



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxeducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Brasil

Fávero, Altair Alberto; Ody, Leandro Carlos
Falibilismo como perspectiva educacional no cenário das sociedades complexas e plurais
Práxis Educativa (Brasil), vol. 9, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 25-41
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89430148003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Falibilismo como perspectiva educacional no cenário das sociedades complexas e plurais

Fallibilism as an educational perspective in the scenario of complex plural societies

Falibilismo como perspectiva educacional en el escenario de las sociedades complejas y plurales

Altair Alberto Fávero*
Leandro Carlos Ody**

Resumo: No presente artigo, apresentamos a postura falibilista, entendida como um meio termo entre o dogmatismo e o ceticismo, como sendo um posicionamento mais viável diante da pluralidade e da complexidade das sociedades contemporâneas. Na perspectiva educacional atual, a adoção da mentalidade falibilista se apresenta como um posicionamento mais adequado, pois possibilita posicionamentos mais tolerantes frente à diversidade de ideias e um permanente questionamento dos conhecimentos historicamente produzidos. Diante de um cenário de incertezas e permanentes mudanças, é necessário assumir posturas mais flexíveis, admitir a mutabilidade constante do conhecimento e promover um diálogo democrático que visa dar crédito à pluralidade de vozes em contextos complexos. Educar, nesse sentido, é permitir a expressão e o diálogo dos diferentes grupos sociais, possibilitando superar a crise educacional que caracteriza as sociedades contemporâneas.

Palavras-chaves: Falibilismo. Políticas educacionais. Sociedades complexas.

Abstract: The present article presents the fallibilistic stance, which was understood as a middle ground between dogmatism and skepticism, being a more viable positioning before the plurality and complexity of modern societies. On a current educational perspective, the fallibilistic mentality is presented as a more adequate attitude as it enables more tolerating positioning before a variety of ideas and a permanent questioning of historically produced knowledge. In face of an uncertain scenario and permanent changes, it is necessary to take more flexible stances, to admit the constant mutability of knowledge, and to promote a democratic dialo that aims to believe the plurality of voices in complex scenarios. Therefore, educating is to allow the expression

* Professor da Universidade de Passo Fundo. E-mail: <favero@upf.br>

** Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: <odylc@yahoo.com.br>

and the dialog of different social groups, which enables to overcome the educational crisis that characterizes modern societies.

Keywords: Fallibilism. Complex societies. Educational policies.

Resumen: En el presente artículo presentamos la postura falibilista, entendida como un término medio entre el dogmatismo y el ceticismo, siendo un posicionamiento más viable ante la pluralidad y la complejidad de las sociedades contemporáneas. En la perspectiva educacional actual, la mentalidad falibilista se presenta como una actitud más adecuada, pues posibilita posicionamientos más tolerantes frente a la diversidad de ideas, y un cuestionamiento permanente de los conocimientos históricamente producidos. Delante de un escenario de incertidumbres y permanentes cambios, es necesario asumir posturas más flexibles, admitir la constante mutación de acontecimientos y promover un diálogo democrático que permita dar crédito a la pluralidad de voces en contextos complejos. Educar, en este sentido, es permitir la expresión y el diálogo de los diferentes grupos sociales, posibilitando superar la crisis educacional que caracteriza a las sociedades contemporáneas.

Palabras clave: Falibilismo. Sociedades Complejas. Políticas Educacionales.

El falibilismo necesita uma alta tolerância a la incertidumbre y el valor de revisar, modificar y abandonar nuestras creencias más caras cuando éstas han sido refutadas. (BERNSTEIN, 2006, p. 56).

Introdução

A preocupação com o conhecimento e com a educação não é um problema novo. Desde as antigas civilizações, passando pelos diversos períodos históricos, tais preocupações foram responsáveis por desenvolver formas diversas de saber. Teorias, sistemas filosóficos, religiões, regimes políticos, instituições formativas e tantas outras formas de socialização marcaram a história do pensamento, tanto ocidental quanto oriental, impulsionado pela busca do conhecimento e formalização de sistemas educacionais mais eficientes que pudessem dar conta da sociabilidade humana em suas diversas dimensões. Sem dúvida, o enorme progresso científico, cultural e intelectual ocorrido na modernidade provocou um conjunto de transformações que modificaram radicalmente os processos educacionais e produziram o que alguns autores contemporâneos chamam de sociedades complexas e plurais.

No presente texto, propomo-nos a tecer algumas reflexões sobre o falibilismo como perspectiva educacional no cenário das sociedades complexas e plurais. Em nossa análise, acreditamos que a mentalidade falibilista pode se apresentar como postura estratégica promissora para enfrentar os desafios e impasses produzidos pelo cenário da crise educacional do nosso tempo. Concordamos com a afirmação de Richard Bernstein (2006) de que a busca de absolutos tornou-se uma política para camuflar questões complexas, bloquear o pensamento original e reprimir as discussões e o debate público.

O texto está organizado em quatro momentos: primeiramente são apresentados os contornos característicos das sociedades complexas e plurais com a finalidade de expor o tecido social em que se apresenta a crise educacional; num segundo momento é apresentado o conceito de falibilismo no contexto das ciências contemporâneas; na sequência, são abordados os motivos pelos quais a mentalidade falibilista pode se apresentar como candidata promissora para enfrentar a crise educacional do nosso tempo; por fim, são apresentadas algumas reflexões sobre os motivos pelos quais o falibilismo poderia ser adotado como uma atitude epistemológica e educacional.

Os contornos característicos das sociedades complexas e plurais

Na tentativa de definir e caracterizar a sociedade contemporânea, muitos autores de diversas matrizes teóricas passaram a nominá-la por múltiplos conceitos ou metáforas: sociedade pós-industrial, sociedade pós-moderna, sociedade pós-metafísica, sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade tecnológica, sociedade do capitalismo tardio, sociedade das ilusões, sociedade complexa, sociedade plural, dentre outras denominações. Não nos interessa neste momento realizar uma reconstrução detalhada de cada um desses conceitos ou metáforas, bem como também não pretendemos fazer uma genealogia dos motivos e implicações de cada uma dessas abordagens. Dessa forma, apresentaremos, primeiramente, alguns contornos que caracterizam a sociedade complexa e plural para, na sequência, tratar de modo sistemático sua interface com a postura falibilista de conhecimento e suas implicações para o campo educacional.

Concordamos com Alberto Melucci (1999) quando defende, em seu livro *Vida cotidiana y democracia*, que as teorias clássicas já não dão conta das formas de vida social do presente. Isso significa dizer que não dispomos de aporte conceitual que seja capaz de explicar de forma detalhada e satisfatória o mundo conturbado que vivemos. Talvez em razão disso é que tenhamos encontrado uma pluralidade de conceitos ou metáforas que, cada um a seu modo, procuram traduzir, explicar ou mesmo destacar algum elemento a partir do qual seria possível definir e tematizar a sociedade contemporânea.

A sociedade complexa é, para Pedro Goergen (2012, p.3), “o cenário de céleres mudanças e múltiplas determinações estimuladas pelo desenvolvimento científico-tecnológico e pelo engajamento de inúmeros sujeitos sociais que atuam, lutam e se expressam articulados no interior da sociedade”. As lutas desses sujeitos e desses movimentos, nas análises de Goergen, estão menos focadas no campo político e econômico e mais centradas na produção de “novos códigos e símbolos sociais”. Ao realizarem tais movimentos, esses sujeitos acabam indicando que importantes mudanças estão em curso e que é necessário avançar muito mais para dar conta da complexidade provocada por estas.

Em sua obra *Individualismo e cultura*, Gilberto Velho (1981), ao realizar uma análise antropológica da sociedade contemporânea, faz um processo de regressão histórica para encontrar os primórdios da sociedade complexa. Certos eventos históricos, tais como a divisão social do trabalho, o desenvolvimento da vida urbana, o surgimento da ciência moderna ou até mesmo o aparecimento da escrita, poderiam ser indicados como fatores que tornaram complexa a sociedade. No entanto, não há dúvidas de que a revolução industrial e a revolução tecnológica são os dois grandes acontecimentos propulsores de fatores que complexificaram as relações sociais e ampliaram os alcances da complexidade em todos os níveis. Para Goergen (2012, p. 4), “a grande metrópole é a expressão aguda do modo de vida da sociedade complexa”. A grande metrópole traz dentre as principais características a heterogeneidade de culturas e de saberes, a fragmentação e diferenciação de papéis, a dinamicidade e a globalização da economia, a pluralidade de concepções religiosas, a diversidade de opções artísticas e culturais. Todas essas características influenciaram e impactaram o modo de vida dos habitantes não só das grandes metrópoles, mas se estenderam para todos os lugares em função da dinamicidade das tecnologias da comunicação e da informação.

Em *Cabeça bem feita*, Edgar Morin (2000) alerta sobre a urgência de realizarmos uma reforma do próprio pensamento, tendo em vista que os clássicos dualismos do certo/errado, bem/mal, verdadeiro/falso, teoria/prática, corpo/mente, moderno/antigo, dentre outros, não dão conta da complexidade das relações e do modo como o mundo se apresenta. Na avaliação de Morin (2000), a emergência do pensamento complexo alterou profundamente não só o campo da ética, mas também o campo da epistemologia e sua sólida construção que fundamentou as ciências modernas. De modo abrangente, podemos dizer que os conceitos que foram uma marca decisiva nas sociedades tradicionais, tais como os de verdade, certeza, virtude e justiça, tornaram-se conceitos “movediços” e “suspeitos” nas sociedades complexas.

Anthony Giddens (2002), em seu livro *Modernidade e identidade*, fala de um dinamismo que se inicia nas instituições modernas e que se estendem para a alta

modernidade. “O mundo moderno”, diz Giddens (2002, p. 22, grifo do autor), “é um mundo em disparada: não só o ritmo da mudança social é muito mais rápido que qualquer sistema anterior; também a *amplitude* e a *profundidade* com que ela afeta práticas sociais e modos de comportamento preexistente são maiores”. Na avaliação de Giddens, três elementos traduzem esse cenário que compõe o dinamismo da sociedade: 1) a separação de tempo e espaço; 2) o desencaixe das instituições sociais; c) a reflexividade institucional. O que significa cada um desses elementos? De que modo eles influenciam e configuram as sociedades complexas? Seguindo os passos de Giddens (2002, p. 22-25), voltaremos especial olhar a cada um desses elementos e buscaremos respostas aos questionamentos apontados.

Nas sociedades pré-modernas, analisa Giddens (2002, p. 22-23), tempo e espaço estavam conectados por meio da “situacionalidade do lugar”. O “quando” e o “onde” estavam vinculados no comportamento da grande maioria das pessoas. A separação entre tempo e espaço é originada primeiramente pelo desenvolvimento de uma dimensão “vazia” do tempo, ao mesmo tempo em que provoca um “esvaziamento” do espaço. A invenção do relógio mecânico, por exemplo, provoca a universalização do tempo e um desacoplamento do lugar. Esse desacoplamento não significa dizer que espaço e tempo se tornaram “alheios à organização social humana”; ao contrário, passaram a ser base para a recombinação de maneiras que coordenam as atividades sociais independentemente do tempo e do lugar.

O “esvaziamento do tempo e do lugar é crucial” para compreender o “desencaixe das instituições”, segundo elemento do dinamismo da sociedade moderna. Trata-se de um “descolamento das relações sociais dos contextos locais e sua rearticulação através de partes indeterminadas do espaço-tempo”. Giddens (2002, p. 24-25) utiliza dois tipos de desencaixe: as fichas simbólicas e os sistemas abstratos. As fichas simbólicas “são os meios de troca que têm um valor padrão, sendo assim intercambiáveis numa pluralidade de contextos”. O dinheiro é um bom exemplo de ficha simbólica, pois coloca entre parênteses o tempo (dinheiro é um meio de crédito) e o espaço (o valor padronizado possibilita transações entre indivíduos que nunca se encontraram fisicamente). Os sistemas abstratos, por sua vez, são os sistemas especializados que compõem a multiplicidade de saberes que tomam conta da vida cotidiana. De certa forma, todos os “sistemas especializados” colocam entre parênteses o tempo e o espaço, pois possibilitam um conhecimento técnico que pode ser aplicado em diferentes contextos e “têm validade independente dos praticantes”. Assim, “tais sistemas penetram virtualmente todos os aspectos da vida social”, pois estão presentes nos alimentos que compramos, nos remédios que tomamos, nos prédios que moramos etc. Os dois tipos de desencaixe “dependem essencialmente da *confiança*”, considerada por

Giddens o elemento que está “na base de muitas decisões cotidianas que tomamos na orientação de nossas atividades”.

A “reflexividade institucional” é considerada por Giddens (2002, p. 26) o terceiro elemento constitutivo da dinamicidade da sociedade moderna. Trata-se do “uso regularizado de conhecimento sobre as circunstâncias da vida social como elemento constitutivo de sua organização e transformação”. A reflexividade da modernidade indicada por Giddens não pode ser confundida com as expectativas do pensamento iluminista de que haveria um “conhecimento seguramente fundamentado dos mundos social e natural”. Para ele, “a reflexividade da modernidade de fato solapa a certeza do conhecimento mesmo nos domínios centrais da ciência natural. A ciência depende não da acumulação indutiva de demonstrações, mas do princípio da dúvida”. Isso significa dizer que por mais que uma determinada doutrina científica esteja consolidada, “está aberta à revisão – ou poderá vir a ser inteiramente descartada – à luz de novas ideias ou descobertas”. Para Giddens (2002, p. 26, grifo do autor), “a relação integral entre a modernidade e a dúvida radical é uma questão que, uma vez exposta, não é inquietante apenas para os filósofos, mas é *existencialmente perturbadora* para os indivíduos comuns”. A reflexividade indicada por Giddens, no nosso entendimento, tem uma íntima conexão com o conceito de falibilismo.

O conceito de falibilismo no contexto das ciências contemporâneas

As atuais discussões epistemológicas nos levam a questionar de forma cada vez maior as posturas extremas acerca do conhecimento. Uma delas, o dogmatismo, diz que o conhecimento é possível, assim como o alcance da verdade com relação ao mesmo. É possível, portanto, chegar ao conhecimento pleno e final e refutar toda e qualquer dúvida que possa abalar nossa confiança naquilo que dizemos conhecer. A outra postura epistemológica, o ceticismo, diz que não podemos conhecer, seja pela constante mutação dos fenômenos do mundo, seja pela limitação de nossos sentidos ou de nossas teorias e métodos.

O falibilismo aparece como um meio-termo entre esses dois posicionamentos extremos. Contra o dogmatismo, essa postura admite que nossas concepções são falíveis, sujeitas a erros e a constantes revisões, portanto, mutáveis, dinâmicas e em permanente construção. Ao mesmo tempo, o falibilismo, em confronto com o ceticismo, defende a concepção de que o conhecimento é possível, avança e permite que o ser humano possa interagir com o mundo, tanto pelo conhecimento de suas regularidades quanto pelo conhecimento de suas mudanças.

Um dos primeiros filósofos a defender a postura falibilista foi o norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914). Não podemos, segundo Peirce,

chegar à certeza, à exatidão ou a universalidades absolutas. Inferimos a partir daquilo que sabemos, mas o que sabemos é sempre um saber limitado. Essa nossa característica de seres limitados faz com que estejamos em permanente evolução e aprendizagem. Assumir essa postura de seres limitados, além de promover a humildade intelectual (tão ausente em certos contextos), permite que o conhecimento avance, em especial, nas mentes abertas a novas hipóteses ou visões de mundo (SALATIEL, 2009, p. 8).

Peirce não aceita o argumento que diz que “as coisas são assim porque sempre foram assim”. A natureza, sendo observada a rigor, mostra que a diversidade e a dinamicidade são características fortemente presentes, mesmo nas áreas vistas como mais rigorosas em termos de busca de leis naturais. No caso dos fenômenos sociais, essa variação é mais clara ainda. Se partirmos da ideia de que o mundo, em seus mais diferentes fenômenos, é dinâmico, podemos concluir que as coisas estão em permanente evolução e transformação. O conhecimento, nesse sentido, existe, mas é provisório.

Salatiel (2009, p. 9), em comentário sobre o falibilismo de Peirce, esclarece o seguinte:

[...] falibilismo não implica ceticismo. Ao contrário, Peirce não quer dizer que um determinado valor de verdade de uma proposição não pode ser alcançado de nenhum modo pelo método científico. O que ele afirma é que não podemos ter certeza de que estamos de posse de uma verdade última sobre uma determinada questão. Isto é, sei que *A* é verdadeiro, mas não posso ter certeza de que ‘sei que *A* é verdadeiro’ é verdadeiro.

O mesmo autor segue afirmando que o falibilismo de Peirce influenciou vários outros pensadores, como Karl Popper, Dewey, Lakatos, Quine e Habermas. Em especial, o primeiro, Karl Popper (1902-1994), desenvolveu de forma mais enfática sua concepção falibilista, principalmente na área científica.

Popper constrói severa crítica ao indutivismo (segundo o autor, uma espécie de dogmatismo), que, a partir de algumas experiências e percebendo certa regularidade em um grupo de fenômenos, generaliza conclusões acerca de todo fenômeno semelhante. A confiança que permite as generalizações indutivas, para Popper (1993, p. 277), advém de uma fé metafísica na regularidade da natureza¹. Essa uniformidade da natureza ou imutabilidade dos processos naturais, para os indutivos, representa a certeza da continuidade das coisas como elas sempre aconteceram. A partir desse princípio estamos autorizados a prever com exatidão como os fatos se seguirão quando de posse do conhecimento dos elementos que fazem parte da regularidade desse fenômeno.

¹ São exemplos de regularidade da natureza: as estações do ano, as fases da lua, o ciclo produtivo de certas plantas, o fato de serem os metais condutores de eletricidade, a atuação contínua da gravidade na terra etc.

Com a crítica à indução, Popper não quer dizer que não exista regularidade na natureza ou que não existam leis naturais. A crítica dele se apresenta diante de uma postura que, de forma dogmática, defende a conquista da verdade pela ciência e da plena convicção de que as coisas são imutáveis. Ao invés de construir postulados desse tipo, a ciência deveria preocupar-se em construir conjecturas, hipóteses que deveriam ser testadas pelo próprio exercício científico.

A postura dogmática sobre o conhecimento científico leva à estagnação da evolução desse conhecimento. Uma das grandes características da ciência é a constante busca pela melhoria de suas explicações, o que não acontece se admitirmos que chegamos à verdade (plena) acerca de alguma explicação científica.

A ciência não é um sistema de enunciados certos ou bem estabelecidos, nem é um sistema que avance continuamente em direção a um estado de finalidade. [...] ela jamais pode proclamar haver atingido a verdade ou um substituto da verdade, como a probabilidade. (POPPER, 1993, p. 305).

Como alternativa à postura dogmática do indutivismo, Popper apresenta o modelo hipotético-dedutivo. O esforço do cientista, a partir desse modelo, consiste na construção de hipóteses que serão testadas na tentativa de refutá-las, falseá-las². Tal exercício começa com a imaginação, numa postura metafísica que é apresentada em forma de conjecturas ou “antecipações”. “Uma vez elaborada, nenhuma dessas ‘antecipações’ é dogmaticamente defendida. [...] Pelo contrário, procuramos contestar essas antecipações” (POPPER, 1993, p. 306). Aí é que entram os testes que colocarão à prova tais hipóteses. As hipóteses que se demonstrarem bastante firmes diante dos testes sem serem refutadas recebem, segundo Popper, graus de corroboração, termo que é proposto por nosso autor como alternativo a termos como “verdade”, “confirmação” ou “probabilidade”. Esses termos passam a ideia de completude, de finalização, de término, porém, na proposta de Popper, não caracterizam a ciência. Nesse sentido, corroborada seria a teoria que não atingiu a verdade, mas atingiu graus de confiança maiores a cada teste (que podem variar em número e em rigor). Poderíamos então falar em teorias corroboradas, mas não verdadeiras. Essas teorias, pelo grau de confiança que carregam, podem servir de base para os raciocínios científicos que levam às

² Aqui cabem alguns esclarecimentos terminológicos. Devemos entender por *falseável* a hipótese que pode ser submetida a testes, a verificações. Para Popper, essa característica é fundamental para demarcarmos o que é científico e o que não é. Uma hipótese só pode ser científica se for *falseável*. Nesse sentido, dizer, por exemplo, que “todo dinossauro era herbívoro”, pode ser uma hipótese científica (mesmo que falsa), pois pode ser testada a partir de estudos dos fósseis de tais animais. O mesmo não acontece com a hipótese que diz que “todos os anjos são homens”. Tal hipótese não recebe caráter científico justamente porque ela não pode ser testada, portanto, não é *falseável*. *Falseacionismo* ou *falsificacionismo* seria a postura que busca a falsificação das teorias e que tem como consequência a corroboração ou refutação destas. Por fim, falibilismo, como já apresentamos, entendemos ser a postura filosófica que admite que nossas concepções são falíveis, mutáveis e dinâmicas e, portanto, em permanente construção. Ao mesmo tempo, o falibilismo evita posturas dogmáticas ou céticas, sendo, dessa forma, um meio-termo entre esses dois posicionamentos extremos.

descobertas científicas. Temos, portanto, uma postura científica que não é caracterizada pelo dogmatismo indutivo, mas que também não leva a um ceticismo pessimista que impede o crescimento e a atividade da ciência.

Essa abertura da mente científica à mudança permite aceitar e compreender de forma mais tranquila as várias mudanças nas teorias científicas (consequentemente nas suas explicações). Se não fosse assim, possivelmente ainda acreditariam que vivemos em uma terra plana, que estamos no centro do universo, que surgimos “prontos” no planeta e na forma em que nos encontramos hoje, que o homem é sempre mais inteligente que a mulher, pois possui crânio e cérebro maiores, além de outras tantas “verdades” científicas que acabaram sendo derrubadas ao longo da história da ciência.

Se nas ciências naturais, que lidam com fenômenos mais suscetíveis a regularidades, já podemos verificar significativas mudanças a ponto de aceitarmos o falibilismo como a postura mais adequada para orientar nossa visão de mundo, nas ciências humanas isso parece se intensificar. Isso se deve ao fato de que os fenômenos sociais humanos se apresentam mais dinâmicos e mais sujeitos a mudanças do que o mundo natural.

Bernstein (2006) defende a ideia de que o falibilismo é a crença de que o conhecimento é passível de análise, modificação e crítica permanentes, inclusive na esfera moral e política. Assim como o dogmatismo e o ceticismo são posturas extremas e exigem um meio termo, também as mais diferentes expressões de extremismo ideológico, de absolutismo, são prejudiciais ao desenvolvimento humano não conflitivo. Nesse sentido, Bernstein retoma Peirce dizendo que é necessário, para compreender a natureza da ciência empírica moderna, admitir que a investigação científica não tem pontos de partida e de chegada absolutos. A atividade científica deve ser autocorretiva “e o processo autocorretivo requer uma comunidade crítica de investigadores” (BERNSTEIN, 2006, p. 56, tradução nossa). Esse permanente questionar pode reforçar aquilo que já é válido (ou corroborado nos termos de Popper), mas procura, fundamentalmente, modificar o que se apresenta (a partir dessa análise) como problemático e impeditivo em termos de melhoramento no conhecimento.

Tanto a sociedade em geral como as várias ciências vistas do ponto de vista atual se apresentam bastante plurais, dinâmicas e mutáveis. Negar isso seria desconsiderar o rico material que existe nesses espaços do conhecimento humano, além de promover conflitos provenientes de uma postura dogmática extrema que nega o outro (suas experiências, ideias, cultura) a partir da intolerância ao que é diferente.

Nesse sentido, Bernstein (2006, p. 64) relembra Popper e os perigos por este apresentados sobre quando se assume um marco único de pensamento, uma

só postura teórica, uma só cultura ou valores ou linguagem de forma rígida a ponto de não conseguirmos dialogar com o diferente. Importante destacar, dialogar, nesse contexto, não significa aceitar de forma cega aquilo que é diferente, mas buscar, a partir de uma postura crítica, criar um novo status de conhecimento que considere o que eu tenho, e que se apresenta viável manter, somado àquilo de bom que a postura que antes me era diferente traz.

Mesmo no caso das ciências naturais, Bernstein insiste na ideia de que os fenômenos estão sujeitos a contingências, a azares, de modo que as leis naturais nem sempre funcionam a rigor como pensamos que funcionam. Novamente o fator “complexidade” entra em jogo mostrando como um fenômeno pode apresentar elementos inesperados, mutações desconhecidas, afinal, elementos que não podem ser desconsiderados quando queremos compreender o que acontece ao nosso redor. A física quântica, por exemplo, representa uma evolução na medida em que procura mostrar um mundo que a física tradicional não consegue compreender.

Sobre este aspecto, Bernstein (2006, p. 69) diz que admitir

[...] que existam o azar e a contingência também significa que nunca podemos antecipar totalmente o que se sucederá. Isto reforça a necessidade de desenvolver práticas e hábitos críticos e flexíveis que possam ajudar-nos a lidar com contingências inesperadas.

A educação não foge disso. Ao mesmo tempo em que ela é suscetível às contingências dos elementos constituintes de seus fenômenos (e é importante lembrar o quanto isso é forte a partir da complexidade que é o fenômeno educação), também a ela é atribuído o caráter formativo no que se refere a uma mente falibilista que possa compreender – ou ao menos admitir – a complexidade do mundo. Isso, porém, será trabalhado nos pontos a seguir.

Mentalidade falibilista no enfrentamento da crise educacional

Conforme anunciado brevemente no primeiro tópico, vivemos hoje num contexto educacional fortemente marcado pelas sociedades complexas e plurais. Se a educação é uma ação humana que se realiza nas “contingências inesperadas” do acontecer histórico da sociedade, então necessitamos compreender o processo educativo como algo aberto, flexível e democrático. A mentalidade falibilista pode se apresentar como uma postura compatível com essa necessidade. Mas, no que consiste a mentalidade falibilista? Quais são os seus pressupostos? Por que razões ela pode se mostrar promissora no enfrentamento da crise educacional?

Para Bernstein (2006, p. 39), mentalidade falibilista é uma orientação geral, uma concepção ou uma forma de pensar “que condiciona a maneira pela qual

encaramos, compreendemos e atuamos no mundo”. As mentalidades podem assumir distintas formas históricas concretas e são resultado de um contexto de uma determinada situação e de uma forma de atuar no mundo de um grupo social. As mentalidades são respostas a situações particulares que mobilizam pessoas e promovem ações na direção de um modo de vida de uma determinada sociedade.

Bernstein (2006, p. 40ss.) toma o pragmatismo americano do final do século XIX e início do século XX como um exemplo histórico específico de mentalidade falibilista. Oliver Holmes, William James, Charles Peirce e John Dewey são indicados por Bernstein como pensadores que mudaram a forma de pensar dos norte-americanos no que se refere à educação, à democracia, à liberdade, à justiça e à tolerância. Em sua abordagem, Bernstein (2006, p. 46) ressalta que “os pensadores pragmáticos se dedicaram a desenvolver uma forma de pensamento mais flexível que evitaria todo o tipo de absolutismo, oposições binárias e extremismos violentos”.

Essa mentalidade aberta, flexível e falível, possibilitou um ataque frontal à “busca de certeza”, bem como permitiu que fossem desmascaradas as forças do determinismo mecânico que instituiu a “arrogância da seguridade”. Os seres humanos são vistos na perspectiva da mentalidade falibilista como agentes ativos e não como expectadores passivos da realidade em que vivem. Ser agente ativo significa viver sua própria experiência, confrontando-a permanentemente com o mundo. Nesse sentido, poderíamos ressaltar a importância da democracia como um processo genuinamente falibilista. A democracia não é somente a forma de atuação de instituições, ou um conjunto de procedimentos eleitorais, ou mesmo a garantia legal de direitos. Ela é, antes de tudo, “uma forma de vida”, um ideal ético que exige um cuidado ativo e constante. Nas palavras do próprio Dewey (1959, p. 93), “uma democracia é mais que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”.

Com o pressuposto de que a democracia é uma forma de vida e não, somente, uma forma de governo, Dewey destacou a necessidade de que precisamos trabalhar para criar e recriar a democracia, permanentemente, pois somente dessa forma ela poderá sobreviver. Possivelmente isso foi um dos motivos pelos quais ele elegeu a democracia como credo pedagógico de sua filosofia da educação. Conforme Fávero e Tonieto (2011, p. 110), “Dewey adotou a democracia como único e verdadeiro fundamento para sua filosofia e como credo inabalável para postular suas ideias educacionais”.

A democracia nas práticas sociais tem a grande tarefa de criação de uma experiência mais livre e humana, onde todos compartem, ao mesmo tempo em

que contribuem de alguma forma. “A democracia implica uma fé reflexiva na capacidade de todos os seres humanos de emitirem juízos, deliberar e atuar de forma inteligente se ocorrem as condições sociais, educacionais e econômicas apropriadas” (BERNSTEIN, 2006, p. 50-51). Não é de estranhar que Dewey advertia em suas reflexões para o fato de que períodos de grande incerteza, ansiedade e medo criam a necessidade imperiosa de certeza e de absolutos morais, ou seja, a busca desesperada de consolo metafísico e religioso. A mentalidade falibilista se coloca justamente como antídoto desse consolo. “O falibilismo”, diz Bernstein (2006, p. 54-55), “é a crença de que qualquer reivindicação de conhecimento ou, em geral, qualquer reivindicação de validez – incluídas as reivindicações morais e políticas – é passível de análise, modificações e crítica permanentes”.

A mentalidade falibilista não pode ser interpretada como uma doutrina epistemológica elitista ou como um método seguro de chegada a verdades absolutas, mas sim “como um conjunto de virtudes – de práticas – que devem ser cuidadosamente fomentadas em comunidades críticas” (BERNSTEIN, 2006, p. 56). Uma atitude falibilista requer a disposição de expor e provar nossas ideias em público e escutar com atenção quem as critica, o que implica respeito mútuo, tolerância, flexibilidade e disponibilidade de mudar.

O respeito mútuo é uma atitude imprescindível para o falibilista, pois somente é capaz de dialogar com o diferente e acolher novas hipóteses quem se dispõe a escutar as críticas e objeções das posições contrárias. A atitude do respeito mútuo necessária a um falibilista não é algo sobre-humano, metafísico ou pertencente a preceitos divinos de qualquer religião, mas é uma prática que brota das experiências cotidianas da vida e da forma como os seres humanos se relacionam no pertencimento das instituições. Novamente podemos compartilhar com Dewey (1959) a convicção de que a escola democrática possui uma importância central para a formação de uma mentalidade falibilista. Dewey (1959, p. 112-113, grifo do autor) critica “as teorias educacionais e morais que se propõem a definir as *verdadeiras* finalidades de nossos atos”. Tais teorias limitam a ação da inteligência, pois buscam numa autoridade externa os fins educacionais e morais que passam a ser executados mecanicamente. Para ele, um objetivo educacional deve ser “plástico”, ou seja, ser capaz de sofrer alterações para adaptar-se às circunstâncias, ser capaz de ser utilizado para mudar as condições existenciais em constante transformação. Compreendido dessa maneira, um objetivo educacional, na perspectiva deweyana, é experimental e evolui na medida em que vai sendo testado na ação.

Willian Kilpatrick (1978, p. 16), colaborador de Dewey, também vai nessa direção quando diz que a educação necessária para uma *civilização em mudança* requer um “pensamento baseado na experimentação”. Em seu famoso livro *Educação para uma civilização em mudança*, Kilpatrick (1978, p. 20-21) ressalta que

qualquer estudo da vida moderna revela três profundas tendências: a) uma nova atitude mental, diante da vida; b) a industrialização; c) a democracia. As três tendências “obrigam a educação moderna a satisfazer exigências mais definidas”. Tais exigências requerem uma nova forma de tratar as interações sociais, a integração entre os povos e a maneira como tratamos os problemas que surgem do próprio desenvolvimento societário.

A mentalidade falibilista não se confunde com a defesa de um ceticismo epistemológico. Muitos acusam os falibilistas de que sua posição questiona a possibilidade do conhecimento. Para Bernstein (2006, p. 58-59), os falibilistas não são céticos, mas sim advogam um ceticismo sobre a possibilidade de um conhecimento absoluto. Para os falibilistas, as ideias não podem converter-se em ideologias que muitas vezes justificam o *status quo*, ou impõem certos dogmatismos altamente prejudiciais a uma vida democrática.

O pluralismo é outro tema central da mentalidade falibilista. Bernstein (2006, p. 60) destaca a importância de William James como sendo um dos primeiros filósofos que dignificou o termo “pluralismo”, quando defendeu em seus escritos que “o universo é pluralista, e, como agentes finitos, temos perspectivas múltiplas e limitadas para lidar com este universo”. Por isso, nossa sociedade é composta pela pluralidade de diferenças culturais, étnicas e religiosas que os pragmatistas falibilistas claramente identificaram e que foram responsáveis por instituir uma luta constante contra a “mentalidade absoluta perniciosa”, responsável pelas diversas formas de xenofobia que marcaram terríveis acontecimentos do século XX. Acreditamos que a mentalidade falibilista se constitui em uma das atitudes mais sábeis para enfrentar o cenário da crise educacional que hoje vivemos.

Adoção do falibilismo como atitude epistemológica e educacional

Assumir uma postura falibilista parece ser, no contexto das sociedades plurais e complexas, a postura mais adequada em termos de atitudes epistemológicas e educacionais. Evitamos, a partir de uma postura falibilista, estimular conflitos ideológicos resultantes de posturas dogmáticas e intolerantes ao diferente, mas também evitamos cair no relativismo do “tudo vale”. Adotar uma postura falibilista na educação pressupõe a adoção de tal postura no plano epistemológico. Tal postura pode orientar uma prática educacional mais equilibrada.

Se admitirmos que a função da educação é preparar melhor o ser humano para compreender melhor o mundo que o cerca e, a partir disso, agir melhor nas mais diferentes situações de sua existência, cabe, em nossa análise, uma avaliação do efetivo impacto da ação educacional a partir de seu propósito. Ao visualizarmos em nosso mundo as mais diferentes situações conflituosas,

seja ao nível de guerras entre países, seja nos conflitos presentes no próprio ambiente educacional, nas escolas, somos levados a pensar que a educação, de certa forma, não cumpre com seu papel ou não é efetiva na sua proposta. Faz parte do processo educacional o conflito de ideias. Porém os conflitos devem ser administrados, como já dito anteriormente, pelo diálogo característico dos ambientes democráticos.

Bernstein admite que “o choque de mentalidades é evidente em todo o mundo, onde se disseminam diversas formas de fundamentalismo e fanatismo, e se convertem em movimentos de massa ameaçadores” (2006, p. 205-206, tradução nossa). Não obstante, é preciso, segundo o autor, construir ambientes democráticos guiados pela mentalidade do falibilismo pragmático que já é compartilhada por várias pessoas nos mais variados locais do mundo.

Apesar da pluralidade de conceitos, de ideias e de posturas, não se pode abrir mão do diálogo conciliador. Tal diálogo só é possível num ambiente democrático com mentes abertas, com postura falibilista, que aceite a presença do diferente e com ele estabeleça troca de ideias. Todo ambiente educacional deve estimular esse tipo de postura. Não temos grandes conflitos armados, ao nível de guerras, no Brasil, contudo, ainda percebemos grandes conflitos sociais, sejam estes partidários, religiosos, culturais ou decorrentes de outras diferenças sociais. Percebemos no próprio ambiente escolar – onde essa postura falibilista e democrática deveria ser vivenciada de forma mais intensa – conflitos entre alunos, entre alunos e professores, entre pais e professores ou mesmo conflitos envolvendo funcionários. Apesar das várias campanhas de conscientização da comunidade escolar, diariamente os meios de comunicação divulgam a ocorrência de situações dessa natureza no ambiente escolar. Muitos são os exemplos que têm dado certo no que se refere ao combate à violência escolar, mas ainda há muito que fazer nesse sentido.

A reflexão acerca do falibilismo na educação também ocorre quando nos referimos ao conhecimento. Em sociedades modernas, complexas e plurais, onde o conhecimento muda rapidamente, onde as tecnologias permitem a globalização de informação e de conhecimento, aquilo que dizemos “conhecer” pode deixar de ser válido em pouco tempo. Não queremos aqui dizer que tudo o que sabemos e consideramos conhecimento válido deve, necessariamente, mudar. O que está envolvido aqui é a característica das sociedades modernas de produzir muito em pouco tempo, apresentando aos membros da sociedade global posicionamentos diferentes às mais diversas questões inerentes à existência humana. De certa forma, perdemos características locais para nos caracterizarmos como cidadãos globais. “Devemos captar a difusão global da modernidade em termos de uma relação continuada entre o distanciamento e a mutabilidade crônica das circunstâncias e compromissos locais” (GIDDENS, 2002, p. 27). À educação

fica o desafio de manter conhecimentos locais válidos (que podem variar entre culturas, entre sistemas econômicos e políticos, entre níveis sociais, entre ambientes tecnológicos, entre outros) e provocar o questionamento acerca do velho e acerca do novo conhecimento.

No contexto das sociedades plurais e complexas, precisamos estar permanentemente questionando aquilo que sabemos. Isso não significa jogar fora o que consideramos correto, mas significa considerar como relevante os posicionamentos diferentes ao meu modo de pensar. A postura falibilista característica dessas sociedades pode direcionar a humanidade a um crescimento maior no que se refere ao conhecimento. Isso não é diferente com o ensino. Uma vez que admitimos conhecimentos extremamente rígidos em sua estrutura, inquestionáveis a ponto de serem vistos como dogmáticos, estamos nos fechando a qualquer tipo de progresso no conhecimento. Se a ciência, como vimos anteriormente com Popper, deve ter a característica da flexibilidade, o ensino não pode ser diferente. Um dos propósitos da escola é o de permitir o contato dos alunos com o conhecimento historicamente elaborado, mas esse contato não pode passar aos alunos uma rigidez extrema desses conhecimentos. Isso é contrário à própria dinâmica da história das ciências, pois nela encontramos diferentes processos, diferentes posturas que levaram ao que dizemos ser, hoje, um conhecimento válido. Ser (conhecimento) válido não significa ser acabado ou imutável, porém, significa ter grau de corroboração suficiente para servir de base para raciocínios científicos atuais, mas que pode dar lugar a explicações melhores ao longo do tempo.

Já citamos que educação é um processo aberto, flexível e democrático, que deve incentivar a postura crítica e levar os alunos à independência intelectual. Não é possível fazer com que os alunos busquem e vivenciem essas características se os próprios professores não as buscam e vivenciam ou se o ambiente onde ambos estão inseridos não permite isso. Não há construção democrática do conhecimento se há imposição de um lado e submissão de outro. Mudar o ambiente enchendo-o com ferramentas tecnológicas, de última geração, também pode não trazer resultados revolucionários. Seja em ambientes tecnológicos, seja em ambientes vistos como tradicionais, a educação deve promover a busca pelo conhecimento e o permanente questionamento do saber elaborado. Frequentemente percebemos que os ambientes educacionais são pouco democráticos, mesmo caracterizados pelas ferramentas tecnológicas de última geração ou mesmo em contextos que se dizem caracterizados pela liberdade econômica.

Bauman (2008) questiona a sociedade atual acerca do que os indivíduos que a constituem entendem por liberdade. Parece, diz ele, que não temos liberdade diante do consumo da sociedade atual, desde que resgatemos e entendamos o sentido de liberdade como autonomia. Não existe autonomia quando somos

levados a consumir coisas que não queremos, mas que o meio nos direciona a consumir com o argumento de que seremos mais ao ter mais. Ao retirarmos do indivíduo aquilo que lhe é próprio, ou seja, a capacidade de pensar, estamos retirando dele a liberdade, a capacidade de escolha e de posicionamento real diante de alternativas. A educação precisa preparar indivíduos mais livres e que possam decidir por si mesmos. Não há atitude falibilista onde não há liberdade real, pois não há confronto saudável de ideias, não há outras possibilidades e, consequentemente, não há escolhas.

É papel da escola conduzir os indivíduos à compreensão da complexidade do mundo que os cerca. Também faz parte da sua ação estimular esses indivíduos a ter posturas refletidas diante da pluralidade de elementos (concretos ou abstratos) que constituem o ambiente em que vivem. A socialização do indivíduo ocorre num processo de interação com o meio, porém, só ocorre uma verdadeira imbricação entre indivíduo e sociedade quando esse indivíduo pensa e transforma o meio em que está, assim como recebe influência do meio social. Tal transformação ocorre de forma mais intensa ao nível de confronto de ideias, confronto este que respeita uma atitude falibilista que busca dialogar com o diferente sem ter uma atitude dogmática nem assumir uma postura de desdém com relação à possibilidade da construção de um conhecimento confiável.

Considerações finais

Como vimos ao longo do texto, educação e posturas falibilistas podem estar em consonância, principalmente quando tratamos de análises educacionais contemporâneas. Há tempos as discussões na área educacional tratam da relação entre os agentes educacionais e a postura que ambos devem ter com relação ao conhecimento. Hoje vemos o processo educacional como um processo de construção conjunto do conhecimento onde os sujeitos envolvidos interagem. Conforme a postura falibilista, não há autêntica construção de conhecimento sem confronto de ideias. Também não há conhecimento real e democraticamente construído onde há posturas dogmáticas em que apenas um lado tem razão e impõe aos demais suas “verdades”. Muito menos parece haver possibilidade de conhecimento em posturas céticas que perderam toda a esperança em ver transformações significativas a partir da educação.

Mesmo diante das enormes transformações que vivemos nas mais diferentes dimensões de nossa sociedade, não podemos perder o ideal democrático da construção do conhecimento. As novas tecnologias, a rapidez dos contatos, a disponibilidade cada vez maior de produtos, não podem afastar as pessoas do diálogo enriquecedor, da troca de ideias e do confronto saudável de concepções de mundo. Esse deve ser um ambiente favorável para que o

conhecimento da humanidade possa ser enriquecido, pois os limites de contato entre os mais distantes povos são cada vez menores. Na pluralidade, é possível construir identidade, desde que se faça uma análise aberta, flexível da diversidade.

Referências

- BAUMAN, Z. **Vida para o consumo:** a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BERNSTEIN, R. **El abuso del mal:** la corrupción de la política y la religión desde el 11/09. Buenos Aires: Katz, 2006.
- DEWEY, J. **Democracia e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. A democracia como credo pedagógico na filosofia de John Dewey. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (Orgs.). **Leituras sobre John Dewey e a educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 103-128.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GOERGEN, P. **Sociedades complexas e formação de professores.** Passo Fundo: Mimeo, 2012.
- KILPATRICK, W. **Educação para uma civilização em mudança.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- MELUCCI, A. **Vida cotidiana y democracia.** México: El Colegio de México; Centro de Estudios Sociológicos, 1999.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita:** repensara reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix, 1993.
- SALATIEL, J. R. Falibilismo e matemática em Charles S. Peirce. **Argumentos**, ano I, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.filosofia.ufc.br/argumentos/pdfs/edicao_2/01.pdf>. Acesso em: 9 out. 2012.
- VELHO, G. **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Recebido em 27/10/2013

Accepted em 10/02/2014