, de estar ‘parado no tempo’, de ser identificado como portador de um ‘mau gosto’ ou de ‘falta de educação’.

Ao ser confrontado com uma situação de exclusão desta natureza, o indivíduo ou grupo pode reagir de formas distintas: pode aceitar os termos impostos pelo discurso dominante, viver em auto-negação, redescrever-se de modo a tornar sua vivência suportável, ou aceitar a redescrição que dele faz este discurso. Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, refere-se a esta situação utilizando-se do termo althusseriano da ‘sobredeterminação’, o ‘patrão’ que o oprimido carrega em si como hospedeiro. Sendo assim, para Paulo Freire o oprimido, em seu processo de libertação, não passa pela etapa do reconhecimento de que seu estado anterior, pré-libertação, a miséria material ou espiritual em que se encontrava, é identificado como *patologia social*. Se assim o for, está configurado o processo de *sobredeterminação*¹⁵⁸ que o acometerá, transformando-o de oprimido em opressor, muitas vezes através de forte desaculturação, efetuando uma simples troca de papéis e não um processo de libertação.

¹⁵⁷ Ibidem, p. 133-4.

Outra alternativa é, no pouco espaço resultante da aniquilação discursiva a que foi submetido, encontrar o indivíduo/grupo, na mímese da opressão, uma alternativa para a recomposição dos fragmentos de sua identidade. O oprimido economicamente pode tornar-se racial ou sexualmente opressor, ou vice-versa. Como coloca Rothleder, o multiculturalismo expande consideravelmente estas possibilidades de transferência¹⁵⁹.

Uma terceira opção ainda é a rejeição radical do sistema discursivo em questão, e a tentativa de dele se desvincular. Dentro desta alternativa existe ainda mais de uma solução. Há a possibilidade do terrorismo discursivo, ou da busca de outro sistema discursivo estruturado que possa fazer frente à situação de opressão. O risco que se assume é passar da situação de inexistência (situação anterior, *différend*) para a existência como louco, para a qual se voltarão as tecnologias discursivas terapêuticas corretivas, ou ver o discurso opressor, na necessidade de resguardar-se, investir sua energia ofensiva contra tal desafiante através de um processo de redescritção mais agressivo e sofisticado.

A proposta do modelo da amizade faz parte desta alternativa de rejeição do sistema, mas em termos distintos, de forma desconstrutiva e irônica, marcada por uma positividade que não existe no modelo social de Rorty. Retirar-se tacitamente do sistema é aceitar a existência deste sistema como algo acabado; a proposta do modelo da amizade baseia-se na negação da essencialidade na conceitualização de um sistema social. Não há um sistema fundamentalmente corrompido, a pesar da existência óbvia de uma infinidade de sistemas corrompidos sobre os quais se é preciso atuar. O modelo baseia-se na ousada proposta da tentativa de anulação dos meios psico-sociais de defesa que resultam na cristalização de uma configuração identitária, elemento

¹⁵⁸ Freire, 1970, p. 151.

fundamental no jogo inclusão-exclusão dos relacionamentos intergrupais. A ‘amizade estendida para além de todas as fronteiras’ significa a busca de uma situação onde a desigualdade não signifique automaticamente rejeição. A hipotética situação desejada é caracterizada pela ausência da ansiedade da necessidade de ser aceito, e também da necessidade de rejeitar. O que se pretende é, através de uma estratégia terapêutico-discursiva, o oferecimento de uma narrativa inclusiva que parta da dimensão micros social do quotidiano em direção à reconfiguração das estruturas discursivas da sociedade. Uma vez incluída neste discurso a idéia de que “não sabemos quem é você, ou possuímos uma representação de você mas entendemos que esta não é a forma como você quer ser reconhecido, e estamos dispostos a inclui-lo no processo de construção de nossos discursos sociais de modo que juntos encontremos uma configuração que nos agrade a todos, pois essa é a forma como historicamente aprendemos a ver os processos sociais e o modelo no qual acreditamos – o que não significa que isso esteja fora do processo de construção dos discursos”, todos os marcos lapidares característicos do discurso anterior se afrouxam. As identidades grupais não necessitam apoiar-se em padrões idealizados que transformam a relação do indivíduo com o imaginário, arbitrário e instável conceito de mundo extra-grupal em uma eterna operação de classificação entre categorias bivalentes: certo/errado, adequado/inadequado, normal/anormal, e daí por diante. Comportamentos distintos deixam de ser “anormalidades” ou “desvios”, classificações que têm apenas a finalidade de definir barreiras, e não agregam nada ao discurso que não seja a definição topológica dentro/fora, e tornam-se alvo de reflexão, isto é, as “impurezas” podem servir de elos comunicacionais, de identificação entre os distintos, sob um

¹⁵⁹ Rothleder, 1999, p. 136.

sistema que privilegie mais a idéia de educação, dos discursos em constante construção, do que a necessidade de silenciar o distinto pela condenação. Da mesma maneira, a idéia de educação como recriação e construção, e não como formatação social tácita do indivíduo, pode gerar uma maneira distinta de lidar com o “inaceitável”. O “inaceitável” não deixa de existir, da mesma forma como a tentativa de desvincular o conceito de identidade da idéia de mecanismo de proteção social não significa a negação da importância da identidade; o que ocorre é que, em lugar do “inaceitável” gerar diagnoses rápidas, linhas demarcatórias do jogo da inclusão-exclusão, e que são também manifestações da ansiedade do ‘nós’ em reafirmar sua inclusão, sua pureza, a aceitação subjacente de sua própria susceptibilidade de incorrer em semelhante “erro”, o que se contrapõe é a lealdade que se exige de um amigo ao analisar o “inaceitável” de seu companheiro: a leitura e releitura múltipla e cautelosa do fenômeno em questão, o julgamento comprometido antes com o contexto da relação, da amizade, dos projetos envolvidos e das representações mútuas, do que com qualquer ideal inalcançável de “verdade” ou “justiça”. Rothleder cita o exemplo da posição de Derrida frente ao anti-semitismo de Paul de Man¹⁶⁰, que Derrida comenta nos textos “Biodegradables” e “Like the Sound of the Sea Deep Within a Shell”. Derrida explicita sua recusa em aderir aos discursos mecânicos anti-anti-semitas, uma estratégia de afirmação pública da boa consciência dos que os pronunciam e uma forma de evitar a real seriedade do assunto, como ilustração deste aspecto de sua teoria da amizade.

O ‘erro’, o comportamento ‘desviante’ e o ‘inaceitável’ devem integrar discussões em que a forma com que os discursos envolvidos definem os contornos destes conceitos

¹⁶⁰ Ibidem, p. 116.

sejam elementos presentes; estas podem ser chaves para o acesso a discursos silenciados, para uma tentativa de reversão de situações de *différend*. É nesta situação que se pode vislumbrar quão silenciadora é uma linguagem que associa moralidade a tonalidades e identifica o negro como o mal e o claro com o bom¹⁶¹, ou que se utilize de simbolismos masculinos como referência para a construção (ou negação) de quaisquer outras representações simbólicas possíveis (como o *phalus* para Freud e Lacan), ou ainda que vincula o valor social de um indivíduo à sua participação no sistema econômico. O “comportamento desviante” pode, desta forma, ser uma chamada à necessidade da aceitação e análise da descrição que o outro tem de mim, ou ao menos da existência do outro silenciado em seu discurso mas nem por isso adaptado ao meu, contradizendo meus próprios princípios de inclusão e evidenciando a necessidade de um trabalho de auto-redescrição e transformação discursiva. Se a situação de redescrição não for identificada com uma ‘perda’, mas antes entendida como o aumento dos recursos simbólicos existentes na relação, através dos quais velhos e novos problemas podem ser abordados de formas inovadoras, a redescrição deixaria de ser entendida, como o faz Rorty, como uma humilhação.

A conclusão deste texto nos remete ao seu parágrafo de abertura: não seria este modelo da amizade uma reafirmação da necessidade de que o “ego se assenhore de sua casa”? Não seria pré-requisito deste modelo uma autoconsciência em grau inaceitável dentro do pensamento pós-moderno? E, da mesma forma, não estariam aqui sendo subconsiderados dois fatores importantes: por um lado, a existência de mecanismos de defesa psico-sociais que estão inseridos dentro de um discurso e de

¹⁶¹ Ibidem, p. 129.

um sistema lingüístico complexo, sistema esse cujo “domínio” equivale à reificação da linguagem combatida pelo pós-estruturalismo? E por outro, negar a classificação e categorização não é negar duas tecnologias fundamentais do intelecto humano, sem os quais pensamento e língua seriam impensáveis?

A resposta para tais questionamentos depende da forma como o discurso conceitua-se a si próprio, dos contornos da metanarrativa (pós-estruturalismo, realismo) que é adotada e que é parte dos recursos simbólicos da própria narrativa. Na verdade, se a humanidade se auto-representa simbolicamente, e esta representação influencia suas ações e o contorno das configurações sociais de alguma maneira, não é preciso que se assuma a necessidade de uma autoconsciência reificada para aceitar que discursos podem ser criados de forma não aleatória, ainda que a existência deste discurso no mercado lingüístico não possa ser controlada. A negação da epistemologia não nos deixa um espaço vazio apenas: em seu lugar está a política, isto é, um espaço onde existe liberdade exatamente porque não existe a Verdade¹⁶², e onde a noção de responsabilidade ganha significações distintas e mais representativas, ainda que contextuais e particulares, do que anteriormente. O modelo da crítica e da mudança social através dos discursos, da criação de narrativas (como a narrativa da amizade aqui apresentada), da redescrição, não exige a tarefa sobre-humana da proposição de uma nova narrativa que dê conta da agenda filosófica iluminista; pelo contrário, insere-se dentro de um sistema distinto, onde esta agenda é considerada irrelevante, e que não propõe outra superagenda mas a valorização de agendas locais, que são políticas. Sendo assim, não se pretende encontrar um superdiscurso que “desmonte” os mecanismos psico-sociais de defesa presentes nos processos de formação das

¹⁶² Heller, 1991, p. 436.

identidades, uma vez que não existe a disposição para ‘naturalizar’ tais mecanismos; o que se procura é a proposição de uma outra narrativa que, em sua relação com as demais narrativas presentes, resulte num avanço, no que diz respeito às práticas sociais, em direção à inclusividade. E não existe nenhuma possibilidade de que isso seja feito de outra forma que não através de ‘bricolagem’.

Da mesma forma, estabelecer qualquer relação entre o discurso da inclusão versus exclusão com os processos intelectuais de classificação e categorização é assumir uma postura muito próxima a ‘naturalizar’ a ambos, a forma como o intelecto ‘realmente’ funciona e como isso ‘determina’ a exclusão. Se, por outro lado, pensarmos que os próprios conceitos de inclusão e exclusão são arbitrários e flexíveis (isto é, a existência de situações onde a distinção é, para determinado observador, clara, não estabelece definições inequívocas e gerais para tais termos), podemos entendê-los como recursos de que dispomos para conceitualizar e atuar sobre cada realidade. Por outro lado, a afirmação de que é necessária a “aceitação do diferente” implica a existência de classificação e categorização – minimamente, o reconhecimento do outro como “diferente”; o importante aqui é antes a inserção de um valor, a inclusividade, de forma bastante marcada, de modo que não exista relação necessária entre entender como distinto e rejeitar.

Em sua sala de aula pré-escolar, Paley insere este valor através da criação de uma regra: “ You can’t say you can’t play”¹⁶³, envolvidos aqui dois indivíduos, ou seja, um não pode negar ao outro o acesso a uma brincadeira ou jogo que o primeiro tenha criado. A manutenção desta regra por um período longo procura substituir a resistência inicial que os alunos apresentam a uma situação em que a inclusividade

passa a ser parte subjacente e natural da criação de histórias, narrativas e jogos. Ao mesmo tempo, a professora garante espaço para que cada criança tenha seu turno garantido para a criação de narrativas, e desta forma procura eliminar o sentimento de alienação da criança rejeitada. Desta forma,

“the narrative changes so often and from so many perspectives that there is space for social critique and for metanarrative awareness. The children can say that they do not want to be in a particular story, that one child is a tyrant, or that the ending has to be different. They also know that they are telling stories. There is not, then, the metaphysical function of world-disclosure, and yet there is commitment to the stories.

Because everyone get a chance to participate in the story making, no one needs to feel left out, alienated, in the wrong language. The language is changing and the change is then taken to be normal.”¹⁶⁴.

Para Rothleder, a sala de aula de Paley é uma metáfora para a criação de uma sociedade mais justa através da criação de narrativas. Nesta sala de aula, a brincadeira e a criação de histórias são maneiras de auto-criação e auto-expressão e também formas de criação de relações de comunidade. Nas dinâmicas realizadas, a auto-criação não é exclusivamente privada nem pública, e estes termos, aparentados que são dos conceitos de inclusão e exclusão, não são utilizados. As crianças são

¹⁶³ (“Você não pode dizer: você não pode jogar”) Rothleder, 1999, p. 108.

¹⁶⁴ (“A narrativa transforma-se tão freqüentemente e a partir de perspectivas tão diversas que existe espaço para a crítica social e para a consciência da existência da metanarrativa. As crianças podem dizer que não querem estar em uma história particular, que uma criança é um tirano, ou que o final deve ser diferente. Eles sabem também que estão contando histórias. Não existe, então, a função metafísica de descobrimento do mundo, e ainda assim existe um comprometimento com as histórias.

encorajadas a democratizar o trabalho da criação das histórias, ou seja, o conceito de autoria é diluído, e desta forma a condução da história, e as decisões necessárias a esta condução, são mais flexíveis. Os vocabulários pessoais, no decorrer do tempo, são cada vez menos pessoais e cada vez mais compartilhados. O “You can’t say you can’t play” lentamente cede lugar à sensação de que, dentro da linguagem comum que está a se criar na sala de aula, meu turno na criação de histórias depende da mesma justiça com a qual devo realizar minha auto-criação.

Esta metáfora da sala de aula inclusiva como modelo social apresenta, no entanto, uma limitação: quem seria o juiz transcendente, ou a professora, na transferência desta idéia para as arenas reais e complexas dos sistemas discursivos?

Uma vez que todos têm uma chance de participar na elaboração das histórias, ninguém necessita sentir-se deixado de fora, alienado, presente na linguagem errada. A linguagem está em transformação e a mudança é então assumida como natural”) Ibidem, p. 127.

Bibliografia

- ADORNO, Theodor. A Indústria Cultural. In COHN, Gabriel (org.), *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1978.
- ANTONIO, Robert J. e KELLNER, Douglas. The Future of Social Theory and the Limits of Postmodern Critique. In DICKENS, David R. e FONTANA, Andrea, *Postmodernism and Social Inquiry*. New York: The Guilford Press, 1994.
- APPIGNANESI, Richard *et alii*. *Introducing Postmodernism*. New York: Totem Books, 1995.
- ARAÚJO DUTRA, Luiz Henrique de. Kuhn e a Filosofia da Educação. *Enciclopédia de Filosofia de Educação On Line*. <<http://www.educacao.pro.br/kuhnport.htm>> 01 Abr 2000.
- ASHLEY, David. Postmodernism and Antifoundationalism. In DICKENS, David R. e FONTANA, Andrea. *Postmodernism and Social Inquiry*. New York: The Guilford Press, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAUDRILLARD, Jean. The Precession of Simulacra. In NATOLI, Joseph e HUTCHECON, Linda. *A Postmodern Reader*. Albany: State University of New York Press, 1993.
- BECK, Clive. Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education. *Philosophy of Education Society Yearbook*, University of Illinois - Urbana-Campaign, 1993.
- BERNSTEIN, Richard J., *Beyond Objectivism and Relativism*. Oxford: Blackwell, 1983.
- BIESTA, Gert. The Right to Philosophy of Education: From Critique to Deconstruction. *Philosophy of Education Society Yearbook*, University of Illinois - Urbana-Campaign, 1998.
- BLAKE, Nigel; SMEYERS, Paul; SMITH, Richard e STANDISH, Paul. *Thinking Again. Education After Postmodernism*. Westport: Bergin and Garvey, 1998.
- BLUMER, Herbert. Symbolic Interactionism. In COLLINS, Randal (ed.), *Three Sociological Traditions*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira. In TRIGUEIRO MENDES, Durmeval (coord.), *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Lingüísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- _____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, Pierre, e PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução. Elementos Para uma Teoria de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

- BURBULES, Nicholas. Postmodern Doubt and Philosophy of Education. *Philosophy of Education Society Yearbook*, University of Illinois - Urbana-Campaign, 1995.
- _____. Deconstructing “Difference” and the Difference This Make to Education. *Philosophy of Education Society Yearbook*, University of Illinois - Urbana-Campaign, 1996.
- CARR, David. Introduction. In CARR, David (Ed.). *Education, Knowledge and Truth. Beyond the Postmodern Impasse*. New York: Routledge, 1998.
- COLETIVO NTC. Tempo, História, Memória. In MARCONDES Fo. (coord.). *Pensar-pulsar: Cultura Comunicacional, Tecnologias, Velocidade*. São Paulo: Ed. NTC, 1996.
- COOPER, David E., Interpretation, Construction and the ‘Postmodern’ Ethos. In CARR, David (Ed.). *Education, Knowledge and Truth. Beyond the Postmodern Impasse*. New York: Routledge, 1998.
- CUNHA, Marcus Vinicius. Escola Nova no Brasil. *Enciclopédia de Filosofia de Educação On Line*. <<http://www.educacao.pro.br/escolanova.htm>> 01 Abr 2000.
- DERRIDA, Jacques. *Of Grammatology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1976.
- _____. Structures, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences. In NATOLI, Joseph e HUTCHEON, Linda. *A Postmodern Reader*. Albany: State University of New York Press, 1993.
- _____. *Specters of Marx*. New York: Routledge, 1994.
- DICKENS, David R. e FONTANA, Andrea. *Postmodernism and Social Inquiry*. New York: The Guilford Press, 1994.
- EINSTEIN, Albert. *A Teoria da Relatividade Especial e Geral*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1999.
- FEATHERSTONE, Mike. Postmodernism and the Aesthetization of Everyday Life. In LASH, Scott e FRIEDMAN, Jonathan (eds.). *Modernity and Identity*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1992.
- FEINBERG, Walter. Interpretation and the Postmodern Condition. *Philosophy of Education Society Yearbook*, University of Illinois - Urbana-Campaign, 1993.
- FISKE, John. Cultural Studies and The Culture of Everyday Life. In GROSSBERG, Lawrence et alii (eds). *Cultural Studies*. New York: Routledge, 1992.
- FITZSIMONS, Patrick. Managerialism and Education. *Enciclopédia de Filosofia de Educação On Line*. <<http://www.educacao.pro.br/managerialism.htm>> 01 Abr 2000.
- FONTANA, Andrea. Ethnographic Trends in the Postmodern Era. In DICKENS, David R. e FONTANA, Andrea, *Postmodernism and Social Inquiry*. New York: The Guilfors Press, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

- _____. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. Teoria Educacional – Modernidade e Pós-modernidade. *Enciclopédia de Filosofia de Educação On Line*. <http://www.educacao.pro.br/teoria_educacional.htm> 01 Abr 2000(a).
- _____. Pragmatismo e Neopragmatismo. *Enciclopédia de Filosofia de Educação On Line*. <http://www.educacao.pro.br/pragmatismo_e_neopragmatismo.htm> 01 Abr 2000(b).
- GIROUX, Henry. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. Series Foreword – critical studies in education and culture series. In BLAKE, Nigel; SMEYERS, Paul; SMITH, Richard e STANDISH, Paul. *Thinking Again. Education After Postmodernism*. Westport: Bergin and Garvey, 1998.
- GREENE, Maxine. The Plays and Ploys of Postmodernism. *Philosophy of Education Society Yearbook*, University of Illinois - Urbana-Campaign, 1993.
- GROSSBERG, Lawrence *et alii* (eds). *Cultural Studies*. New York: Routledge, 1992.
- HABERMAS, Jürgen. Modernity versus Postmodernity. In NATOLI, Joseph e HUTCHEON, Linda. *A Postmodern Reader*. Albany: State University of New York Press, 1993.
- _____. *Legitimation Crisis*. Londres: Heinemann, 1976.
- HELLER, Agnes. *Everyday Life*. London: Routledge & Kegan Paul, 1984.
- _____. Hannah Arendt on the “Vita Contemplativa”. In HELLER, Agnes e FEHÉR, Ferenc, *The Grandeur and Twilight of Radical Universalism*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1991.
- HELLER, Agnes e FEHÉR, Ferenc. Introduction. In HELLER, Agnes e FEHÉR, Ferenc, *The Grandeur and Twilight of Radical Universalism*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1991.
- HERMANN, Nadja. Habermas e a Filosofia da Educação. *Enciclopédia de Filosofia de Educação On Line*. <<http://www.educacao.pro.br/habermas.htm>> 01 Abr 2000.
- HORGAN, John. *O Fim da Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HUNTER, Ian. Aesthetics and Cultural Studies. In GROSSBERG, Lawrence *et alii* (eds). *Cultural Studies*. New York: Routledge, 1992.
- KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- JAMESON, Frederic. Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism (excerpts). In NATOLI, Joseph e HUTCHEON, Linda. *A Postmodern Reader*. Albany: State University of New York Press, 1993.
- LASH, Scott e FRIEDMAN, Jonathan. *Modernity and Identity*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1992.

- LEVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: o Futuro do Pensamento na Era da Informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A Era do Vazio. Ensaio Sobre o Individualismo Contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'Água, 1993.
- LYON, David. *Postmodernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.
- LYOTARD, Jean-Francois. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge (exerpts). In NATOLI, Joseph e HUTCHECON, Linda. *A Postmodern Reader*. Albany: State University of New York Press, 1993.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e Didática. As Concepções de Conhecimento e Inteligência e a Prática Docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Educação e Cidadania*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- MARCUS. George. Past, Present and Emergent Identities: Requirements for Ethnographies of Late Twentieth-Century Modernity Worldwide. In LASH, Scott e FRIEDMAN, Jonathan. *Modernity and Identity*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1992.
- MARTIN, J.R. *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women and Curriculum*. Londres: Routledge, 1994.
- MARTINS, José de Souza (org.). *Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MEAD, George Herbert. Thought as Internalized Conversation. In COLLINS, Randal (ed.), *Three Sociological Traditions*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- MOORE, Jerry D. *Visions of Culture*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 1997.
- MORENO, Arley R. *Wittgenstein Através das Imagens*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- NASSER, Ana Cristina Arantes e FUMAGALLI, Marlene. A Opressão da Equivalência, as Diferenças. In MARTINS, José de Souza. *Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- NATOLI, Joseph e HUTCHEON, Linda. *A Postmodern Reader*. Albany: State University of New York Press, 1993.
- PARKER, Stuart. *Reflective Teaching in the Postmodern World: a Manifesto for Education in Postmodernity*. Bristol: Open University Press, 1997.
- PETERS, Michael (Ed.). *Naming the Multiple. Poststructuralism and Education*. Westport: Bergin and Garvey, 1998.
- _____. Poststructuralism and Education. *Enciclopédia de Filosofia de Educação On Line*. <<http://www.educacao.pro.br/poststructuralism.htm>> 01 Abr 2000.
- _____. Lyotard and Philosophy of Education. *Enciclopédia de Filosofia de Educação On Line*. <<http://www.educacao.pro.br/lyotard.htm>> 01 Abr 2000.
- PIAGET, Jean. *O Estruturalismo*. São Paulo: DIFEL, 1979.

- PLASTINO, Caetano Ernesto. Relativismo Cognitivo. *Enciclopédia de Filosofia de Educação On Line*. <http://www.educacao.pro.br/relativismo_cognitivo.htm> 01 Abr 2000.
- RORTY, Richard. *Objectivity, Relativism and Truth*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- _____. Cosmopolitanism Without Emancipation: a Response to Lyotard. In LASH, Scott e FRIEDMAN, Jonathan. *Modernity and Identity*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1992.
- ROTHLEDER, Dianne. *The Work of Friendship. Rorty, His Critics, and the Project of Solidarity*. Albany: State University of New York Press, 1999.
- SIEGEL, Harvey. *Educating Reason*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1988.
- _____. Knowledge, Truth and Education. In CARR, David (Ed.). *Education, Knowledge and Truth. Beyond the Postmodern Impasse*. New York: Routledge, 1998, p. 19-36.
- SPIVAK, Gayatri C.. Translator's Preface. In DERRIDA, Jacques. *Of Grammatology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1976.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell, 1953