



Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Sistema de Información Científica

Maria Célia Moraes M. de
Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação
Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, núm. 1, 2001, pp. 7-25,
Universidade do Minho
Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>



Revista Portuguesa de Educação,
ISSN (Versão impressa): 0871-9187
rpe@ie.uminho.pt
Universidade do Minho
Portugal

Como citar este artigo

Fascículo completo

Mais informações do artigo

Site da revista

www.redalyc.org

Projeto acadêmico não lucrativo, desenvolvido pela iniciativa Acesso Aberto

Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação

Maria Célia M. de Moraes
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Resumo

O artigo discute o progressivo recuo da teoria em pesquisas educacionais, um processo que traz implicações epistemológicas, éticas e políticas na própria produção de conhecimentos na área. São apresentadas duas possíveis determinações desse processo: a emergência de um *ethos* neodarwinista nas universidades, com a conseqüente degradação da vida acadêmica e, por outro lado, o ceticismo epistemológico corrente que trivializa a questão do conhecimento e da verdade e procede a um sutil exercício linguístico criando um novo e pragmático vocabulário destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas.

Alguém disse eu, e não havia mais nada a ganhar dizendo nós. De maneira geral, a gente exerce o bem quando faz sentido. Uma sociedade boa é aquela que dá sentido a essa bondade. De um momento para o outro (...) nós estávamos em uma sociedade em pedaços. Estávamos nos desintegrando. De um momento para o outro, a escolha sensata era cuidar de si.

Ian McEwan

1. Introdução

Prolifera nos dias de hoje desmedida confiança nas possibilidades da educação. Governo e oposição, filósofos, teólogos, cientistas, sindicatos e empresas, locutores e jornalistas, o povo nas ruas, todos parecem reconhecer-lhe uma indisputável primazia. E não é de surpreender que seja assim. Afinal, é sempre em tempos adversos, como os que vivemos, que a

educação galga os degraus mais altos do reconhecimento público e o imaginário popular reveste-a com a velha fantasia salvacionista, cujos exemplos a história os tem em grande número para contar.

Os desestabilizadores efeitos da reestruturação sócio-econômica em escala planetária têm sido exaustivamente descritos em prosa e verso. Não cabe retomá-los aqui. Se é possível discutir seu alcance e densidade — vale lembrar, decorrentes da imposição e do espraiamento dos imperativos capitalistas em todas as esferas da vida humana — há, contudo, poucas dúvidas das repercussões da internacionalização do mercado sobre o traçado econômico do mundo contemporâneo. Os países exportadores se obrigam a buscar alternativas que lhes permitam participar do complexo jogo econômico mundializado e a sobreviver à disputa por vantagens competitivas, tornando ainda mais visível a separação entre os que ganham e os que perdem. Tal estado de coisas tem efeitos, ao mesmo tempo extensos e profundos, sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação.

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 à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta.

A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornam-se obsoletas. É preciso, agora, 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, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. Como se sabe, o "capitalismo tornou-se um espetáculo global para a minoria" (Grupo Krisis, 2000).

Documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, de mercados regionais, como o MERCOSUL e a União

Européia, ou os de governos nacionais, são unânimes em assegurar a centralidade da educação — e, sobretudo a chamada educação básica¹ — nas atuais circunstâncias econômicas e políticas. Com mais ou menos transparência duas razões justificam tal centralidade. Em primeiro lugar, porque a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as "competências" necessárias para atender ao mercado.

Os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do "conhecimento". Como decorrência, os sistemas educacionais dos vários países sofrem pressões para construir ou consolidar escolas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações e, além da atualização do sistema escolar, a criarem mecanismos para uma educação continuada, uma educação para toda a vida. A educação, enfim, adequada à sociedade na qual todos os lugares são lugares de aprendizagem — *all places are learning places*.

Aliás, a educação para toda vida, como assinala Walters, tem se configurado nos discursos e políticas educacionais como uma panacéia. Assegura-se, afirma a autora, que tal educação "irá ajudar no desenvolvimento das carreiras, curar o desemprego, estimular a flexibilidade e a mudança, incrementar a competitividade pessoal e nacional, contribuir para o desenvolvimento de carreiras, etc." (Walters, 1999, p. 578). Uma verdadeira "educação terapêutica", poderíamos agregar! Na maior parte dos casos, contudo, o uso contemporâneo do termo refere-se ao processo que expõe e permite acesso à manipulação de "pacotes" prontos de conhecimento, de acordo com os indicadores de desempenho e aceitação no mercado e a posição que nele ocupamos. Ou seja, trata-se de "mecanismo de controle social mediado pelo mercado" (Preston, 1999, p. 562). Ademais, se concordamos com McLaren que um dos mais sérios traumas do capitalismo contemporâneo é justamente a insegurança e o desemprego de longo prazo, pode-se suspeitar que a relação entre educação e as necessidades econômicas é mais complexa do que pode parecer à primeira vista (McLaren, 1999, p. 13).

Neste ponto gostaria de convidar os leitores a uma pequena incursão em um debate que, não casualmente, a maior parte dos educadores relega ao campo da filosofia, isolando-o por lá e não o incluindo em suas preocupações teóricas. Fato que, a meu ver, constitui-se em grave equívoco. Meu argumento é o de que, no mais das vezes, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área².

A celebração do "fim da teoria" — movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva"³ — se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos, 1999, p. 468). Em tal utopia praticista, basta o "saber fazer" e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

O que teria ou estaria direcionando o movimento que faz prevalecer a empiria e, por conseguinte, marginaliza os debates teóricos no campo educacional? Com certeza, não pode haver uma resposta única para questão assim tão complexa. Aqui nos limitamos, apenas, a indicar algumas pistas. Mas é sob esta ótica, a de um recuo — algumas vezes, talvez, até a de um retrocesso — da teoria que apresento minhas reflexões. Vou expô-las em dois registros que, embora diferenciados, são profundamente articulados entre si. Em primeiro lugar, rastreio indícios da degradação teórica no campo educacional e destaco um ponto que a mim parece ser importante, a re-significação dos conceitos ora em curso. Em segundo, assinalo alguns impactos do recuo da teoria sobre a ética.

2. O recuo da teoria

Talvez a causa mais imediata desta marcha-ré intelectual e teórica esteja na definição e efetivação das próprias políticas educacionais, em níveis nacional e internacional. No Brasil, por exemplo, assistimos à ansiedade de nossos programas de pós-graduação, obrigados a atender os quesitos do sistema de acompanhamento e avaliação da CAPES (Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação),⁴ particularmente — e sob a ameaça de perda de bolsas-de-estudo dos alunos —, o de cumprir os prazos cada vez mais restritos em que mestrandos e doutorandos devem concluir suas dissertações ou teses⁵.

Por outro lado, contemplamos, perplexos, a emergência de um certo *ethos neo-darwinista* que vem banalizando a política intra-muros das universidades públicas brasileiras, que agora devem ser "de resultados". No Brasil, a aceleração crescente do processo de privatização e de empresariamento do ensino; o progressivo descompromisso do Estado, sob o pretexto de crise fiscal, com o financiamento da universidade e do ensino público em geral; a definição de políticas nacionais que comprometem dramaticamente as condições efetivas do ensino e da pesquisa na produção acadêmica — inclusive com o aviltante achatamento dos salários de seus profissionais —, instauram um clima propício à desagregação do ambiente acadêmico e, bem de acordo com o espírito da época, promovem o individualismo e descaracterizam as funções de docentes e pesquisadores (Andes/SN, 1996, p. 10). Este universo afronta os professores universitários, transformados que foram em agentes da extensão — agora concebida como oferta de serviços a preços de mercado —, em detrimento da produção da pesquisa e do conhecimento (Moraes, 1999, p. 57).

Difícil, por certo, pensar em teoria em tal clima de desconsolo. A tal "prática reflexiva" parece responder bem e melhor às atuais demandas, além de se mostrar pragmaticamente mais eficaz. Mas, como antes assinalai, esta me parece ser apenas a causa mais aparente do problema em tela. Há outras, e essas vêm de mais longe.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que no plano teórico as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção em torno da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista, emblemática das culturas liberais do ocidente, produto de uma burguesia ainda em luta por sua definição e consolidação em face de seu "outro", feudal, aristocrático (Clark, 2000, p. 87). A racionalidade iluminista abrangia e balizava um conjunto de princípios, idéias e práticas reguladoras que lhe permitia auto-representar-se possuindo as condições para estabelecer "a nítida demarcação entre racional e irracional, entre *episteme* e *doxa*, entre verdade e erro, entre ciência e não ciência" (Moraes & Duayer,

1998, p. 64). Ademais, acreditava poder assegurar as bases para a lei e a moralidade. Não é de surpreender, portanto, que o desenvolvimento e o cultivo desta "razão" — uma idéia construída em práticas de pensamento e linguagem (Lawson, 1998, p. 111) — tenha se tornado um objetivo educacional prioritário.

A crítica contemporânea, no entanto, desestruturou tudo o que referenciava a soberania de tal concepção de racionalidade. Por esse motivo, as ciências de modo geral, e a educação em particular, não puderam ignorar a crise, uma vez que esta é igualmente a *sua* crise. Foi preciso, assim, confrontar as novas condições que punham em questão a sua própria legitimidade (Moraes & Duayer, 1998, p. 64). Como definir padrões epistemológicos, educacionais, éticos ou políticos se não se dispõe mais da chancela da concepção moderna e iluminista de racionalidade? Como pensar a ética ou o conhecimento sem o suporte de uma subjetividade livre, racional, consciente e dotada de vontade e responsabilidade? Ou de uma intersubjetividade também racional, consciente e responsável, capaz de justificar seus atos e responder por eles? Como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referente? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? Se conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem?

Mais do que as ciências da natureza que, mal ou bem, são sancionadas por seus sub-produtos tecnológicos, as ciências sociais, particularmente em seu aporte à educação, uma vez perdidos seus tradicionais instrumentos de legitimação, sofreram fortemente o impacto do movimento crítico (idem, p. 68). Procedeu-se, então, a uma verdadeira sanitização na tal "racionalidade moderna e iluminista". E, em tal nível, que se verteu fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica, mas o próprio objeto da inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazoadado, mas junto com a água e o balde, a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real. Instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou-se a se pensar além de si mesmo, propondo uma agenda que abriga todos os "pós", os "neo", os "anti" e que tais, que infestam a intelectualidade de nossos dias (idem).

O recuo da teoria foi, tão somente, decorrência natural desse processo. Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata — é o que se pode denominar de metafísica do presente, ou como define Jameson, uma história de presentes perpétuos (Jameson, 1988, p. 26). O ceticismo, todavia, não é apenas epistemológico, mas também ético e político. E importa para nós tanto em sua versão conservadora, enquanto peça retórica, consciente ou não, de veneração ao mercado, como igualmente em sua versão "crítica" e "radical". Na verdade, esses momentos, conservador e crítico, com frequência se superpõem de tal modo que, muitas vezes, fica difícil identificá-los em sua confluência.

O que possuem em comum é a visão romântica e estetizante da política e da sociedade e, particularmente, da educação. A retórica é precisa. A negação da objetividade aparece aqui associada à idéia de 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 e de enfrentamento da realidade efetiva que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos enquanto totalidade da economia e das relações de poder.

Frente a ela o sujeito estético e fragmentário, embora capaz de reconhecer o 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, pp. 106-107). Afinal, o *ethos* é sempre uma atitude limite: supõe a possibilidade de transgredir. Não no sentido individual, fragmentário, da esfera da liberdade privada. Mas no sentido da intervenção que guarda em si a polaridade entre uma certa universalidade reconhecida e o que fazemos de nossa liberdade. Enfim, o *ethos* significa assumir, sempre no limite, nossas possibilidades históricas.

Nesse particular interessa, sobretudo, chamar a atenção para um significativo aspecto da inflexão teórica contemporânea: o sutil exercício lingüístico posto em prática em anos recentes. Termos e conceitos têm sido absorvidos pela pragmática retórica corrente. Uns foram naturalizados — o

capitalismo, por exemplo — alguns foram construídos, re-significados, modificados ou substituídos por outros mais convenientes. O termo igualdade, entre outros tantos exemplos, cedeu lugar à equidade, o conceito de classe social foi substituído pelo de *status* sócio-económico, os de pobreza e riqueza pela peculiar denominação de "baixo" e "alto" ingressos sociais. Destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas, o novo e pragmático vocabulário faz-se necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulação sociais. Alcançar o consenso é então fundamental, o que é efetivado com inegável sucesso, seja pela cooptação de intelectuais — tantos deles educadores —, bem como pela monocórdica repetição de um mesmo discurso reformista para a educação nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países, notadamente na América Latina⁶.

O exemplo mais admirável, por suas fortes repercussões, seja talvez a re-significação sofrida pelo conceito de "sociedade civil" que adquiriu um emblemático sentido positivo nos últimos tempos. As origens do conceito, como se sabe, podem ser encontradas na Ilustração escocesa, quando o termo foi cunhado para designar a chegada da nova economia comercial do século XVIII, ou em Rousseau, que o utiliza para descrever o "estado de sociedade" em contraposição à sociedade natural ou "estado de natureza". Com Hegel, mais tarde, a sociedade civil será pensada como a arena de necessidades particulares, dos interesses egoístas de um mercado capitalista emergente e, portanto, dotada de forte potencial de auto-destruição. Para Hegel a sociedade civil seria o âmbito da dissolução, da miséria e da corrupção física e ética, o qual só poderia ser regulamentado, dominado e anulado na ordem superior do Estado, ou sociedade política, momento superior de racionalidade. A necessidade do Estado como princípio superior de ordenamento racional põe-se, exatamente, porque a sociedade civil, deixada a si mesma, não poderia, nem teria as condições para superar esse estado de dissolução e anarquia (Bobbio, 1982, p. 29).

Contraopondo-se a Hegel, Marx afirmará a sociedade civil moderna como a própria sociedade burguesa, dilacerada pelas contradições e conflitos entre capital e trabalho, pela concorrência, pelos interesses privados, pela anarquia, pelo individualismo. Fundada na propriedade privada e regida pelo capital, a sociedade civil é um campo de "guerra de uns contra os outros".

Nesta concepção, o Estado não se constitui em um princípio racional ordenador, mas é expressão daquelas contradições, nelas tem fincada a sua origem e são elas, em última instância, que delimitam e determinam suas ações. Impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade civil — e, dele próprio, portanto —, cabe ao Estado administrá-las, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as, porém, no plano real. Os propósitos supostamente universais, como os encarnados no ideal do Estado hegeliano, estariam assim a serviço de interesses particulares de classe. Para Marx, a efetiva superação dos conflitos da sociedade civil — condição para a plena realização das potencialidades humanas — supõe que sejam revogadas a própria sociedade civil e sua expressão na esfera do político, a "sociedade política" ou o Estado (Marx, 1964).

No início do século XX, Gramsci introduz na análise da sociedade civil, *d'après* Lenin, a questão da hegemonia. Não obstante as controvérsias existentes sobre o conceito gramsciano de sociedade civil é possível inferir que sua concepção difere daquela apresentada por Marx. Sociedade civil, em Gramsci, é um momento da superestrutura, compondo uma noção ampliada de Estado; neste sentido, constitui-se na esfera ideológica na qual uma classe afirma sua hegemonia sobre uma outra mediante uma multiplicidade de organizações e instituições privadas, que constituem o "conteúdo ético" do Estado. Assim, se em Gramsci o conceito de sociedade civil não deixa de incluir as condições materiais da vida e suas contradições, privilegia, sobretudo, os aparelhos ideológico-culturais da hegemonia que, mediante "a direção intelectual e moral" da sociedade, obtêm, pela persuasão, o consentimento e a adesão das classes subalternas. O campo da sociedade civil, campo da ideologia, é assim extremamente vasto e é considerado, por Gramsci, como a arena da luta intelectual contra-hegemônica para o movimento operário revolucionário (Gramsci, 1970).

Mais recentemente, o sinal e o signo do termo foram invertidos. O que fora um conceito crítico, tornou-se guia laudatório no vocabulário do liberalismo contemporâneo; o que antes indicava a exploração, interesses materiais concretos, antagonismo e ilusão, torna-se agora um princípio positivo que designa uma suposta esfera de autenticidade e de liberdade, de manifestação e exercício de uma diversidade irreduzível, de diferenças insuperáveis: a sociedade civil como instância positiva de realização plena e

"democrática" de tais diferenças e, no limite, identificada com a própria democracia (Anderson, 1997, p. 32). Foi-se o tempo em que o capitalismo era o adversário. Torna-se agora limite e destino do processo histórico e a expressão "sociedade civil", até por sua formidável história e força material e ideológica, alivia o desconforto e o constrangimento postos por este *telos*.

Em sua nova versão a sociedade civil veste bem o figurino, fazendo-se palco onde atores representam nobres ideais, ou nem tanto, mas todos legítimos enquanto expressão daquela diversidade de culturas, sujeitos, agentes, etc., singulares e, portanto, insubordináveis a qualquer universalidade que viesse a congregar a multidão de agentes livres (*idem*). E, para que melhor cumpra seu papel, dela exorciza-se qualquer base sócio-econômica concreta: desarticulam-se os nexos mais profundos do todo social, negam-se as articulações entre economia e poder político, proclama-se a autonomia da política e do discurso, enfatiza-se a espontaneidade e a diversidade.

Não por acaso, o assim chamado Terceiro Setor tem sido considerado o atual fulcro da sociedade civil re-significada. Há poucos anos, ministros do governo Fernando Henrique Cardoso⁷, em projeto de lei enviado ao Congresso Nacional brasileiro, em 24 de Julho de 1998, louvavam as organizações não governamentais (ONGs) — não por sua eventual capacidade de organização e intervenção —, mas por sua espontaneidade, diversidade e criatividade como os novos atores do processo de "participação cidadã". Na exposição de motivos do projeto afirmam: "o conceito de Terceiro Setor inclui o amplo espectro das instituições filantrópicas dedicadas à prestação de serviços nas áreas de saúde, educação e bem estar social. Compreende, também, as organizações voltadas para a defesa dos direitos de grupos específicos da população, como mulheres, negros e povos indígenas, ou de proteção ao meio ambiente, promoção do esporte, cultura e lazer. Além disso, engloba as experiências de trabalho voluntário, pelas quais cidadãos exprimem sua solidariedade através da doação de tempo, trabalho e talento para causas sociais. Mais recentemente temos observado o fenômeno crescente da filantropia empresarial, pela qual as empresas concretizam sua responsabilidade social e o seu compromisso com melhorias nas comunidades". Diante tão extravagantes palavras, pode-se indagar: se o desejo dos ministros se realizasse e a parceria filantrópica pudesse alcançar

êxito, não teríamos enfim alcançado a utopia capitalista do positivismo comteano, a convivência pacífica e harmoniosa dos bons patrões e dos bons empregados, ou dos bons subalternos e excluídos, de modo geral?

Nesse horizonte ideológico apaziguado, constrange-se o agir consciente de mulheres e homens na história. Dilui-se a grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais, ou de grupos. De forma ardilosa proclama-se o novo patamar "democrático", no qual deverão constituir-se os modos emergentes de resistência — ética, política e discursiva — vivenciados por "atores plurais" ou pelas "múltiplas identidades sociais". Em tal âmbito não é admitida qualquer hierarquia de determinações nas relações sociais existentes — hierarquia que, de todo modo, é resultado inevitável da formação histórica dessas relações —, de forma que as clivagens ali escandalosamente evidentes são obliteradas em favor de um nivelamento das noções de multiplicidade e diversidade, marcadamente culturais. Definidas no campo da cultura é neste lugar que a construção das várias identidades encontra sua base e sua sustentação. Entram em cena os "atores", saem dela os "sujeitos". Atores que articulam relações sempre plurais, sem hierarquias, em fluxo e mobilidade constantes, atores partilhando com outros múltiplas e mutáveis identidades e que têm na ambiência cultural já existente os limites de sua atuação.

Trata-se, portanto, neste discurso, de enfatizar a cultura como a última *differentia specifica* (Anderson, 1997, p. 34). Fato que tem implicações inequívocas: se tudo passa a ser logicamente subordinado à cultura, segue-se que a constituição da sociedade civil deve ser, por certo, cultural⁸, um sistema de significados, onde, como afirma Ahmad, "parece sempre haver uma cesta repleta de variedades de forma que todas as diferenças possam ser acomodadas de modo a evitar todo antagonismo" (Ahmad, 1995, p. 48). Percebe-se, assim, o particular contexto em que surge a nova e envolvente temática da cultura — identidade civilizatória como cultura, eficácia econômica como cultura, sociedade civil como cultura (Anderson, 1997, p. 34).

Mesmo quando uma certa objetividade do contexto histórico não é de todo negada, como em Rorty (1991, 1994, 1996), por exemplo, ela não pode ser alcançada pelo pensamento que, em última análise, está sempre imerso

em uma cultura. Assim como não há uma plataforma supra-cultural, um "gancho celeste" a partir do qual se possa sair da própria cultura para contemplar o mundo "lá fora", não pode haver, por conseguinte, um estado mental cujo conteúdo pudesse ser o "espelho" deste mundo. A sua representação só pode ser, portanto, textual, cultural etc., simplesmente porque "não existe algo como o modo pelo qual uma coisa realmente acontece, para além de sua descrição, para além do uso que os seres humanos possam fazer dela" (Rorty, 1991, p. 99). E, estando tal alternativa cultural descolada de qualquer reordenação sistemática das forças sociais e suas metas estratégicas, o resultado, por necessidade, é uma utopia voluntarista, um certo encanto niilista ou, então, uma visão acomodada e conformada ao sistema vigente.

Mas, pode-se indagar, o que essas questões têm a ver com o recuo da teoria? Estou convencida que o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas agora à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, em particular. Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação a-crítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda.

Nada mais são, a meu ver, 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).

Toda teoria, como lembra Norris, tem conseqüências, tanto negativas como positivas. Em seu lado positivo, a teoria pode nos oferecer as bases — racionais e críticas — para rejeitar muito do que hoje nos chega como consenso ou como sabedoria política realista — a *Realpolitik* tão apregoada pelos burocratas no poder. Ela pode nos ajudar a compreender que tal realismo que conforma o "pensamento único" não apenas é construído ideologicamente — e tomo a liberdade de reforçar o uso do termo, tão desqualificado pelo pensamento "pós-si-mesmo" — mas representa interesses sócio-econômicos e políticos precisos, disfarçados sob a roupagem de um espúrio apelo populista aos valores do individualismo

consumista. Por outro lado, como assinalamos rapidamente acima, a teoria pode promover o ceticismo generalizado sobre as questões do conhecimento, da verdade e da justiça, uma visão que os torna, ao fim e ao cabo, sem sentido e absurdos, trazendo como consequência a paralisia e uma boa dose de irracionalismo (Norris, 1996, p. IX).

Jameson assinala que as questões econômicas e políticas postas pela realidade do mercado não podem ser pensadas como se fossem um adorno ou um luxo suplementar idealizado, e transportadas a algum museu cultural para serem descritas, em tais termos, por especialistas. Transportando essas palavras para mais perto, a realidade da escola nos dias de hoje, a política do conhecimento que a envolve, a matriz cognitiva que se põe em jogo e a serviço do mercado, não podem abdicar de uma teoria e de uma crítica que as apreendam em suas determinações concretas. Fato que envolve a compreensão, não de uma sociedade civil pretensamente apaziguada, mas, ao contrário, processual, complexa, diferenciada, espaço de luta pela justiça e intervenção sociais. Uma sociedade civil da qual a escola é componente essencial.

Por outro lado, se temas e objetos são hoje emergentes nas pesquisas educacionais, como gênero, etnias, geração, confissões religiosas, meio ambiente, multiculturalismo, imaginário, subjetividade, poder-saber, micro-relações, entre outras, devem ser pensados e discutidos com cuidado (Moraes, 1999a). Só a teoria associada a uma intensa renovação pedagógica — e não a experiência imediata, a narrativa simbólica e descritiva, as histórias de vida coladas ao cotidiano — são capazes de impedir que os instigantes "novos objetos" sejam reduzidos a "micro-objetos", fragmentos descolados e, ao contrário, se transformem em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não racista, não sexista e não homofóbica.

Enfim, esse é o universo de questões que afronta, hoje em dia, educadoras e educadores. É nele que se efetivam nossas inquietações sobre os valores e os fins, sobre nossa prática e sobre as perspectivas teóricas que adotamos. Nessas circunstâncias, sobretudo, evidencia-se o papel estratégico de uma reflexão teórica e crítica sobre a educação e seu papel em uma sociedade civil que se quer esvaziada de conflitos, conformada como "sociedade educativa", harmônica, positiva, pragmática, tolerante e plural. De

todo modo, tais questões transcendem, em muito, a discussão meramente empírica ou a simples descrição dos fenômenos referentes à pesquisa ou à educação; remetem, ao contrário, ao grande debate filosófico e científico contemporâneo. Este é um dos mais interessantes desafios que temos que enfrentar.

3. Para finalizar, algumas considerações sobre a ética

Gostaria, neste ponto, de retomar a epígrafe deste texto. Ela foi tomada de empréstimo a um livro que Ian McEwan publicou em fevereiro de 1998. Trata-se de um romance, intitulado *Enduring Love*⁹, obra de ficção que capta, com rara precisão em apenas um capítulo, o primeiro¹⁰ perfil do *ethos* dilacerado das relações sociais no Ocidente contemporâneo. A estória relata a tentativa de um grupo de homens de resgatar um menino, imobilizado pelo medo, dentro da cesta de um balão que insistia em subir levado por rajadas de vento. A estória não tem um final feliz. O menino salva-se, quando mais tarde supera o medo e consegue manejar o balão, trazendo-o de volta, mas morre um dos homens que procurava salvá-lo. Ao descrever o desenlace, o narrador, participante dos acontecimentos, expõe como se quebra o campo de atuação coletiva. O que aproximava os seis homens — que se desconheciam até então — envolvidos no salvamento e que se agarravam às cordas que pendiam do cesto na tentativa de segurá-las era apenas uma vaga intenção comum, uma predisposição para a ajuda. Tão somente isto os unia na busca de fixar o balão. Nenhum conhecimento partilhado, nenhuma organização, nenhuma hierarquia, nada, a não ser o vago, fragmentário e individual propósito de ajuda. Cada um seguia suas próprias intuições, seu próprio discernimento, cada um trazia sua própria "experiência". Assim, quando uma rajada mais forte impulsiona o balão para o alto o pânico foi mais forte e todos, menos um, largam as cordas. Todos se salvam, menos aquele que se manteve agarrado ao balão na inútil tentativa de segurá-lo sozinho. E, no entanto, reconhece o narrador, a ação conjunta poderia ter mantido o balão em terra: *"Alguém disse eu, e não havia mais nada a ganhar dizendo nós. (...) De um momento para o outro, a escolha sensata era cuidar de si"*.

O relato de McEwan apreendeu, de forma comovente, o comportamento ético e moral apregoado como peculiar ao mundo fragmentário, louvado por tantos na grande conversação intelectual

contemporânea. Em relação à ética, o autor aponta para o que a mim parece ser o momento de uma perda irreparável. Não de algo que tínhamos e que teríamos perdido. Mas de alguma coisa que podíamos almejar. A fragmentação do real, a diluição dos sujeitos, a ênfase na empiria como limite, nos fez perder o horizonte de um *ethos*, que como os gregos anteviam, é o modo pelo qual o ser humano realiza aquilo que lhe é próprio como ser pertencente a *polis*, ser social por excelência. Isto é, nos fez perder o sentido da proposição, "demasiadamente humana", da intersecção entre a experiência do contingente e o reconhecimento de uma certa universalidade, proposição, aliás, intolerável ao discurso neo-pragmático de resultados imediatos. E, no entanto, princípio de cada ação e de cada escolha de homens e mulheres, ao mesmo tempo em que é meio de discernir o *telos* a ser alcançado (Leopoldo e Silva, 1996, p. 354).

Esta afirmação indica que a responsabilidade moral fica vinculada aos dois pólos, tanto ao discernimento individual, quanto à universalidade da razão. Ou seja, há uma universalidade característica do uso público da razão, uma transcendência em relação à contingência da vida prática, que impede que a "deliberação ética seja considerada apenas como cálculo que opera na imanência das possibilidades da práxis" (idem). Aí só há campo para o ceticismo e o cínico descompromisso ético que tudo nivela sob o argumento esperto de um pseudo-realismo. Ou, mais grave, por ser mais sedutor, do argumento neo-pragmático que a solidariedade não pode, jamais, se instaurar sob o signo da razão ou que a verdade estaria circunscrita às crenças publicamente compartilhadas. Como assinala Rorty, se fosse possível falar em racionalidade e autoridade epistêmica, isso só seria possível tendo como referência — limite — o que a sociedade nos permite dizer, e não o contrário (Rorty, 1991, 1996).

Entretanto, se o problema é essencialmente uma luta sobre práticas, propostas, políticas, teoria, conhecimento e também a linguagem, o que as pessoas dizem e fazem em suas instituições e em suas pesquisas importa, e muito (Fitzsimons, 1999). E porque importa o que se diz e o que se faz, não podemos deixar-nos capturar pelo recuo da teoria, pelo voluntarismo, pelo desencanto niilista ou por uma visão impotente e conformada ao sistema hegemônico. Nem pelo *ethos* cínico da aquiescência que nivela todos os valores, e pela retórica espúria de uma "liberdade" e uma "escolha"

meramente consumistas. Vejo a relação entre ética, teoria e educação efetivando-se nesta tensa relação. E, sobretudo, na perspectiva de resgatar o projeto de construção de uma esfera pública que tenha sentido social, na qual haja a ganhar "dizer nós".

Notas

- 1 No Brasil, a educação básica inclui três níveis de ensino: a educação infantil (0 a 6 anos), ensino fundamental (7 a 14 anos, único nível obrigatório) e ensino médio (15 a 17 anos). Tendencialmente, a educação infantil e o ensino médio deverão tornar-se obrigatórios.
- 2 Interessante notar que Burgos (1999), discutindo a realidade educacional mexicana, desenvolve argumento similar em seu artigo "The Spectre of Theory in Curriculum for Educational Researchers: a Mexican Example".
- 3 Conceito norteador das atuais discussões sobre o perfil de "competências". Na prática reflexiva, a "reflexão" prende-se ao empírico, nele encontrando suas possibilidades e limites. Na educação brasileira, os efeitos mais visíveis dessa concepção faz-se perceber nas novas propostas oficiais para a formação de docentes, nas quais a reflexão sobre a produção de conhecimentos foi eliminada de sua preparação básica. Como indica Burgos, o gradual recuo da teoria, nesse caso particular, pode ser compreendido como uma tentativa de favorecer a competência prática no processo de aprendizagem (Burgos, 1999, p. 467).
- 4 A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma agência de fomento vinculada ao Ministério da Educação, no Brasil, e responsável pelo sistema de acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, por ela reconhecidos.
- 5 Há pouco mais de dois anos, os programas de pós-graduação das universidades brasileiras foram fortemente pressionados a reduzir seus cursos de mestrado para dois anos e os de doutorado para quatro anos. Como o "fluxo" (tempo de permanência dos alunos nos cursos) é um dos critérios mais importantes na alocação de bolsas pela CAPES, pode-se imaginar a tensão de orientadores e alunos para cumprir os prazos, o que se faz, muitas vezes, às custas de um aligeiramento da discussão teórica.
- 6 Para confirmar a premissa basta conferir os documentos elaborados pelo Banco Mundial, na década de 1990. Confrontados com documentos de outras agências, como a CEPAL, por exemplo, ou com documentos oficiais ou oficiosos de governos nacionais, na América Latina, percebe-se uma recorrente repetição de temas e sugestões de políticas educacionais. Ver referências bibliográficas.
- 7 Ministros de Estado Pedro Malan (Fazenda); Clóvis Carvalho (Chefe da Casa Civil da Presidência da República); Renan Calheiros (Justiça) e Waldeck Ornelas (Previdência Social).

- 8 Perry Anderson lembra que as doutrinas puras do livre mercado, codificadas na economia neo-clássica, permanecem ainda uma poderosa alternativa a esta concepção, quando enfaticamente recusam a diferença cultural como sendo historicamente pertinente. Anderson cita Paul Krugman, o economista americano que teoriza esta visão, para o qual a lógica da competição do livre-mercado não pode ser contida por vantagens culturais ou políticas industriais: ela é geral e implacável e, mais cedo ou mais tarde, nivelará todas as sociedades a um padrão comum (Anderson, 1996).
- 9 McEwan, Ian (1998) *Enduring Love*, New York: Doubleday.
- 10 Publicado no Caderno Mais, Folha de S. Paulo, em outubro de 1997, sob o sugestivo título de "Eu ou nós".

Referências

- AHMAD, A. (1995). Culture, nationalism, and the role of intellectuals. *Monthly Review*, vol. 47, n° 3, July/August, pp. 41-58.
- ANDERSON, P. (1997). A civilização e suas interpretações. *Praga*, n° 2, junho, pp. 23-40.
- ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior)/Sindicato Nacional (1996). *Proposta para a Universidade Brasileira*, Junho.
- BANCO MUNDIAL (1995). *Prioridades y Estratégias para la Educación. Estudio Setorial del Banco Mundial*, Mayo.
- BOBBIO, N. (1982). *O Conceito de Sociedade Civil*. Rio de Janeiro: Graal.
- BRASIL, Ministério da Educação/OREALC (1993). *Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Recomendações da V PROMEDLAC*. Brasília: MEC, OREALC-UNESCO.
- BURGOS, R. N. B. (1999). The spectre of theory in curriculum for educational researchers: a Mexican example. *International Review of Education*, 45 (5/6), November, pp. 461-478.
- CASASSUS, J. (1993). Debe el Estado ocuparse aún de la educación? Análisis desde las dimensiones de la regulación y de la legitimación. *UNESCO/OREALC. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y Caribe*, n° 30, abril, pp. 51-9.
- CEPAL, UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago.
- CLARK, T. J. (2000). Origin of the present crisis. *New Left Review*, Second Series (2) Mar/Apr, pp. 85-96.
- DELORS, J. (1998). *Educación - um Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. S. Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO.

- FITZSIMONS, P. (1999). Gerenciamento e educação, New Zeland: University of Auckland, *Enciclopedia on Line de Filosofia da Educação*, www.educacao.pro.br/
- GRAMSCI, A. (1970). *Antologia*. México: Siglo XXI.
- JAMESON, F. (1988). *The Ideologies of Theory: Essays, 1971-1986*. v. II. London: Routledge.
- LAWSON, K. N. (1998). *Philosophical Issues in the Education of Adults*: Nottingham: Continuing Education Press, University of Nottingham.
- LEOPOLDO E SILVA, F. (1996). Ética e razão, In: A. Novaes (org.) *A Crise da Razão*. S. Paulo: Cia. das Letras; Brasília: Min. da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, pp. 351-366.
- GRUPO KRISIS (2000). Manifesto contra o trabalho. *Cadernos do Labor*, nº 2 (Laboratório de Geografia Urbana/Departamento de Geografia/ Universidade de S. Paulo).
- MARX, K. (1964). *A Questão Judaica*. Lisboa: Edições 70.
- McEWAN, I. (1998). *Enduring Love*. New York: Doubleday.
- McLAREN, P. (1999). Introduction, In M. Castells *et al.*, *Critical Educational in the New Information Age*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 1-36.
- MORAES, M. C. M. (1999). Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação. *Pespectiva*. Florianópolis: CED/UFSC, pp. 51-68.
- MORAES, M. C. M. (1999a). *Repensando a crise: "morte" do real ou derrota do pensamento?* Relatório de pesquisa, CNPq, Julho, mimeo.
- MORAES, M. C. M. & DUAYER, M. (1998). História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento? *Pespectiva*. Florianópolis: CED/UFSC, ano 16, nº 29, Janeiro/Junho, pp. 63-74.
- NORRIS, C. (1996). *Reclaiming Truth. Contribution to a Critique of Cultural Relativism*. Durham: Duke University Press.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (1995). *Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior*. Caracas: UNESCO, Fevereiro.
- PRESTON, R. (1999). Critical approaches to lifelong education. *International Review of Education*, 45 (5/6). November, pp. 561-574.
- RORTY, R. (1991). *Objectivity, Relativism and Truth, Philosophical Papers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RORTY, R. (1994). *A Filosofia e o Espelho da Natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- RORTY, R. (1996). On moral obligation, truth, and common sense. In J. Niznik and J. T. Sanders (ed.), *Debating the State of Philosophy*. London: Praeger, pp. 48-52.
- WALTERS, S. (1999). Lifelong learning within higher education in South Africa: emancipatory potential? *International Review of Education*, 45 (5/6), November, pp. 575-587.
- WORLD BANK (1995). *Priorities and Strategies for Education: a World Bank Review*. Washington, D. C.: BIRD/World Bank.

THE RETREAT FROM THEORY: DILEMMAS IN EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article deals with the growing retreat from theory in the realm of educational investigations. Such process addresses epistemological, ethical and political consequences that challenge the production of knowledge in this field. Two possible reasons for this process are: a) the rising of a ethos neodarwinist in the universities and the related degradation of the quality of the academic life, and b) the current epistemological scepticism that trivializes knowledge and thruth as well as the subtle linguistic exercise put into practice nowadays wich creates a new and pragmatic vocabulary aiming public resignation and obediency.

LE REcul DE LA THÉORIE: LES DILEMMES DE LA RECHERCHE ÉDUCATIONNEL

Résumé

L'article discute le progressif recul de la théorie dans des recherches éducationnels, un processus qui apporte des implications épistémologiques, éthiques et politiques dans la production de connaissances dans ce domaine. On présente deux possibles déterminations de ce processus: l'émergence d'un ethos neodarwiniste dans les universités avec la conséquente dégradation de la vie académique et, d'autre part, le courant cepticisme épistémologique qui banalise la question de la connaissance et de la verité et qui procède selon un subtil exercice linguistique menant à un nouveau et pragmatique vocabulaire destiné à assurer l'obéissance et la soumission.