

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –PPGE

**UMA CRITICA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA COM BASE NA CATEGORIA
DE TOTALIDADE**

MARIA REGINA CANDELÁRIA GOMES

SÃO PAULO

2009

MARIA REGINA CANDELÁRIA GOMES

**UMA CRÍTICA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA COM BASE NA CATEGORIA
DE TOTALIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
programa de Pós- Graduação em Educação da
Universidade Nove de Julho -UNINOVE,
como requisito parcial para a obtenção do grau
de Mestre em Educação.

Profº José Luiz Vieira de Almeida, DR. –
Orientador

SÃO PAULO

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Gomes, Maria Regina Candelária.

Uma crítica da epistemologia da prática com base na categoria de totalidade. / Maria Regina Candelária Gomes. 2009.

74 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2009.

Orientador (a): Prof. Dra. José Luiz Vieira de Almeida

1. Epistemologia da prática. 2. Totalidade. 3. Conhecimento.

CDU 37

UMA CRÍTICA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA COM BASE NA CATEGORIA DE TOTALIDADE

Por

MARIA REGINA CANDELÁRIA GOMES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, para a obtenção do grau de Mestre em Educação sob a orientação, pela Banca Examinadora, formada por:

Presidente- Profº José Luiz Vieira de Almeida, Drº. – Orientador, UNINOVE

Membro: Profº Celso Prado Ferraz de Carvalho, Drº. – UNINOVE

Membro: Profº Edilson Moreira de Oliveira, Drº. - UNESP

Membro (Suplente): Profº José Eustáquio Romão, Drº. - UNINOVE

São Paulo, 31 de agosto de 2009

Dedico este trabalho aos meus pais Adilson e Maria, Ao meu querido orientador José Luiz e ao meu Mestre J.J Queiroz pela confiança que sempre depositou em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço á paciência, determinação, competência e amizade do meu orientador José Luiz sem o qual este trabalho nunca seria possível.

Aos meus pais Adilson e Maria, pelo apoio constante e dedicação exclusiva na minha vida.

Ao Profº J.J Queiroz (UNINOVE) que sempre confiou em mim, indo contra todos os que duvidavam dos meus sonhos.

Ao Profº José Cardonha (USF) que forneceu as bases intelectuais e morais para que eu pudesse trilhar os caminhos que determinaram toda a minha vida

Ao meu querido amigo José Maria (*in memorian*) que me incentivou, e ensinou o valor da minha profissão.

Á Profª Izabel Petraglia (UNINOVE) pelo carinho e apoio que dispensou a mim quando eu decidi mudar de linha de pesquisa, e pela sua breve, mas sábia orientação.

Aos professores Edilson Moreira de Oliveira (UNESP) e Celso Prado Ferraz de Carvalho (UNINOVE) pelo auxílio inestimável que me prestaram na ocasião do exame de qualificação.

Aos professores José Eustáquio Romão (UNINOVE), Terezinha Rios (UNINOVE) e Marcos Lorieli (UNINOVE) por terem auxiliado sempre com humildade e respeito, na concretude dos meus objetivos.

Á todos os professores da Universidade São Francisco, do Curso de Filosofia pela dedicação que tiveram em nos mostrar que é possível superar da realidade alienada em que vivemos.

Aos meus colegas de profissão; que sofrem oprimidos, humilhados e desrespeitados de todos os lados, mas que ainda assim, insistem em serem PROFESSORES.

"Só a especulação ousada pode nos levar
adiante, e não o acúmulo de fatos".
(Albert Einstein)

RESUMO

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico e tem como objetivo a crítica da epistemologia da prática com base na categoria de totalidade. O referencial teórico do estudo é o materialismo histórico a partir dos autores Karel Kosik e István Mészáros. Pretendeu-se demonstrar que o conhecimento é uma totalidade e, por isso, contrário à fragmentação. Os objetivos foram alcançados na medida em que o trabalho se configura como uma contribuição teórica para estudos à respeito do tema. A dissertação compreende três capítulos, além da introdução e da conclusão.

Palavras-chave: epistemologia da prática; Totalidade; Conhecimento

ABSTRACT

This research is of bibliographical matrix and on the basis of has as objective the critical one of the epistemology of practical the category of totality. The theoretical referential of the study is the historical materialism from authors Karel Kosik and Istiván Mészáros. It was intended to demonstrate that the knowledge is a totality and, therefore, the opposite the spalling. The objectives had been reached in the measure where the work if configures as a theoretical contribution for studies regarding the subject. The dissertation understands three chapters, beyond the introduction and of the conclusion.

Key-words: epistemology of the practical; Totality; Knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - A DIALÉTICA COMO LÓGICA:	
A PERSPECTIVA DE KAREL KOSIK	14
1.1 A epistemologia: uma visão materialista	26
1.2 A totalidade nas correntes filosóficas e o resgate do materialismo dialético	28
1.3 A sociedade do conhecimento	30
1.4 A dialética do concreto pensado	34
 CAPÍTULO 2 - AS BASES TEÓRICAS DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA	 39
2.1 A teoria da educação de J.Dewey	40
2.2 A visão democrática de Dewey	45
2.3 Conhecimento mediato e imediato	46
2.4 A influência da epistemologia da prática nos estudos acadêmicos	51
 CAPÍTULO 3- DEWEY, SHÖN E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: UMA CRÍTICA COM BASE NAS CATEGORIAS DE TOTALIDADE E DE PRÁXIS	 54
3.1 O conceito de reflexão em Dewey	54
3.2 As categorias do pensamento reflexivo em Dewey	59
3.3 Donald Shön e a pesquisa aplicada em um ateliê de projetos arquitetônicos como explicitação do modelo de educação baseado na reflexão – na – ação	62
3.4 Para compreender o processo de um projeto segundo a pesquisa aplicada de Donald Schön	65
3.5 O aluno arquiteto de Shön e a Ciência do concreto pensado	68
 CONCLUSÃO	 70
 BIBLIOGRAFIA	 73
 BIBLIOGRAFIA DE APOIO	 74

INTRODUÇÃO

Para iniciar este estudo torna-se necessária uma primeira conceituação da categoria central desta dissertação – a totalidade – e do objeto de estudo dessa pesquisa: a *lógica dialética expressa na categoria de totalidade* e a fragmentação do conhecimento na *Epistemologia da Prática*.

A escolha deste objeto de estudo não foi por acaso. Minha intenção nesta dissertação é investigar a fragmentação do conhecimento no âmbito da educação que tanto incomoda a teóricos e professores. Nela, tal fragmentação é compreendida como expressão máxima da chamada *Epistemologia da Prática*; conceito que qualifica uma dada corrente de pensamento que apresenta a experiência como a mais importante forma de se alcançar, demonstrar, assimilar e disseminar o conhecimento.

A questão que me orientou em todo o trabalho foi, exatamente, a da possibilidade de se estudar a fragmentação sob a perspectiva da categoria dialética da totalidade. Para tanto, escolhi Karel Kosik (1926 – 2003) – filósofo tcheco de orientação marxista – por acreditar na força de seus argumentos acerca dos perigos da má totalidade, da fetichização do conhecimento, e da manipulação que o mundo das aparências exerce sobre os indivíduos. E, o mais importante: por concordar com ele no que se refere ao caráter totalizante do conhecimento.

Também busquei István Meszáros – um dos mais importantes pensadores marxistas da atualidade – para auxiliar-me na compreensão da realidade *alienada* criada pela forma servil que o capitalismo imprime nas relações de trabalho. O caráter servil destas relações desumaniza, destrói e torna o conhecimento uma força estranha ao Ser Humano.

Para inserir a crítica á *Epistemologia da Prática*, precisei antes buscar suas bases:

John Dewey (1859 – 1952), Philippe Perrenoud e Donald Shön (1930 – 1997). A intenção não é esmiuçar a vida e a obra de cada um dos pensadores, mas estabelecer um fio condutor entre eles, que leve à crítica dos seus fundamentos metodológicos.

Nesta perspectiva, o primeiro aspecto a ser considerado é que, desde a antiguidade, os pensadores se preocuparam com o que está *separado* e com o que está *junto* no universo. Desde os Pré Socráticos até Sartre, a preocupação com a origem dos elementos e as suas funções materiais e espirituais, inspirou muitas teses e estudos sobre a organização do Mundo, do Ser e de Deus. Por exemplo, para Santo Agostinho, um expoente do pensamento medieval, o corpo deveria subordinar-se ao espírito, porém estariam separados por causa das paixões humanas que afastam o homem de Deus.

A mudança desse paradigma, veio com a mudança do modo de produção feudal para o de acumulação de Capital. Agora, não importava mais privar-se dos prazeres mundanos, pois eles passaram a ser o *prêmio* de uma vida dedicada à nova servidão na qual o Capital é o Senhor. Por isto, separou-se em primeiro lugar o corpo do espírito, para depois separar o corpo da liberdade criativa. Esta liberdade é produto do intelecto que é a *alma* pensante.

Esta pesquisa, portanto, tem como ponto de partida o problema da fragmentação, com ênfase naquela que se refere ao conhecimento. A investigação seguirá o itinerário dos capítulos que estão divididos da seguinte forma: no primeiro, buscarei a contribuição de pensadores materialista-históricos que examinam a categoria *totalidade*; no capítulo seguinte, examinarei as bases teóricas da *Epistemologia da Prática*; e no último, elaborarei uma crítica da Epistemologia da Prática com base nas categorias de *totalidade* e de *práxis*. A ligação entre os capítulos será feita pela análise *dialética* dos conceitos inseridos nas teorias dos pensadores na tentativa de provar que a totalidade não pode ser entendida sem a mediação.

No que se refere à Educação, importa abordar a questão da fragmentação do conhecimento presente nas teorias educacionais, sem se perder de vista, que ela implica a

fragmentação Ser Humano.

O objeto de estudo deste trabalho por ser pouco estudado, ou tomado de forma arbitrária, leva-me a ter clareza da dificuldade do empreendimento que inicie, porém com essa pesquisa, penso contribuir com a sua elucidação assim como demarcar os propósitos e os limites da Epistemologia da Prática.

CAPÍTULO 1 - A DIALÉTICA COMO LÓGICA: A PERSPECTIVA DE KAREL KOSIK

Para a compreensão adequada da categoria *totalidade*, bem como da categoria *práxis* que também será abordada neste estudo, o exame dos fundamentos da *Lógica Dialética* é vital. Deste modo, em primeiro lugar, importa localizar a Dialética na história do pensamento. Dialética (*dialéctica* em latim e *dialektiké* em grego) significa discussão e tem suas bases lançadas pelos Pré-Socráticos Heráclito de Éfeso (540 aC – 470 aC) e Demócrito de Abdera (460 aC – 370aC). Séculos depois, filósofos como Georg W. F. Hegel (1770 – 1831), Karl Marx (1818 – 1883), Karl Popper (1902 – 1994) dentre muitos outros, desenvolveram, debateram e criticaram a Dialética.

Começando pelos Pré - Socráticos, tem-se a concepção de Heráclito fundada na idéia de que o mundo é mudança contínua, comandada por um dinamismo eterno (*dínamis*) a que ele denominou de *fogo*. Tudo é movimento, *panta-rei*, tudo flui; a mudança contínua gera opostos que mantêm entre si uma relação que é, ao mesmo tempo, tensa e harmoniosa. Mas, Heráclito foi além: para ele não existe um princípio gerador do universo uma *arché*, mas um estado de permanente transformação. Esta é a base da Dialética que implica diálogo entre opostos, tensão e síntese de contrários.

Outro Pré- Socrático, Demócrito, acreditava que o mundo era constituído de *átomos*, *vazio* e *movimento*. O movimento primeiro do átomo seria caótico, derivando posteriormente um movimento vertiginoso que agrega semelhantes e opõe os diversos, gerando o mundo. Por fim, todas as coisas se libertam também por meio de um movimento de desagregação dos átomos que são eternos. Todos os mundos que os átomos criam, nascem se desenvolvem e depois se corrompem para dar origem a outros mundos, num movimento cíclico e, como já foi dito, eterno. O ciclo é comandado por uma relação dos átomos entre si, sem um princípio

(*archê*) norteador externo a eles. Para Demócrito só se agregam semelhantes em estrutura e funcionalidade que dialogam para perpetuar a série cíclica de nascimentos e novos agrupamentos que formam o mundo. Apesar de ser uma concepção tida por muitos como metafísica, Demócrito contribuiu para o materialismo, pois, pensou á respeito da materialidade dos seres que seriam formados de átomos.

Um dos principais opositores da Dialética de Heráclito foi Parmênides de Eléia (530 – 460a.C) defensor da idéia de que o mundo era estático e, desta forma, o movimento era fruto da imaginação. Para conciliar Parmênides e Heráclito, Aristóteles (384 – 322), considerado o sistematizador da Filosofia, propôs que o mundo teria uma parte estática e outra móvel. Assim, cada ser seria constituído de *ato* (o que o Ser é) e *potência* (o que o Ser pode ser, as possibilidades do Ser). O importante é que para muitos estudiosos, Parmênides teria formulado dois princípios lógicos pela primeira vez: o *princípio de identidade* (o ser é e o não ser não é); e o *princípio de não-contradição* (o ser é, o seu contrário, não ser não é). Esta afirmação determina que é impossível afirmar ao mesmo tempo uma coisa e seu contrário.

Cabe registrar então, já que se coloca a importância filosófica de Parmênides, á lógica de Aristóteles, que a dialética aristotélica não é um *diálogo* que ele estabelecia entre os filósofos antigos; mas um *acordo* que deriva de uma análise – *analytikós* – que é, no entender de Aristóteles, um instrumento do pensamento para se pensar corretamente – seria a lógica tal como entendemos hoje – ou seja, sinal da verdade. Desta forma, quando há *desacordo*, o filósofo deve seguir os passos de seus antecessores para resolver o problema posto, com a *depuração da verdade*; para se chegar a um conhecimento que é na realidade a totalidade do saber, a Filosofia. Sem a lógica não se começa uma investigação científica ou filosófica.

Só como um exemplo do alcance deste pensamento, tem-se a *lógica formal* Kantiana; que para estudar profundamente *o que podemos conhecer e até onde podemos ir*, postulou formas de conhecimento *á priori*: como universais e necessárias. O caminho que Kant (1724

– 1804) percorreu para fazer esta afirmação é longo e se configura como um dos principais conjuntos de pensamento da História da Filosofia. Para inserir a problemática do conhecimento *apriorístico*, levantar-se-ão, sucintamente pontos que interessam ao debate a respeito da dialética. Para tanto, inserir-se-á a visão kantiana e, posteriormente, a hegeliana sobre o assunto.

Primeiramente, tem-se que o conhecimento que gera a Ciência tal como entendido por Kant, é universal e necessário, como já foi colocado, e vem dos *juízos sintéticos á priori*¹; sendo essencialmente *fenomênico*. As estruturas que dão possibilidade a este tipo de conhecimento são do Sujeito (*á priori*) e fazem parte da sua sensibilidade: o fenômeno é de âmbito estrito, a *coisa como aparece em si* (tal como é, sem a aparência fenomênica) não é captada por meio da sensibilidade (ela apenas fornece maneiras de o intelecto antecipar a forma de uma experiência sensível).

A *coisa em si*, a que Kant denomina de *numeno*, pode ser captada pela negação da intuição, da sensibilidade, ou por uma forma de *intuição intelectual*; que é superior ao Ser Humano, cercando assim os limites da sensibilidade.

Os objetos são dados aos Seres Humanos pelos sentidos e pensados pelo intelecto; para a sensibilidade. Eles têm uma *intuição sensível* que procede das sensações concretas. Estas intuições puras são duas: o espaço e o tempo que são modos e funções próprias do Sujeito; formas *puras* da intuição sensível como princípios do conhecimento. O *espaço* é a forma (representação sensível dos objetos externos), o *tempo* é a forma e o modo de funcionamento do sentido interno (de tudo o que de sensível existe quando por é conhecido pelo Ser Humano). Kant busca, neste momento, a *dialética* e se atém ao seu *âmbito negativo* para criticar as ilusões estruturais que o intelecto comete ao almejar ir além dos limites da

¹ Kant descobriu que a natureza do conhecimento científico (a natureza do verdadeiro conhecimento) consiste em uma síntese "á priori" e que por isso, tudo está no descobrir qual é o fundamento que torna possível a "síntese a priori". O que faz a Ciência avançar são proposições ou juízos *universais e necessários* ou seja juízos que sejam "sintéticos á priori" que impulsionam continuamente o conhecer.

experiência sensível (o que aliás, não pode ser estruturalmente evitado). Kant chama, portanto, de *dialética*, tanto as ditas ilusões, quanto o estudo crítico delas, que deve levar á uma investigação dos erros que lhes são internos. Vejamos agora a forma como a *dialética* se transformou de Kant até Hegel.

Na era Romântica da História da Filosofia, o *Infinito* era uma ansiedade irrealizável; todos o buscavam baseados na certeza de que toda a experiência humana é *finita*; cabendo portanto á Filosofia o trabalho de demonstrar os nexos do *Infinito* como o finito. Quando nos deparamos com Hegel, vemos que ele atribuiu a si próprio a função de *eleva a Filosofia á ciência pela descoberta e aplicação de um novo método*; transpondo assim, os limites do conhecimento vindo da experiência *sensível*.

Devo mencionar, entretanto, que a concepção hegeliana deve muito á visão Romântica: aquela *ansiedade irrealizável* dos românticos levou Hegel á concepção do *Espírito* (*que reflete sobre si mesmo e caminha para a auto-realização; que ocorre no Espírito*). A grande superação de Hegel sobre o Romantismo está no aspecto *metodológico*: para ele o *Absoluto* não pode ser captado pelas vias do sentimento, da intuição e da fé: ele deve ser captado por um *método* que seja científico, daí a Filosofia se eleva á ciência por meio da *dialética*.

Quando Hegel trouxe á tona os *Diálogos* de Platão – chamados de *dialéticos*: *Parmênides, o Sofista e Fiebo* -, deve se recordar que Shelling já havia retomado Platão em seus conceitos basilares como a teoria das Idéias, e a concepção da alma no mundo. O feito de Hegel, foi retomar Platão no sentido clássico de *dialética*, acrescentando também o elemento que ele chamava de "*especulativo*".

Mas, existe uma diferença essencial entre o pensamento de Hegel e a dialética clássica: os antigos souberam se elevar do particular ao universal (*Platão* com o mundo sensível e o mundo das Idéias; e *Aristóteles* conceituando coisas particulares aos seus

respectivos universais), mas se mantiveram estáticos nesta busca: uma vez encontrado o que estava escondido por detrás das aparências, tudo estava resolvido.

Para Hegel é necessário imprimir movimento às essências e aos pensamentos universais que os antigos haviam levantado. A maneira encontrada pelo filósofo foi transformar estes pensamentos universais em *conceitos, essências espirituais*. O movimento que impulsiona os conceitos torna-se o coração da dialética hegeliana. Este movimento é triádico, pois, se expressa em *tese, antítese e síntese*.

A *tese* é o movimento que o intelecto faz ao conferir universalidade abstrata aos conteúdos que apreende². Segundo Hegel o pensamento filosófico deve ir além dos limites do intelecto, pois, este está baseado no que é finito. Ir além dos limites do intelecto, é papel da *Razão* que negativamente – *antítese* – coloca os conceitos em contato com o seu contrário – *uno x muitos, semelhante x dessemelhante*. Neste movimento, surge a *dialética* como superação do finito; e mediadora para que a Ciência alcance nexos imanentes e necessários. Este movimento – *dialética* – está presente em todos os momentos da realidade: cada coisa revela uma falta quando se depara com o seu oposto, daí vem a necessidade do processo dialético. Por fim, aparece a *síntese*; que é o momento especulativo ou positivamente racional ou *síntese dos opostos*. Neste ponto é necessário entender que Hegel afirma a necessidade de se alcançar o *Absoluto*; *negando-se* a finitude do ser e *negando-se* o estágio permanente de negação. O *Absoluto* é o motor que leva a consciência.

O homem é a parte do *Absoluto*; que percorreu o caminho histórico para conhecer-se. O indivíduo empírico deve percorrer também este caminho para conhecer-se: "*A história da consciência do indivíduo outra coisa não pode ser do que percorrer a História do Espírito Absoluto*". (*Fenomenologia do Espírito*).

² Hegel determinou três momentos do movimento dialético: 1- tese (movimento que o intelecto opera para imprimir a forma da universalidade ao seu conteúdo; abstração), 2- antítese (evidenciação de uma série de contradições e oposições que o intelecto sufoca no momento da abstração), 3- síntese (momento especulativo que capta a unidade das determinações contrárias - síntese dos opostos)

O *tempo* em Hegel é na realidade medido pela história do pensamento (pelos fatos) que levaram o *Espírito Absoluto* a ser o que é; e o caminho que cada um que deseja se livrar das amarras da finitude deve percorrer. Diferentemente de Kant que colocou as categorias de *tempo* e *espaço* no interior do indivíduo como determinantes de tudo o que existe, Hegel defende que o sujeito *existe* na síntese com o seu objeto, e o *espaço* é a modificação do mundo por esta síntese. Não é difícil entender a razão deste breve recorte. O que se discutirá a seguir é a relação entre a dialética como lógica em contraposição com a lógica formal kantiana. É importante ressaltar que a apresentação de todas as acepções da Dialética foge ao escopo deste estudo. Desta forma, priorizar-se-á a análise conceitual de Kosik (2002) sobre a Dialética porque, este filósofo dialoga com todo o pensamento que foi explicitado até aqui.

A Dialética, de acordo com Kosik (*op. cit.*), aponta para a ação prática do homem no mundo; e para a objetividade desta ação tanto sobre a realidade histórica, quanto sobre a natureza e os outros homens. As mudanças que ocorrem na história, na ciência e nas relações sociais, resultam, portanto, da ação de um Ser Humano transformador. Mas, com o advento do modo de produção capitalista, o Ser Humano deixou de ver sua ação como prática, para utilizá-la na reprodução de uma realidade estranha a ele. Neste sentido, é possível orientar-se para a sobrevivência segundo as exigências deste modo de produção, mas não é possível explicar o real. Essa visão fragmentada do real impede os Seres Humanos de perceberem as contradições próprias do modo de produção vigente, pois, só a aparência da realidade importa, e ela se torna natural e verdadeira.

Uma das principais contribuições para o surgimento do pensamento fragmentado a que Kosik denomina de *pseudoconcreticidade*, foi a divisão social do trabalho. Os fenômenos observados numa forma de produção contínua e cumulativa tornam os fatos regulares e evidentes encobrindo a essencialidade do real. A práxis se torna *fetichizada*; seu tráfego, sua manutenção, e seus objetos são naturalizados de acordo com um sistema artificial e

completamente alheio á atividade social do homem e à concretude do real. Assim, tem-se, portanto, um primeiro movimento dialético: a ação objetiva do homem que é transformadora; e o seu oposto, a pseudoconcreticidade. Sendo "pseudo" não é legítima, não se exprime na relação todo – parte, mas na lateralidade da visão dominante. Ideologicamente, forma-se uma realidade estranha às bases sociais que a produziram:

O perigo da falsa consciência não está em nossos dias no fato de esta não poder captar uma realidade de absoluto imutável, mas antes, no obstruir a compreensão de uma realidade que é resultado da constante reorganização dos processos mentais que compõem o mundo em que vivemos. (Manheim, 1972, p. 120)

Deste modo, não existe a tensão entre os contrários, muito menos a agregação de semelhantes, o que existe é uma apreensão dos fenômenos, que acontecem diante do Ser Humano, totalmente independente dos seus nexos. Para resgatar o caráter relacional entre fenômeno e essência, Ser Humano e realidade, é necessário primeiramente admitir que a realidade é a unidade entre o fenômeno e a essência:

A realidade é a unidade entre fenômeno e essência. Por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno e o fenômeno tanto quanto a essência, no caso que se apresentam isolados e, em tal isolamento, sejam considerados com única ou 'autêntica' realidade. (Kosik, 2002, p16).

Para Kant, como já se afirmou, a essência é *numeno* que não pode ser captado pela categoria da sensibilidade; ele está fora do tempo. O Ser Humano tem consciência de si mesmo como ser pensante, mas não conhece a essência *numênica* do seu eu. Ele se conhece somente temporal e espacialmente como fenômeno e como categoria.

Já que se entrou no campo ontológico, vale retomar aos antigos que como se viu no começo do capítulo, parecem fornecer muitos dados importantes para se compreender o pensamento contemporâneo.

Outro feito muito importante de Parmênides além da iniciação do que conhecemos por lógica, segundo estudiosos, foi "criar" a *ontologia*: em primeiro lugar, por que em todos os seus poemas, se encontra o verbo *ser* (*ón, oûsa*); e em segundo lugar, por que Parmênides se debruçou sobre este estudo (*a archê*) *é o ser*. O desdobramento aristotélico vem com a afirmação que está no *Livro IV da Metafísica: o ser se diz de muitas maneiras* cabendo então à Filosofia conhecer cada uma delas, pois ela é a totalidade do saber.

Esta ontologia que se funda no conceito individualista de conhecimento, difere da *ontologia do ser social*, que é a referência de Kosik. Esta última se localiza na ação prática do homem no mundo; que deve à epistemologia de Hegel, onde o Sujeito quando se emancipa por meio da dialética, nega a contradição, e faz avançar a Ciência.

Tendo-se em vista a clareza das considerações de Kosik, e o eixo deste capítulo que é a totalidade, pode-se afirmar que sem a certeza de que a realidade tem uma essência transposta pelos fenômenos, o Ser Humano não supera o âmbito da pseudoconcreticidade. Fenômeno (*phainomenon* de *phainesthai* - aparecer em grego), desde a sua origem, tem um sentido ambíguo, oscilando entre a idéia de aparecer com brilho e a idéia de simplesmente aparecer. Dai surgiu, por exemplo, a oposição metafísica entre o Ser e o aparecer: o primeiro não pode ser percebido pelos sentidos humanos, o que aparece é somente a diversidade dos seres particulares.

No período que compreende a Escolástica, essência é o ser mesmo das coisas; aquilo que a coisa é ou que faz dela o que ela é. Nas Ciências Humanas, fenômeno não significa uma coisa, mas um processo que se desenrola. Em física e em química, por exemplo, com relação ao corpo ou em biologia com relação à digestão.

Para Kant o *fenômeno* representa aquilo que aparece dentro das formas *á priori* da sensibilidade e do entendimento; o *numeno* seria a coisa em si. O primeiro é um composto do que se percebe, das impressões sendo o fundamento do saber; o segundo, só é alcançado na

atividade da razão prática sendo esta portadora da moralidade.

Diante desta consideração, não é difícil induzir que tanto na Idade Média quanto na Idade Contemporânea, a essência nem define, nem revela a natureza do homem: ela é um dado metafísico dado *á priori*, seja por uma instância superior (no caso da escolástica) ou pela razão (no caso de Kant).

Retomando a abordagem histórica, é possível compreender que só ao desviar o olhar dos fenômenos o Ser Humano pôde criar tanto a Filosofia quanto a Ciência. Ambas estão fundadas na idéia da busca da verdade. A verdade foi constituída ao longo dos séculos a partir de três concepções diferentes, vindas de três línguas: a grega, a latina e a hebraica.

Em grego, verdade se diz *aletheia* que significa o não-oculto, não- escondido, não-dissimulado. O verdadeiro é o que se manifesta aos olhos do corpo e do espírito; a verdade é a manifestação daquilo que é ou existe tal como o é. O verdadeiro se opõe ao falso, *pseudos*, que é encoberto, escondido, dissimulado, o que parece ser e não é como parece.

Conhecer é então *ver e dizer a verdade que está na própria realidade*, devendo, assim, manifestar-se, enquanto a falsidade manifesta-se a partir da dissimulação da realidade em aparências.

Em latim, verdade se diz *veritas* e se refere á precisão, ao rigor e a exatidão de um relato, que se diz com detalhes, pormenores e fidelidade ao que aconteceu.

Em hebraico verdade se diz *emunah* e significa confiança, é uma palavra da mesma origem de amém (*assim seja*). A verdade é uma crença fundada na esperança e na confiança, referidas ao futuro, ao que será ou virá. Sua forma mais elevada é a revelação divina e sua expressão mais perfeita é a profecia.

Aletheia se refere ao que as coisas **são**; *veritas* se refere aos fatos que **foram**; e *emunah* se refere ás ações e coisas que **serão**.

De acordo com a problemática colocada por Kosik, tem-se que fenômeno e essência

não se dão ao mesmo tempo, por isso a ciência traz a tona o que está encoberto na realidade (*aletheia*) e a Filosofia se esforça em descobrir a estrutura do Ser em cada etapa da sua história (*veritas*).

Em grego, Ciência – *episteme* – se opõe a opinião – *doxa* – e à técnica – *techné*. O sujeito epistêmico compreende o conjunto das propriedades da razão universal que devem se relacionar com o real, tornando-o objeto de investigação – epistemologia.

Para conectar as propriedades intelectuais com o mundo objetivo é necessário um método que, na concepção marxista, expressa o esforço para investigar a totalidade do real. Ele não se deduz apenas á observação e á naturalização dos fenômenos. O caminho para se chegar á essência da coisa em si é a lógica que, para o marxismo é a dialética. Esta lógica permite a decomposição do todo, metodologicamente, partindo-se do concreto para a sua abstração e posteriormente, retornando-se para o concreto que, agora, passa a ser concreto-pensado.

A abstração ocorre quando o pensamento penetra na realidade como um todo – concreto – em busca das suas causas, separando os fenômenos – partes que compõe o todo. Comumente, se pensa que é possível perceber-se a parte, e que o todo é inatingível. Mas desta forma, compreende-se apenas o fenômeno que é uma parte do real e, portanto, dá conta apenas da superficialidade das coisas.

A dialética se propõe a captar a *coisa em si*, justamente por que distingue a representação do conceito. Se na atualidade o Ser Humano os confunde, é por desconhecer seu sentido: a representação é fenômeno aparente que pode representar um conceito. Há casos em que a representação desloca o conceito: o dinheiro, por exemplo, não é a representação do trabalho, pois este conceito tem origem na atividade prática objetiva do Ser Humano no mundo; o dinheiro é pura abstração que é transposta para o mundo real.

Para superar a pseudoconcreticidade e seus fenômenos independentes, o materialismo

histórico, indaga sobre as bases da consciência humana na sua relação com a categoria do tempo histórico, uma alternativa racional de se explicar o tempo e as idéias que dele surgem. Assim, para explicar, por exemplo, a origem das idéias aristotélicas, é necessária explicar a fase histórica em que elas foram concebidas e por que se tornaram referência para a medievalidade.

Os Seres Humanos produzem a história quando entram em contato com a natureza e desenvolvem, simultaneamente, uma forma de produção que é à base da realidade e que relaciona produção e produto, sujeito e objeto, gênese e estrutura. O Ser Humano social e real faz e desenvolve a verdade realizando-a a partir de três bases (*que não precisam ter necessariamente esta ordem*): as revoluções sociais, o pensar dialético a consciência do processo ontogenético da verdade (ontos de cada um).

Na perspectiva da práxis utilitária, ao contrário, o Ser Humano se vê alienado de seus produtos e não chega à compreensão de que a realidade social nasce da tensão entre o sujeito e o objeto. Esta relação é *gnosiológica* e criadora ao mesmo tempo. A práxis no sentido de atividade tem uma gênese que deve ser compreendida e analisada para o acesso à essência do real "coisa em si". Por atividade, se entende as maneiras pelas quais os Seres Humanos se apropriam do mundo. Em outros termos, qual é o sentido que eles conferem às coisas. Cada coisa deve corresponder objetivamente ao sentido criado pelo Ser Humano sendo ele um Ser histórico e social.

Quando a prática se decola da objetividade, tem-se a alienação, que é um produto direto da pseudoconcreticidade: o sentido da atividade criativa nunca pode se relacionar com pressões criadas artificialmente como o consumismo, que reproduz necessidades inexistentes no Ser Humano. O mundo caracterizado pela noção de pseudo-atividade só deixou equívocos como a falsa intuição de que tudo se liga à tudo. Os nexos entre as coisas são sinais de que cada uma delas se reúne com seu semelhante, seu elemento agregador. Mas no âmbito da

pseudo-atividade caracterizado, por exemplo, pela arte comercial, não há agregação do mundo objetivo, o que gera o falso apelo a uma representação imaginária do real, como é o caso do designer de objetos de consumo que devem ser, desnecessariamente, modificados.

Na práxis objetiva, o Ser Humano capta o real e enxerga mais do que o fenômeno imediato: a casa de tijolos também é morada, propriedade, refúgio e resultado de uma ação objetiva. Porém, realidade física tão cara aos positivistas, é apenas uma parte do real na qual os sentidos do Ser Humano atuam, em sua totalidade sobre a realidade, atuação esta a qual Kosik denomina *apropriação prática espiritual*. Ela é a síntese de duas capacidades preceptivas do Ser Humano:

O movimento da coisa cria fases, formas e aspectos isolados que não podem ser compreendidos, mediante sua redução á substância, mas que são compreensíveis como explicações da ‘coisa em si’.(Kosik, 2002, p34).

Sendo assim, pode-se dizer que a substância do Ser Humano é a *práxis* e seu conhecimento deve levar em conta as fases, os momentos do movimento do real. Para este tipo de análise, deve-se partir da abstração de uma parte do todo e na diversidade dos conceitos daí resultantes, superar o ponto de que se partiu compreendendo a caótica representação primeira do real como uma multiplicidade de relações e determinações.

Os conceitos aqui mencionados são importantes no sentido de que estão no caminho ascendente entre o abstrato e o concreto (real totalizante). Na movimentação do pensar, os conceitos formam nexos entre diversidades que na visão imediata não são percebidos. Como a abstração se dedica a separar as partes do real, a tensão dialética entre tal abstração e o concreto tem o objetivo de superá-la, relacionando a parte ao todo. A realidade é, pois concreta e total e o método usado para concebê-la é o método materialista histórico que pressupõe a reprodução da realidade em todos os seus planos e durante este processo, o delineamento do todo.

Não se trata de conhecer somente a história do homem, mas de observar as idéias que surgiram dela e como estas idéias foram se tornando conceitos e representações do real. A materialidade do real não é nada mais nada menos do que as transformações e reproduções que o homem operou na natureza, nos seres ao seu redor.

1.1 A epistemologia: uma visão materialista

A forma de investigar o real, dialeticamente, inclui a apropriação minuciosa da matéria historicamente constituída, o desenvolvimento desta matéria e a investigação da coerência interna de suas fases. A *mediação* entre a totalidade e a pesquisa é feita pela exposição dos resultados que contém em si, o embrião do todo.

Explicando de uma forma mais clara o conceito de mediação, tem-se que a mediação é a relação dialética entre o *mediato* (produto das mediações) e o *imediato* (o já, o atual). Quando o professor toma um *conceito* para investigar com seus alunos (um produto), ele fará a *mediação* entre este conceito (mediato) e a realidade (imediata); o resultado será o *concreto pensado*: algo que antes era imediatamente dado passa a ser entendido essencialmente (no todo).

Quando se inicia a investigação de um objeto, ainda não se detém o conhecimento sobre ele, porém esta é a causa da exposição posterior que a pesquisa apontará: investigar é partir arbitrariamente de um fenômeno; já expor é explicitar, desenvolver a coerência interna e necessária da "*coisa*".

O método dialético, desta forma, ao explicitar um dado real desdobra-o, expõe suas antíteses, operando a passagem do *abstrato* (início da investigação) para o *concreto* que seria

a descoberta da multiplicidade do real. Sem o risco da redução da realidade a fatores econômicos, a dialética materialista como método se manifesta analisando espiritual e intelectualmente a realidade.

Os fenômenos observados pelo Ser Humano são culturais e resultado da atividade *prático-objetiva* situada historicamente. A totalidade é alcançada compreendendo-se, dialeticamente, a *lei*, a *causalidade dos fenômenos*, assim como seus principais aspectos. Na realidade, as relações entre a parte e o todo, entre o produto e a produção são tomadas como base para a análise dos fatos, pois, refletem as intenções, o imaginário e as relações de uma época. Porém este modo de investigar foi o centro de um debate, no século XX, que teve como resultado a perda, pela totalidade, do seu caráter fundamental, ou seja, da união entre o fenômeno e a essência. Ela passou a ser concebida de uma outra forma: "tudo se conecta com tudo" ou "o todo não é mais do que a soma das partes".

O mundo pós-moderno é o mundo da probabilidade, da instabilidade, os eventos são possíveis e não determinados. Vive-se o século da ecologia; que não se confunde (segundo os as pessoas que fazem parte do movimento) com ambientalismo superficial: a primeira pressupõe uma visão planetária do ser humano; que logicamente não comporta nenhuma crítica aos responsáveis, por exemplo, pela exploração e degradação das florestas ou pela exploração da mão-de-obra escrava. Ao contrário, defendem a adequação dos modelos capitalistas de exploração a uma pseudo proteção à natureza

Pensa-se também em movimentos em prol da saúde, feministas e espirituais; buscam-se necessidades não materiais como a para-medicina, a terapia por meios naturais (para a elite) e colocam-se em escala mundial preocupações político-econômicas de potências e de países emergentes no Fórum Mundial e em reuniões como o “G8”, que discutem, obviamente, somente o que lhes interessa.

Em nenhum destes movimentos se observa uma preocupação genuína com o que está

por detrás dos fenômenos; não há sequer um motivo para se seguir esta ou aquela "tendência". A totalidade tornou-se sinônimo de uma mística que se divide em: *imanente* (fazem parte de correntes que integram a Filosofia ao Universo), *transcendente* (o indivíduo não se identifica com o universo), e *espiritual* (a mística faz parte de uma certa ação).

Para tentar entender esta longa e penosa degeneração da totalidade como conceito e como categoria de análise, é necessário ter em consideração que o século XX passou por duas guerras, que tiraram muito da esperança Ser Humano em relação ao próprio Ser Humano. Historicamente, para os ocidentais ficou a impressão de que a tal totalidade seria resgatada com a justa medida entre o Ser Humano e a natureza. Filósofos como Rousseau (1712 – 1778) já apontavam para a necessidade de uma perfeita harmonia entre os Seres Humanos quebrada pela ambição e pela avareza.

1.2 A totalidade nas correntes filosóficas e o resgate do materialismo dialético

A palavra totalidade deriva de *total*, que, em latim, apresenta duas raízes: *totalis* que significa inteiro, total, e *totus*, que quer dizer todo, inteiro. É com base nesta primeira acepção que se inicia este tópico apontando para o estudo do caráter necessariamente totalizante do conhecimento.

A questão central está no modo como se apreende o real (método) e como esta apreensão se converte em conhecimento fragmentado ou totalizante. Durante toda a história do pensamento, o Ser Humano se deparou com esta questão, criando métodos e teorias para explicar os fatos, a natureza ou o ser; de acordo com os pressupostos ideológicos predominantes em cada época. Cada método de análise pretendeu explicar o real conferindo

sentido aos fenômenos naturais e ao Ser Humano, bem como às relações entre Natureza e o Ser Humano.

Os métodos de análise organizam-se a partir de duas correntes: o *idealismo* e o *materialismo* e elas são as bases epistemológicas de todo o conhecimento moderno e contemporâneo.

Como a categoria central desta pesquisa é a categoria da *totalidade* compreendida a partir do materialismo histórico, elegeu-se como fonte principal o pensamento de *Karel Kosik* (1926 – 2003). A questão central para este autor é a relação entre a *identidade do ser* e o *mundo*. Neste sentido, segundo Kosik, ao se relacionar com o mundo natural o Ser Humano se transforma por meio da sua ação. A grande justificativa para a escolha deste autor pensa-se estar explícita no início deste capítulo, mas vale a pena retomá-la: no diálogo entre a Lógica formal (desde Parmênides até Kant), e o materialismo dialético, Kosik forneceu à autora desta dissertação o repertório suficiente para afirmar que o conhecimento é uma *totalidade*. Além disso, há também o interesse da autora pela *ontologia do ser social*, que está presente em outro filósofo que sustenta este trabalho: *István Mészáros*. Com base nestas referências teóricas, afirma-se que somente um ser não alienado pode compreender que o mundo das aparências não contém a explicação da realidade e, portanto não pode fazer a mediação, entre o abstrato e o concreto, pretendida por Kosik.

A totalidade não é uma "soma de todos os fatos", a totalidade faz parte de um todo estruturado que dialeticamente abrange fatos que podem ser racionalmente compreendidos.

O concreto, a totalidade não é, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta- que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos- o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou coisa incognoscível em si. (Kosik, 2002, p.44)

Os fatos isolados nada são, carecem de concreticidade e de realidade que lhes dêem uma estrutura significativa: o misticismo vem da falta de significado que a parte passa a ter. A realidade não é algo fixo e imutável; na sua gênese também está o todo estruturado. Tem-se, por exemplo, a ciência política, a teoria matemática, a ciência na modernidade que guardam seus próprios nexos. Com relação a esta última, emerge uma grande polêmica ao redor da divisão e da especialização do real: física, biologia e cibernética, entre outras, que se tornaram cada vez mais especializadas quanto às suas estruturas, demandando a presença de profissionais distintos para cada uma delas.

É importante notar que avançando na compreensão das partes tem-se a possibilidade de uma abstração rumo ao todo. O estudo que levaria a uma ciência unitária de especificidades reunidas deve ter como premissa que *a realidade em sua estrutura é dialética*: todas as áreas do saber são sistemas que se influenciam reciprocamente. A supressão que o positivismo operou sobre a Teologia e a Filosofia de caráter metafísico é, deste modo, válida; pelo motivo de ter "descido" a racionalidade de uma especulação abstrata e ter oferecido um método de análise científica da realidade. Os fatos que serão analisados pelo cientista, um dia se tornarão conhecimento totalizante ou fragmentado. Qual seria, portanto, a base segundo a qual o conhecimento é afirmado ou negado? E o verdadeiro conhecimento, depende de que fatores?

1.3 A sociedade do conhecimento.

Para responder á última questão proposta neste capítulo, cabe uma abertura às considerações de *Peter Burke* (2003) sobre o conhecimento e é o que será desenvolvido a

seguir. Antes é importante salientar que Burke adota uma abordagem sócio-cultural e baseia-se em textos escritos entre os séculos XVI e XVIII, que marcam a organização do saber na Europa rumo à era moderna. Estes textos, que expressavam a crescente divisão e especialização do conhecimento, junto com a invenção da imprensa, dos grandes descobrimentos e da chamada revolução científica, produziram no século XX segundo Burke: "(...) estudiosos com um conhecimento bem mais limitado que o dos antigos (ainda que a menor amplitude tenha sido compensada pela maior profundidade)" (p 20). Esta citação justifica uma reflexão sobre a especialização do conhecimento e as suas consequências para a contemporaneidade.

Denominada por Burke (*op. cit.*) como *sociedade do conhecimento*, a atualidade apresenta um contra-censo estrutural: ao mesmo tempo em que a informação é disseminada de modo eficiente, a sua autenticidade é questionada. Neste sentido, o autor supracitado coloca a necessidade de uma *sociologia do conhecimento* que não se configura como algo totalmente novo, mesmo por que, Francis Bacon (1561 – 1626) com sua teorização á respeito dos "ídolos" e Montesquieu (1689 – 1755) na sua análise das leis relacionadas com sistemas políticos e os climas dos diferentes países já apontavam para tal análise.

Sociologicamente, desde a Grécia antiga, o conhecimento tem se dividido em partes e em especificações (a Política e a Filosofia para a elite, o trabalho manual para os escravos). Em termos contemporâneos o mesmo ocorre: a ciência a técnica, o conhecimento público e o privado (o primeiro de noção comum e o segundo de propriedade do Estado e dos estudiosos da natureza).

Em que pese à relevância de um estudo sobre a história do processo de produção do conhecimento pela Humanidade, para este estudo interessa o exame deste processo na modernidade. Assim, de acordo com Peter Burke (*op. cit.*) na era moderna:

O conhecimento masculino, inclusive o conhecimento da esfera pública, era visto, ao menos pelos homens como superior ao conhecimento feminino, mais ou menos limitado á piedade e ao domínio doméstico. (Burke,2003, p80)

Por conta da ascensão da burguesia e do seu crescente desenvolvimento, o conhecimento sobre várias artes separou o especialista do homem universal que era aquele que dominava a totalidade do saber. Tem-se como exemplos deste perfil, grandes pensadores como Erasmo de Roterdã (1466 – 1536) e Picco de La Mirandola (1463 – 1494), que detinham o conhecimento liberal. Os demais, artesãos e mercadores dominavam o conhecimento chamado de "útil".

Nesta época, denominava-se como "*pansophia*" este conhecimento geral que ligava várias áreas do saber, mas que em nenhum momento deixou de ser erudito ou fechado em relação a outros tipos de conhecimento "marginais".

Um escritor religioso chamado Richard Baxter (1615-1691) em seu texto *Holy Commonwealth* (1659), já lamentava a crescente fragmentação do conhecimento. Dizia ele:

"Partimos as artes e a ciência em fragmentos, de acordos com a limitação de nossas capacidades, e não só não somos pansóficos para ver o todo, como somos monotemáticos". (Burke, 2003, p.81)

Em relação á estrutura do conhecimento no século XVII, é importante ressaltar que desde Cícero têm-se os *campos* sendo que cada qual tem seu valor e disciplina próprios. Além disso, este século marcou a organização do conhecimento em forma de *árvore*; sendo cada uma representante de uma área: a árvore da lógica, da gramática e até a árvore dos jesuítas. Havia, pois, um "tronco" e seus "galhos" que deveriam ser respeitados como tal; a hierarquia do saber talvez fosse a palavra certa, já que era natural que a gramática erudita, a lógica matemática e a Filosofia se posicionassem em galhos superiores.

Desta forma, se ocultaram as raízes sociais destas "árvores" dando-lhes um caráter

natural. Numa organização abstrata do conhecimento este tipo de observação não aparece, pois as disciplinas "galhos" da árvore se situavam em relação com o todo, totalidade esta naturalizada e, portanto não natural, pois, era fruto da cultura ilustrada européia.

Tratando deste assunto de maneira mais aprofundada, Burke (*op. cit.*) analisou três pilares deste período emblemático: a exaltação do currículo que era refém da micro-política das universidades, portanto, suas bases pedagógicas variavam de acordo com tais políticas; as bibliotecas que dependiam de investimentos financeiros e arquitetônicos da burguesia e as enciclopédias que eram vinculadas às pressões do mercado aberto.

As alternativas á esta organização eram vistas como absurdas e não se deve deixar de observar as modificações ocorridas no sistema de conhecimento acadêmico entre o Renascimento e o Iluminismo. Neste último destacam-se filósofos como Bacon (1561 – 1626), Descartes (1596 – 1650), Locke (1632 – 1704) e Leibniz. (1646 – 1716). Com estes pensadores, a idéia de uma união entre o conhecimento liberal e o útil ganhou corpo na expressão de que "a teoria não é nada sem a prática".

No século XVII o conhecimento útil foi reconhecido pelos iluministas principalmente com relação à engenharia e à agricultura. Fato é que a utilidade, a teorização e a curiosidade estavam relacionadas ao sistema produtivo de coisas e de idéias institucionalizadas voltadas aos interesses dos ilustrados. O que antes era restrito às bibliotecas monásticas, passou a ser utilizável pela sociedade; "iluminada", a teoria passou a ser vinculada á pratica a curiosidade deixou de ser (pelo menos nos cérebros acadêmicos) sinônimo de subversão.

O conhecimento também ganhou um novo significado e as áreas antes concentradas em campos, se tronaram independentes, sobrepondo-se umas á outras, como no caso da Matemática e da Filosofia. A enciclopédia teve suas bases políticas e intelectuais nas quais o conhecimento deveria estar sob o controle da Igreja e do Estado e, portanto, a elite não deixou de manobrar e capturar o que fosse de seu interesse.

1.4 A dialética do concreto pensado

Depois das considerações a cerca do conhecimento na modernidade, retorna-se a Kosik e á sua determinação em resgatar a unidade entre fenômeno e essência, começando pela retomada do Iluminismo que também contribuiu com a ênfase nos estudos sobre a mecânica; influenciando diretamente as estruturas complexas do real. Dialeticamente, se devem atingir os aspectos ontológicos e gnosiológicos do sistema e da estrutura, sem cair nos formalismos matemáticos ou no “ontologismo”. As formas de relações humanas não são “matematizáveis” desenvolvem suas próprias analogias estruturais. Como exemplos têm-se o pensamento de Galileu (1564 – 1642), de Descartes e de Newton (1643 – 1727), para os quais a natureza seria comparável a uma máquina, um mecanismo em movimento que daria origem aos fenômenos físicos. Nesta visão, todos os fenômenos devem ser explicados com referência á matéria em movimento que não depende só de suas leis mecânicas, mas de um Deus Criador. O modelo mecanicista serve muito bem como estrutura de compreensão do real, porém é insuficiente no sentido de transcender a realidade. A dialética como relação entre a estrutura da realidade – *ontos* – e a sua compreensão – *gnose* – estabelece a análise entre o fenômeno e a sua respectiva estrutura na realidade complexa.

No que se refere á estrutura e ao sistema, o conceito de totalidade concreta é a base para que a Filosofia possa analisar as possibilidades e a problemática da ciência contemporânea. Na dialética, os fenômenos estão sempre relacionados com o todo, são momentos da realidade totalizante. A falta de definição do fenômeno com relação ao movimento do todo como um momento torna-o apenas uma abstração vazia.

Pode-se definir a realidade como uma totalidade estruturada na qual a parte se relaciona contraditoriamente com o todo e assim, os conceitos emergem desta concretude

dialética. A interação dos conceitos ocorre quando eles se relacionam consigo mesmos, entre si e com o todo. Para a existência do todo, não são necessárias somente as partes, mas a estrutura, o gênero e a criação analogicamente ao fogo de Heráclito³.

A Filosofia apresenta três concepções á respeito do todo – totalidade – que se relacionam com os seus postulados epistemológicos correspondentes:

- a) no racionalismo, a razão é privilegiada dentre todas as faculdades humanas e considerada o fundamento do todo e fonte do conhecimento possível. O real é racional e a razão pode chegar á verdade sobre a natureza das coisas. Como expoente máximo desta concepção tem-se Hegel que concebia a dialética como tese (Espírito Absoluto), antítese (Natureza) e síntese (Natureza no Espírito) numa visão fundamentalmente metafísica. O que Marx fez, foi "descer a filosofia hegeliana do céu para a terra", dando-lhe um caráter histórico- materialista.
- b) no empirismo, o conhecimento humano deriva direta/indiretamente da experiência sensível. A experiência pode ser interna ou externa e a fonte do conhecimento é a captação do objeto e a sua análise minuciosa. Como expoente desta corrente tem-se David Hume (1711 – 1776) que afirmava a impossibilidade á priori da necessidade e da contingência das coisas.
- c) Na dialética iniciada por Heráclito, o universo muda e se transforma infinitamente a cada instante, num dinamismo eterno. A verdade está no devir, não no ser, e a variedade dos fenômenos é resultado da "tensão oposta de contrários". O primeiro unificador que governa o mundo é o *logos* que deve ser alcançado pelo pensar humano.

Para comentar estas concepções é importante ressaltar a teoria de mais dois grandes filósofos: Ernest March (1838 – 1916), fundador do empírio-criticismo de bases marxista e kantiana, e Schelling (1775 – 1854) de orientação idealista alemã pós-kantiana.

Ernest Mach (1838 - 1910) achava um erro supor que há uma correspondência entre o

³ O fogo primordial é segundo Heráclito, uma força em movimento uma ação que faz de si mesmo todas as coisas e todas elas são ele mesmo; ele é a origem sempre viva e eterna de todas as coisas.

que existe na natureza e os conceitos. Uma teoria que recorre ao conceito de átomo, por exemplo, pode ser boa para a ciência, mas, não prova a existência dos átomos. Sendo assim, a Filosofia deve voltar-se para o empirismo, pois, este dá a unidade básica de todas as ciências captadas pela sensação. O conhecimento teria um conceito biológico para determiná-lo. Este conceito seria, progressivamente, adaptado ao conhecimento em geral e aos fatos da experiência. Para Mach (Antiseri. Reale, 2003, p.404), as coisas e a natureza de que trata a ciência estão distantes do dado objetivo:

Para nós, o mundo não consiste em essências misteriosas que interagindo com outras essências também misteriosas o eu, geram as sensações as únicas que nos são acessíveis cores, os sons, os elementos últimos (...) de que devemos indagar a concepção dada. É nesse pensamento que consiste a investigação da realidade. (Antiseri. Reale, 2003, p.404)

Para Schelling, o único conhecimento possível é aquele que a consciência tem de si mesma. A natureza e a consciência têm uma identidade realizada no plano do Absoluto; na superação da oposição entre sujeito e objeto. A função da Filosofia é descobrir Deus na natureza, transcendendo racionalmente as contradições por meio da arte que espelha o absoluto e dá ao ser a possibilidade do autoconhecimento.

No século XX, a totalidade passou a ser atribuída somente ao sujeito subjetivo ou transcendental como pôde ser observado anteriormente com Sartre e Heidegger. Este sujeito que ordena o mundo compreende um sujeito social que durante séculos enxergou a realidade como "explicável", enquanto acreditava compreender os fenômenos no universo, como por exemplo, as nebulosas.

Cada fato guarda uma relação recíproca com cada uma de suas generalizações e, para compreender isso é necessário frisar que cada contexto estudado, durante a investigação, reflete os fatos que em si engendram suas generalizações internas. Os fatos que se aproximam da realidade se tornam ricos na medida em que refletem os nexos fenomênicos da essência

pesquisada. Objetivamente, os resultados de dada investigação não apontam para a visão subjetiva do cientista, mas para a hierarquia da realidade, por isto, esta deve ser o seu ponto de partida e de chegada.

O método do cientista consiste em criticar, interpretar e analisar os fatos inseridos na realidade histórica para daí extrair uma teoria. Contextualmente, segundo a teoria materialista histórica, os fatos se distinguem com relação a sua realidade e a sua teorização. No primeiro caso, os fatos são arrancados do seu contexto (totalidade) depois entram em relação dialética com ele. Para não cair na abstração pura e sem finalidade prática, é necessário questionar a totalidade, de maneira dialética, quanto à sua gênese e desenvolvimento, examinando-se as relações com as partes. A totalidade se concretiza em conteúdos que têm em si o seu desenvolvimento:

Em um sistema burguês desenvolvido, toda a realidade econômica pressupõe outras relações na forma econômica burguesa e, portanto, todo o fato é ao mesmo tempo um pressuposto; assim efetivamente acontece em todo o sistema orgânico. Este mesmo sistema orgânico como totalidade, tem seus pressupostos e o seu desenvolvimento no sentido da totalidade que consiste em submeter a si todos os elementos da sociedade ou no criar para si os órgãos que ainda lhe faltam. (Kosik, 2002, p59)

No processo social de produção e reprodução da realidade, o Ser Humano cria a superestrutura que representa as relações sociais. Ao mesmo tempo, Ele se cria como Ser histórico e social que por meio dos seus sentidos se humaniza. A totalidade é pois, um processo indivisível que, segundo a concepção dialético materialista, apresenta dois momentos: a) destruição da pseudoconcreticidade por meio do conhecimento da autêntica objetividade do fenômeno; e b) caráter histórico do fenômeno no qual se realiza a dialética do individual no social.

A má totalidade decorre da não observância deste processo: o Ser Humano na sua produção social produz a materialidade da totalidade ao contrário da posição estruturalista que

vê as estruturas autônomas em relação ao real. A totalidade é práxis humana objetiva que se desdobra sob três aspectos: a) a totalidade vazia; b) a totalidade abstrata; e c) a totalidade má: sujeito mitologizado. No caso da totalidade vazia, tem-se a pseudoconcreticidade a fetichização do ser e dos objetos, por isto, ela é tão presente nos dias atuais. O conhecimento não tem relação com a materialidade do Ser Humano, as aparências são mais importantes do que aos nexos e, desta forma, o Ser Humano é alienado. Na totalidade abstrata, aparece um princípio unificador, alheio ao Ser Humano, ou uma representação mal acabada de coisas que “apresentam” vida e vontade próprias, como se fosse natural, por exemplo, dar mais valor ao dinheiro (totalizador universal de bens e apetites) do que ao trabalho humano. E por fim, na totalidade má, o mito do real pseudoconcretizado é confundido com a própria essencialidade dos fenômenos. Concluindo, tem-se que a totalidade proposta por Kosik seria uma relação estruturada entre fenômeno e essência. A dialética seria o veículo no qual o Ser Humano estuda esta relação e, assim, pode compreender os nexos reais que formam todas as coisas.

Na perspectiva assumida por Kosik (*op. cit.*), fica mais claro, o motivo histórico pelo qual o conhecimento se tornou fragmentado: as pressões de uma nova ordem mundial levaram os indivíduos a se especializarem em áreas e sub-áreas para poder sustentar-se e sobreviver.

Pensar o mundo como uma relação dialética entre fatos sociais e conceitos é atualmente muito difícil, pois não se tem claro qual é a classe social que, realmente, pode operar este resgate. O operariado concebido por Marx como classe revolucionária frequenta os templos do consumo e a educação que ele recebe é fragmentada e, assim, não permite a compreensão das relações entre fenômenos. Não seria o caso de uma volta às estruturas primitivas, mas, de uma reflexão sobre a inserção do Ser Humano no mundo. Do modo como Kosik (*op. cit.*) entende a práxis, tem-se a existência humana como elaboração da realidade e sua compreensão na sua totalidade. Desta forma ainda há uma saída para a compreensão da atividade consciente do Ser Humano no mundo.

CAPÍTULO 2 - AS BASES TEÓRICAS DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

Algumas considerações á respeito das raízes da Epistemologia da Prática devem ser, preliminarmente, estudadas. A razão deste estudo preliminar é a complexidade das visões a respeito da epistemologia da prática e das críticas que vem sendo feitas aos autores filiados a esta corrente do pensamento pedagógico, como por exemplo, Donald Shön (1930 – 1997) e Philippe Perrenoud.

É exatamente com Jhon Dewey (1859 -1952) que afirmar-se-ão as bases da Epistemologia da Prática; pela simples razão de que este pensador lançou as fundações de uma teoria educacional baseada na vivência *prática do que é ensinado e aprendido* como nenhum outro jamais o fez. O pensamento de Dewey influenciou um modelo de educação que buscava superar os modelos tradicionais, mas, sem abalar os valores burgueses e liberais instalados na sociedade.

As ramificações do pensamento de Dewey foram tantas que jamais caberiam em um trabalho como este, porém espera-se contribuir para o aprofundamento do estudo crítico da epistemologia da prática com a análise das teorias de Donald Shön e Phillippe Perrenoud. Fica registrado que a intenção aqui, não é fazer um estudo hermenêutico da vida e da obra de Shön e de Perrenoud; mas ligá-los á Epistemologia da Prática no sentido de estudar a linha pragmática que passa por eles partindo de Dewey.

No Brasil, vive-se uma realidade, tanto na Universidade como nas redes de ensino fundamental e médio, em que as teorias pedagógicas entrecruzam-se e por vezes se confundem, por exemplo, equivalendo conceitos que são distintos entre si. Isso torna também confusa a formação do professor e o seu exercício profissional em sala de aula. Nesta conjuntura, dispensa-se a necessidade de fundamentar e justificar o porquê se segue esta ou

aquela corrente ideológica. O que se tem hoje no dia-a-dia dos docentes é uma profusão de opiniões calcadas em fragmentos das teorias em voga no momento. Assim, não há clareza quanto ao que deve ser abordado na sala de aula nem quanto ao que distingue a prática da teoria. Portanto, para começar a compreender o que sustenta o ecletismo instalado nas escolas e nas salas de aula, é necessário estudar as bases em nome das quais, supostamente, justifica-se este estado de coisas.

2.1 A teoria da educação de J. Dewey

O pensamento de John Dewey (1859 – 1952) é fundado na filosofia e o seu principal aporte é uma visão liberal e instrumentalista da realidade. As fontes de Dewey são Hegel e Kant, embora ele apreciasse William James (1842 – 1910) na mesma proporção. Foi W. James que lançou o pragmatismo como filosofia em 1898.

O pragmatismo surgiu nos EUA nas últimas décadas do século XIX e teve sua força máxima nos primeiros 15 anos do século XX tanto nas Américas quanto na Europa. Diferente do empirismo tradicional para o qual a experiência é a acumulação e organização progressiva de dados sensíveis passados ou presentes, o pragmatismo diz que a experiência é a abertura para o futuro, é previsão é norma de ação.

Apenas como uma breve contextualização histórica, eis a posição dos EUA entre 1865 e 1914 a população norte americana passou de 30 para 90 milhões, alavancando a prosperidade econômica e possibilitando a entrada de 20 milhões de imigrantes no país. Em 1860 os EUA ocupavam a posição de quarta potência; em 1890 já ultrapassavam a Inglaterra, a Alemanha e a França se colocando no lugar de primeira potência mundial.

Interessante ressaltar que 11 anos antes de Dewey nascer, no ano de 1848, tem-se a chamada *primavera dos povos*: processo marcado pelo avanço das idéias liberais e nacionalistas alimentadas pela consolidação da burguesia no poder. Além disso, aparece uma nova classe, o proletariado industrial, que deflagrou levantes por toda a Europa. A propósito do marxismo, Dewey disse a Bertrand Russel (1872 – 1970) que tendo necessitado de muito esforço para se livrar da teologia ortodoxa tradicional, não pretendia de modo algum ligar-se a outra teologia.

Neste momento, verificar-se-ão as bases do pensamento de Dewey para relacioná-lo com as raízes da Epistemologia da prática.

A *experiência*, para Dewey, tem um sentido diferente do que tinha para os empiristas clássicos: ela pode ser extraída de tudo o que existe, não precisa ser "pura", ou seja, liberada da influência das crenças, sonhos e costumes. Portanto, tudo o que está ao redor do indivíduo pode ser considerado, tratado e reproduzido. Deste modo, não há distinção quanto ao exame da realidade ou daquilo que nem é real, como por exemplo, a imaginação.

Segundo Dewey, o universo é mutável e transformador: seus elementos modificam-se reciprocamente, gerando a experiência. No plano dos seres vivos existe o que ele chama de *adaptação* com relação ao mundo e aos outros indivíduos, numa tentativa de constante adaptação. Por outro lado, os indivíduos, além de se adaptarem são capazes de refletir, conhecer e reconstruir experiências. No jogo interativo da vida, os elementos constituintes da realidade modificam-se sempre para os olhos do indivíduo e para que a roda continue girando.

A natureza, segundo Dewey, existe manifestada na experiência: "*Poderíamos definí-la como a relação que se processa entre dois elementos do cosmos alterando-lhes até certo ponto a realidade*" (Dewey, 1935. trad. Teixeira, 1970, p.13) Portanto, toda a relação de conhecimento, implica a modificação do agente e do objeto conservado. O Ser Humano vem durante séculos "experimentando" se inquietando e, esta atitude abre caminho para a

experiência.

Segundo este autor, a experiência envolve dois fatores que influem reciprocamente um sobre o outro. São eles o *agente* e a *situação*, sendo que, esta influência recíproca dá origem a um novo agente e a uma nova situação. O movimento é determinado por um sujeito cognoscível e por uma realidade cognoscente. Até aqui não há nada de novo na teoria do conhecimento de Dewey; pois o sujeito conta com algo dado, que não é conceitual é inteligível o que quer dizer que ele pode-se prescindir da teoria. Mas esta é apenas a primeira fase da experiência que não conta ainda com a reflexão consciente do indivíduo. Esta reflexão é que o torna capaz de perceber e analisar uma situação e, assim, tomar-se consciente de que é o agente que, livremente pode identificar o que é captado pelos sentidos. Para Dewey, a aprendizagem trilha este caminho e, deste modo, ela torna o indivíduo vivo e apto a buscar novas mudanças.

Para o autor supracitado, na educação, a experiência está relacionada com a percepção de *relações e continuidades*: a educação leva ao crescimento espiritual e à *adaptação* do indivíduo ao mundo. Considerando a definição de Dewey, educar é um fenômeno natural da vida da qual não se pode fugir e que leva em questão a reflexão e a contínua reconstrução da experiência. É importante notar que, nesta perspectiva, o fim da educação se identifica com os meios: o indivíduo se educa por meio das experiências inteligentes das quais participa. Se estas experiências estão no plano do imaginário, ou da prática de que o indivíduo toma parte não importa; o importante é a reprodução do real. Neste sentido, a educação é compreendida como resultado sistematizado de tudo o que se vive. Isto porque a experiência não interfere na vida do indivíduo apenas no plano externo, mas, também e principalmente no âmbito interno. Por isto, toda experiência guarda um cunho educativo.

Socialmente, os indivíduos conservam, por meio da educação, as crenças, os costumes e as idéias que são passados de geração em geração. O próprio existir é transmissão e

comunicação de experiências; estas se acumulam e, deste modo, dão origem ao conhecimento. Se comunicar é educar, os agentes envolvidos se modificam e perpetuam a vida social, ensinando e aprendendo mutuamente e também acidentalmente. Não há método, não há o que desperdiçar no jogo do aprender: tudo depende do teor das experiências.

No caso das crianças, o cuidado deve ser levado em conta com relação à escola: nela não se deve ensinar aquilo que faz sentido só para a instituição (regras, livros), mas o que faz sentido para a vida. A chamada *educação tácita* (não formal) vem da vida e difere da educação direta, obtida nas escolas.

Pela reorganização e reconstrução da experiência, a sociedade se renova e se justifica: este processo de reorganização da experiência se inicia com algum estímulo vindo do indivíduo ou do meio civilizado que o influencia. Estimular pode significar muitas coisas e, por esta razão, os educadores se confundem com relação ao que estimula; o que chama a atenção para a aquisição de novas experiências. O meio *impõe* condições que dirigem a educação logo, a educação está intimamente ligada ao processo direcionado pelo meio ambiente.

A partir da exposição acerca das idéias centrais do pensamento de Dewey pode-se examinar como este autor compreende a relação entre o todo e a parte. Para ele o todo é o meio que, como todo, dirige a parte. Por isto, o indivíduo, na condição de parte, não pode deixar de adequar-se ao todo. O estímulo, neste caso, pode vir apenas como expressão daquilo que pode ser considerado como interessante no tocante ao todo. Portanto, deve-se direcionar o processo de aprendizagem conferindo-lhe uma atribuição exata: a de *treinar* ou *educar* os indivíduos à sociedade.

A primeira atribuição é preliminar e a terceira envolve a compreensão das atividades educativas. E, é em sociedade que a educação acontece, no uso *comum* das experiências. Deste modo, para Dewey, a escola deve: a) a simplificar as complexidades da vida; b)

eliminar do espírito do educando os obstáculos a uma convivência social harmônica; c) integrar as diferenças existentes na sociedade. Além disso, a atividade educativa deve livrar o indivíduo de seus próprios impulsos, coordenando-os e ajustando-os. Isso não significa que os impulsos sejam ignorados; pelo contrário, eles devem indicar se o redirecionamento foi completo. O indivíduo deve participar do ato educativo sempre e em qualquer situação educando os seus ímpetos.

Por compreender comumente os objetos, os estudantes penetram no *consenso* do mundo adulto e este é o *fim* da educação. O ato de aprender é especial e deve ligar-se ao lugar real que ocupa na vida. Tem-se aí uma grande revelação: o que realmente importa está no consenso próprio das experiências que a maioria teve e dos impulsos que a maioria conseguiu dominar. O estudante aprende assim a renovar-se a dispor-se desenvolvendo alguns hábitos que o vinculam à escola. Eles devem apresentar *mecanicidade* acompanhada de disposição para refleti-lo. Aí, reside o cunho instrumentalista da teoria educacional de Dewey: o que é mecanicamente apreendido tem um uso prático que é o de servir de instrumento para a reflexão.

Duas considerações devem ser feitas: primeira, a educação só pode ser buscada por sociedades progressistas e democráticas, servindo à revisão dos costumes; e segunda, este tipo de sociedade organiza-se a partir do primado da necessidade de direção dos indivíduos. Para dirigir o processo, importa saber como o indivíduo aprende, o como o que se aprende é usado para reorganizar a vida, e em que consiste uma vida melhor. O *como* se aprende é o suporte principal de uma teoria da educação focada no utilitarismo. O que se aprende está articulado a um currículo escolar voltado para habilidades e competências que, quando bem aplicado leva a uma vida melhor.

Para esse filósofo, aprender significa adquirir um novo comportamento – *behavior* – que se fixa no organismo. Para tanto, é necessário que o que se aprende seja *praticado*; seja

mais do que praticado, seja *reconstruído* e *associado* a outras *experiências* ou *objetos*, seja integrado á vida por meio da *associação a uma experiência real de vida*.

Para Dewey o fim da educação é a vida progressiva ampliada com o controle das experiências.

2.2 A visão democrática de Dewey

Para este filósofo, a democracia é um meio de vida uma escolha moral:

"A democracia envolve a crença de que as instituições políticas e a lei, levam fundamentalmente em conta a natureza do homem, fazem-se as instituições adequadas para o livre e perfeito desenvolvimento da vida humana". (Dewey, 1935. trad. Teixeira, 1970, p.5)

De acordo com o que foi mencionado, o individuo só o é por meio da sua integração com o todo: sendo assim, a democracia nada mais é do que a expressão máxima desta adequação. As leis seriam, portanto o que existe de interessante para a manutenção do que está fixado, acordado e previsto na sociedade.

E qual o papel da escola? Formar indivíduos que se encaixem na sociedade de forma harmoniosa; sociedade esta de modelo liberal. No entanto, é preciso, em nome do rigor teórico, diferenciar o liberalismo dos Estados Unidos da América do europeu. Para o primeiro, a liberdade se relaciona com a idéia de *indivíduo*. Já para os liberais europeus, a liberdade tem um caráter racionalista. Assim, para Dewey, quando a liberdade não é levada em consideração no seu sentido de "atitude livre" surge o totalitarismo. Nesse sentido, as inclinações de que o homem é "bom" ou "mau" por natureza são insípidas, pois, não focam a discussão para o que é natural e o que é cultural na liberdade humana.

A análise sociológica tem de levar á compreensão de como fatores inatos ou socialmente constituídos interagem com elementos dados de uma determinada cultura e quais são os produtos desta relação. É praticamente uma análise evolutiva da sociedade num ambiente civilizado e politicamente determinado. Em primeiro lugar é necessário observar que a democracia não se faz por si mesma; ela depende, em grande medida, da participação dos indivíduos em atividade criadora. Atividade esta que em qualquer regime social que queira se conservar deve promover. Este breve esclarecimento sobre as inclinações políticas de Dewey foi necessário para que se notasse a ligação entre esta teoria e a sua teoria educacional. Esta ligação explica porque o filósofo defendia que é necessário criar, experimentar na realidade para transpô-la democraticamente.

Para o que se diz atualmente no campo da democracia educacional, observa-se uma semelhança com o ideal de Dewey: deve-se propiciar aos indivíduos uma liberdade criadora nos moldes da sociedade que aí se encontra, sem questioná-la. Daí vem à organização do currículo escolar por disciplinas, depois por áreas do conhecimento e o por cada aluno que deverá escolher o que estudar; com base em um currículo mínimo já fragmentado e atendendo aos interesses de uma sociedade que não forma ninguém para criticá-la mas apenas para adequar-se ao regime social a que se deve promover.

2.3 O conhecimento mediato e o imediato

Quando no primeiro capítulo, exatamente na parte que se refere á *Epistemologia em uma visão materialista* (p.10) se encontra, logo no início, a definição de *mediação*, a intenção era compará-la com a mediação tal como entendida por Dewey. Esta comparação tem seu

sentido no valor, e na finalidade atribuídas á produção do conhecimento, pelos dialéticos e pelos defensores da Epistemologia da Prática (Perrenoud, Schön). A compreensão desta finalidade importa para o entendimento do método em ambas correntes de pensamento.

A maneira como Dewey compreende o conceito de mediação, está ligada às bases do seu pensamento (no que concerne ao assunto). Primeiramente, o intelecto não pode, segundo Dewey, captar *imediatamente* a realidade. Ele só pode fazê-lo por meio da *experiência tácita*. A experiência tácita é tudo aquilo que o indivíduo capta da realidade, portanto o elemento *mediador* neste caso é o *ato experimental* que leva as informações ao sujeito.

O contemplar a realidade é mera função estética e emotiva e por isto, não é conhecimento, pois, ele é um instrumento para transformar as coisas, para se chegar à adequação do ser ao ambiente.

Conhecimento tácito (*reflexão na ação*) é termo controverso nos estudos sobre a epistemologia da prática. Maurice Tardif (1940-), por exemplo, expõe a preocupação a respeito da formação dos professores que carecem, segundo ele, de perícia profissional. Esta carência decorreria das falhas do ensino universitário voltado para o magistério e da desconfiança do público em relação aos profissionais do ensino.

A Epistemologia da Prática é, portanto, uma resposta á esta defasagem; e se configura como a análise dos fundamentos práticos do ofício do professor que está consubstanciado nos saberes utilizados pelo docente no trabalho cotidiano. Para Tardif, os saberes heterogêneos personalizados e marcados pelo cotidiano dos docentes deveriam estar no centro dos cursos de formação de professores:

(...) é preciso quebrar a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional, não estamos dizendo que é preciso fazer as disciplinas de formação de professores desaparecer, estamos dizendo somente que é preciso fazer com que contribuam de outra maneira e tirar delas, do que ainda existe, o controle total na organização do cursos. Essa tarefa é difícil porque exige a transformação nos modelos de carreira na universidade, com todos os prestígios simbólicos e materiais que os

justificam. (...) A lógica da socialização profissional (...) deve progressivamente excluir a lógica disciplinar como fundamento da formação. (Cadernos de Pesquisa, v. 35, nº125, p. 13-35, maio /agosto 2005)

Esta é a base teórica desta corrente: excluir a lógica disciplinar como fundamento da formação dos professores; porém sem nunca dizer que os saberes não são importantes; pelo contrário: eles devem servir de base para a articulação de *competências* fundamentais para o exercício da vida prática. A questão das competências, ora abordada, foi tratada principalmente por Philippe Perrenaud, todavia, não se pretende analisar, em detalhe, a sua produção intelectual, mas, “conectá-lo” a aquele “fio” epistemológico lançado por Dewey.

Para começar, Perrenaud caracteriza como "ilusões" o cientificismo, as disciplinas, a objetividade e a metodologia aplicadas na universidade. De fundo essencialmente escolanovista, a posição de Perrenaud demonstra como deve ser a prática do professor formador: ele deve ter os chamados *instrumentos do conhecimento* (raciocínio lógico, compreensão, dedução e memória) para poder despertar no estudante, além destas habilidades, a vontade de aprender.

O professor também deve deter uma metodologia para que o estudante possa compreender o que lhe é ensinado. Para Perrenaud, o verdadeiro debate sobre a educação deveria dar-se sobre as finalidades prioritárias da escola e sobre os equilíbrios a serem respeitados na redação e na operacionalização dos programas. Segundo ele, a escola deveria relacionar saberes para que os alunos pudessem operacionalizá-los em situações complexas. Esta atividade da escola é traduzida por meio da aprendizagem de *competências* pelos alunos.

É interessante observar que a escola é tomada como instituição como se tivesse vida própria. Quando se fala de um oásis, não é difícil imaginar o impacto que determinadas medidas governamentais como a Escola da Família, por exemplo, geram em um ambiente que deveria ser por excelência dedicado à formação intelectual dos estudantes. Se fosse tomada como base a recorrência com que os textos do sociólogo suíço são incluídos na bibliografia de

concursos públicos destinados à seleção de professores e especialistas, bem como nas decisões governamentais no país, ficaria claro que grande parte do esforço em “melhorar” a educação brasileira está pautado em uma perspectiva teórico-metodológica liberal e, portanto, conservadora.

Para comentar as posições de Tardif e de Perrenoud sobre a formação dos professores (que é uma questão de *mediação*), recorre-se às afirmações do professor Nilton Duarte. Segundo Duarte (2003, p.5) o pensamento de Tardif desqualifica o conhecimento científico, teórico e acadêmico para a formação do professor. É importante refletir sobre o artigo em que Duarte desenvolveu a crítica da questão da formação dos docentes tratada por Perrenoud na XXII Reunião Anual da Amped em 1999:

A universidade parece ser lugar, por excelência, da reflexão e do pensamento crítico. Podemos então ser tentados a dizer que formar professores segundo este paradigma é uma tarefa da universidade. Todavia, salvo em medicina, engenharia e administração, a universidade está organizada para desenvolver competências profissionais de alto nível. Mesmo nesses casos, Tardif mostra que os saberes disciplinares superam o desenvolvimento de competências.

Para Duarte (*op. cit.*), parece que a tentativa de transformar saberes em competências, só aumenta a divisão do conhecimento e desqualifica a própria missão do professor que é exatamente mediar conceitos para a formação crítica dos sujeitos. A chamada "epistemologia da pratica" parece evidenciar um conhecimento que só existe e se firma, na *ação- prática* dos sujeitos envolvidos.

Nas considerações sobre o “conhecimento na ação”, recorre-se ao pensamento de Schön (*op. cit.*) pedagogo dos EUA que estudou a *reflexão na educação*. Para ele, é possível *conhecer na ação*, trata-se da *reflexão na ação* cujo fundamento seria os resultados inesperados da pratica. A *reflexão na ação* é um conhecimento tácito, que necessita da linguagem, dos conhecimentos prévios e da prática do professor:

Este tipo de ensino é uma forma de reflexão na ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é de prestar a atenção a um aluno, mesmo em uma turma de trinta, tendo ciência do seu grau de compreensão e de suas dificuldades. (Schön , 2000, p25)

É interessante observar a “utopia neoliberal” deste último trecho: o *school Knowledge* adotado por Schön (2000). e traduzido por Duarte (2003, p.12) como *conhecimento escolar e saber escolar* deve merecer atenção: o saber escolar significa o que o professor “*passa*” para o aluno o que misticamente o docente pressupõe que eles reproduzam. Esta herança vem do subjetivismo anti-científico e pós-moderno. Os professores devem “*passar*” para os alunos apenas o conhecimento das categorias que compõe as coisas negando-lhes o contato construtivo do processo. Para ilustrar estas afirmações, retomo Duarte (2003, p7) citando uma pesquisa do psicólogo soviético Alexander R, Luria sob o ponto de vista de Schön:

(...) o russo Luria, estudou o desenvolvimento cognitivo em camponeses no momento da colheita e da agricultura. Luria mostrava-lhes uma coleção de imagens de objetos e dizia: associem as que tem haver umas com as outras. Uma destas coleções tinha uma serra, um martelo um machado e um tronco. (...) os camponeses diziam: bom pode-se usar a serra para cortar a madeira para a fogueira e usar-se do machado para cortar mais toras para conseguir mais madeira para as fogueiras.

Desta forma é possível segundo Shön *op. cit.*, ensinar a organizar o cotidiano dos alunos nos contextos institucionais. Porém Duarte afirma que Luria fez esta pesquisa juntamente com Vigotski e suas intenções divergiam daquelas a ele atribuídas por Shön: o foco da pesquisa era justamente classificar de que maneira o pensamento passa das operações gráficas – práticas para a racionalidade; ou seja, do abstrato para o concreto pensado.

2.4 A influência da epistemologia da prática nos estudos acadêmicos.

No Brasil muitos trabalhos são desenvolvidos com o intuito de corroborar as concepções da “epistemologia da prática”. A investigação quanto à possibilidade de uma adesão a-crítica a esses pressupostos não está entre os objetivos deste estudo; porém, fica o registro da penetração do ideário da epistemologia da prática no universo educacional brasileiro. Importante ressaltar a atualidade deste estudo: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, assim como a maioria das teorias educacionais que circulam nas universidades, especialmente nos cursos de formação de professores adotam as linhas gerais da Epistemologia da Prática.

Antes de discutir as hipóteses suscitadas por estes trabalhos, é interessante observar que a valorização da epistemologia da prática está vinculada a uma política educacional que envolve todas as instâncias normativas da educação. Mas, é preciso salientar, que o professor é visto como aquele que recebe a teoria recebe o dado pronto. Para corroborar esta afirmação, retirei um trecho da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2007, p.3) que inicia com princípios orientadores na forma de subsídios para os educadores auxiliarem no enfrentamento dos desafios que a sociedade contemporânea impõe aos jovens.

A continuidade está no trecho a seguir:

(...) Integra esta Proposta Curricular um segundo documento, de Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, dirigido especialmente às unidades escolares e aos dirigentes e gestores que as lideram e apóiam: diretores, assistentes técnicopedagógicos, professores coordenadores, supervisores. Esse segundo documento não trata da gestão curricular em geral, mas tem a **finalidade específica** de apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação desta proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi desenvolvida por teóricos da educação, locados nas mais importantes Universidades paulistas. Importante salientar que não existe método, mas tendências que são discutidas pelos acadêmicos da área da educação e traspostas em forma de orientações técnicas.

Saindo de São Paulo, e pesquisando sobre os impactos da Epistemologia da prática nos cursos destinados à formação de professores, me deparei com o NIPEPD (**Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Epistemologia da Prática Docente**) do Campus Universitário Ministro Petrônio Portella em Terezina (PI). Lá a preocupação central é a formação dos professores, pautada nas práticas pedagógicas disseminadas nos diversos campos epistemológicos; o primeiro objetivo é a discussão, investigação e divulgação dos trabalhos originais concernentes à Epistemologia da prática.

Em um encontro de educação ocorrido no final de julho de 2009, em Terezina, intitulado *Seminário Gestão Educacional e Resultados de Aprendizagem*, ocorreram debates, mesas redondas, palestras e oficinas sobre políticas educacionais, que elevavam a importância da avaliação e da reflexão sobre a qualidade do trabalho dos gestores visando a melhoria dos índices educacionais.

“Nosso objetivo é otimizar ações para que a escola se torne o lugar onde o aluno realmente aprenda e, o mais importante, aprenda na idade correta. *O Melhoria* tem sido essencial para alcançarmos essa meta”. Cleiciane Trindade, representante do município de Ribeiro Gonçalves

A grande base por detrás deste encontro foi o programa *Melhoria da Educação* que é uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Instituto Itaú Social, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Piauí (UNDIME/PI) e coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura

e Ação Comunitária (CENPEC). Trata-se de um programa de auxílio aos gestores educacionais que atua desde 1999. No Piauí, ele é desenvolvido desde agosto de 2007 e já colaborou na otimização da gestão educacional de mais de 80 municípios do semi-árido do Estado. “Sabemos que Teresina é reconhecida por sua qualidade na educação, e por isso conquistamos o posto de melhor educação pública do Nordeste. Mas é sempre oportuno avaliarmos o que pode ser melhorado. Nosso foco é qualificar os professores e fornecer a melhor educação possível para os mais de 100 mil alunos atendidos pela rede municipal pública de Teresina”, finaliza o secretário municipal de Educação da capital piauiense, Washington Bonfim.

Com certeza, a prioridade do "*como fazer*" sobre qualquer outra questão no âmbito da educação, influenciou toda uma geração de educadores e trouxe as chamadas "*pedagogias novas*" que foram incorporadas aos currículos escolares por meio de resoluções governamentais. Claro é que todas estas propostas são sustentadas por formulações político-ideológicas que as tornam legítimas. Tais formulações, no caso brasileiro, estão vinculadas ao conservadorismo neoliberal característico da década de 1990. Soma-se a isto a difusão, que se tornou consensual, quanto ao “fracasso da escola” corroborado por processos de avaliação, na sua maioria de cunho quantitativo. Essas formulações político-ideológicas articuladas àquelas próprias da educação fizeram do “como fazer” a palavra de ordem nas escolas.

Quando se fala em educação escolar pensa-se, comumente, no professor e no estudante. A bibliografia voltada ao "como ensinar" que é correlata àquela que aborda o "como aprender" parece não considerar-los. Assim, ensinar e aprender passam a ser abstrações expressas em mecanismos de avaliação estranhos a esses processos e aos seus sujeitos. Por esta razão e falando em uma linguagem liberal, o conhecimento instrumental baseado nas competências e habilidades, ignora o processo que permite que o estudante transite do concreto ao abstrato e dele ao concreto pensado.

CAPÍTULO 3 - DEWEY, SHÖN E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: UMA CRÍTICA COM BASE NAS CATEGORIAS DE TOTALIDADE E DE PRÁXIS

Neste capítulo discute-se a Epistemologia da Prática como método. Foram registradas, nos capítulos anteriores, as bases do pensamento materialista dialético: o conceito de *totalidade* e a apropriação *prático- espiritual do objeto* por meio da abstração do concreto. A totalidade, como já foi dito, não é uma soma de fatos captados pelos sentidos e sintetizados pelo intelecto: a totalidade faz parte de um todo estruturado que dialeticamente abrange fatos compreendidos pela razão.

Pensar sob o ponto de vista da totalidade significa estabelecer uma unidade entre fenômeno – *como a coisa aparece* – e essência – *a coisa tal como é* – e isso só é possível a partir da perspectiva marxista, quando o sujeito capta as inter-relações nos objetos imediatamente apreendidos, ou seja, as fases, os momentos e os movimentos do real. Esta *praxis* deve levar ao caminho que vai do abstrato ao concreto, ao conhecimento da essência do real: a coisa em si.

Com base nestes conceitos, serão examinados os fundamentos da Epistemologia da Prática. Em seguida, apresentar-se-á a contraposição do conceito de *práxis*, do ponto de vista marxista, ao de um experimento cunhado por Shön.

3.1 O conceito de reflexão em Dewey

Abagnano e Visalberghi (Alarcão, 1996, p.44) assim definem a noção de lógica em

Dewey:

... a lógica tem para ele, valor instrumental e operativo, visto que a função do pensamento reflexivo é (...) a de transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, em uma situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa (Abbagnano, Visalberghi, s.d.:124)

Segundo Dewey, as idéias “passageiras” são formas vulgares de pensamento: a imaginação ao redor delas nos faz desviar do mundo real. Perante esta afirmação, não é difícil deduzir que tipo de interpretações os teóricos da educação podem fazer, no campo da investigação prática e do ensino, com base na lógica instrumental. Em um pensamento reflexivo, por exemplo, *"as partes sucessivas derivam umas das outras e sustentam-se umas nas outras ... ligadas entre si de tal sorte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum"* (Dewey, 1933, p 114).

De acordo com Dewey (*op. cit.*) na imaginação de uma criança, as idéias funcionam como uma ponte para a reflexão que deve levar a uma conclusão coerente de argumentos para se tornar válida. O ponto de partida das idéias tanto no caso da imaginação quanto no caso das crenças é a *observação* e a *percepção* do real, que leva o indivíduo a criar uma cadeia de idéias ligadas com vistas a um fim: a conclusão clara e coerente dos fatos.

É importante retomar neste momento, a propósito de uma explicitação mais aprofundada dos conceitos deste trabalho, a Mészáros, quando ele discute a teoria da alienação em Marx, mais especificadamente, com base nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844*. O filósofo lembra que é preciso ter-se muito claro que no cerne dessa obra está a idéia de *"transcendência da auto- alienação do trabalho"* (Mészáros, 2006, p.24) e que, não é possível desconectar o conceito de *Aufhebung* presente na obra. Mas qual o sentido deste conceito para a discussão que, aqui, se apresenta? Esta questão é respondida quando se compara o conceito de totalidade com o processo que leva o indivíduo á

necessidade de refletir (segundo Dewey). Do ponto de vista da totalidade, os dados (fenômenos, partes do real captadas pela abstração), são indissociáveis das idéias (essências – sentido dado às coisas pelo ser histórico social) e a conclusão, toma a multiplicidade do real como movimento dialético e histórico. A análise e a interpretação do conceito alemão de *Aufhebung*, envolve necessariamente a reconstrução temporal do *fato*; e isso quer dizer que os fatos manifestados diante do Ser Humano que são entendidos de uma forma *a-histórica*, são alienados de sentido.

Em Dewey, o que se capta está sempre em "desordem": os "dados" que resultam de um fato observado – percepção – em forma de idéias são desordenados o que obriga o indivíduo a refletir e a pensar. Esta diferença é crucial e deve ficar marcada por dois motivos: primeiro: a concepção marxista não equipara a ciência (dado observado, captado, experimentado e transformado em teoria aplicada) a prática porque a pensa como totalidade; segundo: todo o dado observado possui temporalidade, e é fruto da intervenção histórico-social do Ser Humano.

Assim, o tempo material é gerador das idéias. Só se consegue compreender a essência do fenômeno gerador da alienação e suas manifestações, com a dialética estabelecida entre o tempo e a própria idéia. No dia-a-dia, o que se tem como resultado da relação entre um fato isolado (abstração do real) e as idéias que se concretizam a partir dele, é a uma *práxis* superficial e utilitária. E é exatamente esta *práxis* que sustenta as conclusões que não levam em consideração o Ser Humano histórico – social e, por isto, o distanciam da possibilidade da análise temporal dos fatos.

Continuando a cotejar o pensamento de Dewey com as formulações marxistas tem-se a *indução* deweyana que trabalha com os dados rumo à idéia global e, desta forma, conclui-se por *dedução* que a idéia tem relação lógica com o fato. A este movimento de *induzir* e *deduzir* Dewey chama de pré-reflexivo: este movimento leva o indivíduo da confusão à dúvida e desta

à resolução do problema. A conclusão é o estado pós-reflexivo. Há cinco fases, inerentes a este processo, que se relacionam com os estágios de evolução do pensamento: 1ª – situação problemática (que exige uma solução); 2ª – intelectualização do problema (na qual a sugestão de como sair da situação é posta por meio de hipóteses); 3ª – observação e experiência (servem para se comprovar ou refutar as hipóteses sugeridas); 4ª – re-elaboração intelectual (das primeiras hipóteses iniciais para se chegar à novas idéias) e 5ª – verificação (que consiste em aplicar o produto deste processo). Desta forma, é necessário primeiro clarificar qual é a situação problemática para, depois, levantar e elencar as diversas possibilidades ao seu equacionamento, aproximando-se, assim, da solução adequada do problema. Em seguida, escolhe-se a solução julgada mais apropriada e, por último, ela é colocada em prática.

Para referir-se às manifestações que aparecem para o homem em forma de objetos, Kosik afirma:

A atitude primordial e imediata do homem, em face á realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um individuo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (Kosik, 2002, p13)

A *práxis* distingue representação e conceito dos objetos: estes objetos são socialmente constituídos, o que leva a pensar que as fases propostas por Dewey, estão tratando apenas com uma das faces contidas no objeto: a representação ou o fenômeno que se manifesta diante do Ser Humano pela observação direta da realidade. Já pelo lado deweyano, a reflexão é uma volta para o passado, na qual os *juízos* aparecem como *resultado da ação*. Quando se infere “lago”, o objetivo é alcançar um juízo adequado, embora este só seja atingido depois de “vários juízos parciais e tentativos”. (Dewey, 1933, p.120). Dewey acredita que para surgirem bons juízos é necessário também um certo instinto que nasce com as pessoas, além de bom

senso e treino: "um bom juiz deve ter vigilância, flexibilidade e curiosidade"

O pensamento errôneo para Dewey ocorre quando a verdade se iguala aos desejos e o indivíduo torna-se impaciente, o que o leva a formular generalizações e sofrer influências sociais ou ceder a preconceitos alheios.

É interessante observar que na questão da percepção errada do real, Mészáros também trata do pensamento. Para ele o que pode haver de pior é o Ser alienado que vê o mundo como uma prisão na qual ele não consegue compreender a objetividade (essência) dos fenômenos, tampouco a sua historicidade. Deste modo, o pensar se volta para uma *pseudoconcreticidade* e, com isto o Ser Humano pode encarar a totalidade sob três formas: a) totalidade vazia: sem reflexão dialética, sem pensamento analítico; b) totalidade abstrata: o todo acima das partes como realidade superior sem gênese; todo fechado; e c) totalidade má: ser mitologizado.

Eis a visão de Dewey sobre a questão da análise e da síntese: a) análise: dados confusos que se esclarecem por meio do juízo; e b) síntese: junção de peças, unificação do processo.

Os juízos de Dewey são analíticos e sintéticos, exatamente porque, no espírito (mente), ocorre a análise. Quando se reflete algo só se destaca um ou outro elemento do real. Este processo apresenta como produto final o juízo, por meio do qual a formulação analítica é elucidada com êxito: "cumpre que o pensamento receba orientação educacional cuidadosa e atenta" (Dewey, 1933, p.130) Desse modo, a educação para Dewey, deve ter duas faces que são exploradas, mais tarde por Shön. São elas: a face intelectual (pensamento reflexivo) e a face de formação de atitudes práticas (morais e estéticas).

Kosik assim entende o "esforço" que o Ser Humano tem de fazer para reconhecer a essência das coisas: "A contemplação do mundo se baseia nos resultados da práxis humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes como ser prático" (Kosik, 2002, p28).

E complementa mais adiante com considerações sobre a consciência humana e a *praxis*:

A consciência humana deve ser, pois considerada tanto no seu aspecto teórico-predicativo, na forma do conhecimento explícito, justificado racional e teórico, como também no seu aspecto antepredicativo, totalmente intuitivo. A consciência é constituída da unidade de duas formas que se interpenetram e influenciam reciprocamente, porque na sua unidade elas se baseiam na *praxis* objetiva e na apropriação pratico- espiritual do mundo. A recusa e a subestimação da primeira forma conduzem ao irracionalismo e às mais variadas espécies de "pesamento vegetativo"; a recusa e a subestimação da segunda forma conduzem ao racionalismo, ao positivismo e ao cientificismo, os quais, em sua unilateralidade, determinam o irracionalismo como complemento necessário. (Kosik, 2002, p.32).

Sobre a questão da reflexão é importante então colocar de que forma Dewey expõe as categorias do pensamento reflexivo, e como a tradição marxista marcada neste trabalho por Kosik e Mészáros, dialoga com este conceito.

3.2 As categorias do pensamento reflexivo em Dewey

Para enfatizar a categoria principal de Dewey, é preciso ressaltar que, para ele, o pensamento é um instrumento para resolver situações problemáticas da existência. Ele fundou inclusive uma "Escola Laboratório" nos moldes dos laboratórios de Ciências, que são experimentais. Dewey propunha um programa aberto que incluísse atividades cujo fim fosse a resolução de situações problemáticas cotidianas: ler, escrever e calcular eram instrumentos para se alcançar as finalidades do projeto. Nesta perspectiva, o pensamento reflexivo possibilita a clarificação de experiências obscuras: as partes sucessivas derivam umas das outras e se sustentam para um fim comum.

A crítica a este tipo de proposição está na questão do método: o marxismo vê a consciência como resultado de uma atividade – *praxis* – dialética; que deve levar a uma emancipação do Ser Humano de toda e qualquer forma e alienação. Para Kosik, (*op. cit.*). E, fazendo agora um recorte, a consciência comum à qual o Ser Humano é levado a acreditar como sendo a portadora da única verdade, toma como óbvios os resultados da especulação filosófica mesmo sem ter percorrido os caminhos da Filosofia; as verdades aceitas e encadeadas no senso comum podem ser apenas falsetes de uma verdade genuína. O que falta ao senso comum é aquela *atividade* aqui mencionada, por meio da qual o Ser Humano pode apropriar-se do mundo. Sem ela, a obscuridade pode perdurar impedindo que se elaborem juízos lógicos.

Os instrumentalistas, por seu lado, defendem a reflexão como uma sintetizadora de dados e idéias diante de uma situação problemática que pede uma conclusão. Deste modo, intelectualiza-se o problema a fim de se desenvolver um raciocínio coerente. Tal raciocínio vem da observação/experiência e deve comprovar as hipóteses formuladas. A comprovação exige uma re-elaboração intelectual, e a verificação decorrente do raciocínio correto vem da aplicação prática do que foi descoberto.

Para aprofundar esta discussão á respeito do método, retoma-se a dialética marxista em Kosik: a realidade é a unidade entre fenômeno e essência e esta é alcançada na atividade filosófica, sendo que, o fenômeno é percebido pela Ciência. Sobre isto, o filosofo lembra ainda, que Marx distinguia dois *métodos* para a análise da realidade: o método de investigação e o método de exposição. A Ciência expõe o fenômeno, o torna racional porque antes houve uma atividade, que levou á uma investigação. Esta investigação compreende três degraus: “1º – minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis disponíveis; 2º – análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material e; 3º – investigação da coerência interna, isto é; determinação da unidade das

várias formas de desenvolvimento. (Kosik 2002, p. 44)

Ora, não se estaria diante da *apropriação – prático–espiritual* da realidade, e de um método que corresponda às necessidades do Ser Humano? Sim, o processo reflexivo tem de, necessariamente, passar pela *apropriação, análise e investigação* sem que se esqueça de que o objeto é sempre o produto de uma criação humano – social. Sem esta noção recorta-se superficialmente o real e, deste modo, tem-se a *má totalidade*.

Apresentam-se agora as implicações das duas racionalidades, a marxista e a instrumental, para a área da educação.

No campo da educação Dewey afirma que a procura de provas para confirmar evidências, é a base do pensar lógico, por isto, a insistência de que deve haver uma reflexão sobre o que é estudado. Assim, o professor *coach*⁴ para Schön, deve monitorar, avaliar e rever sua prática para que a experiência, campo para as provas investigativas, seja a base da educação. Esta é a principal categoria de análise do conceito de reflexão em Dewey.

Para Mézaros, a alienação está presente na educação por que os indivíduos interiorizam as pressões externas e reproduzem estruturas de valores capitalistas, além da sublimação do individualismo e da divisão do trabalho que simplifica e fragmenta o conhecimento. Assumindo-se o ponto de vista de Mézaros, torna-se necessário examinar a problemática da fragmentação do conhecimento e de como o método científico se infiltrou nas teorias educacionais. Para tanto, examinar-se-á um trabalho de pesquisa desenvolvido por Donald Schön.

⁴ Schön foi buscar na linguagem dos esportes a noção de coach (*treinador*), que segundo ele não tem sentido behaviorista, é um treinador humanista que leva o desportista a entender a sua própria atuação. O coach é sempre exigente e compreensivo

3.3 Donald Shön e a pesquisa aplicada em um ateliê de projetos arquitetônicos como explicitação do modelo de educação baseado na reflexão – na – ação

Antes de tratar da pesquisa de Shön, é conveniente contextualizar três conceitos presentes neste capítulo: a) *Poiein*: (grego) fazer, agir, fabricar, criar, produzir, compor um poema. Dai deriva *techné* (grego) ciência produtiva, arte, ação de fazer; b) *Techné* (grego) ofício, habilidade, arte, ciência aplicada. Em Aristóteles, é clara a dedicação a este conceito, pois, ele o une com as experiências individuais que generalizadas podem ser ensinadas e c) *Projeto* (latim): *lacio, ieci, iactum, iacere*; lançar arremessar, ligado estar no estado de alguma coisa que foi atirada.

O trabalho de Shön, ao observar um ateliê de arquitetura, serviu para passar a diante um exemplo de *reflexão – na – ação*. O profissional que lida com arquitetura, deve antever e sintetizar objetos que existem muitas vezes somente em sua mente. Para Dewey, o designer é alguém que converte situações indeterminadas em determinadas. Como criador, e sintetizador de tendências, o arquiteto também reproduz estruturas sociais como qualquer um que viva em sociedade. Fato é que o seu trabalho como o de todos os outros, contribui para reproduzir também fragmentos de uma totalidade, totalidade esta que é esquecida em nome da técnica utilitarista.

O arquiteto exemplifica perfeitamente para Shön, o ideal do bom design: ele é um sintetizador de materiais em sua construção de valores funcionais e estéticos. Porém não há uma ciência prática a partir da qual o arquiteto possa utilizar o seu lado designer. Dai deriva a tese de Shön de que é exatamente nos ateliês que se percebem as diversas tentativas de tomar ensinamentos vindos do professor (*coach*) para compreender o processo de um projeto o que implica um ensino *prático e reflexivo*. Deste modo, o "método" é um processo de

entrosamento entre o professor e o estudante.

Shön toma a avaliação de um projeto arquitetônico para explicitar sua teoria: um bom designer vai encontrar em uma situação de complexidade (materiais, geometria, estética, propriedades do solo) e da incerteza, a necessidade de buscar suas experiências anteriores para produzir o produto final: o edifício. Em um primeiro momento, o designer vai aplicar uma experiência *global* em uma situação *local*; porém durante o processo, aparecerão significados novos que redirecionarão as suas ações – *reflexão – na – ação*.

As estruturas que o capitalismo sustenta para se justificar e se legitimar acabam por contaminar também a esfera da criação: o homem já não é mais o centro dos valores estéticos necessários ao desenvolvimento de uma obra (*seja ela qual for*), ele é um instrumento; que liga materiais e conhecimentos científicos sem ter a menor noção que aqueles materiais derivam da **sua** capacidade de modificar e de criar.

Sobre os aspectos estéticos Mészáros coloca que:

A alienação afetou profundamente, e continua a afetar, tanto a criação artística como o gozo estético. São poucos os artistas que deixariam hoje de reconhecê-lo mesmo que suas atitudes com respeito a isso possam variar enormemente. (Mészáros, 2006, p173)

Para Marx, os valores e juízos estéticos estão ligados e tem como base o próprio homem como ser natural e automediador em suas necessidades humanas. Os valores são ligados a seres que tem necessidades e a natureza destas necessidades é que determina o caráter dos valores. Percebe-se então que o aluno-arquiteto de Shön carrega, sem o perceber uma necessidade criadora que se manifesta na sua prática. Fato é que, esta necessidade passa a requerer uma série de comportamentos utilitaristas e pragmáticos, oferecidos no ateliê, na medida em que o professor não ensina que o *processo* é uma totalidade. James Mill, um dos teóricos do liberalismo cita o seguinte com relação á atividade do indivíduo:

"A atividade do homem pode ser reduzida a elementos muito simples. Na verdade, ele nada mais pode fazer além de produzir movimento; pode mover coisas, para afastá-las ou aproximá-las umas das outras; as **propriedades** da matéria fazem o resto." (Mészáros, 2006, p176)

Voltando ao designer, a *reflexão – em – ação* vem como uma resposta dada a *situação*; encaixe das partes do projeto com o todo determinado. Neste sentido estão em jogo: a) a singularidade da situação e o repertório de experiências do sujeito; b) o reconhecimento de que nem sempre a teoria e a técnica que se conhece se aplicam na invenção de novas concepções; e c) a *reflexão – na – ação* como um tipo de experimentação deve ser pensado nas situações em que a prática é resistente ao experimento.

Sobre a primeira colocação vale lembrar que a singularidade envolve um *recorte* do todo: o projeto de um prédio e as experiências de um sujeito. Neste caso, o objeto já é alienado de seu sentido – fim em si mesmo –, e o sujeito experimenta uma de suas potencialidades: arquiteto que não é matemático, nem físico, nem geólogo, nem químico é apenas um nicho de cada uma das profissões também fragmentadas. Teoria e técnica são, neste sentido, uma aplicação utilitária de ferramentas e uma naturalização de superficialidades que só servem àquela concepção. A prática, que é resistente ao experimento, é aquela na qual não se representa a *praxis* humana. Um conceito que seja resultado de um movimento dialético humaniza seja um projeto ou uma obra de arte.

Shön se defende da soberba relacionada à racionalidade técnica, colocando que o arquiteto racional demais é incompleto, por isto ele deve recorrer a uma *epistemologia positiva* que não separe a prática da pesquisa, os meios dos fins e a investigação que une o conhecer ao saber.

Para Marx, qualquer coisa a ser representada pelos órgãos do sentido deve ter critérios objetivos de avaliação. Nossos valores primitivos como sentimento, sofrimento e paixão dão significado às representações: pode-se, assim, sair de uma racionalidade alienada para uma

naturalização consciente das potencialidades humanas.

Para a concretude do projeto esperado pelo orientador, o aluno teve que refletir sobre o controle, o distanciamento e a objetividade da sua racionalidade técnica. Assim, transpôs os limites da experiência – tanto a sua como a inerente ao projeto – porque conseguiu avaliar as potencialidades que surgiram. Em suma, ele produziu conhecimento objetivo na medida em que descobriu e compartilhou dos seus erros.

3.4 Para compreender o processo de um projeto segundo a pesquisa aplicada de Donald Schön.

Em primeiro lugar, é preciso admitir que o estudante não pode se dar conta de aspectos essenciais implícitos no processo criativo de um projeto, sem a interferência de um instrutor. Do ponto de vista do instrutor; ou o aluno aprende *ao fazer* o projeto ou não aprende. Para apreender uma idéia nova, em qualquer situação de ensino e aprendizagem, tanto o instrutor quanto o aluno têm de admitir que é impossível entender algo sem se ter uma noção, ainda que mínima, do que ele é, bem como, também é impossível explicar coisas que dependem de aptidões próprias ou recordações. Schön exemplifica esta questão com o Diálogo "*Menon*" de Platão; no qual Sócrates é, ao mesmo tempo, o provocador de recordações e o revelador de algumas questões polêmicas, como por exemplo, aquela em que o talento e a virtude são dons divinos. Deste paradoxo, estudiosos tentaram unir os termos da questão da reminiscência á insistência de Sócrates ao questionar e invocar idéias a que os indivíduos não sabiam procurar. A questão é que a maioria dos estudantes, não começa a desenvolver um projeto com um conhecimento tácito – *na ação*. Ele aprende e se desenvolve *refletindo sobre*

o conhecimento na ação, portanto, vindo de seu próprio desempenho. O aluno deve sim, *pensar como arquiteto* para ser capaz de *fazê-lo*. É desenvolvendo o projeto que o estudante começa a reconhecer as competências que pode aplicar no seu trabalho.

Shön se utiliza de algumas reflexões feitas por Carl Rogers (1902 – 1987) a quem ele denomina de "figura socrática de nosso tempo"; para fazer um paralelo com suas teses. Rogers proferiu uma palestra para um grupo de professores na Universidade de Harvard tendo como tema o ensino e a aprendizagem. Dentre as suas afirmações destacam-se:

Minha experiência tem mostrado que não posso ensinar a outra pessoa como ensinar. Essa tentativa é para mim, no final das contas, fútil (...) Hoje, considero que é apenas a aprendizagem que influencia significativamente o comportamento. É uma aprendizagem auto-descoberta e auto-apropriada. (...) Essa aprendizagem auto-descoberta, verdade que foi apropriada e assimilada pessoalmente na experiência, não pode ser diretamente comunicada a outros. No momento em que o indivíduo tenta comunicar tal experiência, diretamente, muitas vezes com um entusiasmo bastante natural, ela torna-se ensino e, seus resultados são inseqüentes. (Shön, 2000, p.77)

De acordo com Shön os professores indignados, mal puderam compreender que Rogers se colocou humildemente na condição de aprendiz e levou os demais à auto-descoberta. Ainda de acordo com o este autor: “O paradoxo de aprender uma competência realmente nova é este: um estudante não pode inicialmente entender o que precisa aprender; ele pode aprendê-lo somente educando a si mesmo e só pode educar-se começando a fazer o que ainda não entende”. (Shön, 2000, p.77)

Para alcançar seus objetivos o aluno deve suspender suas desconfianças que darão lugar a experiências sobre dados concretos. O instrutor é neste momento orientador do aluno levando-o à descoberta e ambos formam uma linguagem; suas mensagens vêm de uma construção recíproca que ora se refere ao projeto ora às experiências vivenciadas. O conflito natural do aluno com o instrutor não deve pôr em causa o fato de que a autenticidade de um desenho é impossível de ser copiada. O instrutor deve passar informações relevantes para o

aluno sobre o que fazer. Observando com atenção este diálogo entre o instrutor e o aluno, tem-se que: a) acontece no contexto da tentativa; b) o estudante deve fazer uso de ações e palavras; e c) depende de reflexão – na – ação recíproca. Neste sentido, a aprendizagem de reconhecimento do que é bom em um projeto, de reproduzir qualidades e de significar operações técnicas leva a um conceito de *prática do ensino prático*. O instrutor se utiliza para tanto do aperfeiçoamento de práticas de dizer e ouvir para subir os degraus da *escada da reflexão*.

Em uma postura tradicional, sem a intencionalidade da reflexão – na – ação tem-se: a) instrutor = demonstra e critica; b) estudante = observa, ouve e imita. Numa ação diagonal, como a proposta por Shön: a) instrutor: demonstra ou critica o desempenho do aluno; b) estudante: reflete, faz novo desenho. Neste caso, o processo de compreensão do projeto deve organizar-se “de traz, para a frente”: 4 – reflexão sobre a reflexão sobre a descrição do processo de designer; 3 – reflexão sobre a descrição do processo de designer; 2 – descrição do processo de design; 1 – processo de design. Assim, o estudante deve começar desenhando mesmo que não saiba conceitos específicos inerentes a sua prática. Suspendendo a sua desconfiança – voluntariamente – ele começa a se aproximar – pela experiência – da linguagem do instrutor, operacionalizando as descrições do professor a si mesmo. Para que não haja "erros" na aprendizagem é necessário que o instrutor e o aluno façam a reflexão – na – ação e construam um universo comportamental.

3.5 O aluno arquiteto de Shön e a ciência do concreto pensado

Como se conhece algo novo? Reduzindo-o ao velho (Kosik, 2002, p.35). O novo é sempre algo externo, que faz parte da materialidade que cerca o Ser Humano. Ele contém, assim, a negatividade inerente ao Todo. Explicando o que existe, com base na própria realidade o Ser Humano tem de ter o ponto de partida e o resultado em uma mesma linha de identificação. Na trajetória entre o ponto de partida e o de chegada, o pensamento formula conceitos que se completam no todo articulado. Kosik chama este caminho de *caótica representação do todo* – a partida – e de *rica totalidade e multiplicidade das determinações e das relações* – a chegada, na qual se compreende a realidade. Para se chegar ao concreto pensado é necessário pensar: este é o método.

Marx, como já foi colocado anteriormente, distingue o método da *exposição do método da investigação*, portanto, é importante marcar neste momento em que a ciência é uma totalidade de conceitos que foram investigados e mediados pelo pensar. Quando a prática utilitarista toma apenas a parte do resultado de uma exposição, ela fragmenta toda a totalidade alcançada por meio do método de investigação a que Marx se refere. Quando o orientador, professor *coach*, do aluno de arquitetura expõe um método, uma atividade, fruto da experiência pessoal ou não, ele está ensinando algo *mediato* no embrião do todo.

É certo que o que no início de uma investigação não se conhece, o objeto a ser estudado; é casualmente que o cientista começa a traçar os caminhos; porém, é preciso que ele se coloque, necessariamente, no caminho da atividade humana, pois só assim pode-se transformar a natureza. O resultado, a exposição de uma descoberta é necessária e não pode conter arbitrariedades (má totalidade).

Na aula do aluno de Shon:

$T \times A = S$: *o projeto equilibrado na ação prático-reflexiva;*

início da investigação (conflitos que estão na experiência profissional, pessoal, pratica).

Na concepção marxista de investigação e exposição:

$T \times A$ (a antítese serve para desdobrar o sentido da "coisa")

O mediador, não o *coach*, explicita o resultado de algo que necessariamente foi transformado pela abstração; que tenha como objetivo principal chegar ao concreto. Em suma:

A dialética materialista como método de explicitação científica da realidade humano-social não significa, por conseguinte, pesquisa do núcleo terreno das configurações espirituais (como supõe o materialismo reducionista, spinoziano, de Feuerbach); (...). A dialética não é o método da redução; é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade pratica objetiva do homem histórico. (Kosik, 2002, p.39).

Temos, portanto, que se o que está por detraz do que observamos fosse totalmente desvelado, não haveria sentido para a busca incansável que o homem tem tido desde os primórdios para compreender a essência do que nos cerca. Todos os cientistas e principalmente os filósofos, tem por motivação principal a descoberta dos nexos e do modo de ser das coisas que estão ocultas aos nossos olhos. Esta é a tarefa de todos os que pretendem entender a realidade como uma totalidade de sentidos

CONCLUSÃO

Este trabalho está longe da conclusão, a problemática levantada é por demais densa e leva á interpretações que vão desde a concordância até a indiferença com o que foi proposto.

O impulso para o desenvolvimento do texto foi a questão da fragmentação do conhecimento; que me persegue desde a época da graduação. Porém pela amplitude das afirmações e das reflexões que fui levada a fazer nos momentos de orientação desta dissertação, devo reconhecer que não detinha o entendimento claro sobre o problema investigado. Em primeiro lugar, a minha crítica sobre a epistemologia da pratica vai contra o pensamento hegemônico proposto atualmente na área da Educação, em segundo lugar, as fontes marxistas as quais recorri para escrever este trabalho demandariam mais tempo de estudo para serem entendidas, discutidas e inseridas com profundidade no exame do objeto de estudo.

O mesmo se aplica ás bases da epistemologia da pratica; não é “de um dia para o outro” que uma teoria se firma e se hegemoniza como forma de conhecimento aplicado e reconhecido mundo afora. Todo o arcabouço conceitual desta teoria não caberia em uma dissertação como esta, também pelo motivo de eu não me ter colocado este propósito. O propósito deste trabalho foi fazer uma crítica da epistemologia da pratica á luz de uma das categorias do marxismo: a totalidade. Reitero que este objetivo está longe de ter sido alcançado completamente, pelos motivos que eu já explicitiei e também pela questão do tempo exigido na conclusão da dissertação.

A escolha da categoria de totalidade merece mais um esclarecimento: em princípio, eu havia estudado a questão da fragmentação do conhecimento á luz da complexidade entendida

por Edgar Morin, mas logo me dei conta que não poderia subverter a minha compreensão á um sistema que não ia diretamente ao conceito; á essência das coisas; e por meio do qual eu não conseguia apreender materialidade histórica. Dai a constatação que eu deveria entender o problema do conhecimento a partir de uma categoria que me fornecesse o caminho para o desvelamento do que estava por detrás das aparências, para entender o porquê da fragmentação.

Se todo conhecimento vem de uma certa atividade – praxis – e esta atividade se encontra desprovida de sentido, a razão deveria estar na forma como este conhecimento é processado, portanto, a chave da questão seria estudar os motivos pelos quais “acostuma-se” ao mundo da superficialidade, ao mundo fetichizado.

Um estudo mais profundo sobre os impactos que a epistemologia da prática determinou e está determinando no cenário da educação e o aprofundamento das fontes pré-socráticas que, como demonstrei, são importantes para a compreensão das bases do conhecimento, seriam alguns desdobramentos possíveis para esta dissertação. Ainda que incompleto, este trabalho coloca questões cruciais dentre elas destaco o esclarecimento de que investigar; expor; e explicitar o que foi exposto, depende do **método**, além de ser tarefa filosófica por excelência.

Sem a clareza de um método, cai-se em uma especulação vazia, em uma pseudo-compreensão da realidade. O domínio de habilidades e competências exigidos para os professores, deriva de uma simples repetição de técnicas e metodologias de trabalho que levam todos á uma visão superficial do processo do conhecimento. Esta visão só será quebrada quando se levar á sério um método que eleve o abstrato ao concreto; um movimento que atue na *essência* (nos conceitos).

Deixo registrada a minha intenção em promover o debate sobre a problemática do conhecimento; que engloba toda a discussão sobre a epistemologia da prática e sobre a

atualidade do marxismo, e reconheço a necessidade de uma reflexão á respeito de tema por todos os que se destinam a trabalhar na área da Educação.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. (s/d). *História da Pedagogia*, vol. 2. Lisboa, Livros Horizonte

ALARCÃO, Isabel. *Formação Reflexiva de Professores*. Porto, Porto Editora, 1996. 189p.

ANTISERI, Dario. REALE, Giovanni. *História da Filosofia- do Romantismo até o nossos dias*. São Paulo, Paulus Editora, 2003, 1098p.

ANTISERI, Dario. REALE, Giovanni. *História da Filosofia- do Humanismo á Kant*. São Paulo, Paulus Editora, 2003, 1098p.

BURKE, Peter. *Uma História Social do Conhecimento - de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003. 227p.

DECROLY, Ovídio (trad). *How we think*. Inglaterra, 1970, 227p

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editora, 1996. 296p.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002. 250p.

MANHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972, 230p.

MARCONDES, Danilo. *Textos Básicos de Filosofia: dos Pré- Socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2000, 184p.

MARTINHO, Fernando Silva. CARRILHO, Manuel Maria. *O pragmatismo, um nome novo para algumas formas antigas de pensar*. Brasília, Imprensa Nacional, 2001, 240p.

MÉSZAROS, István. *A Teoria da Alienação em Marx*. São Paulo, Boitempo Editora, 2006, 291p.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Para além da Fragmentação- Pressupostos e objeções da racionalidade dialética contemporânea*. São Paulo, Edições Loyola, 2002, 257p.

SHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo- Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000, 253p.

TEIXEIRA, Anísio (trad). *Vida e Educação*. São Paulo, Melhoramentos Editora, 1978, 172p.

TEIXEIRA, Anísio. *Liberalismo, Liberdade e Cultura*. São Paulo, Melhoramentos Editora, 1970, 180p.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. vol.24 no.83 .DUARTE, Newton. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Shön não entendeu Luria)*. Agosto de 2003. Campinas.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

CHAUÍ, Marilena. *Introdução á História da Filosofia - dos Pré Socráticos a Aristóteles*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994, 539p.

HUBERMAN, Leo. *História da Riqueza do Homem*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986, 313p.

MORENE, Manuel Garcia. *Fundamentos de Filosofia - Lições Preliminares*. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1980, 324p.

NÓVOA, Antônio. *Profissão Professor*. Porto - Portugal, Editora Porto, 1999, 190p

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Para além da Fragmentação - Pressupostos e objeções da racionalidade dialética contemporânea*. São Paulo, Edições Loyola, 2002, 271p.

ROMANELI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2006, 267p.