

Pragmatismo, conhecimento e currículo: para além do objetivismo e do relativismo¹

Pragmatism, knowledge and the curriculum: Beyond objectivism and relativism

Gert Biesta²

Resumo

O presente artigo, apresentado na Conferência de abertura do "VII Seminário sobre a Produção do Conhecimento em Educação - Política Educacional do Século XXI: paradoxos, limites e possibilidades", 7-9 de outubro de 2013, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil, discute a questão do currículo e de sua relação com o conhecimento, com a pedagogia e com o conceito de coordenação. O pragmatismo e, de forma mais específica, as ideias do filósofo norte-americano John Dewey são o referencial por meio do qual essas questões serão problematizadas. A análise aponta para a necessidade de se compreender a relação entre o currículo e o conhecimento de forma pragmática e não relativista, engajada com a resolução dos problemas humanos.

Palavras-chave: Conhecimento. Currículo. Pragmatismo.

¹ Artigo original: *Pragmatism, knowledge and the curriculum: Beyond objectivism and relativism*. Tradução e adaptação: Prof. Dr. Samuel Mendonça, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Andrea Oliveira Silva, Mestranda em Educação.

² Professor Doutor, Brunel University London, Department of Education. UB8 3PH, Uxbridge, United Kingdom. *E-mail:* <gertbiesta@gmail.com>.



Abstract

The article, presented at the "VII Seminário sobre a Produção do Conhecimento em Educação - Política Educacional do Século XXI: paradoxos, limites e possibilidades", 7-9 October 2013, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brazil, discusses the relationship between knowledge, curriculum and pedagogy through Pragmatism, specifically through the ideas of North American philosopher John Dewey and his concept of coordination. The analyses points to the need of understanding the knowledge and the curriculum in a pragmatic way, in relation to matters of human concern.

Keywords: Knowledge. Curriculum. Pragmatism.

Introdução

Em um número recente de publicações, o sociologista educacional Michael Young tem argumentado que há a necessidade de trazer o conhecimento de volta à discussão sobre o currículo (Young, 2007; Young & Muller, 2007, 2008; Balarain, 2008). Concordo com Young que a questão do conhecimento pode, de fato, ter desaparecido de partes da teoria do currículo e de partes da prática do currículo. Isto é, parcialmente, o resultado de um fenômeno a que me referi como *'learnification'* do discurso da prática educacional (Biesta, 2010a). *'Learnification'* se refere a uma construção relativamente recente na qual a linguagem da educação tem sido substituída por uma linguagem da aprendizagem (Biesta, 2013). Como resultado, a ênfase nessa discussão deslocou-se das questões sobre o conteúdo e o propósito da educação para questões sobre processos, como, por exemplo, na ideia agora onipresente de *'aprender a aprender'*.

Discussões sobre o conhecimento têm sido, desse modo, deixadas de lado em favor de discussões sobre habilidades e competências. Young (2007) têm procurado trazer o conhecimento de volta à conversa, tendo como recurso o realismo social. O realismo social é apresentado como uma alternativa a formas de construtivismo social que, de acordo com Young, são incapazes de explicar a ideia de crescimento do conhecimento e encorajam alunos e pesquisadores educacionais a negligenciar as tradições realistas da

teoria social (Young & Muller, 2008). O pragmatismo, especialmente lido pelos olhos de Durkheim (Young, 2007), é uma das formas de construtivismo social que, de acordo com Young, sofre desses problemas e, por isso, necessita ser substituído e superado.

Com sua crítica ao pragmatismo, Young é parte de uma lista muito maior de autores que têm sugerido que essa corrente filosófica é uma forma de filosofia antirrealista com fortes tendências relativistas e implicações (Horkheimer, 1947). Neste artigo, pretende-se argumentar que há mais sobre o pragmatismo do que os olhos podem ver e que, em vez de ser antirrealista e relativista, o pragmatismo, na verdade, opera para além da secular oposição entre objetivismo e relativismo (Bernstein, 1983). É por essa razão que o pragmatismo, e, em particular, o pragmatismo desenvolvido por John Dewey, ainda tem *insights* importantes a oferecer para a discussão sobre conhecimento e currículo, de modo que, ao invés de deixá-lo de lado como sendo parte do problema, ele deve realmente ser (re)considerado como uma forma produtiva para se envolver com a questão do conhecimento no diálogo sobre o currículo³.

Conhecimento e currículo

No início de sua carreira, o filósofo e educador americano John Dewey afirmou que o problema da educação reside na coordenação dos fatores individuais e dos fatores sociais. A ideia de coordenação permaneceu como tema central no

³ Dentro dos limites do presente trabalho, gostaria de me concentrar no que o pragmatismo, e mais especificamente o pragmatismo de John Dewey, pode ter a oferecer para a discussão sobre o conhecimento e o currículo. Uma discussão mais detalhada do argumento de Young, as diferenças entre a forma de filosofia social realista que ele defende e o realismo transacional de Dewey estão além do escopo deste artigo

trabalho de Dewey, como pode ser visto a partir de títulos de livros tais como *Escola e Sociedade* (1899), *A criança e o currículo* (1902), *Democracia e Educação* (1916) e *Experiência e Educação* (1938). O aparecimento da palavra 'é' no título de muitos dos livros de Dewey significa que ele estava desconfiado do pensamento unilateral que iria colocar a ênfase ora na escola, ora na sociedade, ora na criança ou no currículo, ora na experiência ou na educação, e assim por diante.

Isso já revela que uma caracterização comum da posição de Dewey como sendo uma concepção de educação centrada na criança claramente deturpa suas ideias. Em outro lugar (Biesta, 2006), eu sugeri que nos referíssemos à posição de Dewey como uma visão de educação centrada na comunicação, argumentando que o que importa para Dewey é a conexão, aquela que ocorre 'entre dois', ou, utilizando um termo mais técnico que ele introduziu mais para o fim de sua carreira, transação (Dewey & Bentley, 1949; Biesta & Burbules, 2003). Para Dewey, a educação não diz respeito à introjeção do currículo na criança, nem sobre a criança, fazendo apenas qualquer coisa, mas trata-se de estabelecer uma conexão produtiva e significativa entre ambos os aspectos.

Do ponto de vista da pedagogia, essa ideia certamente faz sentido, já que a pedagogia opera precisamente no meio termo entre a criança e o currículo. O objetivo da pedagogia não é certificar-se ou ter certeza de que a criança aprenda, mas que ela aprenda alguma coisa (Biesta, 2010b). É por isso que a pedagogia deveria, de fato, estar focada na co-ordenação entre a criança e o currículo. Mas enquanto a ideia da co-ordenação faz sentido do ponto de vista da pedagogia, isto é, do ponto de vista do processo educativo (ou do processo de educação), torna-se mais problemática do ponto de vista do conteúdo da educação. Quanto espaço, então, devemos perguntar, deve haver para que a criança interprete criativamente o currículo e dele se aproprie? Não é o grande objetivo da educação que as crianças não apenas entendam o currículo mas que elas o entendam direito?

Vamos começar dizendo que a resposta para essas questões tem que ser: depende, em primeiro

lugar, do que se espera da educação. A educação é, afinal, um esforço multidimensional (Biesta, 2009, 2010b), e enquanto pode-se argumentar que, na medida em que a educação está focada na transmissão de conhecimento e competências, há uma necessidade importante de adquiri-los de forma correta; mas, na medida em que a educação está focada na formação da pessoa e em questões de agência e liberdade, a ideia de adquirir de forma correta torna-se menos útil. Não devemos esquecer também que o currículo propriamente dito é um fenômeno multifacetado. Os requisitos de um currículo para a aprendizagem de matemática são, afinal, completamente diferentes dos currículos preocupados com, por exemplo, mecânica de automóveis, aviação, neurocirurgia, estética, cidadania, pensamento crítico e assim por diante. É importante também não pensar essas áreas como se fossem completamente separadas. Embora possa haver um argumento para adquirir de forma correta em uma matéria como geografia, devemos também querer que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica do campo, o que requer que tal currículo seja sempre orientado para além de adquirir de forma correta no sentido de entender os fatos de forma correta.

De forma similar, para muitas áreas práticas, poder-se-ia argumentar que a questão não é simplesmente adquirir as competências certas, mas também desenvolver a capacidade de julgamento crítico em relação a elas, e isso é tão importante para o neurocirurgião e o piloto de Airbus quanto para a esteticista e o mecânico de carros. Há também concepções de educação, tais como, por exemplo, Steiner ou Waldorf em que tudo que está no currículo, tanto no acadêmico quanto no profissional, é, em última análise, visto como uma oportunidade para que as crianças encontrem o mundo e, por meio disso, encontrem a si mesmas. Isso não significa que adquirir de forma correta se torne irrelevante, mas significa que nunca funciona como um fim em si mesmo.

Essas observações preliminares são bastante importantes para a discussão sobre o conhecimento e o currículo, já que elas podem nos ajudar a manter a discussão fundamentada e focada e a não cometer

o erro de falar sobre o currículo e o conhecimento exclusivamente num sentido abstrato, desconectado de onde questões específicas surgem e problemas emergem.

Não quero sugerir que a discussão seja completamente específica e particular, mas o desafio é fazer a pergunta correta e identificar os problemas reais. Com relação à questão do conhecimento, isso é bem difícil, não por conta de a discussão sobre conhecimento e o currículo ser altamente politizada, tanto do ponto de vista das políticas e da prática, o que, por sua vez, está conectado a debates públicos mais amplos sobre o objetivo da educação, quanto do ponto de vista da pesquisa.

Um modo de mapear a crescente politização da discussão é rastrear o desenvolvimento do ano de 1854, quando Herbert Spencer argumentou que a pergunta de todas as perguntas para o desenvolvimento de um currículo racional tinha que ser: qual é o conhecimento de maior valor? (Spencer, 1909). A resposta dele à pergunta foi a ciência, até os anos 80, quando Michael Apple reformulou a pergunta de Spencer para o conhecimento de quem é de maior valor? (Apple, 1996; 1991)⁴. Desse modo, Apple articulou uma perspectiva sociológica do conhecimento e do currículo que sugeria que, pelo menos de uma perspectiva analítica, isto é, do ponto de vista de tentar entender por que o currículo é o que é e faz o que faz, não devemos fazer perguntas filosóficas sobre as qualidades intrínsecas do currículo, mas devemos mudar para questões sociológicas que foquem nas conexões extrínsecas do currículo.

Como foi dito, isso foi feito parcialmente para entender o currículo e seu funcionamento, e a esse respeito foi apoiado por estudos históricos do currículo que tinham uma perspectiva semelhante (Kliebard, 1987), apesar de ter sido informado pela ambição maior que a exposição sociológica do funcionamento do poder poderia abrir oportunidades para diferentes saberes e diferentes constituições para preencher o currículo e, assim, beneficiar-se de seu poder.

Na América do Norte, isso quase discretamente alimentou guerras culturais muito maiores que levaram à hiperpolitização das discussões sobre a cultura, o conhecimento e o currículo, discussões que ainda são uma parte muito importante do cenário político hoje. Na Grã-Bretanha, não surpreendentemente, a discussão sobre o conhecimento e o currículo foi delineada muito menos sobre raça, gênero e religião, para citar alguns dos marcadores-chave da guerra de culturas, mas focou muito mais em classe. O argumento frequentemente ouvido aqui é que jovens educados em escolas públicas hoje em dia não têm o conhecimento que costumava ser a marca de uma boa educação e que o setor público deve, por essa razão, aspirar ao tipo de educação fornecida pelas escolas particulares, supondo (erroneamente) que seja esse tipo de educação tradicional que explica a vantagem da posição obtida por meio de tal educação. Essa linha de pensamento, é claro, não é menos politizada que a discussão na América do Norte, embora o argumento funcione diferentemente e opere a partir de um posicionamento social diferente; a distinção entre o que na história da educação de adultos é conhecido como conhecimento útil e conhecimento realmente útil auxilia a articular isso.

O modo pelo qual a discussão sobre conhecimento e o currículo se desenvolveu nos leva a um dilema ou a um paradoxo. Em termos de verdade, eu voltarei a essa questão do conhecimento e a relação entre conhecimento e verdade mais tarde; poderíamos dizer que encontramos, por um lado, aqueles que afirmam a verdade para seus pontos de vista particulares, e isso inclui tanto Spencer e seus discípulos como aqueles que tomam uma posição particular dentro das guerras de cultura, enquanto, por outro lado, a sociologia do currículo relativiza essas pretensões de verdade, argumentando que todos eles falam de uma posição particular e todos articulam um interesse particular. O dilema é que, fazendo isso, a sociologia do currículo expressa também uma pretensão de verdade; grosseiramente, todo

⁴ Isso não sugere que ele tenha sido o primeiro a fazê-lo. Ver, Young (1971).

conhecimento é social ou todo conhecimento é relativo à posição social, ou todo conhecimento é socialmente construído, e assim acaba fazendo a mesma coisa que ela tenta criticar⁵. Isso indica que a estratégia favorita da esquerda, aquela de falar a verdade ao poder, pode não ser tão fácil de passar como as vezes se supõe (Biesta, 2010a).

Essa foi a afirmação feita por Foucault quando apresentou a ideia de poder/conhecimento, que, ao contrário do que alguns de seus leitores pareciam supor, não era para fazer o ponto sociológico de que o poder está em toda parte, mas sim destacar que o poder e o conhecimento sempre vêm junto, de modo que eles já não podem falar um com o outro, por assim dizer. Para Foucault, isso não implica o fim do Iluminismo, mas somente o fim de uma moderna estratégia particular para atingir o Iluminismo, baseada na separação aligeirada do conhecimento e do poder (Foucault, 1984).

A teoria transacional do conhecimento

Enquanto transação refere-se às interações que ocorrem na natureza mais genericamente, experiência refere-se às transações dos organismos vivos e seus ambientes. O que é distintivo sobre essas transações é que elas constituem uma relação dupla:

O organismo age de acordo com sua própria estrutura, simples ou complexa, em seus arredores. Como consequência, as mudanças produzidas no ambiente reagem sobre o organismo e suas atividades. A criatura submete-se, sofre as consequências de seu próprio comportamento. Esta conexão próxima entre fazer e sofrer ou submeter-se forma o que chamamos de experiência (Dewey, 1920, p.129).

A experiência é, portanto, o modo pelo qual os organismos vivos estão implicados em seu meio. Contrariamente ao que é sugerido no esquema

mente-mundo, a experiência não é dessa forma um véu que fecha o homem fora da natureza, mas sim “[...] um meio de penetrar continuamente cada vez mais no coração da natureza” (Dewey, 1925, p.15).

Dewey via o conhecimento como o modo da experiência que de alguma forma apoia a ação. Ele estava preocupado com a apreensão da relação entre nossas ações e suas consequências. É por causa disso que o conhecimento pode nos ajudar a ter mais controle sobre nossas ações, pelo menos mais do que no caso de tentativa e erro. É importante ver que controle aqui não significa completo domínio, mas a habilidade de inteligentemente planejar e direcionar nossas ações. Essa habilidade é importante primeiramente naquelas situações em que não sabemos ao certo como agir, que é expressa em uma das definições de conhecimento de Dewey como tendo relação com “[...] a transformação de situações confusas e instáveis em situações mais controladas e significativas” (Dewey, 1929, p.236).

O conhecimento é também importante a fim de atingir maior controle, uma abordagem mais inteligente em outros domínios da experiência, que se expressa na afirmação de Dewey de que o conhecimento “[...] facilita o controle de objetos para fins de experiência não cognitiva” (Dewey, 1929, p.79). O quadro para a teoria de conhecimento de Dewey está em sua teoria da ação, e os contornos do que ele desenvolveu no início de sua carreira em um documento histórico chamado “O conceito do arco reflexo em Psicologia” (Dewey, 1896).

Uma forma de resumir a teoria da ação de Dewey é dizer que ela equivale a uma teoria de aprendizagem experimental. Dewey caracteriza os organismos vivos, incluindo os organismos humanos, como capazes de estabelecer e manter uma coordenação dinâmica com o meio ambiente. Por meio desse processo, as predisposições, ou hábitos, como Dewey preferiu chamá-las, do organismo se tornam mais focadas e mais específicas, mais sintonizadas com as condições ambientais em

⁵ Na sociologia do conhecimento científico, isso levou a uma série de movimentos diferentes, talvez a partir de uma leitura particular de *A estrutura das revoluções científicas*, de Kuhn, por meio do ‘programa forte’ de Bloor (1991), ou levando tanto para o beco sem saída reflexivo de Malcolm Ashmore ou, na minha opinião, para a saída mais promissora de Latour’s *Science in action*.

constante mudança, que é outro modo de dizer que, por meio da tentativa, do modo experimental com o qual os organismos vivos mantêm uma transação coordenada com seu meio é que eles aprendem. Essa aprendizagem, no entanto, não é a aquisição de informação sobre como o mundo é lá fora. É um processo de aprendizagem por meio do qual os organismos vivos adquirem um conjunto complexo e flexível de predisposições para a ação.

Aprendizagem é, portanto, basicamente, um processo de tentativa e erro, e, de certo modo, é assim, de fato, como Dewey argumenta, que os organismos vivos aprendem. Mas há uma diferença entre tentativa e erro e o que Dewey chamou de “ação inteligente”. A diferença tem a ver com a intervenção do pensamento: “[...] um ensaio dramático (na imaginação) de várias linhas de ação concorrentes possíveis” (Dewey, 1922, p.132). A escolha por uma linha de ação específica deve ser entendida como “[...] bater em um objeto que fornece um estímulo adequado para a recuperação da ação manifesta” (Dewey, 1922, p.134).

Se essa escolha vai de fato conduzir a uma transação coordenada só se tornará claro quando o organismo efetivamente agir. É por isso que o pensamento nunca pode garantir que nossas ações resultarão em transações coordenadas. Mas o que ele pode fazer é tornar o processo de escolha mais inteligente do que seria no caso da tentativa e erro às cegas.

Na visão de Dewey, a questão do conhecimento, ou, para ser mais preciso, o problema do conhecimento surge devido ao aparecimento de fatores incompatíveis dentro da situação empírica. Em seguida, respostas opostas são provocadas, as quais não podem ser tomadas simultaneamente na ação manifesta e com as quais só podemos lidar adequadamente, seja simultânea ou sucessivamente, depois de terem sido levadas para um plano de ação organizado (Dewey, 1916).

O problema aqui é o significado da situação e, para Dewey, situação se refere ao organismo em transação com seu meio. O único modo de resolver esse problema de forma inteligente e não por simples tentativa e erro é por meio de uma inspeção

sistemática da situação. Por um lado, precisamos identificar e indicar o problema, por outro, precisamos desenvolver sugestões para tratar o problema, para encontrar um jeito de agir, e assim encontrar o real significado da situação. Enquanto pensamento e reflexão devem desempenhar um papel importante nesse processo, eles não resultarão, em si mesmos, em conhecimento. É somente quando a ação se desenrola que tanto o valor da análise do problema quanto a solução sugerida podem ser estabelecidos. Precisamos de ação ostensiva para determinar o valor e a validade das nossas considerações reflexivas. Caso contrário, temos, no máximo, uma hipótese sobre o problema e uma hipótese sobre sua possível solução.

Isso significa que, a fim de adquirir conhecimento, precisamos de ação. Entretanto, embora a ação seja uma condição necessária para o conhecimento, ela não é suficiente. Também precisamos de pensamento ou reflexão. É a combinação de reflexão e ação que leva ao conhecimento. Disso se segue que o conhecimento, a aquisição de conhecimento, não é algo que acontece em algum lugar lá no fundo da mente humana. Saber, por si só, é uma atividade, “[...] é literalmente algo que fazemos” (Dewey, 1916, p.367). O significado que emerge a partir da restauração da ação coordenada é um significado “[...] que é simultaneamente consciente de atribuir sentido a além de si mesmo” (Dewey 1906, p.113). Esse além não está simplesmente presente ou não se tornará simplesmente presente no futuro. Ele apenas se tornará presente “por meio da intervenção de uma operação” (Dewey, 1906, p.113), isto é, por meio do que fazemos.

Quando a experiência é cognitiva, como Dewey apresenta, isso significa que nós percebemos algo que significa algo mais que vamos experimentar quando agimos de uma forma específica. É nesse sentido que o conhecimento está intimamente ligado à possibilidade de controle. No conhecimento, Dewey argumentou, “[...] causas tornam-se meios e efeitos tornam-se consequências, e, assim, coisas com significado” (Dewey, 1929, p.236). O conhecimento tem, em outras palavras, a ver com inferência: uma reação a algo que está distante no tempo ou lugar. Porque a inferência é um passo para um futuro desconhecido,

é uma jornada precária. Inferência sempre envolve incerteza e risco. Uma pedra, Dewey argumentou, só pode reagir a estímulos do presente, não do futuro, e por essa razão não pode cometer erros. Uma vez que a inferência implica a possibilidade de erro, ela introduz a verdade e a falsidade no mundo (Dewey, 1916).

Uma implicação importante da definição transacional de experiência de Dewey é que ela põe fim à ideia de que é somente por meio do conhecimento que podemos obter poder sobre a realidade. Para Dewey, todos os modos de experiência são igualmente reais, uma vez que são todos modos de transação dos organismos e seus meios. A partir disso, Dewey concluiu que “as coisas, quaisquer coisas, tudo, no uso comum ou não técnico do termo coisa são como são experienciados” (Dewey, 1905, p.158). Isso significa antes de tudo que a experiência de cada um é igualmente real. Isso implica também que o que é vivido é em si verdadeiro. Se alguém fica perturbado por um ruído, então o barulho é assustador. Essa afirmação deve, evidentemente, ser entendida transacionalmente. Se alguém se assusta com um som, então o medo é a resposta imediata do organismo. O som é assustador porque o organismo reage ao som como sendo um som assustador. Isso implica, entretanto, que *ser* assustador não é o mesmo que saber que alguém está assustado. Saber o que causou o temível barulho é uma experiência diferente. Enquanto a última experiência pode ser mais verdadeira do que a anterior, não é, na visão de Dewey, mais real. “A questão da verdade não é saber sobre o ser ou o não ser, realidade ou mera aparência são experienciados, mas quanto ao valor de uma determinada coisa experienciada concretamente” (Dewey, 1905, p.163).

Uma implicação importante disto é que a experiência em si mesma não nos dá qualquer conhecimento. Dewey rejeitou, em outras palavras, a visão de que a experiência nos fornece dados elementares de conhecimento que, quando

colocados juntos em uma sistemática de maneira lógica, resultam em conhecimento⁶.

Para Dewey, a diferença entre experiência e conhecimento é que o conhecimento está relacionado com a ocorrência da experiência. A função do conhecimento significa uma busca “[...] pelas relações sobre as quais depende a ocorrência de qualidades e valores reais” (Dewey, 1929, p.83). Nesse sentido, o conhecimento está intimamente e necessariamente conectado à ação, pois - e esse é o ponto mais crucial na teoria do conhecimento de Dewey - a descoberta das condições e conseqüências da experiência “[...] só pode ter lugar, modificando as qualidades dadas de tal forma que as relações se tornem manifestas” (Dewey, 1929, p.84).

A mudança da compreensão do conhecimento como a preocupação com o mundo como ele é para uma compreensão do conhecimento como preocupação com as condições e conseqüências é um elemento muito importante da abordagem de Dewey. Ela representa a mudança de uma preocupação com as coisas como elas são para uma preocupação com “[...] a história à qual uma determinada coisa pertence” (Dewey, 1925, p.243). É a mudança do “[...] conhecimento como uma apreciação estética das propriedades da natureza como um mundo da arte divina, para o conhecimento como um meio secular de controle, isto é, um método de introduzir, propositadamente, mudanças que irão alterar a direção do curso dos acontecimentos” (Dewey, 1929, p.81). Isso significa que, para Dewey, o conhecimento está relacionado com as relações entre ações e conseqüências. Isso introduz a dimensão do tempo na teoria do conhecimento de Dewey, uma razão para argumentar que Dewey tem uma concepção temporal do saber.

A vertente de Dewey tem desdobramentos importantes para a forma como entendemos os objetos do conhecimento. Enquanto, na abordagem dualista, os objetos de conhecimento são vistos como

⁶ A última visão foi a apresentada pelo positivismo lógico e, embora filosoficamente desacreditada, ainda vive a ideia de que a aquisição de conhecimento seja um processo indutivo a partir da coleção de fatos básicos, trabalhando “para cima” no sentido de afirmações gerais (Ayer, 1959; Achinstein & Barker, 1969).

coisas que existem em um mundo exterior e que estão lá para serem descobertas e descritas por nós, a visão transacional de Dewey apresenta os objetos de conhecimento como os resultados de processos de investigação. Uma vez que os hábitos que adquirimos por meio de tais processos nos dão predisposições mais específicas para a ação, os hábitos de certa maneira incorporam os modos pelos quais nosso meio se torna mais significativo para nós. A transformação experimental das transações entre o organismo e o ambiente transforma o meio em que e por meio do qual agimos no que Dewey se referiu como “[...] um quadro figurado de objetos” (Dewey, 1922, p.128).

Essa é a razão pela qual Dewey se referiu aos objetos de percepção não como coisas mas como “[...] acontecimentos com significados” (Dewey, 1925, p.240). No caso da língua falada é relativamente fácil ver que as palavras ou eventos sonoros não possuem um significado próprio, mas que elas se tornam significativas ao longo do tempo. É muito mais difícil tirar a mesma conclusão com relação a objetos físicos, tais como cadeiras, mesas, árvores, pedras, colinas e flores, como se parecesse que a união do significado intelectual com o fato físico fosse aborígine” (Dewey, 1933, p.231).

No entanto, cadeiras e mesas são eventos tão significativos quanto as palavras. E o significado delas tem uma origem estritamente transacional, de tal modo que tem de ser entendido como os resultados das formas específicas nas quais as relações bem sucedidas entre nossas ações e suas consequências foram estabelecidas ao longo do tempo.

Não é, portanto, por meio de um processo de investigação que podemos descobrir os possíveis significados de, por exemplo, uma cadeira. Em vez disso, uma cadeira especifica uma forma particular em que a transação com o meio ambiente tornou-se significativa. É por essa razão que Dewey argumentou que devemos pensar nos objetos como ferramentas.

“O caráter de um objeto é como o de uma ferramenta [...]; é uma ordem de determinação de alterações sequenciais que terminam em uma consequência prevista” (Dewey, 1925, p.121)⁷.

O elemento final da teoria do conhecimento de Dewey tem a ver com a questão da verdade. Já vimos que para Dewey não há sentido em perguntar sobre a verdade de nossa experiência imediata. Experiência imediata é simplesmente o que é. Verdade e falsidade somente entram em cena quando levantamos questões sobre o significado da experiência.

Verdade e falsidade não são propriedades de qualquer experiência ou coisa, em si mesmo ou em sua primeira intenção; mas das coisas, onde o problema da garantia entra conscientemente. Verdade e falsidade se apresentam como fatos significativos somente em situações em que significados específicos são intencionalmente comparados e contrastados com referência à questão do valor e quanto à confiabilidade do significado (Dewey, 1906, p.118).

Verdade e falsidade, portanto, não enfatizam as coisas em si, mas tratam da relação entre a nossa experiência de uma coisa, por um lado, e as nossas possíveis ações ou respostas, por outro. Aproximamos-nos de um pedaço de papel como se pudéssemos escrever nele; o pedaço de papel significa ter capacidade de ser escrito. No entanto, é somente quando agimos que podemos saber se esse significado inferido pode se tornar real, ou, em termos mais corriqueiros, se o que esperávamos da situação era realmente o caso.

Isso não significa apenas que a verdade seja sempre contextual e relacionada à ação. Também significa que a verdade é ela própria temporal. A verdade não se refere a uma suposta correspondência entre proposição e realidade. Tem a ver com a correspondência entre o significado sugerido e o

⁷ A perspectiva de Dewey, às vezes, é caracterizada como instrumentalismo, também por ele mesmo. Enquanto o instrumentalismo é geralmente considerado como uma visão que toma as teorias como instrumentos ou ferramentas, o instrumentalismo de Dewey trata do caráter instrumental de objetos de conhecimento.

significado percebido, isto é, significado posto em prática. “O acordo, a correspondência, é entre propósito, plano e sua própria execução, realização” (Dewey, 1907, p.84). Isso não significa que a verdade se torne desconectada da realidade. O contrário é o caso, não só por causa do quadro transacional que caracteriza a teoria do conhecimento de Dewey, mas também por causa do papel indispensável da ação no processo que resulta em conhecimento.

O resultado disso é que o conhecimento não é um registro passivo da realidade externa. Nossa intervenção, nossa ação, é uma parte crucial, necessária e constitutiva do conhecimento. Nesse sentido, podemos dizer que o conhecimento é sempre uma construção humana assim como são os objetos de conhecimento. Mas isso não significa que tudo é possível. Nós sempre intervimos em um curso já existente de acontecimentos e, embora nossa intervenção introduza mudança, ela sempre será a mudança de um curso já existente de acontecimentos. Não podemos criar a partir do nada. Para Dewey, a única construção possível é uma reconstrução.

Consequências do pragmatismo

Uma das implicações mais importantes da abordagem transacional de Dewey é que o conhecimento não nos dá uma imagem da realidade como ela é em si mesma, isto é, uma ideia à qual Dewey se referiu como a teoria do conhecimento do espectador. Para o pensador norte-americano, o conhecimento sempre se relaciona à relação entre (nossas) ações e (suas) consequências. Isso, em essência, é o que uma concepção transacional de conhecimento implica. Significa que o conhecimento é uma construção, ou, para ser mais preciso, que os objetos de conhecimento são construções. Mas, ao contrário de como o construtivismo é geralmente compreendido sob o esquema mente-mundo (ou seja, como puramente mental e, portanto subjetivo), o construtivismo de Dewey é um construtivismo transacional, um construtivismo que sustenta que o conhecimento é ao mesmo tempo construído e real. É por isso que podemos chamar a posição de Dewey

de uma forma de realismo, embora um realismo transacional (Sleeper, 1986).

Dado que o conhecimento diz respeito à relação entre (nossas) ações e (suas) consequências, o conhecimento nos oferecerá sempre possibilidades, não certezas. As conclusões que tiramos com base na observação cuidadosa do que se segue a partir de como agimos sobre o mundo mostram o que foi possível nessa situação transacional particular. Por vezes, o que foi possível em uma situação mostra-se possível também em outra; mas em outras situações os determinantes transacionais da situação são diferentes, de modo que o que foi possível em um caso não é mais possível em outro (Biesta, 2007). É por isso que Dewey preferiu se referir aos resultados da investigação e da pesquisa como asserções garantidas ao invés de verdade. As afirmações que fazemos sobre as consequências de nossas ações são garantidas com base na observação cuidadosa e controle. Mas elas só são garantidas em relação à situação particular em que são ‘produzidas’ e não devemos cometer o erro, por exemplo, colocando o rótulo verdadeiro nelas, de pensar que elas serão garantidas todo o tempo e em todas as situações semelhantes. Isso não significa que conclusões de uma situação não possam ser úteis em outras situações. Mas o modo em que o conhecimento de uma situação é transferido para outra situação é que pode guiar a nossa observação e percepção e pode sugerir formas possíveis para resolver problemas, para encontrar formas de avançar. Se essas possibilidades irão resolver os problemas específicos, na situação transacional específica, só podemos descobrir quando agirmos.

Uma característica mais geral da abordagem transacional do conhecimento de Dewey é que, ao contrário da corrente principal da filosofia moderna, sua abordagem não é cética. Para Dewey, não há uma lacuna entre os seres humanos e o mundo. Isso não significa que tudo que experienciamos seja simplesmente verdadeiro. Embora Dewey sustente que as coisas são como são experienciadas, há uma diferença crucial entre experiência e conhecimento. Enquanto experiência simplesmente é, o conhecimento, porque tem a ver com inferência, pode ser sempre falível. A

esse respeito temos que concluir que a teoria do conhecimento transacional de Dewey é uma forma de falibilidade. Mas é importante ver que, para Dewey, o conhecimento não é falível por causa de uma suposta diferença entre nós mesmos e o mundo, mas simplesmente porque nunca podemos ter certeza do que o futuro nos trará, porque o futuro depende também de nossas próprias ações em curso. De acordo com a perspectiva transacional, não somos espectadores de um universo acabado, mas participantes em um universo inacabado, em constante evolução.

A vertente transacional de Dewey também perpassa o isso ou aquilo do objetivismo e do subjetivismo. De um ponto de vista transacional, o mundo sempre aparece em função do que fazemos.

A objetividade, entendida como representação de um mundo completamente diferente de nós e intocado por nós é, portanto, simplesmente impossível. Se quisermos conhecer o mundo, devemos interagir, e, como resultado, só conheceremos o mundo do modo como ele nos responder. O mundo que construímos emerge da dinâmica fazer submeter-se fazer. Pode-se argumentar, e muitos críticos de Dewey o fizeram, que embora Dewey rejeite o objetivismo, ele acaba em uma situação de completo subjetivismo.

Dewey reconhece que esse é o caso, mas ele acrescenta que não há problema nenhum com isso, desde que vejamos que os mundos que construímos são construídos para nossos próprios propósitos individuais, para nossas próprias tentativas para resolver os problemas com os quais nos deparamos. É só quando começamos a interagir com os outros que a necessidade de alguma forma de coordenação do nosso mundo subjetivo com o mundo subjetivo dos outros surge. O que acontece, nesse caso, é que, pela interação, cooperação, coordenação e comunicação, construímos um mundo intersubjetivo a partir de nossos mundos individuais e subjetivos, o que mostra que a objetividade simplesmente não é possível, que a subjetividade não é sempre um problema e que a intersubjetividade trata aqueles casos em que a subjetividade do conhecimento se

torna um problema, Dewey não só nos apresenta uma posição que nos ajuda a superar o impasse entre objetivismo e subjetivismo. Ele também aponta o caminho de superação da ansiedade cartesiana, mostrando que não temos que desistir do mundo quando queremos reconhecer que o conhecimento é sempre plural e aberto a mudanças e que, o que é o mais importante, o conhecimento é sempre um esforço completamente humano.

Considerações Finais

Uma questão atraente sobre as considerações de Dewey é que elas podem dar sentido a muitas das intuições que temos sobre o conhecimento e o mundo. Em vez de criar uma oposição entre o que a filosofia nos diz e o que parece que estamos vivendo em nossas vidas cotidianas, as ideias de Dewey são capazes de capturar muitas dessas experiências. Dewey consegue explicar a possibilidade de se fazer uma distinção entre a verdade e a mentira; ele nos ajuda a ver que o realismo é uma hipótese razoável; ele pode explicar a abertura para interpretações, reconhecendo, ao mesmo tempo, que não vale tudo; e sua perspectiva transacional também pode dar sentido aos avanços da tecnologia (Hickman, 1990). Talvez Dewey até abra algumas possibilidades para a ideia de que, às vezes, podemos realmente falar a verdade ao poder.

O que é diferente e distintivo sobre a perspectiva de Dewey, entretanto, é que ele não parte do pressuposto dualista da mente contra o mundo, uma suposição que, por sua vez, gerou mais oposições entre o subjetivo e o objetivo, absoluto e relativo, real e ideal, e assim por diante, mas que nos exorta a começar de algum outro lugar e, ao fazê-lo, questionar e superar os pressupostos fundadores da filosofia moderna, em vez de nos posicionarmos dentro desse quadro. A esse respeito, Dewey, de fato, consegue ir além do objetivismo e do relativismo, usando o título do livro de 1983, de Richard Bernstein; a palavra além é, naturalmente, de enorme importância aqui.

Como tentei deixar claro, há uma série de implicações muito importantes para a discussão

sobre o conhecimento, a experiência e a realidade. Deixar de lado a ideia do conhecimento como um retrato da realidade e, de outra forma, apresentar a sugestão de que o nosso conhecimento é sempre sobre as relações entre ações e consequências são alguns exemplos dessas implicações. Com o resultado, o conhecimento é uma construção e não é uma construção acontecendo em algum lugar na nossa cabeça, mas uma construção em transação, que significa que ele é construído e real ao mesmo tempo. Desse ângulo, a questão da verdade deixa de ser uma questão espacial, que é a relação entre as declarações sobre o mundo e do mundo, e, em vez disso, a verdade se torna completamente temporal, isto é, preocupada com a relação entre as ações e suas consequências. O conhecimento move-se assim do domínio da segurança, o domínio de o que é, para o domínio da possibilidade, o domínio do que pode ser o caso.

Enquanto Dewey foi feliz em reconhecer os avanços da ciência e da tecnologia moderna, ele estava preocupado com a maneira pela qual a cosmovisão científica foi colonizando entendimentos alternativos e, mais especificamente, também foi colonizando racionalidades alternativas. Dewey estava preocupado, em outras palavras, com o modo como que a ciência se tornou hegemônica, tanto em termos do que consideramos verdadeiro quanto do que consideramos ser racional. O projeto de Dewey, assim podemos dizer, foi, portanto, aquele que teve como objetivo superar a hegemonia da ciência moderna, não em uma tentativa de negar suas realizações, mas para rejeitar a ideia de que isso implicaria que só há uma verdade, a ciência, e só uma racionalidade, a científica.

O que, então, tudo isso significa para a discussão que eu comecei neste trabalho, isto é, a questão da pedagogia, a ideia de coordenação, e a questão do que o conhecimento e o currículo têm em relação a isso? Deixe-me fazer duas observações aqui. A primeira é que, se seguirmos Dewey, temos que mudar a nossa compreensão do conhecimento e do currículo do domínio da certeza para o domínio do possível. Isto tem que ser feito de um modo muito cuidadoso e muito preciso, que proceda de forma

pragmática, isto é, sempre em relação a questões de interesse humano, e não relativisticamente, que seria sugerir que vale tudo, o que obviamente não vale.

A segunda observação diz respeito à ideia de coordenação. O que eu tentei deixar claro na minha reconstrução da teoria de conhecimento de Dewey é que a coordenação é o processo central e fundamental por meio do qual transformamos nossos mundos subjetivos em um mundo intersubjetivo (que em si mesmo será sempre um mundo plural, sobreposto e conflituoso), um mundo, na linguagem de Dewey, comunicado e compartilhado. As escolas não são, é claro, o único lugar onde essa coordenação acontece ou deveria acontecer, mas elas definitivamente não são insignificantes. É por isso que a ideia de coordenação é importante, não somente em termos do processo, isto é, da pedagogia, mas também precisamente em termos de conteúdo e resultado, usando essa palavra estranha, e é precisamente lá que as questões da pedagogia e do currículo se conectam.

Referências

- Achinstein, P.; Barker, S.F. *The legacy of logical positivism: Studies in the philosophy of science*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1969.
- Apple, M. *Ideology and curriculum*. New York: Routledge, 1991.
- Apple, M.W. *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press, 1996.
- Ayer, A.J. *Logical positivism*. Glencoe: Free Press, 1959.
- Balarain, M. Post-structuralism, realism and the question of knowledge in educational sociology. *Policy Futures in Education*, v.6, n.4, p.507-519, 2008.
- Bernstein, R.J. *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics, and praxis*. University of Pennsylvania Press, 1983.
- Biesta, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- Biesta, G.J.J. Of all affairs, communication is the most wonderful: Education as communicative praxis. In: Hansen, D.T. (Ed.). *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with dewey's democracy and education*. Albany: Suny Press, 2006. p.23-37.
- Biesta, G.J.J. Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, v.57, n.1, p.1-22, 2007.

- Biesta, G.J.J. Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v.21, n.1, p.33-46, 2009.
- Biesta, G.J.J. A new 'logic' of emancipation: The methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, v.60, n.1, p.39-59, 2010a.
- Biesta, G.J.J. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers, 2010b.
- Biesta, G.J.J.; Burbules, N. *Pragmatism and educational research*. Lanham: Rowman and Littlefield, 2003.
- Bloor, D. *Knowledge and social imagery*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- Dewey, J. The reflex arc concept in psychology. In: Boydston, J.A. (Ed.). *The early works (1882-1898)*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1896. p.96-109, v.5.
- Dewey, J. The postulate of immediate empiricism. In: Boydston, J.A. (Ed.). *The middle works (1899-1924)*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1905. p.158-167, v.3.
- Dewey, J. The experimental theory of knowledge. In: Boydston, J.A. (Ed.). *The middle works (1899-1924)*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1906. p.107-127, v.3.
- Dewey, J. The control of ideas by facts. In: Boydston, J.A. (Ed.). *The middle works (1899-1924)*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1907. p.78-90, v.4.
- Dewey, J. Introduction to essays in experimental logic. In: Boydston, J.A. (Ed.). *The Middle Works (1899-1924)*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1916. p.320-369, v.10.
- Dewey, J. *Reconstruction in philosophy*. In: Boydston, J.A. (Ed.). *The middle works (1899-1924)*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1920. p.77-201, v.12.
- Dewey, J. *Human nature and conduct*. In: Boydston, J.A. (Ed.). *The middle works (1899-1924)*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1922. v.14.
- Dewey, J. *Experience and nature*. In: Boydston, J.A. (Ed.). *The later works (1925-1953)*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1925. v.1.
- Dewey, J. *The quest for certainty*. In: Boydston, J.A. (Ed.). *The later works (1925-1953)*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1929. v.4.
- Dewey, J. How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. In: Boydston, J.A. (Ed.). *The later works (1925-1953)*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1933. p.105-352, v.8.
- Dewey, J.; Bentley, A.F. *Knowing and the known*. Boston: Beacon Press, 1949.
- Foucault, M. What is Enlightenment? In: Rabinow, P. (Ed.). *The Foucault reader*. New York: Pantheon Books, 1984. p. 32-50.
- Hickman, L. *John Dewey's pragmatic technology*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.
- Horkheimer, M. *Eclipse of reason*. New York: Oxford University Press, 1947.
- Kliebard, H.M. *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge & Kegan Paul, 1987.
- Sleeper, R.W. *The necessity of pragmatism: John Dewey's conception of philosophy*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1986.
- Spencer, H. *Education: intellectual, moral, and physical*. New York: Appleton and Co., 1909.
- Young, M. (Ed.). *Knowledge and control*. London: Collier Macmillan, 1971.
- Young, M.F.D. *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge, 2007.
- Young, M.; Muller, J. Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge. *Theory and Research in Education*, v.5, p.173-201, 2007.
- Young, M.; Muller, J. The cosmic community: A response to Maria Balarin's 'Post-structuralism, realism and the question of knowledge in educational sociology'. *Policy Futures in Education*, v.6, n.4, p.519-523, 2008.

Recebido em 9/12/2014 e aprovado em 12/12/2014.