

POR UMA EDUCAÇÃO COM RAZÃO: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR ¹

Ari Paulo Jantsch²
José Luiz Zambiasi³

Resumo

O presente trabalho busca, por um lado, discutir a práxis pedagógica dos cursos de licenciatura quanto à problemática persistência dos ideais racional-positivistas, implicando o que os autores denominam positivização. Por outro lado, propõe a disciplina Filosofia da Educação (esta assumindo uma epistemologia crítica da razão) como estratégia para alcançar a denominada despositivização. Nesse ínterim, a Filosofia da Educação é assumida como possibilidade de redefinição da formação do educador. Ante o falso debate “modernidade versus pós-modernidade” os autores concluem em favor da razão (despositivizada) e, portanto, contra a desconstituição da razão. Trata-se, fundamentalmente, da defesa da razão, isto é, da Filosofia (da Educação). Tendo como perspectiva uma nova cultura universitária, o trabalho cogita uma Educação com Razão.

Palavras-chave: Filosofia da Educação, Educação, Razão, Cultura universitária, Positivização, Despositivização.

Abstract

The study tries, on one hand, to discuss the pedagogical praxis of the graduation courses related to the problematic persistency of the rational-positivist ideals, having as a result what the authors call *positivization*. On the other hand, it proposes the discipline *Philosophy of the Education*

¹ Este texto foi apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED (26-30 set. 1999), em Caxambu, MG, na categoria “Trabalho” e vinculado ao GT Filosofia da Educação.

² Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em Educação e integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

³ Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

(conceiving a critical epistemology of the reason) as a strategy for reaching the so called *unpositivization*. In the meantime, Philosophy of the Education is assumed as a possibility of redefinition of the educator's preparation. In front of the false debate "modernism versus post-modernism", the authors conclude *in favor* of the (unpositivised) reason, and, therefore, they are against the deconstitution of the reason. It is, fundamentally, the defense of the reason, that is to say, of Philosophy (of Education). Having as a perspective a new culture at the University, the work thinks of an *Education with Reason*.

Keywords: Philosophy of Education, Education, Reason, University culture, Positivation, Unpositivization.

[Relativizando] Teríamos em registro analítico: cultura universitária, cultura criadora extra-universitária, indústria cultural e cultura popular. Do ponto de vista do sistema capitalista tecnoburocrático, um arranjo possível é colocar do lado das instituições a Universidade e os meios de comunicação de massa; e situar fora das instituições a cultura criadora e a cultura popular (Bosi, 1995, p. 309) (grifo nosso).

1 INICIANDO A "COM-VERSA"

Este trabalho busca, por um lado, discutir a práxis pedagógica dos cursos de licenciatura - com especial atenção aos cursos das ciências "exatas" e "naturais" - quanto à problemática persistência dos ideais racional-positivistas, implicando o que designamos *positivização*. Por outro lado, propõe, subliminar e explicitamente, a disciplina *Filosofia da Educação* como estratégia para alcançar o que denominamos *despositivização*, com implicações para a formação filosófico-científica e política dos educadores em nível universitário, incluindo-se, aí, a questão epistemológica.

Este estudo tem por base as observações feitas ao longo dos últimos anos em várias instituições universitárias do sul do Brasil, a nosso ver, representativas da *tensa (des)positivização* na práxis pedagógica realizada nos cursos de licenciatura de um modo geral. Face o caráter em aberto do presente trabalho e levando-se em conta a *cultura* ocidental e universitária (Bosi, 1995), o nosso discurso não cita/problematiza as vivências específicas de qualquer universidade em particular. Esta será uma tarefa posterior e depende, obviamente, de acordos acadêmicos que fogem, no momento, ao nosso alcance. Por ora contentarnos-emos em exercer uma reflexão que possa contribuir ensaísticamente para a discussão desta problemática efervescente, principalmente nesse tempo das propaladas rupturas paradigmáticas e de redefinição dos caminhos da ciência.

Porque esta reflexão? Porque há um volume enorme de contribuições debatendo a modernidade e a "pós-modernidade", a atual revolução científico-tecnológica, a

afirmação de novos paradigmas e a necessidade de buscar novos rumos norteadores na construção do conhecimento e do real, mas ainda poucos trabalhos referentes à *proposição de uma nova cultura universitária* e, nesta, da presença da Filosofia da Educação enquanto possibilidade de redefinição da formação do educador, especialmente o licenciado na área de ciências exatas e naturais. O grande debate engendrado sobre a problemática contemporaneidade (situando o *paradoxo* - insustentável para qualquer discurso que se pretenda racional - da extrema *instrumentalização do conhecimento* em galopante retotalização e a *exclusão social* já sistêmica e, portanto, "naturalizada") resiste em penetrar na (ainda e sagrada) sala de aula universitária enquanto instância definidora e reprodutora de cultura e, portanto, diretiva na constituição do imaginário contemporâneo. Há, parece-nos, uma espécie de movimento inercial, com forças ainda insuficientemente consistentes para apreender, interpretar e produzir uma práxis pedagógica na perspectiva da instituição de uma *nova cultura universitária*, despositivizada e, por isso, superadora da abominável domesticação/mutilação do pensamento, bem como da ação pedagógica. A propósito, Becker, ao pesquisar as greves do magistério público do Rio Grande do Sul, constatou que os professores mostravam compreensão a nível macro a respeito da economia e da política, mas retornavam à sala de aula plenamente sintonizados com o problemático (positivizado) modelo vigente. A suposta concepção crítica dos professores não se coadunava com a sua prática. Neste sentido, afirma Becker (1994, p. 89) que "a crítica epistemológica é insubstituível para a superação de práticas pedagógicas fixistas, reprodutivistas, conservadoras, sustentadas por epistemologias empiristas e aprioristas".

Observa-se nas universidades, mormente nas áreas de ciências exatas e naturais, pouca ênfase, descaso e até a ausência, nos currículos, da Filosofia e/ou Filosofia da Educação. Em caso de existência de uma destas disciplinas, dificilmente é discutido o aspecto epistemológico na perspectiva crítica. Isto é preocupante, uma vez que a maior parte dos acadêmicos desses cursos acabam ingressando no ensino fundamental e médio, sem uma visão suficientemente crítica da ciência e da educação. Daí a necessidade não apenas da Filosofia da Educação nas licenciaturas, mas de uma Filosofia da Educação que, incorporando a epistemologia crítica (despositivizada), discuta a *produção histórico-social dos conhecimentos* e a nova paradigmática no engendramento e compreensão do real.

Acreditamos que a Filosofia (da Educação) possa, a cada novo tempo-espço, privilegiadamente re-instituir e participar do que denominamos *razão educativa*. Nesse sentido assumimos a fala de Warde (1990: 32), ao dizer que

...penso ... que a Filosofia possa dar uma efetiva contribuição à educação se ela for levada a se assenhorar, radicalmente, de alguns temas candentes do nosso tempo. Faço coro com aqueles que

entendem que duas tarefas indissociáveis estão no horizonte imediato da Filosofia e que, do seu enfrentamento, dependem as possibilidades de sua sobrevivência: a crítica radical ao cientificismo positivista e o combate corrosivo aos irracionalismos que se anunciam superadores do mal-estar de uma civilização construída sobre a ciência e a técnica, para que ela possa chamá-las à razão.

Acreditamos, também, ser o GT Filosofia da Educação da ANPED o espaço apropriado para uma discussão qualificada do problema e da nossa proposta em questão. Oxalá possa o GT formular, inclusive, um documento que subsidie as instituições universitárias a exercerem a "cultura criadora" através da Filosofia da Educação no interior das licenciaturas.

2 O ENCANTO RACIONAL-POSITIVO E O BRASIL OU A "CULTURA CRIADORA" FORA DA UNIVERSIDADE

Quando a modernidade se anunciou sob a "síntese" positiva (dupla pretensão: de uma Filosofia da História, esta definitiva), com sua ideologização conseqüente de discurso verdadeiro, sedimentado pelo mito da racionalidade (Chauí, 1980:28), pretendeu um projeto de universalização e totalização. Foi um projeto eminentemente europeu, embutido na concepção de Estado Nacional, criando instituições necessárias para a suposta "gestação do homem moderno, o homem novo" (Warde, 1993).

Não se pode esquecer que a modernidade se forjou no contexto histórico da evolução do capitalismo, do Estado Nacional e da constituição da classe burguesa, fazendo convergir os interesses econômicos e políticos e os ideais de racionalidade. Os ideais de praticidade e utilitarismo do saber, já despontados no final da Idade Média, se cristalizaram no século XIX nos princípios positivistas, superando os embates iniciais entre o racionalismo e o empirismo. Agora, a luz (razão) ilumina o caminho do progresso através da ciência, cujo método (empírico-positivo) pode universalizar o saber (positivizado).

Se a Europa conseguiu realizar o seu projeto civilizatório, criando uma identidade coletiva e, mais tarde, os EUA realizaram a tarefa de incorporar esse projeto, o Brasil e toda a América Latina não tiveram condições históricas de se incorporar plenamente na modernidade em todas as suas dimensões porque "nos faltaram instituições que nos educassem, porque nos faltaram intelectuais que engendassem, de fora do Estado, um projeto que nos fizesse partícipes da racionalidade e da universalidade modernas" (Warde, 1993: 60) (grifo nosso).

Apesar de tudo, no final do Brasil "Império" começaram a chegar até nós restos de modernidade, os ecos do positivismo tardio em um contexto de ebulição política: de luta em prol da abolição da escravidão e da eminente queda da monarquia. Para grande

parte dos muitos estudiosos⁴ do positivismo no Brasil, os seus seguidores iniciais não estavam muito interessados em Comte como filósofo da História ou da Sociedade. Não havia interesse em transformações estruturais da nação e o positivismo teve papel secundário na proclamação da República. Mesmo com o proselitismo e com a propaganda sob a direção de Miguel Lemos e Teixeira Mendes, a influência do positivismo foi, conforme Franca (1973, p. 280), superficial e de pouca profundidade. Passou a ter maior importância, nos seus aspectos sociais e jurídicos, na República Velha e após os anos 30. Pode-se notar princípios positivistas em Getúlio, ao pregar, entre outros, a ordem e a harmonia entre as classes e a cooperação empresário-operário (Sguissardi, 1994).

No campo da educação, são evidentes os princípios positivistas na reforma Benjamin Constant, incentivando o ensino das ciências contra o ensino humanístico-literário vigente. Embora se saiba que, de imediato, a introdução das ciências não teve resultados práticos porque permaneciam no âmbito meramente "teórico", tal situação contribuiu para difundir o ideário positivista relativo ao conhecimento científico na prática pedagógica. Há que se destacar, na República Velha, os movimentos do "entusiasmo pela educação" e do "otimismo pedagógico," que parecem refletir o positivismo na sua faceta racionalista, relacionado com o iluminismo kantiano, que afirma ser impossível ao homem "... tornar-se um verdadeiro homem, senão pela educação" (Kant, 1996, p. 15)⁵. É possível que os mentores desses movimentos nem conhecessem as frases lapidares de Kant sobre a educação e que apostavam na racionalidade como fundamento da emancipação do homem, mas a idéia latente que os impregnava também é reveladora da difusão, embora mutilada, do projeto europeu.

Há que se destacar o papel do transplante (cultural) científico estrangeiro⁶, eivado do espírito positivista quanto ao conteúdo e método. É evidente que seria

⁴ Para uma visão crítica do positivismo do Brasil, especialmente no que diz respeito à educação, ver a excelente síntese de Sguissardi, V. Positivismo e educação no Brasil. Piracicaba, 1994 (mimeogr.), bem como Warde, M. A favor da Educação, contra a a positivização da Filosofia. *Em Aberto*, n. 45, p. 27-33, jan./mar. 1990.

⁵ O mesmo Kant, entusiasmado pela educação no pressuposto processo emancipatório da humanidade, diz: "É entusiasmante pensar que a natureza humana será melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar aquela forma que em verdade convém à humanidade. Isto abre perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana" (Kant, 1996: 17).

⁶ Ressaltamos, nesse particular, a seguinte fala/apreciação de Sguissardi (1994 b: 2): "No caso brasileiro, além da ausência de um estatuto epistemológico da ciência da educação bem definido, sofre o campo educacional, como outros campos científicos sofreram de modo mais ou menos marcante, uma acentuada dependência em relação às idéias e práticas geradas nos países centrais. Este é um fenômeno típico dos países que se revela de modo igualmente ou ainda mais marcante nos campos econômico, político e cultural. A teoria educacional não seria exceção. Este fato é ainda mais grave, quando se observa que a absorção desse ideário e práticas educacionais tem sido feita, em geral, sem a necessária crítica, que deveria preceder qualquer importação do que foi originalmente concebido para realidades histórico sociais diferentes da nossa. Acrescente-se que da mesma forma acrítica com que se tem acolhido, muitas vezes com anos de atraso, as

necessário um maior aprofundamento sobre a instalação do positivismo no Brasil, mas este não é o objetivo desta reflexão. Interessa-nos o fato de que ele se instalou nos meios universitários - principalmente no campo das ciências naturais e exatas - e que o "espírito" (eis o exacerbado tom paradigmático) positivo ainda persiste, com suas verdades hipostasiadas, expressas no discurso competente (também da competência) e "instituinte" (Castoriadis apud Schüller, 1991) da mutilante práxis universitária burocratizada. No plano da educação e, nas ciências humanas, mais afinadas com as transformações, pode-se constatar que "...os pesquisadores, apesar de estarem afinados com os posicionamentos teóricos da vertente crítica, revelam uma conduta nitidamente positivista, que é tentar encaixar a realidade em um modelo" (Costa, 1994, p. 17) (grifo nosso). O que se pode esperar, então, da área de ciências exatas e naturais, menos afeita à reflexão filosófico-epistemológica debatadora dos paradigmas, leis e método(s)? A (des)positivização é um tema complexo e mesmo constrangedor, uma vez que envolve a relação entre sujeitos pedagógicos no âmbito da universidade. Além disso, trata-se, em muitos casos, de sujeitos ancorados em "certezas matemáticas" (Pessanha, 1993) e de tal maneira devotos à tradição (cultura universitária positivizada) que constituem um ethos de certeza "sacramentada e solidificada de tal maneira que não [percebem] que é uma tradição" (Pessanha, 1993: 10-11).

3 A TENSA DES-POSITIVIZAÇÃO: POR UM "ISMO" OU POR UMA UNIVERSIDADE COM RAZÃO?

Reiteramos que é impossível, aqui, expôr o modelo de modernidade e uma de suas criações mais monolíticas e paradigmáticas no mundo universitário: o espírito científico (positivo). Há muitas produções críticas que quase esgotam o assunto. É preciso reconhecer até, que "...esse modelo [matematizado] é extraordinário... É uma das maiores e mais plenas criações do gênio humano, alguma coisa de muita grandeza" (Pessanha, 1993: 18). Com ele produziram-se os artefatos tecnológicos que nos cercam e com ele estamos ultrapassando as barreiras do sistema solar rumo ao espaço sideral. Trata-se, aqui, de avaliar os seus efeitos colaterais(centrais), tanto no plano da própria

novidades estrangeiras, também acriticamente se tem recebido a crítica, a esses mesmos ideários, produzida nos seus países de origem ou em outros países do chamado 1º mundo" (grifos nossos). A fala de Sguissardi ganha ainda mais contundência quando associada à seguinte crítica de Warde (1993: 39-40): "Mas Leminski e seus companheiros nas dores da arte, fazem pensar, também, que nós, que não temos pretendido fazer literatura, e sim ciência, temos sido um tanto incapazes de operar com os nossos conceitos, todas as vezes que abrimos os jornais e empreendemos a 'oração matinal realista'. Gastamos grande parte das nossas energias a afiar as ferramentas de trabalho, mas reclamamos diariamente de uma realidade que de tão peculiar, tão imprevisível, escapa à compreensão, nega-se à concepção, rebela-se contra os conceitos e, não bastasse, é tão múltipla que nos põe dúvida se podemos tomá-la como autenticamente singular" (grifos nossos).

ciência - uma vez que a absolutização do "método" destituiu o sujeito (entre outros, o intérprete) na construção do conhecimento e, conseqüentemente, condenou a ciência - como na vida humana (também co-instituída pela cultura universitária). Segundo Nietzsche (1987), não é a vitória da ciência que é a marca distinta do século XIX, mas a vitória do método científico sobre a ciência. A vitória do método "universal" permitiu, por exemplo, aplicar a "Física Social" ao homem, congelando (pretensamente) tanto os seres humanos como a história. A exacerbação do método "universal" produziu uma angústia pungente, notadamente na área das Ciências Sociais e Humanas. Neste sentido, presenciamos um estilhaçamento da visão do cientificismo e do seu discurso modelar. Por outro lado, a superação do estrangulamento da energia criativa no contraditório meio intelectual não é tranqüila, uma vez que

Todos aqueles que acreditavam numa razão ao alcance do homem, absoluta, atemporal e incontingente, e depois verificaram a impossibilidade de sustentar essa razão única e atemporal, com muita rapidez acabaram abrindo mão não só dessa razão mas de toda a forma de racionalidade. O que vem depois da crise de uma razão absoluta geralmente não é outra razão, mas sim razão alguma (Pessanha, 1993, p. 23) (grifos nossos).

A tensa passagem do método "universal"/razão absoluta diz respeito aos cursos de licenciatura, uma vez que a grande maioria dos alunos não tem consciência do "ismo" - razão dogmatizada - muito menos visualizam de que estamos (pretensamente) no (pretenso) "pós-ismo". O que se pode dizer é que, por mais vezes que ouçamos o galo cantar, não sabemos ao certo aonde: a nova cultura universitária precisa ser por nós construída. Sem uma epistemologia crítica que discuta a (des)paradigmatização e a ruptura paradigmática na produção do conhecimento e na educação, prossegue-se a ensinar e aprender a "ciência normal" (Kuhn, 1998), com a idéia otimista do progresso ao alcance da razão ou, não menos problematicamente, proclama-se a morte da razão, vivenciando "o obscurantismo, o emocionalismo, o simples arrepio, a simples intuição, questões que hoje estão voltando à moda com muita insistência" (Pessanha, 1993:22).

Mas, se por um lado "tudo que é sólido desmancha no ar" (Marx e Engels- in *Manifesto do Partido Comunista* - apud Berman, 1986), a razão crítica não encontra razão suficiente no emocionalismo, nem sedução fatal nos fáceis e coloridos jogos de linguagem. Tampouco aceita a instrumentalização da Filosofia pela razão positiva. Comte tinha eliminado a teoria do conhecimento, reduzindo a Filosofia a um mero instrumento de classificação hierárquica das ciências. Hoje, diante da quebra paradigmática, emerge uma epistemologia crítica no interior da própria ciência (não pura e simplesmente contra qualquer ciência). O construcionismo muda o conceito de certeza e verdade como representação do real, considerando a ciência como construção de modelos explicativos

(sempre provisórios). Não se busca mais verdades absolutas, mas sim verdades aproximadas que podem ser corrigidas, modificadas e até abandonadas por explicações mais adequadas. Não é o abandono da coerência, da observação e da experimentação, mas a sua relativização diante da complexidade do real e do pensamento. A verdade não é mais a certeza absoluta e totalizante, mas a coerência interna entre os conceitos dentro dos limites do modelo historicamente construído.

As ciências não se impõem por si mesmas e nem seus resultados de maneira clara e triunfante; suas verdades não são tão evidentes; a significação do que a ciência está fazendo precisa ser avaliada; não se pode fechar os olhos ao modo como a pesquisa é institucionalizada, financiada e organizada. É evidente que toda essa “quebradeira” paradigmática nos atinge de frente, torna movediço o que parecia terra firme, obscurece nossos pontos referenciais da compreensão/produção do real, mas contraditoriamente nos torna mais humanos, livrando-nos das falsas certezas. Insere-se muito bem aqui a sonoridade poética de Pessanha, ao dizer que:

Trata-se de negar a matematização daquilo que não é matematizável, de negar a desumanização daquilo que precisa ser humanizado, negar a extração da dimensão temporal daquilo que só pode ser compreendido temporalmente. Trata-se, portanto, de preservar a temporalidade do tempo, a humanidade do homem, a concretude do concreto, coisas óbvias. (1993, p. 31)

No fundo, é preciso recuperar aquilo que no “método” (positivizado) foi esquecido. Ao valorizar-se a experiência matematizável, fechou-se os olhos à observação de Bacon de que **quando o objeto do conhecimento for o ser humano, não é possível tratá-lo como coisa** (Pessanha, 1993). Enfim, é preciso recuperar homens e mulheres na **razão dialógica** das (inter)subjetividades que se relacionam e, relacionando-se buscam penetrar no e produzir o real apreendido pelo “pensamento complexo” (Morin, 1981 e 1996). As insurgências para recuperar o humano vão de Nietzsche a Deleuze, lutando para libertar o ser humano dos grilhões das certezas absolutas.

Essas dimensões do redimensionamento da ciência e do conhecimento, bem como a revisão ou ruptura paradigmáticas precisam se infiltrar e fazer parte do cotidiano dos estudos acadêmicos, mormente na área de ciências naturais, onde, assim nos parece, encontram-se posturas mais refratárias, agarradas ao “corpus” monolítico do conjunto ordenado e autoritário das certezas.

3.1 Entre outras contribuições, o lugar da Teoria Crítica na Filosofia da Educação co-instituente da nova cultura universitária

Em um momento de estrangulamento de determinada racionalidade e de uma pretensa abdicação da razão, (res)surge como privilegiado subsídio superador do falso debate “modernidade versus pós-modernidade”, a Teoria Crítica. Entre as Escolas contemporâneas, a Escola de Frankfurt talvez tenha sido a que exerceu a crítica mais causticante à razão ilustrada sedimentada no positivismo, este expresso ou não no pragmatismo. Isto posto, a Teoria Crítica também nos oferece subsídio para uma possível (re)definição da Filosofia da Educação na formação do educador.

A razão iluminista (paradigmatizada e dogmatizada), com o decorrer do tempo, tornou-se autônoma e traiu suas intenções emancipatórias, conduzindo a um saber científico e técnico ditatorial, a uma **razão instrumental**, a um controle totalitário da natureza, à dominação dos homens pelas instâncias burocráticas do Estado e das instituições modernas típicas da sociedade industrial e de consumo. De acordo com a Teoria Crítica, o positivismo, engendrado no Iluminismo, tornou-se inimigo da razão. Reduziu o conhecimento à ciência e esta ao método (Giroux, 1986: 30). Estabeleceu-se a vitória do método científico. Em nome da objetividade dos fatos, tornou-se uma ameaça à subjetividade e ao pensamento crítico. Eliminou-se, assim, a teoria do conhecimento, isto é, a preocupação com a gênese, o desenvolvimento e a natureza normativa dos sistemas conceituais que selecionam, organizam e definem os fatos. Ignorou-se o valor da consciência histórica, da complexidade da verdade, da intencionalidade, do contexto, engolfados por uma metodologia quantitativa e limitadora.

Ao rejeitar o valor da historicidade contraditória, o positivismo ameaça o pensamento crítico. É essa consciência de que o conhecimento e a ciência são historicamente construídos que precisa ser inserida pela epistemologia crítica no âmbito das licenciaturas, em especial das ciências naturais e exatas. A postura positivista sobre a teoria é de que ela é fundamentalmente uma questão de classificação e ordenação dos fatos. Ora, a Teoria Crítica propõe que, para entender a natureza da teoria, é preciso compreender as relações sociais bem como as relações entre o particular e o todo, entre o específico e o universal. Daí que uma epistemologia crítica das teorias científicas deve levar em conta essas relações, uma vez que existem mediações na construção de um fato ou discurso teórico e, por isso, é necessário remetê-lo à sua historicidade. Assim, um curso que esquece as relações sociais e a história na construção dos conhecimentos e ainda, permanece no mito da neutralidade dos fatos e dos valores, não só comete um erro epistemológico, como serve à ideologia política da ordem, contribuindo para a manutenção do “status quo”, travando as mudanças, mesmo que professores e alunos não tenham consciência disso (Giroux, 1986: 33-39).

A teoria deve ultrapassar o paradigma a-histórico da neutralidade, permitindo a

crítica da teoria, reconhecendo interesses e valores no interior dos contextos histórico-sociais e no desenvolvimento da ciência. A simples “aplicação correta do método” não é garantia de verdade porque não situa a teoria no contexto histórico, impedindo a visão dos interesses a que a teoria está servindo (Giroux, 1986: 34).

A Teoria Crítica se apresenta com função desmascaradora através da crítica imanente e do pensamento dialético. Com a crítica imanente, afirma-se a diferença e recusa-se identificar aparência e essência. Com a dialética, revela-se os valores negados ou omitidos e a insuficiência dos sistemas acabados; delinea-se a história das categorias e a maneira pela qual elas são mediadas, percebendo-se suas limitações e intencionalidade. Desta forma, a dialética faz transparecer que o conhecimento humano é histórico e está mergulhado no contexto social e, ao mesmo tempo, é ativo na determinação da realidade. Essa consciência é fundamental no estudo das ciências e na prática pedagógica porque, ao invés de proclamar a neutralidade da ciência, as teorias são redimensionadas como uma atividade transformadora e comprometidas politicamente com a mudança social em direção a um mundo melhor⁷.

Não se trata de rejeitar o valor dos trabalhos empíricos das ciências. Nem poderia! O que é questionado é a sua universalização, como bem expressa Adorno:

...as investigações empíricas não são só legítimas, como também são essenciais, mesmo no âmbito dos fenômenos culturais. Mas não se pode conferir autonomia aos fatos, ou considerá-los como chave universal (Adorno, apud Giroux, 1986, p. 37).

Desta forma, reconhecendo a legitimidade do trabalho empírico, a Teoria Crítica procura mostrar os limites da noção empírico-positivista de experiência, restrita à simples observação, seguindo regras que impedem a compreensão das forças que atuam sobre o objeto de estudo e sobre o sujeito da pesquisa. A experiência deve inserir-se no quadro de referências teóricas, não de uma teoria a-histórica, mas historicamente construída e condicionada pelo social, em uma diversidade de dimensões.

A Escola de Frankfurt, em sua crítica mordaz à racionalidade iluminista, não aniquila a razão (afinal, é o que nos resta para o entendimento do real), mas apresenta uma redefinição da racionalidade: a racionalidade crítica, consciente de que a ciência e a teoria são historicamente construídas e dimensionadas pelo social. Goergen, ao analisar a crítica à modernidade, constata que Habermas permanece no interior da racionalidade

⁷ A esse propósito Brecht (1977), ao narrar o personagem Galileu no teatro “Vida de Galileu”, assim expressa uma das convicções do cientista/pensador Galileu: “de que vale a ciência se em nada pode aliviar as dores humanas?”.

para “construir um contra-discurso capaz de imprimir novos rumos à razão e gerar um novo equilíbrio entre o sistema e o mundo da vida” (Goergen, 1996, p. 6). Trata-se, pois, de superar o conceito de razão ditatorial e unilateral, utilizando a mesma razão.

Não se trata aqui de levantar os aspectos divergentes entre Adorno-Horkheimer e Habermas. Basta assinalar a importância dos dois primeiros na crítica à modernidade. Mas, é necessário destacar a contribuição de Habermas na elaboração de um novo conceito de razão: a **razão comunicativa**. Esta, no dizer de Freitag (1994), transcende a visão de Horkheimer e Adorno, que ainda se prendem à noção kantiana de uma razão subjetiva (de certo modo) autônoma. A razão comunicativa é implementada socialmente numa interação dialógica dos sujeitos, constituindo-se socialmente nas interações espontâneas, mas com mais rigor de discurso, em que os interlocutores pretendem a validade quanto aos fatos, normas e vivências, mas podem contestar a pretensão de validade com argumentos. A razão, assim, não é uma faculdade abstrata de um indivíduo isolado, mas uma dinâmica argumentativa pela qual os sujeitos discutem e se põem de acordo sobre as questões decisivas nas instituições e, genericamente, no mundo da vida. Todas as verdades, antes consideradas monolíticas e certas, podem ser problematizadas, da mesma forma como têm que ser justificadas as normas e valores. As relações sociais são o resultado de uma negociação em que se procura o consenso e se respeita o outro, com base no melhor argumento (Freitag, 1994, p. 59-60).

Habermas, desta forma, preserva da Teoria Crítica o processo crítico do real e a refutação dos falsos determinismos, porém, ao contrário do pessimismo de Adorno, está convicto da possibilidade de uma relação dialógica no processo do conhecimento do mundo objetivo das coisas e do mundo social (Freitag, 1994, p. 61).

É evidente o alcance do paradigma da razão comunicativa quanto a uma nova perspectiva epistemológica tanto relativa à ciência quanto à postura pedagógica. Ela conduz a uma visão relacional e dialogante na construção dos conhecimentos e na relação professor-aluno, já que supera a epistemologia empírico-positivista: monológica e autoritária. Os conhecimentos fazem parte de uma estrutura comunicativa, resultantes de entendimentos dialógicos racionalmente construídos e não de forma dogmática. Isto não significa que a ciência se torne menos ciência e que o consenso da razão comunicativa conduza apenas a “um acordo de cavalheiros”. A ciência e o consenso dependem da competência lingüística e cognitiva dos atores capazes de um questionamento radical, em que se respeita a reciprocidade, porém, fundamentando-se na solidez do melhor argumento. Os conceitos construídos resultam, então, de um complexo de relações e os conhecimentos não são dados como acabados para serem assimilados, mas se apresentam como um processo contínuo e aberto. Além disso, essa relação dialógica, nessa postura e concepção epistemológica, os conhecimentos, patrimônio comum da humanidade, são reconstruídos e não reproduzidos, assimilados e não engolidos.

As dimensões dessa concepção epistemológica se contrapõem à visão empírico-

positivista (hegemônica na quase totalidade dos cursos de ciências exatas e naturais) que anestesia a criatividade e a crítica, reproduzindo o autoritarismo e a submissão. O desastre político da epistemologia ora criticada é visível quando o aluno é condicionado a silenciar, mesmo que intimamente discorde, renunciando à sua cidadania, deixando de lutar por qualquer tipo de mudança. Nestes termos e considerando-se o silêncio preocupante da comunidade universitária num momento de desconstrução irracional do real (das instâncias públicas, da própria razão, ...) e/ou domesticação das inteligências, bem como do boicote comunicacional, a Teoria Crítica ganha relevância e aponta, subliminarmente, para uma urgente "Filosofia" (nos termos postos por Warde) da Educação/Epistemologia Crítica nos cursos universitários voltados à formação do educador.

4 CONCLUINDO EM FAVOR DA RAZÃO: POR UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO QUE INCORPORA A EPISTEMOLOGIA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Considerando o até aqui exposto e parodiando Brecht (1977), perguntamo-nos: de que vale a Filosofia, no nosso caso especialmente a Filosofia da Educação, se em nada pode contribuir para a superação do apaixonado (destituído de razão) debate "modernidade versus pós-modernidade" (de certa maneira expressão da miséria intelectual), com implicações imediatas na formação (universitária) do educador? E mais: de que vale a formação positivizada do educador, especialmente mutilante do educador licenciado em Ciências Exatas e Naturais ou, por outro lado, a formação sob a "guinada lingüística" que reduz, possivelmente, a práxis pedagógica aos "jogos de linguagem"⁸ quando o Homem Real (para além do signo da exclusão) é uma construção histórico-social complexa⁹ e, por isso, somente inteligível com a própria razão? Vimos que a Teoria Crítica (porque filosófica) não se insurge contra a razão e contra a ciência, mas contra a razão instrumentalizada e seus efeitos irracionais e destrutivos. Vimos, também, que o pensamento modelar e burocratizado é incapaz de criatividade e,

⁸ Segundo Moraes (1996, p. 50) "a 'realidade' nada mais seria do que um constructo ou um 'efeito' do sistema particular de linguagem ao qual pertencemos". Segundo a mesma autora, é preciso concordar que não há uma única descrição de fatos e acontecimentos e sim uma multiplicidade de visões, mas isto não justifica o relativismo global porque há uma realidade que se objetiva historicamente e por isso inteligível, aberta ao conhecimento, à compreensão e à intervenção (ibidem, p. 56).

⁹ É oportuno explicitarmos a apreensão do defensor da epistemologia da complexidade nesse particular: "Acredito na tentativa de um pensamento o menos mutilante [positivizado] possível e o mais racional possível... e o que me interessa é respeitar as exigências da investigação e de verificação que são as do conhecimento científico e as exigências de reflexão que são reservadas ao conhecimento filosófico (Morin, 1996, p. 100).

consequentemente, incapaz de exercer a permanente instituinte de cultura criativa. Trata-se, pois, não de negar a razão, mas a razão absoluta e modelar. E contra a desconstituição da razão (disfarçada ou às avessas positivização), trata-se de afirmar a razão, porém despositivizada. Em outras palavras, trata-se da defesa da razão crítica, isto é, da Filosofia. Ante a razão positiva - conforme Pessanha (1993) estranguladora da razão aberta - e a negação irracional de qualquer razão, urge afirmarmos a razão negativa, dialética, instituinte da nova cultura universitária, realizadora, em contraposição ao velho e metafísico conceito Universidade (razão unitária), do conceito dialético Uni-Diversidade (razão relacional, dialógica, comunicacional, aberta, descentrada, enfim, criadora de novos espaço-tempos institucionais realizadores do conceito "Real" conforme expresso por Hegel (1989): "o real é racional"). Sem a nova cultura associada ao novo conceito, a formação do educador (conceito complexo) será facilmente instrumentalizada. Contudo e contando com uma educação com razão, não chegamos ao fim da história do pensamento e da própria educação. E face à impossibilidade da "morte do real" (porque racional) e ante o real mutilado (porque positivizado), afirma-se a epistemologia da razão, isto é, crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos Filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre: v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1994.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BRECHT, Bertolt. *Vida de Galileu*. São Paulo: Abril Cultural, 1977.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CHAUI, Marilena. Ideologia e educação. In: *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1980.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo n. 90, p. 15-20, ago. 1994.
- FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FRANCA, Leonel. *Lições de história da filosofia*. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

- GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOERGEN, Pedro L. A crítica da modernidade e a educação. In: *Pro-Posições*. Vol. 7, n. 2, v. 20, p. 5-28, julho de 1996.
- HEGEL (*Os Pensadores*). São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Os "pós-ismos" e outras querelas ideológicas. In: *Perspectiva*, Florianópolis, n. 24, p. 45-59, jul./dez. 1996.
- MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Rio de Janeiro: Publicações Europa-América, 1981.
- _____. *O método IV. As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1991.
- _____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NIETZSCHE (*Os Pensadores*). São Paulo: Abril Cultural, 1987.
- PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. In: *Cadernos ANPEd*, Porto Alegre, n. 4, p. 7-37, set. 1993.
- SCHNITMAN, Dora F. Introdução: ciência, cultura e subjetividade. In: _____. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SCHÜLLER, F. L. *Cornelius Castoriadis*. Porto Alegre: Movimento, 1991.
- SGUISSARDI, Valdemar. *Positivismo e educação no Brasil*. Piracicaba/UNIMEP, 1994 (mimeogr.).
- _____. *As correntes e tendências interpretativas do fenômeno educacional*. Piracicaba/UNIMEP, 1994 b (mimeogr.).
- WARDE, Miriam J. A favor da educação, contra a positivização da filosofia. *Em Aberto*, Brasília, n. 45, p. 27-33, jan./mar. 1990.
- _____. História e Modernidade ou de Como Tudo parece em construção e já é ruína. In: *Cadernos ANPEd*, Porto Alegre, n. 4, p. 37 -44, set. 1993.