

Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil*

Maria Célia Marcondes de Moraes**

Title: *The Enlightenment upside down: the context of graduate studies in Brazil*

Resumo

A exposição do artigo divide-se em três partes. Na primeira, apresento alguns aspectos de como o direcionamento político dos anos FHC repercutiu no ensino superior brasileiro e que, parece, não sofre solução de continuidade do governo Lula da Silva. Indico que, se,

* Palestra apresentada na “Terceira Semana Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação”, na UNISINOS, em 17 de março de 2004. Os comentários aqui contidos são resultados de pesquisa apoiada pelo CNPq com suporte financeiro (2001-2003) e bolsas produtividade, doutorado e iniciação científica, intitulada: *Paradigmas emergentes: novos desenhos conceituais na política para formação de educadores (2002/2004)*, coordenada pela Profa. Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes (EED/CED/UFSC). Participaram da pesquisa as professoras Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista, também do EED/CED/UFSC, Patrícia Lauta Torriglia, doutoranda do PPGE/CED/UFSC. Rute da Silva, Maria Lígia Granado e Valquíria Walhiles, alunas da UFSC, foram bolsistas de IC nesse projeto.

** Pesquisadora associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Pesquisadora do CNPq. E-mail: mmmm@uol.com.br

por um lado, o discurso oficial afirma a necessidade de uma pós-graduação de excelência, por outro, os governos desenvolvem políticas que efetivamente retiram do complexo educativo e, notadamente, da universidade e da pós-graduação os recursos à qualificação necessária à produção de conhecimentos. Na segunda, descrevo o paradigma, acriticamente aceito, de que vivemos em uma sociedade do conhecimento e analiso a concepção de conhecimento aí pressuposta. Assinalo que, nesse contexto, o conceito de conhecimento sofreu redefinições e reconfigurações e o conhecimento torna-se campo do “vocabulário da prática, e não o da teoria”. Em consequência, descarta-se a necessidade de inquirir sobre a verdade e sobre a própria possibilidade do conhecimento objetivo. Finalmente, indico, em linhas gerais, minhas preocupações no que se refere às tendências que percebo na pesquisa desenvolvida na pós-graduação brasileira.

Palavras-chave: ensino superior, conhecimento, pesquisa.

Abstract

The article is divided into three parts. In the first one, it describes some aspects of the way in which the general political direction of the FHC administration affected higher education in Brazil, a direction that seems to have been adopted by the current Lula da Silva administration as well. On the one hand, the official discourse reaffirms the need for graduate studies of high quality, but, on the other, the government develops policies that in fact take away the indispensable resources from the educational system, particularly from the university and graduate studies programs. In the second part, the article describes the generally accepted paradigm that we live in a society of knowledge and analyzes the concept of knowledge that it presupposes. In this context, it points out that the concept of knowledge went through a series

of redefinitions and reconfigurations and was reduced to the vocabulary of “practice rather than theory.” As a consequence, it is no longer seen as necessary to inquire about truth or about the very possibility of objective knowledge. Finally, the author briefly expresses some of her concerns in relation to the trends in Brazilian post-graduate studies programs at present.

Key words: Higher Education, Knowledge, Research.

Introdução

Vejam os contextos que nos permitem falar de um “iluminismo às avessas e da pós-graduação no Brasil”. Há muitos anos vimos percebendo os ruídos emitidos pelos desafios dos tempos em que vivemos, os quais estariam a exigir indagações e respostas que não mais encontram respaldo nos referentes tradicionais. Estamos frente a quebras, mudanças, flexibilizações, novidades de todo tipo, no atacado e no varejo, como comprovam os formidáveis acontecimentos do 11 de setembro e seus desdobramentos posteriores, inclusive o trágico ato terrorista do último 11 de março, em Madrid.

No campo da educação, percebem-se as rápidas mudanças em tecnologia nas salas de aula, 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. Tais acontecimentos, como não poderia deixar de ser, preocupam os educadores contemporâneos e os levam a refletir sobre os processos educacionais, as ciências e, até mesmo, sobre a própria possibilidade do conhecimento objetivo. E não é de surpreender que seja assim. Diante de um mundo desencantado e da experiência de desconstrução das certezas instituídas secularmente, parecemos submergir ora na hesitação e no desconforto, ora em um ceticismo francamente niilista.

Este é o pano de fundo das questões que levanto neste

artigo, que divido em três partes. Na primeira, apresento alguns aspectos de como o direcionamento político dos anos FHC repercutiu no ensino superior brasileiro, e que, parece, não sofre solução de continuidade do governo Lula da Silva. Na segunda, descrevo o paradigma, acriticamente aceito, de que vivemos em uma sociedade do conhecimento e analiso a concepção de conhecimento aí pressuposta. Finalmente, indico, em linhas gerais, minhas preocupações no que se refere às tendências que percebo na pesquisa desenvolvida na pós-graduação brasileira.

Primeira Parte

Ao longo do tempo e em suas várias manifestações, a educação, mais ou menos diretamente, sempre esteve articulada às demandas do mercado. Nos dias de hoje, acrescenta-se a essa relação a crença de que o horizonte educacional se abre a um proclamado processo de democratização de informações e conhecimentos que seriam próprios ao padrão civilizatório contemporâneo. Questão das mais interessantes é a multiplicidade de cenários construídos para justificar este processo: ora é apresentado como economia ou sociedade do conhecimento; economia ou sociedade da inovação perpétua; sociedade da informação; sociedade aprendente e do aprendizado; sociedade de redes ou sociedade associacional, entre outros. Os diversos cenários, porém, não ocultam importantes convergências analíticas acerca da globalização dos mercados, da profusão de paradigmas em todos os setores da sociedade e da afirmação de que produção, natureza, volume, disseminação e uso do conhecimento são peças-chave nas formas de acumulação em escala mundial (Morales *et al.*, 2003). O próprio Banco Mundial se autodenomina “Banco do Conhecimento”!

A mídia, os políticos, os documentos oficiais, os intelectuais de modo geral incansavelmente atribuem à globalização e ao avanço da tecnologia o fato de estarmos alargando as fronteiras de tal cenário. Estaríamos em tem-

pos de *take off*, tempos em que se espera forte investimento em capital cultural, como a flexibilidade, a inteligência técnica, a rapidez e a fluidez na busca e disponibilidade de informação e, acima de tudo, a capacidade de transformar a informação em mercadoria de livre circulação no mercado. Vivemos, afirma Kurz (2001), a irresistível “comercialização da alma”, cada vez mais enraizada e abrangente.

Como lembra Hostins (2002), se a comercialização da alma deve ser incorporada desde tenra idade – pois se trata de um investimento cultural de alto valor –, é inegável que o processo se acentua na formação em nível superior. Nas universidades, vem se impondo, tanto nas pesquisas como no ensino das várias disciplinas, a preocupação com aspectos técnicos e úteis das profissões. Não importa se o que se ensina. Mas espera-se dos estudantes que, desde o início, considerem tudo o que aprendem sob o ponto de vista da venalidade. De fato, tem prevalecido no ensino superior a busca pela administração eficiente, capaz de gerar seus próprios recursos estabelecendo nexos coerentes com as leis do mercado e as da corrida tecnológica (Hostins, 2002). Neste percurso, as universidades ganham perfil mais assemelhado a centros administrativos do que intelectuais, e, em decorrência, a eficácia do seu desempenho, cada vez mais acentuadamente, é medida por dados estatísticos, volume de produtividade e visibilidade.

Nos múltiplos cenários acima referidos, dois ganham relevância: o da “sociedade da informação” e o da “sociedade do conhecimento”. É mais ou menos consensual o sentido do que se convencionou chamar de sociedade da informação. O termo refere-se à mudança tecnológica visível nas últimas décadas, à capacidade de difundir informações em extrema rapidez, à revolução das tecnologias de informação e comunicação – as NTIC (novíssimas tecnologias de informação e comunicação), que tomaram vulto, sobretudo, na década de noventa – que têm assegurado a rapidez e a agilidade na transmissão de informação para todas as partes

do planeta em tempo real, supostamente gerando a todos a possibilidade de acesso à informação. Na sociedade da informação, as NTIC são definidas, em uníssono, como os elementos basilares da dinâmica da nova ordem e do exercício da cidadania, resposta às demandas econômicas e sociais em incessante transformação e à necessidade de comunicação rápida entre os povos (Moraes *et al.*, 2003). De acordo com Lastre (2000, p. 14), o acesso a tais tecnologias – a capacidade de reconfigurá-las, apreendê-las, acumulá-las e usá-las –, foi e continua a ser visto como definidor do “grau de competitividade e desenvolvimento de nações, regiões, setores, empresas e indivíduos”.

O sentido da sociedade do conhecimento, porém, é mais sutil. Tal concepção de sociabilidade está ligada à transformação do mundo laboral e à necessidade de novos conhecimentos ou, para ficarmos *up-to-date* com a terminologia, “competências”, perpetuamente renováveis, instrumentos de capacitação do novo trabalhador que deve ser flexível e adaptável às sempre novas circunstâncias do mundo do trabalho (Moraes *et al.*, 2003). Este processo, no entanto, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis de aprendizagem que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Demanda desenvolvimento de processos cognitivos altamente complexos. Para a maioria, porém, bastam as “competências” no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia e que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências sofisticadas e níveis inéditos de exclusão (Moraes, 2003, 2001). Por estarmos no campo próprio da economia, talvez seja mais apropriado falar em “economia do conhecimento”, mais do que em “sociedade do conhecimento”.

As políticas educacionais brasileiras dos anos recentes, visando à construção de um programa para inserir o país no cenário da sociedade da informação e na economia do conhecimento globalizados pretenderam, pelo menos ao nível do discurso, contribuir para mudanças estruturais a ele adequada. As universidades teriam aí um papel preci-

so: o de buscar a transição de um modelo aparentemente esgotado e limitante para efetivar respostas à crescente demanda social. Para tanto, deve transgredir e superar seu próprio conservadorismo. Este seria seu papel social e, ao que tudo indica, a reforma universitária que se anuncia para breve deverá dar conta do processo iniciado na década anterior. Como se sabe, assinala Roberto Leher (2004),

o governo Lula da Silva recolocou em movimento a engrenagem de uma reforma universitária que, se exitosa, estraçalhará a concepção de universidade da Constituição Federal de 1988 e o futuro dessas instituições. A partir de um tripé constituído pelo Banco Mundial, pelo próprio governo de Lula da Silva e por uma ONG francesa, ORUS, dirigida por Edgar Morin,¹ está sendo erigido um falso consenso que poderá redefinir profundamente a universidade brasileira [...] representando a vitória de um projeto asperamente combatido por sindicatos, estudantes, reitores, entidades científicas, fóruns de educadores e partidos, no curso da última década: a conexão com o mercado e, mais amplamente, a conversão da educação em um mercado.

Os documentos – tanto os das agências multilaterais quanto os emanados pelo governo brasileiro – são unânimes em diagnosticar o elevado grau de competitividade do mundo contemporâneo e que ampliou exponencialmente a demanda por informações. Daí a necessidade de sistemas educacionais mais eficientes e operacionais (CEPAL/UNESCO, 1995; UNESCO, 1996). Não por coincidência, itens como gestão, financiamento, organização acadêmica e integração regional e inter-regional foram os mais destacados nas refor-

¹ “Edgar Morin, a despeito de suas reflexões epistemológicas, que mereceriam um estudo à parte, foi um dos mentores da contestada reforma de Claude Allègre, no período de conversão neoliberal de Mitterrand, que pretendia adequar os liceus e universidades às necessidades empresariais, projeto que, em virtude da intensa oposição dos sindicatos, por meio de expandidas greves e manifestações, e de intelectuais, como Pierre Bourdieu, entre outros, acabou não se viabilizando, ao menos não nos termos das pretensões primeiras. Fracassado no centro do capitalismo, o ‘modelo da complexidade’ está sendo vendido como uma nova referência a ser seguida na periferia, em especial no Brasil e na Venezuela, coincidentemente países com grandes mercados educacionais” (Leher, 2004).

mas sugeridas nos anos de 1990. Itens, aliás, que encontram sua articulação em um outro aspecto fortemente enfatizado: o da avaliação. Nessas circunstâncias, procurou-se introduzir um novo paradigma norteador das políticas educacionais na América Latina e Caribe: o de claramente respaldar a economia e o de criar um *éthos* que assegure investimentos rentáveis em todos os níveis de ensino do complexo educativo. Tratou-se de estabelecer objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização).

Por certo, tais aspectos exerceram forte impacto na pós-graduação e, particularmente, nas propostas de sua avaliação. Se as políticas do ensino superior, adotadas pelos governos brasileiros, de 1990 até os dias atuais, orientam-se pelas recomendações do Banco Mundial, não é de admirar que a complexificação, a elevação dos níveis de exigência e a definição de um “perfil de excelência” no sistema de avaliação para os Programas de pós-graduação no país fossem contemporâneas da desvalorização da universidade e daqueles que nela trabalham. Em outras palavras, em um movimento aparentemente esquizofrênico – mas só aparentemente –, as fortes exigências que recaíram sobre a pós-graduação são coetâneas de um processo de empresariamento do ensino e do progressivo descompromisso do Estado que, sob o pretexto de crise fiscal, recua sistematicamente no financiamento da universidade e do ensino público em geral.²

O achatamento orçamentário desestabilizou as relações de poder e saber no interior das universidades e na pós-

² É bom lembrar, no entanto, o caráter global desta investida contra o caráter público da universidade. Essa tendência pode ser apreciada, por exemplo, no artigo fartamente documentado de Robert Ovetz, *Student Struggles and the Global Entrepreneurialization of the Universities*, *Capital&Class*, n. 58, Spring 1996. Mais recentemente, a revista inglesa *The Economist* publicou um verdadeiro manifesto privatista, um longo e sedutor ensaio com o sugestivo título “Universities: Inside the Knowledge Factory”. Naturalmente, qualquer semelhança entre o conteúdo do ensaio e os recentes discursos oficiais não será mera coincidência (*The Economist*, 4 October 1997).

graduação. O que se divisa são professores e professoras com feição de agentes da pesquisa e da extensão – agora concebidas como oferta de serviços a preços de mercado –, assim buscando recursos alternativos à sua sobrevivência mas, ao mesmo tempo, submetendo-se a critérios que lhes são estranhos e francamente desfavoráveis – aliás, esta é uma das razões por que se proclama a inutilidade da dedicação exclusiva. A universidade, por seu lado, sujeita aos mesmos critérios de valorização imediata, assume progressivamente o papel de agenciadora de tais projetos e informações produzidas que, espera-se, sejam digeríveis e assimiladas rapidamente pela sociabilidade predominante (Moraes, 2001).

Neste ponto, evidencia-se uma verdadeira simulação e inversão da dinâmica: se, por um lado, o discurso oficial reitera a necessidade de o país criar as bases para sua inserção no novo paradigma da economia do conhecimento e da informação, se afirma a necessidade de uma pós-graduação de excelência, por outro, desenvolve políticas que efetivamente retiram do complexo educativo e, notadamente, da universidade e da pós-graduação os recursos à qualificação necessária à produção de conhecimentos. Embora em outro nível, as políticas de formação docente postas em prática no país, no período de 1990, são exemplares a esse respeito. Supõe-se um docente capaz de transitar pelos vários “âmbitos do conhecimento”: apresentar cultura geral e profissional, saberes acerca de crianças, jovens e adultos, sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conteúdos das áreas de ensino, saberes pedagógicos, disciplinares e, por certo, experienciais.³ Sob as mil faces da

³ Ver Resolução CNE/CP 1, no art. 6, parágrafo terceiro, onde se lê: “a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: 1) cultura geral e profissional, 2) conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas, 3) conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, 4) conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino, 5) conhecimento pedagógico e 6) conhecimento advindo da experiência”.

polissêmica multidisciplinaridade ou dos construtivismos pós-piagetianos em moda, contudo, o esforçado docente é apenas mão-de-obra requerida pelos fragmentários nichos a ele oferecidos e não deve ultrapassar os limites do que efetivamente lhe é planejado, do que é previsto em sua formação, do alcance do conhecimento que lhe é permitido.

Corroborar-se, dessa forma, a concepção do Banco Mundial que enfatiza a prática do saber-fazer, práticas que se aprendem de forma eficiente e rápida, pois que se transformam em obsoletas rapidamente. Ao conhecedor é mister aprender a aprender, adquirir as habilidades básicas para pôr em movimento o conhecimento aprendido a fim de resolver o problema específico daquele momento específico. Dito de outro modo, como afirma Duarte (2003, p. 1), impõe-se “uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico”.

Segunda parte

Complemento necessário à formação do consenso a necessidade de reformas de todo tipo no ensino brasileiro tem sido a pragmática construção de um novo vocabulário – suporte à criação de novos desenhos conceituais – que realiza a ressignificação de conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciam as reformas almejadas para a educação do país. Conceitos como competência, destreza, consenso, sociedade civil, democracia, cidadania, tolerância, edificação, professor, solidariedade, racionalidade, verdade e, como não, conhecimento foram sorvidos pela retórica em vigor, adquirindo sentido e significados apropriados aos novos tempos (Moraes, 2001, 2003).

Procuramos, na pesquisa, localizar entre as redefinições e/ ou (res)significações conceituais observadas aquela que mais atingiu o conceito de conhecimento. Gibbons, por exemplo, define os docentes como “trabalhadores do co-

nhcimento”, “pessoas especializadas na configuração de um conhecimento que seja pertinente para uma multiplicidade de contextos” (Gibbons, 1998, p. i). Toca-se, aqui, em ponto fundamental: a idéia de um conhecimento que não mais é “produzido”, mas “configurado” e que se limita – pragmaticamente – a identificar e solucionar problemas ou, na melhor das hipóteses, intermediar problemas.

Mas, afinal, de que conhecimento se trata, uma vez que o conhecimento sistemático parece perder espaço, se em seu desenvolvimento não suscita questões relativas nem quanto à natureza de seu objeto ou à sua própria natureza? Tal indagação, a meu ver, é determinante na distinção entre ciência e técnica, entre conhecimento científico e conhecimento técnico-operatório e, por conseqüência, é crucial para se pensar a universidade, a pós-graduação e a pesquisa.

A análise dos documentos, seja os das agências multilaterais ou dos governos nacionais, indica que o conceito de conhecimento foi um dos que mais sofreram neste processo de redefinições e reconfigurações. Despido de sua função e de seu caráter epistemológico, *d’après* o pragmatismo em vigor, descarta-se a necessidade de inquirir sobre a verdade, a objetividade ou sobre o que seria uma interpretação ou apreensão corretas da realidade. Estamos nos referindo à tendência de plasmar o processo de conhecimento no interior de limites que se definem pela eficácia, pela manipulação do tópico e do imediato.

O patamar, agora, é bem mais sutil: o conhecimento é campo do “vocabulário da prática, e não o da teoria”. 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. Assim, valoriza-se a ciência não pelo conhecimento que ela pode produzir, mas por seus sub-produtos tecnológicos (informática, robótica, mídia, microeletrônica, telemedicina, teletrabalho, bibliotecas digitais, o ensino a distância, etc. – aspectos que compõem a chamada sociedade do conhecimento ou da informação).

No âmbito desses questionamentos, pode-se ousar

uma proposição, ainda inicial: ao esmerar-se em louvar e enfatizar a importância do conhecimento, “vocabulário da prática e não da teoria”, o padrão civilizatório contemporâneo pode dar a impressão de que valoriza e recupera as máximas dos velhos tempos de glória iluminista. Mera ilusão, porém, pois se trata de um iluminismo às avessas, invertido e estranhado de seu sentido original. Uma vez perdida no passado a noção epistêmica do conhecimento, põe-se hoje, em seu lugar, o vulgar processo associativo de empirias compartilhadas, um “saber-fazer” que até pode ser criativo, mas sempre será fortemente restritivo, passivo na aceitação de todo o *status quo*, mesmo quando admite transgressões. Até porque, restritas ao nível do empírico, eventuais transgressões não têm como fugir do individual ou do grupo, uma vez que o mundo esgota-se nas impressões e sensações colhidas pelo sujeito ou pelo grupo. Mesmo se considerarmos o papel ativo do sujeito, a matéria-prima consiste ainda das mesmas sensações e impressões (Moraes, 2003).

Para o contemporâneo iluminismo às avessas, o conhecimento aparece reassurado em seu perfil democrático tradicional de “recurso mais humano”, uma vez que lhe são reconhecidas virtudes “intrinsecamente democráticas” e, sobretudo, a de ser infinitamente ampliável. Vale lembrar o forte nível de abstração que o conceito de democracia alcançou hoje em dia: uma vez que não mais se antevêm alternativas ao capitalismo, a “democracia” torna-se o valor abstrato que justifica as ações mais variadas e inusitadas – como as de George W. Bush, por exemplo. Em sua nova face, o conhecimento torna-se múltiplo e atualizado: conhecimento-recurso, conhecimento-bem útil, conhecimento-democracia, conhecimento-mercadoria, conhecimento como possível substituto dos fatores tradicionais da produção: força de trabalho, dinheiro, terra etc. (Torriglia e Tomazetti, 2002).

No contexto dessas questões, lembramos as propostas de Richard Rorty, um dos mais importantes pensadores da corrente neopragmática norte-americana. As críticas às posições rortyanas estão explicitadas em outros trabalhos

meus (Moraes, 2001, 2003; Moraes e Duayer, 1998), onde discuto os principais aspectos do ceticismo epistemológico do autor e sua concepção de educação. Aqui basta ressaltar a “presença ausente” de Rorty em boa parte dos documentos analisados e das políticas propostas.

Para o pensador norte-americano, o objetivo da educação não é a transferência de conhecimentos sobre questões epistemológicas ou a discussão sobre a verdade dos “fatos”. Ao contrário, propõe substituir as “questões teóricas” por “questões práticas”, sobre a desejabilidade e/ou necessidade de “manter ou não nossos valores, teorias e práticas atuais” ou, mais precisamente, por um processo permanente de ajuste aos vários interesses e necessidades culturais. Assim, não é de estranhar que ele afirme que, do ponto de vista educacional, campo oposto ao epistemológico ou tecnológico, o modo como as coisas são ditas é mais importante do que a posse de verdades (Rorty, 1989a). Ao opor o campo epistemológico ao educacional, este tipo de discurso, a meu ver, efetiva uma inédita despolitização e cooptação na política e, por conseguinte, na educação. Se no cotidiano trata-se de postular o nexo direto entre educação e a celebração das virtudes de uma certa utopia liberal (e dos valores norte-americanos), contribui igualmente para omitir das discussões políticas e do processo educativo a relevância da análise teórica, a face fortemente excludente do consenso, as maneiras efetivas da dominação e da exclusão, os modos pelos quais o passado se articula à lógica das formas históricas e culturais do presente (Moraes, 2001, 2003).

Mas, para além do neopragmatismo rortiano, o conhecimento ressignificado aparece, também, no cenário das doutrinas denominadas “construção social da ciência” ou “sociologia do conhecimento científico” (a de Bruno Latour, Michel Callon, a Escola de Edinburgo, por exemplo). Muito próximos à formulação etnocêntrica rortiana, estes estudos afirmam que a ciência nada mais seria do que uma construção da realidade de tal modo que mundo e realidade tornam-se um sistema de convenções, pois não há garantia de que aquilo que construímos possa progres-

sivamente chegar a mapear o mundo como ele realmente é. O construcionismo social coloca, na relação entre sujeito cognoscente e objeto mediada pelo conhecimento, a cultura em plano superior. Esta última passa a exercer forte poder e influência sobre os outros dois fatores, que se tornam subservientes às práticas culturais. Assim, fatos antes encarados como determinação real passam a serem vistos, ao contrário, como projeções das práticas culturais de comunidades de pesquisadores sobre um mundo muito mais estreito. Esta forma extremista de pensar o conhecimento minimiza o papel do sujeito cognoscente e do mundo à medida que supervaloriza as práticas culturais que assim, passam a justificar as crenças (Nanda, 1997).

O sistema construcionista considera ambas as dimensões, a cognoscitiva e a cultural, como um bloco monolítico, sem evidenciar qualquer disjunção, pois a ciência tem como local de sua práxis instituições que se encontram inseridas no contexto social. Desta forma, os teóricos construcionistas tendem a negar qualquer distinção significativa entre o que está dentro e fora da ciência e entre coisas naturais e sociais (Nanda, 1997).

A consequência dessas afirmações para a produção do conhecimento é bastante grave e, a nosso ver, com nítidas repercussões no que se compreende por formação de educadores e pesquisadores no interior das universidades. De imediato há o problema da construção do conhecimento abalizada pelas crenças do senso comum, confundindo as disposições sociais e cognitivas que reforçam os delineamentos de preconceitos de raça, geração, classe social ou gênero. O conhecimento desta forma modulado passa a ser não apenas condicionado pela prática social, mas por ela convencionado (Moraes, 2003).

Há que se contrapor a essas posições. Concordamos com pensadores como Bhaskar (1994) que reconhecem que a atividade experimental empírica não é suficiente para conferir compreensibilidade à experiência científica, uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção cons-

tante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe o mundo fechado para mudanças e para a intervenção do agir humano. Porém, na medida em que as leis científicas só têm sentido se aplicadas em um mundo aberto (para além do âmbito da imediatez) e intransitivo, sua finalidade é a de compreender as estruturas, forças, poderes, etc. que determinam os fenômenos empíricos, mas que se situam para além deles.

Desse ponto de vista, é uma patente incongruência que a ciência se circunscreva ao empírico e, simultaneamente, possa produzir leis universais ou generalizações válidas para além dos sistemas fechados dos experimentos. Na concepção de Bhaskar (1998), o empirismo residual presente nas propostas de conhecimento do iluminismo às avessas restringe e anula um avanço científico concreto. A ciência limita-se a uma manipulação formalista do empírico, e as teorias assim construídas justificam-se por sua adequação empírica e por sua utilidade instrumental, pela ausência de diferenciação, profundidade e futuro aberto. Tal concepção de ciência, no entanto, lembram Duayer *et al.* (2002), envolve uma voluntária renúncia ao conhecimento do mundo: “Quando aplicada às ciências sociais, esta renúncia equivale a interditar ao ser humano qualquer cogitação sobre as condições de sua vida. Para além da forma é claro. Como a sociedade sempre se transforma, as transformações terão que ser sempre uma surpresa e jamais produto da atividade humana consciente.” (Duayer *et al.*, 2002, p. 52).

Parece paradoxal que a ciência, tão fundamental na sociedade do conhecimento e da informação, despreze a necessidade da reflexão, da crítica, do enfrentamento com o instituído, da interpretação ou apreensão concreta da realidade. Se por pesquisa (Chauí, 1999) entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então a política para o ensino superior, para a formação de docentes e pesquisadores no Brasil, ao submeter-se aos critérios do que parece ser o destino inexorável de valorização imediata dos ditames do mercado, condena a uni-

versidade e a pós-graduação ao esvaziamento de sua função social mais precisa (Evangelista e Moraes, 2002).

Cabe então a pergunta: qual o conceito de conhecimento implícito nas propostas de uma “sociedade do conhecimento”? A resposta está longe de ser um enigma e encaixa-se como uma luva ao espírito pragmático dos novos tempos. A força ideológica dos arautos de tal sociedade – ideologia que perde seu caráter de ocultar, preservando apenas o de legitimar e justificar – propaga o empobrecimento da problemática do ato cognitivo, dele retirando seu sentido original e crítico, substituindo-o por um “saber fazer” praticista. Nossa indagação é: qual é então o sentido de conhecer em uma sociabilidade que prega o conhecimento como bandeira, mas um conhecimento preso à prática imediata e, portanto, conformado ao *status quo*? Estamos frente a uma estratégia esperta que, ao mesmo tempo, encanta – pois reforça, legitima, justifica – e exerce forte controle epistêmico: o de um ceticismo epistemológico extremo que trivializa a questão da verdade tornando-a intrinsecamente descartável.

Tais questões, por certo, escapam ao campo estrito da epistemologia. Vale lembrar que o debate sobre o ceticismo não se reduz, hoje em dia, a uma simples controvérsia sobre o conhecimento e os critérios de sua validação. Ao contrário, trata-se de uma discussão ideológica de largo espectro na qual se concentram e se enfrentam os vários protagonistas em presença na cena intelectual contemporânea (Moraes, 2003).

Terceira parte

94

Proponho concluir nossa discussão com a pergunta: se há incertezas e indefinições no campo do conhecimento, o que são elas e o que as determina no campo educacional? De início há já um fato a assinalar: se a questão vem sendo largamente discutida no campo da filosofia, no da história e em algumas das ciências sociais, os educadores não parecem importar-se em aprofundar o tema. É preciso reco-

nhecer que muitos a ele se referem, mas poucos de fato o explicam e o avaliam em toda a sua extensão e complexidade e, notadamente, em seus impactos na produção do conhecimento no campo da educação. No entanto, quer nos parecer que não são inconseqüentes nem casuais as conseqüências dessa discussão para a pesquisa e para a pós-graduação na área de Educação.

Vale assinalar, nestas circunstâncias, algumas tendências que são perceptíveis nas pesquisas educacionais desenvolvidas no país e que têm sido apontadas por pesquisadores da área, nos últimos anos. Algumas não são novas, outras se configuram, mas todas estão no horizonte de pesquisas da área:

- a) o sincretismo teórico: investigações recentes sobre as tendências investigativas na área da educação indicam que em um número importante de pesquisas, a análise dos dados obtidos por meio da investigação de temas específicos não se faz acompanhar de uma visão teórica e sintética do fenómeno educacional. Ou seja, não obstante a busca em definir os “contornos da especificidade da educação como objeto do conhecimento”, observa-se uma nítida dificuldade em estabelecer a identidade da “educação” como campo de produção de conhecimentos. Por isso mesmo, importa-se das outras ciências, e até mesmo de outros contextos sociais, modelos teóricos que são mais ou menos adaptados às análises educacionais (Mello, 1983). Este aspecto, como lembra Warde (1990), apresenta um ângulo positivo que é o de contribuir para que a área saia dos estreitos limites de um certo “pedagogismo” que, em boa medida, ainda tolhe as pesquisas produzidas; mas, por outro lado, acarreta o risco de acentuar uma dispersão teórica e metodológica que não encontra âncora no campo educacional, nem tampouco no da filosofia, da psicologia, da história, da sociologia

ou da economia. Uma dispersão que, em geral, conduz a pesquisa a um sincretismo teórico que a faz perder a compreensão histórica, teórica e prática dos processos educacionais.⁴

- b) A prática como limite da inteligibilidade: por outro lado, parece não haver problema em identificar, no campo educacional, as múltiplas práticas pedagógicas. No entanto, com frequência o fascínio do modo de operar do ato educativo no cotidiano escolar no mais das vezes transforma a experiência imediata no limite da inteligibilidade. Se a descrição acima aponta para um sincretismo teórico, aqui ocorre o abandono de toda teoria. São demasiadamente comuns as célebres “histórias ou relatos do cotidiano escolar”, narrativas meramente subjetivas e/ou descritivas e, lamentavelmente, quase sempre prescritivas, eivadas de “dever-ser”. Só mesmo uma compreensão muito abrangente do que seja a produção de conhecimento e a atividade de pesquisa 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. Em sua pesquisa, Tardiff assinala que “os saberes oriundos da experiência cotidiana parecem constituir o ali-

⁴ Sobre as características atuais da produção pedagógica contemporânea Kuenzer afirma: “Esta, de modo geral, tem se dividido: de um lado, aquela que vai ao mundo do trabalho e das relações sociais para compreender os processos educativos escolares e não-escolares e não faz o caminho de retorno, caracterizando-se por macroanálises que, embora sejam relevantes e necessárias, não contribuem para a organização de projetos e práticas pedagógicas que respondam, no sentido de atender e superar, às atuais demandas por educação feitas por estas relações mais amplas, perpassadas pela contradição fundamental do modo capitalista de produção de mercadorias. De outro, aquela que não sai do espaço restrito das organizações e práticas pedagógicas, tratando-as como se fossem autônomas, e até determinantes, daquelas relações sociais.” (Kuenzer, 1998, p. 107).

- cerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (Tardiff, 2000, p. 21).
- c) Uma tendência, já diagnosticada por pesquisadores desde o final dos anos de 1980 – e, a meu ver, derivação da influência da “agenda pós-moderna” na área –, é a do crescimento da incidência de recortes temáticos cada vez mais restritos, da ênfase em aspectos muito particulares da educação, como o destaque a “tópicos referentes à educação escolar (mais do que à chamada educação extra-escolar) e a dominância (...) de recortes que incidem sobre a conjuntura presente” (Warde, 1990, p. 73). Como assinala Warde, os estudos historiográficos estão crescentemente diminuindo entre as pesquisas desenvolvidas na área. Dito de outro modo, um acentuado “presentismo” pós-moderno parece estar norteando as pesquisas educacionais mais recentes. Se algumas vezes os recortes temáticos podem focalizar temas tradicionalmente negligenciados (os celebrados novos objetos), outras tantas são acompanhados de um descaso metodológico que compromete irremediavelmente a pesquisa.

Um dos aspectos que chamaram minha atenção nos últimos anos é o movimento que denominei “recoo da teoria” na área de Educação, mas também nas demais Ciências Humanas e Sociais (Moraes, 2001). Considero o ceticismo epistemológico e, sobretudo, a visão pragmática de vida social influências consideráveis para este movimento. Em outros trabalhos, já alertei para o fato de que a celebração do “fim da teoria” caminha *pari passu* com a promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo que se evidencia nos critérios que vêm norteando a elaboração das prioridades

educativas nas políticas de formação, na elaboração de currículos, na organização escolar, em suma, em um projeto político que investe numa concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto ao exercício do pensamento (Moraes, 2001).

Nessas circunstâncias, a pesquisa educacional perde sua capacidade de apreensão das relações funcionais dos fenômenos empíricos, e, se dilatarmos a questão de modo a nela incluir a experiência docente, a percebemos presa à negatividade intrínseca dos princípios das pedagogias do “aprender fazendo” ou do “aprender a aprender” (Duarte, 2003).

Seria extravagante negar a importância dos dados empíricos em qualquer pesquisa, pois é nos movimentos mais simples da vida quotidiana, na empiria mais imediata, que se situa o ponto de partida para compreender o ser social em seu sentido ontológico (Moraes e Muller, 2003). A meu ver, não há como ocultar o fato de que, para além das marcas e ruídos de uma cultura, de que fala Rorty (1989b), para além da objetividade pragmática definida no consenso, há as relações tensas e complexas do que alguns de nós denominamos ontologia, a efetividade complexa do ser social, o real na essencialidade de relações concretas que instituem e constituem as relações econômicas, políticas e culturais no processo contraditório que é produto histórico do agir humano. Por isso mesmo, a complexidade do ser social é inteligível, por isso mesmo é efetividade real aberta ao conhecimento, à correta compreensão e à intervenção.

Tais questões interessam de perto à Educação, educação compreendida como prática social privilegiada que, por ser assim, supõe sujeitos, não meros transmissores ou receptores de crenças justificadas que lhes orientem as ações, mas educadores e educandos, na relação e no sentido mais profundos desses termos. Sujeitos que não desconhecem o importante papel de aculturação que possui a educação, mas também o de resistência que lhe é tão próprio. Por reconhecerem assim a educação, não abdicam dos recursos da análise seja para a crítica das práticas

sociais existentes seja para sinalizar como é possível alterá-las, preservá-las, estendê-las, desafiá-las. Sujeitos que admitem ser necessário compreender como interagem as práticas sociais e lingüísticas, os privilégios, as distinções, as distorções que elas abrigam. Em última análise, que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos são instrumentos de luta – desde a sala de aula até os movimentos sociais (Moraes, 1996).

Concluo com uma citação de Frederik Jameson que gosto de repetir. Como ele, estou convencida de que as idéias que propagam o ceticismo epistemológico e o recuo da teoria nada mais são do que outro disfarce para “o pesadelo da história”, o ocultamento “do escandaloso fato do trabalho sem dó e alienado e da irremediável perda e desperdício de energia humana, um escândalo que não encontra sentido em nenhuma categoria metafísica” (Jameson, 1988, p. 162).

Referências

- BHASKAR, R. 1994. *Plato, Etc.: the problems of Philosophy and their resolution*. London, Verso.
- BHASKAR, R. 1998. Societies. In: M. ARCHER et al. *Critical Realism: Essential Readings*. London, Routledge.
- CEPAL/UNESCO. 1995. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília, IPEA/CEPAL/INEP.
- CHAUI, M. 1999. A universidade operacional. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais! 9 de maio.
- DUARTE, N. 2003. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, 24(83).
- DUAYER, M. et al. 2002. Desventuras filosóficas na ciência econômica: naturalização da sociedade do capital e relativismo ontológico. *Revista de Economia da USP*.
- EVANGELISTA, O. e MORAES, M.C.M. 2002. *A universidade dilacerada*. Florianópolis, PPGE/UFSC, trabalho não publicado.
- GIBBONS, M. 1998. *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Banco Mundial, Conferência Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, Paris, 5 a 9 oct. 1998.

- HOSTINS, R. 2002. *Paradigmas da “sociedade do conhecimento” e políticas para o ensino superior brasileiro*. Florianópolis, SC. Projeto de doutorado. PPG/UFSC.
- JAMESON, F. 1988. *The Ideologies of Theory, Essays, 1971-1986, The Syntax of History*, V. II, London, Routledge.
- KUENZER, A.Z. 1998. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, ano XIX, n° 63, agosto/1998.
- KURZ, R. 2001. Comercialização da alma. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais!, + autores. São Paulo, 11 de fevereiro.
- LASTRE, H.M.M. 2000. Ciência e tecnologia na era do conhecimento: um óbvio papel estratégico? *Parcerias Estratégicas*, 9(outubro).
- LEHER, R. 2004. *Reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais*. Trabalho não publicado.
- MELLO, G.N.A. 1983. pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 46(agosto).
- MORAES, M.C.M. 1996. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. *Perspectiva*, 14(25).
- MORAES, M.C.M. 2001. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1).
- MORAES, M.C.M. 2003. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: anotações acerca do neopragmatismo rortiano. In: M.C.M. MORAES (org.), *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e formação docente*. Rio de Janeiro, DP&A.
- MORAES, M.C.M. e DUAYER, M. 1998. História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento? *Perspectiva*, 16(29).
- MORAES, M.C.M. e MÜLLER, R.G. 2003. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*, 21(2).
- MORAES, M.C.M.; GRANADO, M.L.; SILVA, R. e WALHILES, V. 2003. *Sociedade do conhecimento: eficaz controle epistêmico do ato de conhecer*. Florianópolis, PPG/UFSC.
- 100 NANDA, M. 1997. Rethinking the Real: Rethinking Social Constructivist Theories of Science. In: L. PANITCH (ed), *Ruthless Criticism of all that Exists, Socialist Register*, London, Merlin Press.
- RORTY, R. 1989a. Education without dogma. Truth, freedom, and our Universities. *Dissent*, 36.
- RORTY, R. 1989b. *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TARDIFF, M. 2000. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes.
- TORRIGLIA, P.L. e TOMAZETTI, C. 2002. *Entre sinais verdes e vermelhos:*

um mergulho na política de formação de educadores/as, Florianópolis, PPGE/UFSC, Trabalho não publicado.

UNESCO. 1996. *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior*.

WARDE, M. 1990. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 73 (maio).