

EDUCAÇÃO EM FEYERABEND

Fernando Leonardo Müller¹

Estudos recentes demonstram que a leitura causa efeitos secundários, como o aumento da sabedoria, o desenvolvimento do pensamento e, o fortalecimento de idéias ... (Ezra Pound, escritor norte-americano)

ABSTRACT

The main subject of this work is concerned to education that corresponds to one of those subjects less known of P.K. Feyerabend professional work. Just in few moments, the author considered the education with more detail. However, it always had an important role in his world view. Education is fundamental for everybody, and without an adequate education even the freedom is not safe. This paper shows the influence of L. Wittgenstein and the critics of M. Bossé to feyerabendian education.

Key words: P. K. Feyerabend, Education, Apprenticeship

RESUMO

O presente trabalho aborda um dos assuntos menos conhecidos da obra de P. K. Feyerabend, a sua preocupação com a educação. Em nenhum momento o autor se dedicou a tratá-la com mais vagar, mas ela sempre exerceu papel importante dentro de sua visão de mundo, a partir dela é que os cidadãos adquirem ou perdem sua liberdade. Para isso, procura-se mostrar os elementos esparsos e a influência de L. Wittgenstein, bem como as críticas de M. Bossé à educação feyerabendiana.

¹ Professor do Centro Educacional La Salle, Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria.

Palavras-chaves: P. K. Feyerabend, Educação, Aprendizagem.

P. K. Feyerabend é conhecido como um dos inimigos da ciência, junto com T. Kuhn, I. Lakatos e K. Popper, por causa dos escritos anarquistas sobre epistemologia e de seu lema “tudo vale”. Theocaris e Psimopoulos (1987) compartilham desta opinião com diversos outros comentadores. Parte dos filósofos o rejeitam por causa de seu relativismo, e a comunidade científica por suas críticas ao método científico e à negação de erigir algo para pôr em seu lugar. Feyerabend aposta no pluralismo, nas alternativas e na liberdade humana. Dos temas abordados por ele, a educação, com certeza, é o menos considerado pelos seus críticos, em parte por não ter recebido a devida atenção, escreveu um artigo e diversas referências esparsas em sua obra. Mas é a partir dela que se pode entender melhor as origens de seu pluralismo, quando de sua análise do ‘*Philosophical Investigations*’, de L. Wittgenstein, e da importância da educação para a liberdade humana.

Mesmo que Feyerabend ponha a educação entre os responsáveis pela manutenção do *status quo* vigente, grupo ao qual inclui a própria ciência, reconhece que é através dela que se pode também sair dessa situação (1990, p. 17). Assim como para o conservador, ela também serve para o revolucionário, para a preservação e a mudança, para abrir e fechar mentes. Mas, antes de tudo, a educação deve fazer parte da democracia, e não ser guardiã da mesma. Deve ir além do que afirma Toffler, que a educação não só é o espelho da sociedade, mas também um simulador para novas formas e propostas de vida (Toffler & Toffler, 1998, p. 5-8).

Se as utopias um dia pudessem se tornar realidade, certamente seria com a ajuda de uma educação mais democrática, onde a criatividade teria um papel importante. Segundo Feyerabend, “todos temos o direito de sonhar e este direito não deve ser eliminado por uma educação que nos paralisa em lugar de ajudar-nos a desenvolver plenamente nosso ser” (1990, p. 18). Não se deve esquecer que a utopia está intimamente relacionada aos anarquistas e dela (a utopia) surgiram idéias que influenciaram profundamente nossa civilização (e.g. direitos iguais para todos os homens sem restrição de cor, classes

sociais, ideologia, religião). Não se restringindo somente ao campo do pensamento político, mas ampliando a abrangência do conceito para as artes e a ciência, a utopia surge com diversos nomes, como sonho, ficção científica, surrealismo, ... (e.g. a terra que se mantém no centro do universo pelo equilíbrio de forças e não é sustentada por nada, como em Anaximandro de Mileto; o projeto de robô e usinas hidrelétricas, de F. Bacon; o aparelho para voar, de Leonardo da Vinci; as viagens para além da lua, de Julio Verne). A utopia, portanto, não é invenção, mas a possibilidade de aproximação a uma realidade ideal em nível acelerado propiciado por um indivíduo. O criador de uma utopia combina, de maneira diferente e audaciosa para a sua época, idéias que já se encontram no meio em que vive. A utopia não foge à realidade.

Para Feyerabend, a atual educação não deve ser aceita, por dois motivos: primeiro, porque o mundo é em grande parte desconhecido. Se não, qual seria a utilidade da ciência e o seu papel de procurar explicações para os fenômenos? Se o desconhecido é tão grande, não deve haver nenhum tipo de restrição na tentativa de encontrar respostas. O papel da procura das explicações não é somente da ciência, conforme a educação faz parecer, mas de religiões e mitos também. Em segundo lugar, porque a educação científica não pode ser conciliada com a atitude humanista, interpretando-se humanismo como "o único procedimento que produz ou pode produzir seres humanos bem desenvolvidos" (1989, p. 22). A educação atual é científica, tem dado demasiada atenção à razão e separado o homem, que faz ciência, das características humanas, como valores éticos e fé, culminando em tendências bastante duvidosas como o 'politicamente correto', o pós-modernismo e outras opções acadêmicas e de mundo em geral (1993, p. 13, nota 12).

Feyerabend continua: desde a infância, a criança está submetida a um processo de socialização e aculturação que destrói, gradativamente, as qualidades humanas da amizade, confiança, necessidade de companhia e um desejo de tornar felizes os demais. Os alunos são submetidos à deficiência, ambição e estupidez de seus professores (1988b, p. 206-7). Estes, para auxiliar em seus propósitos, utilizam a educação científica para mascarar as suas carências. Naess concorda com Feyerabend quando afirma que os professores "são

educados a se sentirem competentes somente quando ensinam conhecimentos gerais — e o ‘melhor’ conhecimento tende a ser concebido como científico”, logo, incapazes de ensiná-lo (1975, p. 186).

Por sua vez, a educação científica usa da compartimentação do conhecimento e da ciência, passando a impressão que o humanitarismo é desnecessário. Tal procedimento começa com a separação rígida das matérias nos cursos básicos (e.g. matemática, português, geografia, história); passando pela subdivisão interna de cada matéria estudada (e.g. matemática em geometria, equações de 1º e 2º grau, matrizes), geralmente sem a apresentação dos seus inter-relacionamentos; e, no nível superior, a excessiva especialização de certas áreas (e.g. nas ciências relacionadas à computação, temos: análises de sistemas, ciência da computação, informática, tecnologia em informática, engenharia de computação, processamento de dados, matemática aplicada e computacional). O ensino das ciências mostra como cada disciplina é autônoma, porém, propositalmente, esquece que sem o homem ela não funciona. Mesmo nas ditas ciências humanas, o papel do homem foi tornado secundário. Enquanto que a ciência utiliza da compartimentação, que é um tipo de individuação sem que haja o diálogo, as especializações entre si, o humanitarismo só pode ser resgatado pelo cultivo da individualidade, que é o que assegura a pluralidade através do diálogo das pessoas maduras. Estes serão melhor analisados mais adiante.

Uma das conseqüências da educação tradicional é que em uma “sociedade apoiada em um conjunto de regras restritivas e bem definidas, sociedade em que ser homem se torne sinônimo de obedecer a essas regras, força o dissidente a se retirar para uma terra-de-ninguém, totalmente desprovida de regras e, assim, o priva de sua razão e sua humanidade” (Feyerabend, 1989, p. 339). Aparece, aqui, uma característica importante do pensamento feyerabendiano, qual seja a necessidade das regras como elemento importante para a razão e humanidade do homem. Qualquer decisão, seja no campo científico ou do cotidiano, é feita sob regras que foram aceitas por decisão própria (consciente), que só o homem possui e que podem ser modificadas a qualquer momento que a sociedade achar conveniente.

Onde existe alguma restrição, aparece no homem o desejo de superá-la; onde isso ocorre, há um pequeno passo para a transgressão.

Para evitar, poder-se-ia pensar que a própria educação daria conta do problema. Ensinar 'humanidades', 'respeito pela vida' e coisas desse tipo seria uma solução, mas, como o próprio Feyerabend afirma, este pensamento é de um 'otimismo infantil'. Ou seja, existe a necessidade de sanções para quando as regras são desrespeitadas.

Leis, tribunais, prisões e força policial fazem parte da proteção da sociedade e podem ser usados pelos relativistas. Mesmo que não soe bem aos ouvidos humanos que prezam a liberdade, um 'adestramento' universal, tendo em vista a virtude e a racionalidade, é pior que o mau uso das forças protetoras. A destruição das tradições, as imposições de verdades absolutas e da racionalidade criam submissos 'zumbis', que não sabem o que fazem, enquanto o mau uso das forças de proteção restringe somente a liberdade física, mas não a de pensamento. Isso está explícito na seguinte pergunta feyerabendiana: "que classe de proteção é melhor; a ineficaz proteção derivada da ingerência na alma ou a muito mais eficaz proteção *externa* que *deixa intacta a alma* e tão somente restringe nossos movimentos?" (1988a, p. 96-7). Nesse sentido, é muito mais saudável proibir a publicação de um livro que poderia ocasionar uma guerra, do que proibir, sumariamente, o autor de pensar e ter idéias, que podem ser úteis em outras situações. Por isso, cabe a cada sociedade em particular, dentro de cada situação histórica, escolher quais os critérios que deve utilizar para elaborar as leis (1990, p. 52-6).

Segundo Feyerabend, o princípio de proliferação, tomado emprestado da ciência, pode ser aplicado à educação a partir de uma implicação com a psicologia. Ele deve ser dividido em duas instâncias: proliferação intra-individual, que se refere a pluralidade de concepções de mundo em cada indivíduo, e interindividual, que são as diversas concepções de mundo existentes na sociedade, a partir dos quais cada indivíduo acolhe uma só visão e a desenvolve segundo sua capacidade e talento (1974, p. 165-6, nota 42). Todo indivíduo possui id, ego e ideal de ego (superego), esse último de caráter ambivalente. A tensão entre o ego e o super-ego cria uma dinâmica que propicia o desenvolvimento de ambos. Essa tensão explica as ações humanas particulares e o porquê de um único organismo estar sujeito a conflitos psicológicos; assim, é possível haver indivíduos com personalidade múltipla, com ações e crises inconvenientes. A educação entra nessa

instância através das excessivas exigências e restrições que atingem diretamente o superego, formando uma 'parede' ou uma moral rígida. Quanto mais rígido for o superego, menor é a criatividade ou a liberdade de ação do ego. Como o id deve sofrer restrições, pois o homem seria puro instinto e não diferenciar-se-ia dos animais se assim não fosse, a educação tem o papel de ajudar a impôr limites ao superego, mas não a ponto de que este se torne engessado e extremamente castrador. Entende-se, agora, melhor a afirmação de Toffler que a sociedade é o espelho do homem, homens rígidos produzem sociedades rígidas, homens imaginativos e criativos produzem sociedades imaginativas e criativas. Para Feyerabend, somente se as pessoas elegerem um número excessivo de alternativas contraditórias é que elas podem sofrer algum dano, já que o nosso sistema nervoso é extremamente bem organizado e adaptado para aguentar uma carga razoável de energia e informações.

A ciência está sofrendo desse processo de excesso de tensões pelo uso de prêmios, castigos e obrigações e da verdadeira guerra que se criou entre os cientistas. A solução para a questão é um menor moralismo, menos seriedade e interesse pela verdade. Em outras palavras, a diminuição da 'consciência profissional' em prol de uma atitude mais lúdica, uma liberdade sem demasiada tensão mental e emocional (Feyerabend, 1974, p. 166-7); em síntese, um maior equilíbrio entre o agir e as regras morais. O princípio de proliferação, que tem sido usado como uma guerra de todos contra todos, deveria servir somente como um instrumento a mais, que propiciasse uma maior possibilidade de escolhas entre as diversas hipóteses para o jogo da ciência.

Existe uma certa semelhança entre o aprendizado da linguagem pela criança e a formação de novos conceitos pelos cientistas. As crianças aprendem a falar sem a utilização das linguagens já existentes, simplesmente por imitação, tentativa e erro, não por tradução. No início, as crianças não sabem nada, são como uma '*tábula rasa*'. Dos sons feitos pelos adultos e sua repetição, elas começam a elaborar um pequeno dicionário de significados. Posteriormente, quando maiores e com o uso de palavras já articuladas, elas passam a usar as palavras como se estivessem brincando, combinando-as de diversas maneiras, como em um jogo, até conseguirem alcançar uma

idéia melhor que a anterior. Tal brincadeira é uma atividade inicial e essencial para o entendimento posterior de si e do mundo. Feyerabend acredita que não há por que esse mesmo mecanismo não se repetir com os adultos, sem deixar de considerar que, nestes, o núcleo inicial não é dado, mas inventado.

Inicialmente, todo termo, proposição ou conceito parecem absurdos, fora de seu contexto. Somente com o tempo e com o estabelecimento de conexões com outros termos, proposições ou conceitos é que se tornam razoáveis. Cada novo argumento, teoria ou conceito se vêem esclarecidos de duas maneiras: a) os argumentos, teorias ou conceitos procuram as idéias comuns e tratam os novos como se fossem casos especiais dos antigos; ou, b) existe a incorporação de uma linguagem do futuro, significando que se deve aprender a trabalhar e argumentar com termos ainda não esclarecidos e utilizar proposições para as quais não existem regras de emprego. Ou seja, o inventor e seus companheiros dos novos argumentos, teorias ou conceitos, não devem ter medo, como as crianças, de dizer absurdos, até que os mesmos sejam em número suficiente para adquirirem sentido dentro do novo mundo criado (Feyerabend, 1989, p. 382-3).

A partir das considerações que se fez até aqui e dentro dos limites do pensamento feyerabendiano, dois temas são interessantes para a compreensão e operacionalização da educação, a saber, o ato lúdico e o jogo, em um primeiro momento, e a prática educativa, a seguir.

A partir do ponto de vista de Feyerabend, o ato lúdico provoca compreensão, pelas crianças, no seu ato de brincar, pois a “criação de uma *coisa* e geração associada à compreensão de uma *idéia correta* dessa coisa são, muitas vezes, partes de um único e indivisível processo, partes que não podem se separar, sob pena de interromper o processo” (1989, p. 32).

A educação deve distinguir o processo de aprendizagem daqueles processos que preparam pessoas para profissões definidas, tal como os homens de negócios, os teólogos, os cientistas, e até mesmo, as prostitutas. Tanto os que escolhem um tipo de aprendizagem como outro têm o direito de fazê-lo livremente. A educação atual não concede esse direito, já que está sendo dirigida por aqueles que trabalham pelos cânones da ciência.

Os que procuram uma profissão definida têm o direito de exigir de seus praticantes o seguimento de regras rígidas, para verificar sua competência, e de padrões constantes bem definidos. Algo diferente é o processo de aprendizagem geral, ao qual qualquer indivíduo deve ter acesso, mesmo aqueles que, posteriormente, escolham seguir os padrões de uma profissão definida. Assim, a primeira coisa que se deve evitar é a interferência de padrões bem definidos e particulares de alguma profissão. A educação deve preparar o cidadão para saber escolher entre os diversos padrões que se apresentam a ele, escolhas que podem modificar os rumos de uma sociedade. Não é nesse momento que se deve, por exemplo, incentivar a competição através de notas e exames.

A aprendizagem se dá, principalmente, nos anos iniciais da criança. Quando pequena, não possui um mundo perceptual estável que possa utilizar para dar sentido às teorias. Ela passa através de vários estágios perceptivos que são fracamente conectados um com o outro. Mas todo o processo se inicia, porque a criança reage corretamente aos sinais apresentados. Ela aprende jogando com idéias alternativas, a maioria incomensuráveis (diferentes) entre si e não mutuamente incompatíveis. Logo, deve-se estimular a criança a dominar assuntos que a auxiliem a alcançar a proficiência em importantes matérias, como se fosse um jogo, sem que isso provoque a perda ou o comprometimento sério do espírito e a capacidade de se entregar ao jogo (Feyerabend, 1989, p. 338-9 e 1993, p. 161-2 e 167-8).

Em um jogo, o que esta em 'jogo' é o prazer de jogar, de manipular as regras de tal maneira para que o objetivo seja alcançado. Jogar não quer dizer, necessariamente, derrotar alguém. Existem diversos jogos para um único jogador, como os jogos de paciência, e outros que necessitam da participação de muitos; existem jogos contra um único participante, que às vezes pode ser o próprio jogador (e.g. xadrez), outros contra diversos ao mesmo tempo e ainda outros em que o objetivo é a construção de um mundo novo (e.g. *Civilization*), ou seja, sem vencedores ou derrotados; algumas vezes se tem prazer em inventar novas regras para o jogo, como é comum em jogadores de *Monopólio* e *War*. Ainda, existem jogos de estratégia e outros de pura sorte. Fica claro, portanto, que o processo de aprendizagem é uma interação entre experiência e razão. O jogo só existe, jogando-se.

Dessa maneira, o jogo se assemelha à arte. O bom jogador de cartas, mesmo recebendo-as aleatoriamente, sabe o que fazer com elas e transformar um mau jogo em jogo ganhador. O caráter oportunístico, aqui, aparece claramente e deve ser desenvolvido por cada um. Igualmente, pode-se entender que tanto Galileu quanto Einstein não foram pessoas puramente objetivas e preocupadas em solucionar problemas, mas jogadores maduros que apostavam e corriam riscos ao propor novos paradigmas (Benvenuto, 1995, p. 111).

Para aprender a jogar, a criança deve estar protegida tanto da falsidade quanto da verdade. Ser protegida não é oferecer versões fracas, mas, pelo contrário, é ter pela frente os melhores propagandistas e as propagandas mais díspares, isto é, os melhores professores. A proteção está na diversidade de concepções que a criança aprende, ou seja, o maior número possível de ideologias na forma de fenômenos históricos (a ciência também deve ser estudada dessa maneira e não como a única maneira possível de se aproximar de um problema). Como no jogo, poder-se-ia referir às teorias, histórias ou educação. Por isso, é importante, para a criança, o maior número possível de informações.

Preparado nesse esquema, posteriormente, qualquer cidadão poderá decidir qual profissão adotar, cuja decisão será consciente, baseada no conhecimento das alternativas, e não numa imposição, e saberá que uma profissão, ou uma determinada ciência particular, é um conjunto de regras estabelecidas para praticar aquele jogo.

Os jovens têm um grande interesse por coisas novas, pois ainda possuem a curiosidade das crianças, o que faz com que procurem ir sempre além do aprendido e formarem grupos de estudo para se aprofundar nos conhecimentos sobre determinado assunto, mas, em nenhum momento, negam a razão. Como ainda não foram dominados por um 'paradigma', a sua criatividade ainda é livre para trilhar novos caminhos (Feyerabend, 1993, p. 29-30).

Como se pode notar, é clara a influência de Wittgenstein em Feyerabend, principalmente das '*Philosophical Investigations*'. A partir desta leitura, Feyerabend retira pontos importantes, tais como: ensinar uma linguagem significa mostrar a conexão entre palavras e significados e que "aprender uma linguagem consiste em dar nomes para os objetos" (Wittgenstein, 1987, §§ 362 e 253, respectivamente).

Assim, tantos os jogos de linguagem (*language-game*), de Wittgenstein, como o jogo da criança não procuram o que existe de comum a todos os jogos, mas o quanto são complicadas as redes de circunstâncias, similaridades e diferenças que se cruzam e se sobrepõem para o jogo efetivamente ocorrer (Wittgenstein, 1987, §§ 66 e segs.).

Para compreender melhor a similaridade entre as duas visões, toma-se, como exemplo de jogos de linguagem, a leitura e o jogo de xadrez. Fica claro que o jogo (ou a leitura) não é feito somente pelo conteúdo da consciência, mas tem que ser sentido pela pessoa que está experienciando a montagem do jogo (ou da leitura), é o processo mental do jogo (ou da leitura) (Feyerabend, 1981, p. 107). Este é chamado, tanto por Feyerabend como por Wittgenstein, de vozes interiores; então, pode-se referir que a tarefa do professor não é ensinar 'técnicas' de jogar (ou de ler) segundo regras, mas, antes, ensinar a respeito da necessidade de uma "espécie de escuta, de receptividade". Feyerabend diria da necessidade de "listar as vozes interiores" (1981, p. 108) e Wittgenstein de calcular, como na aritmética, as vozes interiores e combiná-las, semelhante à composição de uma música (1987, §§ 232-3). Dessa maneira, ensinar a jogar (ou uma linguagem) é "ajustar um mecanismo para responder a certos tipos de influências, que é construída para satisfazer a sua finalidade e não para explicar os porquês de seus símbolos" (Wittgenstein, 1987, §§ 496-7 e Feyerabend, 1981, p. 109).

Dois conceitos são importantes e Feyerabend resgata-os para se entender a proximidade de seu pensamento com o de Wittgenstein. São eles: seguir uma regra e intenção.

Para se entender que alguém está jogando uma partida de xadrez, por exemplo, o jogador deve seguir as regras de um jogo chamado xadrez. Mas, poder-se-ia perguntar: as regras de xadrez estão na mente da pessoa que joga o xadrez? A resposta é, não. Conceitos do tipo 'significar', 'pensar', 'entender', 'pretender', da mesma maneira que 'relembrar', 'amar', 'desejar', não são atividades mentais, mas relatos de significados, de pensamentos, de entendimentos, de pretensões, assim como se faz relatos de lembranças, de amores, de desejos. Isto é, os conceitos estão no lugar de atitudes. Mesmo porque 'significar', 'pensar', etc., não se dão somente no momento do

significado, do pensamento, etc., mas se estendem através de um processo que acompanha a sua emissão ou de seu aparente comportamento intencional. Assim, na realidade, diz-se: 'isso significa ... porque ...', 'penso ... porque ...'.

O caráter instrumentalista da regra coloca que 'seguir uma regra' é não ter escolhas, pois, senão, seria outra coisa, menos a regra daquele jogo. Wittgenstein salienta ainda mais: "quando eu sigo a regra, não escolho. Eu sigo a regra como se fosse cego" (1987, § 219). A intencionalidade está justamente na decisão de seguir a regra.

Poderia ser levantada a objeção de que a regra está separada da atividade, fazendo, assim, parecer impossível a regra determinar a atividade. Por exemplo, um determinado sinal mostra qual o comportamento que deve ser adotado em sua presença, o que daria um significado para o sinal e o separaria dos outros que são sem sentido ou não fazem parte daquele jogo de linguagem humano. Feyerabend responde que existe uma confusão entre 'comportar-se de uma maneira' e 'obedecer as regras' (1981, p. 122). Os jogos de linguagem são usos e costumes humanos, onde somente o uso dá sentido aos sinais. Por isso, a intencionalidade indica que 'obedecendo tal regra' alcançar-se-á 'determinado comportamento', mas a inversa não é verdadeira. 'Comportar-se de tal maneira' não significa, necessariamente, estar 'obedecendo certa regra'.

Outro ponto a favor do caráter instrumentalista do jogar (ou do jogo de linguagem) é que esses possibilitam às crianças (ou pessoas) melhor andarem entre os movimentos de um jogo (ou da vida).

Tanto Wittgenstein quanto Feyerabend concordam que ver o mundo corretamente significa jogar os jogos de linguagem sem ser enganado pelas questões e problemas filosóficos (Feyerabend, 1981, p. 122). Assim, a criança deve jogar sem se preocupar com o sentido do jogo, que faz parte do mundo filosófico, mas jogar pelo prazer de jogar.

O segundo tema, isto é, o da prática educativa, pode ser introduzido pela discordância básica entre J. S. Mill e Feyerabend sobre o que se entende por pessoa madura. Em Mill, são todos aqueles indivíduos responsáveis por seus atos, que passaram por uma educação intelectual, ou seja, pela escola formal, aliada à posterior prática da discussão, que é quem desenvolve as virtudes sociais. Já em Feyerabend,

são aqueles indivíduos que se fazem adultos e aos quais, obrigatoriamente, têm-se que escutar. Amadurecer significa fazer parte da tomada de decisões para a solução dos problemas de uma determinada sociedade, sendo que esta deve ser organizada de tal maneira que, se seus cidadãos cometerem algum erro, a sociedade pode absorvê-lo sem que sofra nenhum risco de desaparecer. Enquanto que, em Mill, tem-se a passividade, isto é, somente após o cidadão sofrer a ação de ser ensinado é que ele pode agir, tanto que as crianças são subordinadas à figura paterna, em Feyerabend, tem-se a atividade e o movimento dialético desde o início, o cidadão é educador e educando. A educação passa por uma primeira etapa de receber e manipular as diversas regras dos diversos jogos e uma segunda, de aprimoramento, que só se consegue com a prática. Na prática, descobre-se novas estratégias e se refina a técnica. Para isso, a criança deve ser incentivada a tomar decisões desde o início, primeiro, na sala de aula e após, em questões que envolvem todo o colégio.

A prática é feita na vida cotidiana. O amadurecimento não se encontra nem nas escolas, muito menos nas atuais, nem jogado ou perdido pelas ruas (Feyerabend, 1988a, p.100) como um objeto qualquer, mas, somente com ela, pode-se escolher as melhores sugestões e supervisioná-las, passo a passo, para um possível futuro melhor para a sociedade.

Converter-se em membro consciente da tradição em que se está inserido é analisar e reconhecer as deficiências e vantagens de sua tradição e só se consegue isso fazendo-se essas coisas. E é na prática que sonhos, pensamentos e um vago mal-estar deixam de ser aflições subjetivas do cidadão e da sociedade, para se converter em vias de acesso à realidade e, talvez, tornar-se concretas. O Orçamento Participativo, desenvolvido pela prefeitura de Porto Alegre, e o sistema de *pork-barrel*, na Europa, seriam exemplos de amadurecimento dos cidadãos.

Qual é a educação que Feyerabend quer desenvolver? Uma que se apresente sob diversas formas: algo semelhante ao teatro de idéias de Piscator e Brecht, baseado na inovação das diferentes formas de representar, resultando na apresentação de aulas que poderão ser na forma de explicação científica, de teatro, de novela, de diálogo; algo como os exercícios dadaístas que apresentaram o quanto o homem

está atrelado à linguagem e ao pensamento, fazendo com que os cidadãos se sintam completamente perdidos quando não fazem uso deles. Os dadaístas mostraram, também, o quão sutil é o limite entre a racionalidade e o simples balbúcio de sons (e idéias) inarticulados. Ou seja, a educação deve se aproximar das artes.

Inicialmente, Feyerabend pensava que existia alguma forma de deter a deterioração da educação que o predomínio da racionalidade científica provoca, mas, com o tempo, percebeu o quão presunçoso e intelectualista estaria sendo, tão igual a qualquer outro pensador que tanto criticava. Não possuía a autoridade de impor o seu 'ponto de vista' a todos os demais, principalmente àqueles que não conhecia, nem que seu humanismo devia satisfazer a todos os interessados. Esta é a razão de Feyerabend não elaborar novos métodos ou propostas após destruir a racionalidade científica, tão duramente criticado pelos seus comentadores.

Mesmo assim, dois pontos ficam claros a Feyerabend: primeiro, que qualquer indivíduo deve fazer parte de uma tradição e pode reformulá-la a qualquer momento que ache necessário, a partir de seu interior. Isso se refere tanto à tradição em que está inserido (e.g. abandonar o latim como linguagem falada nas missas católicas) quanto às teorias científicas (e.g. passagem da física relativista para a quântica). Em segundo lugar, o professor deve ser um facilitador da aprendizagem e das escolhas dos alunos, e não um pregador das 'verdades' em que acredita. Deve ser um 'animador' que possibilite àqueles que são prejudicados, desalentados e paralisados pelas 'verdades' se sentir melhores em suas vidas, mostrando que outros também pensam como eles. Radicalizando, Feyerabend acredita que a filosofia da ciência, a física de partículas elementares, a filosofia da linguagem ordinária e o kantismo não devem ser reformulados, mas abandonados, por serem caros e gastarem o dinheiro que falta a outras áreas mais necessárias à atividade humana (1988a, p. 140-2).

Os cidadãos deveriam ter inteiro controle sobre os colégios e as universidades estatais, já que, como contribuintes, sustentam os mesmos (Feyerabend, 1988b, p. 156). Se quiserem escolher o ensino da dança da chuva em lugar da filosofia, deveriam ser respeitados, afinal, a primeira pode ser mais interessante e útil para as pessoas que vivem em determinada sociedade. Em uma sociedade indígena,

por exemplo, que sobreviva da manutenção de sua cultura, mostrando suas danças, mitos e artes para os viajantes, é mais interessante se aprofundar em sua própria história e ritos, do que saber que a origem das coisas está na água, como afirma Tales de Mileto, ou que existe pessoas que acreditam na separação mente/corpo, como Descartes.

Assim, a educação feyerabendiana é um sistema aberto que deve ser constantemente atualizado para manter os interesses da sociedade em que está inserida. Não precisa, necessariamente, possuir um lugar formal, como a escola, nem ter pessoas formadas para esse trabalho, como os professores; ela pode se dar tanto no salão paroquial da igreja, quanto na cozinha de determinada casa, pode ser administrada tanto por uma dona de casa, quanto por um cientista. Em todo caso, ela ocorre durante toda a vida de cada pessoa, sendo que a última palavra é do cidadão, que deve decidir se sua vida será regida pelos outros ou, na medida do possível, influenciar e defender os seus interesses.

A educação em Feyerabend mereceu pouca atenção de seus comentadores, ao contrário dos temas sobre filosofia da ciência, como o princípio de proliferação e sobre política, como a sociedade livre. Um dos únicos autores a se inclinar sobre o assunto é M. Bossé, que começa sua análise de maneira bastante irônica quanto ao autor e seus seguidores, como fica patente nas seguintes citações: Feyerabend é “um porta-voz das filosofias educacionais relativistas do futuro”, onde suas posições são “ricas e fazem seus leitores se maravilharem”. Continua, mesmo que suas idéias não tenham poder dentro da comunidade científica, possui uma grande audiência nas “salas da academia de educação onde os acadêmicos, continuamente, elaboram hipóteses, sínteses, análises e críticas às novas teorias educacionais” (1994, p. 7-8).

Mesmo sendo uma crítica relativamente pobre, por não ser original, baseada na falta de proposta metodológica por parte de Feyerabend, nada impede que algumas devam ser respondidas. A primeira se refere a que a epistemologia elaborada, por Feyerabend, para os adultos coincide com a elaborada para crianças. Não fica claro se a teoria da aprendizagem para as crianças é centrada na dos adultos ou, ao contrário, se esta é precedida por uma teoria da aprendizagem para as crianças (Bossé, 1994, p. 21).

Feyerabend argumentaria que as crianças e os adultos aprendem através da utilização do princípio de proliferação de idéias alternativas. As crianças aprendem mais pela experiência que pela razão. Inicialmente, elas constroem teorias a partir de suas impressões sensoriais, que são seus primeiros esquemas de pensamento. Interpretam e reagem corretamente aos fatos, porque possuem princípios de interpretação mesmo antes de experienciarem sua primeira sensação clara. Após, combinam as diferentes experiências incomensuráveis de diversas maneiras, tendo, assim, soluções que podem, ou não, ser agradáveis à própria criança. Em suma, a criança aprende brincando. O que o pensamento feyerabendiano propugna, a partir do exemplo das crianças, é que os adultos suspendam a preocupação excessiva com método e razão — acreditar que a razão é superior à experiência é uma influência tipicamente ocidental — e se deixem levar pelo jogo que a própria aprendizagem se coloca, ser livre para criar. Ao contrário da opinião de Theocaris e Psimopoulos, apresentada logo no início do trabalho, em nenhum momento Feyerabend é contra a razão científica, mas sim contra a autoridade que esta adquiriu, não deixando que outras formas de racionalidade tenham seu espaço.

Nos adultos, e diversas pesquisas assim o demonstram, a criatividade é aumentada com o uso de pensamentos mais flexíveis, do qual uma metodologia pluralística só viria a colaborar.

Uma segunda crítica de Bossé vem na direção de que Feyerabend nega o valor da especialização, negando, por exemplo, o papel do filósofo (1994, p. 22). Mas não é isso que esse último afirma. Insiste na necessidade de, antes das pessoas estudarem para uma profissão específica, especializada, necessitarem do maior número possível de informações e terem incentivados suas criatividadees, ou seja, afirma a necessidade da anterioridade de um processo de aprendizagem geral. Inclusive os filósofos e cientistas se beneficiariam dessa metodologia, pois dentro de suas especializações poderiam ser mais criativos e ter uma visão mais humanista, que é o que Feyerabend propugna em última instância.

Se existe uma crítica mais interessante em Bossé, deve se referir à afirmação de que Feyerabend não possui uma explicação para a origem da natureza racional do homem, já que, por um lado, acredita

que Deus é um fenômeno cultural e, por outro, a razão não pode ser atribuída à evolução humana, pois esta é uma entre outras teorias, isto é, simplesmente uma alternativa a mais (1994, p. 29, nota 46). Parece existir uma certa confusão em Bossé ao interpretar as teorias universalistas como absolutamente verdadeiras e as relativistas como falsas. Mas como a discussão universalismo *versus* pluralismo já é antiga e, parece, ainda não solucionada, ela não será aprofundada aqui. Entretanto, deve ser chamada a atenção de que Feyerabend está interessado em descrever certos fenômenos histórico-antropológicos complexos, e não em definir sistemas lógicos que expliquem o particular ou o universal.

Têm-se que levar em conta que a visão de Bossé é baseada em J. Dewey, conforme ele mesmo indica e na não aceitação de que conceitos como 'razão' e 'experiência' sejam somente mais um sistema de idéias que sirvam para a doutrinação e aculturação das pessoas (1994, p. 26-7, nota 15).

Como foi visto, aprender a seguir regras e limites é importante para o próprio homem. São eles, desde que pensados e elaborados conscientemente pelos cidadãos, que constroem grande parte de sua humanidade. A aprendizagem propicia uma espécie de transcendência, ou seja, a substituição da criança pelo adulto, do princípio do prazer pela falta de dor, do imediato pelo mediato, dos meios pelos fins. Aliado a isto a prática da tomada de decisões, alcança-se o homem maduro.

Com esse intuito, a educação desempenha um importante papel na construção da liberdade, desde que ela forme pessoas autônomas que não tenham medo de criar e experienciar. As atuais escolas dão ênfase ao conhecido, mas o desconhecido é tão ou mais importante para a formação humana, principalmente, do caráter. Paralelamente, servem para criar limites. Feyerabend concorda que essa situação vigente deve ser modificada, pois é necessário mostrar os limites a partir das regras de um jogo.

Finalmente, a educação não é um período determinado da vida de cada indivíduo, onde, quando criança, deve-se aprender a jogar e a se ter o maior número possível de informações e, posteriormente, aprender-se uma profissão. Ela deve durar a vida inteira dos indivíduos para formação da sua cidadania, tanto em lugares específicos como escolas e igrejas, como nas esquinas e nos bares, onde se discute política

e os novos impostos, pela TV e rádio. Aprende-se com professores, mas também com os economistas, os cientistas e as avós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENUTO, S. Paul K. Feyerabend (1924-1994) - Search for abundance. *Telos*, n. 102, p. 107-114. win. 1995.

BOSSÉ, M. J. When was a child, I thought as a child: the educational philosophy of Paul K. Feyerabend. *Journal of thought*, v. 29, n. 4, p. 7-29, win. 1994.

FEYERABEND, P. K. *Contra el método*. Barcelona: Ariel, 1974.

_____. 'Science'. The myth and its role in society. *Inquiry*, v. 18, p. 167-181, 1975.

_____. Wittgenstein's *Philosophical Investigations*. In: _____. *Problems of empiricism: philosophical papers*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1981. p. 99-130. v. 2.

_____. La ciencia en una sociedad libre. In: _____. *La ciencia en una sociedad libre*. 2 ed. Cidade do México: Siglo veintiuno, 1988a. p. 81-142.

_____. Conversaciones con analfabetos. In: _____. *La ciencia en una sociedad libre*. 2 ed. Cidade do México: Siglo veintiuno, 1988b. p. 145 - 258.

_____. *Contra o método*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. *Diálogo sobre el método*. Madrid: Cátedra, 1990.

_____. *Against method*. 3 ed. London: Verso, 1993.

_____. No hableis. Organizaos! In: _____. *Por qué no Platón?* Madrid: Tecnos, 1993. p. 181-8.

MILL, J. S. *Sobre la libertad*. 4 ed. Buenos Aires: Aguilar, 1964.

MÜLLER, F. L. *Por uma sociedade livre: liberdade em Feyerabend*. Santa Maria: UFSM, 1999. Dissertação de Mestrado em Filosofia - UFSM.

NAESS, A. Why not science for anarchists too? A reply to Feyerabend. *Inquiry*, v. 18, p. 183-194, 1975.

THEOCARIS, T. & PSIMOPOULOS, M. Where science has gone wrong. *Nature*, v. 329, n. 6140, p. 595-8, 15 nov. 1987.

TOFFLER, A. & TOFFLER, H. Ensinar o século 21. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 8 mar. 1998. p. 5-8.

WITTGENSTEIN, L. Investigações filosóficas. In: _____. *Tratado lógico-filosófico – Investigações filosóficas*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1987. p. 159-611.