

Indagações sobre o conhecimento no campo da educação*

Maria Célia Marcondes de Moraes**

A certeza da prática imediata é comprada ao preço do ceticismo em relação a tudo que ultrapassa seu estreito horizonte.

Mário Duayer

Resumo

A proposta do artigo é levantar a denúncia de que o conhecimento e a ciência estão sob ameaça, notadamente as ciências humanas e sociais, e formular a crítica de que o atual contexto de ceticismo epistemológico e de relativismo ontológico compromete a capacidade de as ciências superarem suas próprias antinomias, tanto no plano explanatório como no do enfrentamento prático de seus problemas. O artigo retoma a frase “a teoria tem consequências” e argumenta que a teoria pode acentuar o ceticismo generalizado sobre o conhecimento, a verdade e a justiça, tornando-os sem sentido e introduzindo uma boa dose de irracionalismo e niilismo. Em seu lado positivo, a teoria pode oferecer as bases racionais e críticas para desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a centralidade da educação, elabora a pragmática construção de epistemologias da prática condizentes com os paradigmas que referenciam pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana. A base teórica do texto é o realismo crítico e a Ontologia crítica de Lukács e Bhaskar.

Palavras-chave: Ciência. Ontologia crítica. Produção de conhecimento.

* Texto base para o mini-curso Indagações sobre o conhecimento no campo da educação, GT 17, 30ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 7 a 11 de outubro de 2007. Versão modificada e ampliada do texto apresentado como conferência principal das V Jornadas de Investigación en Educación: Educación y perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate, 4 y 5 de julio de 2007, Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba. Tradução ao espanhol de Patricia Laura Torriglia. O texto contém parte dos resultados da pesquisa “Produção de conhecimento e a pós-graduação em educação”, apoiada pelo CNPq com bolsa de produtividade. Este artigo foi publicado originalmente na revista Educação & Sociedade (v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009).

** Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Doutora em Ciências Humanas (Educação) pela PUC/RJ, Pesquisadora do CNPq. Agradeço a Olinda Evangelista, João Leonardo Medeiros, Mário Duayer, Ricardo Muller e Patricia Torriglia as críticas e sugestões ao texto.

Introdução

Os pesquisadores, via de regra, perseguem um tema. Ou melhor, são perseguidos por ele. Algumas vezes, aspectos correlatos intervêm, chamam a atenção do investigador, em alguns momentos parecem desviar a busca, mas, não, o tema está sempre lá, como um foco, ocupando seu coração e sua mente. Pois bem, os temas que me perseguem há anos, muito próximos entre si, são o da ciência e o da produção do conhecimento. A eles, venho dedicando toda minha atividade acadêmica, minhas pesquisas e publicações, aulas, orientações de teses e dissertações – tanto assim que, após todos esses anos, gosto de pensar que meu tema já persegue também outros pesquisadores que ajudei a formar. Nessas circunstâncias, a Filosofia tem sido determinante, pois, como afirma Bhaskar (1993, p. 1), ela é a disciplina que tradicionalmente subscreveu o que constitui a ciência ou o conhecimento e as práticas políticas considerados legítimos.

Ao refletir sobre o que dizer a vocês nesse minicurso do GT Filosofia e Educação, me ocorreu que minha questão de pesquisa, a do conhecimento, seria adequada para iniciar as discussões. Não tenho a intenção de fazer uma exposição acadêmica *stricto sensu* sobre aspectos epistemológicos das ciências contemporâneas ou sobre as novas perspectivas teóricas e metodológicas, os novos objetos e abordagens que testemunhamos nesse campo. Ao contrário, minha proposta é a de levantar uma denúncia e a de formular uma crítica. A denúncia: o conhecimento e a ciência estão sob ameaça, notadamente as Ciências Humanas e Sociais. A crítica: o contexto de ceticismo epistemológico e de relativismo ontológico que hoje nos cerca compromete acentuadamente a capacidade de as ciências superarem suas próprias antinomias no plano explanatório e, por isso mesmo, no enfrentamento de problemas práticos para os quais elas são chamadas a oferecer respostas. Este fato, de meu ponto de vista, leva a um empobrecimento da atividade cognitiva, como veremos a seguir e, mais ainda, à constatação de que o sucesso da direita no terreno da filosofia da ciência e da sociedade não se deve apenas a seu êxito em alcançar o domínio político; sob a aparência de um novo realismo, ela apropriou para si até mesmo o conceito de realidade e de realismo (BHASKAR, 1993, p. 2).

Em 1979, o historiador marxista inglês E. P. Thompson, em um debate em Oxford, afirmou com grande paixão e em defesa de seu livro *A miséria*

da teoria (1978): “A teoria tem conseqüências”! A frase foi retomada anos mais tarde pelo filósofo gaulês Christopher Norris (1996, p. 9), que detalhou as conseqüências negativas e positivas da teoria. Por um lado, a teoria pode acentuar o ceticismo generalizado sobre o conhecimento, a verdade e a justiça, tornando-os sem sentido e, em decorrência, trazer uma boa dose de irracionalismo, cinismo e niilismo – como é o caso das várias correntes que compõem a agenda pós-moderna. Mas, em seu lado positivo, a teoria pode nos oferecer as bases – racionais e críticas – para rejeitar muito do que a nova direita nos apresenta como sabedoria política realista. Ela pode nos ajudar a compreender que o “pensamento único” representa interesses socioeconômicos e políticos precisos, disfarçados sob um espúrio apelo aos valores do individualismo predatório, conservador e consumista, e a criticar o mercado, demonstrando seu caráter incompatível com uma sociabilidade genuinamente humana. Do ponto de vista da Educação, ela pode contribuir para desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os paradigmas do realismo empírico que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana, para mencionar as que nos tocam de imediato.

Este é o tema geral de minha exposição, e vou dividi-la em duas partes. Na primeira, detalho a denúncia e a crítica às quais me referi. Meu argumento é o de que, neste momento, crucial para a compreensão das questões sociais em que o capitalismo produz crescente degradação da vida humana, se verifica uma tendência de desqualificação teórica nas pesquisas na área da Educação, com gravíssimas implicações políticas e éticas, além, naturalmente, das epistemológicas. Esta tendência tem dupla vertente: em uma delas, verifica-se a crescente influência do realismo empírico (BHASKAR, 1997, 1979, 1986, 1993), movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que reduz o horizonte da pesquisa e da formação docente ao saber tácito, à prática instrumental, plasmando-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela empiria das tarefas cotidianas, pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficácia na manipulação do tópico (MORAES, 2001, 2003). Por ser assim, sublinha Duayer (2006, p. 124), o realismo empírico “[...] aparenta neutralidade

ontológica, e, nessa fictícia recusa a falar do mundo como ele é, toma-o tal como ele se apresenta de imediato, atitude que contorna a ‘contingência das questões existenciais’ e reforça dogmaticamente o *status quo* conceitual, epistêmico e social”.

Na outra vertente, observa-se algo ainda mais grave, o embaralhamento entre ceticismo epistemológico e relativismo ontológico, de acentuado perfil pós-moderno. Nossos conhecimentos são relativos, dizem, porque são sociais, históricos, contextualizados, conjunturais, culturais, etc., e desse caráter transitório e relativo de nosso conhecimento infere-se que ele não pode ser objetivo, será sempre um ponto de vista individual, de um grupo, de uma cultura. Dito de outro modo, do relativismo epistemológico deduz-se o relativismo ontológico, ou seja, da “[...] concepção de acordo com a qual idéias, teorias etc. opostas não podem ser objetivamente comparadas porque, da mesma forma que a beleza está nos olhos de quem ama, a verdade está na ótica de quem a afirma”, (DUAYER, 2006, p. 120) conclui-se a impossibilidade da verdade, a negação do real, do racional, da objetividade, enfim, da própria cognição do real. Ademais, põe-se em jogo a confusão entre duas importantes proposições acerca do conhecimento: a da neutralidade e da objetividade. Da admissão da ideia de que o conhecimento não pode ser neutro, retira-se a ideia de que ele não pode também ser objetivo.

Nessa perspectiva cética e relativista, o mundo social é esvaziado de qualquer dimensão estrutural duradoura que apenas o esforço teórico pode alcançar. Por conseguinte, a teoria que se constrói, nivelada em seu conjunto por indiferenciado relativismo, se restringe a descrever e, quando muito, a nomear as formas fenomênicas do cotidiano. Nas palavras de Soares (2007, p. 43),

[...] do truísmo de que nossas crenças significam o mundo para nós, pois são sempre sociais, históricas, culturais, e por isso mesmo, relativas, desdobra-se a idéia de que não há como escolher racionalmente entre elas e, neste sentido, não haveria possibilidade de um conhecimento objetivo sobre o mundo, não haveria a possibilidade de uma aproximação gradativamente mais adequada da realidade. Da negação da verdade enquanto dogma, desprende-se a idéia de que não há verdade.

Tenho escrito sobre este tema nos últimos anos e hoje retomo algumas ideias que amadureci nesse percurso (MORAES, 2001, 2003, 2003a, 2004, 2004a, 2006). Na segunda parte de minha exposição, me deterei sobre o aspecto positivo das consequências da teoria e o conhecimento com base no realismo crítico de Lukács e Bhaskar, e nas discussões a este respeito desenvolvidas, entre outros, por Duayer (2006) e Medeiros (2004).

A adequação empírica e a utilidade instrumental da teoria

Vamos, então, ao primeiro ponto de nossa discussão. Desde os anos que se seguiram à II Guerra Mundial, e em particular a partir do final da década de 1960, vimos percebendo os ruídos da contrarrevolução capitalista, a qual introduziu fortes mudanças sociais, colocou indagações e exigiu respostas que não mais encontravam respaldo nos referentes tradicionais do conhecimento. São os tempos desestabilizadores da reestruturação socioeconômica em escala planetária e da internacionalização do mercado sobre o traçado econômico do mundo contemporâneo. Tal estado de coisas teve efeitos, ao mesmo tempo extensos e profundos, sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação (MORAES, 2004).

De fato, o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações, e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face às vertiginosas mudanças. A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornaram-se obsoletas. Foi preciso, então, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências” (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências”, no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, o de saber tácito, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentado, com exigências cada vez mais sofisticadas e formidáveis níveis de exclusão (MORAES, 2001, 2004). Tal determinação da educação associa-se à necessidade do capital de contar com

uma força de trabalho em espera (exército industrial) adaptável às novas exigências da reprodução. E, claro, transferindo todo ônus dessa formação para a classe trabalhadora.

Percebem-se, assim, as rápidas mudanças em tecnologia no “chão da escola”, locais de trabalho e residências afetando o modo de aprendizagem dos estudantes e as habilidades que eles adquirem. Procura-se, a qualquer custo e de qualquer forma, adaptar alunos e docentes à nova realidade; cresce a exigência pública quanto à avaliação dos sistemas educacionais, de administradores e docentes; reduz-se o financiamento da educação nos âmbitos local, estadual e nacional com impactos sobre salários e recursos educacionais de todo tipo; aumenta a demanda pela educação a distância e continuada; percebem-se pressões psicológicas e físicas em diferentes modos de aprendizagem. Não obstante o recorrente discurso que proclama o caráter salvacionista da educação, diminuem a compreensão e o interesse por parte dos pais, das empresas e do governo em apoiar necessidades e mudanças educacionais. Marginaliza-se o professor em sala de aula, justamente aquele de quem dependemos para a transmissão e socialização de conhecimentos, mas a quem se atribui, em grande medida, a culpa do “fracasso” escolar. Crescem a diversidade e a complexidade na sala de aula e a necessidade de responder as questões que levantam. Mesmo o complexo PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), recentemente lançado com alarde pelo governo brasileiro e que impacta pela abrangência, deixa dúvidas sobre sua efetividade no aprimoramento da educação brasileira. O PDE, por exemplo, seguindo as atuais e amplas tendências de avaliação, associa o salário dos docentes e o ensino à eficiência e à eficácia da escola.

Os anos 1970 foram tempos, também, em que imperavam os preceitos da agenda pós-moderna, a época cética e pragmática dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, pois se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas às injunções de uma cultura, acabam por se apoiar no contingente e na prática imediata (MORAES, 1996, 2001, 2004a). O conhecimento textual e a realidade em si são nominalmente afastados, e entre eles se interpõe um abismo. Nessas circunstâncias, as teorias são vistas como meros discursos a respeito do mundo, formas de expressão desprovidas de qualquer estatuto ontológico privilegiado ou, mais diretamente, como construtos, jogos de linguagem incomensuráveis e sem sujeitos. Toda crença, científica ou não,

seria apenas uma descrição particular, culturalmente determinada, de um mundo efetivamente insondável (MEDEIROS, 2004, p. 11).

Os preceitos de tal agenda, ainda que sob múltiplas roupagens, permanecem presentes nas pesquisas da área de Educação nos dias de hoje e carregam seus três princípios básicos:

- ♦ o princípio da *naturalização do capital*, que significa o entendimento de que as estruturas sociais existentes são efetivamente imutáveis;
- ♦ o princípio do *atomismo social*, que caracteriza a sociedade como um objeto constituído por uma simples agregação de indivíduos, e
- ♦ o princípio da *afirmação abstrata de valores emancipatórios*, que se refere à descrição dos valores como entidades absolutamente subjetivas, descoladas da práxis social (MEDEIROS, 2004, p. 31).

Os três princípios estão na base da desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência que possibilite o enfrentamento da realidade efetiva (DUAYER; MORAES, 1998).

Esse conjunto de circunstâncias acima relatadas preocupa os educadores contemporâneos e os levam a refletir sobre os processos educacionais, as ciências e, até mesmo, sobre a própria possibilidade do conhecimento objetivo. É interessante notar que esse processo ocorre em um cenário no qual se difundem a informação e o conhecimento como paradigmas do padrão civilizatório contemporâneo. Mas é preciso desnudar o tipo de conhecimento em tela – e aqui retomo minha denúncia e minha crítica: um conhecimento empobrecido, reduzido a um dos múltiplos “saberes” que germinam com rapidez na academia e fora dela, no qual se rompe a íntima cumplicidade entre teoria e prática no processo cognitivo, ganhando esta última absoluta prerrogativa (MORAES, 2004a). Quer dizer, saberes instrumentais que se ajustam à necessidade fugaz do capital por trabalho que, além de vivo, é capaz de operar em meio às novas condições produtivas e de se autopenitenciar ao reconhecer a sua dispensabilidade.

Tomando a educação como exemplo, com frequência o fascínio do modo de operar do ato educativo no cotidiano escolar transforma essa experiência em limite da inteligibilidade. São comuns, nas pesquisas e

em eventos da área, as célebres “histórias ou relatos do cotidiano escolar”, narrativas subjetivas e/ou descritivas, quase sempre prescritivas, eivadas de “dever-ser”. Há uma supervalorização da subjetividade do trabalho docente, e só mesmo uma compreensão muito abrangente do que seja a produção de conhecimento e a atividade de investigação poderia aí incluir “[...] os folclores, os sentidos-comuns, os relatos de experiência (de preferência a própria), para não computar os desabafos emocionais e os cabotinismos” (WARDE, 1990, p. 70). Aliás, é do campo da prática imediata que emerge a questão dos “saberes” e, particularmente, do saber docente, e, em função da dispersão semântica bastante frequente na pesquisa educacional, não é incomum encontrarmos os termos “saber” e “conhecimento” utilizados de forma indistinta e sem a devida referência teórica (NUÑEZ; RAMALHO, 1999, p. 96-114).

A educação parece adequar-se ao espírito da época, bem traduzido por Rorty (1982, p. 162), o pensador neopragmático norte-americano, que declarou o conhecimento como campo do vocabulário da prática e não da teoria. Com singela sinceridade – e bem antes da apropriação do novo paradigma pela educação e suas políticas –, o autor afirmou que há que se romper as fronteiras entre conhecer e usar as coisas, pois não se trata mais de conhecer a realidade, mas, tão-somente, de indagar como utilizá-la melhor. Não é mais necessário, portanto, apreender o processo de produção de conhecimento, uma vez que basta perseguir as crenças socialmente justificadas que demonstrem ser guias confiáveis para obter o que queremos; quais sejam, as que indiquem formas mais eficazes de reconfigurar, acumular e usar o conhecimento (RORTY, 1982, p. 26).

Aliás, tal concepção se aproxima daquela formulada no documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/UNESCO, 1992), que revela o tipo e a abrangência da aprendizagem e dos conhecimentos necessários à competitividade dos países latino-americanos no mercado internacional: “[...] as modalidades de aprendizagem mediante a prática (*learning-by-doing*), o uso de sistemas complexos (*learning-by-using*), e a interação entre produtores e consumidores (*learning-by-interacting*)” (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 31).

Praticar, usar e interagir – interação circunscrita a uma relação entre produção e consumo de talhe imediato e superficial. De meu ponto de vista, esta proposição se configura como “presença ausente” em boa parte dos documentos elaborados pelos organismos multilaterais e no conjunto

de reformas da educação brasileira nos últimos anos. Evidencia-se aí um interessante movimento: as agências internacionais e o governo expõem seu projeto político particular, ao mesmo tempo em que proclamam sua universalidade – afinal, anunciam-se como *mainstream*. É no terreno das convenções da prática social que esse movimento, em notável processo de inversão, faz parecer universal aquilo que lhe é particular, torna falsas teorias socialmente necessárias, arquetetando, assim, as condições de sua aceitabilidade, de forte poder de cooptação e de produção de consensos (MORAES, 2004a).

Interessa-nos, aqui, denunciar e desacreditar este conjunto de interpretações que, por sua incapacidade constitutiva de compreender os profundos desajustes sociais e educacionais como resultado das próprias relações sociais, acaba por atribuir a sua existência seja à natureza, seja ao Estado, à perversão da vontade privada, à incompetência do professor, às precárias condições da escola, etc. Aliás, é este o contexto da crítica ao perfil tradicional do professor “esclarecido” – o que possui uma visão global do saber, conhece seus fundamentos, possui critérios epistemológicos, exerce sua racionalidade crítica e, sobretudo, está investido do direito de ensinar – e à escola, como efetivação prática dessa racionalidade (MORAES, 2004a).

É nesse campo que imperam as chamadas “epistemologias da prática” e outras do mesmo naipe referentes à formação docente. Tardif, por exemplo, recomenda uma “epistemologia da prática profissional” que, em oposição ao saber acadêmico, teórico, científico, introduz “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa” (TARDIF, 2000, p. 10), pois é daí, da própria prática, que devem ser extraídos os fundamentos epistemológicos do ofício do professor. Outro exemplo é o de Schön (1997; 1998), com grande aceitação na área da Educação, que supervaloriza o saber tácito, o conhecimento adquirido por meio das experiências e põe em segundo plano o conhecimento escolar, tanto no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem na relação professor-aluno, quanto na própria formação dos docentes. Ou seja, o saber escolar iguala-se ao saber cotidiano, e valorizam-se as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana. Perrenoud (1999, p. 54), por sua vez, recomenda que a formação docente seja submetida a uma “pequena revolução cultural”, com uma inversão de prioridades: da “lógica do ensino” para a “lógica do treinamento”. Ressalte-

se ainda, a concepção hegemônica de formação docente em Portugal, denominada “sócio-construtivista”, na qual a prática é definida como “[...] o significado construído na experiência de vida cotidiana, no cotidiano do exercício da profissão. Logo, a prática profissionalizante docente é uma experiência de construção de significado ao nível das competências de ação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 64, apud RAUPP, 2007).

Lembro, ademais, que é este o contexto da “[...] construção de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui ou transmite, mas nas competências que constrói e que o habilita para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas” (CAMPOS, 2002, p. 86). É o “professor profissional”, informado pela epistemologia da prática, competente para responder às questões de suas tarefas cotidianas. As competências desse professor, assinala Campos (2002), são baseadas nas concepções construtivistas, nos métodos ativos de aprendizagem, além de na Psicologia Cognitiva. Ademais, elas sinalizam a emergência de concepções mais individualizadas e subjetivas dos percursos de aprendizagem, a retomada do “aprender a aprender”, vinculado às condições atuais de adaptabilidade.

O conhecimento, dessa forma, é hierarquizado por sua utilidade (MORAES, 2004a) e identificado com o vocabulário da prática. Tal atitude, embora periférica, é extremamente eficaz, dado seu acentuado operacionalismo, e as teorias que são construídas sobre esta base se justificam por sua adequação empírica e por sua utilidade instrumental. Concepções equivocadas podem perfeitamente se amoldar à manipulação instrumental de objetos e estruturas da realidade, permitindo que os seres humanos respondam às demandas da vida cotidiana, ou se quisermos, do chão da escola.

Para Bhaskar (1993, p. 4), propostas dessa natureza supõem a ausência de três dimensões do conhecimento: a ausência de diferenciação, a ausência de profundidade e a ausência de futuro aberto. A ausência de diferenciação significa homogeneizar a realidade pela experiência. A ausência de profundidade representa a limitação do real ao nível do imediato, restringindo sua compreensão ao meramente empírico. Se tudo é aparência, não há profundidade. A ausência de um futuro aberto indica a impossibilidade de emergência do novo. Se a história acabou, acabou também a intervenção humana, acabou o mundo.

Um efeito notório da ausência dessas três dimensões – ao lado do

da “desintelectualização” do professor (SHIROMA, 2003, p. 74) – é a despolitização da formação docente em nome de um novo “modelo técnico”. Essa racionalidade sugere que a prática docente é “neutra” por se voltar quase exclusivamente ao limite intraescolar. Dispensa, assim, o conhecimento como campo de inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento de considerar as determinações desse mesmo mundo. Despolitiza a formação e a própria prática, pois, mesmo aceitando a ideia de conflito, o reduz à imediaticidade das diversidades individuais ou, no máximo, de grupos. No afã de sobrevalorar a experiência cotidiana dos professores em seu espaço de trabalho, as imprecisões e incongruências peculiares a tal epistemologia da prática os tolhe em sua capacidade de capturar as relações funcionais dos fenômenos empíricos. Fragiliza-os diante da complexidade da realidade social que envolve a educação e a trama de desafios da sala de aula.

O resultado é, também, o estreito limite de certo “pedagogismo” que, em boa medida, coíbe as pesquisas da área. Nessas circunstâncias, o professor ou qualquer sujeito portador dessa proposta,

[...] embora capaz de reconhecer a precariedade do processo educativo, ou mesmo do caráter sórdido das relações sociais prevalentes em escala planetária, de sonhar e até vislumbrar a possibilidade de uma vida melhor, revela-se impotente para intervir e atuar no mundo real. (MORAES; DUAYER, 1998, p. 106-107).

Afinal, intervir é sempre uma atitude limite: não no sentido individual, fragmentário, o da esfera da liberdade privada, mas no sentido da intervenção que guarda em si a polaridade entre certa universalidade socialmente reconhecida e o que fazemos de nossa liberdade. Enfim, significa assumir, sempre no limite, nossas possibilidades históricas (MORAES, 2001, 2003).

Não se trata aqui de desqualificar a experiência dos docentes em sala de aula, o desenvolvimento de seu saber tácito, o aprimoramento de sua percepção da prática cotidiana. É inegável a importância do conhecimento detalhado do plano do fenômeno empírico. Como se sabe, as experiências com alguma possibilidade científica dependem da atividade experimental ou sensorial, quer dizer, têm como alicerce o papel dos seres humanos seja

como agentes causais seja como perceptores. Trata-se, apenas, de sublinhar a radical insuficiência desse nível de fenômenos em termos de apreensão do caráter aberto e intransitivo do mundo, as estruturas, forças, poderes que determinam os fenômenos empíricos e que se situam para além deles (BHASKAR, 1994).

Sem dúvida, é com base nos fenômenos empíricos abstratos que a pesquisa pode chegar a compreender sua essência conceitual (GOLDMANN, 1979, MORAES, 2000), pois é nos movimentos mais simples da vida cotidiana que se situa o início do processo de compreensão do ser social em seu sentido ontológico (MORAES; MÜLLER, 2003). No entanto, no dia-a-dia a complexidade da realidade social se apresenta em termos muito deformados, pois, como lembra Marx (1988, p. 45), em sua vida diária o ser humano é movido por suas necessidades de sobrevivência “do estômago e da fantasia”. Ou seja, se aquilo que caracteriza o empírico é subjetivo, é o que é capturado pelas percepções do sujeito, então o entendimento do mundo limita-se ao que ele percebe. Dessa forma,

[...] a noção contida no conceito de mundo empírico é antropocêntrica, pois postula que o mundo é o que os seres humanos podem experimentar. Nessa perspectiva não se reconhece que para a experiência poder ser significativa para ciência é preciso que se reconheça a atividade social que a antecede. (ÁVILA, 2007, p. 20).

Por isso mesmo, vale salientar, o ponto de partida da análise, seu foco inicial, se concentra em momentos proeminentes do ponto de vista ontológico, isto é, em relações essenciais para o funcionamento do objeto em questão e/ou para a sua exteriorização. Dito de outro modo, como ponto de partida, uma abstração deste tipo exige concretização.

Por isso, informa Lukács (1979, p. 32), é necessário que o primeiro passo do conhecimento se constitua em uma abstração correta, que em sua estrutura interna já possua características da pesquisa científica. Filosofia e ciência originam-se na vida cotidiana, desenvolvem-se como instâncias autônomas para, finalmente, retornar à práxis imediata e informá-la com novas ou melhores concepções. O aprofundamento teórico possibilitado pelas formas mais sofisticadas de conhecimento permite um alargamento do

escopo da práxis humana, fazendo com que o que se apresentava como um paradoxo à experiência imediata passe a ser compreendido como verdade científica. Marx (2000) assinala que é um paradoxo que a “[...] Terra se mova em volta do Sol e que a água seja constituída por dois gases altamente inflamáveis. A verdade científica é sempre um paradoxo do ponto de vista da experiência imediata que alcança apenas a mistificada aparência das coisas”.

Aliás, é dele a célebre frase (MARX, 1974, p. 939): “Toda a ciência seria supérflua se a aparência das coisas e sua essência coincidissem diretamente”. É convicção partilhada por boa parte da tradição marxista que, embora produzidas pelas mesmas necessidades sociais e, portanto, componentes indissolúveis de um mesmo complexo social e histórico, essência e aparência não são uma mesma coisa. Dentro desta unidade, contudo, ocorrem diferenças fundamentais entre ambas. Diferenças que residem na separação precisa entre o processo real e as formas pelas quais ele é conhecido, isto é, entre o real em sua complexidade e processualidade (a atividade social e histórica dos seres humanos) e o processo epistemologicamente necessário para sua compreensão.

Recorro a ideias de Bhaskar (1986, 1993, 1997) para concluir esta seção: compreender o complexo essência/aparência demanda recursos de um realismo crítico, científico, que concebe o mundo como uma totalidade estruturada, diferenciada e em mudança e, por conseguinte, não pode, de forma alguma, ser reduzido aos limites do realismo empírico. Só poderemos compreender o mundo social – e, portanto, intervir sobre ele e não meramente responder a seus imperativos – se identificarmos as estruturas em funcionamento que geram os eventos, as aparências ou os discursos. Como tais estruturas (essência) não se mostram espontaneamente no que é observado, elas só podem ser identificadas mediante o trabalho teórico e prático das Ciências Sociais, ou nas palavras de Bhaskar (1997, p. 31): “A experiência cientificamente significativa normalmente depende da atividade experimental bem como da percepção sensorial; ou seja, depende do papel dos homens seja como agentes causais seja como perceptores”, não importando se os agentes envolvidos estejam ou não cientes dessas relações. É porque são potencialmente capazes de iluminar tais relações que as Ciências Sociais têm a possibilidade de virem a se tornar emancipatórias.

A teoria e sua capacidade emancipatória

Neste ponto, chego à segunda parte deste artigo, na qual proponho, em primeiro lugar, discutir o conhecimento do ponto de vista da ontologia e, em segundo, sublinhar o caráter positivo das consequências da teoria daí decorrente que pode contribuir para a construção de uma contra-hegemonia ao quadro que acabo de apresentar. Refiro-me à ontologia, mais especificamente ao realismo crítico de Lukács e Bhaskar.

Após alguns séculos ocupando um lugar secundário no âmbito da Filosofia, a ontologia, desde o século XX, retomou seu importante lugar nas discussões filosóficas. A questão sobre “o que é” – a questão do ser – tornou-se cada vez mais presente quando se pergunta sobre “o como” conhecer. Nessa constatação aparentemente tão simples, expõe-se a radicalidade da ontologia, bem como se evidencia sua relevância para a pesquisa. Isto porque, tenha-se ou não consciência desse fato, a resposta do pesquisador à questão “o que é a realidade?” fundamenta sua compreensão do que são o conhecimento e a ciência e, dessa forma, determina seus pressupostos e direciona seu próprio processo de pesquisa (MORAES, 2000). Hoje, poucos questionam, por exemplo, que toda e qualquer prática humana, inclusive a ciência, pressupõe uma imagem, uma compreensão ou uma crença sobre o mundo, ou seja, uma ontologia, o que está longe de significar qualquer relativismo ou nivelamento entre elas. A negação da ontologia não apenas torna as práticas humanas incompreensíveis, como efetivamente equipara as várias crenças sobre o mundo, impede a crítica e favorece o conservadorismo político.

Creio que aqui cabe perfeitamente a instigante questão colocada por Bhaskar (1993), a da relação entre atividade humana e sociedade. A realidade social é compreendida por ele como um conjunto articulado de estruturas e mecanismos geradores relativamente duradouros e independentes do agir humano; as estruturas ou mecanismos são históricos, interdependentes e interconectados por serem uma totalidade complexa de relações sujeita à modificação tanto em seus componentes quanto em suas inter-relações, influenciando as operações uns dos outros. No caso da sociedade, pode-se sustentar que as estruturas sociais são:

- ♦ reais, porque são condição do agir dos sujeitos; e
- ♦ sociais, pois são produzidas, reproduzidas e transformadas na e pela prática dos sujeitos.

Ademais, as estruturas sociais são generativas de comportamentos, ideias, etc. específicos, que, enfim, ativam determinadas práticas, e, portanto, sem elas, toda a prática seria impossível. Os vários momentos dessa totalidade podem ser, claro, assimetricamente ponderados, dispondo de força causal diferenciada.

Esta interferência mútua de estruturas e mecanismos significa que não há uma resposta *a priori* que assegure que um determinado mecanismo vá de fato operar, pois outros mecanismos podem interferir, dificultando, distorcendo ou mesmo impedindo o mecanismo em questão de produzir os efeitos que produziria se não houvesse tal interferência (CALLINICOS, 2006). Por essa razão, na práxis social, o ser humano jamais tem condições de controlar todos os desdobramentos de suas ações; o resultado final pode ser até mesmo contrário às intenções originais, pois sempre dependem de fatores atuantes em determinadas circunstâncias (históricas, econômicas, naturais, culturais, etc.) que prevalecem sobre as intenções individuais. Não é de estranhar, nesse contexto, que os resultados da práxis social e da práxis educativa, em particular, sejam incertos e imprevisíveis. Daí o caráter explanatório e não preditivo das Ciências Sociais e Humanas.

De acordo com Bhaskar, os seres humanos não fazem as estruturas sociais, uma vez que tais estruturas preexistem a eles. Mas, por outro lado, as estruturas sociais, por serem objetos sociais, dependem da atividade humana. Desse modo, sociedade e atividade humana são ontologicamente irredutíveis uma à outra. Não são “dialeticamente” relacionadas porque não constituem “dois momentos” de um mesmo processo; ao contrário, indivíduos e sociedade expressam realidades radicalmente diferentes: “A sociedade encontra-se em relação com os indivíduos, portanto, como algo que eles nunca fazem, mas que existe somente em virtude de sua atividade” (BHASKAR, 1979, p. 42). Há, dessa forma,

[...] uma distinção ontológica entre o conhecimento já consolidado como estruturas sociais modificáveis e o processo de conhecimento que age sobre estas estruturas. Distinção ontológica que reforça a necessidade de compreender ontologia e epistemologia como campos separados, embora evidentemente vinculados. (MEDEIROS, 2004, p. 13)

Dito de outro modo: toda ação humana singular pressupõe determinadas condições. Por exemplo, “[...] todo ato de fala pressupõe a existência da linguagem, todo cheque pressupõe a existência do sistema bancário, toda greve pressupõe a existência do sistema de classes sociais, toda mercadoria pressupõe a existência do mercado, todo pecado pressupõe a existência da religião, e assim por diante” (MEDEIROS, 2004, p. 15). Tais estruturas sociais antecedem a própria atividade humana no sentido que os seres humanos se deparam com elas “já prontas ao nascer” (BHASKAR, 1979, p. 42). Em outros termos, a existência de estruturas sociais é anterior ao indivíduo, o que claramente “implica a sua existência *fora* dele mesmo”.

Nas palavras de Bhaskar (1979, p. 43, grifo no original):

Então, considere *falar, fazer e agir* como modalidades características da ação humana. As pessoas não podem se comunicar se não for pela utilização dos meios existentes, nem produzir se não for por intermédio da utilização de materiais que já estejam formados, nem tampouco agir salvo em um ou outro contexto. Fala requer idioma; fazer, materiais; ação, condições; utilização, recursos; atividade, regras. Até mesmo a espontaneidade possui como sua condição necessária a pré-existência de uma forma social com a qual (ou por meio da qual) o ato espontâneo seja realizado. Desta forma, se o social não pode ser reduzido ao (e não é o produto do) indivíduo, fica igualmente claro que a sociedade é uma condição necessária para todo e qualquer ato humano intencional.

Bhaskar (1979, p. 43, grifo no original) fala do caráter dual da sociedade e da práxis humana, de modo que a sociedade é, ao mesmo tempo, condição material previamente presente, mas também resultado continuamente reproduzido pela atividade humana. Em outras palavras,

[...] a sociedade afigura-se tanto como uma *condição* (causa material) sempre presente como também um *resultado* continuamente reproduzido da ação humana. E a práxis constitui-se tanto em trabalho, ou seja, *produção* consciente, como também em *reprodução* (normalmente inconsciente) das condições

de produção, que é a sociedade. Pode-se referir à dualidade da sociedade como uma *dualidade de estrutura*, e à última como sendo a *dualidade da práxis*.

Repetindo, então: a sociedade não existe de forma independente da atividade humana (o que é o erro da reificação), mas ela não é o produto da atividade humana (o que é o erro do voluntarismo).

É importante salientar que a reprodução e/ou transformação da sociedade, embora na maioria dos casos seja inconscientemente alcançada, é, não obstante e ainda, um *feito*, uma realização hábil de sujeitos ativos, e não uma consequência mecânica de condições antecedentes. (BHASKAR, 1979, p. 46, grifo no original).

Em consequência, o mundo social é uma totalidade aberta. Mas é também estruturada, diferenciada e em mudança, histórica ou, como diz Lukács, ela é um complexo de complexos, de complexos na qual “[...] todo ‘elemento’ e toda parte é também [...] um todo; o elemento é sempre um complexo com propriedades concretas, qualitativamente específicas, um complexo de forças e relações diversas que agem em conjunto” (LUKÁCS, 1979, p. 40). O que dizer, nessas circunstâncias, da atividade humana, do agir humano? Como se articula esse agir em conjunto da sociedade com o agir humano?

Diferentemente do mundo inorgânico e orgânico, o ser humano tem que adaptar a natureza às suas necessidades, agindo sobre ela e transformando-a, ao mesmo tempo em que se transforma a si mesmo, produzindo e reproduzindo seus meios de existência. É esse agir sobre a natureza e sobre o mundo social que Lukács (1984) chama de trabalho. Por essa razão, de acordo com o autor, todo agir humano tem no trabalho seu protótipo, quer dizer, o trabalho é a primeira relação social, é uma prática exclusiva do ser humano. É o trabalho que faz o ser social emergir do ser natural – orgânico e inorgânico – e assumir sua especificidade social, sempre mais ampla no curso da história.¹

O momento divisor entre o ser social e o ser natural demarca-se não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução

biológica: o produto é um resultado que no início do processo já existia na representação do trabalhador, isto é, de modo ideal. Marx (1974, p. 110-111) já afirmava no capítulo V de *O capital*:

Pressupomos o trabalho forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No final do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Dessa forma, somente a espécie humana possui a capacidade de, por intermédio do trabalho, adaptar o ambiente às suas necessidades. Ao contrário do ambiente natural – o das abelhas e das aranhas, que estão presas aos limites de adaptabilidade de sua própria espécie –, os seres humanos rompem as fronteiras, transcendem as fronteiras de sua espécie e transformam-se, na história, transformando o mundo em que vivem. No mundo social, a história substitui a evolução biológica como elemento central do processo de adaptação humana à realidade circundante. Nesse sentido, pode-se pensar a educação como um *continuum*, jamais totalmente concluído, mediando sempre a abertura de novos campos às ações humanas nas escolhas dos sujeitos.

Por ser o trabalho fundamento e modelo geral do agir humano, sua análise revela alguns aspectos característicos de toda práxis. Como afirma Bhaskar (1979, p. 44), a “[...] ação humana é caracterizada pelo notável fenômeno da intencionalidade”. Ou seja, é a capacidade de pôr uma finalidade, de projetar o resultado de uma determinada prática e de rastrear seus resultados que distingue o agir humano do comportamento meramente biológico, fundamentalmente instintivo. A transformação de um resultado ideal (uma mesa previamente pensada, uma aula previamente preparada) num resultado efetivo (uma mesa real ou uma aula, exatamente

como as planejadas) é a objetivação de um produto ideal, anteriormente pensado. Nesta objetivação, o sujeito que trabalha não apenas explicita um desdobramento possível do mundo (que, no entanto, não figura no mundo sequer como possibilidade, antes da intervenção do sujeito), como lhe confere um caráter de valor. Isto é, transforma propriedades ainda não explicitadas do mundo em cristalização dos carecimentos humanos.

Nesse processo, amplia-se continuamente a rede de determinações que se tornam cognoscíveis, e, por conseguinte, o trabalho alcança patamares cada vez mais variados, expande-se sempre a campos mais largos, sobe de nível tanto em extensão quanto em intensidade. É o recuo das barreiras naturais de que fala Marx, um processo que acompanha a crescente sociabilidade humana ao longo do tempo. Ademais, se a sociedade antecede a existência dos indivíduos, a práxis significa trabalhar sobre e com determinadas causas materiais (no sentido aristotélico da expressão), estruturas sociais, objetos sociais que estabelecem as condições para a atividade intencional dos indivíduos, que busca transformá-los de tal forma a atingir uma finalidade preestabelecida (MEDEIROS, 2004, p. 8) Nas palavras de Lukács (1984, p. 355):

Toda práxis orienta-se imediatamente no sentido de alcançar um objetivo concreto determinado. Para tanto deve ser conhecida a verdadeira constituição dos objetos que servem de meio para tal posição de finalidade, pertencendo igualmente àquela constituição as relações, as prováveis conseqüências, etc. Por isso a práxis está inseparavelmente ligada ao conhecimento; por isso o trabalho [...] é a fonte originária, o modelo geral, também da atividade teórica dos homens.

O outro aspecto distintivo da atividade humana é a escolha entre alternativas. A práxis humana é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, ao colocar uma finalidade em sua ação, deve decidir se a faz ou não, como a faz e em que circunstâncias. Todo ato social, por consequência, surge de uma decisão da consciência humana entre alternativas acerca de finalidades futuras. Ressalte-se, aqui, o caráter social

da alternativa, ou seja, é o processo social que determina, delimitando concretamente o espaço das perguntas e respostas possíveis, as alternativas que podem ser realmente transformadas em prática. Em poucas palavras: é o desenvolvimento social que decanta objetivamente os valores que os sujeitos podem confirmar ou negar, aceitar ou rejeitar, em sua prática e nos juízos que as acompanham. Ademais, a escolha entre alternativas supõe o caráter aberto do mundo social.

Nas palavras de Lawson (1997, p. 30):

Se a escolha é real, então qualquer agente poderia sempre ter feito outra escolha; cada agente sempre poderia ter agido efetivamente de forma distinta. [...] E uma condição necessária para isto é que o mundo, social e também natural, seja aberto no sentido de que os eventos realmente poderiam ter sido diferentes. Em outros termos, se sob condições x um agente fez y , tem que ser possível que este mesmo agente pudesse realmente não ter feito y . A escolha, para repetir, pressupõe que o mundo seja aberto e que os eventos efetivos pudessem não ter ocorrido.

A escolha entre alternativas implica:

- ♦ a possibilidade de escolhas entre várias finalidades possíveis (fazer isto em vez daquilo);
- ♦ a escolha entre diferentes causas materiais adequadas a tal finalidade (a escolha da madeira adequada para a mesa planejada ou do tema da aula a ser ministrada); e

a escolha entre diferentes possibilidades de produzir o resultado preestabelecido com as causas materiais selecionadas (fazer uma mesa estilo barroco e não uma mesa para computador, dar uma aula baseada na leitura de um texto e não uma aula expositiva) (MEDEIROS, 2004, p. 6).

Fazer uma mesa surgir da madeira, conforme idealizada, supõe conhecer as propriedades da madeira, das ferramentas empregadas, do ambiente no qual se trabalha e da capacidade humana de trabalhar com aquelas ferramentas sobre a madeira, naquele ambiente. Construir

uma escola no meio urbano ou no meio rural tem implicações sociais que têm que ser conhecidas e avaliadas previamente pelos governantes e educadores.

Lukács (1984, p. 25) recorda que não está inscrito na pedra ou na madeira o fato de que com elas se pode construir uma casa. Para que isso aconteça, é necessário o poder do pensamento e da vontade humanas para ordenar materialmente tais propriedades em uma conexão totalmente nova em seus fundamentos. O que quer dizer que o conhecimento tem um duplo caráter: reconhece as propriedades das “coisas” como elas são; e reconhece a possibilidade de as “coisas” virem a ser outras, mudarem de forma. Neste último caso, o ser humano exercita na prática a possibilidade de enxergar o mundo de forma diferente. Exatamente a possibilidade fechada pelo instrumentalismo. Com isso, quero dizer que, ao jogar fora o conhecimento em seu duplo sentido, o instrumentalismo apaga o que há de específico na práxis humana. Iguala-nos aos demais animais.

No entanto, a atividade humana só pode efetivar-se a partir de uma observação atenta das propriedades causais objetivas da realidade – no caso, o conhecimento das características da pedra e da madeira – para atingir a finalidade previamente pensada, sua utilização na construção de uma casa. Da mesma forma, não está inscrito no currículo em si mesmo, por exemplo, o processo de aprendizagem de cada estudante, as condições necessárias para sua efetivação: professores, estudantes, instituição, condições de trabalho, mediação do conhecimento, etc. Este processo sugere a paradigmática concepção aristotélica das quatro causas e seu exemplo do escultor, que pôs uma finalidade, trabalha e dá forma a uma estátua a partir do material e com as ferramentas disponíveis.

Como os indivíduos não existem jamais como indivíduos singulares, mas como indivíduos em relação a outros indivíduos e em relação às próprias relações, em decorrência, os efeitos de cada ato humano, mesmo que motivado pelas mais profundas razões individuais, adquirem um significado diferenciado quando analisados em termos do complexo de relações e estruturas sociais. A esse respeito, Bhaskar (1979, p. 51) indica que só se pode perceber a relevância social do agir individual no contexto de uma concepção “relacional” da sociedade: a noção de que a sociedade não é constituída por indivíduos, mas pelas relações entre os indivíduos e pelas relações entre estas relações.²

A partir dessa concepção relacional, Bhaskar (1979, p. 51, grifo no original) propõe um sistema de conceitos mediadores que abarcam ambos os aspectos da dualidade da práxis, isto é, um sistema de conceitos que estabeleçam o “ponto de contato” entre ação humana e as estruturas sociais. O sistema mediador é aquele

[...] das *posições* (lugares, funções, regras, tarefas, deveres, direitos, etc.) ocupadas (preenchidas, assumidas, exercidas, etc.) pelos indivíduos, e das *práticas* (atividades, etc.) nas quais, em virtude de sua ocupação destas posições (e vice-versa), eles se engajam [...] Ora, tais posições e práticas, se tiverem de ser totalmente individualizadas, somente podem ser executadas *relacionalmente*.

Falamos aqui de um sistema de relações que permite compreender a ação individual em seu sentido social. Por exemplo, a ação de um professor, como professor, embora seja individualizada, é ação do sujeito que ocupa aquela posição num dado contexto histórico, possuindo assim uma série de determinações sociais particulares. Isso não apaga evidentemente as individualidades (há professores “oradores”, há professores que obrigam a leitura de textos, há os que têm facilidade na relação com os alunos, ou não, há os pesquisadores...), mas confere ao agir humano uma dimensão (mais importante, diga-se de passagem) que o individualismo não abrange nem poderia abranger. Nas palavras de Bhaskar (1979, p. 44, grifo no original):

A concepção que estou propondo é de que as pessoas, em sua atividade consciente, em sua maioria, reproduzem inconscientemente (e ocasionalmente transformam) as estruturas que governam suas atividades substantivas de produção. Dessa maneira, as pessoas não se casam para reproduzir a família nuclear, nem trabalham para sustentar a economia capitalista. Contudo, isto é [...] a consequência não-intencional (e resultado inexorável) de, assim como é também uma condição necessária para, sua atividade. Ademais, quando as formas sociais se modificam, a explicação normalmente não residirá nos desejos dos agentes que as modificam de tal modo, embora, sob

um limite político e teórico muito importante, eles *possam fazê-lo*.

O impacto de atos singulares sobre as estruturas sociais depende da interação de inumeráveis (das relações com e entre os atos de outros indivíduos). A práxis transformadora é possível, entretanto, como “síntese de inúmeros atos individuais”. O fato de que tais sínteses se expressem mediante atos de indivíduos singulares (como em Lênin) pode criar a ilusão de que as mudanças resultantes foram consequência direta de sua própria vontade. E se há elemento comum à práxis transformadora e à práxis cotidiana, este elemento é o conhecimento: ambas pressupõem, em níveis distintos, o conhecimento das estruturas do mundo social. O conhecimento da realidade é importante no sentido de que permite escolhas mais adequadas das ações a serem realizadas no cotidiano, pois somente com o conhecimento dos mecanismos, dos nexos causais, é possível a efetivação da finalidade. As indicações que fizemos da práxis social – seu caráter intencional; a existência de condições sociais que lhe antecedem; a escolha de alternativas – nos fazem chegar ao ponto que nos é crucial, o do conhecimento. Como assinalamos, filosofia e ciência originam-se na vida cotidiana, desenvolvem-se como instâncias autônomas para, finalmente, retornar à práxis imediata e informá-la com novas ou melhores concepções, ou seja, a filosofia e a ciência são elaborações, desenvolvimentos e refinamentos críticos das concepções obtidas na prática.

Vale lembrar, contudo, que há inúmeros exemplos de teorias e ciências que se mantêm enredadas no domínio da manipulação prática da realidade, sendo incapazes de se libertar dos mesmos “preconceitos cotidianos” que permeiam e distorcem a ontologia da imediaticidade (MEDEIROS, 2004, p. 11). Marx (1974, p. 953) mostra que a economia vulgar, por exemplo, ao invés de assumir a inspeção crítica das categorias empregadas na vida cotidiana (ou em teorias prévias) como ponto de partida do processo de conhecimento, se enreda mais e mais na tentativa de aplicar técnicas crescentemente sofisticadas para polir e sistematizar as categorias dadas nessa mesma prática imediata. Da mesma forma, em certas teorias educacionais, espera-se que procedimentos e instrumentos de ensino operem praticamente no contexto interior à escola e possibilitem “[...] a compreensão, de um lado, da importância da improvisação na prática pedagógica e, de outro, de um tipo de pesquisa vista como resposta imediata e não mediada pela

reflexão” (EVANGELISTA, 2001, p. 9). Tanto em um caso como em outro, nas palavras de Medeiros (2004, p. 23), “[...] segue o pensamento vulgar, com sua atitude indelevelmente passiva e acrítica, a intensa dinâmica do dia-a-dia. Como conseqüência, não consegue evitar uma eterna ansiedade empirista, que bloqueia a busca por estruturas causadoras de fenômenos”.

Tal como a economia vulgar, também as epistemologias da prática estão imersas na “religião do cotidiano” (MARX, 1974, p. 900). Assumem que o conhecimento legítimo é o conhecimento fundado e validado na experiência empírica e, dessa forma, são incapazes de compreender as estruturas causais dos fenômenos educacionais. A experiência sensorial é vista como o próprio conhecimento do mundo, e a pobre teoria que daí se constrói revela-se incapaz de indagar se a experiência, por si só, pode constituir o mundo de forma adequada (ÁVILA, 2007, p. 12). Este é o incontornável limite do saber tácito, do saber-fazer, do aprender a aprender e que tais: não ultrapassar as mistificações reais – as categorias falsas ou ilusórias em si mesmas.

São as formas mais sofisticadas de conhecimento e o alargamento teórico que permitem a ampliação do escopo da práxis humana, possibilitando um aprofundamento da própria ontologia da vida cotidiana. Como assinala Duayer (2006, p. 117), recolhendo esse senso comum do relativismo, “[...] o mundo é sempre mediado por nossas idéias, nossa língua, nossa cultura, nosso vocabulário”. Nesse emaranhado de mediações, a descoberta e a correta compreensão das estruturas do mundo são condição básica para a práxis transformadora. Nessas circunstâncias, justamente “[...] por alegar a inexistência de qualquer coisa que não possua proveniência empírica, por negar a realidade das estruturas do mundo e achar a realidade no domínio dos eventos, o empirismo representa um cerrado bloqueio filosófico-ideológico à simples cogitação da práxis emancipatória” (MEDEIROS, 2004, p. 31). No domínio social, em particular, em que as estruturas do mundo são abertas e factíveis de transformação, abrir mão de sua compreensão implica naturalizar e eternizar essas mesmas estruturas ou, para ficarmos no campo da educação, implica naturalizar e eternizar as mesmas causas sociais que a impedem de assumir seu papel na práxis emancipatória. Mais preocupante, as estruturas sociais são reproduzidas no pensamento de maneira reificada, fantasiosa ou, ainda, percebidas como um puro e simples enigma.

Para concluir, volto à crítica e à denúncia que anunciei no início da exposição. Por um lado, temos a desqualificação do conhecimento e da teoria que ameaça as Ciências Sociais e Humanas, em particular a educação, com sua atitude passiva e desprovida de crítica diante da complexa e intensa dinâmica do dia-a-dia, reduzida a campo de percepções sensíveis, da negação do real como composto por intrincado conjunto de estruturas ou mecanismos geradores. Por outro lado, o autoengano das correntes relativistas da agenda “pós”, a saber, a noção de que o sujeito que conhece cria o universal no pensamento. Como indica Duayer (2003, p. 14), esta ideia se complementa pela “[...] ilusão de que o singular, porque é imediatamente dado à percepção, existe sem as determinações da universalidade e da particularidade e, por isso, pode ser apreendido automaticamente pela experiência sensível do sujeito”. Esta ilusão, acrescenta o autor, traz consigo ainda o absurdo pressuposto de que “[...] o sujeito percebe, classifica, pensa, enfim, sem as categorias do universal e do particular”.

Contra os ceticismos epistemológicos e relativismos, concluo essa exposição afirmando a objetividade e a cognoscibilidade do mundo, e que o mundo é muito mais do que as impressões e sensações que dele temos. Se esta ontologia empírica conforma hoje as coordenadas ideológicas hegemônicas (ZIZEK, 2002) ou o sistema de crenças dominante (ANDERSON, 2003), a sua crítica, teórica e prática, só pode ser efetiva com base na reconstrução de uma ontologia realista, uma ontologia crítica. Uma ontologia “[...] crítica das concepções, das fontes das concepções, das ações fundamentadas sobre as concepções e, finalmente, dos valores e outras condições sociais subentendidos em sua reprodução como concepções correntes” (MEDEIROS, 2004, p. 28). Ao contrário das receitas para o futuro, que nada mais fazem do que perenizar o presente, é “a análise crítica do existente” que pode revelar os possíveis futuros que ele encerra (MARX, 1983, p. 18). Neste particular, a educação pode cumprir um importante papel, pois, se

[...] os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa em um espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles podem dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital não só no seu próprio limitado domínio como também na sociedade como um todo. (MEZSÁROS, 2004, p. 18).

Por isso, concluímos, Thompson e Norris têm razão: de fato, a “teoria tem consequências”. A opção está posta, escolhermos uma teoria que contribua para perenizar o presente e administrar o existente, como as várias versões da epistemologia da prática, particularmente na educação, ou uma teoria que proceda à análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva de domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas.

Considerando o que foi dito, quer me parecer, a educação não pode ficar alheia às consequências da teoria.

Notas

- 1 Vale lembrar que Lukács (1981) examina o trabalho em seu aspecto originário – como produtor de valores de uso, como forma ‘eterna’, permanente ao longo das mudanças das formações sociais, do intercâmbio orgânico entre homem (sociedade) e a natureza”. Em outras palavras, o trabalho é analisado por ele como modo de ser do ser humano.
- 2 Talvez seja interessante apontar para o fato de que a ontologia de Bhaskar e sua concepção relacional de sociedade não guardam qualquer relação com o modismo corrente das “redes” de cooperação, de educação à distância e outras novidades que penetram o meio educacional.

Referências

ANDERSON, P. Idéias e ação política na mudança histórica. *Margem esquerda: estudos marxistas*, n.1, p. 79-92, 2003.

ÁVILA, A. B. *A pós-graduação em Educação Física e as tendências na produção de conhecimento: o debate entre realismo e antirrealismo*. 2007. (Qualificação de Tese) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- BHASKAR, R. *A realist theory of science*. London: Verso, 1997.
- _____. *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso, 1986. Tradução de Celso Tumolo. Revisão Técnica de Maria Célia Marcondes de Moraes (PPGE/UFSC) e Mario Duayer (UFF/PPGSP/UFSC).
- _____. *Reclaiming reality: a critical introduction to contemporary Philosophy*. London: Verso, 1993.
- _____. Societies. In: _____. *The possibility of naturalism*. Brighton: The Harvester Press, 1979.
- _____. Plato Etc. *The problems of Philosophy and their Resolution*. New York: Verso, 1994.
- CALLINICOS, A. *The resources of critique*. Cambridge, UK: Polity, 2006.
- CAMPOS, R. F. *A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental*. 2002. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- CEPAL.UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.
- DUAYER, M. *Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental?* In: ENCONTRO NACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA POLÍTICA (SEP), VIII, Anais... 2003, Florianópolis, 2003.
- _____. Antirrealismo e absolutas crenças relativas. *Margem Esquerda*, São Paulo, Boitempo, v. 8, p. 109-130, 2006.
- DUAYER, M.; MORAES, M. C. M. História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 63-74, jan./jul. 1998.
- EVANGELISTA, O. *A formação de professor nas políticas brasileiras para a educação nos anos de 1990: algumas questões sobre a Licenciatura*. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2001. Texto não publicado.

- GOLDMANN, L. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LAWSON, T. *Economics and reality*. London: Routledge, 1997.
- LUKÁCS, Georg. O trabalho. In: *Para uma ontologia do ser social*. Tradução de Ivo Tonet. (S/D) Universidade Federal de Alagoas, a partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Riunit, 1981.
- _____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*, São Paulo, v. 4, p. 1-18, 1978.
- _____. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: LECH, 1979.
- _____. *Per una ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981. v. I, II.
- MARX, K. *O capital: livro 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974. v.1.
- _____. *O capital: livro 1*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v.1.
- _____. *O capital: livro 3*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974a. v. 6.
- _____. Value, price and profit: an introduction to the theory of capitalism. *Research in Political Economy*, v. 18, p. 3-39, 2000. Disponível em: < http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?contentType=Book&Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/10_1016_S0161-7230_00_18001-0.pdf>. DOI: 10.1016/S0161-7230(00)18001-0. Acesso em: 8 abr. 2010.
- MEDEIROS, J. L. *Sete teses sobre o mundo social (e sobre o conhecimento deste mundo)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Texto não publicado.
- MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2004, Porto Alegre. *Anais eletrônicos...* Porto Alegre. A educação para um outro mundo possível: construindo uma plataforma de lutas. 2004. Disponível em: <http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html>. Acesso em: 20 dez. 2004.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. 128 p.

MORAES, M. C. M. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F. et al. (Org.) *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, mai/ago. 2004a.

_____. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, PO, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

_____. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 14, n. 25, p. 45-60, jan./jun. 1996.

_____. *Reforma de ensino, modernização administrada*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2000. (Série Teses).

_____. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

_____; MÜLLER, R. G. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 329-350, jul./dez. 2003.

NORRIS, C. *Reclaiming Truth. Contribution to a Critique of Cultural Relativism*. Durham: Duke University Press, 1996.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Dispersão semântica na pesquisa educacional: implicações teórico-metodológicas. *Educação em Questão*, Natal, RN, v. 12, n. 3, p. 96-114, jul./dez. 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade da prática. *Infância e Educação: investigação e práticas*, Porto, n. 4, p. 42-68, 2002.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAUPP, M. D. *A produção acadêmica sobre formação de professores de Educação Infantil: concepções de formação*. 2007. (Qualificação de Tese) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RORTY, R. *Consequences of pragmatism*. Hempstead: University of Minnesota Press, 1982.

- SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.) *O iluminismo às avessas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- _____. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- SOARES, K. D. *Trabalho e conhecimento docentes*. 2007. (Qualificação de Tese) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.
- THOMPSON, E. P. *Debate de Oxford*. Oxford, 1979. Realizado em dezembro de 1979, um ano após a publicação de *The Poverty of Theory*. O debate fez parte da programação do Seminário, sob a coordenação de Raphael Samuel, promovido pelo Ruskin College e pelo grupo History Workshop. Informações acessíveis no Ruskin College, em fitas cassetes.
- WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, maio 1990.
- ZIZEK, S. *Repeating Lenin*. Zagreb: Arkzin, 2002.

Questioning knowledge in the field of Education

Abstract

This paper explores the denunciation that knowledge and science, more particularly human and social sciences, are at risk. It criticizes the context of epistemological scepticism and ontological relativism that strongly affects sciences' capacity to overcome their own antinomies either on an explanatory level or when practically confronted to their own problems. It recalls the sentence "theory does have consequences" and argues that theory can increase the generalized scepticism about knowledge, truth, and justice by making them sound meaningless, thus opening the door to a great measure of irrationalism and nihilism. Yet, the positive side of theory may offer rational and critical bases to unveil the logic of a discourse that, at the same time, affirms education centrality and proposes the pragmatic construction of practice epistemologies in keeping with the emergent paradigms that are references for research, reforms, plans and proposals for Brazilian and Latin-American education. Theoretically, this text is based on Lukács and Bhaskar's critical realism.

Key words: Knowledge. Epistemology of practice. Empiricism. Critical realism. Ontology.

Indagaciones sobre el conocimiento e el campo de la Educación

Resumen

La propuesta de este artículo es de realizar una denuncia, el conocimiento y la ciencia está sobre amenaza, en especial, las ciencias humanas e sociales, y un crítica, la de que el actual contexto de escepticismo epistemológico y de relativismo ontológico compromete la capacidad de las ciencias superaren sus propias antinomias, sea en el plano explanatório como en el enfrentamiento practico de sus problemas. El presente artículo retoma la frase "la teoría tiene consecuencias" y argumenta que la teoría puede acentuar el escepticismo generalizado sobre el conocimiento, la verdad y la justicia, tornado estos conceptos sin sentido e introduciendo una buena dosis de irracionalismo e nihilismo. En su lado positivo, la teoría puede ofrecer las bases racionales y criticas para desnudar la lógica del discurso que, al mismo tiempo en que afirma la centralidad de la educación, elabora una pragmática construcción de epistemologías de la práctica que coinciden con los paradigmas que referencian la investigación, las reformas, los planos y propuestas para la educación brasileira y latinoamericana. La base teórica del texto es el realismo crítico y la ontología crítica de Lukács e Bhaskar.

Palabras clave: Ontología crítica. Realismo crítico. Producción de Conocimiento.

Maria Célia Marcondes de Moraes (in memoriam)

Doutora (pós-doutora); Filosofia da Educação e Política da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Recebido em: 16/6/2099