

A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação

Newton Duarte *

Não há entrada já aberta para a ciência e só aqueles que não temem a fadiga de galgar suas escarpas abruptas é que têm a chance de chegar a seus cimos luminosos. (MARX, 1983, p. 23)

Resumo:

O artigo aborda algumas características do intelectual crítico e apresenta um critério para avaliação do grau de efetivação da formação desse intelectual nas atividades no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em educação. É feita também uma análise crítica das condições nas quais ocorre a formação da intelectualidade da educação brasileira nestes tempos de desvalorização do conhecimento. Por fim o artigo problematiza o processo de reprodução da estrutura da vida cotidiana alienada nas atividades das instituições educacionais, incluída a universidade e os programas de pós-graduação em educação.

Palavras-chave:

Educadores- Formação. Professores-Formação. Intelectuais.

* Doutor em Educação - UNICAMP, Livre-Docência em Psicologia da Educação. UNESP, campus de Araraquara. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq desde 1993. Coordenador do GT “Filosofia da Educação” da ANPED no biênio 2006/2007. Líder do grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”.

Considerando-se que a pós-graduação *stricto sensu* forma pesquisadores os quais constituem, no conjunto de todas as áreas de pesquisa, uma das mais importantes parcelas da intelectualidade de um país, seria de se esperar que fosse mais freqüente a pergunta sobre o tipo de intelectual que o sistema de pós-graduação em educação vem formando bem como fossem mais freqüentes os debates sobre qual seria (ou quais seriam) o tipo de intelectual tomado como referência pelos cursos de mestrado ou doutorado.

Mas, se por um lado, há uma carência de discussões sobre esse tema, por outro lado, o processo de avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES, somado ao universo ideológico pós-moderno e neoliberal, não se fazem de rogados e subordinam a formação dos mestres e doutores em educação às demandas do mercado ou do estilo acadêmico¹ que esteja na moda, o que acaba sendo a mesma coisa, pois os estilos acadêmicos também significam fatias de mercado na venda de livros, de cursos, de palestras e de tantas outras mercadorias consumidas pelos educadores e pelas instituições educacionais.

Como alertado por Moraes (2003), vem ocorrendo na pesquisa em educação um processo de recuo da teoria produzido por vários fatores. E, entre eles, por uma mutação de conceitos, que outrora tiveram um conteúdo crítico que expressava os embates entre as classes sociais, em conceitos devidamente subsumidos a uma ideologia que fetichiza as diferenças numa sociedade civil apaziguada, sem luta de classes e sem projeto político de superação do capitalismo.

Visando opor resistência a esse processo de recuo da teoria pretendo, com este artigo, reivindicar a urgência de um debate crítico sobre o tipo de intelectual que estamos formando em nossos cursos de mestrado e doutorado em educação. Para isso discuto neste artigo algumas características do intelectual crítico em educação e do seu processo formativo na pós-graduação.

Não pretendo postular nenhuma primazia à pós-graduação frente à graduação ou da área de educação frente a outras áreas no referente à formação de quadros críticos no campo do trabalho intelectual. Também não pretendo afirmar que o trabalho acadêmico detenha alguma natureza intrínseca que o torne mais próximo ao pensar e ao agir críticos em comparação com outras modalidades de trabalho. Apenas parto do pressuposto de que é possível explorarem-se as contradições objetivas e

subjetivas, existentes no sistema de pós-graduação brasileiro em geral e na realidade particular dos programas de pós-graduação em educação, para extrair-se dessas contradições a “matéria prima” necessária à formação de intelectuais críticos.

Algumas características do intelectual crítico e um critério para avaliação do grau de efetivação da formação desse intelectual nas atividades no âmbito da pós-graduação stricto sensu em educação

Não é tarefa fácil a de definir-se o que seja um intelectual e muito menos o adjetivo “crítico”. Desde já esclareço que não apresento neste artigo uma definição exata de intelectual crítico, limitando-me a apresentar algumas características que julgo serem indispensáveis a esse tipo de intelectual no campo da educação. Creio, entretanto, que ao apresentar e analisar tais características, este artigo poderá contribuir para o debate sobre o conceito de intelectual crítico. Tanto o conceito de intelectual como o de intelectual crítico dependem essencialmente da perspectiva filosófico-ontológica a partir da qual são abordados. Algumas análises podem até negar a própria existência do intelectual crítico. É o caso, por exemplo, da perspectiva adotada por Silva (1996) o qual afirmou que a perspectiva pós-moderna/pós-estruturalista invalida o próprio uso do adjetivo crítico em relação às consciências, aos educadores e às pedagogias.

Embora considere merecedora de atenção a discussão sobre a relevância ou irrelevância do conceito de intelectual crítico, tal discussão exigiria que eu enveredasse pela comparação de diversas perspectivas teóricas no tocante a essa questão e isso acabaria por afastar este artigo de seu objetivo. Assim sendo, passarei diretamente à explicitação de minha concepção sobre esse tema a qual desde já declaro tributária de autores marxistas cujos trabalhos têm sido referência para meus estudos e pesquisas sobre a formação humana.

Começarei pela definição de intelectual e de trabalho intelectual e, para tanto, recorrerei à reflexão que Gramsci (2000, p. 15-53) deixou registrada no número 12 de seus “Cadernos do Cárcere”.

Gramsci define o intelectual não por aspectos internos à atividade que o indivíduo realiza, mas pela forma como essa atividade insere-se na

totalidade das relações sociais. O que torna alguém um intelectual não é o fato dele realizar uma atividade na qual predominem os aspectos intelectuais, mas sim o fato de que esse indivíduo desempenhe na sociedade a função de intelectual, ou seja, trata-se da sua posição na divisão social do trabalho. Aqui vale a pena lembrar o que afirmara Marx e Engels (1993, p. 45), “[...] com a divisão social do trabalho, fica dada a possibilidade, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e a material – a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes.”

Se a existência dos intelectuais está relacionada à divisão social do trabalho, isto é, à propriedade privada, então um primeiro critério para definir-se um intelectual como crítico é o tipo de relação que ele mantenha para com a divisão social do trabalho e para com a apropriação, pelo capital, tanto da riqueza material como também da riqueza espiritual.

A concepção gramsciana de intelectual não se reduz ao indivíduo que trabalha com as letras e as humanidades, abarcando também todas aquelas atividades ligadas direta ou indiretamente ao processo de reprodução material da sociedade capitalista, as quais requerem a atividade intelectual tanto de cientistas descobridores de novos conhecimentos, como também de uma ampla e complexa cadeia de intelectuais que articulam as ciências básicas e as aplicadas, chegando até aqueles responsáveis mais especificamente pela utilização correta das técnicas no processo produtivo. Essa ampliação do quadro das atividades intelectuais indispensáveis à sociedade burguesa tornou cada vez mais necessário um complexo sistema escolar que se ocupasse da formação desses intelectuais, desde o mais simples e técnicos até os mais elevados graus da atividade científica.

A sociedade organiza a formação dos intelectuais com o objetivo de colocá-los a serviço tanto da reprodução material como da reprodução espiritual da sociedade burguesa. Gramsci destaca a importância do amplo processo social de formação dos quadros intelectuais, bem como a importância do sistema educacional escolar nesse processo:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos diversos Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos

forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem esses instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado etc. **O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares.** (GRAMSCI, 2000, p. 19, grifo meu).

Gramsci (2000) traça, portanto, um paralelo entre a capacidade de um país em produzir máquinas que constroem máquinas e a capacidade de formar intelectuais. Ambas são indicadoras do grau de complexidade de uma nação. O intelectual formado nos cursos de licenciatura e nos programas de pós-graduação em educação lidam com o sistema escolar, sendo que no caso dos mestres e doutores, eles têm por atividade intelectual a pesquisa sobre a educação em seu país. Avulta aqui a importância da relação orgânica que deveria existir entre a produção de conhecimento nos programas de pós-graduação em educação e a universalização do conhecimento por meio do sistema educacional:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta,

por parte de um “gênio” filosófico, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1999, p. 95-96).

Mas, para que isso ocorra, é necessário que os intelectuais formados nos programas de pós-graduação adotem e desenvolvam teorias educacionais que definam o trabalho do educador e do pesquisador em educação como sendo o de elevação do nível cultural da população em geral. O conhecimento que o intelectual adquiriu em sua formação, e para cujo desenvolvimento ele pretende contribuir com sua atividade de pesquisador, deve estar internamente articulado à crítica dos processos sociais de apropriação privada do conhecimento. Nessa direção, a formação do intelectual crítico não dispensa o auxílio de uma teoria crítica. Não existe nenhum tipo de pensamento crítico em abstrato, isto é, desprovido de conteúdo².

Em Duarte (1993, p. 8) defini como teorias críticas em educação aquelas que, partindo da visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação de uma classe social sobre outra e de determinados grupos sociais sobre outros, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. Com esse objetivo essas teorias procuram entender como e com que intensidade a educação contribui para a reprodução dessas relações de dominação. Todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfeticização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, pois entendem isso como fundamental para a própria luta contra essas relações. Mas esse ponto em comum de forma nenhuma significa que não sejam grandes e fundamentais os pontos de divergência entre essas teorias. Quais sejam essas relações de dominação, qual sua origem, qual o papel da educação em sua reprodução, quais as formas pelas quais se realiza essa reprodução na educação em geral e na educação escolar em particular, se é possível realizar algo em educação que contribua para a superação da sociedade que gera essas relações de dominação etc., são pontos em torno aos quais as teorias críticas podem divergir de forma bastante acentuada. Deixarei para outro trabalho a discussão sobre quais seriam, hoje, as teorias críticas em educação e ressaltarei apenas que o principal ponto, no que se refere à formação de intelectuais críticos, é a perspectiva da necessidade de superação da organização societária atual, isto é, a superação da sociedade regida pelo capital. Mészáros (2005) em

sua conferência intitulada *A educação para além do capital* postula a importância da educação no processo revolucionário. Em que pesem minhas concordâncias com esse importante intelectual marxista, especialmente no que se refere à necessidade urgente da superação do capital sob pena da universalização da barbárie ou, ainda pior, da total destruição da espécie humana e de boa parte da vida em nosso planeta em decorrência de guerras nucleares, tenho uma divergência em relação à análise de Mészáros sobre o papel da educação no processo revolucionário. Se para Mészáros (2005) a educação informal tem um papel mais decisivo do que a educação formal no processo de superação da sociedade atual por uma sociedade “para além do capital”, minhas análises voltam-se para a direção oposta, isto é, a da afirmação da primazia da educação escolar frente à educação informal. Deixarei, porém, para outro artigo, a apresentação mais detalhada de meus argumentos sobre esse tema.

Outra característica do intelectual crítico é a de que ele não perde de vista que seu trabalho, assim como qualquer atividade nesta sociedade capitalista, traz a marca da contraditoriedade entre humanização e alienação. Na medida em que os educadores trabalham com as relações entre a produção histórica da riqueza espiritual do gênero humano³ e a reprodução dessa riqueza na educação de cada ser humano⁴, o intelectual crítico em educação precisa abordar de maneira dialética as relações entre esses dois processos, mais precisamente, as relações dialéticas entre objetivação histórica do gênero humano e formação social do indivíduo.

Ao longo de toda a obra de Marx encontram-se análises que se constituem em modelos elevados e ricos nos quais os intelectuais podem se apoiar para analisarem a contraditoriedade entre humanização e alienação nos dias atuais, contraditoriedade essa que está no âmago das relações entre a formação dos indivíduos e a riqueza intelectual do gênero humano. Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, Marx (2004, p. 103-114) afirma que, com a superação positiva da propriedade privada, as forças essenciais humanas poderão ser plenamente desenvolvidas em todos os indivíduos. Acrescenta, porém, que isso só poderá ocorrer porque essas forças essenciais foram objetivamente desenvolvidas ao longo de toda a história social movida pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada. Na obra conhecida como *Grundrisse* há uma passagem na qual Marx (1987, p. 447-448) afirma que, embora seja alienante o processo social capitalista

no qual a produção da riqueza torna-se um objetivo em si mesma, esse mesmo processo é responsável pela produção de uma riqueza que, depois de desprovida de sua forma capitalista, terá o significado de “universalidade das necessidades, capacidades, gozos, forças produtivas etc., dos indivíduos”, de “desenvolvimento pleno do domínio humano sobre as forças naturais, tanto sobre as da assim chamada natureza como sobre sua própria natureza”, de “elaboração absoluta de suas capacidades criativas sem nenhum pressuposto além do desenvolvimento histórico prévio”. Mas essa perspectiva de tão elevado desenvolvimento do ser humano não faz Marx perder de vista que a criação das pré-condições para isso vem ocorrendo historicamente por meio da contraditoriedade entre humanização e alienação:

Na economia burguesa – e na época que a ela corresponde – esta elaboração plena do interno aparece como esvaziamento pleno, esta objetivação universal como alienação total, a destruição de todos os objetivos unilaterais determinados como sacrifício do objetivo próprio frente a um objetivo completamente externo. (MARX, 1987, p. 448).

Seguindo essa linha de raciocínio afirmo que o intelectual crítico em educação não pode rejeitar em bloco a ciência, a cultura burguesa clássica e a educação escolar também em sua forma clássica, apenas porque elas tenham sido produzidas por meio da divisão social do trabalho e no âmbito da sociedade regida pela lógica reprodutiva do capital. Se assim fosse então deveríamos rejeitar também a cultura grego-romana, pois ela foi produzida por meio da escravidão. A apropriação universal da riqueza intelectual produzida em meio às profundas contradições geradas pelas relações sociais capitalistas é parte necessária do processo de socialização dos bens de produção, sem o qual não pode haver superação do capitalismo.

Esse argumento conduz à questão da escola como instituição de socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico. Em se tratando de uma sociedade de classes na qual a relativa universalização da educação escolar vem necessariamente associada ao processo de seleção dos “melhores”, torna-se quase que inevitável a proliferação de idéias e práticas que limitem, dentro e fora da escola, o processo de efetiva apropriação

do conhecimento. Temos aqui um outro critério para a definição de um intelectual crítico em educação: ele deverá assumir uma atitude frontalmente contrária à seletividade no processo de distribuição social do conhecimento pelo sistema escolar e contrapor a essa seletividade a defesa de um currículo escolar que promova a apropriação por todas as crianças e jovens, sem distinções de nenhuma natureza, do patrimônio científico, artístico e filosófico que a humanidade construiu até aqui.

Mas o dia-a-dia das instituições escolares brasileiras, desde a educação infantil da criança de zero a seis anos de idade até o ensino superior, está impregnado de um conjunto de práticas e de formas de pensamento que reproduzem o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea, o que torna os educadores vulneráveis à sedução sobre eles exercida por ideários pedagógicos que negam a própria transmissão de conhecimentos pela escola, como é o caso do construtivismo (ROSSLER, 2003).

Nesse contexto assumo como critério de adequação das atividades realizadas em programas de pós-graduação em educação ao objetivo de formação de intelectuais críticos o fato de promoverem em maior ou menor grau o desenvolvimento de estudos e pesquisas que contribuam de forma teórica ou prática, direta ou indireta, para o processo de universalização da propriedade do conhecimento científico, artístico e filosófico por meio da universalização da escola pública, gratuita e laica. Uma escola que, desde a educação infantil até o ensino superior, efetivamente universalize a apropriação das formas mais elevadas, desenvolvidas e ricas do conhecimento humano.

A formulação desse critério tem um intuito provocativo, o de afirmar que uma parcela significativa daquilo que atualmente é feito na pós-graduação em educação no Brasil distancia-se bastante dessa visão do objetivo para o qual deveria estar voltada a pesquisa em educação.

A formação da intelectualidade educacional em tempos de desvalorização do conhecimento

Ao propor que esse horizonte da cultura universalizada seja a principal referência para a formação dos intelectuais críticos em educação não estou capitulando perante nenhum tipo de reformismo social nem estou conformando-me com nenhuma forma de pedagogia burguesa. Estou

sim priorizando a apropriação do conhecimento como a grande luta a ser travada no interior do sistema escolar e a grande contribuição que a escola pode dar ao processo coletivo de superação da sociedade regida pelo capital. Há muitas formas por meio das quais os intelectuais da pesquisa educacional podem fazer de seu trabalho uma incansável luta contra esse distanciamento entre os indivíduos e a riqueza espiritual humana. A diversidade das linhas de pesquisa não é algo que se oponha a esse compromisso político e ético. Em meio a essa diversidade eu citaria, apenas a título de exemplo, três tipos de pesquisa que podem contribuir para a formação do intelectual crítico em educação: aquelas voltadas para a construção de um discurso pedagógico afirmativo sobre a transmissão de conhecimentos na escola; aquelas voltadas para a elaboração de análises críticas das pedagogias subsumidas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno e aquelas voltadas para o desenvolvimento de análises críticas da realidade educacional na sociedade contemporânea.

Não se pode reduzir uma teoria a um glossário dos conceitos com os quais ela trabalha, pois o próprio significado dos conceitos depende das relações existentes entre eles no escopo da teoria. Mas eu me arriscaria a afirmar que alguns conceitos são necessários para a constituição de uma teoria crítica em educação, tais como: dialética, totalidade, contradição, mediação, historicidade, universalidade, sociabilidade, conhecimento, materialismo, idealismo, empírico-abstrato-concreto, trabalho, atividade consciente, objetivação, apropriação, humanização, alienação, fetichismo, divisão social do trabalho, propriedade privada, mercadoria, relações de produção, forças produtivas, capital, ideologia, hegemonia, luta de classes, consciência, individualidade (ou personalidade) em-si e individualidade (ou personalidade) para-si, gênero humano, esferas de objetivação do gênero humano, cotidiano e não cotidiano, trabalho educativo, pedagogias críticas (e não críticas), especificidade da educação escolar, entre outros.

Essa listagem é apenas exemplificativa, não esgotando o rol dos conceitos necessários a uma teoria crítica em educação e não significando que toda a pesquisa crítica em educação deva trabalhar explicitamente com todos esses conceitos. Mas se a explicitação de todos eles não é indispensável a uma pesquisa crítica em educação, por outro lado, a recusa de alguns desses conceitos pode ser sintoma de uma adesão espontânea ou consciente à ideologia dominante. Como formar um intelectual crítico em educação

se sua tese de doutorado nega a perspectiva da totalidade? Se sua pesquisa toma a aparência da realidade como se fosse a essência da mesma? Se seus autores de referência têm o cotidiano como o limite para o conhecimento, para a vida e até para os projetos políticos? Se o conceito de alienação é esquecido e substituído pela celebração do fetichismo da individualidade?⁵

A redução do tempo para a elaboração de dissertações de mestrado e teses de doutorado contribuiu para a disseminação de uma relação utilitarista com o processo de formação do pesquisador e também para o rebaixamento das expectativas em relação ao grau de elaboração e de consistência teórica do texto final. Entretanto concordo com Maria Célia Marcondes de Moraes (2003, p. 154-155) que a redução do tempo não é o único, nem mesmo o principal, fator na criação de um ambiente acadêmico muito pouco valorizador do exercício da crítica teórica. Outros elementos precisam ser considerados na avaliação desse processo. Um deles foi a difusão da ideologia pós-moderna, com toda a sua carga de ceticismo, de irracionalismo e de fragmentação da realidade social, da ação política, do pensamento e do próprio sujeito.

Como parte desse espírito pós-moderno, difundiu-se na pesquisa educacional a idéia de que a superação tanto do positivismo (com sua pretensão à neutralidade científica e sua preferência pelos estudos quantitativos) quanto do marxismo (o qual foi acusado de padecer de uma incapacidade crônica em lidar com os fenômenos micro-estruturais como o cotidiano escolar), ocorreria pela adoção de abordagens metodológicas mais próximas à etnografia e à antropologia e à fenomenologia. O mergulho do pesquisador no cotidiano escolar deveria ocorrer livre de teorizações e da ansiedade pelas sínteses. A difusão desse tipo de concepção fez com que as teses e as dissertações tornassem-se cada vez mais meras descrições e narrativas. As descrições, no melhor dos casos, chegam a ser organizadas por meio de algumas categorias empíricas e provisórias, desvinculadas de uma teoria que justifique sua adoção e seu uso, categorias essas quase sempre tomadas de empréstimo, de maneira fragmentada, eclética e pragmática de alguns autores escolhidos a título de referencial teórico. As narrativas não fogem a esse perfil, mudando apenas a “metodologia” adotada.

Nesse ambiente a crítica teórica perdeu a razão de existir, pois a teoria tornou-se mera ferramenta auxiliar na organização do texto sobre

os dados colhidos no contato direto com a realidade. Sem o movimento, analisado por Marx (1987, p. 20-30), de apropriação da realidade pelo pensamento por meio da passagem do abstrato ao concreto, isto é, sem a mediação da análise teórica, esse contato direto com a realidade produz no pensamento apenas uma representação caótica, superficial e fetichista⁶.

Esse tipo de abordagem metodológica na pesquisa em educação está conectado a um universo de correntes pedagógicas que foram largamente difundidas no Brasil nas décadas de oitenta e noventa. São pedagogias que retomam as idéias defendidas desde o final do século XIX e início do século XX pelo movimento da Escola Nova e giram em torno a princípios como “aprender a aprender”, “aprender fazendo” e “aprender no cotidiano”. Pertencem a esse universo o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo (também poderia ser chamada de pedagogia do conhecimento tácito⁷), a pedagogia dos projetos, o multiculturalismo, entre outras. A negação do ensino e da transmissão do conhecimento que está na base de todas essas pedagogias produz no ambiente da pós-graduação em educação uma atitude pseudocrítica que se limita a repetir o surrado bordão de denúncia do anacronismo, do autoritarismo e do espírito verbalista e livresco da escola tradicional. Essa atitude pseudocrítica, além de disfarçar a fragilidade dos fundamentos teóricos das “novas” pedagogias, desviando a atenção para o sentimento de aversão pelas mazelas da escola tradicional, difunde ainda uma idéia falsa sobre o que seria um pensamento crítico, o qual passa a ser identificado de forma direta e mecânica com a defesa de pedagogias supostamente democráticas em oposição a pedagogias supostamente autoritárias. Esse fenômeno dificulta a discussão séria sobre o que seria um intelectual crítico em educação, na medida em que, implícita à difusão dessas pedagogias, difundiu-se também a idéia de que um educador que antes de tudo rejeite a escola tradicional e adote uma dessas pedagogias já seria, automaticamente, um educador crítico. Tudo passa a ser uma questão de se acompanhar o movimento vindo com os novos tempos, embora seja sempre vaga a explicação do que seriam propriamente esses novos tempos.

Criou-se um senso comum acadêmico bastante negativo em relação à idéia de que a escola seja uma instituição com função social de universalização do conhecimento científico, artístico e filosófico. Parece

que a aquisição desse conhecimento seria algo de escasso valor para a formação das crianças e dos jovens e chega-se mesmo à negação de que existam conhecimentos que devam ser transmitidos. O professor não é aquele que ensina⁸, o currículo não é constituído de conteúdos de valor universal e o aluno deve aprender a buscar por si próprio os conhecimentos ou informações que tenham utilidade para seu cotidiano.

A formação do intelectual crítico na pós-graduação em educação deve caminhar na direção oposta à dessas pedagogias, apoiando-se em análises críticas de todas as concepções negativas do ato de ensinar⁹.

É possível romper com a cotidianidade institucional alienada e reverter o processo de recuo da teoria?

Seria pretensão desmedida de minha parte tentar responder a essa pergunta no espaço de um artigo, mas posso ao menos apresentar algumas contribuições nessa direção. Para isso tomarei como referência a teoria de Agnes Heller (1982, 1984, 1989 e, 1994) sobre a estrutura da vida cotidiana, bem como as análises que essa filósofa desenvolveu sobre as relações entre a esfera da vida cotidiana e as demais esferas de objetivação do gênero humano bem como sobre a reprodução da alienação pela vida cotidiana.

A vida cotidiana é constituída por atividades heterogêneas, realizadas de forma pragmática, espontânea, quase automática, atividades essas apoiadas sempre em um conhecimento puramente pragmático e cujas chances de êxito ou de fracasso são avaliadas de acordo com o grau de importância dos resultados, sendo que as pessoas procuram economizar energia, pensamento e tempo, utilizam-se de analogias e experiências anteriores para enquadrarem as situações em esquemas generalizantes e as outras pessoas em estereótipos. Todas as pessoas aprendem desde sua infância a se adaptarem à vida cotidiana agindo dessa forma. Entretanto, essa aprendizagem, que é indispensável à formação de todo ser humano, pode tornar-se problemática quando as relações sociais fetichizadas impedem as pessoas de superarem a naturalidade da vida cotidiana resultando na transposição de sua estrutura e sua dinâmica para outras esferas da vida social. Ocorre aí uma inversão alienante, pois as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, como a ciência, a arte e a filosofia, deveriam ser a mediação entre cada ser humano e sua vida

cotidiana. Ao invés disso o fenômeno que se universalizou na sociedade capitalista contemporânea é o da hipertrofia da vida cotidiana e sua transformação em limite e modelo para todas as relações das pessoas com a sociedade.

Em se tratando da área da educação, vejo a ocorrência desse fenômeno no âmbito da educação escolar desde a educação infantil até o ensino superior, como também no processo de formação do pesquisador em educação nos cursos de mestrado e doutorado. Em Duarte (1996) adotei a teoria de Heller para conceituar a educação escolar como mediadora, na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da atividade social. Entretanto, o dia- a- dia das instituições escolares parece negar esse conceito, pois ele tem reproduzido em escala crescente a vida cotidiana em suas formas mais alienadas, distanciando-se quase que totalmente da ciência, da arte e da filosofia. Isso, porém, é só a aparência da realidade, pois as contradições existem e é possível encontrar em meio a essas contradições as oportunidades de lutar-se pela universalização do conhecimento.

Mas não é fácil analisar criticamente essas contradições e reordenar individual e coletivamente a conduta profissional, pois a contaminação do dia- a- dia institucional pela estrutura alienada da vida cotidiana torna professores e alunos reféns de uma lógica pragmática que se atém à superficialidade e ao imediatismo da prática utilitária tomada como realidade única. O ensino superior, nele incluída a pós-graduação, não tem oferecido resistência significativa a esse processo. Ao contrário, tem fornecido argumentos acadêmicos para o mesmo. É o caso, por exemplo, da atitude pós-moderna de apreço pela cultura de massas e de desprezo pela idéia de que exista uma cultura de nível mais elevado que deva ser tratada como patrimônio da humanidade a ser transmitido às novas gerações. Outro exemplo nesse sentido é o culto ao cotidiano promovido por diferentes linhas de pesquisa como a historiografia de inspiração pós-estruturalista e as pesquisas sobre o cotidiano escolar na perspectiva da epistemologia da prática.

Se a pós-graduação tiver por objetivo a formação do intelectual crítico, um de seus desafios será o de levar esse intelectual a superar a hierarquia espontânea que a vida cotidiana impõe às suas atividades. A vida cotidiana é sempre heterogênea e, por conseqüência, o pensamento cotidiano também

o é. Essa heterogeneidade resulta na impossibilidade de um desenvolvimento mais intensivo das pessoas em suas atividades cotidianas, bem como na dificuldade em se hierarquizar conscientemente essas atividades. Em parte provém daí o sentimento de impotência que muitas vezes as pessoas sentem diante dos rumos que a vida vai tomando. Parte do cinema contemporâneo têm explorado esse sentimento, porém interpretando-o como resultado do papel determinante que o acaso teria nos destinos individuais. De minha parte vejo esse sentimento mais como um “sintoma” dessa dificuldade que as pessoas têm, numa sociedade alienada, de hierarquizar conscientemente as atividades de sua vida.

É isso também ocorre no dia- a- dia universitário e nos programas de pós-graduação. Ao invés do trabalho acadêmico tornar-se fonte de elevação da individualidade ao nível do desenvolvimento cultural alcançado pelo gênero humano, ele torna-se apenas um momento da vida profissional no qual o indivíduo vê-se privado do tempo que normalmente gastaria com outras atividades, na medida em que tem que usar esse tempo para estudar e escrever sua dissertação ou tese. Numa certa ocasião ouvi uma candidata ao título de doutora, ao encerrar-se a sessão de defesa da tese, dizer para uma amiga, com expressão de alívio, que agora sua vida poderia voltar ao normal. É evidente que a pós-graduação não teve para essa doutoranda o sentido de transcendência em relação à vida cotidiana, mas sim o de momentânea interrupção da mesma. Provavelmente ela debateu-se, durante todo o doutorado e o mestrado, entre as exigências à obtenção do título e as exigências da vida cotidiana, transformando esse período de sua vida em um fardo a ser carregado por um tempo determinado. Quando isso acontece, a relação com a esfera não cotidiana não se torna uma mediação duradoura entre a pessoa e sua vida cotidiana. Ao contrário, é a vida cotidiana que estabelece os limites de até onde poderá avançar essa relação com a esfera mais elevada de objetivação do gênero humano.

À medida que a vida cotidiana determine o tipo de relações que as pessoas estabelecem com as demais esferas de objetivação do gênero humano, esses limites tendem a ser assumidos como naturais e inquestionáveis, a tal ponto que as pessoas nem sequer os explicitam, mas reagem de maneira forte quando alguma teoria os desafia. Um exemplo nesse sentido, por sinal quase nunca comentado entre os pesquisadores em educação, é o das crenças religiosas impondo limites e barreiras ao desenvolvimento intelectual dos pós-graduandos.

Ensinar aos pós-graduandos a não aceitarem a hierarquia espontânea das atividades dada pela vida cotidiana pode ser uma parcela importante do processo de formação de intelectuais críticos. Mas aqui também vale a assertiva da imprescindibilidade de uma teoria crítica. A hierarquia espontânea das atividades da vida cotidiana é comandada, e não poderia ser diferente, pela lógica da sociedade produtora de mercadorias, isto é, pela divisão social do trabalho. Uma teoria crítica é necessária para que, antes de tudo, o intelectual em educação questione essa lógica social “que escapa ao nosso controle, que contraria as nossas expectativas e reduz a nada nossos cálculos.” (MARX & ENGELS, 1993, p. 47).

Um aspecto que não pode ser desconsiderado no processo de formação de intelectuais na pós-graduação é o de que a educação refere-se às concepções que os pós-graduandos tenham acerca das relações entre os seres humanos e, como já alertava Lukács (2004, p. 45), é mais fácil substituírem-se os conhecimentos existentes nas atividades relativas ao metabolismo entre o ser humano e a natureza do que se substituírem os conhecimentos relativos às relações dos seres humanos uns com outros. As relações entre os educadores e as teorias educacionais em nossa sociedade, isto é, na sociedade capitalista, são, normalmente, perpassadas por componentes afetivos enraizados na personalidade alienada, forjada nas relações sociais que comandam as atividades das quais os indivíduos participam desde a infância. Dois estudos que lançam luz sobre esse fenômeno são o de Martins (2001) sobre o processo de formação da personalidade dos professores, com base na teoria marxista da personalidade de Lucien Sève e Aleksei N. Leontiev, e o de João Henrique Rossler sobre o papel dos mecanismos de sedução na difusão do ideário construtivista entre os educadores brasileiros com base na teoria da vida cotidiana de Agnes Heller¹⁰. Esses estudos mostram que a formação do intelectual crítico na atualidade implica uma luta intensa e persistente pela elevação da consciência na direção descrita por Gramsci (1999, p. 94):

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais

moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular.

Esse processo é difícil, irregular e sujeito a retrocessos. Como procurei mostrar ao longo deste artigo, as condições institucionais postas atualmente para os e pelos programas de pós-graduação em educação não são o que eu chamaria de condições propícias à formação do intelectual crítico, seja do ponto de vista das condições objetivas, seja do ponto de vista das condições subjetivas. E nada parece indicar que essa situação venha a modificar-se para melhor num curto prazo. Isso quer dizer que a formação de intelectuais críticos em educação na pós-graduação em educação nos dias atuais é algo que exige muito esforço, o enfrentamento de obstáculos que não raro aparentam ser quase intransponíveis, estando entre os maiores aqueles apostos por uma parcela da própria intelectualidade educacional brasileira, parcela essa que parece não sentir nenhum desconforto com o esvaziamento crescente da educação escolar brasileira em todos os seus níveis. Não é, porém, uma meta impossível ou um sonho romântico. É algo possível que acontece todos os dias em várias universidades brasileiras. Mas é um trabalho que não se reflete na nota dos programas nem proporciona retornos materiais a quem com ele se envolve. De imediato o que ele proporciona é o sentimento de realização com a formação de intelectuais que se somam a essa luta. E mesmo que o futuro diga que a luta não alcançou as vitórias esperadas, ele não nos retirará a satisfação de termos encontrado companhia valorosa pelo caminho.

Notas

¹ Uso aqui a expressão “estilo acadêmico” de maneira análoga à expressão *life style*, pois assim como na vida cotidiana, também nos meios acadêmicos a discussão política sobre o modo de produção e as classes

sociais foi substituída pela discussão sobre a aceitação dos diferentes estilos de vida.

- ² Não poderei deter-me nesta questão, mas assinalo que há uma visão pretensamente democrática da formação do pensamento crítico que considera ser possível e desejável formar-se esse pensamento nas novas gerações sem que os professores assumam a defesa de uma concepção de mundo específica. Em Duarte (2000a, 2000b) já critiquei esse tipo de visão no que se refere à pedagogia construtivista.
- ³ A riqueza material e espiritual objetivamente existente como resultado da práxis social ao longo da história foi chamada por Marx (2004, p. 111) de “forças essenciais humanas.”
- ⁴ Saviani (1997, p. 17) define o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Leontiev (1978, p. 169) afirma que o processo de apropriação da cultura ao longo da formação do indivíduo tem como resultado “a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas.”
- ⁵ Sobre esse tema vide a coletânea *Crítica ao Fetichismo da Individualidade* (Duarte, 2004).
- ⁶ Em Duarte (2003a, p. 54-76) faço uma leitura que acompanha passo a passo o raciocínio de Marx sobre a dialética entre o abstrato e concreto e entre o lógico e o histórico.
- ⁷ Sobre a supervalorização do conhecimento tácito em detrimento do conhecimento teórico na pedagogia do professor reflexivo, vide Duarte (2003b).
- ⁸ Para uma análise comparativa do papel do professor na teoria do professor reflexivo, no construtivismo e na psicologia vigotskiana vide Facci (2004).
- ⁹ Sobre as concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar vide Duarte (1998). Sobre a necessidade de análises críticas das “pedagogias do aprender a aprender” vide Duarte (2005).

¹⁰ Esses dois estudos estão em fase final de produção editorial para sua publicação, ainda neste ano de 2006, pela Editora Autores Associados, de Campinas, São Paulo.

Referências

- DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 44, p. 85-106, 1998.
- _____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000a.
- _____. O Construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? In: DUARTE, N. (Org.). (2000) *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000b..
- _____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003a.
- _____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: porque Donald Schön não entendeu Luria. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003b.
- _____. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- _____. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 203-221.

FACCI, Marilda G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

_____. *Cadernos do Cárcere*: Os intelectuais. O Princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.v. 2.

HELLER, Agnes. *Revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1982.

_____. *Everyday life*. London, England: Routledge & Kegan Paul, 1984.

_____. *Cotidiano e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Sociologia de la vida cotidiana*. 4. ed. Barcelona: Península, 1994.

LEONTIEV, Aléxis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUKÁCS, György. Los fundamentos ontológicos del pensamiento y de la acción humanos. In: _____. *Ontología del ser social*: el trabajo. Textos ineditos en castellano. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Herramienta, 2004. p. 35-53.

MARTINS, Lígia M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v.1, Tomo1.

_____. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. 15. ed. México: Siglo Veintiuno, 1987.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã (I – Feuerbach). 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

- MORAES, Maria Célia M. Recuo da teoria. In: _____.(Org).
Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ROSSLER, João H. *Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista*. 2003. 292f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: _____. *Identidades terminais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

Research and education of critical intellectuals in graduate Education courses

Abstract:

The article discusses some characteristics of the critical intellectual and suggests evaluation criteria for the effective education of this intellectual in the realm of graduate degree courses in education. It critically analyses the conditions in which Brazilian intellectuals are educated in these times of a decreasing respect for knowledge. Finally, the article analyzes the reproduction of the structure of alienated daily life in educational institutions, including the university and graduate education programs.

Key-words:

Educators-Education. Teacher Education. Intellectuals.

Investigación y la formación de los intelectuales críticos en el Postgrado en educación

Resumen:

El presente artículo aborda algunas características del intelectual crítico y presenta un criterio para la evaluación efectiva de la formación de ese intelectual en las actividades en el ámbito del Postgrado *estricto sensu* en educación. En tiempos de desvalorización del conocimiento, también se realiza un análisis crítica de las condiciones en que se desarrolla la formación de la intelectualidad de la educación brasilera. Finalmente, se problematiza el proceso de reproducción de la estructura de la vida cotidiana alienada de las instituciones educacionales, incluida la universidad y los programas de Postgrado en educación.

Palabras clave:

Educadores-Formación. Profesores-Formación. Intelectuales.

Newton Duarte
UNESP — Campus de Araraquara
Faculdade de Ciências e Letras
Departamento de Psicologia da Educação
Rodovia Araraquara-Jaú- km 01
Bairro dos Machados — Caixa Postal 174
CEP: 14.800-901 Araraquara — SP
Telefone:(16) 33016210
E-mail:newton.duarte@uol.com.br

Recebido em: 12/04/2006
Aprovado em: 21/05/2006