

Pragmatismo na educação: a perspectiva de Richard Rorty¹

Luiz Costa Pereira Junior²

Resumo: O desejo de promover uma educação crítica entra em confronto no cotidiano das salas de aula quando se reproduz práticas de educação ideológica. O filósofo norte-americano Richard Rorty (1931-2007) buscou discutir a questão sob o ponto de vista pragmático. E mostrou que o pragmatismo filosófico pode ajudar a construir caminhos para a atuação pedagógica.

Palavras Chave: Filosofia, Pragmatismo, Educação, Richard Rorty.

Pragmatism in education: the Richard Rorty's perspective

Abstract: The aim to foment a critical education clashes with the everyday classrooms when reproduces practices of ideological education. The american philosopher Richard Rorty (1931-2007) sought to discuss the issue from the pragmatic point of view. He showed that the philosophical pragmatism can help to build pathways to educational performance.

Keywords: Philosophy, Pragmatism, Education, Richard Rorty.

É o clichê do clichê pedagógico. A solução para o Brasil é a educação. Mas quando nos perguntam que tipo de educação as pessoas costumam considerar ideal em sociedades como a nossa, é esperado que a resposta desemboque na ideia de uma educação que faça pensar de forma crítica. O filósofo norte-americano Richard Rorty (1931-2007) se desafiou a saber sobre o que, de fato, estamos fazendo ao responder a esse tipo de questionamento. Apresentou suas conclusões num colóquio em Cerisy-la-Salle, em 1993, no contexto de um diálogo mantido com o filósofo alemão Jürgen Habermas, e publicado no Brasil com o título “Verdade, universalidade e política democrática”, do livro *Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty & Habermas* (São Paulo, Editora Unesp, 2005: 103-162), organizado e traduzido por José Crisóstomo de Souza.

Professores sonham formar alunos capazes de considerar prós e contras de uma questão; de dar respostas consistentes independentemente do contexto e da transformação tecnológica que testemunhem ao longo da vida; de deixar de lado o ódio, o rancor, o medo e a credence; de saber seus direitos e deveres em ambientes instáveis; de tornar as pessoas capazes de ler, sem vomitar, obras de Darwin, Freud, Bocage, Machado de Assis, Marx, Reich ou Tomás de Aquino. Essa, em resumo, uma educação crítica dos sonhos.

O contrário disso é, evidentemente, a educação ideológica. Como a que fundamentalistas, stalinistas e neoliberais ortodoxos, os intolerantes étnicos ou os nazistas impuseram às juventudes dos lugares que controlaram. Rorty lembra que, para fazer a criança alemã acreditar que os judeus, os gays e os comunistas eram

¹. Originalmente, conferência do autor no “II Encontro Cemoroc Educação: O conhecimento pedagógico e seus limites”. São Paulo, 20-12-2012.

². Doutor em Educação Feusp. Editor da revista *Língua Portuguesa*.

aberrações que mereciam ser destruídas, os nazistas usavam métodos de persuasão que até dispensavam a violência física, mas de resultados igualmente impositivos, na linha: “Pare de fazer perguntas imbecis”. Essa seria a forma econômica de “Pare de nos dar motivos para duvidar de sua adesão às nossas posições e de questionar as razões que nos fizeram aceitá-lo em nosso meio”, que carrega, implícito, seu senão ameaçador: “Ou daremos outro destino a você” (Rorty, 2005: 151-2).

Nossos alunos chegam à escola preconceituosos, machistas, racistas, homofóbicos, fundamentalistas, violentos e grosseiros. Queremos que saiam dela mais parecidos conosco, reeducados, secularizados, humanizados, liberais, tolerantes. Fanáticos religiosos dirão, no entanto, que a situação de comunicação de muitas salas de aula de professores liberais promove, isto sim, uma doutrinação em seus filhos fanáticos religiosos, do mesmo jeito que os nazistas faziam com seus alunos alemães. Numa sociedade democrática, dirão, ninguém deveria ser obrigado a ser submetido a algo que contradiga suas crenças.

O quanto estão errados?

Não estamos mais numa situação de comunicação simétrica com alunos que veem do mesmo berço social que nós viemos. O acesso de alunos de todas as classes sociais à escola brasileira buscou corrigir a distorção do passado, em que só a elite recebia educação formal. A ampliação do acesso exigiu não apenas lidar com níveis desiguais de conhecimento entre alunos da mesma faixa educacional, como deixou evidente o despreparo de professores em incorporar a agenda da diversidade social ante audiências resistentes. A convergência de perspectivas é rara ou rala. Os professores se sentem vexados a reformular suas práticas de justificação de ideias. E nem sempre se comportam como se estivessem preparados para isso.

Se são vagamente humanistas e esbarram em alunos reacionários ou violentos, é muito possível que não cogitem em mudar suas próprias práticas de justificação. O esforço concentrado é para mostrar os benefícios do humanismo. Talvez até façam, como exemplifica Rorty, com que os alunos homofóbicos escrevam relatos imaginando-se crescendo como homossexual, assim como os professores do pós-guerra exigiam que alunos alemães lessem *O diário de Anne Frank*.

Educar é saber que as pessoas podem não seguir nossos argumentos, mas tendo a esperança de modificá-las para que um dia possam. É muito diferente da atitude de quem argumenta, pressupondo que os outros devem ou vão seguir o que dissermos. Uma coisa é nos preocuparmos em convencer os outros, outra é falar com os outros como se falássemos conosco mesmo, quando esperamos aprender alguma coisa, cientes de que podemos abandonar nossas opiniões se ouvirmos coisa melhor. A maioria das vezes, nós nos situamos no meio desses extremos, diz Rorty (2005: 119).

Tudo o que for forçado goela abaixo reproduzirá a violência da educação ideológica. Mas educação não é apenas realizada por quem sabe argumentar. Porque ela apela também a emoções e sentimentos (ninguém diria que exibir filmes sobre abertura de campos de concentração a um nazista valha como argumentar com ele, exemplifica Rorty). As crenças de qualquer pessoa podem ser negadas, mas não todas ao mesmo tempo. Se temos alguma chance de mudar a mente das pessoas talvez seja por meios não violentos, por via argumentativa, criando nichos de concordância com nossos interlocutores para só então apresentar nossos argumentos de cara limpa. Em casos limites de resistência, talvez a alternativa seja apenas lembrar que os alunos devem aprender a participar de nosso tipo de conversação, para que se tornem pessoas com que desejamos um dia comungar perspectivas. Se isso vai confrontar sua formação reacionária, será parte do jogo. Não somos tão inclusivos, diz Rorty, a ponto de tolerar todo tipo de intolerância.

Se dissermos a um racista que nossos argumentos têm validade universal, pois ultrapassam o contexto rumo à verdade, à essência das coisas, ele pode muito bem dizer que é exatamente isso que faz. A saída talvez seja persuadi-lo a ser mais tolerante de uma forma mais indireta: dando exemplos de coisas óbvias nos dias de hoje que já foram consideradas absurdas no passado ou de conquistas e realizações humanas feitas por negros, ateus, gays, obesos ou quem for considerado abjeto por uma plateia (Rorty, 2005: 122). Só o contexto, só a resposta local, no dia a dia da sala de aula, traça uma linha divisória entre educação ideológica e crítica. Não há nada no mérito de argumentos críticos que faça isso. Não há uma razão em si que, bastando segui-la, impedirá que os erros da educação ideológica se reproduzam na que achamos ser uma educação crítica.

Mais desafiante que convencer as pessoas de que possuímos uma verdade de validade universal é persuadi-las a ampliar o tamanho da audiência que consideram aceitável. Empatamos com um reacionário típico e de couraça dura quando não levamos a sério todo tipo de audiência, quando nos contentamos apenas em falar para iguais, por ter confiança demasiada na certeza de uma verdade cristalina, que não merece ser contestada, e configurar perda de tempo nos justificar a audiências divergentes.

Muitos agem sob a intuição de que descobrir a verdade significa que temos alegações e evidências que sobreviverão a argumentos e fatos que surjam no futuro, diante de todas as audiências imagináveis e possíveis. Dizemos que isso recebe o nome de verdade. Rorty rebaterá tal ideia, alegando que a única função da palavra “verdade” é nos precaver contra situações imprevisíveis (dilemas morais, audiências ou argumentos que poderão virar corriqueiros, mas são impensáveis hoje). A justificação, quanto maior ela for (portanto, mais passível de alcançar a outras audiências sem ser refutada), leva a riscos menores de contestação.

Uma crença pode ser justificada e não ser necessariamente verdadeira. Pode ser contestada por novas descobertas, hipóteses mais precisas, mudança de vocabulário para descrever os termos do debate, que hoje ainda não ocorreram a ninguém. O pragmatismo à Rorty não aceita como natural a confiança numa verdade redentora e numa validade universal para nossas certezas (Rorty, *Filosofia como política cultural*, São Paulo, Martins Fontes, 2009: 135-136).

O diálogo com Juergen Habermas foi muito produtivo para Rorty, nesse sentido. Em *O discurso filosófico da modernidade*, o filósofo alemão faz uma distinção importante para o americano, entre “razão centrada no sujeito” e “razão comunicativa”. Rorty assim o resume em *Filosofia como política cultural*. A primeira seria invenção platônica: a aposta numa conaturalidade entre a mente de cada pessoa e a natureza das coisas leva a considerar que há uma faculdade humana que está em sintonia com o verdadeiramente real. Já a racionalidade comunicativa seria um conjunto de práticas resultantes da disposição de as pessoas escutarem o outro lado. A verdade é dialógica, resultado de consensos temporários.

A razão centrada no sujeito dá de barato que os homens têm a faculdade de contornar a conversação, o contato, o contraponto, para dirigir-se diretamente ao conhecimento, às coisas, aos objetos do mundo. A comunicativa, não. Os filósofos e cientistas não revelariam a natureza das coisas, seria mais preciso dizer que apresentam soluções, resolvem enigmas, orbitam mistérios e concordâncias transitórias. “Podemos trabalhar na direção de um acordo intersubjetivo sem sermos iludidos pela promessa de validade universal” (Rorty, 2009: 149). Uma guerra de visões de mundo se anuncia, entre quem acredita que há um sentido para a vida humana, um significado global que devemos escavar na essência do mundo, e quem percebe apenas pequenos significados transitórios, construídos com a certeza de que

serão algum dia abandonados, sentidos incorporados no passado e hoje ainda determinantes das práticas humanas, usados no automático, por terem sobrevivido à sua utilidade.

A inteligência pode propor manipular a matéria sem intuito de tocar-lhe o fundo, sem ambicionar uma essência imutável, posto improvável que haja de fato uma maneira de conhecer a fundo as coisas. Não há necessariamente, como queria Platão, mais no imutável do que no móvel, no ideal do que na aparência, no eterno do que no efêmero, na Ideia do que na vida. O platonismo vive sempre que impera a ânsia de peneirar a experiência segundo modelos prévios e imutáveis. A essência das coisas, como o fundo do rio e do mar que se altera com o movimento movediço de seu leito, pode nem existir como uma forma fixa e concreta, porque renovada continuamente por novos fatos, arenitos da existência que se depositam ou são arrastados pela maré, mudando a conformação de ser do rio. Se procuramos um “fundo”, um “sentido” final, uma “essência”, o que acharemos são novos componentes a dar conta, como um verbete de dicionário que explica uma palavra com outra palavra, não com um significado essencial.

Não há exclusividade no saber e no ensino, talvez haja um jogo de remissões contínuas que nos ajuda a nos aproximarmos ora mais ora menos de uma resposta sobre os problemas que lidamos, ao ampliar a base de referências que usamos para explicá-los. Este é um desafio tão grande para os professores quanto é o de estar preparado para lidar com os conteúdos específicos de suas disciplinas.

Recebido para publicação em 12-11-12; aceito em 18-12-12