



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VOLMIR VON DENTZ

**AS TENDÊNCIAS PÓS-CRÍTICAS NA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO: ANÁLISE FILOSÓFICA E CRÍTICA
ONTOLÓGICA**

**CAMPINAS
2015**

VOLMIR VON DENTZ

AS TENDÊNCIAS PÓS-CRÍTICAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ANÁLISE FILOSÓFICA E CRÍTICA ONTOLÓGICA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração Filosofia e História da Educação.

Supervisor/Orientador: Prof. Dr. Sílvio Ancizár Sánchez Gamboa

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO VOLMIR VON DENTZ, E ORIENTADA PELO PROF. DR. SÍLVIO ANCIZÁR SÁNCHEZ GAMBOA.

**CAMPINAS
2015**

Agência de fomento: Não se aplica
Nº processo: Não se aplica

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

D435t Dentz, Volmir von, 1976-
As tendências pós-críticas na pesquisa em educação : análise filosófica e crítica ontológica / Volmir von Dentz. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Sílvia Ancizár Sánchez Gamboa.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação - Filosofia. 2. Pesquisa em educação. 3. Epistemologia - Educação. 4. Ontologia. 5. Pesquisa educacional - Brasil. I. Sánchez Gamboa, Sílvia Ancizár, 1949-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Post-critical trends in educational research : philosophical analysis and ontological critique

Palavras-chave em inglês:

Education - Philosophy

Educational research

Epistemology - Education

Ontology

Educational Research - Brazil

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Sílvia Ancizár Sánchez Gamboa [Orientador]

Marcelo Donizete da Silva

Maria dos Anjos Lopes Viella

César Aparecido Nunes

Edson Marcelo Hungaro

Data de defesa: 28-08-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**AS TENDÊNCIAS PÓS-CRÍTICAS NA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO: ANÁLISE FILOSÓFICA E CRÍTICA
ONTOLÓGICA**

Autor : Volmir von Dentz

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Ancizár Sánchez Gamboa

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva

Profa. Dra. Maria dos Anjos Lopes Viella

Prof. Dr. César Aparecido Nunes.

Prof. Dr. Edson Marcelo Hungaro

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2015

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer especialmente ao Professor Dr. Sílvio Ancizár Sánchez Gamboa, pela oportunidade concedida, pela confiança que depositou em mim, pela orientação segura e pela amizade construída ao longo desse percurso.

Aos professores Dr. César Aparecido Nunes e Dr. Marcelo Donizete da Silva, pelas valiosas contribuições apresentadas ao estudo durante a banca de qualificação.

Aos amigos com os quais convivi na Unicamp, em especial, Flávio, Simão, Daniel, Emanuel, Joyce, Claudia, Regis, Sarah, Manuel, Bruno, Jhojana, Katia e, principalmente, à Família Chaves-Gamboa pela acolhida em sua casa e ao Flávio Lima pelo mesmo motivo. Todos são pessoas que eu admiro, e cada conversa, cada encontro, cada café foi motivo de alegria que aumentou a minha potência de agir (como se diria em termos espinosanos).

Aproveito também para agradecer a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, com os quais tive o privilégio de muito aprender durante as disciplinas cursadas. Agradeço também aos funcionários da Faculdade de Educação desta universidade, por todo o suporte recebido, seja na secretaria do programa, na biblioteca, etc.

Especialmente, agradeço aos familiares, pai e mãe, Beno e Adely Marta, minhas referências na vida. À esposa, Schirlei, companheira de todas as horas, por toda a compreensão, amor e carinho que temos vivido. Aos irmãos, Edson, Marizete, Claudir, Marisa, Marta, Eduardo e Roseli, por todo apoio recebido, pela reciprocidade. Aos sobrinhos, Luiz Roberto, Pedro Daniel, Júlia, Arthur e Ana Luiza (e Roberta *in memoria*), que nos ensinam com sua alegria que a vida vale a pena, essa geração que tem tudo pra dar certo, num mundo melhor. Ao Sérgio, a Nadia, a Lara, a Abigail e ao Daniel, aos que virão, porque cada um é especial por aquilo que nos acrescenta. Ao Onézio e a Valdete que me receberam em sua família. A todos, muito obrigado!

Aos professores Dr. Maria dos Anjos Lopes Viella, Dr. Marcelo Donizete da Silva, Dr. Edson Marcelo Hungaro e Dr. César Aparecido Nunes, que participaram da banca de defesa da tese, pelas sugestões apresentadas, pela leitura cuidadosa e criteriosa que realizaram e, principalmente, pela maneira respeitosa como se referiram ao meu trabalho.

Aos professores Dr. Adolfo Lamar e Dr. Ernesto Jacob, por terem acreditado em mim desde a época do mestrado.

Agradeço também aos colegas, amigos, professores, funcionários, alunos, todos do IFSC, pela cooperação, pelas conversas que tivemos sobre a pesquisa, pelo incentivo recebido: substituições, troca de turmas, ajustes de horário, enfim, tudo o que fosse preciso para que eu pudesse me deslocar semanalmente até Campinas, particularmente, no primeiro ano do curso. A todos, meus sinceros agradecimentos.

E, por fim, ao Instituto Federal de Santa Catarina que, através de seus gestores e dos processos instituídos, concedeu afastamento integral, por dois anos, para que eu me dedicasse inteiramente aos estudos do doutorado.

E, certamente, não há como mencionar aqui todas as pessoas que contribuíram para a minha formação e desenvolvimento intelectual, mas, mesmo assim, gostaria de manifestar, a todos, minha gratidão.

RESUMO:

Estudando os desdobramentos do “giro linguístico” nas teorias pós-críticas e seus efeitos na pesquisa educacional brasileira e tomando conhecimento do aporte teórico de uma ontologia crítica e da maneira como, a partir do Realismo Crítico e da Ontologia do Ser Social, pode-se contestar o “relativismo ontológico”, organizamos este estudo em torno da questão fundamental: *Quais os pressupostos filosóficos das teorias pós-críticas, da forma como eles se encontram materializados na pesquisa em Educação, e em que sentido tais pressupostos estão sujeitos à crítica ontológica?* Na busca por respostas, definimos como objetivo geral de investigação: *mapear os pressupostos filosóficos das teorias pós-críticas e dimensionar seus efeitos na pesquisa em Educação, mediante levantamento e análise de teses de doutorado produzidas na área, para então proceder com a crítica ontológica às referidas teorias, com base na Filosofia do Realismo Crítico e na Ontologia do Ser Social, tendo em vista a defesa e recuperação do sentido crítico nas teorias da Educação.* Os resultados demonstram que os pressupostos das teorias pós-críticas se condensam em torno de concepções acerca da verdade, da linguagem, da subjetividade, da realidade, da história, da sociedade, da ciência, da educação, etc., as quais, em síntese, corroboram o ceticismo epistemológico, o giro linguístico, o relativismo ontológico, o fim da história, a desconstrução do sujeito, o fim das metanarrativas e do poder explicativo da teoria, etc. Contudo, enfrentamos inicialmente o problema da definição das teorias pós-críticas, que são normalmente descritas como dispersas e desprovidas de unidade teórica. Nosso estudo, a partir da análise de teses da Educação, também confirmou esse entendimento quando se concentrou nas questões metodológicas e nas denominações teóricas até o nível epistemológico. No entanto, ao adentrarmos nos níveis de maior profundidade, as diferenças foram dando lugar a semelhanças e, a partir da diversidade nos demais níveis, fomos confrontados com noções gnosiológicas e ontológicas extremamente semelhantes. Dessa maneira, nosso estudo se encaminhou para uma definição dessas teorias. E essa definição dos seus pressupostos comuns, que se articulam em torno do relativismo ontológico, permitiu, desde nosso ponto de vista, uma vantagem à crítica ontológica, pois, ao colocar em causa esses pressupostos, possibilita questionamentos que atingem em profundidade todos os demais aspectos.

Palavras-chave: Teorias pós-críticas. Educação. Epistemologia da pesquisa em educação. Ontologia crítica. Pesquisa educacional brasileira.

ABSTRACT

By studying the consequences of the "linguistic turn" in the post-critical theories and its effects on the Brazilian educational research, and by taking into consideration the theoretical framework of a critical ontology and the way one can challenge the "ontological relativism" based upon Critical Realism and the Ontology of the Social Being, we organize the present research around this fundamental question: *What are the philosophical assumptions of the post-critical theories, the way they are presently materialized in research in education, and in what sense are such assumptions subject to ontological criticism?* In the quest for answers, we have set the general objective of this research: *to map the philosophical assumptions of the post-critical theories and measure their effects on educational research, through survey and analysis of doctoral theses produced in the area, and then proceed with the ontological critique of these theories, based on the Philosophy of Critical Realism and on the Ontology of Social Being, aiming at the defense and recovery of critical thinking in educational theories.* The results show that the assumptions of the post-critical theories condense around conceptions of truth, language, subjectivity, reality, history, society, science, education, etc., which, in summary, corroborate the epistemological skepticism, the linguistic turn, the ontological relativism, the end of history, the deconstruction of the subject, the end of meta-narratives and of the explanatory power of the theory, etc. However, initially we face the problem of defining the post-critical theories, which are usually described as scattered and devoid of theoretical unity. Based on an analysis of theses on Education, our study also confirmed this understanding when focused on methodological issues and theoretical designations up to the epistemological level. However, when we entered in levels of greater depth, the differences gave way to similarities, and, considering the diversity at other levels, we were faced with extremely similar gnostic and ontological notions. Thus, our study headed for a definition of these theories. And this definition of the common assumptions, which articulate around the ontological relativism, allowed, from our point of view, an advantage in relation to ontological critique, because, when it calls into question those assumptions, it allows for questionings that reach deep into all other aspects.

Keywords: Post-critical theories. Education. Epistemology of research in education. Critical ontology. Brazilian educational research.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Escala dos níveis conceituais (nota atribuída pela CAPES) e o correspondente quantitativo percentual de PPGEs, conforme avaliações de 2007, 2010 e 2013.....	43
Tabela 02 – Relação das Instituições de Ensino Superior (IES), nota dos PPG em Educação e número de Teses e Dissertações defendidas a cada ano.....	44
Tabela 03 – Relação das IES cujos PPGEs mantiveram nota “5” ou mais nas avaliações da CAPES e relação das notas por triênio.....	47
Tabela 04 – Relação das IES, quantitativo anual e somatório das teses produzidas por PPGE, e somatória geral por ano seguida do cômputo total dos Programas no período.....	47
Tabela 05 – Relação das IES, número de teses defendidas anualmente e o quantitativo de teses encontradas, em número e porcentagem. E somatória geral respectiva.....	49
Tabela 06 – Relação das IES dos PPGEs, número de teses encontradas, do período 2007 a 2012, e de teses caracterizadas como pós-críticas, em número e porcentagem.....	164
Tabela 07 – Relação das IES dos PPGEs, número sorteado, quantitativo de teses pós-críticas e número de amostras selecionadas, por ano e programa, e respectivos somatórios.....	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Percentual de participação de cada PPGE no volume total de teses produzidas no período (2007-2012) e Programas selecionados.....	48
Gráfico 02 – Relação das IES dos PPGEs e variações do percentual anual de teses pós-críticas em cada Programa ao longo do período.....	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Linhas temáticas da Educação priorizadas nas teses analisadas e número da(s) amostra(s) correspondente(s).....	170
Quadro 02 – Áreas de Concentração, Linhas ou Grupos de Pesquisa e amostra(s) correspondente(s).....	172
Quadro 03 – Número da amostra e respectivo objeto de estudo abordado na pesquisa.....	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

IES – Instituição de Ensino Superior.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPGEs – Programas de Pós-Graduação em Educação.

USP – Universidade de São Paulo.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UFF – Universidade Federal Fluminense.

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

UFG – Universidade Federal de Goiás.

UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
LISTA DE TABELAS.....	8
LISTA DE GRÁFICOS.....	8
LISTA DE QUADROS.....	8
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	9
INTRODUÇÃO.....	12

CAPÍTULO I

CONSTRUÍNDO UM MEIO DE ACESSO ÀS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	36
1.1 Definindo um campo de estudo.....	37
1.2 Definindo uma metodologia para o acesso e a análise dos dados.....	50

CAPÍTULO II

NÚCLEO CONCEITUAL BÁSICO DAS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS: ELEMENTOS PARA UMA MATRIZ TEÓRICA REFERENCIAL.....	63
2.1 O Pós-Modernismo.....	66
2.2 O Pós-Estruturalismo.....	86
2.3 A Filosofia da Diferença.....	106
2.4 O Neopragmatismo.....	131

CAPÍTULO III

AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE TESES EM NÍVEL DE DOUTORADO.....	161
3.1 Um estudo sobre teses de doutoramento em Educação que se pautam por referenciais pós-críticos.....	168
3.2 Concepções epistemológicas em destaque nas teses analisadas.....	193
3.2.1 Concepções vinculadas à produção do conhecimento histórico.....	195
3.2.2 Noções epistemológicas que caracterizam abordagens sociológicas.....	202
3.2.3 Concepções em evidência na análise cultural.....	209
3.2.4 Pressupostos epistemológicos em destaque nas pesquisas que desenvolvem análise filosófica.....	218
3.2.5 Concepções em destaque nas abordagens educacionais que propõem uma epistemologia da prática e dos saberes docentes.....	244
3.3 Concepções gnosiológicas implicadas nas teses pós-críticas da Educação.....	256
3.4 Concepções ontológicas em destaque nas teses pós-críticas da Educação.....	277

CAPÍTULO IV

CONTRIBUIÇÕES DA ONTOLOGIA CRÍTICA PARA O ENFRENTAMENTO CONTESTATÓRIO ÀS TENDÊNCIAS PÓS-CRÍTICAS NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....300

4.1 Enfrentamentos necessários ao campo científico da Educação brasileira: resgate do real e Crítica Ontológica.....304

4.2 Trabalho e linguagem no complexo social: por uma ontologia crítica na Educação.....324

CONCLUSÃO.....346

REFERÊNCIAS.....362

ANEXO I – Referências das amostras de teses pós-críticas.....372

ANEXO II – Modelo de ficha técnica para coleta de dados nas teses objeto da pesquisa.378

ANEXO III – Quadro sintético dos dados coletados relativos à constituição dos problemas, objetos e objetivos das pesquisas.....379

ANEXO IV – Quadro síntese dos dados referentes aos níveis técnico, metodológico e teórico das pesquisas analisadas.....388

ANEXO V – CD Rom contendo o Banco de Dados da Pesquisa.....393

INTRODUÇÃO

A polêmica em torno das novas tendências na Educação que, em termos genéricos, como um marco da agenda pós-moderna, têm-se denominado “teorias pós-críticas”, ocupa hoje lugar de destaque em diversos setores da Educação, marcadamente quando se tratam das discussões que desenvolvem as questões filosóficas. Na história do debate filosófico e na Educação em particular, as abordagens recentes, além de levantar novas problemáticas e até mesmo retomar velhas questões com um novo dinamismo, têm destacado novas categorias que deflagram formas diferenciadas de conceber, por exemplo, a prática pedagógica, a pesquisa educacional, a formação de professores, o currículo, as políticas educacionais etc.

No campo educacional brasileiro, conforme Paraíso (2004, p. 284), as teorias pós-críticas promovem “substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções têm pensado práticas, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença”. A autora identifica essas teorias pelo aspecto diferenciado de linguagem, de ferramentas conceituais e de operações analíticas e investigativas que utilizam, e constata, pelo impacto da chamada filosofia da diferença, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-coloniais, étnicos, ecológicos etc., que elas vêm se expandindo na pesquisa educacional brasileira.

A seu modo, Moraes (1996, p. 45) assegura que

a controvérsia atual sobre os paradigmas das ciências sociais e da história se articula ao contexto dos debates que vêm mobilizando a cena cultural e intelectual do ocidente nas últimas décadas. Também na educação este debate indica sinais de inquietação e perplexidade em vista da emergência de novas perspectivas teóricas e metodológicas, de novos objetos e abordagens. Argumentos pós e neo-modernos, pós-estruturalistas, pós-analíticos, pós-marxistas, retóricos, hermenêuticos, neopragmáticos, entre outros, compõem a grande “conversação filosófica e científica”, ou, se quisermos, a querela ideológica, que anima a *intelligentsia* nos dias de hoje.

A conversação filosófica e científica tem como *locus* privilegiado de suas polêmicas e controversas os ambientes acadêmicos onde se instaura a “querela ideológica” de nosso tempo, em que se declara o esgotamento dos paradigmas tradicionais e a emergência de novas referências, configurando, a partir das últimas décadas, um cenário de crise generalizada. Ainda que, ressalvas sejam feitas, os meios acadêmicos e científicos não detêm

o monopólio da crise de referências. A crise é também econômica, social, ética, educacional etc. e suas manifestações estão por toda parte. De modo que se analisarmos os processos em curso no movimento histórico veremos que não se trata, de modo nenhum, de sugerir que a instabilidade e a crise sejam exclusividade do campo das ideias.

Ademais, pode-se mesmo questionar se tais manifestações não seriam, mais do que simplesmente os sintomas de uma crise deveras abstrata, os efeitos da reestruturação produtiva do mundo capitalista. Há que se levar em conta as relações entre os domínios da vida prática, da materialidade dos processos históricos e a dimensão das ideias na totalidade social. Há que se questionar sobre: quais os interesses envolvidos nos processos em mudança? As análises sobre o momento histórico em que vivemos, certamente, não estão imunes a considerações dessa natureza, assim como, também as análises acerca das novidades teóricas não estão. E o mesmo vale para as próprias teorias pós-críticas, das quais há que se questionar os interesses envolvidos e se questionar se são interesses emancipatórios ou conservadores. Se elas representam avanços, retrocessos, ou se elas são mais do mesmo, enquanto reprodução diferenciada.

No contexto da educação, entre aquilo que temos a ganhar e o que se tem a perder, destaca-se que está em jogo, entre outras coisas, a fundamentação dos conhecimentos e das práticas educacionais, pois as teorias pós-críticas são unânimes em dizer que os critérios tradicionais já não servem mais e que a própria ideia de que existiriam critérios últimos de fundamentação não faz mais sentido. No geral, elas propõem que os sentidos e significados práticos e teóricos sejam definidos pelas lutas sociais que se definem de modo contextualizado no interior das comunidades linguísticas.

Contudo, deve-se considerar, antes de mais nada, que as características comuns e os traços semelhantes que compõem as teorias pós-críticas não são suficientes para que elas sejam tomadas como um corpo teórico coerente. De modo geral, elas se apresentam como um conjunto de abordagens teóricas que atuam em diferentes linhas e contornos demarcando um território difuso e desprovido de unidade teórica em diferentes formas de análise dos processos em Educação. Obviamente, isso não significa que elas não possam ser abordadas em seu conjunto. E sobre isso, nos referimos não somente ao seu aspecto de negação, tendo em vista que poderiam ser abordadas especificamente em relação ao desmonte que elas promovem no que diz respeito à desconstrução de premissas fundamentais que tradicionalmente serviram de referência ao pensamento e à prática. Mas, sobretudo, por seu aspecto de afirmação, quando se considera o conjunto dos pressupostos filosóficos a partir dos quais elas se levantam. Há diversos pressupostos que são comuns a todas as teorias pós-

críticas e que, à medida que forem levados em conta, como explicitaremos no decorrer da tese, nos permitem abordá-las em seu conjunto.

Assim, se tomarmos como ponto de partida questões gnosiológicas, veremos que, em grande parte, o aspecto novidadeiro das teorias pós-críticas se afirma a partir de uma maneira específica de conceber, entre outras coisas, a verdade e a linguagem. A verdade é concebida como um efeito das relações de poder, de acordos e consensos que se produzem na linguagem e que são, portanto, construídos discursivamente. Em momento algum as referidas teorias reconhecem que a verdade manifesta algo do real. A linguagem, por sua vez, na medida em que é projetada como categoria preponderante frente ao sujeito e ao objeto na dimensão do conhecimento, transcenderia seu estatuto meramente referencial ou representacional, como tradicionalmente lhe fora atribuído, passando a ser concebida como a categoria principal, já que ela pode ser agora compreendida como a condição decisiva na construção do objeto e na formação do sujeito. Essas e outras concepções, além de implicações epistemológicas, apresentam consequências ontológicas. Mas, o fato é que por meio de concepções desse tipo um conjunto de novas questões vem sendo destacado na Educação.

Paraíso (2004, p. 293) destaca que uma linha comum às teorias pós-críticas constitui-se pelo

questionamento e na problematização de todas as “verdades” educacionais, inclusive daquelas que nos acostumamos a considerar “boas” porque caracterizadas como “democráticas”, “libertadoras”, “transformadoras”, “cidadãs” etc. Essas pesquisas (as que se utilizam das teorias pós-críticas) expõem o caráter de objeto construído, fabricado, produzido dos “objetos da educação” [...]. Nesse processo, as verdades, os conhecimentos, os saberes da pedagogia, do currículo e da educação tornam-se objetos de problematização. Os estudos destacam o caráter artificial de verdades curriculares, de saberes educacionais, de conhecimentos considerados legítimos. Trata-se de pesquisas que explicitam os processos pelos quais as verdades são produzidas, os saberes inventados, os conhecimentos construídos.

Uma perspectiva coerente com essa abordagem problematizadora de todas as verdades é a “Epistemologia Social” de Popkewitz que considera o mais importante avaliar os mecanismos sociais de estruturação dos sistemas de racionalização da verdade. Esse autor se inscreve na perspectiva foucaultiana, a qual, segundo Machado (2001), concebe a possibilidade do conhecimento somente a partir de condições políticas. Ou seja, como preconiza o próprio Foucault (2001, p. 4), quando se trata da verdade e das mudanças no conhecimento, “o que está em questão é o que *rege* os enunciados e a forma como estes se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente. Em suma, problema de regime, de política do enunciado científico”. Ou, como atestam as palavras

de Silva (1995, p. 258), “o que está em jogo não são critérios epistemológicos de adequação de [...] significados a algum referente real último, mas as relações de poder que permitem que eles sejam definidos como reais”. Destaca-se, portanto, a noção de objeto construído e de realidade fabricada como dimensões da linguagem, tal como nas palavras de Silva (1993, p. 123) que definem o pós-estruturalismo por sua “ênfase no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade e pela negação de uma concepção representacional da realidade”.

A linguagem, dessa maneira, nas perspectivas pós-críticas, não seria um apêndice do pensamento, mas a sua própria condição, uma vez que se considera o pressuposto pós-estruturalista da construção discursiva do “eu” que desmonta a noção apriorística kantiana de um sujeito universal. Como afirmamos anteriormente, a linguagem pode ser compreendida como a condição decisiva na construção do objeto e na formação do sujeito. Contudo, iremos questionar sobretudo a forma como nessa maneira de ver questões tradicionalmente tratadas como do âmbito do conhecimento, a partir das metamorfoses de um “giro linguístico”, agora ressurgem como propriedades tipicamente ontológicas. Mas, deixemos para tratar dessa transmutação um pouco mais a frente. Antes disso vejamos ainda um pouco mais, a título de introdução ao problema, sobre as implicações relacionadas à noção pós-crítica de “sujeito”.

Em relação a essa categoria, pode-se destacar que os autores pós-críticos, ao considerar os processos sociais e culturais que produzem diferentes subjetividades, encontram os meios para problematizar, questionar e em seguida descartar a noção tradicional de sujeito universal, centrado, estável etc., à medida que descobrem uma subjetividade edificada, produzida socialmente, sujeita a instabilidades e mudanças conforme se configuram as relações de poder localizadas em diferentes contextos sociais e linguísticos.

Na perspectiva pós-crítica, pós-estrutural, antirrealista e anti-fundacionalista, Derrida (2002, p. 232) procura demonstrar que não existe um fundamento, um princípio ou um centro, tal como na tradição se apresentou o sujeito, a realidade, Deus ou o homem etc. Para ele, deveríamos, então, abandonar a ideia de uma referência privilegiada, e, sendo assim, propõe que “na ausência de um centro ou da origem, tudo se torna discurso”. Dessa maneira, não havendo nenhuma referência privilegiada, o pensamento não poderia ser visto como exterior a linguagem, ou seja, nenhum pensamento pode se dar fora da linguagem; ela não seria um instrumento do pensamento, mas a sua própria possibilidade. E, nessa mesma linha de raciocínio, a linguagem não poderia ser vista como exterior ao mundo, pois, não seria algo que a ele se refere para representá-lo, mas algo que com o mundo e a partir dele se constitui e ao mesmo tempo constitui o mundo.

Ao que podemos ver, grosso modo, grande parte da novidade pós-crítica, ao menos no que se refere às questões filosóficas, traz como pano de fundo de suas considerações uma virada de eixo de larga escala, pela emergência de novas referências, a partir de um movimento que em Filosofia e na Filosofia da Educação tem se denominado “giro linguístico”. Contudo, a sedução da “virada linguística”, de acordo com Moraes (1996, p. 50), é agora levada a extremos “pela suposição de que há uma anterioridade da linguagem em relação ao mundo real” e, dessa maneira, de que tudo “o que se pode experimentar como ‘realidade’ nada mais seria do que um construto ou um ‘efeito’ do sistema particular de linguagem ao qual pertencemos”.

Tais suposições no contexto do “giro linguístico”, entretanto, aparentemente inofensivas, apresentam implicações filosóficas que são na verdade bastante problemáticas. Implicações estas que são incorporadas à educação, particularmente à pesquisa que se desenvolve na área, por meio das teorias pós-críticas, e que, ao caso de serem criticadas ou refutadas, estariam a requerer de nós que repensássemos diversas tendências na Filosofia e na Educação. E estariam a requerer um posicionamento crítico em relação às “novas verdades” e aos usos que se tem feito da teoria. Nesse sentido, cabe ressaltar que no presente estudo, conforme se compreenderá no decorrer da exposição, nos posicionamos criticamente em relação às teorias pós-críticas e à virada linguística, considerando suas consequências no campo da Educação.

A partir dessas considerações, para que fique melhor compreendido o que estamos entendendo por “giro linguístico” e para que, na sequência, possamos explicitar de maneira clara uma amostragem introdutória dos argumentos críticos que serão desenvolvidos no decorrer da tese, faremos uma rápida digressão na história do pensamento filosófico, na esperança de que seja suficiente para entender melhor a novidade pós-crítica a que estamos nos referindo.

Para tal, importa lembrar que a partir da filosofia platônica “conhecer” significa assimilar a realidade, a natureza intrínseca das coisas, ou seja, o “ser”. Isso na medida em que, orientando-se pela natureza das coisas e pela ordem do mundo, o pensamento concebe ideias imutáveis que se referem à essência imutável das coisas. Nesse sentido, destaca-se o fato de que, de modo geral, não só na filosofia platônica, mas, em toda a filosofia antiga a questão do ser (problema ontológico) seja prioritária, ao passo que, a questão do conhecimento (problema epistemológico) é formulada tendo por base e fundamentação a ontologia. Contudo, no âmbito da filosofia moderna, principalmente com a filosofia kantiana (idealismo transcendental) vamos encontrar que o problema do conhecimento passa a ser formulado a

partir da ideia de um sujeito universal e autoconsciente, concebido como condição suficiente para o conhecimento verdadeiro e necessária para a objetivação da realidade. De modo geral, tem-se que, a partir do kantismo e suas derivações, vigora a concepção de que o sujeito manipulando experimentos adequadamente, expressa a verdade e constrói a realidade, de modo que, desse ponto de vista, a “coisa-em-si” acaba por ser ou negada impreterivelmente ou concebida como incognoscível, inatingível, e, como tal, sem sentido e desprezível, ao passo que o homem, dessa maneira, tornar-se-ia a medida de todas as coisas (subjetivismo). Configura-se, portanto, um “giro antropocêntrico” na Filosofia, de acordo com o qual algo só faz sentido e existe de fato se for ou conhecido experimentalmente ou passível de ser.

Contudo, resguardadas as incomensuráveis diferenças entre os modelos de pensamento que marcaram época na filosofia, destaca-se o fato de que tanto no antropocentrismo moderno, que negligencia as questões ontológicas, quanto na cosmologia grega, considera-se que a “linguagem” desempenha um papel secundário, pois admite-se como prioritária a relação pensamento-objeto (conhecimento-realidade) na qual o objeto é conhecido diretamente pelo pensamento sem a mediação da linguagem. Porém, desde que, marcadamente com o positivismo, verificam-se tentativas de restringir a Filosofia às questões da linguagem, esta tem sido destacada por diversas correntes de pensamento como a questão fundamental da Filosofia. Todavia, é somente a partir do momento em que a linguagem e o conhecimento são enfocados como preponderantes – em vista de que a realidade, tal como o sujeito, a verdade etc. constituir-se-iam como artefatos linguísticos enquanto dimensões da cultura – frente à realidade e ao sujeito epistêmico (ser que conhece) que se configura propriamente um “giro linguístico”. Tal feito remonta a uma forma diferenciada de conceber – e compreender a relação entre – o sujeito, a linguagem e a realidade, tal como aquela forma protagonizada por Wittgenstein (o da segunda fase) nas “Investigações Filosóficas”. Qual seja, aquela que contrária a prioridade ontológica do mundo vai dizer que “não existe um mundo em si independente da linguagem, que deveria ser copiado por ela. Só temos o mundo na linguagem; nunca temos o mundo em si, independente, sempre por meio da linguagem” (OLIVEIRA, 2001, p. 127). E contra o antropocentrismo moderno vai argumentar que “não há consciência sem linguagem, de modo que a pergunta pelas condições de possibilidade do conhecimento [...] não é respondida sem uma consideração da linguagem humana” (OLIVEIRA, 2001, p. 128). Conforme destaca Silva (2000, p. 59) “na chamada ‘virada linguística’, é precisamente a consciência que é deslocada – no caso dos pós-estruturalistas, pela linguagem, pelo texto e pelo discurso; no caso de Habermas, pela interação e pela intersubjetividade – como centro privilegiado do sentido e da ação”.

Tal como, reconhece Habermas (1990, p. 22), “tornou-se costume aplicar à história da filosofia o conceito de ‘paradigma’, oriundo da história da ciência, e dividir as épocas históricas com o auxílio do ‘ser’, ‘consciência’ e ‘linguagem’”. É lícito argumentar, nesse sentido, que diferentes modos ontológicos de pensamento podem fundamentar “guinadas filosóficas” no curso dos movimentos teóricos. Não se trata, portanto, de mera coincidência que tem se destacado tanto ultimamente um conjunto de novos pressupostos configurando um movimento em torno de novas referências que são absorvidas pelas teorias pós-críticas e disseminadas na educação por diversos modismos teóricos. Apoiadas no “giro linguístico” elas difundem concepções acerca da verdade, da realidade, da linguagem, do sujeito, da história etc. que têm motivado polêmicas, adesões e contestações, nos diversos setores da educação, marcadamente na produção do conhecimento e na pesquisa científica que se desenvolve na área. Um aspecto importante dessa problemática se refere a um reducionismo epistemológico fundamental que elas sustentem em suas bases, por meio de seus pressupostos filosóficos, que as encaminham para o relativismo nas questões do conhecimento e para a negação da ontologia.

O reducionismo epistemológico impregnado nessas teorias, ao não reconhecerem a prioridade do mundo (realidade) e do ser social (humanidade) para que seja possível o conhecimento (e a linguagem), de uma maneira ou de outra, acaba por mergulhar o pensamento em diversificadas formas de irracionalismos, relativismos e ceticismos. Ou acaba por forjar no próprio pensamento ou na linguagem as garantias para a validação do conhecimento. Mas isso implica na inevitabilidade de uma falsificação ontológica que concebe o mundo – ou como um efeito do pensamento (giro antropocêntrico), ou – como um construto linguístico (giro linguístico). Essa forma de conceber o mundo implica num reducionismo que confunde “as categorias do ser” com “as categorias do nosso conhecimento do ser”, acabando por não distinguir o que é a “coisa-em-si” daquilo que é a “coisa-para-nós”. O que, em última análise, significa eliminar a ontologia, pois suas questões são traduzidas em termos exclusivamente epistemológicos. E assim, ao colapsar o mundo na linguagem e a ontologia na epistemologia, tais teorias acabam dando origem a uma série de erros filosóficos. Erros que, por sua vez, ao caso de serem difundidos nas diversas áreas do conhecimento e absorvidos acriticamente, particularmente, na Educação apresentam consequências desastrosas.

No entanto, cabe considerar que a negação da realidade e, por conseguinte, da nossa capacidade para acessá-la, e, portanto, da impossibilidade de qualquer ontologia não é uma novidade exclusiva das teorias pós-críticas, pois, o positivismo, bem antes, desenvolvera

a ideia da total neutralidade em relação a questões ontológicas, na medida em que se propôs encontrar única e exclusivamente no plano gnosiológico as garantias para o conhecimento verdadeiro. Esse fato adquire particular importância, pois, sabe-se que na história da Educação brasileira, seja nas teorias ou nas práticas pedagógicas, nos currículos, nas pesquisas, ou nas políticas públicas etc., o positivismo teve participação significativa, e, desse modo, ao que tudo indica, o reducionismo epistemológico teve continuidade no campo educacional brasileiro. Essa hipótese nos leva a querer saber o quanto as discontinuidades e rupturas também carregam em termos de continuidades, ou seja, quanto de velho existe nisto que se apresenta como novo? E isso sugere questionar se o que as teorias pós-críticas representam é algo realmente inovador? Ou então, se não seria a radicalização de certas tendências já manifestas em abordagens amplamente criticadas e já contestadas, seja na Educação ou em outras áreas, o que agora se manifesta com nova força, com uma nova roupagem, no contexto atual? E ainda, se isso que nos é apresentado como novidade não seria o velho novamente atuando para produzir e reproduzir as contradições na sociedade contemporânea e na educação? Nesse sentido, é importante nos questionarmos sobre qual o real significado desse movimento teórico? Do que se trata exatamente? Como devemos encará-lo?

Em clara referência ao movimento teórico em curso, McNally (1999, p. 33) propõe que devemos encará-lo como “um novo idealismo”. Segundo suas palavras,

observamos hoje um novo idealismo, um idealismo que contaminou grandes segmentos da esquerda intelectual e que transformou a língua não só em um campo independente, mas em um campo que a tudo satura; uma esfera tão onipresente, tão dominante, que virtualmente extingue a ação humana. Tudo é discurso, entendam; e o discurso é tudo. Uma vez que os seres humanos são criaturas linguísticas, uma vez que o mundo onde agimos é conhecido e descrito através da língua, esse novo idealismo alega que nada existe fora dela. A língua, o “discurso”, o “texto” – o jargão varia, mas a mensagem não – define os limites do que conhecemos, do que podemos imaginar, do que podemos fazer.

O idealismo impregnado nas teorias pós-críticas, sintetizado na tese de que o mundo é um construto linguístico, ao que podemos ver, além de consequências teóricas, apresenta implicações políticas. Não obstante, o encaminhamento que dá a estas questões, entre outras, nos parece, a primeira vista, bastante problemático. Ainda mais se considerarmos o ponto de vista de Bhaskar (2000, 2008) de que é preciso reconhecer a prioridade ontológica do mundo e admitir que é a existência do mundo que torna o conhecimento possível, e não o contrário. Inverter as prioridades, tal como se processa no positivismo, no idealismo, e na pós-

modernidade, significa emplacar uma “falácia epistemológica” que corresponde a um dos principais alvos da “crítica ontológica” desenvolvida pelo “Realismo Crítico” de Bhaskar.

Conforme Vandenberghe (2010, p. 190),

o realismo crítico é um movimento na filosofia e nas ciências humanas que, inspirado nos trabalhos de Roy Bhaskar, tenta introduzir, há quase vinte anos, sólidas e bem fundamentadas reflexões ontológicas na filosofia das ciências e das ciências humanas. Contra os positivistas, os idealistas e os pós-modernistas, o realismo crítico defende uma ontologia robusta e não empiricista, irreduzível à epistemologia.

O argumento ontológico apresentado por Bhaskar (2008), de que é preciso admitir antes de tudo o mundo e nele as estruturas que operam nos fenômenos independentemente da existência humana, nos fornecem elementos críticos para um enfrentamento com as teorias pós-críticas, tendo em vista uma crítica radical aos pressupostos avalizados por elas. Da mesma forma que o reconhecimento da existência das estruturas gerativas no mundo social que são relativamente independentes das nossas crenças, da consciência e das ações dos indivíduos, nos fornece elementos para contestar as referidas teorias e reclamar pelo resgate das questões ontológicas nas ciências humanas em geral e, particularmente, na pesquisa científica em Educação, principalmente pelo reconhecimento de seus aspectos intransitivos, ou seja, pelo reconhecimento da existência objetiva, material e concreta de seus objetos.

Nesse sentido, Moraes (2009, p. 587) destaca que esse resgate da ontologia¹ é fundamental para que a teoria adquira um sentido crítico, principalmente em nossos dias, “nesse momento crucial para a compreensão das questões sociais, em que o capitalismo produz forte degradação da vida humana”; a autora denuncia que existe “certa tendência de supressão do aprofundamento teórico nas pesquisas na área de educação, com gravíssimas implicações políticas, éticas, além, naturalmente, das epistemológicas”. Destaca-se, dessa maneira, o caráter de urgência com que se deve assumir a análise, no âmbito da produção científica em Educação, dos efeitos que as novas tendências apresentam. É preciso manter um olhar atento, vigilante e crítico em relação a elas, bem como, conhecer as suas consequências. Sem perder de vista, é claro, a partir das críticas realizadas por Moraes (1996, 2003a, 2004, 2009), entre outros, a importância fundamental de se recuperar as referências básicas do pensamento e da práxis social, bem como, de se denunciar as contradições e consequências

¹ Moraes (2009, p. 595) considera que “após alguns séculos ocupando um lugar secundário no âmbito da filosofia, uma vez que cederá seu lugar em cena para a gnosiologia e para a epistemologia, a ontologia, no século XX, retomou seu importante lugar nas discussões filosóficas. A questão sobre “o que é” – a questão do ser – tornou-se cada vez mais presente quando se pergunta sobre “o como” conhecer. Tenha-se ou não consciência desse fato, a resposta do pesquisador à questão “o que é realidade?” fundamenta sua compreensão do que são o conhecimento e a ciência e, dessa forma, determina seus pressupostos e direciona seu processo de pesquisa”.

das tendências pós-críticas na Educação. Há que se questionar, portanto, os usos que se faz da teoria, e se questionar a hegemonia de certas tendências na área de Educação. Há que se investigar, entre outras coisas, as pesquisas, teses e dissertações que nela são produzidas, para identificar a abrangência das teorias pós-críticas no conjunto das produções, seus pressupostos filosóficos, suas implicações etc. E, como não poderia deixar de ser, ao se constatar as ideologias, incoerências, contradições e insuficiências em tais abordagens, desenvolver a crítica necessária e devida.

A crítica ontológica, a partir da Filosofia do Realismo Crítico, nesse sentido, se apresenta como uma referência possível para a Educação. Ela permite compreender que o reducionismo epistemológico interpõe obstáculos intransponíveis para o pensamento; tais como o irracionalismo, o ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico; que têm por consequência o impedimento da análise crítica das estruturas sociais reais que produzem e reproduzem constantemente formas de controle e dominação social. Na medida em que tais estruturas não são identificadas ou reconhecidas como reais, qualquer ação no sentido de superá-las acaba sendo desencorajada. E isso contribui para que na Educação ocorra a perda de seu sentido crítico e emancipatório.

Destaca-se, portanto, a partir dessas considerações, o fato de que nossas escolhas teóricas têm consequências. Ou seja, se por um lado,

a teoria pode acentuar o ceticismo generalizado sobre o conhecimento, a verdade e a justiça, tornando-os sem sentido e, em decorrência, introduzir uma boa dose de irracionalismo, cinismo e niilismo – como é o caso das várias correntes que compõem a agenda pós-moderna. Contudo, em seu lado positivo, a teoria pode nos oferecer as bases – racionais e críticas – para rejeitar muito do que a nova direita nos apresenta como sabedoria política realista. No caso da educação, ela pode nos ajudar a desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana (MORAES 2009, p. 587).

A teoria pode identificar, explicitar e criticar a lógica cultural do capitalismo tardio, e, enquanto práxis social dos sujeitos históricos – o coletivo da classe dos que vivem do próprio trabalho –, sedimentar as bases de um processo revolucionário no e do mundo social. Mas isso, somente se, antes de tudo, puder identificar as estruturas concretas no devir histórico-social. Nessa perspectiva, Moraes (2009, p. 594) recorre ao pensamento de Bhaskar para argumentar que “o mundo é uma totalidade estruturada, diferenciada e em mudança” e que “só podemos compreender o mundo social – e, portanto, intervir sobre ele e não

meramente responder a seus imperativos – se identificarmos as estruturas em funcionamento que geram os eventos, as aparências ou os discursos”.

E, sendo dessa maneira, cabe questionar: quais seriam, então, os mecanismos reais, nas condições do presente, que regem o paradigma linguístico? No plano material da sociedade dividida em classes, representaria a manifestação de quais interesses? Será que é possível uma resposta satisfatória a tais perguntas sem considerar um aprofundamento nas questões ontológicas? E se concluíssemos que a ontologia é mesmo necessária, qual seria seu ponto de partida? A linguagem ou o trabalho? E ainda, em se considerando tal necessidade da ontologia, haveríamos de compreendê-la como separada das questões gnosiológicas, à maneira de Kant, como atividade puramente especulativa? Ou haveríamos de argumentar pela indissociabilidade entre ontologia e teoria do conhecimento que, mesmo sendo domínios diferentes, são abarcados como elementos de um mesmo complexo, à maneira da dialética materialista? Essas e outras questões, conforme explicitamos algumas anteriormente e outras no que segue, são questões que motivam e orientam o presente estudo; às quais – levando em conta a pesquisa em Educação e os impactos das recentes tendências teóricas – pretendemos abordar e apontar respostas ao longo da tese.

Para tal, tomamos as referências de Moraes e Bhaskar que seguem os passos de Lukács, no sentido de retomar a obra de Marx, explicitando seus aspectos ontológicos, para pensar criticamente as questões do presente. Cabe, pois, considerar que, na ontologia marxiana, o trabalho – enquanto práxis, como atividade humana por excelência, sem o qual inúmeras e variadas formas de atividade humano-social não poderiam existir – e não a linguagem, representa nossa via privilegiada de acesso a realidade.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o ser dos homens é social e se constitui em suas bases originárias pelo trabalho, ou seja, o homem necessita produzir sua própria existência, e a produz em sociedade. Isso significa dizer que nossas ações são antecedidas por sociedade, mas também que, ao mesmo tempo, seus efeitos produzem a sociedade. Assim, diante dos imperativos e condicionamentos presentes na sociedade – em particular na Educação – importa compreender que a cada momento a análise crítica pode revelar um futuro aberto a novas possibilidades. O desafio é saber qual o caminho a ser trilhado, tendo em vista o atual estado de coisas. Com efeito, entendemos que somente a análise crítica das condições do presente poderá produzir no pensamento a concreticidade necessária para a práxis se revelar verdadeira e de fato emancipatória.

Cabe verificar, entre outras coisas, se é esse o interesse por trás das teorias pós-críticas quando são apresentadas como o que há de mais interessante em termos de referências

para as questões da Educação. E investigar quais as motivações que levam à substituição das análises centradas na realidade pela assimilação recente da “grande descoberta” de que é a linguagem a única referência para o pensamento. Conforme apresentamos nessa introdução, as teorias pós-críticas em Educação apresentam em suas bases pressupostos filosóficos que as endereçam para o relativismo nas questões do conhecimento e para a negação da realidade do ser, o que implica na negação ou na relativização da própria ontologia. Esses pressupostos, no entanto, precisam ser melhor explicitados e criticados. Tendo em vista o cenário de crise de referências que vem se instalando na Educação em consequência da negação de categorias tão caras a diversas e importantes filosofias que se constituíram ao longo de séculos; e que, não raro, levam a paralisia e ao imobilismo.

Na contramão do sentido crítico e revolucionário da educação, várias conclusões têm apontado para a inexistência da verdade, a desconstrução do sujeito (epistêmico e histórico), o fim da história, a negação da realidade etc. produzindo a sensação de que, então, agora vale tudo na Educação: tudo precisa ser reinventado no contexto de novas experiências a cada momento; o que ainda é novo já parece velho; a regra é a transgressão, a subversão, a experimentação, a inovação, a flexibilização, a adaptação aos novos tempos, e assim por diante. Mas, cabe verificar se na raiz de tais processos não estariam as lógicas perversas do capitalismo imperialista global agindo para adaptar o campo educacional ao metabolismo da crise estrutural e global do capital. Desse modo, nos interessa investigar porque certas tendências vêm se expandido no campo educacional e até se tornando hegemônicas em muitos aspectos da pesquisa e da prática.

Em pesquisa realizada anteriormente, para a obtenção do título de Mestre em Educação², investigamos sobre “o problema da verdade nas teorias pós-críticas em Educação” e pudemos constatar o relativismo epistemológico nessas teorias. Entretanto, a pesquisa de mestrado se limitou a um levantamento dos pressupostos epistemológicos na questão da verdade. Ficamos devendo uma análise crítica dessas teorias: aos pressupostos que elas avalizam; ao relativismo da verdade, a multiplicação das narrativas, dos múltiplos sentidos, dos localismos e praticismos, entre outros. Depois disso, em disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina³, o contato com novas ideias, entre as quais destacamos os debates sobre Lukács e Bhaskar, nos fez sentir com

² Cursei mestrado o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e a pesquisa foi orientada pelo professor Dr. Adolfo Ramos Lamar.

³ Refiro-me às disciplinas “Natureza e estatuto da ciência: uma perspectiva realista”, com o professor Dr. Mario Duayer e a professora Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes, e “Trabalho e formas de gestão no capitalismo contemporâneo”, com a professora Dra. Valeska Nahas Guimarães.

mais força ainda a necessidade de empreender um trabalho de crítica às teorias pós-críticas da Educação.

Então, começamos a pensar em como desenvolvê-lo, e assim, como parte dessa busca, a presente pesquisa foi concebida como projeto que incidiu sobre o ingresso de seu autor no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no qual vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia da Educação (PAIDÉIA) e sob a orientação do professor Dr. Sílvio Sánchez Gamboa o projeto passou por diversas modificações até que a pesquisa assumisse a forma como se encontra e como será aqui apresentada⁴.

Nesse contexto, e tendo explicitado ao longo dessa introdução um conjunto de múltiplas indagações que nos inquietam e justificam a presente pesquisa, cabe, por fim, sintetizá-las de modo objetivo, claro e direto, na questão principal, da seguinte forma: *quais os pressupostos filosóficos das teorias pós-críticas, como eles se encontram materializados na pesquisa em Educação, e em que sentido tais pressupostos estão sujeitos à crítica ontológica?*

Orientados por esta pergunta síntese, nos propomos investigar tais pressupostos para demonstrar no contexto das referidas teorias a continuação por outros meios do ceticismo epistemológico e do relativismo ontológico, e desenvolver a crítica de seus fundamentos. Para tanto, o “Realismo Crítico” de Roy Bhaskar e a “Ontologia do Ser Social” de György Lukács serão nossas referências.

Conforme nossos estudos até aqui, podemos constatar que o Realismo Crítico⁵ de Bhaskar e a Ontologia⁶ de Lukács oferecem elementos a serem considerados para se

⁴ Cabe ressaltar também as contribuições obtidas em disciplinas da área de concentração em Filosofia e História da Educação do Programa da UNICAMP, em atividades de pesquisa (particularmente as vinculadas à linha de pesquisa em Epistemologia e Teorias da Educação – EPISTEDUC – em que se desenvolve o projeto temático Epistemologia e Teorias da Educação Física – EPISTEF) e em eventos científicos dos quais participamos na mesma universidade. A linha EPISTEDUC, como um braço do grupo Paidéia, se concentra em estudos sobre a pesquisa em Educação, seu estatuto científico, o problema de sua especificidade e autonomia, o balanço crítico da produção acadêmica, suas tendências, entre outras questões envolvendo Filosofia e Educação.

⁵ Vandenberghe (2010), que se propõe introduzir o Realismo Crítico para o público lusófono, faz as seguintes considerações: “a influência da filosofia e sociologia francesas é tradicionalmente muito forte no Brasil” (p. 16), mas, “as ideias de Bhaskar continuam ignoradas. Parece que as comunidades de filósofos francófonos e lusófonos precisam ainda descobrir Roy Bhaskar, Romano Harré, Margaret Archer e demais autores ligados ao “realismo crítico”.” (p. 190).

⁶ De acordo com Lessa (2007, p. 13), “a Ontologia lukacsiana tem por objetivo demonstrar a possibilidade ontológica da emancipação humana, da superação da barbárie da exploração do homem pelo homem. Independentemente de se concordar ou não com o filósofo húngaro, o tema sobre o qual se debruçou, e a competência com que o fez, tornam sua obra um marco para o pensamento contemporâneo”. Mészáros (2013, p. 72), por sua vez, explica que “embora as perspectivas históricas gerais tenham mudado, as tendências sociopolíticas que formam a base de muitas formulações de Lukács continuam bem vivas e estão se

desenvolver a crítica explanatória às teorias pós-críticas em Educação. Bhaskar ajuda a pensar nas condições para o conhecimento em bases realistas, abrindo caminho para a crítica ontológica, na qual o trabalho, conforme Lukács, como categoria central de análise, permite aprofundar no plano ontológico a crítica aos pressupostos filosóficos das referidas teorias.

Acreditamos que Bhaskar exercita a crítica ontológica na medida em que se propõe pensar e teorizar sobre o conhecimento a partir de bases realistas, mas, é em Lukács que vamos encontrar a crítica ontológica de modo plenamente desenvolvida. Será, portanto, a partir dos referenciais de Lukács que pretendemos aprofundar no plano ontológico a crítica aos pressupostos filosóficos das teorias pós-críticas em Educação. A questão problema dessa pesquisa, portanto, exige primeiramente que se consiga identificar os principais pressupostos dessas teorias, do que já se pode antecipar o aspecto central que o “giro linguístico” desempenha nesse nível dessas teorias que o incorporam em suas análises, particularmente no campo educacional brasileiro, dando continuidade por seus próprios meios ao relativismo ontológico. Mas, exige também, em segundo lugar, considerarmos elementos de uma ontologia cujos fundamentos não se confundem com a metafísica tradicional, pois recupera da obra de Marx suas referências. No caso a Ontologia Crítica, pautada em segmentos das filosofias de Bhaskar e de Lukács. Para então, na sequência da pesquisa, alinharmos argumentos que se colocam na perspectiva da crítica ontológica de base realista e materialista contestando às teorias pós-críticas, por meio da crítica aos seus pressupostos.

Na construção da resposta, em vista das questões apresentadas e do problema de pesquisa que abordamos, definimos como objetivo geral dessa investigação: *mapear os pressupostos filosóficos das teorias pós-críticas e dimensionar seus efeitos na pesquisa em Educação, mediante levantamento e análise filosófica de teses de doutorado produzidas na área, para então proceder com a crítica ontológica às referidas teorias, com base no Realismo Crítico de Roy Bhaskar e na Ontologia do Ser Social de György Lukács, tendo em vista a defesa e recuperação do sentido crítico nas teorias da Educação.*

Desse objetivo geral desdobram-se três objetivos específicos: 1) mapear os pressupostos das teorias pós-críticas através da leitura e análise de literaturas em Filosofia e Filosofia da Educação para reconstituir o quadro de suas referências teóricas e conceituais; 2) dimensionar as implicações das teorias pós-críticas na pesquisa em Educação mediante a análise da produção científica desenvolvida em programas brasileiros de pós-graduação em

transformando apenas no sentido dialético da “continuidade na descontinuidade”. Desse modo, seu discurso a respeito das “imediaticidades” adialéticas de várias tendências ideológicas mantém sua validade metodológica geral, e às vezes até sua urgente atualidade, na esfera ideológica pertinente”.

Educação; 3) a partir do Realismo Crítico, proceder com a crítica realista às teorias pós-críticas em Educação e abrir caminho para a crítica ontológica que será aprofundada com base na Ontologia de Lukács.

Como se sabe, a Educação já se constitui como área de estudo consolidada no Brasil. Mas, ao se verificar o grande número de pesquisadores existentes, programas de pesquisa consagrados, a atuação de instituições de abrangência nacional que promovem e dão organicidade à área de estudo, órgãos de fiscalização e financiamento, entre outros fatores, temos uma visão de sua amplitude e complexidade, o que facilita compreender a necessidade de uma delimitação para a nossa análise e, dessa maneira, importa explicar que nosso estudo considerou uma amostra reduzida de 58 teses de doutorado em Educação defendidas entre 2007 e 2012 em programas, de universidades públicas, que se destacam na pós-graduação brasileira.

Para a análise filosófica da produção científica considerada utilizamos o instrumental proposto por Sánchez Gamboa (2007), o qual se concentra na identificação dos elementos que definem seus diferentes níveis de profundidade, explicitando destacadamente, por um lado, as questões de pesquisa priorizadas nas teses e, por outro, na produção de respostas, os recursos técnicos, metodológicos e teóricos que os pesquisadores adotam. Assim, ao adentrarmos nas questões teóricas, explicitando os níveis epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos, a análise foi ampliada, assumindo, por fim, a forma de análise crítica.

Cabe, portanto, situar os referenciais teórico-filosóficos a partir dos quais nossa contribuição à crítica ontológica às tendências pós-modernistas na pesquisa educacional brasileira se desenvolve. Não será, por conta das delimitações nesse estudo, uma crítica exaustiva, mas uma crítica inicial, a qual, por mais que ataca o pensamento pós-crítico em seus pressupostos mais centrais, demandará posteriores estudos para um desenvolvimento mais demorado e atento às diversas questões que estão implicadas e que se desdobram dos pontos abordados, entre outros. No mesmo sentido, deve-se destacar que são muitas as tendências no interior do marxismo – inclusive a denominação “pós-marxismo”, por vezes, figura nesse contexto – definindo um campo de intensas disputas e acalorados debates, no qual tomam posições as filosofias de Bhaskar e Lukács, que, por sua vez, também apresentam complexidades próprias à medida que desenvolvem, cada qual, suas próprias especificidades desde realidades e contexto diferentes. E que, sendo assim, nosso estudo se pauta por importantes delimitações no interior do marxismo e mesmo no que se refere à obra dos

pensadores que serão nossas referências principais considera somente o que julgamos ser relevante para a crítica ontológica que pretendemos realizar.

E, embora Bhaskar e Lukács sejam filósofos provenientes de meios acadêmicos e contextos totalmente diferentes, muitos pontos de suas filosofias se aproximam ou podem ser associados em vários aspectos. Sobretudo, na apropriação que pretendemos de ambos, que considera a fase madura de Lukács e a fase inicial de Bhaskar, essa aproximação pode ser sustentada, pois, se considerados outros períodos de suas filosofias, certamente, isso não seria possível, dado que, se por um lado Lukács evoluiu na direção do marxismo, Bhaskar, por sua parte, vem se distanciando dele a partir de suas últimas publicações.

Obviamente, nossa tese não é sobre Bhaskar nem sobre Lukács; não é o lugar, portanto, para uma discussão referente às continuidades e rupturas em suas respectivas filosofias. Apenas deixar claro que para o efeito da crítica ontológica, que será nosso foco no último capítulo da tese, não consideramos a globalidade da obra dos referidos filósofos. De Lukács, retomamos apenas sua obra tardia, considerada de maturidade, que se refere a sua “Ontologia”. De Bhaskar consideramos algumas de suas publicações que se referem ao “Realismo Transcendental” e ao “Naturalismo Crítico”, termos que dão origem a expressão “Realismo Crítico”⁷, que correspondem ao primeiro ciclo da sua produção filosófica.

György Lukács (1885-1971) é um filósofo húngaro, nascido em Budapeste, que estudou artes e literatura, tendo se formado em Jurisprudência e se doutorado em Leis e Filosofia. Tornou-se reconhecido ainda muito jovem com a publicação do livro “A alma e as formas” em 1910. No entanto, alguns anos mais tarde, abandona a perspectiva kantiana e adere ao marxismo. Filia-se ao Partido Comunista Húngaro e contribui ativamente nas discussões socialistas da época. Com o livro “História e Consciência de Classe”, de 1923, se projeta como um dos intelectuais mais influentes do século XX. Depois disso, em contato com os “Manuscritos de 1844” de Marx, verifica-se uma nova reviravolta intelectual em seu pensamento, que resultou no início da década de 1960 na publicação de sua monumental “Estética” e no projeto de redação da “Ética” cuja primeira etapa seria pelo delineamento do aspecto ontológico da obra de Marx, como fundamento da “Ética”. Lukács, no entanto, subestimou o volume de trabalho que isso demandaria e o projeto da Ética nunca foi

⁷ Ávila (2008, p.23) cita do autor a seguinte explicação: “Denominei minha filosofia geral da ciência de “realismo transcendental” e minha filosofia específica das ciências humanas de “naturalismo crítico”. Gradualmente, as pessoas começaram a misturar os dois e referir-se ao híbrido como “realismo crítico”. Ocorreu-me que havia boas razões para não objetar ao hibridismo. (...) De início, Kant designou seu idealismo transcendental de “filosofia crítica”. O realismo transcendental tinha o mesmo direito ao título de realismo crítico. Além disso, em minha definição de naturalismo ele equivalia ao realismo, de modo que qualificá-lo como realismo crítico fez tanto sentido quanto qualificá-lo como naturalismo crítico”.

concluído. Tendo falecido em 1971, deixou como obra póstuma, ainda sem uma revisão da redação final, o que foi tomado como uma introdução a *Ética*, os manuscritos de sua “*Ontologia do Ser Social*”. Obra que foi primeiramente publicada em uma tradução italiana e sua versão original em alemão. No Brasil, só recentemente ganhou tradução completa e publicada pela Editora Boitempo com o título “*Para uma Ontologia do Ser Social*”, em dois volumes, o primeiro em 2012, contendo um balanço histórico do problema geral da ontologia incluindo filosofias e autores que defendem ou negam a ontologia, e o segundo em 2013, apresenta de maneira sistemática os nexos fundamentais do ser social.

Roy Bhaskar (1944-2014) é um filósofo britânico, filho de mãe inglesa e pai indiano. Cresceu em Londres e estudou filosofia, ciência política e economia em Oxford. Foi socialista ativo, inclusive nos movimentos de 1968. Desenvolveu pesquisa de doutorado sob a orientação de Romano Harré e trabalhou no final dos anos 1960 na sistematização da filosofia do Realismo Transcendental. Bhaskar investigou os fundamentos da filosofia das ciências naturais e, sequencialmente, “desenvolveu o sistema do realismo transcendental para as ciências naturais, o sistema do naturalismo crítico para as ciências sociais e também delineou uma crítica explanatória do positivismo como ideologia”. Esse percurso, por meio de uma inflexão dialética, o levou ao Realismo Crítico Dialético. Isso “quando a crítica explanatória do positivismo se metamorfoseou em uma metacrítica de todas as filosofias prévias, dos antigos gregos ao neomarxismo do século XX, passando por Hume, Kant e Hegel” (VANDENBERGHE, 2010, p. 22). Medeiros (2014, p. 2) assegura que a obra de Bhaskar até 1998 “é inegavelmente uma contribuição valiosíssima para a tradição marxista”. No entanto, a partir da virada do século, Bhaskar experimentou uma “virada espiritual” em seu pensamento, conduzindo suas produções por caminhos completamente inconciliáveis com o marxismo, aproximando-se ao pensamento místico e religioso.

As filosofias de Bhaskar e de Lukács, no entanto, considerando os momentos selecionados para os propósitos no presente estudo, convergem, cada qual a seu modo, para um importante aspecto em particular, a explicitação e a crítica ao “relativismo ontológico”. No caso de Lukács, tratou de mostrar que a filosofia é irredutível à gnosiologia, contestando as tendências neopositivistas e neokantianas na filosofia contemporânea, ao passo que Bhaskar, identificando o mesmo problema denominado por ele “falácia epistêmica”, defendeu uma ontologia não empiricista e não redutível à epistemologia, contestando filosofias positivistas, idealistas e pós-modernistas. Ambos, no entanto, se empenharam por demonstrar a inevitabilidade das questões ontológicas, apontando por meio do exame crítico ao fato de

que não obstante as várias tentativas de impugná-las da filosofia, todas elas acabam, na verdade, por reafirmar ontologias implícitas.

Outro fator importante a ser levado em consideração, a partir dos autores, se refere à retomada da obra de Marx desde sua perspectiva ontológica, tão indispensável ao enfrentamento às teorias pós-críticas. Assim, no mesmo sentido do questionamento de Duayer (2012, p. 16) acerca da “paralisia da tradição marxista diante do relativismo, difundido amplamente na contemporaneidade”, desde seu ponto de vista de que “a ausência de resposta decorre do desaparecimento de qualquer perspectiva ontológica”, pode-se, com ele, reivindicar que “uma ontologia de cunho realista permite a crítica teórica e prática do sistema de crenças dominantes”. Dessa maneira, como destaca Medeiros (2014, p. 1-2), “pelo menos dois pensadores propuseram-se aproveitar a obra de Marx como fundamento da construção de uma ontologia do ser social: o renomado filósofo húngaro György Lukács, em sua obra editada postumamente, e o filósofo inglês Roy Bhaskar, em seus primeiros livros”. Assim, o autor pondera que “embora inspirados por motivações muito diferentes, György Lukács (na sua *Ontologia do Ser Social*) e Roy Bhaskar (em *The Possibility of Naturalism*) explicitam os contornos mais relevantes da ontologia subjacente à teoria social de Marx”.

Duayer (2010, p. 73) considera que Lukács e Bhaskar “fornecem uma crítica sistemática e substantiva ao relativismo”. Assim ele argumenta:

como o realismo crítico foi constituído na investigação e crítica detalhados das diversas correntes da filosofia da ciência contemporânea, há nele respostas em todas os âmbitos e de grande profundidade teórica e filosófica ao relativismo atual. [...] Lukács, em sua obra póstuma, *Para a Ontologia do Ser Social*, não só antecipa a moda relativista atual como demonstra que a redução da ciência a instrumento da manipulabilidade de todas as esferas da vida social – promovida e celebrada abertamente pelo neopositivismo (positivismo lógico) e de maneira velada pelas correntes pseudo-céticas contemporâneas – não é a essência nem o papel exclusivo da ciência, mas um *imperativo* do capital. (DUAYER, p. 73).

A crítica necessária e devida ao relativismo que vem sendo incorporado à pesquisa científica da área de Educação por meio da assimilação, nesse contexto, das filosofias pós-críticas pode encontrar, portanto, no Realismo Crítico e na Ontologia do Ser Social as referências para uma argumentação sólida e bem fundamentada que possa desvencilhar a pesquisa educacional de suas amarras reducionistas e manipulatórias – a serviço do capital – que condicionam nas produções acadêmicas, pelo menos em um conjunto significativo delas, à reprodução de versões conformistas e ideológicas, condizentes com os apelos neoliberais a canonizar o sistema vigente de dominação global.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de que sejam desenvolvidos estudos analisando, avaliando e criticando a pesquisa que tem sido feita na Educação e em outras áreas. Em vista de que nela não seja negligenciado o papel emancipatório da ciência, mas que possa lhe ser assegurado um sentido crítico e realista indispensáveis ao aprofundamento teórico na compreensão dos fenômenos sociais, humanos e educacionais nas condições em que nos encontramos.

Conforme pudemos constatar, vários estudos desenvolvem análise da produção científica. Um tipo de “pesquisa sobre a pesquisa” que não se confunde com os famosos estudos de levantamento do “estado da arte”, embora ambos só possam se desenvolver *post festum* como reconstituição de algo já dado. Pois que, em vez de priorizar a investigação sobre o trajeto já percorrido em torno de uma temática, a pesquisa de análise da produção científica, propondo-se desenvolver um balanço das produções existentes, volta-se para a análise de profundidade; interroga-se sobre a qualidade; verifica seus pressupostos, a estruturação interna e a relação com os contextos. Constitui-se, portanto, como pesquisa filosófica que adentra aos diferentes níveis de profundidade das produções acadêmicas; e, apropriando-se dos instrumentos analíticos da Filosofia, ocupa-se do estudo crítico da ciência por meio da análise dos seus processos e produtos (SÁNCHEZ-GAMBOA, 1998).

Trata-se, portanto, de um estudo de prospecção que adentra nas questões filosóficas que são inerentes ao conhecimento e a sua produção. E, dessa maneira, seguindo pelo pressuposto bhaskariano da “transitividade do conhecimento” – qual seja, de que o conhecimento se produz por meio de sua própria historicidade – foi preciso reconhecer, sobre a necessidade de analisar tal produção, que tanto do ponto de vista da análise quanto do ponto de vista do objeto analisado, um longo caminho já foi percorrido. O caráter histórico do conhecimento e de seus objetos exige reconhecer, no aspecto de sua transitividade, que todo conhecimento só é possível por meio de conhecimento, e, nesse sentido, que todo conhecimento é antecedido por conhecimento.

Então, se a produção científica da Educação pode ser tomada como objeto de estudo, é porque ela já percorreu um longo caminho. E dada essa condição, verificamos que vários pesquisadores, tais como Gouveia (1970), Mello (1983), Cunha (1979), Sánchez-Gamboa (1982; 1987), Lamar (1998), Lima (2001), Paraíso (2004), Caleffo (2009), entre outros, desenvolveram pesquisa analisando a produção científica da Educação. De certa maneira, pode-se mesmo dizer que a própria análise das produções nesse campo possui uma história. Não obstante, a pesquisa científica à medida que vem se desenvolvendo e trilhando

novos caminhos, almeja ser compreendida a cada momento, seja pela reflexão dos pesquisadores, seja pela análise sistemática dos seus resultados.

O estudo sistemático dos resultados da produção científica em Educação, conforme Sánchez Gamboa (1987, p. 48), surgiu pela “necessidade de analisar a proliferação de pesquisas e centros de pesquisa na área das ciências da educação, especialmente a partir dos anos 1970”. No Brasil, a consolidação dos cursos de pós-graduação impulsionou a pesquisa educacional e simultaneamente surgiram dúvidas, inquietações e indagações sobre sua qualidade e seus resultados. Nesse contexto, para o autor, o estudo da produção dos cursos de pós-graduação em Educação apresentava-se como um desafio.

Os interesses em conhecer a diversidade de temas, os modelos teóricos predominantes, as metodologias, a diversidade de técnicas e instrumentos, as tendências, os desafios relacionados à qualidade, etc. que permeiam a pesquisa em Educação no contexto da Pós-Graduação brasileira certamente não desapareceram. Contudo, a esses, podemos acrescentar a necessidade de compreender o fenômeno recente do surgimento e da surpreendente proliferação das teorias pós-críticas no campo da Educação e, particularmente, na pesquisa que se desenvolve na área. Nesse sentido, cabe ressaltar que alguns estudiosos da produção científica da Educação vêm estudando e se manifestando sobre o impacto das novas tendências no campo educacional brasileiro. Dentre os quais destacamos os trabalhos de Paraíso (2004), Caleffo (2009) e Souza (2011).

Paraíso (2004) identificou o ano de 1993 como um marco para as teorias pós-críticas na Educação. Ela constatou que neste ano surgiram, nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pela ocasião da 16ª reunião anual, os primeiros trabalhos pautados pelos referenciais pós-críticos. E destaca a publicação, neste mesmo ano, do livro “Teorias educacionais críticas em tempos pós-modernos” organizado por Tomaz Tadeu da Silva. Obra que, segundo a autora, introduziu as teorias pós-críticas no espaço educacional brasileiro.

A referida autora investigou sobre os efeitos das teorias pós-críticas na pesquisa educacional brasileira e assegura que no ano seguinte, 1994, aumentou o número de trabalhos de inspiração pós-crítica apresentados na ANPEd. Destaca ainda a publicação, neste mesmo ano, de um segundo livro organizado por Tomas Tadeu da Silva, “O sujeito da educação: estudos foucaultianos”, que foi, na sua opinião, uma das obras mais importantes para a divulgação e disseminação das teorias pós-críticas na pesquisa educacional brasileira, pois influenciou vários trabalhos publicados nos anos seguintes. Nesse sentido, Paraíso (2004) considera que, a partir desses estudos introdutórios, houve uma fase de “contágio” através de

um processo de síntese e divulgação das potencialidades analíticas das teorias pós-críticas e de um movimento que se fez para experimentá-las na pesquisa educacional.

Por sua vez, Caleffo (2009), analisando a produção científica em teses e dissertações que abordam a relação ética e educação e que foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades públicas do Estado de São Paulo no período de 2000 a 2005, identificou entre as tendências teórico-metodológicas privilegiadas pelas pesquisas a abordagem pós-moderna.

Outra estudiosa da produção científica, Souza (2011), considerando a área de Educação Física, analisou as teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UNICAMP e também lá encontrou a tendência que caracterizou como pós-moderna. Entre suas conclusões, ela declara que “em vista do colonialismo epistemológico que a área sofre, é provável que a perspectiva pós-moderna tenderá a crescer, assim como tem crescido em outras áreas, nas chamadas “disciplinas mães” da educação física” (SOUZA, 2011, p. 187).

Os estudos constatarem a presença das teorias pós-críticas na pesquisa educacional, investigam alguns dos seus pressupostos e avaliam seus impactos na Educação e na pesquisa científica desenvolvida na área. Contudo, destacam-se também aqueles que se interessam por criticar as novas tendências, tanto por suas implicações acadêmicas quanto políticas. Não raro, vários autores, pesquisadores da educação, têm se posicionado criticamente em relação ao caráter marcadamente conservador das abordagens pós-críticas. A exemplo disso, cita-se os trabalhos de Moraes (1996; 2004; 2009), Peixoto (2004), Hostins (2006), Della Fonte (2006), Ávila (2008), Abreu (2009), Gonçalves (2009), Lombardi (2010), Sánchez Gamboa (2011) e Silva (2012).

Em seu estudo, Abreu (2009) sugere que o pós-modernismo seja combatido juntamente com o neoliberalismo, pois o neoliberalismo representa na política aquilo que corresponde na cultura ao pós-modernismo; são as duas faces de uma mesma moeda. “O que os une é o caráter conservador e de direita, pois visam ambos, canonizar a realidade do sistema capitalista dominante e globalizado” (p. 147). Assim, no mesmo processo que o neoliberalismo se concretiza como força político-ideológica do capitalismo global, o pós-modernismo se configura como a sua versão cultural conformista. Nesse contexto, o autor considera que a educação não pode abrir mão do seu papel histórico de formadora de seres humanos plenamente desenvolvidos em suas potencialidades humanas, não pode perder de vista a dimensão ético-política do projeto histórico de emancipação. Do contrário, conforme suas análises, se a escola, colonizada que está, assim como outras instituições sociais, por

valores e orientações egoístas e antissociais, entrar definitivamente na onda do relativismo ético e abrir mão do seu sentido histórico, colocando o educativo a serviço meramente das necessidades do mercado, não terá condições de formar para a sensibilidade ética, quanto menos terá para gerar cidadania e despertar seus educandos para os problemas da sociedade. Para tanto, denuncia que a mera orientação para a realização pessoal e profissional não é suficiente.

Por sua vez, Lombardi (2010, p. 24), analisando a pós-modernidade, manifesta a seguinte opinião:

penso que, hoje, esse movimento conquistou hegemonia no campo educacional. Atualmente reduziu-se a força dos chamamentos da pós-modernidade e nem mais se fala muito sobre o assunto. Tenho a impressão que a onda, o modismo, do movimento pós-moderno está passando, não sem antes ter o discurso novidadeiro conseguido penetrar fortemente na Filosofia, na Ciência e na Educação, tornando a ênfase no particular, na subjetividade, no discurso e na memória, uma presença hegemônica na pesquisa e na prática educacional. [...] Apesar da dúvida quanto à continuidade desse modismo pós-moderno [...], penso que ainda é importante registrar (ou retomar), de maneira mais detalhada o debate pós-modernista e a crítica que fazem ao marxismo.

É importante mencionar também a contribuição de Sánchez-Gamboa (2011) como um esforço por sistematizar e apresentar de maneira sucinta as reações ontológicas ao “giro linguístico”. Ele situa essas reações no contexto de um movimento maior de recusa e contestação às tendências pós-modernas que se fundamentam a partir da virada linguística, tais como as pós-estruturalistas, as pós-críticas, as neotecnicistas e as neopragmáticas. No debate frente a estas tendências, o autor apresenta as contribuições críticas que se levantam pela retomada da ontologia e indica, nessa linha, três formas de reação que se articulam em torno de três pensadores influentes no debate contemporâneo que embora localizados em disciplinas e teorias diferentes apresentam em comum a defesa da ontologia a partir de bases realistas; são eles: Georg Lukács, no âmbito da filosofia, e, no âmbito das teorias científicas, o Prêmio Nobel de Química Ilya Prigogine e o biólogo Humberto Maturana.

Conforme Sánchez-Gamboa (2011), se por um lado o giro linguístico sintetiza uma longa tradição e diversas interpretações de reação à filosofia analítica, à lógica formal, ao “mentalismo” e ao primado das coisas sobre as palavras, que se afirmam pela constatação de Wittgenstein (1968) de que “a gramática da linguagem é a essência do mundo”, pela ênfase de Foucault (2007) no primado das palavras e que só depois viriam as coisas, na expressão “as palavras e as coisas”, e pelas contribuições de autores como Saussure, Barthes e Derrida, que ampliam tais compreensões em favor da prioridade da linguagem, das palavras e do discurso frente às coisas, à realidade, à representação mental, etc., por outro lado, o giro linguístico

pode ser visto, contextualizado historicamente, como “a reação conformista e consoladora ao ‘sucesso universal’ do capitalismo” (Sánchez Gamboa, 2011, p. 69), pela constatação de Eagleton (2005, p. 80) de que “à medida que as corporações transnacionais se estendiam de um extremo a outro da terra, os intelectuais – pós-modernistas – sonoramente insistiam em que a universalidade era uma ilusão” se verifica que a tese linguística dos pós-modernismos pela “ênfase na natureza fragmentada do mundo e no relativismo do conhecimento humano traz também desdobramentos políticos” (Sánchez Gamboa, 2011, p. 69).

Portanto, se não restam dúvidas sobre o caráter ideológico, reacionário, conservador e conformista das teorias “pós” e “neo” várias coisas que levam às últimas consequências os desdobramentos do giro linguístico, e reconhecidos seus méritos filosóficos (se pudermos apresentar dessa maneira a desconstrução da verdade, do sujeito e a negação da realidade, da história, entre outras coisas), é fundamental que se faça referência ao enfrentamento que vários críticos e estudiosos têm feito, seja no campo da prática, pela reação crítica aos conformismos e derrotismos políticos que se instalam ideologicamente tanto nos meios intelectualizados quanto nos populares, e pela retomada, revitalização e construção de novos projetos históricos de emancipação humana, seja no campo teórico, pelo questionamento da validade dos pressupostos dessas teorias, que invertem e subvertem muitos dos postulados já consagrados na tradição filosófica, na ciência, na educação, em praticamente todas as áreas do conhecimento.

Em vista da problemática apresentada, cabe ainda nessa introdução destacar a maneira como a tese foi estruturada para o desenvolvimento das questões as quais se propôs abordar. De modo geral, depois de um capítulo metodológico, a tese segue a sequência dos três objetivos específicos que foram traçados; ficando, portanto, distribuída em quatro capítulos. Sendo que o primeiro deles, denominado “Construindo um meio de acesso às teorias pós-críticas na pesquisa educacional brasileira”, de caráter metodológico, é dedicado a uma exposição das escolhas e do percurso realizados em função da definição de quais pesquisas, de quais programas, são analisadas e à apresentação da metodologia empregada para coleta e análise filosófica dos dados encontrados.

No segundo capítulo, apresentaremos um resumo das informações obtidas junto à literatura filosófica e educacional acerca dos principais pressupostos das teorias pós-críticas. Intitulado “Núcleo conceitual básico das teorias pós-críticas: elementos para uma matriz teórica referencial”, o capítulo se constitui como um levantamento das principais denominações pós-críticas, de suas características e especificidades. Nele enfrentamos o problema da definição do marco teórico referencial dessas teorias.

No terceiro capítulo, sob o título “As teorias pós-críticas na pesquisa em Educação a partir da produção acadêmica de teses em nível de doutorado”, apresentaremos a análise filosófica de uma amostra de pesquisas, defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, que foi desenvolvida com o objetivo de verificar o impacto das teorias pós-críticas nas produções considerando seus diversos níveis de profundidade, desde o nível técnico, passando pelo teórico-metodológico, até os níveis mais complexos das concepções que se referem ao plano epistemológico, ao gnosiológico e ao ontológico das pesquisas analisadas.

O quarto capítulo, denominado “Contribuições da ontologia crítica para o enfrentamento contestatório às tendências pós-críticas na pesquisa educacional brasileira”, é dedicado a uma retomada de elementos da Filosofia do Realismo Crítico de Bhaskar e da Ontologia do Ser Social de Lukács que foram mobilizados para compor o esboço de uma crítica ontológica, que mesmo sendo inicial não deixa de ser radical, ao conjunto das teorias pós-críticas destacadamente àquelas que marcam presença nas produções acadêmicas da Educação. E, por fim, as considerações finais, as referências e os anexos completam nossa exposição do estudo realizado.

CAPÍTULO I

CONSTRUÍDO UM MEIO DE ACESSO ÀS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A opção por estudar as tendências pós-críticas em Educação incluiu reconhecer a produção acadêmica em pesquisas da área como um dos focos privilegiados onde elas se manifestam. Contudo, a viabilidade para a realização da pesquisa de doutorado que estamos apresentando exigiu que definíssemos, inicialmente, a delimitação de um campo de estudo na pós-graduação brasileira, por meio de um levantamento de informações sobre a produção científica dos programas da área de Educação, e a composição de um quadro de informações que pudesse ser tomado como referência do conjunto das teorias pós-críticas. E, embora esses dois procedimentos tenham sido realizados concomitantemente na pesquisa, serão aqui apresentados em separado. O primeiro deles na próxima seção deste capítulo da tese e o segundo compondo o capítulo 2. Isso porque, no presente capítulo priorizamos as questões metodológicas. E o quadro de informações das referidas teorias, ainda que tenha sido nossa referência para selecionar um grupo de pesquisas para a posterior análise em profundidade, cumpre uma função importante para todo o desenvolvimento posterior da tese, inclusive por se tornar, também ele, alvo da crítica ontológica, no capítulo final. Por isso, optamos por um capítulo a parte com essas informações.

A análise da produção científica da Educação de que vamos tratar é constituída por três momentos fundamentais que podem ser identificados como de “análise preliminar”, da “análise propriamente dita” e da “análise crítica”. Sendo o primeiro deles, realizado em função da necessidade de identificarmos no vasto campo das produções dessa área um grupo de pesquisas que fosse coerente com referenciais pós-críticos. Assim, depois que selecionamos um campo de estudo na pós-graduação brasileira, conforme apresentaremos na próxima seção desse capítulo da tese, realizamos uma análise preliminar por meio da leitura dos elementos pré e pós textuais das pesquisas desenvolvidas no campo delimitado para selecionar àquelas que compondo uma amostra representativa foram analisadas em profundidade, filosoficamente, e, posteriormente, submetidas à análise crítica dos seus pressupostos e concepções.

O primeiro momento, de análise preliminar, se constituiu como um recurso metodológico que conduziu nosso acesso às teorias pós-críticas tal como elas se encontram

em pesquisas da área de Educação na pós-graduação brasileira. O segundo momento, no qual se desenvolveu, então, a análise propriamente dita, contempla um aprofundamento nas questões filosóficas implicadas nas pesquisas selecionadas. Para sua realização nos pautamos pela utilização dos recursos metodológicos desenvolvidos por Sánchez Gamboa (1987, 2007), conforme são descritos na segunda seção desse capítulo da tese. Por fim, no terceiro momento, desenvolvemos o esboço de uma crítica ontológica aos pressupostos encontrados nas teses analisadas que se fundamentam pelas referências pós-críticas. Esse momento se constituiu como um prolongamento e aprofundamento crítico da análise filosófica, iniciada anteriormente. Mas, o aspecto da crítica será assunto para o último capítulo da tese.

Contudo, para que a análise preliminar e a análise filosófica – que forneceu um estrato de noções teóricas a serem contestadas por meio da crítica ontológica – fossem realizadas, algumas delimitações e recursos metodológicos se tornaram indispensáveis e é preciso que eles sejam explicitados e descritos para que se entenda o desenvolvimento da pesquisa realizada. É isso que faremos no presente capítulo da tese; na primeira seção, apresentamos um resumo do percurso que realizamos para definir um meio de acesso às teorias pós-críticas tal como elas se encontram na pesquisa que se desenvolve na área de Educação no Brasil e, na segunda seção, as estratégias metodológicas utilizadas para alcançar o objetivo de analisar filosoficamente uma amostra da produção científica em pesquisas dessa área que se coadunam com os referenciais pós-críticos.

1.1 Definindo um campo de estudo

Na produção científica da área de Educação delimitamos nosso estudo à análise de uma amostra de 10% das teses de doutorado que se pautaram pelos referenciais pós-críticos e que foram defendidas entre 2007 e 2012 e desenvolvidas em Programas de Pós-graduação em Educação, de universidades públicas brasileiras, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com nota igual ou superior a “cinco” no período que corresponde às três últimas avaliações – ou seja, de 2004 a 2012 – e que não baixaram desse mínimo em nenhuma delas. Definimos um período maior para a avaliação dos programas, na verdade incluímos o triênio que antecede ao ano inicial demarcado para obtenção das teses a serem analisadas, em razão de que a média temporal indicada para a realização de uma tese doutoral é quatro anos, assim define-se uma abrangência maior ao critério para contemplar o aspecto de a tese ter sido desenvolvida em um programa

consolidado. E, assim, outras razões que motivaram nossas escolhas são apresentadas no que segue.

De início, vale lembrar que o lugar privilegiado da produção científica em pesquisas no Brasil é a pós-graduação. Contudo, dado que são muitos os Programas de Pós-Graduação em Educação existentes e, conseqüentemente, bastante significativo o volume de trabalhos que são produzidos a cada ano, foi necessário que delimitássemos um recorte, tanto no que diz respeito ao número de programas a serem selecionados, quanto no que se refere à quantidade de pesquisas a serem analisadas, tendo em vista que a metodologia adotada, conforme explicaremos a seguir, exige a leitura integral dos textos relatório final das pesquisas. Nesse sentido, alguns fatores foram levados em consideração.

Em primeiro lugar, para uma delimitação temporal, levamos em conta que as teorias pós-críticas surgem na área de Educação a partir dos anos 1990, e durante essa mesma década se proliferam no campo, tornando-se, já na virada do milênio, praticamente hegemônicas no debate e na pesquisa de algumas temáticas da Educação. De modo que não faria sentido, portanto, se considerássemos, tendo em vista nossos objetivos, períodos anteriores à referida década. No entanto, o fato de termos selecionado um período mais recente, que como vimos corresponde aos anos finais da primeira década e aos iniciais da segunda do presente século, se deve a que a disponibilidade para acesso *on-line* às pesquisas só foi se tornando realidade ao decorrer da última década. Não sabíamos exatamente a partir de que ano cada programa passou a disponibilizar em bancos *on-line* suas produções. Assim, depois que identificamos quais seriam os programas e tendo obtido junto à página virtual da CAPES a lista das teses defendidas em cada ano, fomos verificando, ano a ano, retrocedendo no tempo, cada universidade, para saber quantas teses, do número total divulgado pela CAPES, estariam realmente disponíveis ao acesso *on-line*.

Dessa maneira, observamos que na primeira metade da referida década poucos programas agregavam suas teses em repositórios virtuais. Em meados da primeira década, entretanto, esse quadro se altera totalmente, de modo que pudemos identificar o ano de 2007 como um marco nessa questão, pois, foi a partir desse ano que a última universidade, dentre as que consideramos, passou a divulgar suas pesquisas pela internet. Destacamos, portanto, o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP) que de um total de 55 teses defendidas, no ano de 2006, somente 27 foram localizadas, e das 61 teses que constam no Caderno de Indicadores da CAPES como defendidas em 2005, somente 6 foram encontradas em repositórios virtuais, ao passo que das 74 referentes a 2007, conseguimos localizar 62, e de 66 teses defendidas em 2008 localizamos 61 delas.

Em segundo lugar, considerou-se o fato de que nem todos os Programas de Pós-Graduação apresentam o mesmo impacto na produção científica nacional. Há que se levar em conta a história de cada programa, sua estrutura e principalmente a qualidade de suas realizações em pesquisa. Frequentemente são constatadas e criticadas a falta de profundidade e rigor teórico nas pesquisas, que são, não há dúvida, fatores amplamente determinados pelas políticas públicas destinadas a fomentar a pós-graduação e a pesquisa no Brasil. Em meio aos processos de tais políticas ocorre a atuação da CAPES que tem como uma de suas atribuições avaliar os Programas de Pós-Graduação do país. Não obstante, as diversas críticas que vêm sendo feitas à forma como a CAPES conduz esse processo, é o único órgão que avalia, bem ou mal, em âmbito nacional, a pós-graduação brasileira. Então, tendo em vista que seria impossível para nós estudarmos a produção de todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* espalhados pelo país, e sendo a atuação da CAPES o que existe com abrangência nacional em termos de avaliação da qualidade dos programas, optamos por considerar aqueles que obtiveram as melhores notas, ou seja, aqueles que são denominados pela CAPES como consolidados ou de excelência e que receberam nota igual ou superior a cinco em suas avaliações.

Outra razão de nossa opção pelos programas mais bem conceituados se deve ao fato de que um dos itens priorizados nas avaliações é o que considera a visibilidade e divulgação dos resultados das pesquisas realizadas. Isso tem motivado, nos Programas de Pós-Graduação, um interesse maior em disponibilizar as produções em bancos eletrônicos e que podem ser acessados pela internet. Supomos, dessa maneira, que teríamos maiores chances de localizar, em bancos de dados eletrônicos, pela internet, e acessar os trabalhos se optássemos pelos programas mais conceituados. Para nós, a possibilidade do acesso virtual aos trabalhos completos representou um fator de viabilidade para a pesquisa. No entanto, foi preciso verificar, junto às páginas eletrônicas dos programas, nos bancos virtuais de teses e dissertações, bibliotecas digitais etc., qual o repositório utilizado por cada universidade.

Além do que já destacamos em relação à quantidade e a qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área de Educação e ao número gigantesco de teses e dissertações que neles se produz a cada ano, considerou-se ainda dois fatores: primeiro que os programas se dividem entre universidades públicas e privadas, e, segundo, que o número de dissertações de mestrado é significativamente maior que o de teses de doutorado. Obviamente que os critérios da CAPES valem tanto para os programas públicos quanto para os privados, no entanto, sabe-se que as condições da produção acadêmica são afetadas por variáveis distintas quando se trata de universidades públicas ou privadas. Mas, para não nos alongarmos

em tais distinções, tendo em vista nosso interesse em manter a amplitude nacional de abrangência em nosso estudo e dada a necessidade de delimitarmos um recorte viável, abrimos mão do estudo das produções dos programas que se encontram em universidades privadas, optando pelas públicas. Da mesma forma, sabe-se que as condições para uma pesquisa de doutorado não são as mesma que as do mestrado, considera-se, por exemplo, o valor que tem a experiência do pesquisador e o tempo disponível, entre outros fatores, para a qualidade da pesquisa etc. Contudo, destaca-se, sobretudo, o fato de que não teríamos como incluir as dissertações de mestrado em nosso estudo, mesmo que fosse uma amostra reduzida delas, devido principalmente as limitações que nossas opções metodológicas impuseram. Ficando, é claro, a indicação para estudos futuros.

Em resumo, pode-se mesmo reconhecer que o recorte realizado para a análise da produção nacional da pesquisa educacional se pautou pelo critério da quantidade e da qualidade. Ou seja, pela quantidade porque só teríamos condições para ler na íntegra um número limitado de pesquisas, assim, tendo em vista a amplitude da pesquisa em Educação no Brasil, buscamos qualificar um estrato de pesquisas que se referenciam pelas teorias pós-críticas, das quais analisamos uma amostra representativa. Pelo critério qualitativo⁸ porque preferimos programas consolidados e tidos como de excelência, das universidades públicas, porque, entre outras coisas, supõe-se que o fato de oferecer cursos gratuitos e de poder contar com profissionais (professores e orientadores) concursados e que dispõe de condições de trabalho diferenciadas etc. sejam atrativos para os pesquisadores. Preferimos as teses, pois dispõem de maior tempo para serem realizadas e para as quais os pesquisadores já acumulam a experiência prévia de pesquisa no mestrado, além do mais, supõe-se que seja nas pesquisas qualitativamente mais desenvolvidas que ocorra maior aprofundamento e domínio teórico e técnico das questões, o que para nós representaria uma vantagem para a localização dos dados, desde o nível técnico, das questões práticas da pesquisa, até o mais abstrato das questões teóricas, que se incluem em nossa análise, conforme explicaremos ainda neste capítulo da tese.

Em virtude de termos adotado as avaliações realizadas pela CAPES sobre a pós-graduação brasileira como critério para a seleção dos programas, de cujas teses desenvolvemos a análise, vamos tecer algumas considerações a respeito. Iniciando por destacar que a área de Educação no Brasil, segundo dados do Relatório CAPES de 2013

⁸ No entanto, sabe-se que são muitos os fatores que interferem na qualidade da produção científica dos programas, entre os quais podemos destacar a qualificação e as condições de trabalho dos docentes, a estrutura curricular dos cursos, a tradição em pesquisas, as condições dos discentes de poder contar com bolsa de estudos, dedicação exclusiva ao curso e a pesquisa etc. e a infraestrutura das universidades.

(BRASIL, 2014), conta atualmente com “143” Programas de Pós-Graduação, *Stricto Sensu*, que oferecem 23 cursos de mestrado profissional, 120 mestrados acadêmicos e 62 cursos de doutorado, totalizando 205 cursos de pós-graduação na área. Desses programas, alguns se sobressaem nas avaliações da CAPES e são conceituados como “muito bons” ou “excelentes”. O que significa, entre outras coisas, que sua produção docente e discente⁹, de acordo com seus critérios, é de “qualidade”, e, no caso de alguns, de “excelência nacional” ou compatível com “padrões internacionais”. A grande maioria dos programas, no entanto, apresenta produção científica considerada “boa” ou “regular”; são programas cuja consolidação encontra-se em processo; alguns mais outros menos avançados nesse processo. E há também aqueles cuja produção é avaliada como “insatisfatória” ou “deficiente” e que não são recomendados pela CAPES.

Na verdade, essa avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação corresponde aos critérios adotados pela CAPES para a grande área de Ciências Humanas, a saber:

- Programa de nível 7: corpo docente altamente qualificado; produção docente e discente de excelência para os padrões internacionais; liderança acadêmica na área, competitividade em nível internacional; desempenho diferenciado quanto à produção científica; oferta de cursos de mestrado e doutorado.
- Programa de nível 6: corpo docente altamente qualificado; produção docente e discente de excelência; papel de liderança acadêmica na área; desempenho diferenciado quanto à produção científica; oferta de cursos de mestrado e doutorado.
- Programa de nível 5: corpo docente muito bem qualificado; tradição acadêmica na área; produção docente e discente de qualidade.
- Programa de nível 4: Programa consolidado ou em processo de consolidação; corpo docente bem qualificado; área de concentração bem definida e estruturada; boa produção docente e discente.
- Programa de nível 3: número mínimo de docentes em dedicação exclusiva e qualificados; área de concentração bem estabelecida; atividade de pesquisa estruturada e produção intelectual regular.
- Programa de nível 2: condições insatisfatórias no que se refere à estrutura curricular, titulação de alunos, corpo docente, produção intelectual, atividade de pesquisa e infraestrutura.
- Programa de nível 1: sérias deficiências no que se refere à estrutura curricular, titulação de alunos, corpo docente, produção intelectual, atividade de pesquisa e infraestrutura. (HOSTINS, 2006, p. 64).

Conforme explica Moraes (2006), a CAPES orienta que num primeiro momento da avaliação os programas sejam classificados entre os primeiros cinco níveis, e que só num segundo momento, dos programas classificados no nível “5”, somente os que possuem

⁹ Cabe destacar que a CAPES não avalia a qualidade das teses e dissertações propriamente ditas, mas apenas as publicações em livros, artigos em periódicos e trabalhos em eventos. Contudo, é possível inferir, a partir, sobretudo, do resultado dessas produções, conclusões sobre o grau de exigência dos programas e sobre a qualidade de suas teses e dissertações.

mestrado e doutorado, sejam então avaliados pela referência a padrões internacionais de excelência, para se definir quais estão em condições de alçar aos níveis “6” ou “7”. Essa definição, segundo a autora, leva em conta um único critério: as publicações científicas internacionais. De modo que, para a autora (2006, p. 202), isso que eleva os programas para os níveis “6” e “7” revela que “a aparente continuidade – de “1” a “7” – a rigor, não existiu”, e assim, o que importa de fato em termos de critérios gerais para aferir a qualidade dos programas são aqueles utilizados para a atribuição das notas de “1” a “5”. É, sobretudo, por entender dessa maneira que incluímos em nosso estudo os programas “5”, “6” e “7” sem a preocupação de priorizar maiores distinções entre eles.

Sabe-se também que a avaliação desde sua implantação e até hoje continua sendo um assunto polêmico e em discussão. Essa maneira de avaliar os programas foi introduzida pela CAPES a partir de 1998, como resultado de um processo de discussões e ações mediadas pela CAPES que se iniciaram ainda em 1995, alterando significativamente diversos aspectos da sistemática de avaliação e acompanhamento dos programas de pós-graduação que se desenvolvia desde 1976 e 1977. Juntamente com as mudanças que implementaram um tratamento diferenciado aos programas de elite da pós-graduação, conforme destacamos, a partir do nível “5”, outras medidas são efetivadas. A própria avaliação por nota (de “1” a “7”), e não mais por conceitos (de “A” a “E”), é uma alteração dessa reforma, assim como a periodização trienal (e não mais bienal) que estabelece a avaliação continuada em que os dois primeiros anos são reservados para acompanhar e alertar os programas sobre suas fragilidades, para preencher planilhas, fornecer dados etc., e só após o terceiro ano atribuir-se a nota. Outra mudança refere-se a própria ideia de “programa”, constituindo o “Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu” como referência para a pós-graduação brasileira, em detrimento da avaliação separada para os “cursos” de mestrado e doutorado (MORAES, 2006).

Nas três últimas avaliações da CAPES (que correspondem aos triênios 2004-2006 divulgada em 2007, 2007-2009 divulgada em 2010, e 2010-2012 divulgada em 2013) a distribuição percentual dos Programas de Pós-Graduação em Educação por nota correspondente ficou quantificada da maneira como se apresenta na Tabela 01. Na qual pode se observar, em particular, o quantitativo de programas nota 5, 6 e 7, assim, se compararmos a soma do percentual dos programas com esses conceitos nas avaliações, chegaremos aos seguintes denominadores: 23,1% em 2007; 22,6% em 2010; e 21,6% em 2013. E processando a média aritmética dos três valores chega-se ao indicador de que em média 22,4% dos

Programas mantiveram conceito 5 ou mais no período que corresponde às três últimas avaliações da CAPES.

Tabela 01 – Escala dos níveis conceituais (nota atribuída pela Capes) e o correspondente quantitativo percentual de PPGes, conforme avaliações de 2007, 2010 e 2013.

ÁREA DE EDUCAÇÃO	Notas	1	2	3	4	5	6	7
Percentual anual de PPGes por conceito	2007	-	-	25,6%	51,3%	16,7%	6,4%	-
	2010	-	1,1 %	31,2 %	45,2 %	14 %	5,4 %	3,2 %
	2013	-	0,8 %	39,2 %	38,4 %	14,4 %	4,8 %	2,4 %

Fonte dos dados: Relatórios de 2007, 2010 e 2013 das Avaliações Trienais da CAPES.

Após definirmos como objeto de análise em nossa pesquisa as produções dos programas que se mantiveram nos níveis 5, 6 ou 7, fomos verificar quais e quantos seriam e qual o volume de teses e dissertações defendidas a cada ano. Até então não tínhamos ainda delimitado aos programas de universidades públicas, às teses e o período. Assim, um primeiro levantamento de dados, conforme são apresentados na Tabela 02, apontou que de 2001 a 2012, considerando somente os períodos de vigência dos conceitos 5, 6 ou 7, entre os 32 programas de pós-graduação em Educação nessa condição, foram produzidas um contingente de 14.558 (quatorze mil quinhentas e cinquenta e oito) pesquisas, sendo 9.655 (nove mil seiscentas e cinquenta e cinco) dissertações de mestrado e 4.903 (quatro mil novecentas e três) teses de doutorado. Com esses dados pudemos ter uma dimensão dos programas e da produção correspondente, nessas condições. Destaca-se o fato de que a produção de dissertações (66, 32%) é praticamente o dobro da de teses (que representa 33,68% do total). Podemos destacar também um visível crescimento do número de pesquisas ao longo do período, considerando, é claro, a alteração do número de programas a cada triênio.

Quanto ao desempenho dos programas, alguns se mantiveram estáveis nas avaliações, cita-se o caso do programa da UNICAMP e da UNIMEP. Quanto aos demais, a instabilidade foi maior ou menor, destacando a ascensão ou queda nas posições. Ressalta-se, nesse sentido, a variação positiva dos programas da UFRJ e da UFMG. Outro aspecto refere-se, ao que podemos observar a partir do 13º número na Tabela 02, à oscilação de muitos programas (59,37% deles, considerando-se os quatro triênios) entre os conceitos 4 e 5. Quanto aos demais programas evidencia-se a oscilação entre os conceitos 5, 6 e 7, sendo que o nível 7 só aparece nas avaliações a partir do triênio 2007-2009, fato que evidencia o processo de implantação da nova sistemática na avaliação, conforme destacamos.

Tabela 02 – Relação das IES dos PPGEs, suas notas na CAPES por triênio e número de Teses e Dissertações defendidas a cada ano.

Nº	Sigla IES	2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		Total do período			
		NOTA	TES	DIS	TES	DIS	TES	DIS	TES	DIS	TES	DIS	TES	DIS	TES	DIS	TES	DIS	TES	DIS	TES	DIS	TES	DIS					
1	PUC-RIO	6	3	23	7	15	10	14	6	11	14	9	10	17	14	7	16	30	15	11	11	6	23	11	6	18	8	11	
2	PUC-RS	5	8	56	3	31	10	27	5	2	20	12	20	6	26	6	12	23	14	25	17	21	6	18	16	13	30	9	22
3	PUC-SP PSICOL ED	5	15	25	11	22	17	23	5	21	21	18	36	21	45	5	14	29	19	36	17	34	6	15	26	12	25	11	31
4	UNISINOS	6	0	13	2	21	4	19	6	4	20	8	19	4	33	6	12	28	17	24	14	29	7	16	23	14	21	15	16
5	UNIMEP	5	10	55	10	25	17	36	5	14	38	18	30	9	47	5	10	41	14	30	11	17	5	15	23	10	22	12	20
6	UERJ	6	0	36	0	30	0	28	6	1	49	3	17	15	29	7	11	36	11	33	13	24	7	11	27	13	34	29	25
7	UFMG	5	11	26	12	56	11	87	6	24	46	19	35	13	27	7	26	52	23	71	40	72	7	46	74	43	57	29	51
8	UFF	5	10	20	7	26	7	30	5	18	53	16	41	17	49	6	13	23	24	29	13	38	5	17	36	21	41	20	24
9	USP	6	59	51	50	53	55	74	5	55	84	61	77	55	73	6	74	88	66	101	72	100	6	77	106	79	61	70	90
10	UFRGS	5	20	51	32	83	48	54	6	19	40	40	92	30	66	5	52	89	60	61	60	69	6	48	68	43	89	50	69
11	UNICAMP	5	83	86	62	102	74	89	5	57	87	85	71	70	79	5	64	77	80	73	79	72	5	59	52	57	84	48	74
12	UFSCAR-EDUC ESPEC	5	2	14	2	25	2	27	5	9	20	6	17	10	24	6	14	18	9	22	8	37	6	14	21	17	19	10	22
13	UFU	4							5	0	30	0	35	0	40	5	0	37	0	36	7	30	5	6	22	13	28	13	28
14	UFG	4							5	1	27	1	21	9	22	5	10	26	9	35	13	21	5	8	16	23	16	12	8
15	UFRN	5	16	19	14	25	28	37	5	17	31	26	35	36	30	5	35	13	35	43	34	30	4						
16	UFPR	5	0	23	0	29	1	54	4							5	11	74	17	61	31	70	5	11	57	21	55	16	54
17	UFSCAR	5	10	35	7	43	17	36	4							5	19	33	29	41	17	44	5	22	22	16	32	26	36
18	UNESP-MAR	5	31	43	37	37	23	37	4							5	19	26	17	28	17	45	5	27	31	33	23	18	31
19	UFPEL	4							4							5	0	31	0	34	4	22	5	7	24	15	35	15	30
20	UFRJ	3							3							5	8	12	6	33	4	32	5	9	18	9	26	7	25
21	UFSC	5	4	58	10	35	8	45	5	13	46	2	40	14	50	4							5	15	48	8	65	14	35
22	PUC-SP CURRÍCULO	5	16	13	20	17	12	35	4							4						5	32	24	47	32	25	32	
23	UNESP-RC	5	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	12	0	12	4						4							
24	UFPE	5	0	26	0	40	0	34	4							4						5	17	48	20	51	18	38	
25	UCDB	4							5	0	3	0	19	0	22	4						4							
26	UFES	4							4							5	1	44	11	43	18	46	4						
27	PUC-SP ED HIS POL E SOC	5	21	47	15	30	22	23	4							4						4							
28	UNESP-ARAR	5	8	26	8	9	6	31	4							4						4							
29	PUC-PR	4							4							4						4							
30	UEM	4							4							4						4							
31	UFMS	4							4							4						4							
32	UNINOVE	4							4							4						4							
Total de TESES por Ano			327		309		372		266		324		326		412		491		500		523		543		510		4903		
Total DISSERTAÇÕES por Ano			746		754		840		629		627		688		816		874		864		932		977		908		9655		
TOTAL TE e DIS em cada ano			327	746	309	754	372	840	266	629	324	627	326	688	412	816	491	874	500	864	523	932	543	977	510	908	14558		

Fonte dos dados: Página da CAPES na Internet, verificando-se relatórios, planilhas, cadernos de indicadores e informações da área de Educação.

A partir desse conjunto de informações, entre outras, ficou claro para nós que seria impossível analisarmos toda essa produção de tantos programas (aproximadamente 22,4% do total existente). Contudo, o levantamento desse quadro das produções significou um passo importante para que pudéssemos conduzir nossas escolhas e delimitar um recorte viável ao estudo, dada a amplitude da pós-graduação em Educação no Brasil e da produção em pesquisas que nela se desenvolve. Assim, definimos que trabalharíamos com os programas de universidades públicas e somente com as teses de doutorado.

Com essas definições iniciamos uma segunda etapa de coleta de informações para saber a partir de quando os programas das universidades públicas passaram a agregar suas pesquisas em bancos de dados eletrônicos disponíveis ao acesso público pela internet. Começamos a busca pelos programas mais produtivos, dentre os que se mantiveram em evidência a partir do nível 5 nas avaliações disponíveis, correspondentes aos triênios de 2001 a 2009. A partir das listas de teses defendidas a cada ano que os programas informam à CAPES (compondo o Caderno de Indicadores) e que podem ser acessadas na página de internet da CAPES, fomos verificar, nas páginas eletrônicas dos programas, informações para o acesso *on-line* às pesquisas.

À medida que as teses eram localizadas, fomos criando um banco de dados, enumerando-as pela ordem alfabética do sobrenome dos autores, conforme a sequência na listagem da CAPES. Realizamos essa busca em cada universidade, ano a ano, retrospectivamente, iniciando por 2009. A localização foi bastante satisfatória em todas as universidades para 2009, 2008 e 2007, conforme apresentaremos os dados a seguir, porém, para os anos anteriores a esse período, a cada ano a disponibilidade dos trabalhos se tornava menos frequente. Por exemplo, se considerarmos os programas com maior produção, USP e UNICAMP, vamos encontrar que no caso da USP a localização se torna cada vez menos frequente nos anos anteriores a 2007, ao passo que na UNICAMP, nossa busca que se estendeu até 2001 apresentou alto grau de satisfação nos resultados. Consideramos essa informação suficiente para demarcar 2007 como o ano a partir do qual as teses seriam analisadas, pois, verificamos nos demais programas e constatamos que durante a primeira metade da primeira década do século XXI, gradativamente se iniciou a divulgação *on-line* dos trabalhos completos para o acesso público. Todavia, para nossos objetivos de analisar a produção científica, avaliamos que a disponibilidade de trabalhos, considerando o conjunto dos programas selecionados conforme os critérios estabelecidos, é insuficiente para os triênios que antecedem a 2007.

Contudo, a fim de garantir maior homogeneidade entre os programas selecionados e evitar saltos e instabilidades nas variações conceituais, excetuando-se as variações que se desdobram do nível 5, conforme explicamos, optamos por considerar um período maior em relação ao nível conceitual definindo o triênio anterior, 2004-2006, como critério para o início da contagem dos conceitos que determinariam nossa amostra de programas. Além disso, avaliamos que as pesquisas de doutorado são aceitas pelos programas sob a forma de projeto e desenvolvimento a pelo menos quatro anos antes de sua defesa. Essa opção implicou em uma redução da amostra pela exclusão de cinco programas, das universidades que na Tabela 02 se encontram enumeradas de 16 a 20.

Nossa amostra de programas, contudo, sofreria ainda duas alterações. Uma que se deu a partir da divulgação da avaliação 2010-2012 pela CAPES, na qual o programa da UFRN que se encontrava estável no conceito 5 foi rebaixado para 4, como se pode observar pela linha de número 15 na Tabela 02, sendo assim retirado de nossa amostragem. Outra alteração está relacionada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) da UFSCAR e se refere ao fato de que, pela leitura dos elementos “pré” e “pós” textuais de suas produções, fomos confrontados com as especificidades do programa que dedica suas pesquisas prioritariamente as questões da Educação Especial, da inclusão, das experiências em educação de alunos portadores de necessidades especiais, etc. a partir do viés da psicologia. Na verdade, antes mesmo de iniciarmos na localização das teses ficamos na dúvida sobre a inclusão do programa em nossa amostra, devido a sua especificidade e titulação. Não obstante a isso, o fato é que na análise inicial das produções desse programa, logo fomos percebendo que nem mesmo uma amostra reduzida de teses pós-críticas era identificada, de maneira que, inicialmente, passamos a suspeitar da viabilidade da Matriz de referências utilizada diante de tais especificidades, mas, depois concluímos que se tratava mesmo das opções teóricas priorizadas neste programa, que não se coadunam, ao menos no que conseguimos verificar, com as teorias pós-críticas. De modo que, já com um bom número de teses verificadas, optamos por excluir o programa de nossa amostra, antes mesmo que todas as teses fossem avaliadas.

A partir dos critérios e delimitações apresentados, nossa amostra de programas ficou representada conforme segue na Tabela 03: Oito Programas de Pós-Graduação em Educação¹⁰ de universidades públicas brasileiras que mantiveram conceito “5” ou mais no período que corresponde às três últimas avaliações da CAPES.

¹⁰ Para uma visão desses programas no quadro mais amplo da pós-graduação pode-se verificar na Tabela 02, anteriormente apresentada, o que está entre as linhas 6 a 14 da tabela.

Tabela 03 – Relação das IES cujos PPGEs mantiveram nota “5” ou mais nas avaliações da CAPES e relação das notas por triênio.

Nº	Sigla da IES	NOTA 2004-2006	NOTA 2007-2009	NOTA 2010-2012
1	USP	5	6	6
2	UNICAMP	5	5	5
3	UFRGS	6	5	6
4	UFMG	6	7	7
5	UFF	5	6	5
6	UERJ	6	7	7
7	UFG	5	5	5
8	UFU	5	5	5

Fonte dos dados: Página da CAPES na internet, verificando-se as informações da área de Educação.

O quantitativo de teses de doutorado defendidas nesses programas, de acordo com o período selecionado para análise, 2007-2012, conforme dados coletados nos Cadernos de Indicadores da CAPES, ficou determinado, como se apresenta na Tabela 04, em 1655 (mil seiscentos e cinquenta e cinco) pesquisas.

Tabela 04 – Relação das IES, quantitativo anual e somatório das teses produzidas por PPGE, e somatória geral por ano seguida do cômputo total dos programas no período.

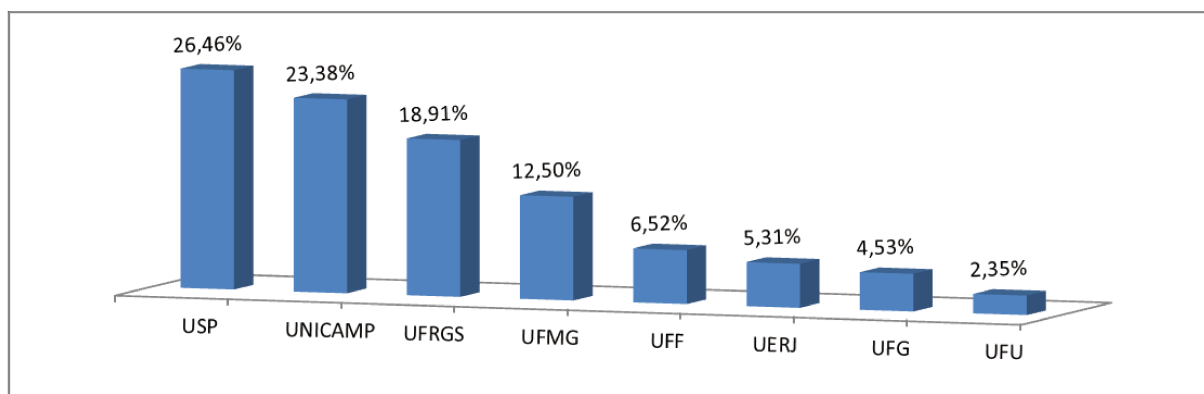
Nº	Sigla IES	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
1	USP	74	66	72	77	79	70	438
2	UNICAMP	64	80	79	59	57	48	387
3	UFRGS	52	60	60	48	43	50	313
4	UFMG	26	23	40	46	43	29	207
5	UFF	13	24	13	17	21	20	108
6	UERJ	11	11	13	11	13	29	88
7	UFG	10	9	13	8	23	12	75
8	UFU	0	0	7	6	13	13	39
TOTAL		250	273	297	272	292	271	1655

Fonte dos dados: Página da CAPES na internet, verificando-se o Caderno de Indicadores de cada PPGE.

A soma dos quantitativos anuais de pesquisas, apresentados na Tabela 04, revela a participação de cada programa no conjunto das produções, conforme o Gráfico 01. Do que se pode observar a disparidade dos programas, considerando as diferenças no quantitativo de suas produções. E também as disparidades regionais como podemos ver através do Gráfico 01; os programas se concentram na região sudeste do país. Apenas dois deles, UFRGS e UFG, são de outras regiões, sul e centro-oeste respectivamente. Ao passo que as demais regiões, em

função do recorte realizado, não se fazem representar. Por outro lado, se considerarmos o número de produções por Estado da federação, então, verifica-se a concentração no Estado de São Paulo, com 26,46% pela USP e 23,38% pela UNICAMP, conforme o Gráfico 01.

Gráfico 01 – Percentual de participação de cada PPGE no volume total de teses produzidas no período (2007-2012) e programas selecionados.



Fonte dos dados: Página da CAPES na internet, verificando-se o Caderno de Indicadores de cada PPGE.

Contudo, nossa referência para quantificar a expressividade das teorias pós-críticas nesses programas, toma por base o número de teses encontradas nos bancos *on-line* de teses e dissertações disponíveis e que foram consultados através de suas respectivas “páginas de busca” na internet, tendo por base as informações disponíveis sobre as teses nos Cadernos de Indicadores disponibilizados pela CAPES, ou seja, sobrenome do autor, título e subtítulo, ano de defesa, programa e universidade em que foi produzida.

Procedendo dessa maneira, avaliamos que os resultados para o período e programas selecionados foram altamente satisfatórios, como podemos ver na Tabela 05, na qual se apresenta, para cada ano do período, a partir do número de teses que foram defendidas em cada programa, o quantitativo de teses localizadas (texto integral) em número e em porcentagem.

Apurando-se os dados da Tabela 05 tem-se que, de um total de 1655 (mil seiscentas e cinquenta e cinco) teses defendidas no período, 1511 (mil quinhentas e onze) foram encontradas, ou seja, 91,3%. Por outro lado, as teses não localizadas, somadas, correspondem a um total de 144 (cento e quarenta e quatro), ou seja, 8,7% apenas. As pesquisas encontradas foram armazenadas em um Banco de Dados que criamos para as finalidades do estudo, o qual será compilado em CD, compondo parte dos anexos da pesquisa.

Tabela 05 – Relação das IES, número de teses defendidas anualmente e o quantitativo de teses encontradas, em número e porcentagem. E somatória geral respectiva.

ANO	2007			2008			2009			2010			2011			2012		
Sigla IES	Defendidas	Encontradas	em %	Defendidas	Encontradas	em %	Defendidas	Encontradas	em %	Defendidas	Encontradas	em %	Defendidas	Encontradas	em %	Defendidas	Encontradas	em %
USP	74	62	83,78%	66	61	92,42%	72	69	95,83%	77	75	97,4%	79	74	93,67%	70	67	95,71%
UNICAMP	64	62	96,87%	80	80	100%	79	79	100%	59	59	100%	57	55	96,49%	48	48	100%
UFRGS	52	49	94,23%	60	59	98,33%	60	56	93,33%	48	43	89,58%	43	42	97,67%	50	48	96%
UFMG	26	23	88,46%	23	23	100%	40	33	82,5%	46	41	89,13%	43	36	83,72%	29	28	96,55%
UFF	13	13	100%	24	21	87,5%	13	12	92,3%	17	6	35,29%	21	1	4,76%	20	0	0%
UERJ	11	10	100%	11	11	100%	13	13	100%	11	11	100%	13	12	92,3%	29	29	100%
UFG	10	10	100%	9	9	100%	13	13	100%	8	7	87,5%	23	23	100%	12	11	91,66%
UFU	0	-	-	0	-	-	7	7	100%	6	5	83,33%	13	12	92,3%	13	11	84,61%
TOTAL	250	229	91,6%	273	264	96,7%	297	282	94,94%	272	247	90,8%	292	255	87,32%	271	242	89,29%

Fonte das informações: Banco de Dados da Pesquisa, organizado pelo autor.

Ainda sobre a referida tabela, deve-se destacar duas particularidades: uma em relação à UFU, cujo programa, de acordo com as informações no Caderno de Indicadores da CAPES, não produziu teses nos dois primeiros anos do período; e outra que se refere às teses produzidas nos três últimos anos no programa da UFF, em relação às quais nossas buscas não obtiveram êxito. Como podemos ver, de 58 teses defendidas no último triênio do programa, somente 7 foram localizadas. Ou seja, um número bastante reduzido delas. As demais não estão disponíveis para consulta *on-line* e não foram encontradas. O que para nós significou um obstáculo inesperado, pois as buscas das teses desse programa para o triênio anterior, que foi por onde iniciamos, se demonstrou altamente satisfatória, chegando a 100% em 2007. Cabe ressaltar que esse fator forçou uma queda no percentual geral de teses localizadas e explica a ocorrência de uma relativa baixa nos três últimos anos da tabela, se comparados com o triênio anterior, como se pode observar na última linha da Tabela 05. Por causa disso, optamos por não considerar na análise o referido triênio desse programa, pois, além das possíveis distorções nos cálculos quantitativos que poderão resultar dessa ocorrência, a baixa representatividade que as pesquisas encontradas significam, para o caso da produção desse período nesse programa, não comportam as mesmas generalizações que são possíveis para os demais. Dessa maneira, o leitor será informado a tempo sempre que a ausência do referido programa nesse período interferir nos dados e nas interpretações.

1.2 Definindo uma metodologia para o acesso e a análise dos dados

Com a descrição das delimitações realizadas que se apresentaram necessárias à viabilidade da pesquisa, passamos agora para a apresentação dos procedimentos realizados tendo em vista o manuseio das teses obtidas. Já nos referimos ao trabalho de busca na literatura das principais filosofias que fundamentam abordagens pós-críticas. Pois bem, a delimitação de um conjunto de referências teóricas e conceituais, as quais serão apresentadas no próximo capítulo, representou para nós um aprofundamento nos aportes teóricos dessas teorias, de fundamental importância para que pudéssemos nos qualificar melhor para o manuseio das teses e identificar, com mais propriedade e domínio de causa, aquelas que revelam vínculo ou fidelidade com as teorias pós-críticas.

Para o levantamento das principais referências filosóficas das referidas teorias, seguimos pela indicação de Peters (2000, p. 46) de que se trata de um movimento teórico em desenvolvimento e que já estaria passando pela sua terceira ou quarta geração, no sentido de que “procuram desenvolver e ampliar o pensamento da primeira geração”. Paraíso (2004, p. 287), por sua vez, destaca que o que ocorre no campo educacional é “uma espécie de ‘experimentação’ dessas teorias”, no sentido de que elas são divulgadas e utilizadas para pensar as questões da educação no Brasil. Sendo assim, nos propomos verificar junto à literatura, educacional e filosófica, quais seriam as filosofias pós-críticas da “primeira geração” e que são referência para as demais. Dessa maneira, chegamos às seguintes denominações: Pós-Modernismo, Pos-Estruturalismo, Filosofia da Diferença e Neo-Pragmatismo. Sobre essas filosofias investigamos de maneira mais detalhada suas principais referências teóricas e conceituais, destacando contextos, autores, ideias, categorias, concepções etc. que lhes são características.

Tais precauções metodológicas se fizeram necessárias, visto que as novas tendências teórico-metodológicas, naturalmente, se encontram em pleno desenvolvimento e não se constituem como teoria unificada; não se compõem, portanto, como um *corpus* acabado de questões fechadas, definidas e definitivas. Pelo contrário, seu caráter inacabado, indefinido e difuso só permite que elas sejam agrupadas se tratadas a partir daquilo que elas manifestam em comum, ou seja, a partir do conjunto de seus pressupostos mais gerais. Evidentemente que a “Matriz Paradigmática do quadro das teorias pós-críticas em Educação” sugerida não pretende um estudo exaustivo sobre o assunto, nem se propõe como definitiva. Ela se constitui, diferentemente disso, como um quadro de referências útil para nos orientar na localização e interpretação de um conjunto de pesquisas bastante diversificado. É nesse

sentido que destacamos o levantamento dessas referências mediante o estudo de literaturas especializadas como um passo fundamental para a posterior identificação, no conjunto das teses defendidas nos programas selecionados e durante o período considerado, das produções que se pautam pelas teorias pós-críticas.

O conjunto de informações sobre essas denominações foi o suporte que utilizamos para analisar os elementos pré-textuais (ou seja, títulos, resumos e palavras-chaves) e pós-textuais (ou seja, as referências bibliográficas) das teses localizadas e selecionar aquelas pesquisas que se orientam pelos referenciais pós-críticos.

De fato, dimensionar as implicações das teorias pós-críticas na pesquisa educacional brasileira através do mapeamento e análise da produção científica dos Programas de Pós-Graduação que são considerados os de maior impacto, consolidados ou de excelência na área, não se imagina ser tarefa fácil. Foi necessário lançar mão de ferramentas para coleta e organização dos dados que permitissem abarcar e categorizar um grande número de dados e informações. Com essa preocupação optamos por uma aproximação aos os meios técnicos e tecnológicos da bibliometria e da cienciometria na construção de recursos para coleta e tabulação dos dados, e encontramos no Esquema Paradigmático¹¹ desenvolvido por Sánchez-Gamboa (2007) o aporte teórico-metodológico para a análise e categorização das informações encontradas.

A análise bibliométrica¹² se presta, sobretudo, ao estudo das citações e das referências bibliográfica, ou seja, da relação entre os documentos científicos. Ela permite identificar estatisticamente o curso das citações e explicitar as linhas e matrizes de pensamento. Nesse sentido, contempla, portanto, na apropriação que dela faremos, o aspecto transitivo do conhecimento, qual seja, o de que só é possível de ser produzido por meio de conhecimento. Dessa maneira, destaca-se o fato de que as novas pesquisas, à medida que fazem referência a outros trabalhos, autores clássicos, livros, artigos etc. podem ser identificadas, tendo-se o cuidado de observar se citam para concordar ou discordar, com

¹¹ Sánchez-Gamboa (2007), ao explicitar seu Esquema Paradigmático, faz referência à epistemologia kuhniana, no sentido de deixar claro que em relação aos vários sentidos que o termo “paradigma” suscita, ele o entende como aquilo que torna possível reconstituir a lógica da pesquisa científica, enquanto manifestação de uma estrutura de pensamento que implica considerar aspectos históricos, filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos.

¹² De acordo com Hayashi et al. (2008, p.184) “os estudos bibliométricos têm por objetivo o tratamento e a análise quantitativa das publicações científicas; formam parte dos “estudos sociais da ciência” e entre suas principais aplicações se encontra a área de política científica. [...] A bibliometria pode ser aplicada em campos diversos, entre eles: a) na história das ciências, para traçar a evolução das disciplinas; b) nas ciências sociais, para descobrir as motivações e as redes de pesquisadores; c) na documentação, para recenseamento de publicações científicas; d) na política científica, para fornecer indicadores de produtividade e de qualidade científica e tecnológica, tendo em vista a avaliação dos esforços em pesquisa e desenvolvimento.”

linhas e matrizes de pensamento específicas, que podem ser determinadas. Por exemplo, a presença de várias obras de um mesmo autor significa, na maioria das vezes, que se trata de uma das referências principais. Mas, é claro, não se pode descartar a hipótese de que se trata de um autor que está sendo criticado. Entre outras coisas, pode-se observar e analisar os títulos das obras citadas, seus autores e a frequência com que são citados, por exemplo, pode se diferenciar pela observação dos títulos das obras citadas aquelas que se referem ao tema específico da tese e aquelas que, com títulos de caráter mais generalistas, podem revelar as opções teóricas mais abrangentes do pesquisador. A análise das citações e das referências pode revelar os circuitos, cadeias ou redes de citações que permitem identificar quais autores estão em evidência, quais predominam no contexto de uma tendência ou em relação a certa temática, quais obras se sobressaem, como se formam as relações entre grupos de pesquisa e comunidades de investigação, entre outros aspectos.

A cienciometria, por sua parte, se volta prioritariamente para a análise das características da pesquisa científica, considerando seus resultados, sua estruturação em disciplinas, a emergência e crise de paradigmas, entre outros fatores, pela utilização de técnicas matemáticas e quantitativas de análise estatística.

Se fossem consideradas apenas pelos seus aspectos quantitativos, a bibliometria e a cienciometria até poderiam ser vistas como sinônimos, porém, conforme Macias-Chapula (1998), seus objetivos são diferentes: a bibliometria tem como objeto de estudo os livros, documentos, revistas, artigos e autores, enquanto a cienciometria estuda as disciplinas, assuntos, áreas e campos científicos. Assim, podemos inferir que elas se complementam, mas não se sobrepõem.

De acordo com Macias-Chapula (1998, p. 135),

hoje, a bibliometria e a cienciometria são aplicadas a uma grande variedade de campos, por exemplo, história da ciência, ciências sociais, documentação e biblioteconomia, política científica e indústria da informação. [...] Recentemente, a Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) fez referência à bibliometria como uma ferramenta que permite observar o estado da ciência e da tecnologia através da produção da literatura científica como um todo, em um determinado nível de especialização.

A bibliometria e a cienciometria, originárias do encontro entre a ciência da informação e a sociologia da ciência, têm sido amplamente utilizadas como ferramentas no gerenciamento das políticas de científica e tecnologia. Contudo, há que se destacar que não é de menos importância analisar, compreender e conhecer a produção científica com finalidades que não sejam de caráter meramente administrativo. As políticas em curso merecem também

serem criticadas. É fundamental que se avalie criticamente os rumos da ciência e, nesse sentido, cabe considerar as potencialidades dos recursos bibliométricos e cienciométricos que, no contexto de outras referências, exigem que o levantamento de dados quantitativos sejam acompanhados, de maneira incondicional, da permanente análise crítica, da vigilância epistemológica e da consistente abordagem teórica, sob pena de se correr os riscos de, na falta de tais acompanhamentos e fundamentações, se ter como certo o que na verdade é artificialmente produzido e que, por vezes, pode levar a ocultação e mistificação da realidade. Não concordamos, em absoluto, com estudos meramente quantitativos¹³, nem com aqueles que defendem que os números falam por si. Estamos de acordo com Gatti (2004, p. 13) quando argumenta que:

em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu esforço teórico. [...] Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

Nosso estudo das teses de doutorado, nesse sentido, contempla uma relação dialética entre seus elementos quantitativos e qualitativos. A indissociabilidade desses elementos permite que, partindo de um quadro de referências (Matriz Paradigmática), se possa dimensionar o impacto das teorias pós-críticas na pesquisa em Educação através da análise bibliométrica e cienciométrica da produção científica e pela análise dos elementos constitutivos das pesquisas encontradas tendo por base sua lógica reconstituída, de acordo com a metodologia de análise proposta por Sánchez-Gamboa (2007), através do “Esquema Paradigmático”.

Conforme destacamos, o estudo da literatura educacional e filosófica que discute as teorias pós-críticas apresenta um conjunto de dados que organizados a maneira de uma Matriz Paradigmática nos fornecem um estrato dos seus conceitos básicos. O núcleo

¹³ Gatti (2004, p. 14) alerta para o fato de que “o uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve, pois, uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla. Isto dificultou, e dificulta, o uso desses instrumentais analíticos de modo mais consistente, bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer [...]. De outro lado, dificulta a leitura crítica e contextualizada quando dados quantitativos são trazidos à discussão, seja nos âmbitos acadêmicos, seja em âmbito público. [...] Devemos considerar também que, muitos dos estudos quantitativos em educação, especialmente os que se utilizam de técnicas de análise mais sofisticadas, mais flexíveis e mais robustas, não são realizados por educadores mas por pesquisadores de outras áreas que se debruçam sobre o objeto educação (economistas, físicos, estatísticos, sociólogos, psicólogos, etc.). Com isto, interpretações e teorizações nem sempre incorporam as discussões em pauta no campo das reflexões sobre a educação”.

conceitual básico dessas teorias representa uma possibilidade para a identificação das teses que se referenciam por esses conceitos. As teses, por sua vez, apresentam um universo de concepções, postulados e pressupostos, que ao serem estudados e analisados, considerando fatores internos e externos, explícitos e implícitos nas pesquisas, permitem traçar um perfil das teorias pós-críticas tal como elas se encontram materializadas na pesquisa educacional¹⁴. Esse perfil delimita o campo difuso das teorias pós-críticas e assegura um ponto de partida bem definido para a análise contextualizada e crítica dessas teorias.

Esse percurso, portanto, se define por sucessivos momentos de abstração, tanto pela definição dos níveis e pressupostos a serem considerados, quanto pela análise da produção científica através do Esquema Paradigmático, que representam uma função metodológica essencial na construção do concreto. Toda abstração deve ter por base a realidade concreta, que reconstituída no pensamento por sucessivas aproximações, análises e sínteses, permite que se retorne a concreticidade com novas determinações. É nesse sentido que Sánchez-Gamboa (2013) adverte que a função da “Matriz Paradigmática” e de suas classificações não é a de servir de esquema para encaixar a realidade em categorias prefixadas, mas a de servir como categorias abstratas que auxiliam na construção do conhecimento, mas que logo são superadas em prol da totalidade que se constrói e que se torna o ponto de chegada.

Desse modo, o autor afirma que na utilização da matriz deve-se iniciar o processo de reconstrução da totalidade pela mediação das categorias abstratas a partir da produção concreta do conhecimento. As pesquisas produzidas no âmbito da Educação, dessa maneira, se constituem como totalidade e como parte de uma estrutura mais vasta e de maior complexidade. Essa totalidade mais vasta e mais complexa, por sua vez, se insere em outras totalidades de complexidades ainda maiores, no sentido de que a produção científica dos programas de pós-graduação em Educação tem existência objetiva no conjunto da história. Muito embora, cada pesquisa analisada, considerada em si mesma, representa já um todo que se constitui a partir de uma estruturação interna. A qual pode ser reconstituída, conforme o Esquema Paradigmático, observando-se a relação entre os modelos de pensamento e os elementos que constituem a pesquisa.

Os estudos de Sánchez-Gamboa (2007) sobre a produção científica utilizam como base as categorias do “lógico” e do “histórico”. Porque são, segundo ele, categorias que

¹⁴ A proposta de reconstituir a lógica da pesquisa implica em partir dos fatores explícitos e, considerando que o processo de produção do conhecimento se orienta pela articulação de conteúdos que são de natureza filosófica, lógica, epistemológica, teórica, metodológica e técnica, recuperar aqueles que se encontram implícitos ou pressupostos na produção científica (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2007).

permitem compreender a lógica interna das pesquisas enquanto unidade articulada e estruturada de pensamento e também recuperar a relação que essas estruturas internas estabelecem com as condições sociais e históricas nas quais estão inseridas e das quais são produto, ou seja, permitem recuperar os nexos entre a produção da pesquisa, suas articulações lógicas e as condições históricas que as determinam. E, conforme Sánchez-Gamboa (2007, p. 52-53),

no caso concreto da análise epistemológica da produção científica em educação a inter-relação entre o lógico e o histórico se refere a dois momentos específicos. No primeiro procura-se a estrutura interna implícita em toda pesquisa, a forma como define e articula seus elementos constitutivos; no segundo recuperam-se as condições históricas que determinam essa produção. A integração destes dois momentos que se explicitam mutuamente nos oferece um conhecimento sobre as características não apenas de cada pesquisa em particular, mas do movimento do pensamento que sustenta e da tendência científica na qual se situa.

Destaca ainda o autor que “o lógico não pode estar separado do histórico”, pois, são percursos que se elucidam mutuamente. Assim, o conteúdo lógico não se apresenta como fixo e acabado, mas corresponde a um processo histórico de gênese e produção que articula fatores relacionados às políticas públicas de ciência e tecnologia, aos referenciais teóricos empregados, a estrutura dos programas de pesquisa, as condições que o pesquisador enfrenta, entre outros. Nesse sentido, por exemplo, pode-se observar como a estrutura organizativa dos programas de pesquisa, o encurtamento dos prazos de conclusão das pesquisas no contexto do produtivismo acadêmico, entre outros fatores, interferem na lógica da pesquisa científica, ou seja, na sua estruturação interna, na sua qualidade, alcance, etc. Mas, principalmente, deve-se considerar a questão de como os modismos teóricos, no caso das tendências recentes na Educação, influenciam os processos investigativos.

Portanto, partimos da compreensão de que a lógica reconstituída dos elementos que compõem uma pesquisa manifesta não simplesmente formas rígidas de algum cânone consagrado, como se poderia pensar ou conceber as práticas científicas, mas, sobretudo, manifesta suas articulações com elementos da realidade, ou seja, com elementos do contexto histórico-social no qual se insere, assim como, manifesta articulações com contextos teóricos e filosóficos mais amplos no que diz respeito ao próprio estado de desenvolvimento do conhecimento de uma área. Então, de acordo com esse entendimento, não basta recuperar a lógica da pesquisa, é preciso recuperar também os contextos que a tornam possível.

Nessa perspectiva, ao estudar os enfoques teórico-metodológicos da pesquisa em educação, Sánchez Gamboa (1987; 2007) ressalta que se deparou com o desafio e a necessidade da construção de um instrumental capaz de lançar uma luz sobre a problemática

da pesquisa científica em educação e que lhe permitisse um potencial analítico das tendências, linhas e modelos em torno dos quais as pesquisas se desenvolvem. A partir dessa necessidade, o pesquisador encontrou na epistemologia as bases para o instrumento que veio a conceber e que denominou de “Esquema Paradigmático”¹⁵.

Sánchez Gamboa (2007, p. 68) destaca que o “Esquema Paradigmático” se constitui como um instrumento de análise que supõe o conceito de paradigma, mas que o entende como “uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimentos”. E que a partir disso considera que “a unidade básica da análise paradigmática corresponde à lógica de um processo de produção de conhecimentos presente em todo processo de investigação científica”. No entanto, argumenta que “por trás das diferentes formas de ver, focalizar e investigar o real existe a construção de uma totalidade” na qual “está implícita a noção de realidade” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 69). E, oportunamente, cita de Kosik sua explicação de que

precisamente porque a realidade é um todo estruturado que se desenvolve e se produz, o conhecimento dos fatos, ou do conjunto de acontecimentos da realidade, vem a ser o lugar que ocupam na totalidade desta realidade [...] se a realidade – no pensamento dialético – é um conhecimento da realidade, consiste não na adição sistemática de uns fatos a outros e de uns conceitos a outros senão num processo de concreção, que procede do todo às partes e das partes ao todo. (apud. SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 69).

Ou seja, entende-se que da relação dialética entre fatos e conceitos, ambos se tocam e se afetam mutuamente. Dito de outra maneira, isso significa que nem a realidade é um emaranhado de fatos inacessível ao entendimento humano, nem os conceitos são puras invenções humanas que nada dizem sobre a realidade. Pelo contrário, os conceitos produzidos acerca dos fatos, o conhecimento dos fatos já é aproximação à realidade. E dessa proximidade resulta a realidade do conhecimento, sua concreticidade. É a partir desse viés que Sánchez Gamboa (2007, 2013) situa a pesquisa científica e a possibilidade de compreendê-la. De acordo com ele “essas noções de estruturação e de lógica reconstituída supõem basicamente as ideias de totalidade concreta, entendida como o quadro geral que organiza os dados e lhes dá sentido. Totalidade que, segundo Kosik, já está implícita na mesma noção de realidade” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 68). Assim, o autor explica que “nesse processo em que todos os fatos e conceitos entram em um movimento recíproco e se elucidam mutuamente, e a

¹⁵ Denominação que, a primeira vista, devido a forte relação que o termo “paradigma” adquiriu com a epistemologia de Thomas Kuhn, poderia sugerir fidelidade à filosofia kuhniana. No entanto, Sánchez Gamboa deixa claro que, mesmo sendo o filósofo uma de suas referências, absorve o termo “paradigma” a partir de um sentido bem específico e não necessariamente atrelado às implicações que o termo possa adquirir no pensamento Kuhniano (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

totalidade alcança ‘concreticidade’, encontra-se implícita uma diversidade de elementos articulados que é possível elucidar mediante o ‘esquema paradigmático’” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 68-69).

Em relação a esses elementos, poderíamos supor, à primeira vista, que a questão do método seja prioritária, pois, frequentemente, as referências ao método o encaram como o elemento que constrói a realidade e nos aproxima do objeto de estudo. No entanto, Sánchez Gamboa (2007, p. 64) alerta que para uma compreensão menos técnica e mais epistemológica do método é necessário uma análise mais complexa.

Para entender os métodos utilizados na investigação científica é necessário reconstruir os elementos que o determinam e as relações que estes têm com outras dimensões implícitas nos processos de produção do conhecimento, tais como as técnicas, os instrumentos de aquisição, organização e análise de dados e informações e as concepções epistemológicas; dimensões essas que supõem uma articulação entre si, uma coerência interna e uma lógica própria, que por estarem implícitas no processo de elaboração da pesquisa precisam ser reveladas ou reconstituídas. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 64).

Contudo, o elemento mais básico da lógica reconstituída se refere àquilo que para Bachelard (1989) representa a base de todo o processo de produção do conhecimento, a relação entre as perguntas e as suas respostas. A relação entre a pergunta (P) e a resposta (R) é da própria natureza do conhecimento. Conforme Bachelard (1996, p.18), “para o espírito científico, todo conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído”. Sánchez Gamboa (2009) entende que há uma relação dialógica entre perguntas e respostas, pois estas são na verdade os pólos de uma mesma dinâmica. A dinâmica da produção do conhecimento.

O processo lógico, que compreende os movimentos contrários entre a gestação das perguntas e a elaboração das respostas sobre um determinado objeto ou fenômeno, produz o conhecimento sobre esse objeto. O conhecimento é o resultado da unidade dialética entre as perguntas e respostas sobre esse mesmo objeto, sob condições materiais, sociais e históricas específicas. Daí o caráter temporário e determinado desse resultado (SÁNCHEZ GAMBOA, 2009, p. 11).

Assim, entre os elementos e níveis que o “Esquema Paradigmático” permite recuperar enquanto instrumento de análise e interpretação da lógica reconstituída de uma pesquisa, o primeiro nível, o mais básico e elementar, se refere à reconstituição lógica da relação entre a pergunta (problema de pesquisa que se configura como a essência de um projeto de pesquisa) e a resposta (soluções encontradas e apresentadas no relatório final da pesquisa).

A construção da pergunta, ponto de partida de todo processo de pesquisa, tem por base um problema concreto, situado no mundo das necessidades humanas. Em caso contrário, se deveria questionar a seriedade e a cientificidade da pesquisa. O pesquisador, diante da realidade, envolvido por inquietações, dúvidas, suspeitas, indagações, questões e perguntas, mobiliza seus interesses na busca por soluções. Para tanto, inicialmente, concebe um projeto de pesquisa. O projeto deve explicitar o quadro problemático das diversas questões, porém, deve delimitar um campo e indicar uma situação-problema a partir da qual indagações múltiplas são confrontadas assumindo a forma de uma pergunta síntese. De acordo com Sánchez Gamboa (2007, p. 104), “não existe pesquisa sem uma definição do problema, das questões e da pergunta síntese. Em função da pergunta e da clareza da mesma, obteremos respostas válidas ou pertinentes”. Todavia, a passagem do contexto da pergunta para o contexto da resposta não ocorre de maneira imediata. A esse respeito, Sánchez Gamboa (2009, p. 12) esclarece que

a pergunta não é respondida imediatamente, ela precisa ser qualificada com novas indagações. A essa fase crítica, prévia à elaboração da resposta, modernamente a epistemologia cunhou o termo de *problematização* ou *problematizar o problema*, indagar sobre suas origens concretas (situação problema), explicitando tanto a necessidade, as condições, as situações percebidas pelos sujeitos, como as expectativas, suspeitas e dúvidas sobre os saberes já postos como possíveis respostas. Em síntese, deve-se explicitar a relação entre o indagador sujeito e o objeto-problema que é indagado (quem pergunta e sobre o quê), assim como as condições que determinam essa relação (situação problema).

Na produção da resposta se articulam diferentes níveis de complexidade pela relação lógica entre os níveis técnico, metodológico, teórico, os pressupostos epistemológicos e ontológicos, e a cosmovisão, que são os elementos que constituem o processo investigativo e que podem ser identificados no relatório final de uma pesquisa¹⁶, conforme prescreve, segundo Sánchez-Gamboa (2007), o Esquema Paradigmático.

Dessa maneira, na construção da resposta, que é a realização da pesquisa propriamente dita, o pesquisador define as fontes, os instrumentos e as técnicas que irá utilizar para coletar os dados e informações, também define as maneiras como registrá-los, organizá-los e sistematizá-los, bem como as formas e técnicas a serem utilizadas para análise desses dados e informações. A este nível de articulação dos elementos de uma pesquisa, Sánchez Gamboa (2007, p.73) denominou “nível técnico”.

¹⁶ No entanto, vale destacar, “como disse Marx no Posfácio da 2ª edição alemã de *O capital* (1873), a exposição segue o caminho inverso da investigação, de tal forma que se o trabalho de análise, de investigação, foi feito adequadamente, “ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*.” (GADOTTI 2006, p. 13)

A pesquisa, porém, não se limita a essas articulações do nível técnico, mas envolve outras dimensões no contexto das quais o nível técnico adquire sentido e inteligibilidade. Supõe-se então níveis de maior complexidade. Entre os quais um que abrange os passos, procedimentos, estratégias e maneiras de aproximação ao objeto investigado, denominado por Sánchez Gamboa (2007, p. 73) de “nível metodológico”.

Outro grau de articulação lógica supõe, conforme o autor, que em toda pesquisa científica certas teorias sejam privilegiadas em detrimento de outras. Trata-se, pois, do “nível teórico”. As escolhas teóricas, entretanto, implicam na seleção de um núcleo conceitual básico que insere e integra a pesquisa a uma determinada lógica ou maneira de pensar sobre um dado fenômeno, a partir da qual é possível de se falar em uma abordagem teórico-metodológica. As teorias são construções intelectuais que resultam do trabalho científico-filosófico. Muitas delas, no entanto, se constituem e se impõem como paradigmas que são amplamente aceitos pelos pesquisadores. Os estudos epistemológicos se pautam pela análise de tais abordagens, tendências ou paradigmas teórico-metodológicos para verificar como articulam os níveis técnico, metodológico e teórico. Além disso, esses estudos abrem a possibilidade de identificar pressupostos filosóficos que, por sua vez, revelam a presença na produção científica de perspectivas ideológicas a depender da maneira como relacionam conhecimento e interesse. Antes, porém, de entrarmos nessa questão dos pressupostos vejamos com mais detalhes o “nível epistemológico”, assim denominado por Sánchez Gamboa (2007).

Este nível se constitui pela articulação de elementos tais como as concepções de causalidade e de validação do conhecimento, que envolve considerar os critérios de cientificidade adotados como referência para a produção científica. A validação se refere às maneiras de justificar a cientificidade e a veracidade dos procedimentos adotados na produção do conhecimento. E à semelhança dos critérios de validação estão em jogo diferentes concepções de ciência. Cada enfoque metodológico desenvolve implicitamente uma concepção de ciência. Assim, ela pode ser concebida como invenção; como conjunto de métodos e conhecimentos destinados a formulação de proposições gerais, sistemáticas e coerentes, sujeitas a leis fixas; como atividade voltada à resolução de problemas tais como analisar criticamente o conhecimento de modo a descobrir suas contradições etc. (GOERGEN, 1981).

Contudo, ao adentrarmos nos níveis de complexidade que se articulam na construção da resposta, conforme o “esquema paradigmático”, localizam-se os pressupostos que dizem respeito às questões do conhecimento em geral (que extrapolam em amplitude e complexidade ao problema da cientificidade) e às questões da realidade. São os pressupostos

gnosiológicos e ontológicos. Em que os gnosiológicos se referem às maneiras de generalizar, abstrair, conceituar, classificar e formalizar¹⁷. Ou seja, em síntese, podemos dizer que as questões gnosiológicas, implícitas na produção da pesquisa científica, se referem às diferentes maneiras de conceber o objeto e o sujeito, bem como a relação entre eles no processo de conhecimento; ou, em outras palavras, que compreende à forma como se relaciona o real com o abstrato e o concreto. E os pressupostos ontológicos, por sua vez, abrangem categorias mais complexas que se manifestam, por exemplo, pelas concepções de homem, sociedade, educação, história e realidade.

Nos diversos enfoques, um elemento sempre presente é o conceito de homem. Ocorrem, porém, diferentes maneiras de concebê-lo. Para alguns sua importância é fundamental e assim é concebido como elemento central no processo em questão, para outros não passa de um elemento secundário, pois é visto como resultado de dados processos e estruturas. Assim, pode ser concebido como sujeito ativo, construtor e transformador das condições que enfrenta, ou como sujeito passivo, produto de determinadas estruturas, efeito da interação de certas variáveis, etc. Da mesma forma que cada enfoque concebe um “tipo de homem”, apresenta também uma maneira de entender as relações entre os homens, ou seja, pressupõe uma concepção de sociedade. Ela pode ser vista como harmônica, orgânica e ordeira, ou como conturbada, violenta, expressão dos conflitos e lutas de classe, etc. Todavia, cabe destacar, em meio a essas questões, que as maneiras de conceber tais pressupostos ontológicos em muito se associam aos interesses que se quer preservar. Assim, em relação à educação, ela pode ser concebida como funcional à sociedade, corretora das distorções; como reprodutora da sociedade, das desigualdades e problemas sociais; ou como revolucionária e capaz de contribuir com as lutas e movimentos sociais reivindicatórios de melhores condições de existência e justiça social; etc. (SAVIANI, 2009).

Figura também em cada enfoque, no que se refere aos elementos ontológicos, uma concepção distinta de história. Cada enfoque metodológico tem sua própria maneira de conceber a história.

Para alguns a história se reduz a um dado conjuntural, por exemplo, ao momento em que se observa o fenômeno ou se coletam dados; para outros a história é entendida como um processo que envolve o fenômeno ou como um contexto no qual se situa;

¹⁷ “A generalização permite reconhecer caracteres comuns entre vários objetos [...]. Conceituar significa a compreensão dos caracteres comuns ou o conhecimento do geral. Ao generalizar ou ao conceituar também se classifica. Classificar significa ordenar segundo certas relações que se querem pôr em evidência, repartir os objetos em um certo número de conjuntos parciais coordenados e subordinados. Os anteriores processos conduzem à formalização de uma estrutura ou modelo” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 75-76).

para outros como um processo que explica a atual situação do objeto; outros veem a história como um processo de desenvolvimento e de superação das contradições e conflitos inerentes ao próprio fenômeno estudado etc. Uns dão importância destacada à história (tudo é história), outros qualificam de “historicismo” a simples extrapolação dos dados presentes ou a situação dos mesmos em momentos diferentes. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 76)

Há, portanto, inerente aos pressupostos investigativos, uma concepção de história em ação. Em sentido amplo, é possível argumentar inclusive que as diferentes concepções de história, na medida em que são divulgadas e propagandeadas nos meios sociais, adquirem certo poder que pode contribuir direcionando o pensar e o agir em pelo menos duas direções distintas. Numa, orientada pela compreensão da história como um processo inesgotável, que não conhece fim, pois seu limite é o infinitamente possível, os interesses são pela transformação revolucionária dos entraves que impedem a mudança e a realização de novas possibilidades sociais. Na direção oposta, contudo, os interesses são pela manutenção do *status quo*, pela reprodução das condições do presente, assim, as concepções de história que orientam esse processo preferem se referir ao “fim da história”, preservando o entendimento de que para além do capitalismo nada é possível. Não seria forçoso, portanto, a partir do foi apresentado a respeito tanto desta categoria ontológica quanto das demais, inferirmos que os interesses sociais mais amplos condicionam as questões cognitivas, bem como, admitirmos que as opções cognitivas interferem nas questões sociais reforçando de certa maneira alguns comportamentos sociais em detrimento de outros.

Por fim, o esquema paradigmático faz referência à concepção de realidade, também chamada “cosmovisão”, ou “visão de mundo”. Trata-se de uma categoria geral e fundamental, ligada ao problema central da filosofia, que pode ser identificada e explicitada nas produções científicas nas teses de doutorado conforme prevê o esquema paradigmático. A visão de mundo está relacionada a um conjunto de fatores, tais como a história de cada pesquisador, a psicologia individual, as classes sociais, os valores dominantes na sociedade, as formações sociais, os movimentos históricos, etc. que acompanham o pesquisador, o grupo de pesquisa ou a comunidade científica no processo investigativo, ou seja, no processo de identificar problemas reais, concretos, e a partir deles formular perguntas e respostas científicas. (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2007)

Por vezes, as cosmovisões podem ser levemente diferenciadas, por vezes, podem ser radicalmente opostas. Isso está relacionado à radicalidade ou não dos interesses envolvidos. Sánchez Gamboa (2007, p. 77) exemplifica que a História da Filosofia é marcada por duas grandes cosmovisões:

por um lado o materialismo e por outro o idealismo, que propõem diferentes visões de realidade. Num predomina o formalismo estático, no outro predominam a dinâmica e a contradição; uma tendência se fundamenta no método metafísico e na lógica formal, a outra no método e na lógica dialética; um aceita a primazia do espírito sobre a matéria e outro da matéria sobre a consciência; um tende ao equilíbrio perfeito ou à estética definitiva, o outro tende ao contínuo movimento e à evolução constante; um defende a manutenção ou o “incremento” do atual estado das coisas e o outro a transformação, a inovação e a mudança radical das situações vigentes.

A semelhança dos demais pressupostos, a concepção de realidade é questão disputada entre os diferentes enfoques. As visões do idealismo e do materialismo são exemplo de posições diametralmente opostas. Existem, no entanto, posições intermediárias nesse debate; que tornam a questão ainda mais problemática. A cosmovisão, de fato, representa a categoria mais abrangente, e talvez por isso também a mais complexa. Ela almeja a uma totalidade e, nesse sentido, faz menção ao lugar que o conhecimento ocupa na totalidade. Assim, uma maneira de tratar dessa questão exige reconhecer que toda epistemologia implica em uma gnosiologia e em uma ontologia. E, a partir desse entendimento, podemos explorar como os diferentes enfoques consideram os vínculos entre as questões cognitivas e os interesses sociais mais amplos.

Em relação ao caso das tendências pós-críticas cabe, portanto, investigar quais são os interesses em jogo. Quais são seus pressupostos filosóficos? Como eles definem métodos e abordagens, por um lado, e como, por outro, manifestam interesses que as inscrevem na totalidade social por meio da visão de mundo, entre outras categorias ontológicas, que levam a diante? Essas e outras questões, conforme já destacamos, serão abordadas ao longo da tese, e, na busca de respostas, a metodologia descrita será então utilizada e o recorte delimitado será então explorado; iniciando pelo levantamento das principais filosofias que fundamentam abordagens pós-críticas e, portanto, pela composição de um quadro de informações que denominamos de “núcleo conceitual básico” ou simplesmente a “matriz paradigmática” dessas teorias, conforme se apresenta no próximo capítulo da tese.

CAPÍTULO II

NÚCLEO CONCEITUAL BÁSICO DAS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS: ELEMENTOS PARA UMA MATRIZ TEÓRICA REFERENCIAL

Depois de apresentar o percurso metodológico que orienta nossa investigação, cabe retomar nosso primeiro objetivo (mapear os pressupostos das teorias pós-críticas através da leitura e análise de literaturas em Filosofia e Filosofia da Educação para reconstituir o quadro de suas referências teóricas e conceituais), para destacar que um passo importante na pesquisa ora apresentada se deu pelo trabalho de levantamento do conjunto de conceitos que nos forneceram um indício para as teorias pós-críticas na pesquisa em Educação, conforme destacamos no capítulo metodológico. Consideramos que a definição do núcleo conceitual básico dessas teorias nos daria um meio de acesso às teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Assim procedemos para construir o que chamamos de a Matriz Paradigmática das referidas teorias. Sendo que o Esquema Paradigmático, conforme já destacamos, pressupõe uma matriz conceitual que permite indicar nos diferentes níveis de profundidade de uma pesquisa os seus vínculos teóricos.

A Matriz Paradigmática permitiu que tivéssemos certa coerência como ponto de partida em nosso estudo. Coerência que buscamos construir tendo por base uma vasta literatura – em Filosofia, Educação e Filosofia da Educação – que aborda as teorias da educação em geral e, particularmente, as teorias pós-críticas na educação. Contudo, a literatura a que nos referimos, ao mesmo tempo que lança luzes sobre as questões da educação e, em especial, sobre a pesquisa educacional, reflete, por outro lado, o cenário polêmico e conturbado que define o debate em andamento no ambiente acadêmico, particularmente, no que tange às teorias pós-críticas. Portanto, é preciso considerar, para ser coerente com a literatura, que a Matriz Paradigmática sugerida é sempre inacabada e provisória, pois novas interpretações poderão surgir e clarificar aspectos e conceitos que permaneciam ocultos ou ignorados.

O levantamento do núcleo conceitual básico das teorias pós-críticas seria enormemente facilitado se fosse possível partir de uma definição precisa do que sejam as teorias pós-críticas. Seria prudente proceder dessa maneira. Mas, indo por esse caminho, nos depararíamos de imediato com o problema da definição dessas teorias. Conforme Kumar (1997, p. 115), “é útil começar com alguma definição razoavelmente clara do pós-moderno”.

Porém, ele adverte que “tal orientação é contrária a maior parte da prática pós-modernista”. Conforme sua interpretação “os pós-modernistas têm horror a definir”. Isso porque, na maioria das vezes, de um jeito ou de outro, “toda definição de pós-modernismo acabará por ser modernista”. De nossa parte, não consideramos que a modernidade seja um projeto acabado. Não seríamos, portanto, contrários a uma definição moderna dos pós-modernismos, se se pudesse dispor de alguma.

Na verdade, o que não há é um consenso sobre o que sejam as teorias pós-críticas. Tanto autores que se declaram modernos quanto pós-modernos se debatem em torno dessa questão, mas, ao que tudo indica, não está suficientemente clara a sua definição. Por um lado, pode-se mesmo considerar que defini-las implicaria em destruí-las, pois sua característica maior seria a abertura, a mutabilidade constante, a itinerância do pensamento e o nomadismo conceitual. Por outro lado, é possível que elas se definam melhor pelo que não são, do que por aquilo que são. Ou seja, que as teorias pós-críticas teriam um acentuado aspecto de negação e um fraco, ou nenhum, de afirmação. Ou, para ser mais específico, que se definiriam pela negação do moderno, do iluminismo, do marxismo, etc., mas não pela afirmação de algo, a não ser pela constatação do estado de crise de referência em que vivemos. Também há quem diga, tal como Paraíso (2004), que elas podem ser compreendidas por suas diversas linhas e traçados. Contudo, considerando os defensores e críticos das novas tendências, vigora um dissenso, entre outras coisas, sobre o que elas são e sobre os interesses que elas representam, seja na Filosofia, na Educação, nas humanidades, e, enfim, em sentido amplo, na sociedade em geral e no contexto histórico.

Partindo dessas considerações, apresentou-se como um caminho viável abordar as teorias pós-críticas em seu conjunto a partir dos seus pressupostos comuns e mais gerais, conforme os dados sugeridos pela literatura. Os pressupostos traduzidos em conceitos elementares permitem uma aproximação à pesquisa científica em Educação, pois essa referência, no contato com as teses, dá condições para a identificação daquelas pesquisas que se orientam por esses mesmos pressupostos. Delineia-se, nesse sentido, sucessivas aproximações – processos da análise e da síntese que se complementam e se explicitam mutuamente –, e partindo do geral (conjunto dos pressupostos básicos das teorias pós-críticas) chega-se ao particular (análise da amostra encontrada entre as teses que se orientam pelas teorias pós-críticas) e daí pela mediação de sucessivas sínteses à reconstituição do sentido

amplo e profundo das referidas teorias e da totalidade¹⁸ concreta que lhes dá sustentação no contexto social e histórico que as constitui como elementos da realidade.

A primeira aproximação a apresentamos a seguir pela definição do que se denomina “A Matriz Paradigmática das teorias pós-críticas”. Antes, porém, se faz necessário algumas palavras explicando melhor o que se entende por Matriz Paradigmática e quais as suas implicações. Em seguida, desenvolve-se o preenchimento de seus elementos constitutivos, conforme as características das teorias pós-críticas.

A opção pela utilização da Matriz Paradigmática foi uma sugestão encontrada na literatura sobre epistemologia da pesquisa em Educação. Outros autores a utilizaram com essa mesma denominação. Cita-se, por exemplo, os trabalhos de Sánchez Gamboa (1982 e 1987) e Silva (1990 e 1997). No entanto, os autores a definem em relação ao Esquema Paradigmático. Nesse sentido, Silva e Sánchez-Gamboa (2011, p. 389) esclarecem que o *Esquema Paradigmático* “se refere à localização e articulação dos elementos técnicos, metodológicos, teóricos e epistemológicos na produção do conhecimento”, enquanto o conceito de *Matriz Paradigmática* “significa a sua ampliação que envolve uma perspectiva lógico-gnosiológica e implica a recuperação de pressupostos gnosiológicos e ontológicos oferecendo possibilidade de identificação de novas relações da produção com interesses e visões de mundo dominantes na produção da ciência”.

Feitas essas considerações, cabe ainda destacar que a presente pesquisa aborda um grupo relativamente diversificado de tendências no que se convencionou chamar “teorias pós-críticas em Educação”. Em sua grande maioria essas abordagens se originaram em outras áreas, como a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, a História, as Artes, etc., e só depois migraram para a Educação. Antes de mais nada, deve-se considerar que as abordagens pós-críticas são um fenômeno característico das Ciências Humanas em geral e que, em maior ou menor grau, elas vêm sendo utilizadas para se pensar um vasto número de questões que afligem o mundo contemporâneo. Particularmente na Educação, em algumas de suas temáticas, as abordagens pós-críticas se tornaram hegemônicas. De modo geral, pode-se dizer que para qualquer pesquisador em Educação soa bastante familiar nomes como “Pós-Modernismo”, “Pós-Estruturalismo”, “Filosofia da Diferença”, “Neo-Pragmatismo”, “Estudos

¹⁸ “Ontologicamente, a categoria mais importante da dialética é a da totalidade: cada fenômeno faz parte de uma estrutura mais vasta que o tem como parte constitutiva e na qual ele tem uma função significativa objetiva, independentemente de sua explicitação na consciência dos homens. Como numa espiral, essa totalidade mais vasta se insere em outras totalidades mais amplas ainda, o que acaba por conduzir à inserção do objeto inicial no conjunto da história. Daí, ser necessário concluir que a história de um problema acaba por se tornar o problema da própria história.” (ROMÃO, 2000, p. 50).

Culturais”, “Multiculturalismo”, “Estudos de Gênero”, “Estudos Feministas”, “Pós-Colonialismo”, “Nova História”, entre outros que estão bastante em moda ultimamente. De fato, estão aí listadas as teorias que, para Moraes (1996; 2004), compõem a “agenda pós-moderna” e que, para muitos outros autores da área de Educação, tal como Paraíso (2004), constituem o conjunto das denominadas “teorias pós-críticas”. Há ainda autores que, assim como Sánchez-Gamboa (2011), se referem a “os pós-modernismos”, buscando estender ao máximo o significado de “pós-moderno” de modo a abarcar todas as outras denominações pós-críticas.

Nesse sentido, como podemos ver, a opção por abordá-las em seu conjunto não é exclusividade nossa. Vários autores assim o fazem, por considerar que entre elas existem diferenças, mas também semelhanças. De nossa parte, avaliamos que elas possuem pressupostos comuns, principalmente, na medida em que promovem a sedução do “giro linguístico” e revelam seus vínculos e interesses político-ideológicos no contexto histórico-social contemporâneo. No entanto, para evidenciar esses pressupostos e compor a Matriz Paradigmática das teorias pós-críticas, deve-se partir de suas especificidades e seus contextos característicos. Assim, pode-se compreender como cada uma delas, à sua maneira, incorpora os mesmos pressupostos. Esses pressupostos, por sua vez, além de cumprir uma função de articulação interna dessas teorias, estão relacionados aos contextos teórico-filosóficos e sócio-históricos mais amplos nos quais essas teorias estão inseridas.

2.1 O Pós-Modernismo

Ao abordarmos o pós-modernismo, uma primeira indagação que surge é a que questiona se ele representa o fim do moderno, ou seria um desdobramento da modernidade que toma consciência de seu estado de crise? De acordo com Kumar (1997, p. 78) “o significado fundamental, ou pelo menos inicial, do pós-modernismo, tem que ser que não há modernismo, não há modernidade. A modernidade acabou”. Mas, o autor observa que, para numerosos pós-modernistas, não estaríamos vivendo ainda uma condição inteiramente nova. Assim, ele constata que

o “pós” de pós-modernismo é ambíguo. Pode significar o que vem depois, o movimento para um novo estado de coisas, por mais difícil que seja caracterizar esse estado tão cedo assim. Ou pode ser mais parecido com o *post* de *post-modern*: exéquias realizadas sobre o corpo morto da modernidade, a dissecação de um cadáver. O fim da modernidade é, segundo essa opinião, a ocasião de refletir sobre a

experiência da modernidade; a pós-modernidade é esse estado de reflexão. Neste caso, não há uma percepção necessária de um novo começo, mas apenas um senso algo melancólico de fim. (1997, p. 79).

Mesmo não havendo um consenso sobre o que seja exatamente o pós-modernismo, o conceito, nas diferentes acepções, evidencia a relação com alguma ideia de modernidade. E “modernidade” por vezes se confunde com “modernismo”, mas é importante distinguir: “modernidade” como um termo abrangente que se refere às mudanças intelectuais, sociais, políticas e históricas que caracterizam o mundo moderno, que sucedeu a época medieval; e “modernismo” como um movimento cultural, surgido no final do século XIX, que em alguns aspectos contestou a modernidade (KUMAR, 1997, p. 79).

Peters (2000) faz a mesma distinção, mas opta pelo termo “modernismo” nas duas acepções. Ele considera que existe uma relação entre os dois sentidos e que ambos expressam a ideia de ruptura autoconsciente com o tradicional e enfatizam o novo e o presente. Assim, destaca que o “modernismo”, no sentido de “modernidade”, começa, na Filosofia, com Francis Bacon e René Descartes, e que seu auge ocorre com o criticismo de Immanuel Kant que propõe submeter à crítica as crenças tradicionais para fazer avançar o conhecimento. Por outro lado, enquanto movimento artístico, o “modernismo” representa a ruptura com os métodos clássicos e tradicionais de expressão que se orientavam pelos pressupostos do realismo e do naturalismo.

O pós-modernismo tem, assim, dois significados gerais, relacionados aos dois sentidos do termo “modernismo”: ele pode ser utilizado, esteticamente, para se referir, especificamente, às transformações nas artes, ocorridas após o modernismo ou em reação a ele; ou, em um sentido histórico e filosófico, para se referir a um período ou a um *ethos* – a “pós-modernidade”. No segundo sentido, pode-se argumentar que ele representa uma transformação da modernidade ou uma mudança radical no sistema de valores e práticas subjacentes à modernidade. (PETERS, 2000, p. 13-14).

Como podemos ver, Peters (2000) sugere uma analogia, a partir da distinção dos dois sentidos de modernismo, que a distinção continua valendo também para o pós-modernismo. Kumar (1997), por sua vez, considera a distinção necessária entre “modernidade” e “modernismo”, mas sustenta que ela não se aplica a pós-modernidade. “Não há uma tradição de uso a que possamos recorrer para diferenciar de forma coerente “pós-modernidade” e “pós-modernismo”. Ambos são usados mais ou menos um pelo outro” (KUMAR, 1997, p. 112). Ele avalia que poderíamos preferir o caminho da comparação com a modernidade e “reservar pós-modernidade para o conceito social e político mais geral, e pós-modernismo para seu equivalente cultural” (KUMAR, 1997, p. 113). Mas, em sua opinião,

isso não corresponde ao uso corrente, que tem recusado uma distinção tão nítida, e nem a uma característica importante da pós-modernidade, que é apagar as fronteiras entre o político, o econômico, social, cultural e outros diferentes setores da sociedade.

A dissolução das fronteiras entre os diferentes setores da sociedade, tão em moda na ideia da interdisciplinaridade, contudo, não representa nenhuma expectativa de retorno a alguma unidade perdida do conhecimento, mas remete a condição pós-moderna de fragmentação. Nessa condição admite-se a pluralidade e a diversidade, sem o reconhecimento de qualquer sustentáculo que dê forma ao conhecimento e significado à sociedade. Tudo estaria contido em um fluxo contínuo, sem direção, que a tudo satura. Contudo, segundo Kumar (1997, p. 114)

se há um setor privilegiado, ou pelo menos um discurso privilegiado, entre os pós-modernistas, parece que é o cultural. Talvez esse seja o motivo pelo qual, na literatura, encontramos com mais frequência o termo “pós-modernismo” do que “pós-modernidade”. Isso sugere, o que é na maior parte verdade, que o impulso para a teoria pós-moderna veio inicialmente da esfera cultural e que seu principal interesse era o modernismo cultural. Em seguida o termo foi adotado por outros pensadores – para não mencionar os meios de comunicação –, levando a que um círculo cada vez mais amplo da vida social fosse rotulado de pós-moderno.

A sugestão de Kumar conduz para o entendimento de que, tendo iniciado como teoria cultural, o pós-modernismo foi assimilando e influenciando teorias similares focadas em outros aspectos da sociedade num movimento de convergência que culminou, posteriormente, na sua difusão por diversas áreas do conhecimento. Nesse processo, olhando do ponto de vista da teoria pós-moderna “a teoria da sociedade pós-industrial, em geral associada ao nome de Daniel Bell, foi uma das primeiras a ser absorvida” (KUMAR, 1997, p. 114). “O pós-fordismo figura também com grande destaque na teoria pós-moderna, sobretudo na ênfase que dá à descentralização e dispersão e à renovada importância do local” (KUMAR, 1997, p. 114). E assim por diante desencadeou-se um movimento cooptativo de larga escala. De fato, o conceito de pós-modernismo – ou pós-modernidade – originário sobretudo da esfera cultural, como o próprio Kumar (1997, p. 123) admite mais adiante, “espalhou-se para abranger um número cada vez maior de áreas da sociedade. Fala-se não só em pintura, arquitetura, literatura e cinema pós-modernos, mas também de filosofia pós-moderna, política, economia, família e mesmo em pessoa pós-moderna”.

Na obra *As origens da Pós-Modernidade*, Anderson (1999) explica que o termo “pós-moderno” surgiu timidamente na América hispânica em fins do século XIX em torno de um manifesto em defesa da identidade cultural. Mas no século XX, por volta da década de 1930, o termo passa a ser utilizado na Europa e nos Estados Unidos para se referir às

mudanças históricas em curso e não mais apenas a um movimento estético. Contudo, foi somente na década de 1970 que o pós-moderno ganhou conotação de teoria e passou a significar uma crítica aos princípios da modernidade, justificando, a partir da proclamada condição pós-moderna, uma mudança paradigmática. Seus críticos, no entanto, colocam sob suspeita a ideia de “fim da modernidade” e entendem que a incursão pós-moderna não passa de um movimento ideológico do capitalismo utilizado para legitimar sua expansão avassaladora em sua fase mais globalizada.

Mas, voltando nas origens, deve-se fazer menção ao fato de que o modernismo, em alguns de seus aspectos, marcadamente no dadaísmo e no surrealismo, indica a negação de traços fundamentais da modernidade e com isso, de certa forma, antecipa-se ao pós-modernismo (KUMAR, 1997, p. 116). Contudo, destaca-se, por um lado, o caráter radical do modernismo em rejeitar a tradição e, por outro, o ecletismo radical do pós-modernismo que leva a uma aceitação, ao menos parcial, da tradição. Seu pluralismo, na acepção de Charles Juncks, citado por Kumar (1997, p. 116) como um dos profetas mais ilustres da “era pós-moderna”, permite incorporar uma diversidade de tradições que incluem, portanto, em certo sentido, tanto o modernismo quanto aquilo que este pretende negar, pois, na sua opinião “o pós-modernismo é em essência a eclética mistura de qualquer tradição com a do passado imediato: é tanto uma continuação do modernismo quanto sua transcendência”.

O caráter ambíguo do pós-modernismo nos coloca diante da questão da continuidade ou descontinuidade com a modernidade. Em princípio, dada a complexa e ambígua relação que o pós-modernismo estabelece com a modernidade e a diversidade de leituras à que ambos estão sujeitos, pode-se defender as duas coisas, ou seja, tanto que há continuidades quanto descontinuidades. Seguindo essa linha de raciocínio, se a modernidade for vista pelo seu lado característico de ruptura com a tradição medieval, teocêntrica, etc., e considerando o modernismo, sobretudo, no dadaísmo e no surrealismo que prefiguram aspectos do que veio a ser proclamado como pós-modernista, que, enquanto movimento moderno, rompe com aspectos da modernidade, poder-se-ia, em princípio, argumentar que o que está se fazendo é simplesmente lançar um lado do modernismo contra o outro, e que portanto o pós-moderno corresponderia à própria essência da modernidade. E paradoxalmente se chegaria a conclusão de que a continuidade se daria pela descontinuidade.

O mais impressionante é como essa conclusão é levada a sério por Jean-François Lyotard, um dos fundadores do pós-modernismo. Na interpretação de Kumar (1997, 121),

para Lyotard, a experimentação, a rejeição do conforto e do consolo do realismo e da arte representativa era a essência do pós-modernismo. Essa ideia de certa forma

igualar o pós-modernismo à teoria da *avant-garde* – um conceito modernista fundamental, como ele mesmo reconhece. Mas, para Lyotard, o modernismo deixou-se ossificar, burocratizar e comercializar. Não mais desafia ou ameaça, como deveria. O pós-modernismo foi a forma assumida pelo modernismo depois de este perder seu *élan* revolucionário. É esse aspecto do modernismo que constantemente lhe lembra seu objetivo essencial de subversão e ruptura. Dessa maneira, o pós-modernismo “é sem dúvida parte do moderno. Tudo que foi aceito como certo, mesmo que apenas ontem... deve ser motivo de suspeita”. O pós-modernismo representa a ruptura interminável com o passado, por mais radical que este tenha sido em sua própria época; é o que dá ao modernismo o seu significado. Uma obra torna-se modernista ao repudiar seu passado, ao ser “pós” alguma coisa. (...) Na linguagem paradoxal tão característica dos franceses, Lyotard escreve: “Uma obra pode se tornar moderna apenas se for, antes de mais nada, pós-moderna. O pós-modernismo assim compreendido não é modernismo em seu fim, mas no estado nascente, e esse estado é permanente”.

A citação, apesar de longa, é bastante útil, pelo menos por duas razões. Primeiro porque parece algo como “jogar um balde de água fria” em toda uma discussão sobre (des)continuidades entre moderno e pós-moderno. Se “a ruptura com o passado” corresponde a essência do modernismo, a medida que este vai se “ossificando” e, portanto, tornando-se parte do passado, nada mais adequado a se fazer do que romper com ele. Não obstante, ao se fazer isso se estaria rigorosamente revigorando sua própria essência. Em segundo lugar porque evidencia um fato. O reconhecimento de que as versões de pós-modernismo são na verdade variedades do modernismo. Kumar (1997) destaca que esse fato explica porque alguns teóricos buscaram uma distinção entre pós-moderno e “modernismo tardio”. “É isso o que fez Bell afirmar, por exemplo, que ‘na década de 1960 desenvolveu-se uma poderosa corrente de pós-modernismo que levou a lógica do modernismo às suas últimas consequências’” (KUMAR, 1997, p. 121). Assim como levou a que outros críticos concluíssem, por exemplo, que a contracultura dos anos 1960 e seu legado devessem ser vistos mais como pós-moderna do que como modernismo tardio. Não obstante, o tom negativo ou positivo com que diversos autores cobriam o modernismo e o pós-modernismo, bem como o tom modernista ou pós-modernista com que cobriam os fatos, conforme Kumar (idem, p. 118),

a “contracultura” da década de 1960 adotou entusiasticamente a bandeira do pós-modernismo. Seus proponentes se consideravam aguerridos corifeus contra tudo que o modernismo representava, fosse em cultura ou em política. A *pop art* e a música pop, a “nouvelle vague” no cinema e o “nouveau roman” na literatura, o “happening” e o ser “in”, os protestos de massa e a contestação, o apagamento das fronteiras entre a “arte” e a “vida”, o cultivo da sensibilidade através do sexo e das drogas, e não a contemplação estética ou o estudo intelectual, o enobrecimento das reivindicações do “princípio do prazer” sobre as do “princípio da realidade”, de todas essas maneiras a contracultura atacou o que considerava o mundo elitista, esotérico e autocrático do modernismo. Em um eufórico ensaio intitulado “Os novos mutantes” (1965), o crítico americano Leslie Fiedler declarou que o mundo dos novos movimentos não era simplesmente “pós-modernista”, mas também “pós-

freudiano”, “pós-humanista”, “pós-protestante”, “pós-branco”, “pós-macho”, além de vários outros “pós”.

O crítico americano Ihab Hassan, de acordo com Kumar (1997), atribuiu ao modernismo o princípio de “Autoridade” e pensou o pós-modernismo a partir do princípio de “anarquia”. A anarquia nesse caso seria um composto de pluralismo, ecletismo, aleatoriedade e revolta que implicaria, pela conotação de “deformação” e a ênfase na desconstrução, na diferença, na descontinuidade e na “destotalização”, em uma tendência à “indeterminação” que somada a uma enorme vontade por desconstruir, e afetar o político, o cognitivo, o erótico, enfim, a psique de cada indivíduo, acabou afetando o campo discursivo no ocidente. Algo como a morte do homem como sujeito, proclamada por Foucault, e sua reconstituição em discursos, símbolos e imagens. “Por isso, para Hassan, como também para Bell e outros autores, a importância da mídia e de toda a gama da tecnologia da informação na criação de uma nova realidade ‘desmaterializada’ para o homem pós-moderno.” (p. 120). O que temos aí é, na verdade, uma síntese de vários dos elementos que constituem a condição pós-moderna.

Nesse sentido, é oportuno transcrever aqui uma citação feita por Kumar (1997) da obra de Juncks (1989), *What is Postmodernism?*.

A era pós-moderna é um tempo de opção incessante. É uma era em que nenhuma ortodoxia pode ser adotada sem constrangimento e ironia, porque todas as tradições aparentemente têm alguma validade. Esse fato é em parte consequência do que se denomina de explosão das informações, o advento do conhecimento organizado, das comunicações mundiais e da cibernética (...). O pluralismo, o “ismo” de nossa época, é, ao mesmo tempo, o grande problema e a grande oportunidade: quando Todo Homem se torna cosmopolita e, Toda Mulher, um Indivíduo Liberado, a confusão e a ansiedade passam a ser estados dominantes de espírito (...). Este é o preço que pagamos pela era pós-moderna, tão pesada à sua maneira como a monotonia, o dogmatismo e a pobreza da época moderna. Mas, a despeito de numerosas tentativas feitas no Irã e em outros países, é impossível voltar a uma forma de cultura e de organização industrial anteriores, impor uma religião fundamentalista ou mesmo uma ortodoxia modernista. Uma vez tendo surgido, o sistema mundial de comunicações e a forma de produção cibernética criam suas próprias necessidades e são, à parte a eclosão de uma guerra nuclear, irreversíveis. (p.115-116).

O entusiasmado profeta da pós-modernidade apresenta o pluralismo pós-moderno e sua ênfase em opções numa feliz coincidência com a apologia da “sociedade da informação” e um dogma fundamental do “pós-fordismo”¹⁹. Uma espécie de encantamento pela

¹⁹ O que foi saudado como “pós-fordismo”, para muitos críticos não passa de uma adaptação do setor produtivo ao contexto das novas exigências da economia capitalista. Muitos profetas da pós-modernidade, no entanto, fazem a leitura do “pós-fordismo” como uma tendência mundial de ruptura com o modo tradicional de produção que se denominou como “fordista”. Kumar (1997) apresenta os principais argumentos dos teóricos da especialização flexível que aderiram ao “pós-fordismo” e, na sequência, os argumentos críticos de vários autores contestando a leitura “pós-fordista” dos acontecimentos recentes no setor produtivo. Com o objetivo de elucidar

informatização e suas potencialidades tem sido uma constante entre os defensores da pós-modernidade. Lyotard (1989), por exemplo, aderiu às referências de vários teóricos da sociedade de informação pós-industrial. Seu estudo, intitulado *A Condição Pós-Moderna*, provavelmente o primeiro tratamento filosófico do tema, que foi apresentado como um relatório sobre o conhecimento contemporâneo, tem por base a ideia que o conhecimento se tornara a principal força de produção numa sociedade em que a computadorização é a realidade subjacente.

O que está em jogo nessas conclusões, entre outras, além da maneira de conceber o conhecimento e a sociedade no mundo contemporâneo, é um entendimento sobre a relação mesma entre essas duas esferas. Ou se preferirmos entre a cultura pós-moderna e a sociedade pós-moderna. Por um lado, os defensores do pós-industrialismo consideram uma ruptura no plano social – a sociedade pós-industrial – que corresponde a uma ruptura no campo cultural – a cultura pós-moderna. Lyotard, por exemplo, considera que o conhecimento pós-moderno é paradigmaticamente diferente do que modernamente se entendia por conhecimento. Por outro lado, análises que se identificam com o marxismo insistem em interpretar o pós-modernismo como o equivalente cultural do capitalismo avançado. Por exemplo, Harvey (2007) considera que a pós-modernidade nada tem de pós-capitalista, ela é uma nova condição de “aceleração do tempo e compressão do espaço” que resulta da aplicação de novas tecnologias organizacionais e produtivas na transição do processo fordista de acumulação capitalista para processos de acumulação flexível. Por sua vez, Jameson (1997), muito embora mergulhado nas questões do pós-modernismo, em relação ao capitalismo, quer mostrar a continuidade

melhor as diferenças entre “fordismo” e “pós-fordismo”, reproduzimos em nota uma citação do autor que apresenta uma síntese das mudanças na economia, nas relações políticas e industriais, e as relacionadas à cultura e ideologia.

“Na *economia*, o surgimento de um mercado global e de empresas globais e o declínio das empresas nacionais e das nações-estado como unidades eficientes de produção e controle; especialização flexível e dispersão e descentralização da produção, substituindo o marketing e a produção em massa; hierarquias mais niveladas nas empresas e ênfase em comunicação, e não em comando: desintegração vertical e horizontal e aumento de terceirização, franquias, marketing interno entre empresas e extinção de funções; aumento do número de trabalhadores em tempo flexível, parcial, temporário, autônomos ou que trabalham em casa.

Em *relações políticas e industriais*: a fragmentação de classes sociais, o declínio de partidos políticos nacionais baseados em classes e em votação de acordo com a classe, e o surgimento de movimentos e “redes” sociais baseados em região, raça, sexo ou política de assunto único (como, por exemplo, o movimento antinuclear); movimentos “periféricos”, sub- e supra nacionais; declínio de sindicatos de categorias inteiras e de negociações salariais centralizadas, e a ascensão de negociações localizadas, baseadas na fábrica; uma força de trabalho dividida entre núcleo e periferia; o fim do compromisso do corporativismo com a classe; o esfacelamento da provisão de benefícios padronizados, coletivistas, da previdência social; o aumento das opções do consumidor e fornecimento privado de benefícios sociais.

Em *cultura e ideologia*: o desenvolvimento e promoção de modos de pensamento e comportamento individualistas; a cultura da livre iniciativa; o fim do universalismo e da padronização na educação, e o aumento do sistema modular e da escolha por aluno e pais; fragmentação e pluralismo em valores e estilos de vida; ecletismo pós-modernista e enfoques populistas da cultura; privatização da vida doméstica e de atividades de lazer” (p. 64).

básica nas transformações sociais; em consequência disso, adjetiva o capitalismo como “tardio” e não como “pós-industrial”.

O “capitalismo tardio” se desenvolve num ambiente progressivamente distanciando da natureza e cada vez mais mergulhado no cultural. O pós-modernismo seria o correlato cultural desse processo de modernização no qual a natureza teria desaparecido para sempre, enquanto a cultura, determinante máximo da realidade social, econômica, política e até mesmo psicológica, nesse estágio do capitalismo, tornara-se tão expansiva e tão onipresente que praticamente tudo na vida social passa a ser compreendido como “cultura” – é claro, cultura de algum tipo ainda não totalmente decodificada pela teoria. É o que se pode concluir das palavras de Jameson (1997, p. 13-14), quando destaca que o pós-modernismo é a condição na qual a dimensão da cultura sofre uma imensa dilatação de sua esfera,

é um mundo mais completamente humano do que o anterior, mas é um mundo no qual a “cultura” se tornou uma verdadeira “segunda natureza”. De fato, o que aconteceu com a cultura pode muito bem ser uma das pistas mais importantes para se detectar o pós-moderno: uma dilatação imensa de sua esfera (a esfera da mercadoria), uma aculturação do real imensa e historicamente original, um salto quântico no que Benjamim ainda denominava a “estetização” da realidade [...]. Assim, na cultura pós-moderna, a própria “cultura” se tornou um produto, o mercado tornou-se seu próprio substituto, um produto exatamente igual a qualquer um dos itens que o constituem: o modernismo era, ainda que minimamente e de forma tendencial, uma crítica à mercadoria e um esforço de forçá-la a se autotranscender.

Qualquer marxista vai logo perceber que aquilo que se propunha como superestrutura, tal como o conhecimento e a cultura, passa a ser, nas novas interpretações, a base da sociedade. E assim cultura e economia passam a ser vistas indistintamente, como se fossem a mesma coisa²⁰. De fato, além de sentirmos os efeitos da informatização da economia e da sociedade, não há como negar que “a cultura se tornou um grande negócio”. Não só pela importância econômica da indústria de bens culturais – educação, meios de comunicação, turismo, lazer, esportes, etc. – mas também pela forma como grandes empresas associam seus produtos ao *marketing* cultural. Ou pela forma como a classe média busca nos símbolos culturais elementos de distinção. Ou como nossa vida diária tornou-se saturada por uma realidade cada vez mais virtual – internet, TV, anúncios, etc. – que nos interpela como

²⁰ Na interpretação de Peters (2000), referente ao econômico e ao cultural há algo de novo na narrativa de Lyotard. De acordo com suas palavras “a inovação de Lyotard consiste em reunir, sob uma mesma análise narrativa, elementos que anteriormente eram considerados de forma separada – isto é, o econômico (pós-industrial) e o cultural (pós-moderno). Ele sugere que a situação do conhecimento se altera à medida que as sociedades entram na era pós-industrial e as culturas entram na era pós-moderna, indicando, de forma ativa, uma homologia estrutural entre mudanças nos modos econômicos e mudanças nos modos culturais, sem atribuir qualquer prioridade a um deles.” (p. 18).

consumidores. E assim poderíamos listar inúmeras outras formas de como cultura e comércio têm se tornado profundos aliados. E seguindo essa linha de raciocínio, interpretar os acontecimentos pela ideia de que a economia foi colonizada pela cultura, seria, além de uma conclusão plausível, uma oportunidade para abordar os fatos pela experimentação de um novo estilo – o da análise pós-moderna.

No entanto, deve-se considerar que inverter categorias, inventar novas, etc. não é meramente uma questão de estilo. É uma questão de perspectiva e de pressupostos, ou seja, algo extremamente mais complexo e profundo. Nesse sentido, a análise pós-moderna, por vezes, se volta para os mesmos temas, muito em voga também em outras teorias do contemporâneo, todavia, na maioria das vezes, a partir de uma perspectiva inteiramente nova, devido às alterações que promove no âmbito da teoria. Por exemplo, inverter certas categorias de análises que já vinham sendo utilizadas e mesmo inventar novas. Veja-se o caso da análise sobre os meios de comunicação na era da informatização e das telecomunicações. Enquanto a maioria das teorias sobre a sociedade contemporânea consideram importante avaliar seu papel comunicativo, sobretudo, criticando seu aspecto alienante, os pós-modernistas se voltam para o estudo do seu poder construtivo e produtivo.

De acordo com essa abordagem dos meios de comunicação e outras realidades sociais, os pós-modernistas reinventam e resignificam conceitos que até então eram concebidos de outras maneiras. Bastante elucidativa a respeito disso é a contribuição de Jean Baudrillard. Kumar (1997, p. 134) sumariza algumas de suas conclusões da seguinte maneira:

A mídia criou uma nova “realidade eletrônica”, saturada de imagens e símbolos, que obliterou todo e qualquer sentido de realidade objetiva por trás dos símbolos. Na situação que Jean Baudrillard chama de “êxtase da comunicação”, o mundo, nosso mundo, tornou-se puramente um mundo de “simulação”, “a geração, através de modelos, de um real sem origem ou realidade: um hiper-real”. Na hiper-realidade não é mais possível distinguir o imaginário do real, nem o signo de seu referente, e ainda menos o verdadeiro do falso. O mundo da simulação é um mundo de simulacros, de imagens. Mas, ao contrário das imagens convencionais, os simulacros são cópias que não têm originais ou de originais que foram perdidos. São imagens “assassinas do real, assassinas de seu próprio modelo”. Nessa situação, não pode haver conceito de ideologia, nenhuma ideia da “traição da realidade” por signos ou imagens. Há apenas signos e imagens, apenas o hiper-real. “A história deixou de significar, de referir-se a alguma coisa – chamemos a ela de espaço social ou o real. Entramos em um tipo de hiper-real onde as coisas estão se reproduzindo *ad infinitum*”.

Os “meios de comunicação”, portanto, muito além de meios para comunicar, são considerados meios de produzir. Seus produtos não são apenas imagens, símbolos, linguagens, mas também a própria realidade. A realidade se converte, pois, em realidade virtual na mesma proporção em que o virtual se torna cada vez mais realidade. O imaginário

se torna o absoluto enquanto o real é relativizado. Essas conclusões, vale dizer, só funcionam como inversão se puderem ser estendidas à realidade em sentido geral, ou seja, se forem válidas também para a realidade não virtual. Se se admitir que mesmo tendo se originado uma realidade do tipo virtual continua existindo a realidade em sentido tradicional, e que as conclusões de Baudrillard se referem exclusivamente ao campo virtual. Aí não seria o caso de, em princípio, se verificar qualquer “inversão”, mas sim a “invenção” de novas categorias para um novo campo de estudo que surge. Contudo, a citação de Kumar deixa claro que Baudrillard não está se referindo a realidade em sentido restrito. Está sim operando uma “inversão de categorias”. Quando “o mundo, nosso mundo” torna-se um mundo de simulações não é possível distinguir o que é imaginário e o que é real, pois o real já não existe mais²¹, somente as imagens e linguagem computacional. E daí para se concluir que conceitos como verdade, ideologia e história não fazem mais sentido é só uma questão de dedução lógica.

De acordo com essa interpretação, o poder criativo da mídia produz a hiper-realidade, mas não só. Produz também a subjetividade humana. A medida que os indivíduos se submetem cada vez mais às experiências virtuais, na “situação de êxtase da comunicação”, vivenciando simulacros e simulações indefinidamente, nesse processo sua psicologia vai sendo formada e ao mesmo tempo são forjados novos modos de ser. Nesse sentido, torna-se legítimo se falar em sujeito jogador; sujeito romântico, sexista, disciplinado; sujeito crítico, amigo da escola, homossexual; nas subjetividades do ciberespaço que não são nem humanas nem máquinas, são “cyborgs”, são um misto integrado de humano e máquina; e tantas outras quantos forem os saberes, os mecanismos disciplinares e os poderes envolvidos num dado contexto (Paraíso, 2004). Do que não se pode falar mais, aliás, é de “sujeito” no singular. O “sujeito kantiano” é desconstruído, diluído. Só se pode falar, agora, no contexto da pós-modernidade, em “subjetividades”, no plural, pois são múltiplas as identidades individuais produzidas midiaticamente, culturalmente, eletronicamente, etc. Portanto, a “hiper-realidade significa não só a dissolução da realidade objetiva, de algo que “existe” e ao qual se referem os signos e as imagens. Significa também a dissolução do sujeito humano, o ego individual que a modernidade julgou ser o pensador autônomo e o ator no mundo” (Kumar, 1997, p.

²¹ O processo de eliminação do real, para Baudrillard, é gradativo. No livro *A Sociedade de Consumo* (1995), ele distingue três estágios no capitalismo e sugere um quarto, no decorrer dos quais a ideia de representação vai se extinguindo e com ela a realidade. No primeiro estágio o signo seria a representação da realidade. No segundo, o elo se mascara e perverte a realidade. Depois, mascara a ausência de realidade. E, por fim, o quarto estágio, no que vivemos hoje, o signo abandona qualquer relação com alguma realidade. É o estágio do simulacro total.

136). Essa leitura sugere que as conclusões de Baudrillard o aproximem de Foucault, para quem o sujeito kantiano foi uma construção temporária, ligada à modernidade.

Todavia, ao contrário de outros pensadores entusiastas da pós-modernidade da “realidade virtual”, Baudrillard, é importante que se diga, vê na condição de “êxtase da comunicação”, de dissolução de tudo – indivíduo, realidade, etc. – em informação e comunicação, uma nova forma de esquizofrenia que induz a um estado de terror. “Considera-a ‘obscena’, porque ‘põe um fim a toda representação’, oblitera qualquer diferença e distância entre o *self* e o ambiente. Os opostos sujeito/objeto, público/privado, perdem todo significado e se fundem” (Kumar, 1997, p. 137). Não sobra nada de inacessível, de intimidade, de vida interior. O indivíduo desaparece. Tudo é exposto, divulgado, publicizado. Não obstante, todas as implicações à condição humana que isso acarreta, Baudrillard avalia que tanto a sociologia quanto a política, diante das transformações sociais, já não dão conta de explicar os novos fenômenos. Talvez isso explique porque o sociólogo francês se concentrou tanto em produzir uma teoria da comunicação. Não no sentido de abandonar as questões sociológicas e políticas, mas, tal como explica Peixoto (2004, p. 48),

a teoria da comunicação elaborada por Baudrillard busca ultrapassar os limites das explicações sociológicas e políticas do chamado período moderno, explicações elaboradas pela construção de conceitos como classe social, proletariado, burguesia, capital e trabalho; teorias políticas que buscavam entender o papel do Estado e suas implicações, teorias baseadas numa visão de sociedade como categoria totalizante. A análise de Baudrillard e sua teoria da comunicação desprovida dessas categorias colocam os meios de comunicação como produtores em si mesmos da perversidade. Analisados completamente deslocados da sociedade na qual estão inseridos e desligados completamente das classes e antagonismos sociais, são apresentados como órgãos de poder, mas um poder abstrato e simbólico.

A comunicação é pensada, portanto, a partir de novas categorias que se concentram em aspectos como o seu poder produtivo, que por ser um poder abstrato e simbólico, ou seja, um tanto invisível, seja talvez mais persuasivo e perverso. A ponto de, por exemplo, esfacelar o “sujeito”, cuja existência deixa de ser objetiva ao render-se às imagens e simulações da hiper-realidade.

Apesar de tudo, de o indivíduo ser desconstruído, dissolvido, e desaparecer, seja em sentido epistêmico seja como sujeito histórico, de alguma forma, se não for propriamente o fim do humano, ele ressurgue em outras dimensões. Porém, reconstituído em novas configurações, em personalidades e subjetividades mutantes, instáveis e flutuantes, relativamente aos arranjos discursivos em que se localiza. E, não por acaso, é importante destacar, ele desaparece enquanto sujeito crítico, ativo, autônomo, etc. e ressurgue como sujeito consumidor, espectador, assimilador, etc. Afinal, as discursividades na pós-modernidade são

outras. Esse aspecto tem sido bastante polêmico. Muito embora vários teóricos pós-modernistas e pós-estruturalistas²² veem na dissolução do sujeito um grande potencial emancipativo, pois ela desempenharia um papel liberador das formas hegemônicas de subjetivação, marcadamente patriarcais, racistas, capitalistas, etc.

Como podemos ver, as questões e pressupostos da pós-modernidade tomada num comparativo com a modernidade se referenciam por novos parâmetros. Muitas das categorias tradicionais de análise são invertidas, por exemplo, conforme apresentamos, se invertem as relações entre economia e cultura; e a base real da sociedade se torna cultural. Outras são dissolvidas, por exemplo, a realidade e o sujeito que são rarefeitos na linguagem virtual. E há também as que são subvertidas, tal como a verdade, a ideologia e a história, que são completamente abandonadas em razão de não fazer mais sentido no contexto da nova discursividade.

Algo que impressiona na análise pós-moderna é a maneira como a partir de fatos bastante conhecidos, tais como a informatização, a globalização capitalista, as telecomunicações, a indústria cultural, entre outros, se consegue fazer alegações abrangentes sobre a própria natureza da sociedade e da realidade objetiva, como se fazem afirmações sobre a (nova) realidade social e também sobre a maneira de compreendê-la, como se passa da história e da sociologia de maneira bastante artificiosa para questões filosóficas sobre a verdade e o conhecimento (Kumar, 1997, p. 133). Impressiona também a maneira como invertem, subvertem e até desqualificam muitas das análises que vinham sendo feitas, nas diversas áreas do conhecimento e, particularmente, na Educação.

De fato, conforme nosso ponto de vista e a despeito das aporias em torno das definições de pós-modernismo, é ao se explicitar nas questões do conhecimento os pressupostos gnosiológicos e ontológicos das análises pós-modernistas que elas se tornam mais consensuais e unificadas.

Nesse sentido, vem de Lyotard (1989) a conclusão sobre o conhecimento nas sociedades mais avançadas que é provavelmente uma das mais abrangentes e de maior impacto entre os pós-modernistas. A que declara o fim das grandes narrativas e define o “pós-moderno”, pela questão do conhecimento, simplesmente como “a incredulidade em relação às metanarrativas” (p. 12). De acordo com Kumar (1997, p. 143) esse dogma central da pós-

²² Moraes (1996) interpreta o pós-estruturalismo como parte de pós-modernismo. Segundo a autora é o pós-estruturalismo que incorpora ao pós-modernismo uma concepção de subjetividade plural, múltipla, descentrada e também concepções a cerca do papel e da natureza da linguagem. (trataremos dessas questões em maiores detalhes no próximo item que aborda o pós-estruturalismo).

modernidade “é um dos atributos mais conhecidos e em geral mais aceitos da teoria pós-moderna, que unifica aquilo que, de outra maneira, seria uma série irremediavelmente difusa e dispersa de proposições”.

Em foco nas análises de Lyotard, a ciência, nas sociedades pós-industriais e pós-modernas, teria mudado substancialmente seu estatuto. Vista como uma narrativa, um discurso ou uma linguagem, na condição pós-moderna, a ciência não sai intacta às transformações sociais. “É razoável pensar que a multiplicação das máquinas informacionais afeta e afetará a circulação de conhecimento”. Tudo o que não puder ser traduzido em linguagem computacional será abandonado. “Com a hegemonia da informática impõe-se uma certa lógica e, portanto, um conjunto de prescrições que incidam sobre os enunciados aceitos como pertencentes ao ‘saber’”. Um primeiro efeito é “uma forte separação do saber relativamente ao seu ‘sabedor’” (Lyotard, 1989, p. 17-18). Com declarações como essas, Lyotard apresenta um cenário novo para a ciência.

Ao considerar a ciência como um tipo de linguagem, Lyotard (1989, p. 29-30) toma como referência a concepção de “jogos de linguagem” do filósofo Wittgenstein, que se referem aos diversos gêneros de enunciados: denotativos, performativos, prescritivos, narrativos etc.; cada qual determinado por regras que especificam suas propriedades e usos possíveis. Desse ponto de vista, as regras – condição para existência de qualquer jogo – dos jogos de linguagem científica resultam de um acordo mais ou menos declarado entre os jogadores e não têm legitimação por si mesmas. Não é o caso de dizer que os jogadores inventam suas regras, mas dizer que modificações, ainda que mínimas, em alguma regra modifica a natureza do jogo e que aquilo que não condiz às regras não pertence ao jogo que elas definem. No caso específico da ciência moderna uma regra rejeitada foi a narrativa, pois esta – tida como ignorância, superstição, ideologia, etc. – busca legitimar-se por si mesma. Ao passo que o conhecimento científico busca legitimidade pela verificação. E para satisfazer o critério de verificação a ciência deve ser mais denotativa que narrativa. Porém, ao considerar a ciência como um jogo entre outros possíveis, Lyotard descobre que a rejeição à narrativa acaba por tornar pura narrativa o discurso científico. Assim, ele identifica duas narrativas por meio das quais a ciência moderna se legitima: uma política, centrada na ideia de gradual emancipação da humanidade da escravidão e da opressão de classe; e outra filosófica, de acordo com a qual a ciência tem o papel de, quando acessível a todos, promover a liberdade absoluta.

Essas duas narrativas teriam se tornado extremamente eficazes, pois acabaram se constituindo também como “metanarrativas”, devido a implicação que elas apresentam para

arbitrar, subordinar, organizar e explicar outras narrativas. Conforme Peixoto (2004, p. 29), “é deste modo que Lyotard evidencia o paradoxo próprio do conhecimento científico. Um conhecimento que depende em dado nível da supressão e da renúncia da narrativa, ao mesmo tempo que (...) acaba condenado à dependência da narrativa: a narrativa da legitimação”. Na condição pós-moderna, contudo, a legitimação passa por novos processos que exigem repensar as metanarrativas da modernidade.

“Metanarrativa”, para Lyotard, são grandes esquemas histórico-filosóficos, criados na modernidade, que são legitimados pela ideia de busca da verdade. Nesse sentido, as metanarrativas da modernidade em grande parte se associam à ciência e ao método científico. Assim, para que um enunciado seja aceito como científico deve satisfazer certas condições. Dessa maneira, o conhecimento passa por um processo de legitimação. “A legitimação é o processo pelo qual um ‘legislador’, referindo-se ao discurso científico, está autorizado a prescrever as condições explícitas (em geral, condições de consistência interna e de verificação experimental) para que um enunciado faça parte desse discurso” (Lyotard, 1989, p. 25). Contudo, o cientista, legislador, dotado de competência e autoridade científica reconhecidas pela comunidade científica, com capacidade de julgamento científico das ideias, se era condição suficiente na modernidade para o reconhecimento da veracidade científica de um enunciado e sua consequente aceitação no discurso científico, na pós-modernidade, segundo Lyotard, não satisfaz mais. Na sociedade e na cultura contemporânea a legitimação do saber se dá de outra maneira. Emerge a questão da “dupla legitimação”, “evidenciando que saber e poder são as duas faces de uma mesma questão: quem decide o que é saber e quem sabe o que convém decidir? A questão do saber na era da informática é, mais que nunca, a questão do governo” (Lyotard, 1989, p. 26).

Como questão estratégica, ligada ao poder econômico e político, a ciência, ou como é mais adequado se utilizar nesse contexto, a “tecnociência”, para “quem sabe o que convém decidir”, não visa mais a busca da verdade, mas gira em torno de resultados, de ações práticas. Segundo a leitura de Santos (1989), Lyotard, em *A Condição Pós-moderna*,

expõe como a tecnociência, hoje coração integrado das sociedades pós-industriais e da pós-modernidade, não procura mais, como a Ciência moderna, a Verdade. Concentrada em áreas ligada à linguagem – comunicação, cibernética, informática, telemática – ela busca a performance, o melhor resultado. [...] Nestes ramos, associada ao poder econômico e político, a tecnociência não visa mais a conhecer o real, espelhando-o em números e leis, mas tende antes a acelerar informações para a indústria e os serviços produzirem novas realidades a um ritmo mais rápido e a um custo mais baixo. A tecnociência tornou-se *performativa* (performance = desempenho, resultado). As sucessivas gerações de computadores, com capacidade lógica e de processamento sempre maiores, não descobrem novas verdades, mas ampliam a performatividade” (p. 83-94).

Como podemos ver, mais uma vez, a fundamentação ocorre em nome da “revolução da informática”. O alvo, no entanto, muda. Desta vez a verdade e a ciência. A verdade em vista do novo fundamento é abandonada, enquanto a ciência é resignificada como “ciência pós-moderna” a partir do critério de “performatividade”. Isso ocorre num momento em que a ciência vive um estado de crise profunda. De acordo com Kumar (1997, p. 143), “é de fato a crise na ciência que pode explicar em parte a atração exercida pela teoria pós-moderna hoje”. Antes de mais nada, convém destacar que a crise na ciência é uma crise de legitimação que leva à descrença em relação às metanarrativas. De certa maneira, uma ciência pós-moderna explicaria a crise, pela descrença na verdade e pelo declínio das “grandes narrativas” por volta de meados do século XX, e se apresentaria como solução, como um novo paradigma na ciência, a partir da ideia de “performatividade” no ambiente criado pelo declínio da alternativa comunista e pela renovação tecnologizada da economia capitalista. É curioso notar, como faz Eagleton (1995, p. 56), que, “seja entre os teóricos do discurso ou na associação dos dirigentes, a meta não é mais a verdade, mas a *performatividade*, não a razão, mas o poder”. Assim o autor ironiza: “não é surpreendente que os modelos clássicos de verdade e cognição sejam cada vez desaprovados em uma sociedade em que o que importa é o saber se os bens comerciais ou retóricos chegam a seu destino”. De fato, nem sempre é fácil notar como estão relacionados os fatos político-sociais e as questões epistemológicas, principalmente quanto tudo é traduzido em “informação”.

Nesse ambiente, a ciência e tudo mais se convertem em “jogos de linguagem”, de modo que não é mais possível um critério que possa distinguir a ciência de outras formas de conhecimento, pois a performatividade não coloca um conhecimento acima de outro, e mesmo porque, em princípio, tudo é conhecimento no mundo contemporâneo, na era da “informação perfeita”, em que vigora o princípio da heterogeneidade. Vivemos, nesse contexto, a iminência da possibilidade de o conhecimento estar acessível para todos, de modo que não há mais nada a se descobrir a não ser formas novas de (des)organizar os jogos de linguagem e produzir aquilo que a pós-modernidade considera mais precioso, a heterogeneidade. Nesse sentido, conforme Peixoto (2004, p. 32),

centrando-se na ideia de que o mundo e o conhecimento são um conjunto de múltiplos e até incompatíveis “jogos de linguagem” que florescem e coexistem paralelamente, livres do princípio de autoridade antes estabelecido pela ciência, Lyotard conclui que qualquer ideia de compatibilizar ou até buscar um consenso entre esses “jogos de linguagem” representa violar o que a pós-modernidade revela de melhor, a heterogeneidade. (...) Lyotard apresenta (...) a ideia de que a sociedade pós-moderna é a sociedade do heterogêneo que deve conviver entre si; e que heterogênea deve permanecer, uma vez que é palco irreversível da falência

unificadora das metanarrativas legitimadoras que elaborava a unidade mediante escalas de autoridade cultural e científica.

Livre do princípio de autoridade e despretenhosa de consensos, a condição pós-moderna, para Lyotard, não levaria ao desencanto nem à possibilidade cega da deslegitimação. Mas então, se não em metanarrativas, nem em consensos obtidos por discussão, nem no princípio de autoridade, em que residiria sua legitimidade? Lyotard responde que “o critério de operatividade é tecnológico, não sendo pertinente para ajuizar do verdadeiro e do justo” e que “a invenção faz-se sempre na divergência”, enquanto o consenso “violenta a heterogeneidade dos jogos de linguagem”, para depois declarar que “o pós-moderno (...) refina a nossa sensibilidade para as diferenças e reforça a nossa capacidade de suportar o incomensurável” (1989, p. 13). Contudo, o autor não deixa de advertir Habermas, quando este propõe produzir a legitimação na procura de um consenso universal (1989, p. 130).

Aliás, uma leitura dos argumentos de Lyotard sugere interpretar que Habermas não entendeu bem a pragmática da linguagem. Para Lyotard os diversos jogos de linguagem possuem diferença não apenas formal, mas pragmática (1989, p. 128). Essa observação, e principalmente a advertência do autor de que “a pragmática social não tem a mesma ‘simplicidade’ das ciências” (1989, p. 129), é oportuna porque introduz uma concepção de sociedade que é bastante reveladora sobre a pós-modernidade. Lyotard deixa transparecer uma compreensão linguística da sociedade, de acordo com a qual a sociedade nada mais seria que uma rede de comunicações linguísticas. A pragmática social, para ele, “é um monstro formado pela imbricação de redes de classes de enunciados (denotativos, prescritivos, performativos, técnicos, avaliativos, etc.) heteromórficos”. Assim não haveria razões para se pensar que “seja possível determinar metaprescrições comuns a todos esses jogos de linguagem” e nem que “um consenso sujeito a revisão, como o que reina num dado momento na comunidade científica, possa englobar o conjunto das metaprescrições que regulam o conjunto dos enunciados que circulam na coletividade” (LYOTARD, 1989, p. 129).

A complexidade social, portanto, se restringe a complexidade dos jogos de linguagem que são incomensuráveis. As conclusões de Habermas, por outro lado, segundo o autor, implicam em aceitar que “todos os locutores podem chegar a um acordo sobre as regras ou sobre as metaprescrições válidas universalmente para todos os jogos de linguagem” e que “o consenso é a finalidade do diálogo”. Porém, seu entendimento é de que os jogos de linguagem bem como suas regras pragmáticas são claramente heterogêneos e de que o consenso na pragmática científica “é apenas um estado da discussão, e não o seu fim”

(LYOTARD, 1989, p. 130). Se bem que ideias como as de Habermas não estariam totalmente descartadas, pois, como destaca Abreu (2009, p. 110), analisando as conclusões de Lyotard, “as grandes narrativas se esvaem porque persecutórias de consensos inatingíveis, meras relíquias nostálgicas de emancipação, também elas, impossíveis. Elas não desaparecem, mas se tornam meras descrições parciais”. Também elas meros jogos de linguagem.

Nesse sentido, para Lyotard (1989, p. 131) ainda que o consenso tenha se tornado um valor inadequado e suspeito, a justiça não estaria na mesma condição. Como valor, ela é necessária. Precisamos, contudo, segundo ele, “chegar a uma ideia e a uma prática da justiça que não esteja ligada às de consenso”. O primeiro passo nessa direção é “o reconhecimento da heteromorfia dos jogos de linguagem”. Outro seria o reconhecimento de que, “se existe consenso sobre as regras que definem cada jogo e os ‘lances’ que nele são feitos, este consenso deve ser local, ou seja, obtido pelos parceiros atuais e sujeito a rescisão eventual”.

Não há algo como “as regras universais do jogo”. Na perspectiva de Lyotard, segundo Kumar (1997, p. 146), “a falta de uma “metalinguagem universal” que possa validar as grandes narrativas implica de fato que temos que abandonar as metas iluministas de emancipação e sociedade racional”. Kumar (1997) segue destacando que para o autor, com a falência definitiva dessas metas, resta unicamente o livre intercâmbio de “narrativas modestas”. Estas, ao contrário das narrativas abrangentes, são locais e internas às comunidades onde surgem, elas são autolegitimadoras, definem seus próprios critérios e o que pode ser dito e feito, independente de validação externa e objetiva, além do que elas admitem o incomensurável e a “paralogia”, ou seja, aquilo que normalmente seria tido como raciocínio falso, contraditório e ilógico pelos cânones da lógica científica.

A tudo isso, conforme Kumar (1997, p. 147) subjaz a visão política de Lyotard, que baseada principalmente na ideia de “contrato temporário” se esforça por conceber uma “sociedade aberta”. O “contrato temporário” “corresponde ao curso que a evolução da interação social está seguindo atualmente”, e “está, na prática, superando instituições permanentes nos domínios emocional, sexual, cultural, familiar e internacional, bem como nos assuntos políticos”. De acordo com esta perspectiva, no futuro

nada mais de organizações e instituições permanentes, encaixadas na estrutura rígida da nação-estado. Nada mais de ideologias “totalizadoras”, estabelecendo metas distantes dentro do conceito de esquemas pseudocientíficos para o futuro. Em vez disso, uma rede de comunidades frouxamente ligadas, inventando suas próprias formas de vida e descobrindo meios próprios para expressá-las. Nada de sistemas sociais governados por metalinguagens, mas “a ‘atomização’ do social e sua transformação em redes flexíveis de jogos de linguagem” (KUMAR, 1997, p. 147).

Na base dos argumentos de Lyotard, como podemos ver, estão os elementos característicos da pós-modernidade que ele está disposto a levar as últimas consequências: o particularismo (façamos guerra à totalidade), o irracionalismo (paralogia), a heterogeneidade (diferença), uma dosagem considerável de pragmatismo, a interpretação linguística de tudo e a conversão de tudo em linguagem, a crença absoluta nas potencialidades da tecnociência e da sociedade altamente informatizada, etc., são algumas das características marcantes no pensamento do autor que correspondem às grandes marcas do pós-moderno. São elementos que, como não poderia deixar de ser, apresentam implicações profundas quando se trata de pensar as questões políticas e educacionais, entre outras. Assim, ao se analisar a falência das metanarrativas políticas, educacionais, etc., a partir de Lyotard, tem-se como resposta uma única solução: “a utilização da tecnociência a resolver todos os problemas”. Essa solução lyotardiana, Peixoto (2004, p. 36) sumariza da seguinte maneira:

o desenvolvimento de uma tecnociência, ou seja, a junção entre o pensar e o agir, levará a humanidade a resolver seus problemas, uma vez que, como técnica e ciência, é produzida exatamente com esse objetivo. A humanidade não necessita mais de teorias gerais, nem de explicações totalizantes, mas de soluções práticas e imediatas.

As soluções práticas e imediatas levariam no campo político a se repensar a democracia em um ambiente mais complexo e heterogêneo, livre das amarras dos princípios políticos da modernidade²³, já no campo educacional, levariam a um rompimento com a “educação para a cidadania”, com a “educação emancipadora e igualitária como valor universalizante”. No contexto pós-moderno “a educação desvencilha-se de conteúdos globais, adapta-se às exigências práticas no mundo pós-industrial, incorpora a heterogeneidade e ajuda as pessoas a se utilizarem dos benefícios da tecnociência” (PEIXOTO, 2004, p. 37). A pós-modernidade, como podemos ver, apresenta uma tendência à adaptação aos novos tempos, às necessidades do Estado e do mercado.

²³ No livro “O pós-modernismo explicado às crianças” Lyotard explica que “o pensamento e a ação dos séculos XIX e XX são governadas pelas ideias de emancipação da humanidade. Esta ideia elabora-se no final do século XVIII na filosofia das luzes e na Revolução Francesa. O progresso das ciências, das técnicas, das artes e das liberdades políticas emancipará a humanidade inteira da ignorância, da pobreza, da incultura, do despotismo, e não fará apenas homens felizes, mas nomeadamente, graças à escola, cidadãos esclarecidos, senhores do seu próprio destino. Aqui têm origem todas as correntes políticas dos últimos séculos, excetuando-se a reação tradicional e o nazismo. Entre o liberalismo político, o liberalismo econômico, os marxismos, os anarquismos, o radicalismo da III República, os socialismos, as divergências, mesmo violentas, pesam pouco relativamente à unanimidade que reina quanto ao fim a atingir. A promessa de liberdade é para todos o horizonte do progresso e a sua legitimação. Todos levam, ou pensam levar, a uma humanidade transparente a si própria, a uma cidadania mundial” (1993, p. 101).

A modernidade, em contraste, esteve ligada a Revolução Científica do século XVII que depositou nos modernos a certeza de que eles poderiam retomar e mesmo ultrapassar as realizações dos antigos dando-lhes a confiança que motivou os grandes temas e teorias de progresso, razão, revolução, emancipação, igualdade, moralidade, etc. que de uma forma ou de outra lastrearam um grande número de teorias educacionais e a maioria das políticas do mundo ocidental, seguramente desde fins do século XVIII até meados do século XX. Agora, porém, se dermos razão a interpretações pós-modernistas, sabemos que elas são metanarrativas desacreditadas e não passam de palavras vazias que perderam seu encantamento, soando como vozes distantes, incapazes de inspirar compromisso e ação. “O importante parece ser que não pode haver agora qualquer causa nobre pela qual lutar” (Kumar, 1997, p. 145).

O contraste modernidade versus pós-modernidade, contudo, ao ser evidenciado, não pode ignorar importantes aspectos ideológicos da condição capitalista. As pretensões e argumentos tanto da modernidade quanto da pós-modernidade quando formulados de modo assim “quase-transcendental”, abstraídos de sua condição histórica, favorecem interpretações ficcionais que facilmente confundem desejos com realidade. É nesse sentido que Mészáros (2004, p. 123) se refere sob o título “a falácia das soluções tecnológicas para os problemas sociais” à maneira como diversos intelectuais em sintonia com a agitação da forte tendência expansionista²⁴ do pós-guerra “ficaram entusiasmados com uma série de pretensos milagres econômicos: os “milagres” alemão, japonês, italiano, francês e brasileiro, para citar apenas alguns”. E, em consequência disso,

previram, cheios de confiança, a continuação indefinida da expansão do pós-guerra e, de acordo com isso, produziram uma série de categorias que apresentavam suas conceituações altamente faccionais e *prescritivas* dos desenvolvimentos em andamento com declarações inquestionavelmente “*descritivas*”. Assim, uma multiplicidade de *desejos* foi apresentada como já realizada ou em via de realização. (MÉSZÁROS, 2004, p. 123).

Não obstante, o que se tem de fato é um processo já bastante avançado de uma acentuada crise capitalista, que só consegue ser atenuada pelas lembranças da crise ainda maior do bloco socialista que levou ao seu desmantelamento, ou pela leitura um tanto pós-

²⁴ De fato, a capacidade metabólica do capital de converter tudo em mercadorias não conhece limites. Desde que a expansão capitalista atinge horizontes cada vez mais globais, foi chegada a hora de uma expansão do tipo vertical, pela incessante conversão da cultura sob a forma mercadoria. A potencialização das capacidades de mercantilização se tornou avassaladora, e isso se verifica não só pela quantidade, mas pela diversidade de mercadorias a disposição do consumo no mercado global. Esse processo, no entanto, se produz socialmente pelas vias de uma complexa teia de mediações. Isso explica, em grande parte, a importância adquirida pela tecnologia, pela ciência, a informática, os meios de comunicação, etc.

fordista de casos bem localizados – seja o da Terceira Itália, do Vale do Silício, nos Estados Unidos, o do complexo Cambridge-Reading-Bristol, na Grã-Bretanha, do Oyonnax, na França, o Baden-Württemberg, na Alemanha, ou de várias regiões do Japão, como o distrito industrial de Sakaki (Kumar, 1997, p. 70). Nesse contexto, não é difícil perceber como diversos slogans da “modernização” se combinam ideologicamente com a maioria dos ícones da pós-modernidade. De acordo com Harvey (2007), “podemos discernir por trás do fomento da modernidade e da pós-modernidade, alguns princípios gerativos simples que moldam uma imensa diversidade de desfechos”. Ou seja, “em termos mais concretos, o grau de fordismo e modernismo, ou de flexibilidade e pós-modernismo, varia de época para época e de lugar para lugar, a depender de qual configuração é lucrativa e qual não é”. Assim, “para onde quer que vá o capitalismo, seu aparato ilusório, seus fetichismos e o seu sistema de espelhos não demoram a acompanhá-lo” (HARVEY, 2007, p. 308).

Da maneira como Harvey (2007) entende, sem perder de vista a categoria de “totalidade”, o pós-modernismo pode ser considerado uma condição histórico-geográfica bem localizada. Ele defende a tese de que em contextos de crise de superacumulação capitalista ocorre sempre a busca por soluções temporais e espaciais que levam a uma acentuada compressão do tempo-espço; fator que normalmente é seguido por fortes movimentos estéticos. De acordo com suas palavras,

a crise de superacumulação iniciada no final dos anos 60, e que chegou ao auge em 1973, gerou exatamente esse resultado. A experiência do tempo e do espaço se transformou, a confiança na associação entre juízos científicos e morais ruiu, a estética triunfou sobre a ética como foco primário de preocupação intelectual e social, as imagens dominaram as narrativas, a efemeridade e a fragmentação assumiram precedência sobre verdades eternas e sobre a política unificada e as explicações deixaram o âmbito dos fundamentos materiais e político-econômicos e passaram para a consideração de práticas políticas e culturais autônomas (Harvey, 2007, p. 293).

Essa citação de Harvey, para nossos propósitos, é bastante significativa, pois apresenta de maneira sucinta uma síntese de vários dos elementos característicos da condição pós-moderna conforme vínhamos relatando no presente tópico. Contudo, “pós-modernismo” não é a única denominação que se combina nessas configurações. Assim, na lista das tendências “pós” que são coerentes com essa linha de análise destaca-se também o “pós-estruturalismo”; perspectiva na qual, conforme se apresenta no que segue, a ideia de fragmentação invade as dimensões narrativas, subjetivas e linguísticas levando ao descentramento e a desconstrução no campo teórico de diversas categorias fundamentais ao pensamento característico da modernidade.

2.2 O Pós-Estruturalismo

Desde que surgiram, ainda que mais restringidos à literatura e à filosofia, os pós-estruturalistas estiveram ligados às teorias do pós-modernismo e da pós-modernidade (Kumar, 1997, p. 139). Há inclusive uma tendência em se considerar o pós-modernismo como um termo abrangente que incluiria também o pós-estruturalismo e uma opção, não muito destacada, por considerar ambos os termos como sinônimos. Mas, insistindo nas diferenças entre os dois termos, Peters (2000, p. 17), com efeito, situa o pós-estruturalismo “como um movimento que começa na França no início dos anos 60 e que tem fontes específicas de inspiração no trabalho de dois filósofos alemães, Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger”. Ao tratar sobre a emergência do “pós-estruturalismo”, o autor adverte que o termo não deve ser usado no sentido de homogeneidade ou unidade teórica. O pós-estruturalismo não constitui uma escola e não pode ser reduzido a um conjunto de pressuposto ou a um método. Antes, ele se constitui como um movimento de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita que é interdisciplinar como uma complexa rede de pensamento de diferentes correntes. Sendo assim, deve-se destacar que na comunidade acadêmica de língua inglesa, se pode dizer, o pós-estruturalismo é um rótulo utilizado para se referir a uma resposta filosófica ao estruturalismo dos trabalhos de Lévi-Strauss (antropologia), Althusser (marxismo), Lacan (psicanálise) e Barthes (literatura) (PETERS, 2000, p. 28). Enquanto atividade francesa, no entanto, de acordo com Peters (2000), num ambiente marcado por variadas forças intelectuais durante o pós-guerra,

provavelmente o mais importante é que o pós-estruturalismo inaugura e registra a recepção francesa de Nietzsche, o qual forneceu as fontes de inspiração para muitas de suas inovações teóricas. É também decisiva para a emergência do pós-estruturalismo, sem dúvida, a interpretação que Martin Heidegger [...] fez de Nietzsche, bem como as leituras de Nietzsche feitas por Deleuze, Derrida, Foucault, Klossowski e Koffman, desde o início dos anos 60 até os anos 70 e 80 [...]. Bem como as leituras estruturalistas tanto de Freud quanto de Marx. Considera-se que, enquanto Marx havia privilegiado a questão do poder e Freud havia dado prioridade à ideia de desejo, Nietzsche era um filósofo que não havia privilegiado qualquer um desses conceitos em prejuízo do outro. Sua filosofia oferecia uma saída que combinava poder e desejo. (PETERS, 2000, p. 29-30)

Cabe destacar também que o pós-estruturalismo não pode ser visto separadamente da tradição estruturalista da linguística que tem por base os estudos de Ferdinand Saussure e de Roman Jakobson, bem como ele é inseparável das interpretações estruturalistas de Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Louis Althusser e Michel Foucault (PETERS, 2000, p. 29). Aliás, numa aproximação com o estruturalismo, o pós-estruturalismo exhibe importantes

afinidades. Mas então, e se for perguntado, o que ele tem de “pós” em relação ao estruturalismo que o antecedeu? Dir-se-á que em se colocando dessa maneira se evidencia certa ambiguidade do termo, pois ele representa tanto continuidades quanto inovações teóricas em relação ao seu antecessor. Por exemplo, o filósofo alemão Manfred Frank enfatiza a ideia de continuidade e assim prefere o termo “neoestruturalismo”. Da mesma forma o faz John Sturrock que interpreta a partir de Derrida o “pós” da expressão como o que nomeia algo “posterior” e que tenta ampliar o estruturalismo, pois representa uma crítica, a ele, vinda do seu próprio interior (PETERS, 2000, p. 28). Metaforicamente, pode-se dizer, é como se “ele usa-se seu remédio contra si mesmo”. Haveria também, ainda de acordo com Peters (2000), o termo “superestruturalismo”, cunhado por Richard Harland, como um conceito abrangente para expressar um quadro de pressupostos comuns a estruturalistas, pós-estruturalistas, semióticos (europeus), marxistas althusserianos, lacanianos, foucaultianos, entre outros.

Por sua vez, Moraes (1996, p. 49), ao tecer críticas aos “pós-ismos”, considera que são muitas as diferenças entre os teóricos identificados com o pós-estruturalismo. Ela lembra que autores como Foucault, Barthes e Derrida são rotulados como pós-estruturalistas, mas que é comum se incluir nesse rótulo autores mais identificados com o pós-moderno, como Baudrillard e Lyotard, ou com o neopragmatismo, como Rorty, e aí poderíamos incrementar nessa lista a Filosofia da Diferença com Deleuze, o pós-colonialismo de Boaventura de Souza Santos, e assim por diante. A autora conclui a partir disso que seja impossível se falar em um pensamento pós-estruturalista em geral.

Particularmente, Silva (2000, p. 92) lança uma luz sobre a ambiguidade do termo “pós-estruturalismo” ao definir o vocábulo da seguinte maneira:

termo abrangente, cunhado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminado e instável. De uma outra perspectiva, o pós-estruturalismo apresenta-se também como uma reação tanto à fenomenologia quanto à dialética. Citam-se, frequentemente, Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze como sendo teóricos pós-estruturalistas.

A definição do autor é oportuna, pois já aponta elementos que sinalizam as continuidades e as inovações pós-estruturalistas em relação ao estruturalismo e indica um tratamento em relação a outras abordagens teóricas. Em questão, nessa relação, está uma discussão sobre o papel e a natureza da linguagem. Moraes (1996) indica, nesse sentido, um ponto de controvérsia que elucida uma diferença básica com a concepção estruturalista:

em lugar da linguagem como rede de significantes e de significados, signos e significações, o pensamento pós-estruturalista institui agora os jogos de linguagem sem sujeito; a comunicação é feita por “elementos de narrativa”, por uma série de textos em intercessão uns com os outros, onde se produzem novos textos, outros textos, indefinidamente, em um processo contínuo de cortes e reatamentos sempre em diferentes combinações.

Em síntese, o pensamento pós-estruturalista mantém o foco nos processos linguísticos e discursivos como herança estruturalista, mas desloca elementos importantes ao conceber a linguagem sem referentes como um jogo que basta a si mesmo. Não obstante, ainda que seja concebida de modos diferentes, o que se vê em ambos é a ideia da centralidade da linguagem na vida cultural e social humana²⁵. Dessa maneira, independentemente de uma demarcação rígida entre estruturalismo e pós-estruturalismo, de todo modo, vai logo se perceber que tanto um quanto o outro combinam em si muitos dos elementos característicos do pós-moderno. Em sentido amplo, pode-se dizer, o estruturalismo é parte da “virada linguística” na filosofia ocidental, enquanto o pós-estruturalismo é uma consequência imediata desse processo.

Por outro lado, Peters (2000, p. 11) defende a tese de que “o pós-estruturalismo deve ser definido contra o pano de fundo do estruturalismo francês”. Nesse sentido, ele adverte que “o pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que [...] buscou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente”, preservando, entretanto, “os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista”. Assim, ele desenvolve um percurso teórico que explica as afinidades e inovações do pós-estruturalismo relativamente ao estruturalismo, que para nossos objetivos será de grande proveito, pois além de um conjunto de informações que explicitam os principais traços do pós-estruturalismo, apresenta o estruturalismo destacando suas características pós-modernas.

De início, deve-se destacar que a análise estruturalista, iniciada na linguística estrutural desenvolvida por Saussure e Jakobson, que concebeu as estruturas da linguagem como um sistema de diferenças, abalou os pressupostos humanistas de intencionalidade, criatividade e autoria a partir dos quais se concebia a análise de textos. Saussure compreende “a linguagem como um sistema de significação, vendo seus elementos de uma forma

²⁵ Centralidade que pode ser evidenciada pelas palavras de Reale (2011, p. 14), quando apresentando o legado da teoria linguística de Saussure e a sua influência nas ciências humanas e na filosofia através de pensadores como Merleau-Ponty, Levi-Strauss, Roland Barthes, Jacques Lacan e Michel Foucault, que levaram bastante a sério suas leituras de Saussure, destaca o seguinte: “No caso da Filosofia, porque a história das diversas línguas é, transparentemente, a história das diversas comunidades humanas: é na língua que o homem deposita os produtos de sua evolução espiritual, e a compreensão do modo de funcionamento da língua nos diz muito sobre o modo como opera a mente humana, e sobre as relações entre os homens e entre a mente e as coisas”.

relacional”. Algo bem diferente dos estudos diacrônicos e históricos do sistema formal da linguagem então dominantes nos estudos linguísticos. Ele se interessava pela fala real e “definia a ‘palavra’ como um ‘signo’²⁶, formado por conceito e som – o significado e o significante”. Um não é causado pelo outro. Ambos se fundem numa relação de mútua dependência. “A relação entre significado e significante é inteiramente arbitrária”, no sentido de que poderia ser de outra maneira, mas que é como é por razões puramente convencionais. “Não existe nada no mundo que faça com que um som seja associado com um conceito particular”. Essa associação não é natural ou determinada de algum modo, é sim uma invenção social. Mas, “a identidade é definida de forma relacional, puramente como a função das diferenças no interior do sistema” (PETERS, 2000, p. 20), ou seja, um signo é o que é não por se referir a algo, mas por ser diferente de todos os outros no interior de um sistema linguístico. Apesar de tudo, de considerar tamanha maleabilidade entre significado e significante,

Saussure argumentava que nós não somos, em nenhum sentido, os “autores” das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais (HALL, 2011, p. 40).

A partir dessas considerações, se podem compreender aspectos essenciais do legado saussureano e da linguística moderna, que se tornaram fundamentais para o estudo de um bom número de questões nas ciências humanas. Aliás, de acordo com Peters (2000, p. 21), “Saussure estabelece uma ciência geral dos signos, dando ao estudo da linguagem [...] uma firme base metodológica e promovendo a *semiologia* – como disse ele, o ‘estudo da vida dos signos na sociedade’ – a uma posição central nas ciências humanas”. A participação de Roman Jakobson foi, contudo, decisiva para a divulgação das visões de Saussure e para o nascimento do estruturalismo do século XX. “Foi Jakobson que primeiramente cunhou, em 1929, o termo “estruturalismo”, para designar uma abordagem estruturo-funcional de investigação científica dos fenômenos, cuja tarefa básica consistiria em revelar as leis internas de um sistema” (PETERS, 2000, p. 22). Sua importância se deve muito ao fato de ele ter

²⁶ Ou seja, um sinal linguístico que para Saussure, contrariamente às ideias que se encontram na Bíblia e em Platão, consiste, não em uma união entre uma coisa e um nome, mas entre um conceito e uma imagem acústica (Reale, 2011, p. 14).

formulado um tratamento dialético às dicotomias de Saussure a partir de uma aproximação da linguística ocidental à linguística russa.

Em relação às pretensões científicas, conforme Peters (2000, p. 10), cabe destacar que, no final dos anos 1950 e durante a década de 1960, o estruturalismo francês desenvolveu a meta de se tornar um “megaparadigma” para as ciências humanas e sociais.

Por meio de Claude Lévi-Strauss, A.J. Greimas, Roland Barthes, Louis Althusser, Jacques Lacan, Michel Foucault e muito outros, o estruturalismo penetrou na antropologia, na crítica literária, na psicanálise, no marxismo, na história, na teoria estética e nos estudos da cultura popular, transformando-se em um poderoso e globalizante referencial teórico para a análise semiótica e linguística da sociedade, da economia e da cultura, vistas agora como sistemas de significação (PETERS, 2000, p. 10).

No contexto desse empreendimento, que a tudo o que vê interpreta como linguagem, é levada adiante uma concepção que rompe com a tendência característica do humanismo de colocar o “sujeito” no centro das análises e teorias ao concebê-lo como determinante no pensamento e na ação. O estruturalismo, ao contrário, compreende o “sujeito” simplesmente como um depositário de estruturas²⁷. E, a partir dessa maneira de concebê-lo, inicia um processo de “descentramento” do sujeito tal como fora constituído filosoficamente, que é continuado na análise pós-estruturalista pelo questionamento às diversas construções filosóficas do sujeito, seja o cartesiano-kantiano, o hegeliano e fenomenológico, o do existencialismo, ou o sujeito coletivo marxista (PETERS, 2000, p. 31). De acordo com Veiga-Neto (2000), “descentrar o sujeito” significa removê-lo do centro dos processos sociais e das análises sobre eles, e implica em ver “o sujeito” a partir das práticas sociais, políticas, culturais, etc. e não tais práticas a partir de uma ideia de sujeito. De acordo

²⁷ Reale (2011, p. 81) define, em linhas gerais, estrutura como “um sistema de transformações que se autorregulam” e, um pouco mais a frente (p. 83), ao tratar das raízes do estruturalismo, apresenta que: “de Saussure em diante, a linguística estrutural mostrou os complexos mecanismos (fonológicos, sintáticos, etc.) da estrutura que é a linguagem, dentro de cujas possibilidades move-se nosso pensamento; a etnolinguística (Sapir e Whorf) mostrou como e em que medida nossa visão do mundo depende da linguagem que falamos; o marxismo evidenciou o peso da estrutura econômica na construção do indivíduo, de suas relações e de suas ideias; a psicanálise mergulhou nosso olhar na estrutura inconsciente que sustenta os fios dos comportamentos conscientes de nosso eu; a antropologia e as ciências etnográficas põem a nu sistemas compactos de regras, valores, ideias e mitos que nos plasmam desde o nascimento e nos acompanham até o túmulo. E uma historiografia renovada, sobretudo sob os estímulos de Bachelard (é central a sua ideia de “ruptura epistemológica”), nos põe diante de uma história do saber como *desenvolvimento descontínuo* de estruturas que *in-formam* o pensamento, a prática e as instituições de diversas épocas e, com isso, de segmentos culturais diferentes da história do homem. [...] Diante de tudo isso, diante da lúcida consciência do torniquete representado pela onipresença de estruturas psicológicas, econômicas, “epistêmicas” ou “psicológicas” e sociais, continuar falando de “sujeito” ou “eu” ou “consciência” ou “espírito” livre, responsável, criativo e construtor da história, quando não é ignorância, é brincadeira (da qual devemos “sorrir”) ou é um engano, derivado de um antiengano (que é preciso desvelar)”.

com essa interpretação o sujeito transcendental não foi uma descoberta, mas uma invenção iluminista.

Contudo, se nesse ponto há uma afinidade com o estruturalismo, não é de perder de vista que o pós-estruturalismo desenvolve inovações e rupturas relativamente ao estruturalismo. Nesse sentido, considera-se o fato de o estruturalismo, apesar de negar a centralidade do sujeito e qualquer forma de fundamentação do conhecimento e da realidade nessa ideia, ainda mantém fortes noções racionalistas e realistas de que seja possível pela utilização do método científico identificar estruturas universais subjacentes a todas as culturas e à mente humana em geral que possam garantir validade e estabilidade aos sistemas de pensamento. Livi-Strauss, por exemplo, influenciado pela linguística estrutural, tem a noção de “estrutura inconsciente” como central em seu método antropológico concebido como capaz de evidenciar relações necessárias e descobrir leis gerais no âmbito antropológico, como ao dizer que “é preciso e basta atingir a estrutura inconsciente, subjacente a cada instituição ou a cada costume, para obter um princípio de interpretação válido para outras instituições e outros costumes” (PETERS, 2000, p. 23). Na perspectiva pós-estruturalista, por outro lado, pode-se dizer, a virada linguística encontra-se em seu auge, assim, leva-se adiante a ideia de uma negação completa a qualquer forma de fundamentação e estabilidade dos sistemas de pensamento. Cherryholmes (1993, p. 153) assegura que “a negação de um centro fixo enfraquece a noção estrutural de significação e dá origem ao termo *pós-estruturalismo*”. Nesse sentido, Derrida questiona até mesmo a própria “estruturalidade da estrutura”. Não se trata de afirmar qualquer centralidade, pois, para ele, a estrutura também faz parte do jogo. Assim, ele argumenta em favor de que haveria mesmo uma história do conceito de estrutura que se confunde com a história da metafísica. Em suas palavras, citadas por Peters (2000, p. 30-31), encontra-se:

[...] toda a história do conceito de estrutura [...] tem de ser pensada como uma série de substituições de centro para centro, um encadeamento de determinações do centro. O centro recebe, sucessiva e regularmente, formas ou nomes diferentes. A história da metafísica, como a história do Ocidente, seria a história dessas metáforas e dessas metonímias. A sua matriz seria [...] a determinação do ser como *presença* em todos os sentidos desta palavra. Poder-se-ia mostrar que todos os nomes de fundamento, do princípio, ou do centro, sempre designaram o invariante de uma presença (*eidos*, *arche*, *telos*, *energia*, *ousia* [essência, existência, substância, sujeito], *aletheia*, transcendentalidade, consciência, Deus, homem, etc.).

Com essas palavras, de acordo com Peters (2000), Derrida ataca o estruturalismo francês e apresenta uma direção para o descentramento da estrutura. De fato, Derrida (2002) ao discutir acerca da noção de estrutura identifica duas visões: uma, pautada pela ideia de que

haveria estruturas fixas e centrais que escapam ao jogo, busca um fundamento último, a outra, condizente com a sua opinião, não objetiva fundamentação alguma, mas, pelo contrário, questiona a estruturalidade da estrutura. Indo por essa via, Derrida encontra inspiração particularmente na crítica nietzscheana da metafísica e dos conceitos de ser e de verdade, na crítica freudiana do sujeito, da autoidentidade e da autoconsciência, e na destruição heideggeriana da metafísica da determinação do ser, para operar o descentramento de qualquer fundamento ou princípio que se apresente como o ser metafísico.

O “descentramento” pretendido por Derrida se articula inicialmente a partir da noção saussureana de relação arbitrária entre significado e significante, que ele amplia para dizer que entre realidade e linguagem, coisas e sentenças, significado e significante não há similaridade ou correspondência. São falsos os binarismos que a Filosofia criou operando sempre uma subordinação de um dos termos da oposição binária em benefício do outro e produzindo sistemas hierárquicos metafisicamente fundados. Assim, ele questiona a visão representacional da linguagem e as noções de sujeito e da realidade como fundamento do conhecimento ao atacar, utilizando a desconstrução²⁸, as formas binárias que lhes dão sustentação. De acordo com Peters (2000, p. 52),

Derrida, na verdade, faz uma associação entre, de um lado, o ataque de Nietzsche à teoria da verdade como correspondência e, de outro, a linguística saussureana. A relação arbitrária entre significante e significado é a concepção epistemológica central que inspira Derrida a desenvolver uma visão da linguagem que a concebe como uma interminável cadeia de significantes, como um sistema complementar autocontido e auto-referencial de signos, um sistema independente de qualquer suposta presença. Essa visão implica um descentramento radical do sujeito em favor da linguagem.

Bem ao estilo de uma “virada linguística”, como se pode ver, Derrida desloca o sujeito em favor da linguagem e descarta qualquer suposta presença, ou seja, a herança de toda uma época histórico-filosófica que privilegia o ser como “presença”. Essa forma de significação do ser, segundo suas inspirações mais heideggerianas, devemos desconstruir, da

²⁸ Conforme sua interpretação, Ogida (1995, p. 239) assinala que “o projeto de desconstrução de Derrida, a partir de figuras pilares do pensamento ocidental, tais como Platão, Rousseau, Kant, Hegel, Saussure, entre outros, propõe-se a desmascarar momento de aporia, pontos cegos e contradições subliminares que se alojam nas bases de qualquer dicotomia ou hierarquia a partir das quais elaboramos nossas ciências, nossas teorias e nossas visões de mundo. [...] O que esta estratégia faz é problematizar a relação entre os dois termos que a constituem (as oposições binárias), desmascarando, desnudando a relação simbiótica entre eles e, com isso, permitindo que surjam significados antes imersos na trama das convenções. [...] É como se o filósofo intencionasse perfurar o texto até as suas entranhas com a intenção última de desenterrar aquele “ponto cego” nunca visto antes pelo/a autor/a e que seu texto procura, na medida do possível, “esconder” para que ninguém o veja. Atividade infundável esta que visa desmontar a “construção”, fazendo aparecer as “armações” de um texto e, certamente, podendo ser comparada à figura nietzschiana em relação a/ao intérprete, ou seja o “escavador dos baixos fundos”.

mesma forma que Heidegger estivera propondo a destruição da metafísica pela alegação de que a questão do ser deve ficar em aberto.

Seguindo Nietzsche, Derrida encontra o logocentrismo que tem dado sustentação a toda a metafísica ocidental. A qual, mesmo com todas as diferenças que apresenta ao longo de sua história, sempre atribuiu a verdade ao “logos”, que teria desempenhado um papel fundamental no conhecimento; qual seja impedir a disseminação do significado. Para tal, o logocentrismo lançara mão de uma filosofia centrada em princípios estáticos, tais como, ideias claras e distintas, formas ideais platônicas, um referente último ou o ser, o conhecimento absoluto, a forma lógica das proposições, as estruturas subjacentes, o sujeito universal, a verdade, etc. Porém, contra toda a tradição filosófica, Derrida vai sustentar que o significado é disseminado, pois invadido pelo jogo da *différance* (diferença), ou seja, da “diferença ôntico-ontológica” que Heidegger destacou como sendo a diferença entre o Ser (aberto e indeterminado) e os entes (determinados humanamente à medida que são compreendidos em sua existencialidade). Nesse sentido, Derrida (1973, p. 17) vê a filosofia como “o trabalho de agonia de uma tradição que pretende subtrair o sentido, a verdade, a presença, o ser etc., ao movimento da significação”, como a negação do jogo da *différance* mediante medidas logocêntricas e homocêntricas – de fechamento da questão do ser – que determinam tanto o ser dos entes, quanto o ser do Ser. Mas da maneira como ele entende, a questão do ser deve ficar em aberto e, logo, não haveria um centro para a significação. Ela se daria, então, a partir do indeterminado (presença da ausência), sendo ela mesma, a significação, enquanto ato humano e linguístico, a única referência para si própria.

De acordo com Derrida (2002, p. 232), na ocasião em que se colocou a significação e a questão do ser dessa maneira,

foi então o momento em que a linguagem invadiu o campo problemático universal; foi então o momento em que, na ausência do centro ou da origem, tudo se torna discurso [...] isto é, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação.

Efetivamente, é o abandono declarado de qualquer referência privilegiada que leva Derrida e outros pós-estruturalistas a prosseguir com o descentramento desconstrucionista apresentando no “jogo da *diferença*” um sistema de diferenças como espaço próprio da significação. Com efeito, a medida que as referências tradicionalmente concebidas como basilares para o pensamento vão sendo problematizadas, artificializadas e, por fim, abandonadas, tem-se como consequência o surgimento gradativo de novos

pressupostos, entre os quais se destaca o reconhecimento de que o discurso, a linguagem, o texto, foi tudo o que restou. Para Derrida, “o movimento da *différance* é a ‘raiz comum de todos os conceitos posicionais que marcam nossa linguagem’, produzindo a diferença que é a condição de qualquer processo de significação” (PETERS, 2000, p. 60). E, sendo assim, o pensamento já não pode ser visto como exterior à linguagem e nem a linguagem como exterior ao mundo, pois, pensamento e realidade, contidos no processo de significação, se constituem como linguagem. E apenas isso. Essa postura pós-estruturalista relativamente ao significado e à referência, de acordo com Peters (2000, p. 37), “pode ser interpretada como uma espécie de anti-realismo, isto é, uma posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade”. Nesse sentido, observa-se, por um lado, a ênfase na linguagem, como é próprio do estruturalismo, e, por outro, a ampliação dessa centralidade pela radicalidade como é assumida no pós-estruturalismo; do mesmo modo que o conceito de diferença, central no estruturalismo, torna-se radicalizado no pós-estruturalismo a tal ponto que parece mesmo não existir nada que não seja diferença e que não seja linguagem.

Porém, conforme Silva (2000, p. 127), para que o processo de significação numa análise derridiana não seja visto apenas como instável, no pensamento pós-estruturalista, pode se combinar com uma análise foucaultiana das conexões entre poder e saber, como dependente de relações de poder. Com efeito, deve-se destacar que a noção de poder em Foucault não significa nada como uma referência estável e privilegiada. Como assinala Veiga-Neto (2000, p. 62), Foucault contrariando as tradições liberais, weberianas e marxistas, compreende o poder não como uma força que emana de uma matriz geral ou de um centro, como o Estado; também não o vê como algo unitário e localizável, nem como algo que possa ser possuído. Mas, como “uma ação sobre outras ações, todas elas pulverizadas, distribuídas, capilarizadas, manifestação de uma vontade de potência cujo objetivo é estruturar o campo das ações alheias”. Veiga-Neto (2000, p. 63) destaca também que o poder na concepção foucaultiana “não é nem repressivo nem destrutivo, mas sim produtivo: ele inventa estratégias que o potencializam; ele engendra saberes que o justificam e encobrem; ele nos desobriga da violência e, assim, ele economiza os custos da dominação”. Por sua vez, Silva (1995) destaca que a perspectiva pós-estruturalista baseada na noção de poder-saber de Foucault vai solapar qualquer posição privilegiada a partir da qual poderíamos nos imaginar analisando e criticando o poder sem estarmos envolvidos por ele.

Não cabe, portanto, nessa perspectiva, se fazer perguntas do tipo “o que é o poder?” ou “de onde ele vem?”. São questões que pressupõem uma essência, algo ao qual corresponde o poder; sugerem uma localização, uma origem. Nesse sentido, Deleuze (1991) apresenta como cabível a pergunta “como se exerce o poder?”. Esse deslocamento da pergunta, conforme Veiga-Neto (1995, p. 30), revela a aproximação de Foucault ao pensamento de Wittgenstein,

para quem perguntas do tipo “que é *isso*?” revelam, no fundo, que temos uma falta de clareza (ou incômodo mental) sobre *isso*. Mas, se o problema é filosófico ou mesmo apenas conceitual, essa falta de clareza não é de ordem empírica (caso em que teria sentido uma pergunta desse tipo). Ao formular perguntas do tipo “que é *isso*?” sobre questões de ordem filosófica, geram-se mal-entendidos a que denominamos problemas filosóficos. Ao fim e ao cabo, tais problemas não estão do lado dos objetos sobre os quais filosofamos, mas estão em nós mesmos, na nossa ilusão e má compreensão do que seja um problema empírico.

Que fique claro então que a questão do poder em Foucault não é de ordem empírica, mas filosófica. Ou seja, nada que diga respeito ao objeto, mas ao sujeito, mais precisamente ao conhecimento. Isso porque não existe o fora e nem o contrário do poder, assim como algo a que refere o conhecimento. Seja ele filosófico ou não, não faz sentido, pois o que está fora ou para além do conhecimento é descartado. Daí que o saber, não mais dependente dos fatos do mundo real, vai ser vinculado ao poder e as relações sociais. Assim o conhecimento é parte das relações de poder que funcionam como um jogo do qual o conhecimento e a verdade fazem parte. E, nesse sentido, se é tão difícil uma análise do poder, talvez seja justamente porque o poder em si não existe, o que existe são as práticas pelas quais ele se manifesta, atua e funciona. “Se não encontramos em Foucault propriamente uma teoria do poder, o mesmo acontece em relação ao saber. O filósofo não tematiza o conhecimento como uma faculdade humana [...], mas como um acontecimento articulado ao poder, como uma estratégia” (VEIGA-NETO, 1995, p. 33). Nada escapa ao poder, nem o conhecimento, nem a verdade, nem a linguagem, e principalmente porque o poder se manifesta como conhecimento, verdade e linguagem, indistintamente nas práticas sociais.

Se Foucault aproxima *saber* de *poder*, numa quase fusão, para ele não são a mesma coisa. “Poder e saber são dois lados de um mesmo processo” [...]. As relações de força constituem o poder, enquanto que as relações de forma constituem o saber; mas aquele tem o primado sobre esse. O poder se dá numa relação “flutuante”, isso é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e se sustenta em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala; por isso, o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. Poder e saber se entrecruzam nos sujeitos, seu produto concreto [...] e não universal. Aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o

discurso, ou seja, “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber” (VEIGA-NETO, 1995, p. 34).

Como podemos ver pelas palavras de Veiga-Neto, o elemento aglutinador na análise foucaultiana é o discurso. De fato, uma análise do social como um jogo de relações linguísticas, discursivas, bem de acordo com os pressupostos pós-estruturalistas, torna difícil compreender o poder em separado do saber e vice versa, pois no fundo o que deve predominar, seja como “poder” seja como “saber”, é o discurso. É nele que se produzem as relações de poder, as verdades, e também o que se entende por sujeito e por objeto do conhecimento. Todavia, para Foucault, é no sujeito que o discurso deposita sua carga de maior peso. Nesse sentido, é oportuno citar, juntamente com Veiga-Neto (1995, p. 35), as palavras do próprio Foucault:

Gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi a meta de meu trabalho durante os últimos vinte anos. Não consistiu em analisar os fenômenos do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, pelo contrário, consistiu em criar uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura. [...] Assim, o tema geral de minha investigação não é o poder, mas sim o sujeito.

Para Foucault, o “sujeito” existe porque é o produto de diversos modos de subjetivação. De modo geral, ele se insere no conjunto dos pensadores pós-estruturalistas que têm como referência a teorização heideggeriana da subjetividade. Cabe destacar que para Heidegger o ser-no-mundo precede a qualquer possibilidade de autoconhecimento e autonomia do sujeito, e que, portanto, deve-se levar em conta as condições externas da subjetivação. É nesse sentido que os pós-estruturalistas, particularmente Foucault, enfatizam as construções discursivas da identidade subjetiva ao considerar os processos sociais e culturais de subjetivação, dos quais resulta objetivamente o que se pode entender por “sujeito”. Essa postura coloca em cheque as concepções de autoconsciência absoluta e de sujeito universal, lançando sobre elas fortes suspeitas de que estariam encorpendo um processo de homogeneização e exclusão das diferenças. Nesse aspecto, seguindo Nietzsche, os pós-estruturalistas rompem com o iluminismo e diversas outras filosofias, em geral, taxadas de modernistas, que apresentam o sujeito como pressuposto do conhecimento e da ação moral e política. O sujeito foucaultiano, em contrapartida, é descentrado, plural, multicultural, etc. pois, em última análise, ele é que é o produto de conhecimentos, de ações políticas, dos valores morais e culturais, dos discursos e processos disciplinares, etc. “estando submetido às práticas e às estratégias de normalização e individualização que caracterizam as instituições modernas”. Dessa maneira, na versão pós-estruturalista, o sujeito é descrito como

dependente dos sistemas linguísticos, como discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais; é considerado em toda sua complexidade histórico-cultural (PETERS, 2000, p. 33).

Na versão de Foucault, o sujeito não é o centro das explicações como, na sua opinião, tivera sido postulado pelas ciências humanas como efeito de um processo de “antropologização” que marcou a modernidade e agora se revela falso. Um fundamento para as ciências humanas, conseqüentemente, não deve ser buscado no homem, no sujeito conhecedor, mas na linguagem. E, nesse sentido, o que interessa são as práticas discursivas das ciências humanas que instauram regimes de verdade e poder, que, por sua vez, constituem e constroem o homem. A questão fundamental é linguística, pois o homem se constitui nas práticas linguísticas. Assim, Foucault (2007) descobre que o homem é uma invenção recente, mas que envelheceu muito depressa. Ele seria uma fabricação do saber, “o efeito de uma mudança nas disposições fundamentais do saber” (2007, p. 536). Segundo suas palavras (2007, p. 536), “tomando uma cronologia relativamente curta e um recorte geográfico restrito – a cultura europeia desde o século XVI – pode-se estar seguro de que o homem é aí uma invenção recente”. Contudo, “se estas disposições viessem a desaparecer tal como apareceram, se, por algum acontecimento, [...] se desvanecessem, como aconteceu, na curva do século XVIII, com o solo do pensamento clássico – então se pode apostar que o homem desvaneceria”. Na verdade, essa é a aposta de Foucault. Ele preconiza, de acordo com a sua visão da história, que o fim do homem está próximo, pois já estaríamos vivendo uma nova discursividade e um conjunto de novas disposições no saber.

Em *As palavras e as coisas*, Foucault funda, por assim dizer, uma nova historiografia de acordo com a qual a interpretação dos fatos se daria por meio de uma arqueologia do saber. Dessa maneira, ele vê a história como descontínua e sem um sentido determinado ou determinável. Não haveria nada como um desfecho da história; e qualquer ideia de progresso histórico não passa de mito. Disso, todavia, não se deve concluir que a história seja absurda, incoerente ou ininteligível. Mas, pelo contrário, a descontinuidade histórica resulta de estruturas profundas e inconscientes que moldam os discursos e a retórica das ciências, as quais podem ser investigadas e analisadas em seus menores detalhes pelo rastreamento da inteligibilidade das lutas, estratégias e táticas. Assim, a arqueologia parte em busca das estruturas epistêmicas (ou epistemas) que regulam as práticas discursivas de modo inconsciente. Foucault (2007), de acordo com essa perspectiva, distingue três estruturas epistêmicas que se sucederam na história sem nenhuma continuidade. O que vivemos hoje seriam as conseqüências de disposições específicas na esfera do saber que caracterizam a

terceira delas. Grosso modo, as três estruturas epistêmicas se resumem no seguinte: na primeira estrutura, que se preservou até a Renascença, “as palavras tinham a mesma realidade do que significavam”. Na segunda, que se consolidou nos séculos XVII e XVIII, o discurso abandona as coisas e o sujeito conhecedor tem por suficiente uma representação delas. Na terceira, que corresponde ao século XIX, o saber assume novas configurações e – o sujeito, as coisas, as representações, etc. ficam em segundo plano, pois – o que interessa são as estruturas ocultas – como as biológicas, econômicas, psicológicas, etc. – que organizam a “realidade” (REALE, 2011).

Sua interpretação, ao que tudo indica, marca um processo crescente de abandono da realidade na direção de questões cada vez mais abstratas. De fato, Foucault se considerava um historiador dos sistemas de ideias e, como assinala Cherryholmes (1993, p. 150),

mapeou o desenvolvimento de sistemas de pensamento ou práticas discursivas tais como os que constituem as prisões modernas, as instituições mentais, os hospitais, a sexualidade, a economia política e a gramática geral, para mencionar apenas alguns. As instituições sociais e políticas e as práticas discursivas, ele argumentava, são mutuamente constituídas. [...] Foucault estava interessado em analisar o discurso e sua produção histórica, cultural, política, econômica e linguística. Ele estava preocupado com a forma como os discursos são constituídos pelas instituições e como eles as constituem. O objetivo é dar conta de como um texto vem a ser o que é e não “explicá-lo” ou “interpretá-lo” ou dizer o que ele “realmente” quer dizer.

Nesse sentido, as práticas discursivas seriam como documentos linguísticos a serem investigados. Não pelo que eles representam, mas pelo que instauram e produzem. Pois, em última análise, vale o que diz Shapiro, numa citação de Cherryholmes (1993, p. 151), que “seria apropriado, na visão que Foucault tem da questão, reverter a noção familiar de que as pessoas fazem afirmações e dizer que as afirmações fazem pessoas”. Isso nada tem a ver com “as pessoas valem pelo que dizem”, mas significa sim que no fundo as pessoas são um emaranhado de configurações linguísticas. Ou seja, são produto de discursividades incorporadas em processos técnicos, pedagógicos, em instituições, padrões comportamentais, etc. que instauram modos de ser.

As regras do discurso, contudo, não são aleatórias. Elas são arbitrárias, no sentido de que poderiam ser de outra maneira. Mas se são como são, é por razões históricas. Assim, para Foucault, elas não podem ser vistas em separado do contexto histórico, cultural, político, econômico e linguístico que lhes possibilitam operatividade. Conforme Cherryholmes (1993, p. 150), foi essa compreensão que levou Foucault a mudar a maneira como via o seu próprio trabalho. Em uma primeira fase ele se referia a uma “arqueologia do conhecimento” e, mais tarde, a uma “genealogia das ideias”. Na interpretação de Cherryholmes (1993, p. 150-151),

a metáfora genealógica expressa uma rejeição clara da análise sincrônica que o estruturalismo, em sua formulação clássica, favorecia. A arqueologia sugeria algo demasiadamente estático. Foucault descreveu as longas, lentas, quase imperceptíveis, mudanças nas práticas discursivas, que foram ocasionalmente alternadas com conflitantes disjunções que transformaram significados em sistemas de signos. É inevitável, argumenta Foucault, que os discursos sejam materialmente produzidos por arranjos sociais, políticos e econômicos específicos.

Contudo, seria equivocado a partir da citação de Cherryholmes, interpretar os argumentos de Foucault como um recuo no sentido de recuperar a materialidade histórica, abandonada pelo pós-estruturalismo, como referência para o pensamento. Pelo contrário, a genealogia das ideias, proposta por Foucault, não faz nenhuma referência a qualquer perspectiva que se fundamente pela materialidade dos fatos, a não ser, é claro, que seja para negar essa possibilidade, pois, em última análise, o que importa é investigar não o que a linguagem representa em termos de verdade e realidade, e sim o quanto os discursos investidos de poder e estatuto de verdade são capazes, como efeito disso, de produzir em termos de “realidade”, ou seja, de tornar algo um existente. Acerca dessa questão, Portocarrero (1994) esclarece que a materialidade do discurso se refere não aos discursos possíveis, mas aos que efetivamente foram pronunciados e se encontram materializados nos documentos, que são os manuscritos, os livros, os regulamentos e as práticas institucionalizadas. Mas isso deve ser entendido no sentido de que “os documentos são a própria materialidade do discurso, e não o signo de outra coisa, como se fosse uma matéria inerte a ser interpretada” (p. 49).

Em relação à arqueologia e a genealogia em Foucault, Portocarrero (1994), a partir de suas considerações, as interpreta como complementares. Assim, as análises de Foucault que se fazem seguindo os fios das relações de força recorrem a uma “arqueologia” que é seguida por uma “genealogia” dos desenvolvimentos estratégicos das práticas discursivas e dos saberes. Nesse sentido,

a arqueologia responde à questão “como?” os saberes emergem e se transformam, a partir da constituição de novos saberes, privilegiando as interrelações discursivas e sua articulação com as práticas institucionais [...]. A genealogia completará esta análise, tentando responder à questão do “porquê” dos saberes, das “origem” de sua existência e de suas transformações, situando-os como peças de relações de poder ou como dispositivo político de natureza essencialmente estratégica (PORTOCARRERO, 1994, p. 53).

Particularmente, Veiga-Neto (1995) aborda essas questões como a problemática de se referir a um “método” em Foucault. Segundo suas considerações, Foucault utiliza a “arqueologia” e a “genealogia” em domínios diferentes. A arqueologia seria o “método”

característico das obras “As palavras e as coisas” e “A arqueologia do saber”, nas quais o filósofo não está buscando nenhuma fundamentação do saber – e nisso a arqueologia, se não se opõe, ao menos se distingue da epistemologia – mas, desenvolver uma análise dos “sistemas de procedimentos ordenados que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados e “se ocupa em isolar o nível das práticas discursivas e formular as regras de produção e transformação dessas práticas” (Veiga-Neto, 1995, p. 20). E, nesse sentido, “ao invés de nos falar sobre epistemologia, Foucault nos fala em *episteme*, palavra que ele usa para designar “o conjunto básico de regras que governam a produção de discursos numa determinada época” (1995, p. 23), o que revela também a prioridade básica que atribui ao saber com relação à ciência. Esta, aliás, nada mais seria que um discurso do tipo moderno, o qual, assim como os demais discursos, é controlado, selecionado, organizado e distribuído por mecanismos e procedimentos de inclusão/exclusão que autorizam enunciados de certo tipo, pronunciados de certa maneira, a dispor de credibilidade no interior de um regime da verdade.

Nessa perspectiva, Veiga-Neto (1995, p. 21) define da seguinte maneira:

arqueologia é o nome que Foucault toma emprestado de Nietzsche e usa para designar essa forma de análise que, num sentido amplo, pode ser chamada de “metodologia” e que se contrapõe à tradicional história das ideias, que ele considerava linear, horizontal, progressiva, teleológica, contínua e centrada no pensamento presente. [...] A palavra arqueologia indica que se trata de um método de escavar verticalmente as camadas descontínuas do passado a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos já esquecidos e aparentemente desprezíveis, para, a partir desses fragmentos, compreender as epistemes antigas ou mesmo, e talvez principalmente, a nossa presente.

O domínio da arqueologia, portanto, tem como objeto o saber, mais precisamente suas regras básicas; não fundacionais, mas articuladoras, disseminadoras e transformadoras. O domínio da metodologia genealógica, por sua parte, se refere à relação entre poder e saber que Foucault tematiza prioritariamente na obra “Vigiar e punir”. A questão principal na genealogia é analisar como o poder atua na constituição dos saberes. E nesse sentido o poder não é externo aos saberes, mas imanente a eles, pois, são concebidos a partir de suas próprias articulações como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política, o poder. Indo por esse caminho,

a genealogia afasta-se das discussões sobre a gênese das ciências e se volta para a análise minuciosa do poder e de suas relações com o Estado. Por aí, o filósofo desenvolve a ideia de que o poder atua no que de mais concreto e material temos – nossos corpos – e, por isso, ele nos fala de um micropoder, de um poder molecular. A descrição e o entendimento de uma microfísica do poder é o horizonte da genealogia e, para chegar lá, ela “adota o ponto de vista do corpo, o do corpo supliciado, domesticado, marcado, mutilado, decomposto, obrigado, sujeitado, o dos corpos que são repartidos, organizados, separados, reunidos” [...]. O efeito de tudo

isso é a “produção de almas, produção de ideias, de saber, de moral” (VEIGA-NETO, 1995, p. 28).

O poder é pura ação que se manifesta pelas vias do conhecimento e das práticas sociais constituídas como um jogo de relações de força. “Ele se exerce antes de ser possuído” e “passa pelos dominantes tanto quanto pelos dominados” (Deleuze, 1991, p. 79), pois é inseparável de todas as forças em relação na sociedade. Não paira sobre a sociedade, mas é parte de seus nexos como uma ação sobre outras ações. É nesse sentido que se pode dizer, juntamente com Veiga-Neto (1995, p. 30), que “Foucault pulveriza e descentra o poder, isso é, não o compreende como algo que se possua e que tenha uma natureza ou substância própria, unitária e localizável”. O poder perpassa todo o tecido social e especialmente vinculado ao saber ele é produtivo, pois, nas práticas discursivas o saber-poder se mascara para exercer o controle dos corpos, etc. E nesse sentido, se ele não pode ser possuído e localizado, isso não significa que não possa ser exercido e rastreado. Ao contrário, esta seria justamente a finalidade²⁹ da genealogia. E conforme a definição de Veiga-Neto (1995, p. 27):

genealogia é a palavra que Foucault toma também de Nietzsche [...] para designar uma metodologia cuja finalidade é a analítica do poder, seja qual for a máscara que esse assuma, seja qual for o campo em que esse se manifeste – da moral, da política, do conhecimento, do desejo, etc. Dizer que a finalidade é fazer uma analítica não implica dizer que a genealogia tente explicar o que é o poder; o que ela quer é demonstrá-lo, fazer-lhe a anatomia pela análise de suas manifestações e descobri-lo.

A genealogia é a própria tecnologia do poder, e o que torna visível a lógica do poder em suas diversas manifestações. Esse é o potencial metodológico dessa categoria desenvolvida por Foucault em seu interesse por compreender como o poder funciona e como é exercido. Foi preciso, no entanto, criticar a tendência contemporânea de localizar o poder apenas no Estado e cunhar novos termos em filosofia política, tal como o conceito de “governabilidade” pelo qual se refere à emergência de um tipo característico de governo que desenvolve por diversas exigências e descontinuidades históricas, a partir do século XVI, a “arte do governo” pelo desenvolvimento das “bases tecnológicas” do governo de si (conduta pessoal), do governo das almas (doutrina pastoral) e do governo das crianças (pedagogia) (PETER, 2000, p. 42); e o conceito de “disciplinamento”, pelo qual concebeu uma espécie de genealogia do sujeito moderno por meio da qual ele constata a emergência durante o século XIX daquilo que nomeia como “poder disciplinar”. De acordo com Hall (2011, p. 42)

²⁹ Finalidade esta que, para Foucault (2001, p. 5), não seria possível à dialética e nem à semiótica. Esta seria “uma maneira de evitar seu caráter violento, sangrento e mortal, reduzindo-a à forma apaziguada e platônica da linguagem e do diálogo”; aquela “uma maneira de evitar a realidade aleatória e aberta desta inteligibilidade reduzindo-a ao esqueleto hegeliano”.

o poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância e o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo. Seus locais são aquelas novas instituições que se desenvolvem ao longo do século XIX e que “policiam” e disciplinam as populações modernas – oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante.

O disciplinamento no contexto das novas instituições sociais toma por base o conhecimento, os saberes das ciências humanas, os saberes dos profissionais especializados para produzir e administrar através da disciplina, do controle, da vigilância e da observação constante, a humanidade e a docilidade nos corpos individualizados num regime disciplinar.

A genealogia nietzschiana pensada por Foucault, assim como outras abordagens no pensamento pós-estrutural, tal como a desconstrução, não se interessa por origens e essências, mas pela procedência, pela emergência. São metodologias que tendem a valorizar noções como diferença, descentramento, estratégia, micro-poder, determinação local, rupturas ou descontinuidades históricas, e que têm uma aversão pelas tendências universalizantes dos grandes relatos. E, se alimentam não uma aversão pela verdade ou se não pretendem a eliminação dessa noção, não se pode negar que a redefinem de modo a deixá-la praticamente irreconhecível, ao menos se se tiver como referência uma visão tradicional da verdade como adequação ou correspondência (do sujeito à coisa) e como não-contradição (coerência lógico-racional).

Particularmente, Ferry e Renaut (1988) exploram os vínculos que se podem estabelecer entre diversos pensadores franceses, marcadamente pós-estruturalistas, enfatiza-se Derrida e Foucault, com os eventos que marcaram o Maio francês de 1968³⁰, e, nesse contexto, destacam “a dissolução da ideia de verdade” como um elemento característico do “tipo ideal” de “pensamento 68”. Nessa perspectiva, de acordo com suas considerações, uma teoria tradicional da verdade, do ponto de vista de uma *démarche* genealógica, pode ser contestada em dois aspectos:

se não há referente, a adequação perde todo sentido; por outro lado, a exigência de coerência se revela conduzida pela ilusão de um possível domínio de um discurso integralmente transparente a si mesmo, o que exclui precisamente a hipótese de um inconsciente, ou, mais genericamente, de um exterior animando todo discurso à revelia do locutor. A prática da genealogia impõe, assim, a referência a uma outra concepção da verdade que, já presente em Nietzsche, só será verdadeiramente tematizada em Heidegger através da definição da verdade como *Aletheia*, como um

³⁰ São eventos marcados pela ascensão de movimentos sociais de um novo tipo que, juntamente com as revoltas estudantis e a luta por direitos civis, são animados por uma nova mentalidade que desenvolve a política do sujeito, a ênfase no cultural, a política das questões estudantis, a crítica da política, das instituições, do tradicionalismo nas universidades, da sociedade de consumo, etc., mas que, não obstante, a imagem de revolta sem finalidade que viria a justificar os fracassos do Maio de 1968, no campo das ideias, representou um marco na passagem do modernismo para o pós-modernismo.

desvelamento inseparável de uma parte de velamento. Se se quiser uma imagem para ilustrar esta teoria da verdade segundo a qual toda manifestação “é ao mesmo tempo e em si uma dissimulação”, pode-se pensar no famoso exemplo do cubo, célebre na tradição fenomenológica: três faces, em qualquer sentido em que se vire o cubo, se escondem, se esquivam à presença. Toda visibilidade se dá, assim, sobre um fundo do não-visível, toda presença sobre o fundo da ausência, toda aparição sobre o fundo da desapareição – condenando desde então à ingenuidade a ideia de uma transparência e de um domínio absoluto; todo discurso consciente possui, assim, como o cubo, sua face oculta, isto é, seu exterior. (FERRY; RENAUT, 1998, p. 31).

Tal como na questão da verdade na *démarche* genealógica, a face oculta é justamente um dos pontos que foi levado muito a sério pelo pós-estruturalismo a partir do momento que se identificou na tradição filosófica os diversos aspectos da ocultação da ausência pela determinação do ser como presença, da produção do sentido e significação pela verdade, das diferenças culturais e subjetivas pela ideia de um sujeito universal, etc. pelo desvendamento da forma como a razão encobriu o irracional, de como o consciente sufocou o inconsciente, de como as paixões, a vontade e o desejo foram reprimidos em nossa cultura ocidental, de como se ocultou a face arbitrário de nossas ideias em textos apresentados como coerentes, organizados e estruturados, etc. tal como a análise pós-estrutural evidenciou. E, nesse sentido, pode-se dizer que o pós-estruturalismo foi ousado. Ou seja, no sentido de que ousou pensar o impensável, problematizar o conhecimento e as verdades, descentrar e balançar estruturas historicamente utilizadas e consagradas como científicas, estáveis, irremovíveis, etc. Entretanto, alguém poderia, vendo por outro lado, contestar e dizer que essa ousadia não foi original, que foi a repetição à moda francesa da filosofia alemã, que se fez pela utilização das mesmas categorias, e assim sucessivamente. Mas, quando se puder ver de perto o quanto as categorias oriundas de filosofias alemãs, entre outras, foram radicalizadas, ampliadas, resignificadas e utilizadas na análise de inúmeras questões nunca antes tematizadas, se entenderá ao menos parte da originalidade pós-estrutural.

Em vista disso, considera-se o fato de que os pensadores pós-estruturalistas, no geral, se utilizam assumidamente de noções advindas das produções de Heidegger e Nietzsche, entre outros. De Heidegger se sobressai, por exemplo, a noção de tecnologia que ele descreve como produtiva e interventiva no nosso modo de ser. É daí que, por exemplo, Foucault extrai o sentido para sua noção de “tecnologias do eu” e que vários outros se referem, por exemplo, ao poder produtivo dos meios de comunicação, das novas tecnologias e da informatização, tal como se viu que Baudrillard refere-se à hiper-realidade e ao êxtase da comunicação. De Nietzsche destaca-se a ênfase nas questões de estilo e interpretação do discurso filosófico, a crítica da verdade e seu ataque à tradição filosófica, fazendo vir à tona as relações de poder, entre outros elementos, que inspiraram, por exemplo, Derrida a

desenvolver a análise desconstrucionista da escrita e da textualidade; Foucault na crítica do sujeito, na analítica do poder, etc.

Algumas influências de leituras feitas de Freud e de Marx também precisam ser consideradas. De acordo com Peters (2000, p. 37), “grande parte da ênfase pós-estruturalista no desejo, no corpo e na sexualidade deve-se à influência de Freud”. De fato, não se pode desconsiderar que “a análise que Freud fez do inconsciente abalou a visão filosófica dominante, fundamentada na pura racionalidade e na autotransparência do sujeito, colocando em questão as distinções tradicionais entre razão e desrazão (loucura)” (PETERS, 2000, p. 37). Contudo, os efeitos da análise freudiana são sentidos no contexto pós-estruturalista, sobretudo, pela interpretação de Lacan, que fez uma leitura estrutural e linguística de suas contribuições. Nesse sentido, ao dizer que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, Lacan não estava fazendo nenhuma analogia, mas afirmando que a estrutura do inconsciente é a estrutura da linguagem; e que, assim sendo, Freud teria feito antes mesmo da linguística moderna uma análise do tipo linguística. Dessa maneira, o estudo das estruturas fundamentais da linguagem representaria um acesso privilegiado ao plano do inconsciente. Assim, “em vez de um sujeito visto como estando de posse de si próprio [...], Lacan vê o eu em sua relação com a linguagem” (PETERS, 2000, p. 38).

Lacan, a partir de sua leitura de Freud, explica que a imagem do eu como inteiro e unificado não é algo que brota de alguma essência interior da criança, mas algo que ela aprende, ou melhor, que nela se forma a partir da relação com os outros, de modo gradual, parcial apenas e com muita dificuldade, em relações mediadas por negociações psíquicas e inconscientes bastante complexas. Essa formação difícil e inconsciente do sujeito é acompanhada por sentimentos contraditórios e não resolvidos que o deixam “dividido” e partido durante toda a vida, pela ilusão de uma identidade resolvida e unificada, mas que é sempre contraditória, sempre em processo e sempre “sendo formada” (HALL, 2011). Psicanaliticamente falando, vivemos um processo ininterrupto no qual “continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude” (HALL, 2011, p. 39).

Na opinião de Hall (2011), a descoberta do inconsciente por Freud e a interpretação de Lacan, estão, juntamente com a linguística estrutural de Saussure, a filosofia de Foucault, o marxismo althusseriano e o feminismo, entre a série de rupturas com a modernidade que deflagrou, na segunda metade do século XX, o descentramento do sujeito.

Em relação às apropriações de Marx, destaca-se a influência que a leitura estruturalista feita por Althusser teve sobre os vários pensadores pós-estruturalistas. Como observa Peters (2000, p. 27), cada um desses pensadores desenvolveu uma espécie de “acerto de contas com Marx”. Contudo, em relação à interpretação althusseriana e sua importância para o pós-estruturalismo pode-se destacar, a partir da afirmação de Marx de que “os homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhe são dadas”, a redescoberta e a ressignificação na leitura dos novos interpretes de que com isso Marx estaria desqualificando a ação dos indivíduos na história, visto que eles são resultado de determinações históricas assim como as suas escolhas. De acordo com essa interpretação, o processo de descentramento do sujeito teria iniciado já em Marx, pela sua rejeição a postulados centrais da modernidade ao contestar a ideia de uma essência universal do homem (HALL, 2011).

Mas, talvez seja, entretanto, a noção de “diferença” advinda de Nietzsche, Saussure e Heidegger, um elemento que ajuda a entender melhor uma característica importante do pós-estruturalismo, pela forma como vários pensadores se utilizaram dessa noção e a ampliaram em suas teorizações (PETERS, 2000). Noção esta que será mais bem explicitada na próxima seção que irá tratar da “Filosofia da Diferença”.

Além de tudo o que foi dito, como uma tentativa de caracterizar o pós-estruturalismo, é importante levar em conta, nessa mesma linha de utilização e ampliação de categorias, que o movimento pós-estrutural encontra-se em pleno desenvolvimento, e inclusive, conforme Peters (2000, p. 46), já estaria passando pela sua terceira ou quarta geração. Assim, o autor considera que

os efeitos teóricos do trabalho da primeira geração (Foucault, Derrida, Lyotard, Deleuze) são claramente evidentes em uma variedade de disciplinas, incluindo a filosofia, a sociologia, a política e os estudos culturais, entre outros. Se o pós-estruturalismo, em sua primeira e segunda gerações, pode ser visto como, em grande parte, um empreendimento francês, a situação agora é bem diferente: os pós-estruturalistas de terceira e quarta geração (feministas, pós-colonialistas, psicanalistas, neofoucaultianos, neodeleuzeanos, neoderrideanos) procuram desenvolver e aplicar o pensamento da primeira geração em uma série de experimentos e de mutações teóricas, escapando a qualquer tentativa de uma definição única, porque o pensamento pós-estruturalista é uma obra em andamento.

Cabe ressaltar que diversas teorizações no campo educacional brasileiro se inserem nessa perspectiva de experimentação e ampliação do pós-estruturalismo. Isso ficará melhor explicitado no decorrer da tese, no sentido de que pretendemos captar o movimento dessas tendências em pesquisas da área de Educação. Importa destacar ainda, o que já pode ter ficado compreendido, que, ao que Peters (2000) se refere como movimento pós-estrutural, corresponde, em termos gerais, ao movimento pós-crítico que se prolifera por sucessivas

gerações e transmutações na Educação e em outras áreas. E, nesse sentido, outra denominação influente nesse contexto, a Filosofia da Diferença também demarca posições, semelhanças e diferenças, conforme se apresentará na sequência.

2.3 A Filosofia da Diferença

Para muitos autores, tal como Silva (1993), o que melhor distingue as teorias pós-críticas das teorias críticas tradicionais talvez seja a ênfase na desigualdade, por parte destas, e, por outro lado, a ênfase na diferença, da parte daquelas. Essa distinção manifesta bem o processo denominado “giro linguístico”. Um processo de abandono das análises que se pautam por pressupostos materiais e econômicos, tais como as desigualdades sociais e a luta de classes, que vêm sendo substituídos por outros que se referenciam pelos pressupostos linguísticos, simbólicos e culturais, tais como as diferenças identitárias, étnicas, raciais, de gênero, entre outras.

Conforme indicamos na seção anterior, esse é o processo característico do pós-estruturalismo, que vem apresentando, depois da desconstrução das referências tradicionais, a linguagem como o único “pressuposto” que restou. Contudo, uma questão que acompanha essa “guinada” no pensamento contemporâneo, e que revela muito da sua radicalidade, é a que trata de tentar compreender a linguagem sem resgatar ou dar continuidade à ideia de uma essência, de uma nova estruturação do pensamento centralizada em torno da linguagem.

Ao menos uma parte da solução a esta questão vem sendo buscada na compreensão de algo que é inerente à linguagem sem ser exclusividade sua – a “diferença”. A linguagem vem sendo pensada como um sistema de identificação e diferenciação. Na verdade, ela foi tradicionalmente considerada como um sistema estável, operado por processos de identificação. A ideia de diferença, apesar de antiga no pensamento filosófico, só recentemente foi resgatada e elevada à condição de categoria fundamental. Esse feito remonta inicialmente as filosofias de Nietzsche, Heidegger e outros. Com efeito, de forma talvez tão ou mais radical, a importância da “diferença” como a categoria fundamental vem sendo destacada na pós-modernidade, no pós-estruturalismo e na Filosofia da Diferença, e chega-se mesmo ao ponto de se considerar impossível continuar pensando a linguagem e tudo mais à maneira tradicional. A “diferença” se sobrepõe à “identidade”. Não há como pensar a identidade, seja na linguagem, na subjetividade ou em termos culturais em sentido amplo, que

não seja a partir da diferença. Como pensar a diferença e como pensar a partir da diferença se tornou a grande questão filosófica do momento.

No contexto do que se tem denominado “Filosofia da Diferença”, o filósofo Deleuze desponta como a principal referência, muito embora outros pensadores que também trabalham com a categoria da diferença são frequentemente solicitados, destacadamente, quando se trata de questionar os princípios da modernidade. Aliás, a referida categoria surge no pensamento de Lyotard, Derrida e Deleuze com relativa semelhança. E nesse sentido, todos se aproximam da noção de diferença originária dos pensamentos de Nietzsche, de Saussure e de Heidegger.

Conforme destacamos no item anterior, Derrida faz referência à diferença ontológica de Heidegger e à linguística estrutural para desenvolver sua compreensão de que, em não havendo um centro para a significação, a linguagem concebida como uma interminável cadeia de significantes é tudo o que de fato importa, em detrimento de qualquer suposta centralidade, seja a de um sujeito, da verdade, de uma substância, ou outra qualquer. É principalmente a partir dessas duas fontes, conforme Peters (2000, p. 43), que Derrida vai conceber em seu pensamento a categoria da diferença. E considerando uma “filosofia da diferença” e sua relação com o pensamento de Nietzsche, conforme Peters (2000, p. 60), Derrida é levado a perguntar, em seu ensaio “*Différance*”, se “não é, todo o pensamento de Nietzsche, uma crítica da filosofia como uma ativa indiferença à diferença”?

Em Lyotard, destaca-se o conceito de *différend* (diferendo), pelo qual ele considera que não há uma regra universal que possa ser utilizada para se definir um gênero de discurso como sendo melhor que o outro. Os gêneros discursivos se articulam como um jogo de relações linguísticas, tal como os “jogos de linguagem” de Wittgenstein, pelo livre intercâmbio de “narrativas modestas” no contexto pós-moderno de falência das “metanarrativas” ou narrativas universais. Dessa forma então, nunca é justo que um gênero de discurso prevaleça e se torne hegemônico sobre outros. “A ‘virada linguística’ na filosofia e nas ciências sociais do século XX impede qualquer posição de neutralidade metalinguística ou qualquer privilégio epistemológico fundacional” (PETERS, 2000, p. 44).

Os discursos como “diferendos incomensuráveis” sem restrições ou conciliações permitem, ao que tudo indica, na interpretação de Lyotard, uma espécie de “vale tudo”. Só não vale, na sua interpretação, com o colapso da lógica dialética, o marxismo. Em suas palavras, citadas por Peters (2000, p. 62), “torna-se absolutamente necessário deixar, completamente, de falar esse idioma”. Como de fato o diferendo de Lyotard não combina com esse idioma. Ele combina com a linguagem pós-moderna que relativiza tudo ao equiparar

todos os discursos, menos aqueles que, tal como o marxismo, almejam coisas como verdade, universalidade ou totalidade. Na mentalidade pós-moderna vem se impondo um consenso de que o marxismo agora é insuficiente para explicar a complexidade da sociedade capitalista contemporânea. E, junto com ele, a dialética vem sendo convidada a se retirar. Teria chegada a vez da genealogia das diferenças. Peters (2000, p. 63) avalia que nas teorizações dos pensadores que se inserem nessa mentalidade existem recursos filosóficos importantes - ele destaca a radicalidade do conceito de diferença – que são mais adequados que a lógica dialética para pensar a atual fase histórica pós-moderna e pós-colonial. O que, segundo ele, “não significa dizer que a teorização de Hegel não foi útil: ela forneceu a explicação mais inclusiva da lógica dualista ou de oposição que caracterizou a modernidade”. Porém, ele destaca, “ela foi um produto de sua época”. E assim questiona: “porque devemos esperar que um texto escrito quase duzentos anos atrás ainda seja capaz de definir as questões de hoje?”. Sua resposta não deixa dúvidas³¹:

na “pós-modernidade”, na era pós-colonial, uma era na qual muitos povos étnicos obtiveram sua soberania e seu reconhecimento político, o conceito de “diferença” proporciona uma “lógica” mais apropriada para compreender as reivindicações e as lutas pela identidade. Essa é uma das principais lições que os chamados teóricos pós-colonialistas (por exemplo, Said, Spivak, Bhabha) aprenderam dos pós-estruturalistas franceses (PETERS, 2000, p. 63).

Por sua vez, Silva (2000, p. 42) se refere à rejeição da dialética e à afirmação da “diferença”, destacando que

num contexto filosófico, fala-se de “filosofias da diferença” para se referir a certas tendências filosóficas contemporâneas que se centram no conceito de diferença, opondo-se, nesse sentido, às filosofias que se fundam na dialética, as quais são criticadas, sobretudo, porque, ao resolverem a contradição por meio de uma negação da negação, acabam por reafirmar a identidade e a mesmidade. Embora baseados em noções de diferença que não são coincidentes, pode-se nomear Gilles Deleuze e Jacques Derrida como os principais representantes de uma “filosofia da diferença”.

O autor ainda lembra que “ao se caracterizar o chamado “pós-estruturalismo”, esquece-se, em geral, que esse movimento teórico contemporâneo define-se também por sua rejeição da dialética e por sua consequente afirmação do princípio da diferença” (SILVA 2000, p. 42).

³¹ Porém, não deixa de ser interessante notar como pensadores que reconhecem os feitos de Hegel, como o “máximo” de uma época, se dizem marxistas de alguma certa forma, apresentam a dialética como um grande entulho da história que é preciso remover, em nome do bom entendimento das questões do presente. As quais só estariam acessíveis às metodologias que se desenvolvem pela lógica das diferenças.

Contudo, é particularmente em Deleuze que vamos encontrar toda uma filosofia pautada na diferença e uma tentativa mais incisiva de suplantar a lógica dialética. Particularmente Schöpke (2012), a partir dos estudos deleuzeanos sobre a diferença, se propõe desenvolver uma “genealogia” dessa categoria. A autora destaca que pensar a diferença exige ultrapassar a ideia de representação impregnada na filosofia desde seu período clássico em que se instalou o que conhecemos por “razão”. A diferença é inimiga da razão, pois quando submetida ao crivo racional ela só pode ser pensada de maneira mutilada e descaracterizada de sua natureza anárquica e subversiva. “Como austera juíza de valores, a razão condena tudo aquilo que lhe pareça um tanto ou quanto descentrado, desregrado. É por este motivo que a *diferença* [...] escapa completamente a sua compreensão e, sobretudo, se constitui em uma ameaça ao perfeito equilíbrio da razão” (SCHÖPKE, 2012, p. 24).

E, nesse sentido, o próprio pensamento subordinado à razão e regulado pelos princípios da representação se torna mero processo de reconhecimento, apenas “re-conhecimento”. Ele perde sua essência própria que é produtiva e sua capacidade de criar e re-criar a diferença, se tornando também ele inimigo da diferença. No entanto, ele não é por natureza seu inimigo, pelo contrário, o pensamento por si desconhece limites. Com efeito, “só parece ser legítimo falar em “poder de criação”, em “atividade plástica do pensamento” quando este assume toda a sua potência”: “o seu poder de libertar ou mesmo de produzir a *diferença* está diretamente ligado ao rompimento com a representação³²” (SCHÖPKE, 2012, p. 24). Para entender isso, segundo a autora, é preciso ter em mente uma distinção entre pensamento e razão na filosofia deleuzeana.

Schöpke (2012, p. 26) interpreta que essa imagem do pensamento produzida pela razão clássica “reflete claramente o ideal moral da razão e da própria filosofia como “ciência” do pensamento”. O próprio Deleuze (1988, p. 219) destaca que Nietzsche diz serem essencialmente morais os pressupostos mais gerais da Filosofia, pois “só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza, o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o Verdadeiro”. No mesmo

³² De acordo com Schöpke (2012, p. 39-40) “foi preciso que se passassem muitos séculos, desde o aparecimento do termo “representação”, para que uma crítica profunda de sua natureza colocasse em questão o valor do próprio conhecimento representativo”. Ela se refere à crítica nietzschiana e acrescenta que “segundo Nietzsche, todo conhecimento é efeito de uma *dupla metáfora*: na primeira, transformamos um estímulo nervoso em uma “imagem”; na segunda, a imagem adquirida é modelada em um “som”. Este seria, primordialmente falando, o fundamento da representação e da linguagem. O problema, no entanto, estaria no fato de tomarmos essas metáforas pelas coisas mesmas e supormos conhecer o mundo quando não temos dele senão imagens. É nesse sentido que a linguagem não diz as coisas, mas é somente uma metáfora delas. E é também neste sentido que o conhecimento, em Nietzsche, nada mais é do que a produção de um território à parte – construção humana que tende a igualar o não igual, excluindo as diferenças individuais e os acontecimentos singulares”.

sentido, Schöpke (2012) considera que “somente uma orientação dessa natureza poderia promover a busca ascética da verdade, em sua forma abstrata e absoluta”.

Sem dúvida, a filosofia construiu um vasto e poderoso império, mas o fez assentando em bases morais, usurpadoras da vida. É assim que ela nega e deprecia o corpo e tudo aquilo que envolve a sua existência – o movimento, o tempo etc. O pensamento torna-se servo dessa moral, torna-se enfadonho, puramente formal e conceitual. Em vez de ameaçador, inventivo e criador, torna-se melancolicamente um “re-conhecedor” dos valores vigentes, um espectador distanciado da vida – sem forças para produzir novos modos de existência” (SCHÖPKE, 2012, p. 28).

Porém, a autora destaca de Deleuze, em *Diferença e Repetição*, em referência a Nietzsche, “eis que surgem [...] esses senhores malevolentes, sujeitos de má vontade que não reconhecem que o pensamento está em afinidade com a verdade” (SCHÖPKE, 2012, p. 27). Senhores malevolentes que buscam uma afinidade entre o pensamento e a vida³³ a fim de produzir uma existência singular e de fazer do pensamento, exercido em toda sua potência, um modo de existência que se reinventa não a partir de valores pré-estabelecidos, mas a partir de si mesma. Para tanto, conforme Schöpke (2012, p. 29) “o maior desafio é permanecer livre dos modelos da representação, livre da Moral que tornou o pensamento um beato companheiro dos poderes vigentes”. Tal como propôs Deleuze, e também Nietzsche, “lutar contra toda forma de moral que invadiu o pensamento; lutar sobretudo contra as ideias de transcendência e de verdade absoluta”.

Schöpke (2012) faz um inventário genealógico da noção de diferença para situar a originalidade de Deleuze. Ela considera, partindo da compreensão deleuzeana de que a filosofia é a arte de criar conceitos, que Deleuze “reinventou” o conceito de “diferença”. Mas ela lembra que para Deleuze o filósofo não cria do nada os conceitos. Ele os cria no embate com outros e com outros filósofos à medida que cria seu próprio plano de imanência. Essa viagem que Deleuze traça por outros planos de imanência resgatando os sentidos da diferença, pode ser de grande proveito para compreender o que ele próprio entende por diferença.

A autora aponta que a noção de diferença estava de algum modo presente já na discussão pré-socrática sobre a questão do ser e do não-ser. No pensamento de Heráclito existiria, juntamente com sua afirmação do devir através do eterno movimento, “um mundo de diferenças, onde todo porto seguro não passa de uma ilusão criada por nossa razão – única maneira de ‘escaparmos’ de nossa própria vulnerabilidade e nossa instantaneidade num mundo que só nos “programou” uma única e derradeira vez” (SCHÖPKE, 2012, p. 49). Em

33 Ou seja, “trata-se da defesa de um discurso que fortaleça a existência e de uma vida que fortaleça o discurso [...], em outras palavras, são modos de vida inspirando maneiras de pensar e modos de pensar inspirando maneiras de viver” (Schöpke, 2012, p. 28).

Parmênides, por outro lado, a defesa da unidade e indivisibilidade do ser – o ser é e o não-ser não é – pode ser interpretada como a negação da diferença. A autora destaca que a mensagem de Heráclito é extremamente perturbadora para os pensadores da identidade e que a reação violenta de Parmênides, tão bem aclamada pelos amantes do raciocínio lógico e os defensores da identidade plena das coisas, não é sem motivo.

O cerne da questão em Platão, daquilo que interessa a uma perspectiva da diferença, conforme Schöpke (2012), estaria não na divisão entre mundo superior modelar (o inteligível) e inferior das cópias (o mundo sensível), “mas na demarcação entre as cópias bem fundadas e as cópias mal fundadas (os ‘simulacros’)”, pois entende que “na verdade, o simulacro não é uma cópia de uma cópia, ele é a própria negação da cópia. Ele é a negação do modelo” (SCHÖPKE, 2012, p. 55). A cópia é reconhecida pela semelhança com o modelo original. O simulacro não. Ele é uma imagem sem semelhança. “O simulacro é construído sobre uma disparidade, sobre uma diferença, ele interioriza uma dissimilitude” (SCHÖPKE, 2012, p. 56). Com efeito, não se pode perder de vista que a razão trabalha com as categorias de identidade e semelhança e que, portanto, a desordem perturbadora da diferença, que ameaça o equilíbrio da razão, e do simulacro, que interioriza dissimilitudes, tem de ser eliminada. E se isso não for totalmente possível, que seja então remediada a um submundo, às bordas e limites longínquos do ser, tal como fizera Platão atribuindo à diferença os aspectos do corruptível e da fugacidade da matéria, que de fato existem, muito embora em Platão o ser estaria preservado, pois está fora do tempo (SCHÖPKE, 2012, p. 144).

Schöpke (2012, p. 145) assegura que “a luta de Platão (que não nega a “existência” da diferença como o fundo da própria matéria) consiste em impedir que a diferença venha à tona, que ela suba à superfície dos corpos e possa corromper os já frágeis limites das cópias-ícones”. Ao passo que, conforme explica, no pensamento aristotélico a proposição “a diferença se diz das coisas que guardam primeiramente alguma identidade” (SCHÖPKE, 2012, p. 146) não deixa dúvidas, a diferença é pensada a partir da identidade e da semelhança. E essa condição em nada a favorece.

Contudo, Schöpke (2012) destaca que na interpretação de Nietzsche, na contramão disso tudo, teria vindo dos sofistas uma primeira crítica da moral. Não obstante, a tradição platônico-aristotélica tenha conseguido imprimir outro sentido para o termo “sofista” que inicialmente remete ao “sábio”, tornando-o sinônimo de “falso saber”, e aos sofistas, os “impostores do saber”. Não por nada, pois, como sumarização Schöpke (2012, p. 60), os sofistas afirmam a multiplicidade das coisas e sustentam que a verdade e o ser só podem existir na linguagem, o que implica em considerar que o significado e o sentido do mundo e

das coisas são dados pelo homem. O ser não se constitui por essências, mas pelo sensível e mutável, com suas sombras, simulacros e diferenças que não se regulam por identidades racionais.

Nesse sentido, para uma genealogia da diferença, cabe ressaltar, portanto, os pensamentos dos sofistas, bem como, entre outros, os de Heráclito, que apresentam condições favoráveis à emergência da diferença. Todavia, destaca-se em Deleuze, como uma profunda reversão da filosofia de Platão, uma apreciação especial pela filosofia estoica. Conforme explica Schöpke (2012, p. 75), para os estoicos, além dos corpos, o que quer que exista, deve ser compreendido como imanência, pois para eles não existe, sob nenhum aspecto, qualquer transcendência. A autora ressaltava que “os estoicos preocuparam-se com a linguagem”, mas para eles não se tratava de “fixar um sentido unívoco para as palavras”. Ressalta a autora que se tratava sim de mostrar que “a linguagem não visa às coisas diretamente. Na verdade, ela está irremediavelmente atrelada a um conteúdo de significações. Isso quer dizer que entre um significante (palavra ou som) e a coisa de que se fala intercala-se um terceiro domínio: o do sentido” (SCHÖPKE, 2012, p. 75).

Mas, se para os estoicos apenas os corpos existem enquanto “existentes” que ocupam lugar no espaço, em que consiste esse domínio do sentido que estaria entre as palavras e as coisas e não é algo corpóreo? Ora, chega-se assim

à teoria dos incorpóreos – aquilo que, não sendo um existente, subsiste ou insiste no tempo: “Não se pode dizer que existam, mas, antes, que subsistem ou insistem, tendo este mínimo de ser que convém ao que não é uma coisa, entidade não existente”. De fato, os sentidos (bem como o tempo, o vazio e o lugar) não são coisas ou estados de coisas. Tudo o que pertence ao corpo – atributos, propriedades, tensões, qualidades físicas etc. –, só isso existe no presente cósmico. Aliás, o presente é o tempo da existência concreta. Quanto ao passado e ao futuro, eles apenas subsistem”. (SCHÖPKE, 2012, p. 76)

A existência mínima dos incorpóreos se deve ao fato de eles serem efeitos ou acontecimentos originários da relação entre os corpos. “Mas, (se) entre os estoicos, só existe o presente para os corpos e isso os torna, a princípio, inalteráveis. Logo, se as Ideias são efeitos das relações dos corpos, (então) são elas e não os corpos que estão no devir” (SCHÖPKE, 2012, p. 77). Numa perspectiva estoica, para Deleuze,

a maior e mais significativa reviravolta do platonismo é efetuada quando as relações entre a(s) Ideia(a) e as coisas deixam de ser relações de profundidade para se tornarem relações de superfície. Isso quer dizer que não só é rejeitada a antiga verticalidade platônica – onde os objetos suprassensíveis servem de paradigmas para os objetos físicos –, como também se elimina a ideia de que o verdadeiro embate travado entre os “pretendentes” (cópias e simulacros) era algo que se dava na profundidade dos seres (onde o caos, submetido à tirania das Ideias, imitava, com

maior ou menor eficiência, o seu Modelo inteligível). Segundo Deleuze, as ideias são, elas próprias, efeitos, acontecimentos de superfície – que só “existem” porque derivam do encontro dos corpos. Isso porque, entre os estoicos, as ideias não são seres imóveis e perfeitos, mas acontecimentos que variam continuamente. (SCHÖPKE, 2012, p. 77)

A reviravolta do platonismo, pretendida por Deleuze, portanto, implica em abandonar o verticalismo como perspectiva e adotar para as ideias, livres de qualquer fixação representacional ou de correspondência, uma perspectiva horizontal de superfície. O que equivale a dizer, em outros termos, que a linguagem não se refere às coisas, e nem se trata de pensá-la como portadora de essências imutáveis das coisas, mas como algo que acontece como elemento de superfície, semelhante a um incorporal estoico que, pensada contra a verticalização platônica, não seria nem determinada pelas coisas, nem estaria acima delas, mas implicada na relação entre os corpos que é o lugar próprio do devir-ilimitado. A partir dessa perspectiva, que vê mais sentido em, por exemplo, dizer “árvore verdeja” (ideia de acontecimento, de movimento) do que “árvore é verde” (ideia de acesso à coisa, a uma propriedade sua), encontrar-se-iam condições favoráveis para uma compreensão da diferença, pois ela não é um dado concreto, não está nos corpos, mas se estabelece na relação entre eles. Ela é “pura relação”, e tem uma “existência” incorporal (estoica). (SCHÖPKE, 2012).

Há que se pensar, em sentido deleuzeano, a diferença a partir de uma linguagem da diferença³⁴. Há que se valorizar, portanto, o domínio do sentido e a linguagem por seu

³⁴ Almeida (2005) apresenta um apanhado sobre a questão da linguagem em Deleuze, percorrendo diversas de suas obras nas quais o filósofo dedicou páginas à essa questão relacionada à experimentação literária e suas potencialidades. Destaca-se na sua pesquisa as passagens de Deleuze que articulam diferença e agramaticalidade, pois que “uma filosofia da diferença faz-se ao lado de uma literatura que pretende liberar o pensamento e a linguagem das categorias que os formalizam, por meio de uma agramaticalidade radical trazida à luz pelo ato de escrever” (ALMEIDA, 2005, p. 132). A linguagem pensada em termos de uso intensivo – que é distinto do extensivo e representativo – pensada pelas lentes da diferença, das intensidades, em termos de potência, exige perguntar: o que ela pode? “É preciso sondar sua capacidade de revelar processos e procedimentos que operam nas multiplicidades languageiras quando lhes subtraímos, como suficientes, o caráter representativo e a reiteração de identidades e semelhanças” (p. 133). Conforme a autora, “Deleuze faz seu procedimento filosófico ressoar nos procedimentos literários, encontrando aí um campo de diferenças primeiras, sempre afirmativas, para além dos efeitos de semelhança (dos significados e dos significantes) que dele podem resultar. Desafio de fazer e pensar a linguagem fora das figuras da semelhança, desafio que os procedimentos literários e a filosofia saberão arrancar do nosso tempo. [...] O problema que se coloca [...] é como produzir e pensar fragmentos que tenham entre si relações de diferença, que tenham por relações sua própria diferença, sem referência a uma totalidade perdida, nem a uma totalidade a vir”. (ALMEIDA, 2005, p. 137-138). Para a autora (2005), o desafio que se coloca é que essa escrita fragmentária é uma multiplicidade aberta, heterogênea, irreduzível à unidade, na qual as relações das partes não compõem um todo estruturado que os determina, mas se constitui em arranjos provisórios, em agenciamentos que não excluem a relação com elementos mantidos em sua exterioridade, em sua fragmentaridade, sempre suscetíveis de novas relações intensivas. Desse ponto de vista, são importantes “aqueles procedimentos que, desterritorializando o enunciado, isto é, fazendo-o passar por estados heterogêneos e universos de sentido diferentes, acabam por liberar a língua de sua significação sedentária, fazendo-a saltar e mudar de dimensão” (p. 141). À medida que a linguagem se lança à aventura da criação de novos possíveis (“o agramatical se vingaria do significante, como Deleuze teria proposto em *Foucault*”) se torna relevante falar em liberação da diferença na linguagem. O agramatical torna-se, assim, por seus recursos inesgotáveis, o devir

conteúdo de significação. É preciso lembrar, nesse sentido, que uma filosofia da diferença, no contexto pós-moderno, se empenha em repensar e resignificar a própria linguagem. Ela não é vista como representacional, nem como o que fixa o sentido no objeto aprisionando-o para sempre. Aliás, sugere-se interpretar, a partir das considerações de Schöpke (2012), que a diferença, dadas as suas especificidades, seja pensada por meio de uma linguagem própria ou ao menos apropriada, pois, do contrário se estará sempre diante da possibilidade de compreendê-la por aquilo que ela não é. Há que se considerar juntamente com essa questão, em sentido amplo, uma preocupação com o método em uma filosofia da diferença.

Nesse sentido, importa destacar de Bergson, a partir da obra “O bergsonismo” de Deleuze na interpretação de Schöpke (2012), a ideia de ultrapassamento da razão clássica, como uma opção pela intuição enquanto linguagem da diferença. Para Bergson, a natureza da coisa a ser conhecida deve ser buscada no mundo, que é puro movimento. Daí a necessidade, proposta por ele, de ultrapassarmos a razão representativa (clássica), pois esta, ao se utilizar de símbolos estáticos, se torna inadequada, completamente incapaz de apreender a singularidade dos seres no movimento – acessível somente à intuição (como método rigoroso em Bergson).

Para Bergson, a razão clássica só nos permite conhecer o que há de geral nas coisas. (...) O modo de conhecimento clássico pressupõe a ideia de um afastamento inicial e essencial entre sujeito e objeto. Afinal, representamos aquilo que está fora de nós: o mundo e as coisas em geral. Substituímos a multiplicidade colorida do mundo por conceitos fixos e gerais e, posteriormente, chegamos a confundir a linguagem com a coisa, de tal modo que chegamos a ver mais realidade nos esquemas artificiais criados pela razão do que no próprio mundo. É exatamente isso que impede a razão de conhecer a coisa na sua profundidade e interioridade. Somente com um conhecimento que pressupunha uma espécie de “simbiose” entre sujeito e objeto – ou seja, somente quando for possível falar em uma confusão, uma mistura, uma coincidência entre os dois – é que será possível falar em um conhecimento real. Dito de outra forma, existe um tipo de conhecimento que circunda o objeto, que o analisa a distância e que dele tem apenas as suas coordenadas espaciais; e existe aquele que Bergson chama de um conhecimento “de dentro” do objeto, um modo de conhecer (intuitivo) que implica uma aproximação direta, numa espécie de “simpatia” com a coisa a ser conhecida”. (SCHÖPKE, 2012, p. 101).

Assim, ao conhecimento representativo, Bergson contrapõe a intuição, pois somente ela consegue apreender o objeto em seu próprio movimento e coincidir com ele em sua duração. Mas, para tanto, “será preciso inventar novos conceitos para fazer passar o que há de fluido e cambiante nos seres. Ultrapassar o conhecimento representativo significa, em última instância, inventar uma nova linguagem para dar conta da intuição” (SCHÖPKE, 2012,

intensivo da língua. “É esse devir que a literatura impõe à linguagem, é essa novidade na linguagem que o agramatical deleuziano recolhe” (ALMEIDA, 2005, p. 145).

p. 102). Pois, a linguagem representativa ao tentar capturar com símbolos estáticos aquilo que não pode ser fixado, deixa escapar o que há de essencial nos seres, sua fluidez e indeterminação, seu movimento e duração³⁵. Contrapõe-se à fixidez da linguagem representativa, o dinamismo do mundo. Por outro lado, um conhecimento “de dentro” do objeto, em sintonia com ele, exige um esforço do pensamento para inserir-se na dinâmica do objeto em uma apreensão direta, sem nenhuma mediação, de modo a não se poder distinguir sujeito e objeto como durações distintas, mas como um único movimento conjunto.

Diante da evidência aparente de que a intuição se reduz à um ato simples de apreensão, Schöpke (2012, p. 105) lembra que em Bergson trata-se de um método bastante refinado e que Deleuze, em “O Bergsonismo”, afirma tratar-se de um dos métodos mais elaborados da filosofia. A autora destaca que “não é o ato de intuir, em si, que é complexo, mas a preparação imprescindível de que o espírito necessita para penetrar no interior dos objetos” (p. 106). Somente por um processo de rompimento com o funcionamento corrente da nossa razão, que em Bergson se refere aos momentos, atos ou regras do método intuitivo³⁶, o espírito estaria apto a conhecer pela intuição a duração de cada ser. A intuição como reversão da forma corrente de funcionamento da razão se constitui como atos de violência ao espírito dormiente e acomodado à inércia do modo representativo. Dessa maneira, é preciso começar colocando em causa o próprio pensamento e o porquê da sua incapacidade frente ao movimento para que tenha vez como método a intuição. É preciso, como momento do método intuitivo, manter sempre o cuidado com as ilusões que impedem de ver na natureza das coisas a diferença. É preciso mergulhar em profundidade e ver com clareza as verdadeiras articulações do real, sem confundir nos mistos a natureza de um e de outro, por exemplo, do tempo e do espaço, da duração e da extensão, das percepções e das lembranças, da ordem da matéria e da ordem da memória, etc. Conforme Schöpke (2012, p. 109),

³⁵ Conforme Schöpke (2012, p. 103), “é assim que o exemplo da física serve diretamente a Bergson, como demonstração do conhecimento analítico. Afinal, para ele, a ciência pretende dar conta do movimento partindo da própria imobilidade, ou seja, reduzindo o movimento de um móvel ao somatório dos intervalos percorridos por ele, entre dois ou mais pontos fixados. Como, porém, reconstituir o movimento de uma coisa a partir de um espaço segmentado e de pontos fixos? Embora sejam sempre apresentados indissociados, o espaço e o movimento não são redutíveis entre si”.

³⁶ De acordo com Schöpke (2012, p. 107-108), são três as regras básicas ou atos do método intuitivo bergsoniano: “o primeiro ato consiste em denunciar os falsos problemas, ou seja, fazer a prova do verdadeiro e do falso quando da apresentação de um problema (e não em suas soluções, como é feito correntemente), mostrando que existe uma relação intrínseca entre a verdade e a criação; o segundo consiste em lutar contra a ilusão que nos impede de reencontrar as verdadeiras diferenças de natureza e as profundas articulações do real; o terceiro, por fim, consiste em colocar os problemas e resolvê-los em função do tempo e não do espaço, ou seja, é preciso acostumar-se a pensar em termos de duração”.

não é sem motivo que Bergson acusa a ciência e a própria filosofia de jamais terem conseguido dar conta do tempo. O espaço e o tempo são de naturezas distintas; enquanto podemos ligar o primeiro ao universo material, o segundo é da ordem do espírito. Isso não quer dizer que, para Bergson, o tempo seja apenas psicológico. Existe um “tempo em si”, um “tempo puro” que abarca todos os tempos ou durações singulares. Não obstante, tende-se sempre a confundir a natureza de um com a do outro; mais especificamente falando, tende-se a entender a duração de forma espacializada (o tempo é a medida do movimento). Na verdade, Bergson não critica os mistos em si (já que a própria experiência não para de formá-los em nós); o que ele critica é que, ao representarmos as coisas assim, corremos o risco de não saber mais distinguir a natureza do espaço e do tempo.

Essa distinção é particularmente importante, pois, para Bergson pensar por intuição é pensar como duração, ou seja, pensar em função do tempo e não do espaço. Isso significa contrapor à estabilidade a instabilidade; e, desta maneira, que “a “intuição” parte do movimento, considerando a própria realidade, fazendo da imobilidade apenas um breve instante de abstração do espírito” (SCHÖPKE, 2012, p. 110). O próprio Bergson teria descrito a intuição como “a visão direta do espírito pelo espírito”, o que Schöpke interpreta destacando que “pensar intuitivamente é entrar em contato imediato com a essência de uma coisa, é percebê-la no seu próprio movimento, é apreendê-la em termos de duração e não na sua materialidade física” (2012, p. 110).

A despeito de que “o ser existe e é puro movimento contínuo” deve-se considerar que a continuidade de uma mesma essência comporta uma infinidade de mudanças de estado. O fato é que também nós mudamos sem cessar: “sensações, sentimentos, volições, representações: não há um só estado que deixe de variar enquanto ‘duramos’”. “Cada nova aquisição (experiência), cada nova volição ou sensação transforma no conjunto a nossa ‘memória’ ou ‘duração’. A duração se transforma, mas jamais deixa de ser ela própria. *Diferença e identidade*” (SCHÖPKE, 2012, p. 113-114).

De qualquer modo, cabe considerar, juntamente com Schöpke (2012, p. 111), que “pensar a questão da duração é pensar a própria questão do tempo, o que significa dizer que responder se há uma ou várias durações é o mesmo que responder se o tempo é uno ou múltiplo”. A autora considera uma questão nada simples, pois que, para Bergson, parece ser ambas as coisas: “assim como o tempo é uno mas abarca uma multiplicidade infinita de durações individuais, também a duração de um ser permanece a mesma apesar dos múltiplos estados que experimenta” (2012, p. 113). Talvez essa complexidade seja mais bem compreendida se considerarmos em Bergson uma filosofia da imanência.

Deleuze, porém, vai incorporar em sua filosofia a questão da imanência, a partir de suas considerações à filosofia espinosiana, associada à univocidade do ser. Assim, outra especificidade da diferença estaria relacionada no pensamento de Deleuze a essa incorporação

das ideias espinosianas de univocidade e imanência. Na verdade, a contribuição que se pode tomar da filosofia de Espinosa está no fato de ele ter associado essas duas ideias, pois ele não foi propriamente um pensador das diferenças.

Em síntese, a univocidade e imanência do ser, em Espinosa, diz respeito a sua compreensão de que Deus, desde sempre, está em todas as coisas e todas as coisas são porque são potencialidades de Deus. O homem como um modo de Deus é pensado na sua relação com outros existentes. Assim, ainda que o homem seja constituído de corpo e espírito, isso não implica em dualismo porque uma parte não é superior à outra e porque ambas são expressão de Deus. A ordem e a conexão das coisas, portanto, é a mesma das ideias, pois são paralelas, ambas afecções de Deus. É claro que tudo isso implica em se reconhecer aí uma profunda reversão do platonismo, pois, como se vê em Espinosa,

tudo o que existe expressa uma mesma natureza, uma mesma substância. É claro que nem todos os agenciamentos serão possíveis, mas o que interessa é que a existência será pensada em termos de composições e decomposições. Um corpo se compõe com o meu quando aumenta minha potência de agir, enquanto um outro corpo decompõe o meu quando diminui o meu poder de ação. As ideias seguem essa mesma lógica, mesmo porque a noção de composição e decomposição parece aplicar-se mais ao âmbito das ideias do que ao dos corpos. Os *encontros* determinam a existência. Os bons e maus encontros serão a temática espinosista no campo existencial. [...] Todo encontro, na verdade, resulta do poder de afetar e de ser afetado dos existentes. Alguns encontros produzem um aumento de potência dos corpos, enquanto outros produzem uma diminuição da potência de agir dos mesmos. A potência é a própria *essência* dos seres, é o seu poder de ação. (SCHÖPKE, 2012, p. 97-98)

Nessa perspectiva, conforme Schöpke (2012, p. 98), além de se poder abstrair o que parece ser uma antecipação por Espinosa da tese de Nietzsche de que “potência e ação caminham *pari passu* em uma alma livre”, deve-se destacar a apreciação de Deleuze por aspectos fundamentais das filosofias de ambos. Assim, de todas as ideias espinosianas ele aprecia particularmente “a univocidade e imanência do ser, bem como a que diz respeito aos agenciamentos (nada fáceis) que cada ser precisa fazer para tornar-se mais potente e mais ativo, num mundo em que ele não nasce, sob nenhum aspecto, livre”. Para Deleuze, tomando a referência espinosiana, a relação do homem com os demais existentes é fundamentalmente um problema ético, pois “todo bom encontro aumenta a nossa potência e a *liberdade* deverá ser pensada como a força de provocar tais encontros” (SCHÖPKE, 2012, p. 98).

É um aprendizado que se processa pela experimentação, uma vez que nunca sabemos antecipadamente o que pode o corpo, sua potência, como uma verdadeira arte do encontro, é sempre experimentação, pois seu acontecimento, marcado pela diferença, é único, singular, e nunca se repete da mesma forma. Assim, importante é compreender como o

homem na relação com o todo se constrói em liberdade por meio dos bons encontros e do conhecimento das coisas, se orientando por uma ética da alegria (Espinosa). Nesse sentido, produzir alegrias e encontros alegres, fortalece nossa potência de agir, ao passo que “o rancor, o ressentimento e a inveja são resultados diretos das paixões tristes, que envenenam a nossa alma, destruindo nosso poder de ação” (SCHÖPKE, 2012, p. 98).

Em relação à Nietzsche, Deleuze especialmente aprecia sua recusa a um modelo – ou um ser em si – ao conceber os seres unicamente na temporalidade. Todavia, são muitas as afinidades entre Deleuze e a filosofia de Nietzsche, conforme já destacamos algumas. Afinal, como assinala Schöpke (2012, p. 28), para ambos “o pensamento deve efetuar-se como uma verdadeira “máquina de guerra”, sendo capaz de produzir uma existência singular, um “modo de existir” ético e estético para lá das práticas sociais vigentes”. A crítica de ambos incide, em grande parte, sobre o próprio discurso filosófico, a sua incompatibilidade com a vida e os movimentos da existência. A autora considera o pensamento de Nietzsche fundamental para o surgimento de uma filosofia da diferença, na medida em que recusou o ser em si como modelo para o pensamento ao considerar que só conhecemos os seres na temporalidade a qual não sobrevivem. A exclusividade da existência de cada ser, considerada em sua temporalidade, torna qualquer identidade provisória, frágil, e, portanto, imprópria para servir de modelo.

Para Nietzsche, no dizer de Schöpke (2012, p. 125), “as ideias de *mesmo* e de *semelhante* são forjadas por uma razão que precisa tomar o diferente pelo igual ou similar. [...] O conhecimento representativo depende disso. Mas o que existe de fato é um verdadeiro abismo entre os seres”. Assim, a ideia nietzschiana de eterno retorno, conforme Schöpke (2005), é adequadamente compreendida por Deleuze, não como o retorno do “mesmo” ao “mesmo”, mas, como sendo “eterno retorno como retorno da diferença”, “é a eterna volta daquilo que não tem princípio nem fim; é a eterna repetição sem finalidade. É a eterna volta da diferença pura” (SCHÖPKE, 2012, p. 126). O que eternamente retorna, portanto, não é o mesmo como identidade, mas o mesmo da diferença que faz tudo sempre renovado e diferente, tudo sempre novo e sem nenhuma referência a qualquer finalidade superior e *a priori*. Ao pensar dessa maneira, Nietzsche e com ele Deleuze afastam-se da ideia de um princípio de identidade, pois, para eles, é a diferença que está na essência dos seres. Se, no entanto, Nietzsche não desenvolve essa questão da diferença a tal ponto, pode-se, contudo, dizer que Deleuze, ao desenvolvê-la dessa maneira, está sendo nietzschiano o tempo todo, ainda que Deleuze ao traçar um novo plano de imanência cria sua própria filosofia.

A pesquisa de Schöpke com base na obra de Deleuze investiga como o filósofo reativa o conceito de “diferença” que de certo modo já figurava em várias filosofias, mas que Deleuze, de acordo com sua ideia de que os conceitos remetem uns aos outros, o recria em um novo plano, o do seu próprio pensamento. Não se trata de fazer história da filosofia, quanto menos de sugerir qualquer ideia de progresso em filosofia, pois escreve Deleuze, em parceria com Guattari, que “a filosofia é devir, não história; ela é coexistência de planos, não sucessão de sistemas” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 78). Para Deleuze e Guattari, só faz filosofia “verdadeiramente”³⁷ quem cria seus próprios conceitos. “A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 10). É nesse sentido que Schöpke destaca o conceito de “diferença pura” como autenticamente deleuziano. Contudo, deve-se considerar essa definição de filosofia, ou mesmo uma definição de conceito, algo sempre problemático, pois que na perspectiva deleuziana, definir é algo que paralisa o pensamento. Assim, feitas essas considerações, bem como, algumas incursões em diversas filosofias que lhe serviram de “referência”, cabe contextualizar o conceito de “diferença pura” em Deleuze. Conforme Schöpke (2012, p. 143),

para Deleuze, o mundo moderno nasce da falência da representação. É um mundo onde as identidades não passam de simulações no “jogo” mais profundo da diferença e da repetição. Este é, para Deleuze, o mundo dos simulacros, das distribuições nômades, o mundo das diferenças. Porém, a despeito disso, não existia ainda no “céu filosófico” um conceito autêntico de *diferença* ou, mais especificamente, não havia sido ainda criado um conceito que desse conta da *diferença em si mesma*.

Não é sem razão que Deleuze atribui ao mundo moderno a liberação dos simulacros. Nosso mundo, no dizer de Baudrillard, é o mundo das simulações, simulacros e imagens de cópias sem originais. Deleuze, no entanto, se refere principalmente à arte moderna, como ela contesta a ideia de um modelo ou de uma posição privilegiada. Na verdade, pode-se constatar por várias maneiras como por diversos modos já estão dadas as condições para um mundo das diferenças. Ao filósofo, dado esse contexto, nessa interpretação, compete equacionar os problemas, que nunca deixam de ser problemas, pela utilização do único recurso de que dispõe: sua capacidade para criar conceitos. Para tanto, além de eliminar as ilusões, falsas diferenças, falsos problemas, e formular bem um problema de fato existente, como requer um método intuitivo, o filósofo lança mão de uma imagem de

³⁷ O filósofo autêntico seria aquele que exerce a criatividade sem se referenciar a pressupostos, que é nômade. Contudo, Schöpke (2012, p. 136) faz referência à obra “Diferença e Repetição”, na qual “Deleuze parece estabelecer uma diferença clara entre o filósofo e o pensador ou, mais especificamente, entre “filósofos nômades” e “filósofos sedentários”. Uma distinção de natureza, que está diretamente vinculada à ideia de que o nômade é sempre um criador, enquanto que o sedentário teria feito do pensamento apenas uma ferramenta a serviço da reconhecimento”.

pensamento e traça seu próprio plano de imanência. É como as coisas ocorrem, numa perspectiva deleuziana. É como justifica a autenticidade do conceito de “diferença pura”.

Assim é que Deleuze rejeita a imagem oferecida pela razão representativa e se insere numa imagem de pensamento nietzschiana, a partir da qual, percorrendo diversas filosofias ou planos, recolhe um conjunto de elementos que compõem as linhas e contornos de seu próprio pensamento. Cada elemento, no entanto, que não deixa de manifestar as marcas de outros planos, adquire novo sentido, uma nova dimensão no plano deleuzeano. Afinal, o que retorna nunca é o mesmo, mas a diferença. Nesse sentido, com efeito, importa considerar ainda alguns elementos mais gerais de seu pensamento que sintetizam uma visão panorâmica de sua filosofia e que ajudam a explicitar a criação deleuziana.

Deleuze concebe a diferença pura como o acontecimento maior do ser. E nisso é preciso tomar muito cuidado, pois, se existe uma ontologia em Deleuze, ela é uma ontologia da diferença e não do ser: o ser não é a diferença e a diferença não é o ser; mas da diferença se diz o ser, ou seja, o ser se manifesta como diferença. Por isso, para Deleuze, o ser é “unívoco”, isto é, se diz de uma única forma. Assim, falar do ser significa falar da forma como ele se expressa, por suas diferenças. Nesse sentido, Schöpke (2012, p. 150) explica que

a diferença está no cerne do próprio ser, como a sua manifestação mais profunda. O ser, na verdade, se diz da diferença. Ele não é “a” diferença em si, no sentido platônico do termo. Mas é diferença em si no sentido em que uma filosofia da diferença a toma: um ser unívoco que se diz da diferença. Neste sentido, ele se expressa na multiplicidade e afirma as diferenças que o compõem, não como um todo fechado, nem mesmo como finito ou infinito, mas como um “acabado ilimitado”.

A questão da univocidade do ser remonta à Parmênides, remonta à filosofia medieval, à Duns Scot, remonta à Espinosa, entre outros, que pensaram a unicidade do ser e concluíram que o ser é único, ou seja, que ele é aquilo que é. Particularmente, Aristóteles considerando a univocidade parmenídica e lidando com o problema da predicação, concluiu que a partir daí só se pode dizer do ser que ele é. E dessa maneira o ser parmenídico, que se diz de uma única maneira, impede a predicação, pois dele só se pode enunciar que existe e nada mais que isso. Mas, como assinala Schöpke (2012), sabe-se que Aristóteles considerava absolutamente imprescindível a questão do discurso e da enunciação do ser. Para ele “o ser não só pode ser enunciado, como também pode ser enunciado de muitas formas, quer pela sua “essência”, quer pelos seus acidentes” (SCHÖPKE, 2012, p. 151). É assim que, segundo a autora, se pode falar, a partir de Aristóteles, em relação a que o ser se diz de muitas formas, em uma “equivocidade” do ser, e, em relação ao pensar por categorias a partir da doutrina das

categorias de Aristóteles, em “analogias” do ser, condizente aos seus processos de derivação. “A diferença básica entre a equivocidade e a analogia é que, embora o ser se diga em muitos sentidos, esses sentidos serão regidos por relações de analogia – o que quer dizer, em suma, que o ser tem um sentido primeiro e outros que derivam dele” (2012, p. 151). Ou seja, que toda equivocidade pressupõe uma identidade primeira. É como São Tomas de Aquino elabora uma teoria da analogia do ser, dizendo que Deus é o ser primeiro e tudo o mais que existe deriva dele. Assim é que pelo pressuposto da analogia do ser funda-se a ideia do conhecimento análogo. Conhecer por analogia é considerar as semelhanças, o que é, sem dúvida, algo bastante adequado aos propósitos da representação.

Contudo, Deleuze irá tomar a questão da univocidade a partir de Espinosa, em cujo pensamento subentende-se que ela esteja mais desenvolvida, “onde o ser se confunde com a própria substância única que é Deus”, “onde a univocidade quer dizer um só ser e uma só substância para todos os seres”, para quem cada ser existente e todos os seres são modos de ser desse ser único: “uma só voz, um só ser para toda a multiplicidade” (SCHÖPKE, 2012, p. 152). Porém, isso tudo só fornece elementos para o plano deleuziano. Deleuze não pensa o ser como Espinoza, Aristóteles, Parmênides, ou quem quer que seja. Para ele, não se pode confundir “univocidade” com “unicidade”. Univocidade “significa que todos os *seres* se dizem de uma mesma maneira e num único *sentido*. Uma só “voz” para todos os seres – afirma Deleuze. E uma só voz que diz não à identidade enquanto afirma a diferença e o devir”. Todavia, isso não quer dizer “unicidade” do ser, ou seja, que haja um único e mesmo ser para todas as coisas. Ao contrário, para Deleuze, “os seres são múltiplos e diferentes, ‘sempre produzidos por uma síntese disjuntiva, eles próprios disjuntos e divergentes’” (SCHÖPKE, 2012, p. 153).

Em síntese, univocidade da diferença na multiplicidade do ser, e não unicidade da identidade. “Ser *unívoco* significa aqui multiplicidade e diferença e não identidade plena”. Ou seja, bem “ao contrário do que pensava Platão, não há mundo inteligível e mundo sensível; este é o único mundo que existe e aqui as identidades e as semelhanças são apenas simulações no “jogo” mais profundo da diferença” (SCHÖPKE, 2012, p. 153). Contudo, isso não significa, como assinala Schöpke (2012), que para Deleuze não existam identidade e semelhança, mas que existem mais como efeito do que é em profundidade diferenciado. Ele também “não nega as regularidades (nos seres), ele nega o idêntico, nega a submissão dos seres a um único princípio ou fundamento” (SCHÖPKE, 2012, p. 155). Ele critica o processo que se completa quando o sujeito cognoscente submete as coisas a uma regra geral deixando

passar somente o que é mais regular nos seres. Processo que tem como pressuposto a subordinação do múltiplo ao uno.

Esse processo que faz do múltiplo um derivado do uno, conforme Cardoso (2005, p. 97), precisa passar por uma depuração begsonianana na qual “as determinações do par uno-múltiplo, poderiam ser finalmente colocadas sob os auspícios de um problema verdadeiro, que explicaria a gênese do uno e do múltiplo sob o campo das forças do conceito de multiplicidade”. É assim que em Deleuze, ao contrário de Espinosa que faz da multiplicidade manifestações da mesma substância, o conceito de multiplicidade se autonomiza. De acordo com Cardoso (2005, p. 96), “pode-se dizer que, com o conceito de multiplicidade, o múltiplo deixa de ser o adjetivo que qualifica ou manifesta o substantivo uno, para receber, ele também, uma definição substancial”. Sua autonomização, contudo, não ocorre na história da filosofia enquanto o uno for considerado princípio ontológico ou essência do ser e enquanto – ao se considerar tamanha generalidade ao uno – o múltiplo for tomado como derivativo, fenomênico, como dispersão empírica de um uno que para ter mantida sua latência e expansão tenha que se espedaçar ou se ofuscar, mas para, enfim, ser recolhido ou reencontrado³⁸.

Outro empecilho estaria dado pela confusão entre espaço e duração na análise do misto: em relação ao espaço, a matéria se apresenta como as diferenças de quantidades homogêneas que diferem em grau, ou seja, no tamanho das partes que aumentam ou diminuem; a duração, por sua vez, apresenta as diferenças qualitativas da matéria cuja duração implica em mudança de estado, diferença de natureza, em heterogeneidade. A má colocação do problema leva à redução do tempo às condições do espaço e, conseqüentemente, à homogeneização da duração, à medida que se desconsidera as diferenças de natureza ou mudanças de estado. É assim que são gerados mal entendidos na tradição filosófica, tal como é o caso da oposição uno-múltiplo que opera uma subordinação do que é heterogêneo à homogeneidade, do que é múltiplo à unidade. Todavia, “desde que o conceito de multiplicidade opere essa reviravolta sobre o par uno-múltiplo, surge não mais o dualismo substantivo-adjetivo, mas uma tipologia das multiplicidades” (CARDOSO, 2005, p. 97).

Mas, há que se perguntar: multiplicidade de quê? Ora, multiplicidade de singularidades que são, à medida que se modificam e mudam de estado em sua duração,

³⁸ Se fica difícil explicar para que um ser que já contém em si a unidade, que já é completo, iria sair de si e diferenciar-se como ser-múltiplo, por outro lado, num ser da multiplicidade, que interiorizou a diferença como essência própria, fica fácil compreender que sua exteriorização é nada mais que a reprodução da diferenciação que já produz como princípio ontológico. “O ser da multiplicidade, de fato, tem um motivo para sair de si mesmo; é que não precisa comprovar sua unidade original, pois a unidade da diferença no ser já implica que ele não pode permanecer num estado de recolhimento” (CARDOSO, 1996, p. 160).

singularidades individuais, diferenciadas entre si e de si mesmas. São singularidades nômades, não estruturadas, que produzem a partir de si mesmas novas singularidades diferenciadas que se prolongam umas por sobre as outras. E na melhor das hipóteses seus efeitos são sentidos como de maior regularidade quando se conjugam em séries convergentes, produzindo nesse movimentar-se de singularidades, o que se entende por espécies ou generalidades, sempre abstrações do que acima de tudo é singular e diferente, pois um indivíduo (singular) nunca é igual a um outro. É nesse sentido que se pode tomar dos mistos, sempre novamente recolocados por uma depuração bergsoniana, as mesmas diferenças, as mesmas dicotomias, em novas relações não hierarquizadas, descentralizadas; como, por exemplo, entre o uno e o múltiplo, não implicam em oposição, em contradição, mas em coexistência no conceito de multiplicidade. E mesmo porque, se todas as coisas estão contidas num mesmo plano de imanência, as dicotomias se igualam em termos de valor, os lados persistem, pois persiste sempre a diferença, mas o que se poderia estruturar como superior e inferior desmorona, cai por terra, pois tudo vem à superfície quando se pensa a partir da ideia de imanência. Não há estruturas fixas. O máximo de estabilidade que se pode chegar estaria nas “séries convergentes”, mas também elas pode-se dizer que apenas persistem, que insistem no tempo. Assim é que, juntamente com a reversão do platonismo, se vão todos os binarismos e estruturas hierarquizados. E quando tudo se torna superfície, mesmo a distinção entre ontologia (dimensão do ser) e epistemologia (dimensão do conhecimento) persiste, mas fica fragilizada. É nesse sentido que se pode tomar a filosofia de Deleuze tanto como uma epistemologia pura, quanto como puramente ontológica. São coisas diferentes, mas que se equivalem em importância e prioridade em uma filosofia da imanência pura. Suas diferenças mais do que delimitá-las e separá-las, as conectam.

Não existe transcendência na filosofia de Deleuze. Com efeito, existe o transcendental³⁹ que, na falta de uma consciência como fundamento, de um ser a priori ou um sujeito transcendente, se define com um puro plano de imanência que dá lugar a um campo de singularidades. Ou seja, as coisas repousam por sobre um plano de imanência que é o caos puro. “O caos puro é, de fato, o abismo indiferenciado [...] a ausência de toda determinação possível” (SCHÖPKE, 2012, p. 161). Como explica Schöpke (2012, p. 160-161), “as singularidades são ‘seres’ ou ‘quase-seres’ que presidem todos os corpos e todos os acontecimentos; são uma espécie de ‘matéria virtual’ – da qual derivam todas as coisas. Mas,

³⁹ Transcendental aqui não se refere ao uso kantiano do termo. Deleuze não visa uma experiência possível, a relação de princípios *a priori* com a experiência, mas ele pretende alcançar a experiência real. Trata-se de um transcendental sem sujeito.

se tivéssemos que escolher um lado (do ser ou do não-ser), elas certamente estariam do lado do caos puro”.

Esse abismo caótico tem, para Deleuze, segundo a autora, dois aspectos: um deles que se aproxima do devir-louco de Platão, é o lugar do movimento ilimitado onde toda determinação se perde antes mesmo de se realizar; o outro, é de superfície, se caracteriza como uma calmaria, onde as singularidades circulam indiferentes umas as outras. Entre eles não há oposição ou contradição, pois são dois tipos de multiplicidades. O caráter imanente dessa dualidade, conforme explica a autora, se refere ao fato de que

o transcendental é como a bolha que se desprende da água que está sendo fervida. Ela é parte dela, mas dela se diferencia sem poder, no entanto, existir sem ela. Deleuze dá o exemplo do raio que corta o céu cinzento. O raio não é o céu (há mesmo uma diferença bastante considerável), mas também o raio não existe fora dele. Ele se diferencia sem ser outro, ou melhor, ele é outro sem deixar de ser parte desse fundo. É assim que vemos esse lugar das singularidades transcendentais; aliás, essa é a única maneira de o “vivo” também aparecer no mundo. O *ser* é algo que se desprende do fundo (as singularidades virtuais que compõem os seres que somos), o ser emerge do caos puro (como o exemplo do raio e o da bolha), mas ele próprio não é caos puro, devir-louco. Não há estabilidade nem regularidade no caos, a não ser quando ele sobe à superfície e diferencia-se de seu próprio fundo. O *ser* é, portanto, devir e regularidade ao mesmo tempo, é virtualidade e atualidade (quando se efetua). (SHCÖPKE, 2012, p. 161-162).

É nesse sentido que qualquer tentativa de reencontrar as origens será frustrada, pois aquilo que se encontrar não será mais o mesmo, mas outro, pois que modificado, transformado. Para a autora, esse mundo em que o ser se desprende do fundo caótico, no qual o simulacro é liberado, se revela assustador. Nele, um modelo ou o fundamento comum de algum “em si” não existem mais, e assim, tudo se converte em simulacro, o mundo e cada um de nós se torna um simulacro. Mas que, apesar de tudo, pode enfim ser reconectado pela diferença e equacionado por uma lógica das diferenças. Com efeito, é preciso considerar, portanto, uma lógica das diferenças, um meio de acesso à “estrutura” que lhe é própria. Afinal, como não reconhecer o aspecto paradoxal na conclusão que afirma o ser das diferenças como devir e regularidade, como sendo virtual e atual ao mesmo tempo?

Sobre essa questão, entre outras, consideramos particularmente as indicações apresentadas por Sales (2006) em seu artigo “Deleuze e a lógica do sentido: o problema da estrutura”⁴⁰. O autor retoma de Deleuze, em “Diferença e Repetição”, que “todo objeto é

⁴⁰ O referido artigo interessou, sobretudo, porque seu autor aborda outra questão importante para nossa pesquisa. Refere-se à forma como o camaleão Deleuze se aproxima ou se apropria do estruturalismo. Considera que da mesma forma como tivera sido bergsoniano ou neitzscheano, pôde ser então estruturalista. O autor assinala que Deleuze “travou relações com um certo espírito estruturalista, e cujos ecos são verificáveis, por exemplo, em *Lógica do sentido* e em *Diferença e repetição*. Há ainda um artigo fundamental, chamado *Em que se pode reconhecer o estruturalismo?*” (SALES, 2006, p. 222). Sem deixar de mencionar, é claro, que o plano

duplo, sem que suas duas metades se assemelhem, sendo uma a imagem virtual e, a outra, a imagem atual”. Sales explica que o virtual “expõe o transcendental, o intensivo, campo especulativo pré-subjetivo e pré-objetivo composto por uma multiplicidade de instâncias ainda informais (as diferenças, as singularidades), dimensão inconsciente, pré-linguística, problemática, pré-sensível, ligada a uma experiência real”. E que o atual, por sua vez, “relata o empírico, o extenso, campo dos sujeitos e objetos já formados, a dimensão própria da consciência, da linguagem, das soluções, do vivido e das experiências possíveis comuns” (SALES, 2006, p. 236). Em relação a essa maneira de conceber, o autor se refere a uma operação tipicamente deleuzeana de “esticar” os dualismos ao máximo, a ponto de dissolvê-los, remetendo-os a seu lugar de origem. No caso da dualidade em questão (virtual e atual), Deleuze retoma a teoria estoica – de que a linguagem não visa às coisas, mas o domínio que se coloca entre os significantes e as coisas –, e introduz um terceiro: o domínio do sentido.

Conforme Sales (2006), para a teoria estoica do acontecimento, há uma dualidade de partida que coloca de um lado a evidência corporal das misturas e as causas sensíveis e, de outro, os acontecimentos-efeitos resultantes. Porém, “o liame primeiro se prolongou, se elevou à superfície, agora como o elo corpo-linguagem, a evidência languageira, o sentido tornado possível” (SALES, 2006, p. 223). Assim é que os acontecimentos nos são dados por proposições através das quais persistem no tempo como efeitos de superfície, tal como incorporais estoicos são o efeito de uma conjugação efetiva dos corpos.

Deleuze traduz essa problemática nos termos de um “carrolliano jogo de espelhos”. Como explica Schöpke (2012, p. 156-157),

não são dois tipos de acontecimentos, mas um mesmo acontecimento puro, que volta uma face para as coisas e outra para as proposições. Como se fossem dois lados do espelho, onde o que está de um lado não é igual ao que está do outro. Deleuze cita Lewis Carroll e o exemplo dos espelhos para mostrar que existe, de um lado, um campo de designações (dos objetos, portanto) e, de outro, um campo puramente expressivo (o campo dos sentidos). “Passar para o outro lado do espelho” é, portanto, sair da designação e mergulhar nos acontecimentos puros.

Trata-se de um espelho, nada perfeito, que não reflete igualdades, mas que demarca fronteiras e reflete dessemelhanças e diferenças. Mas são, no entanto, diferenças que se prolongam umas por sobre as outras. Assim é que, por exemplo, Alice não se incomoda em falar de comida e comer palavras. Conforme Sales (2006, p. 224) “o corpo está na linguagem,

deleuzeano é outro. Aliás, o autor ressalta que a noção de estrutura a que Deleuze se refere é muito pouco estruturalista. Nesse sentido, é que levando em conta ressalvas referentes à difícil demarcação entre estruturalismo e pós-estruturalismo, deve-se considerar que Deleuze, antes de ser uma ou outra coisa, traça sua própria filosofia.

a linguagem está nos corpos”. Assim, ele explica que “no tocante as coisas, há certamente uma física, o real que lhes constitui, mas há também o atributo lógico que caracteriza o instante infinitivo de uma transformação incorporal. Já quanto às proposições, os substantivos e os adjetivos designam as coisas, mas temos também os verbos, que expressam os acontecimentos”.

O fato é que todo esse mecanismo conceitual operado por Deleuze tem como objetivo principal chegar ao outro lado do espelho, no qual não restam designações, e a linguagem não tem mais relação com designados. O que podemos interpretar como o movimento para o abandono da realidade, se é que já não tivera sido abandonada antes, juntamente com a negação da possibilidade de qualquer estruturalidade no plano real. Enfim, Deleuze almeja chegar à dimensão em que só resta da linguagem sua relação com expressões, ou seja, com o sentido. Sales (2006, p. 225) sumariza essa operação deleuzeana da seguinte maneira:

Deleuze parte da relação profunda, misturas corporais-acontecimentos incorporais. Tal relação, emergindo à superfície, se dá entre corpo e linguagem. Na face da linguagem, da proposição, a dualidade é entre nomes e verbos, ou melhor, entre designações e expressões. “É a mesma dualidade [...] que passa pelo lado de fora entre os acontecimentos e os estados de coisas, na superfície entre as proposições e os objetos designados e no interior da proposição entre as expressões e as designações”. [...] De outro modo, diremos que Deleuze, partindo da acontecimentalização profunda dos corpos, buscou chegar no nível específico da linguagem de superfície, que passará a pensar segundo uma teoria das séries, ou melhor, segundo sua estrutura, desde que em tal linguagem se evidencie a distinção entre designações e expressões.

A distinção entre designação e expressão evidencia duas séries diversas, heterogêneas: uma diz respeito à condição objetiva de designação, de indicação; enquanto a outra condiz com os acontecimentos, os sentidos expressos, se refere exclusivamente ao simbólico. O sentido, porém, não toma o partido de um dos lados apenas; ele é assim algo paradoxal, pois, é uma coisa e outra, é a fronteira de convergência entre as duas séries que se entrecruzam pela diferença. Essa região fronteira é a do sentido-acontecimento, que é sempre extra-ser e extra-proposicional. Ela é a condição para a designação e a expressão, mas é indiferente a elas, não é ativa nem passiva. O sentido é solicitado nas proposições, mas não é uma propriedade sua, nem é determinado por elas. Proposições podem ser ditas, o sentido não; ele fica livre e disponível para outras proposições. Da relação entre as proposições e o sentido, nada se pode extrair em termos de verdade. O sentido não está atrelado às proposições e nem as proposições a ele. Outras proposições podem suscitar o mesmo sentido. Há, portanto, que se pensar o sentido, ao lado da designação, da manifestação e da

demonstração, como a quarta dimensão da proposição⁴¹, como o que independe, como o que estaria fora do modelo verdade-falsidade.

Expressar um sentido é mesmo a função própria da proposição. Conforme Deleuze (2009, p. 20) “o sentido é a quarta dimensão da proposição. Os Estoicos a descobriram com o acontecimento: o sentido é o expresso da proposição, este incorporal na superfície das coisas, entidade complexa irreduzível, acontecimento puro que insiste ou subsiste na proposição”. O sentido é pois acontecimento puro, afinal, “o acontecimento subsiste na linguagem, mas acontece às coisas. As coisas e as proposições acham-se menos em uma dualidade radical do que de um lado e de outro de uma fronteira representada pelo sentido” (DELEUZE, 2009, p. 26).

Se, no entanto, não é propriamente manifestação da verdade, pois não está exclusivamente do lado das coisas ou das proposições, o sentido é, antes de tudo, condição para a verdade. É ele que permite o contato entre os dois lados. Ele desempenha um papel fundamental quanto à verdade e reclama uma lógica própria. As condições da verdade devem estar relacionadas a algo que seja externo e diferente tanto às coisas quanto às proposições. Para que estejam dadas as condições da verdade será preciso conceber um elemento incondicionado, alguma coisa “capaz de assegurar uma gênese real da designação e das outras dimensões da proposição: então a condição de verdade seria definida não mais como forma de possibilidade conceitual, mas como matéria ou “camada” ideal, isto é, não mais como significação, mas como sentido” (DELEUZE, 2009, p. 20). Esse elemento teria que ser de uma outra natureza.

Para elucidar melhor em que consiste “o sentido” para Deleuze, cabe considerar que ele retoma do filósofo árabe Avicena, a distinção de três estados da essência: a) enquanto encarnada nas coisas, são essências singulares ou física; b) enquanto apreendidas pelo intelecto no contato com as coisas, assume a forma universal, do conceito; e c) a essência em si mesma, fora da relação com as coisas e com os conceitos. São estados diferentes da mesma essência virtual que se atualiza nos conceitos e nos estados de coisas designáveis. É a esse terceiro estado, da essência virtual em si mesma, que Deleuze designa como o do sentido. “O sentido-acontecimento é pois o terceiro-estado que excede uma física e uma lógica, o real designável e o possível significado. Ele é o transcendental, o impossível que a espécie humana tornou possível” (SALES, 2006, p. 230-231).

⁴¹ O sentido, conforme Schöpke (2012, p. 142), “não se confunde nem com a esfera da designação (que relaciona a proposição com um estado de coisas físico) nem com a manifestação (que é a relação entre o que é dito e o sujeito que enuncia – o que transforma as crenças e os desejos em inferências causais), e muito menos com o campo do significado (ou seja, a relação das palavras com conceitos gerais e universais)”.

De acordo com Sales (2006, p. 232),

é justamente esse elemento que impede o fechamento das séries em uma situação de espelho perfeito, de pura semelhança, pela qual um objeto nada mais faria que refletir a imagem do outro, o que terminaria podando qualquer tipo de deslizamento, de escape, de novidade. Este terceiro é portanto o que vai situar a estrutura para além da dialética entre o real e o imaginário, de sua oposição ou complementaridade, relação que até então definia várias chaves teóricas no campo das ciências humanas.

O sentido é neutro, indiferente, e ultrapassa todos os opostos. Ele se encarna nas séries, mas é mais profundo que elas. Ele as agita, é responsável propriamente pelo jogo que as faz girar e acontecer. Inclusive, conforme Sales (2006, p. 232), “a estrutura, a ordem que será dita *simbólica*, é portanto o elo que tece as séries, que as entrelaça, uma no plano do real, outro no plano do imaginário, e o faz em heterogeneidade, em diferença, de modo que não há como uma se refletir sobre a outra”.

Mas, em que consistem mais especificamente essas séries? Bem, as estruturas são nada mais que topológicas, guardadoras de lugar, que em si nada dizem, nada significam, nem sequer existem, são virtualidades, mas que se constituem em relações diferenciais entre singularidades no interior de um sistema. Sales (2006, p. 232-233) explica que “os lugares da estrutura são primeiros em relação aos seres e coisas reais que vêm ocupá-los, bem como às ideias imaginárias que surgem após ocupados”. O autor traduz em um exemplo para explicar melhor:

um bom caso vem da fonologia. Os fonemas – desde que não referem partículas sonoras reais nem possíveis significações imaginárias – destacam-se do contínuo sonoro de que fazem parte devido às relações diferenciais que se estabelecem no interior de uma língua, que se manifestam em seus falantes, e que prescrevem, por exemplo, a distância mútua entre um ‘b’ e um ‘p’. Em si mesmo, um ‘b’ ou um ‘p’ nada dizem, porém, na medida em que se trata de um ‘b’ e não de um ‘p’ (ou vice-versa), eles podem emergir simbolicamente e ocupar lugares singulares dentro da paisagem ordinal fonemática de uma dada língua. No limite, cada fonema é aquilo que todos os outros não são, e de maneira que fica assim indicado o que cada um deve ser, tudo se tratando, em suma, de relações diferenciais e de lugares correspondentes. [...] Estes lugares diferenciais, estas unidades de posição que compõem as séries são portanto *singularidades*, pontos especiais que se destacam dentro de um puro *spatium*, de um *continuum*, sempre distribuindo sua ressonância, seus efeitos sobre as proximidades, a circunvizinhança. Diremos ainda: as singularidades da estrutura são acontecimentos (SALES, 2006, p. 233).

No mesmo sentido dessa exemplificação está a questão característica da linguagem na perspectiva da linguística moderna que compreende seus elementos mínimos sempre de modo relacional, seja a definição que se dá pela diferença com relação a outros elementos no interior de um conjunto finito e caótico de relações ilimitadas, seja a estruturação que se dá pelas relações entre posições possíveis ou lugares diferenciais que se

conjugam e se combinam, nível a nível, gerando, por exemplo, na fonologia, os sons, as letras, as sílabas, etc. São elementos e posições que em si não têm valor, nada dizem, e que só significam algo à medida que são localizados em relações diferenciais. É nessas combinações que emerge o sentido.

Uma teoria deleuzeana das séries, contudo, ultrapassa as questões linguísticas que são prolongadas a níveis ontológicos de imanência. Como vimos, as séries se entrecruzam, se prolongam umas por sobre as outras, isso ocorre porque elas coexistem em processos permanentes de virtualização e atualização, o virtual continuamente se atualiza e o atual se virtualiza incessantemente, muito embora, sua gênese seja sempre na direção do virtual para o atual. É esta a direção em que atua a estrutura, o sentido, o acontecimento ou a Ideia de modo determinável e sob dois aspectos, que são suas metades dessemelhantes, de naturezas distintas: a diferenciação e a diferenciação. São metades, conforme Sales (2006, p. 237), que “se espalham desigualmente dado um vazio sempre movente”.

A diferenciação é a multiplicidade das relações diferenciais e dos pontos singulares correspondentes, dentro de um domínio considerado. Trata-se de elementos, sem designação nem significação, mas que se apontam e se precisam reciprocamente a partir de relações diferenciais. [...] Já a diferenciação converte tais relações diferenciais em espécies qualitativamente distintas e as singularidades nas partes e figuras extensas relativas a cada espécie. A diferenciação é especificação e organização, é qualificação e composição, é qualitativa e quantitativa. Ela desdobra as virtualidades em seus produtos empíricos, mas sem jamais esgotá-las, mesmo porque elas perduram segundo as linhas divergentes atuais. (SALES, 2006, p. 237).

É assim que Deleuze acrescenta um diferenciador para a diferença, o que nos termos das estruturas condiz com o fato de que elas não são fixas, mas que se diferenciam aos mesmo tempo que produzem a diferença em seus efeitos. Como diz Sales (2006, p. 237), “eis então a estrutura: diferenciação dos termos e relações, diferenciação dos efeitos”.

Há que se ter, no entanto, certo cuidado ao se tratar das estruturas em Deleuze e, principalmente, não confundir com nada que possa ser fixado e determinado como *formas a priori*. Aliás, nossa interpretação sugere que elas sejam tomadas mais por uma perspectiva epistemológica que ontológica. Com efeito, há que se considerar que pensar pelo pressuposto da diferença, a partir da diferença, significa, a rigor, pensar sem pressupostos, ou seja, que a diferença basta a si mesma, que sua necessidade é interna, inerente e imanente. É nesse sentido que temos pensado que, se há um materialismo em Deleuze, certamente, trata-se de um materialismo que vê na matéria a indeterminação pura, já que é propriamente do horizonte do sentido que brotam todas as determinações possíveis, as que seguem uma lógica das diferenças.

Nesse sentido, podemos seguir pela advertência de Craia (2002) de que se há algo que possamos chamar de uma “ontologia” no pensamento de Deleuze – e ele aposta que há –, isso não pode ser confundido com um suposto fundamento último, como se esperaria de uma ontologia clássica – o que de fato não há em Deleuze –, nem entendido como um eixo privilegiado das reflexões do filósofo. O autor esclarece que se entendermos “metafísica” como o que institui uma oposição dualista a eleger um dos lados como fundamento, se verá que a “ontologia” deleuzeana é essencialmente “não-metafísica”. E é assim que o autor polemiza com Hardt (1996), destacando, em nota, que absorve muitas de suas indicações, mas com sérias reservas em relação às interpretações de Hardt de que haveria no terreno ontológico do pensamento de Deleuze um estatuto próximo ao de fundamento, principalmente no que se refere ao alcance dado por Hardt ao conceito de “ontologia materialista”. De acordo com Craia (2002, p. 24), “para (se) poder manter a categorização de “materialista” com relação a ontologia de Deleuze, seria absolutamente necessário submeter tal categoria a uma operação ‘crítica’, ou a uma reformulação profunda”, pois ela só pode ser levada em conta em relação a categoria de virtual, considerando a absoluta realidade do virtual.

No fundo, o que se observa em Deleuze, desde nosso ponto de vista, é um malabarismo conceitual extremamente sofisticado que faz nossa atenção passar das questões do ser, inicialmente, para as questões da expressão do ser (a univocidade das formas como ele se diz), e, em seguida, pela análise das condições da proposição, para uma dimensão que não é da realidade das coisas, que não é subjetiva e que não é a de uma linguagem específica, mas que as ultrapassa e as perpassa, sem, com isso, se prender a qualquer delas; dimensão a qual ele “define” como a do “sentido”. Essa dimensão que é o expresso da proposição, que é irreduzível às coisas, aos elementos subjetivos e aos conceitos universais, é bom que se diga, não deixa de ser, contudo, essencialmente uma dimensão linguística. Desde que se entenda, é claro, que a linguagem comporta não somente elementos lógicos, mas também elementos de subjetivação, e, porque não, elementos ontológicos, coexistentes na linguagem.

Para Deleuze “a linguagem é o que se diz das coisas”, mas dado que as coisas só têm sentido na e pela linguagem, dado que o sentido pertence, em última instância, à linguagem (o expresso não existe fora da expressão, proposição que o exprime, muito embora aquilo que a proposição exprime é irreduzível a ela, o expresso nem sequer se parece com a expressão), não seria inoportuno deduzir, colocadas as coisas dessa maneira, que para Deleuze tudo deva se iniciar pela linguagem, que toda análise se inicia pela linguagem, afinal, até mesmo na questão do ser, deve-se começar pelo que se diz do ser, pelo sentido do ser na linguagem, ou melhor, por aquilo que subsiste do ser na linguagem – seu incorporal.

2.4 O Neopragmatismo

Os neopragmatistas ao prefixar “neo” a pragmatismo estão levando adiante muitas das teses pragmatistas, porém, negando algumas outras e incluindo novas, ocasionando diferenças significativas em relação a seus predecessores. Originário do meio intelectual norte-americano, o Pragmatismo está relacionado aos nomes de Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey, pensadores que atuaram durante a segunda metade do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, abordando prioritariamente questões relacionadas ao conhecimento científico, a pragmática da investigação, a lógica, a verdade, entre outras. Particularmente, Dewey deixou um legado inestimável de contribuições para o campo educacional que foi difundido para diversas partes do mundo e sobretudo no Brasil. Richard Rorty, por sua vez, incorporando elementos de outras filosofias das quais se aproxima e incluindo suas próprias ideias, apresenta-se como herdeiro do pragmatismo clássico e precursor de um “novo” pragmatismo, o “neopragmatismo”, ao qual nos dedicaremos logo a frente.

Etimologicamente, *pragmatikós*, do grego, se refere ao que é próprio da ação, da prática, eficaz. Isso significa que devemos partir da ideia de que o valor de um conhecimento se define por sua aplicabilidade em função dos interesses humanos. Nesse sentido, o pragmatismo seria um meio de evitar disputas inúteis na medida em que se adotasse um critério utilitarista para avaliar as consequências práticas do que se deve aceitar como verdade. Obviamente não estamos nos referindo ao sentido geral e comum de utilidade. Ao pragmatista interessa a utilidade cognitiva em vista da generalização iniciada em nossas experiências do mundo, ou seja, a que funciona como critério de validação ou corroboração das ideias quando postas em uso nas interações com o mundo.

O precursor Peirce (1980, p. 12) enaltece as vantagens do pragmatismo referindo-se a sua simplicidade e eficácia: “não há dúvida de que o pragmatismo abre um caminho muito simples para a solução de uma imensa variedade de questões”. Ao mesmo tempo, apregoa o despojamento de hipóteses universais e de tudo o que não seja útil para explicar os fatos, como orientação no método científico. E considerando as potencialidades humanas, o pragmatista avaliou que “não existe nada na teoria científica aceita que não tenha se originado no poder do espírito humano para *originar* ideias que são verdadeiras” (PIERCE, 1980, p. 21). Contudo, dada a fragilidade desse poder, “tão logo as ideias nascem no espírito afogam-se numa enxurrada de falsas noções”. Daí que “tudo aquilo que a experiência faz então é, gradualmente e por uma espécie de fracionamento, precipitar e filtrar as ideias falsas,

eliminando-as, para deixar brotar o jorro poderoso da verdade” (PIERCE, 1980, p. 21). A ciência, portanto, apoiada no filtro da experiência que deixaria passar somente ideias capazes de resultados práticos, seria um caminho seguro para se atingir a verdade. Nesse sentido, a teoria de Peirce pode ser descrita como falibilista, pois hipóteses conjecturais, na sua opinião, têm de ser testadas para que se observe seus resultados, eliminando-se o que não for aproveitável. E mesmo os resultados viáveis são sempre provisórios.

Com James, o pragmatismo afirmado como um “empirismo radical” ganhou conotações que o aproximam de uma teoria da verdade. Para James (1979, p. 23) “uma nova verdade é sempre um intermediário, um amaciador de transições”. A verdade não tem nada de dogmático e definitivo, não é uma pretensão final, mas uma demonstração dos resultados práticos das ideias. O que podemos fazer em nome da verdade é comprovar sua eficácia por meio de “processos de verificação”. “Verdadeira é o nome para qualquer ideia que se inicie o processo de verificação, útil é o nome para a sua função completada na experiência” (JAMES, 1979, p. 73). A verdade, em última instância, deve ser medida pelo grau de relações satisfatórias que nossas ideias podem manter com outras partes de nossa experiência (JAMES, 1979, p. 22).

O autor vê o pragmatismo como um rompimento em relação a abstrações próprias da filosofia e um rompimento com uma série de discussões que nos termos de suas consequências práticas não fazem a menor diferença, e que, por isso mesmo, devem ser simplesmente deixadas para trás⁴². Considera que o pragmatista se volta “para o concreto e o adequado, para os fatos, a ação e o poder” (JAMES, 1979, p. 20). A ação, para James, estaria na gênese e no resultado de nossas crenças, e nesse sentido ele assimila a concepção de Pierce de que “nossas crenças são, realmente, regras de ação”, e assim, que “para desenvolver o significado de um pensamento, precisamos apenas determinar que conduta está apto a produzir”: tal seria seu único significado (JAMES, 1979, p. 18).

Juntamente com seu pragmatismo e suas posições sobre a verdade, entre outras contribuições, Gonçalves (2009, p. 62) destaca que James “foi um dos filósofos mais

⁴² Conforme ressalta “o pragmatista volta as costas resolutamente e de uma vez por todas a uma série de hábitos inveterados, caros aos filósofos profissionais. Afasta-se da abstração e da insuficiência, das soluções verbais, das más razões *a priori*, dos princípios firmados, dos sistemas fechados, com pretensões ao absoluto e às origens. Volta-se para o concreto e o adequado, para os fatos, a ação e o poder. O que significa o reinado do temperamento empírico e o descrédito sem rebuços do temperamento racionalista. O que significa ar livre e possibilidades da natureza, em contraposição ao dogma, à artificialidade e à pretensão de finalidade na verdade. Ao mesmo tempo não pretende quaisquer resultados especiais. É somente um método”. (JAMES, 1967, p.46-47).

importantes na exploração das fronteiras da filosofia da mente”. E somadas as suas contribuições com as de Dewey, segundo a autora,

estabeleceu-se uma forma genuína para a compreensão da cognição e do comportamento, que foi denominada *funcionalismo*. “Essa teoria tinha caráter largamente naturalista, rejeitando tanto o materialismo como o idealismo”. O que caracteriza o funcionalismo é a compreensão de que “a psicologia é o estudo da vida psíquica como um processo de adaptação orgânica”. [...] James e Dewey empregaram termos advindos da Biologia e da Fisiologia no estudo experimental que empreenderam acerca do comportamento humano e de como se dão os processos de decisão, pautados no livre-arbítrio, defendido por James ardorosamente como fonte da moralidade. [...] Sua noção de livre-arbítrio se coadunava com o evolucionismo darwinista, por entender que as funções que regulam a moralidade “passaram a existir apenas porque são úteis para a sobrevivência humana”. Como empirista que afirmava que todo conhecimento se funda na experiência, James rejeitou o dualismo, compreendendo que a mente não é uma substância separada da matéria. (GONÇALVES, 2009, p. 62-63).

De fato, como se pode ver pelas palavras de Gonçalves, no cerne do pragmatismo destaca-se uma concepção adaptacionista, marcadamente darwiniana, que vê a partir da ideia de sobrevivência humana uma continuidade entre o natural e o social. O conhecimento, nessa perspectiva, de acordo com Dutra (2005, p. 168), “é um dos meios pelos quais a espécie humana resolve suas relações com o ambiente no qual vive”. A ação humana, da mesma maneira, enquanto um tipo de evento social e mental está circunscrita ao domínio da natureza. É nesse sentido que para Dewey, conforme Dutra (2005, p. 169), “há uma continuidade natural entre as ciências da natureza e as ciências sociais”, pois o que importa, em última instância, é o caráter instrumentalista do conhecimento, ou seja, sua utilidade para a ação.

Na base do que se pode conceber como uma teoria da investigação no pensamento de Dewey, como assinala o autor, encontram-se dois tipos de pressupostos fundamentais, aos quais o próprio Dewey se referiu como as matrizes biológica e cultural da investigação. E sendo assim, deve-se considerar que

do ponto de vista biológico, a investigação é uma forma de interação entre um organismo e seu ambiente, por meio do qual ele pode enfrentar modificações no ambiente, modificá-lo e satisfazer suas necessidades. É por meio disso que, por exemplo, adquirimos hábitos e sobrevivemos. Mas os seres humanos são também naturalmente indivíduos que vivem em sociedade. Assim, do ponto de vista cultural, a investigação pressupõe instituições e costumes, a cultura em geral, inclusive suas formas de linguagem. O ambiente no qual os indivíduos humanos vivem é também um ambiente cultural, e a investigação também é esse tipo de interação do indivíduo com sua cultura. Mais importante ainda, esse aspecto cultural da investigação é claramente cooperativo entre os indivíduos humanos, e por isso a linguagem é um instrumento tão importante de suas interações e da investigação. (DUTRA, 2005, p. 174)

Com relação à forma como Dewey interpreta a cultura e as instituições, conforme Gonçalves (2009), é importante considerar as influências de Hegel em sua formação. Assim, Dewey considerou fundamental que se levasse em conta as influências da cultura no comportamento e na formação das crenças humanas. Não obstante, ele tenha buscado uma aproximação com a psicologia experimental que o levou, mais tarde, assim que estabeleceu as bases para sua compreensão pragmática da experiência, a reconhecer o antigo vocabulário como um obstáculo para o avanço da Filosofia.

Outro aspecto fundamental que é tomado por Dewey e outros pragmatistas como um vocabulário ultrapassado que precisa ser superado é aquele que concebe pensamento e ação como coisas independentes, como se fosse possível pensar sem agir, ou agir sem pensar, prioritariamente quando se trata da investigação científica. Sobretudo, Dutra (2005) se refere, nesse sentido, a uma oposição com a tradição intelectualista segunda a qual existem operações que são dadas no intelecto que são anteriores a qualquer experiência, que precedem toda ação ou movimento. Contudo, se por um lado o pragmatismo não comporta separar o pensamento da ação, nem a ação do pensamento, pois isso implicaria, em certa medida, uma tentativa de confinar o pensamento aos limites internos da cognição e a ação aos aspectos exteriores, do que resultaria um dualismo que não é compatível com o pragmatismo. Por outro, ele também não comporta a noção tradicional de verdade como correspondência que mantém uma noção dualista fundamental vista como um fator negativo e complicador para a investigação.

Entretanto, como assegura Dutra (2005) referindo-se a Peirce, James e Dewey, uma noção de verdade como um tipo de acordo é compatível com o pragmatismo e pode ser mantida. Conforme suas palavras “a noção de verdade como um tipo de acordo entre diferentes instâncias da investigação também é operativa e instrumental, e não precisa ter qualquer compromisso metafísico com o realismo ou com o mentalismo tradicional” (DUTRA, 2005, p. 180). Seu aspecto operativo e instrumental tem consequências positivas para a investigação, pois que “a cada episódio de investigação, a verdade está presente enquanto ferramenta linguística indispensável para realizar e prosseguir nossas investigações” (DUTRA, 2005, p. 181). A verdade, portanto, deve ser compreendida por seu aspecto eminentemente pragmático, heurístico e instrumental na investigação científica.

O pragmatista, nessa perspectiva, convicto de que não cabe um abismo entre sujeito e objeto, entre a mente humana e o mundo real, nem entre o pensamento e a ação⁴³, –

⁴³ A distinção entre eles seria apenas uma distinção funcional, prática, dado que na experiência eles se confundem; devendo-se concluir, então, que a importância dessa diferença é funcional, metodológica, e não ontológica.

pois que, para ele, são elementos inseparáveis entre os quais persiste um parentesco natural, são elementos de um mesmo tecido que não se pode definir, mas somente experimentar – se empenha em denunciar as implicações metafísicas por trás da noção correspondencial segundo a qual nossas crenças, que são eventos internos, correspondem a eventos externos que são objetos no mundo. Assim como, ele está convencido de que é preciso refutar as implicações dos pressupostos intelectualistas decorrentes da dissociação do pensamento da ação, conforme vimos há pouco, pois, para ele, pensamento e realidade estão contidos em um mesmo processo, que é o processo da própria vida.

Outro aspecto importante a se destacar em Dewey se refere ao fato de ele ter desenvolvido diversos temas de interesse do pragmatismo no âmbito das questões sociais e educacionais do seu tempo. Sua atuação se deu num período de intensos conflitos sociais e mobilizações por mudanças nos EUA em meio às transformações em curso; o crescimento das populações urbanas, a busca por ascensão social e escolarização, entre outros fatores, desencadeava um futuro incerto. Dewey se empenhava para que fosse encontrado um caminho para a democracia. A democracia, para ele, representava a realização do mundo, da diversidade da experiência humana em constante transformação. Onde não cessam os problemas o que importa é saber como lidar com eles. Obviamente nunca são os mesmos problemas, pois, como Dewey o considerava, o homem é um ser em constante transformação e evolução. Suas ideias repercutiram amplamente na educação e representaram uma crítica radical ao modelo educacional norte-americano de sua época, calcado na repetição e na memorização.

Dewey participou ativamente dos debates em torno das mudanças em curso propondo direções para as novas configurações sociais e educacionais que vislumbrava. A educação, para ele, era uma forma de reconstrução social extremamente eficaz. A “nova escola” que propunha estava comprometida com a nova cultura necessária a uma sociedade democrática. Uma pedagogia democrática cumpriria uma função fundamental para a democracia.

O contato com a realidade das escolas do seu tempo, no entanto, fez Dewey perceber diversas incompatibilidades entre o sistema de ensino existente e o modelo social desejado, e perceber também o quanto a estrutura da escola tradicional era incompatível com o universo infantil. A criança pensa e age diferente. Elas se motivam por seus próprios interesses, não por conhecimentos organizados logicamente ou historicamente. Nesse sentido, desde suas convicções, Dewey combinou seus conhecimentos e interesses em psicologia com as questões educacionais, o que resultou no reconhecimento de que

para atuar com a criança seria preciso um método que atendesse suas necessidades e que possibilitasse seu desenvolvimento de forma enriquecedora; seria preciso um “educação nova” que proporcionasse “um desenvolvimento *da* experiência *pela* experiência”, concretizado por um meio educativo em que a experimentação, por parte da criança, fosse favorecida. (GONÇALVES, 2009, p. 67)

Assim, “ele vislumbrou a importância de se conhecer profundamente como se dá o desenvolvimento da criança, além de considerar que a escola deveria investir no interesse dos alunos, a fim de garantir aprendizagem significativa” (GONÇALVES, 2009, p. 67). Dessa maneira, tanto os métodos pedagógicos quanto a didática do professor são pensados como práticas científicas nas quais professores e alunos vêm para a aula com suas próprias experiências prévias que se articulam e se enriquecem na nova experiência pedagógica que resulta desse encontro. Aquilo que o professor quer transmitir, portanto, precisa ser significativo para o aluno e deve contar com o seu conhecimento espontâneo e prático para que se desenvolva ativamente no processo pedagógico. Uma aprendizagem significativa requer um aluno ativo e não passivo, quer um professor reflexivo, desarmado das verdades prontas, disposto a mudar seus métodos, a enfrentar os problemas, elaborar hipóteses, testá-las, colher os resultados, etc. sempre em benefício de um ambiente democrático, onde haja liberdade, possibilidade de diálogo e de consensos.

Sua proposta de uma educação a partir da experiência, centrada no aluno, nesse sentido, tendo a prática de resolução de problemas como meio de aquisição de conhecimento por parte do educando, é coerente com o princípio pragmatista de que a prática é o elemento essencial na produção do conhecimento. Dessa maneira, também em relação a outras questões, o que se observa é uma gradativa aproximação no pensamento de Dewey entre suas preocupações filosóficas e educacionais. De fato, como constata Gonçalves (2009, p. 69), “determinados temas de interesse no pragmatismo, por meio de Dewey, foram transportados à educação”, assim ela destaca:

a utilidade que define a importância de um conhecimento; a experimentação como forma de contato prático com o conhecimento; o interesse pela verdade para se atingir resultados práticos, mas provisórios, que conduzam a um desenvolvimento individual e social; a construção da democracia como instrumento de emancipação social etc.

É a proposta de uma filosofia naturalizada, historicizada nas questões educacionais, que se volta para os problemas enquanto acontecem empiricamente. Ou seja, novamente se faz presente a ideia de que a experiência é fundamental, de que a verdade é algo que acontece, que deve ser buscada na prática e consensuada enquanto prática e pensamento indistintamente. São concepções que figuram no campo educacional também por conta de

revitalizações recentes, na área educacional, do modelo da adequação empírica por meio de concepções que promovem a emergência da prática, por um lado, e o recuo da teoria, por outro. Mas, a análise crítica desse processo envolve considerar, sobretudo, questões ontológicas implícitas ao pragmatismo e outras tendências, como serão explicitadas no último capítulo da tese.

Contudo, cabe destacar que depois do momento áureo do pragmatismo, que se deu pela atuação dos pioneiros, ele entrou em um período de latência, que foi então a ocasião, por volta de meados do século XX, em que no meio acadêmico estadunidense houve uma guinada para a filosofia analítica, que colocou em pauta um debate sobre o papel da filosofia como estudo da linguagem, dos discursos e significados, entre outras questões, principalmente pela atuação de Wilfrid Sellars, Willard Orman Quine, entre outros. A partir da última década do século XX, no entanto, aí sim o pragmatismo foi retomado com um novo vigor, em muito favorecido pelo novo contexto no cenário internacional. Conforme Gonçalves (2009, p. 70), “a identidade entre os discursos pós-modernistas e o pragmatismo também proporcionou este novo impulso, que por suas configurações atuais vem sendo denominado, no campo das ciências sociais, de *neopragmatismo*”.

A autora avalia que “o *neopragmatismo* demonstra ser um reflexo da cultura que vem prevalecendo no modo ocidental de viver” (2009, p. 70). E analisa que os autores considerados *neopragmatistas* não só retomam os escritos dos pioneiros, como também os atualizam ao incluir concepções de outros pensadores e temas não abordados pelos clássicos. E assim ela considera que, “como uma corrente filosófica que possui múltiplas raízes, o *neopragmatismo* abarca um verdadeiro leque de concepções que resultou em uma linha de pensamento multifacetada, hábil em se harmonizar com outras diferentes concepções” (GONÇALVES, 2009, p. 70).

Uma aproximação importante a ser destacada, com efeito, se deu pela assimilação de aspectos decisivos da filosofia de Wittgenstein, que por meio da obra de Rorty são incorporados ao *neopragmatismo*. De acordo com Reale e Antiseri (2011, p. 200), “foi justamente a leitura do ‘segundo’ Wittgenstein que persuadiu Rorty a tomar distância do pensamento analítico dominante nos Estados Unidos (Carnap, Tarski, Reichenbach etc.)”. Na verdade, Rorty avaliando as críticas que já vinham sendo feitas internamente a filosofia analítica e considerando suas próprias se convenceu do esgotamento desse movimento filosófico e da necessidade de uma mudança de perspectiva. E teria sido essa mudança de perspectiva, conforme Reale e Antiseri (idem), que fez Rorty, munido de seus filósofos preferidos, Dewey, Wittgenstein e Heidegger, receber argumentos de autores que ele veio a

aproximar do pragmatismo (na sua versão revitalizada), tais como Quaine, Sellars e Davidson, e assimilar ideias dos filósofos continentais: Sartre, Lyotard e Derrida, bem como abraçar a hermenêutica de Gadamer.

A nova perspectiva, neopragmática, assimilando uma concepção advinda do “segundo” Wittgenstein passa a considerar a linguagem como elemento central da experiência. Do ponto de vista de Pogrebinski (2006), no entanto, o que ocorreu foi, na verdade, uma substituição da centralidade da experiência pela linguagem. Segundo ele,

para o pragmatismo clássico a experiência é um conceito que ultrapassa a esfera da linguagem, podendo até mesmo atingir formas pré-linguísticas ou não-linguísticas, ao passo que Rorty, ao se engajar na virada linguística, de fato opera a substituição de um conceito pelo outro, fazendo a linguagem ocupar no neopragmatismo a posição que a experiência dantes ocupava no pragmatismo (2006, p. 126-127).

Com efeito, importa considerar a hipótese de que Rorty teria aprendido já com a filosofia analítica a dar a linguagem o seu devido valor. Todavia, trata-se, em todo caso, de compreender melhor o que pode a linguagem na forma como é concebida pelo neopragmatismo e qual a novidade wittgensteiniana assimilada nessa perspectiva. Wittgenstein no *Tractatus* manteve a ideia de representação da realidade a partir dos limites linguísticos dessa possibilidade pelo pressuposto da existência de um isomorfismo (funcionando como um espelho) entre as estruturas lógicas e as estruturas da realidade que seriam então captadas pela linguagem desde que estruturada a partir de uma lógica acurada. A formula básica da teoria do significado formulada por Wittgenstein, chamada “teoria da figuração”, a partir da qual se diz que a linguagem é um conjunto de proposições que figuram ou representam o mundo. A proposta de Wittgenstein consiste em decifrar os limites do discurso, postulando que as possibilidades do nosso pensamento seriam dadas pelos limites da nossa linguagem. Uma verdadeira guinada linguística estava por se efetivar.

Dessa maneira, é o caso de que no lugar de intimar a razão a comparecer a um tribunal advogando em seu favor, como fizera Kant, Wittgenstein teria insistido que este tribunal deve ser o da linguagem, apresentando-se como seu advogado, a partir do argumento principal de que caberia a filosofia unicamente a tarefa de investigar criticamente a linguagem. Nessa tarefa, ela prestaria um serviço inestimável à ciência, assegurando-lhe clareza e precisão lógica em seus enunciados, além do que nos preveniria a todos a não perder tempo com proposições como as metafísicas ao demonstrar que elas carecem de sentido. Considerando, portanto, somente as proposições que apresentam conteúdo empírico e analisando suas formas lógicas haveria um meio de acesso à realidade. O problema nisso

tudo, com efeito, como o próprio Wittgenstein depois reconheceu, viria pela compreensão de que a análise lógica dessas proposições resulta nas proposições da lógica, que, por sua vez, não têm conteúdo empírico, e são, portanto, de tipo metafísico. O que implica em admitir que a filosofia não tem sentido, que seus problemas são falsos problemas. É o tipo de conclusão que leva a virar a página do “primeiro” Wittgenstein para a página do “segundo”, o preferido de Rorty.

Wittgenstein é daquele tipo de filósofo de fases. Porém, ao contrário de outros que foram mudando suas concepções ao longo da vida e não deixaram isso muito claro, dando o que falar a seus interpretes, Wittgenstein, pode-se dizer, não deu muito trabalho. Ele mesmo produziu uma divisão em sua obra que não deixou dúvidas sobre a existência de duas fases na sua filosofia; inclusive, pode-se encontrar nos escritos da segunda fase, além das duras críticas, as referências a aquele contra quem escreve: “o autor do *Tractatus*”, ele próprio, referindo-se a obra que o consagrou em vida. A primeira fase se fez em torno do *Tractatus Logico-Philosophicus*, obra que publicou quando ainda bastante jovem, aos 32 anos, e a segunda fase se consagrou em torno da obra *Investigações Filosóficas*, publicada postumamente.

Na segunda fase de sua filosofia, o projeto de procurar entender o funcionamento da linguagem na perspectiva de desvendar sua lógica interna e encontrar um caminho seguro para representar e espelhar a realidade foi então abandonado por Wittgenstein, que se convenceu não só da inviabilidade de uma perspectiva como essa, mas também de que seria preciso criticar essa tradição de pesquisa para fazer avançar a filosofia naquilo que lhe compete, ou seja, no entendimento da linguagem. Sobre essa passagem para uma nova fase, conforme Rorty (2009, p. 266), “os pragmatistas wittgensteinianos pensam que a importância de seu herói consiste em ter substituído uma má teoria sobre a relação entre linguagem e a não linguagem, como a apresentada no *Tractatus*, por uma teoria melhor, como a apresentada nas *Investigações filosóficas*”. Melhor porque, entre outras coisas, “as *Investigações filosóficas* nos ajudaram a ver que essa ideia de *pontos de amarração* (entre linguagem e realidade) pode simplesmente ser abandonada”. Ou seja, podemos abandonar a realidade e ficar só com a linguagem. E mesmo na esfera da linguagem Wittgenstein abandona a ideia de que ela possuiria uma verdade a ser revelada, como uma estrutura lógica interna, pois concluiu que a linguagem não é estática e não segue uma única regra, mas inúmeras regras que não podem ser definidas de uma vez por todas, uma vez que a linguagem está em contínua transformação. Chegando assim a “teoria dos jogos de linguagem” segundo a qual o que existe são múltiplas

linguagens, cada qual com sua lógica característica, sem que uma seja superior as outras e sem a necessidade de regras gerais e comuns a todas elas.

O estudo filosófico da linguagem não objetiva mais explicar a linguagem e determinar as regras para seu bom funcionamento, mas, conforme a nova interpretação, a filosofia terá realizado sua função se puder observar a linguagem em seu funcionamento normal e cotidiano por tempo suficiente para poder descrever como se comportam as palavras e sentenças a partir das diferentes formas de uso que são socialmente encontradas para elas, visto que a linguagem é sempre uma prática social. Esse entendimento acarreta em uma guinada que vai distanciar cada vez mais a filosofia de uma discussão sobre a linguagem universal da lógica para uma discussão sobre as questões relacionadas ao uso ordinário da linguagem, em que se manifestam lógicas diversas.

Ora, se pudéssemos imaginar por um momento um filósofo empirista, ou mesmo um racionalista, descrevendo um processo de nomeação e produção de significado, muito provavelmente, partiria de uma situação na qual um indivíduo solitário utilizando uma linguagem privada, no limite do seu próprio pensamento, atribui sentido a estados mentais relacionados às suas sensações e impressões particulares diante de um experimento. No entanto, a própria ideia de uma “linguagem privada” não deixa de fazer referência ao pressuposto da identidade entre pensamento e linguagem, ou melhor, de que os limites do nosso pensamento são dados pela linguagem a nossa disposição. Ocorre que nessa perspectiva de Wittgenstein um entendimento adequado da linguagem indicaria não para questões internas e privadas, tal como a mente e o pensamento, mas indicaria para o caráter eminentemente social da linguagem, pois, o significado de uma expressão ecoa dos usos possíveis em função do modo de vida em que ocorre sua asserção. O que conta, portanto, é o sentido pragmático da linguagem.

O significado das palavras e frases só pode ser determinado por seus usos, ou seja, pelas maneiras como são empregadas em situações concretas. E estas também variam conforme os diferentes contextos e os interesses de seus usuários na interação com outros, ouvintes e também usuários. Usar uma linguagem significa participar de um jogo que se joga com as palavras. Mas, não há um único jogo, e sim inúmeros “jogos de linguagem” cujos participantes articulam diferentes jogadas e fazem suas apostas produzindo uma trama na qual negociam os significados gerando processos de compreensão e interação. Essa trama que evidencia a variedade de usos é como um tecido, no qual, segundo Marcondes (2005, p. 14), “os diferentes fios se entrelaçam para formar o todo, mas não há um único fio que percorra todo o tecido”.

Os jogos podem ser tantos quantas são as formas que podemos encontrar para usar a linguagem, para informar, perguntar, chamar, xingar, dar ordens, agradecer, relatar, contar uma história, etc. Essa lista não para por aí, pois, novas formas de vida podem surgir, novos arranjos sociais, assim como, novos jogos podem ser inventados, novas maneiras de jogar com as palavras podem surgir, da mesma forma que outras podem cair em desuso e, eventualmente, desaparecer.

Outro aspecto importante que diz respeito aos “jogos de linguagem” se refere à maneira de entender o significado: uma palavra ou frase só adquire sentido enquanto peça de um jogo. Vale aqui uma analogia com o jogo de xadrez: em que a função de cada peça e as jogadas a ela associadas só podem ser compreendidas no conjunto das regras do jogo, que são regras de uso: a jogada pressupõe o jogo. Da mesma forma, ao emitirmos um enunciado estamos realizando uma jogada que se reporta às regras de uso de uma língua, suas regras pragmáticas. Essa concepção contextualista do significado tem reflexos, por exemplo, nas formulações de Davidson sobre a questão da verdade. Não é por mera coincidência que o holismo de Davidson pressupõe, entre outras coisas, por exemplo, a existência para qualquer crença particular de um conjunto de outras crenças.

Essas e outras concepções de Wittgenstein dão suporte ao pragmatismo contemporâneo e à filosofia analítica mais diretamente associada a ele, tal como nas versões de Quine e Davidson. Rorty está de acordo com a avaliação de que a contribuição realmente importante de Wittgenstein “foi formular argumentos que antecipam, complementam e reforçam as críticas de Quine e Davidson sobre a distinção entre linguagem e fato e a crítica de Sellars e Brandom da ideia de conhecimento por familiaridade” (RORTY, 2009, p. 270).

Se dessa maneira diversos filósofos e filosofias são criticados e se muitos problemas foram ficando para trás, isso, para Rorty (2009), não se deve a qualquer alegação de que sejam incoerentes, inconsistentes, ou não claros o bastante, mas se deve unicamente ao fato de que outras explicações se tornaram mais convenientes, vantajosas e bem sucedidas.

Para os pragmatistas, é indiferente se dizemos que [...] os antigos problemas foram dissolvidos ou se agora foram resolvidos, pois, de um ponto de vista pragmatista, as ideias cartesianas e lockianas não eram menos claras e coerentes do que as suas substituições, assim como os conceitos de lugar natural e de flogístico não eram menos coerentes que os de gravidade e de movimento molecular. Mas, assim como suas análogas na ciência natural, as ideias mais antigas não tiveram sucesso. Elas se tornaram mais problemáticas do que o necessário (RORTY, 2009, p. 271).

Os pragmatistas, segundo o autor, não pretendem se livrar dos problemas, mas considera que chega-se ao ponto em que ideias que foram importantes para o progresso

intelectual, tanto na filosofia quanto na ciência, podem ser substituídas por ideias melhores. Dessa maneira, “do ponto de vista dos pragmatistas, os positivistas que iniciaram a virada linguística na filosofia estavam errados em pensar que existe uma grande diferença entre progresso na ciência empírica e progresso em filosofia” (RORTY, 2009, p. 271-272). Assim, exemplificando, o autor considera o caso na ciência da transição do hilemorfismo aristotélico para o mecanicismo materialista, argumentando que “o hilemorfismo não era nem absurdo, nem incoerente, nem confuso. Tampouco eram pseudoproblemas os problemas discutidos pelos aristotélicos. Mas esses problemas foram esquecidos logo que as vantagens da interpretação oferecida por Galileu e Newton se tornaram evidentes” (2009, p. 272). Com a filosofia, segundo ele, ocorre o mesmo: “o dualismo cartesiano, o fundamentalismo epistemológico e a distinção entre fato e valor não incorporam erros de categoria nem são os resultados de uma confusão conceitual. Eles incorporaram ideias que desempenharam um papel importante no progresso intelectual. Agora, contudo, é hora de substituí-los por melhores ideias” (2009, p. 272). E é por isso que “quando uma interpretação racionalista de pensamento e linguagem é substituída pela interpretação de uma *prática social*” um bom número de problemas já não surgem mais, a filosofia se depara com novos problemas, mais úteis e interessantes na sua avaliação.

Um problema que não surge mais quando pensamento e linguagem são interpretados como comportamento e prática social é aquele que Popper chamou de “o problema da demarcação”. E isso devido ao fato de que, se por ventura não se eliminam completamente as fronteiras entre filosofia e ciência, ou entre estas e outras formas de conhecimento, certamente torna-se bem mais difícil identificar um contraste agudo entre elas, principalmente depois que tudo ganhou *status* de jogos de linguagem incorporados a diferentes práticas sociais e que se eliminou a ideia de que apenas certos tipos de expressões possam ser admitidas como tendo valor de verdade.

Essa maneira rortiana de localizar a filosofia e a ciência, pela ideia de que não há uma diferença substancial entre elas, reflete a compreensão de que são apenas diferentes jogos de linguagem, conforme a noção wittgensteiniana. Por outro lado, também reflete a simpatia de Rorty pela epistemologia de Kuhn, principalmente no que se refere às mudanças e períodos na ciência e na filosofia que Rorty vê como troca de “vocabulários”.

Os “vocabulários” são para Rorty como instrumentos e os “jogos de linguagem” como “caixas de ferramentas” que em períodos de normalidade são utilizados para lidar com o mundo segundo propósitos determinados e contingentes. Os períodos de crise indicariam, por um lado, o advento de novos problemas e, por outro, o esgotamento e a insuficiência dos

antigos vocabulários para lidar com eles. O surgimento de novas linguagens ou vocabulários iniciam a mudança que resultará em um novo paradigma cheio de promessas e expectativas de sucesso na resolução de problemas. O sentimento de estranheza e exotividade se dissolvem tão logo nossa cultura, ou ao menos a do grupo social envolvido com o jogo linguístico relacionado ao novo vocabulário, consiga absorver sua significação implícita e se beneficiar dos resultados que podem ser obtidos com ele. Ao se constatar sua utilidade, o novo passa a ser normal e é assimilado pela cultura. Esse processo pode levar a um novo período de calma e normalidade; o que, na interpretação de Rorty, pode ser algo perigoso, no sentido de que propicia a inércia do pensamento que normalmente se traduz pela ideia de que teríamos finalmente encontrado a verdade, que se perpetuará indefinidamente. Nada disso. Para Rorty não existe um vocabulário final. Como ele próprio declara,

nós não podemos, eu penso, imaginar um momento no qual a raça humana poderia olhar para trás e dizer: “Bem, agora que nós finalmente chegamos à verdade, podemos relaxar”. Nós devemos ter apreço pelo pensamento de que as ciências, assim como as artes, sempre propiciarão um espetáculo de feroz competição entre teorias alternativas, movimentos e escolas. O fim da atividade humana não é o repouso, mas antes uma atividade humana melhor e mais rica (RORTY, 1997a, p. 60)

Nessa perspectiva rortiana, os vocabulários são redescritos a cada nova contribuição que resulta na produção de um novo jogo linguístico cujos termos se tornam irreconhecíveis se comparados a outros ou a seus predecessores, são como linguagens diferentes nas quais vigora a noção kuhniana de incomensurabilidade, segundo a qual os cientistas estão submetidos às comunidades investigativas diferentes que revelam contextos e visões de mundo tão diversas que é como se possuíssem linguagens diferentes. Essa constatação preconiza que o diálogo entre diferentes paradigmas seja conduzido não pela ilusão de que poderia existir uma linguagem universal da ciência, uma metalinguagem, mas pela certeza de que a única possibilidade de tradução entre os vocabulários se daria pela orientação das linguagens cotidianas apelando aos elementos comuns que é o que existe de fato e de mais concreto quando se trata de produzir algum entendimento. É antes um problema de tradução que de qualquer outra coisa. Em relação a isso, Rorty parte da filosofia de Quine que depois da tese da “indeterminabilidade do significado” pela possível intradutibilidade dos termos entre diferentes linguagens, admitiu o contextualismo, ou holismo, segundo o qual um conceito faz sentido num contexto, assim como um termo em relação à linguagem. Rorty também se apoia em Davidson que considera a ideia de intradutibilidade insustentável.

Para Quine, sendo o significado uma propriedade das sentenças que proferimos enquanto comportamento linguístico social, não é algo claramente determinável. Ele abandona a noção de referência como algo que determina o significado. Assim, Quine considera impossível uma tradução termo a termo, como uma simples troca dos rótulos, como se a mente humana comportasse o significado universal dos termos. O que está em jogo na tradução, para Quine, é muito mais o comportamento relacionado aos hábitos linguísticos do que o próprio significado, uma vez que tudo o que há de significado também ocorre no comportamento.

Não existe um significado inerente ao objeto que possa estar depositado na mente humana. O que quer dizer que um termo ou um enunciado não tem sentido quando visto isoladamente, a sua significação só é possível no contexto de um sistema linguístico que, sendo um comportamento linguístico social, não comporta a ideia de que tudo possa ser dividido entre essência e aparência e nem a de que o conhecimento possa ser uma representação da realidade.

Quine, conforme Rorty (1994, p. 175), desafiou a noção – que se tornou padrão na filosofia desde Kant – de que “a filosofia estava para a ciência empírica, como o estudo da estrutura para o estudo de conteúdo”. Noção que carrega a distinção dualista entre o necessário e o contingente “revitalizada por Russell e o Círculo de Viena como a distinção entre ‘verdadeiro em virtude de significado’ e ‘verdadeiro em virtude de experiência’”. Distinção que, para Rorty, “havia formado o último denominador comum da análise da ‘linguagem ideal’ e da ‘linguagem ordinária’”, mas que, a partir das dúvidas de Quine – que são similares as do Segundo Wittgenstein –, sobre como poderíamos saber quando estamos respondendo as questões do significado e às compulsões da linguagem e não àquelas do comportamento e da experiência, “tornou-se difícil explicar em que sentido a filosofia tinha um campo ‘formal’ de inquirição separado, e assim, como seus resultados poderiam ter o caráter apodítico desejado” (RORTY, 1994, p. 175).

Em seu livro “A Filosofia e o Espelho da Natureza”, Rorty leva adiante a abordagem behaviorística de Quine e a crítica behaviorística de Sellars ao “mito do dado” para se contrapor àquela imagem do conhecimento como exatidão de representação. Imagem que, segundo ele, mantém a filosofia prisioneira de velhos problemas. Em suas palavras, ele ressalta: “para defender Sellars e Quine, irei argumentar que seu holismo é um produto de seu compromisso com a tese de que a justificação não é uma questão de uma relação especial entre ideias (ou palavras) e objetos, mas de conversações, de prática social” (RORTY, 1994, p.176). Segundo ele “o ponto crucial desse argumento é que compreendemos o conhecimento

quando compreendemos a justificação social da crença e, assim, não precisamos encará-lo como exatidão de representação” (RORTY, 1994, p. 176). E desta maneira,

uma vez que a conversação substitui o confronto, a noção da mente como Espelho da Natureza pode ser descartada. Então a noção de filosofia como disciplina que procura as representações privilegiadas entre aquelas que constituem o Espelho torna-se ininteligível. Um holismo consumado não tem lugar para a noção de filosofia como “conceitual”, como “apodítica”, como selecionando os “fundamentos” do resto do conhecimento, como explicando que representações são “puramente dadas” ou “puramente conceituais”, como apresentando uma “notação canônica” em vez de uma descoberta empírica, ou como isolando “categorias heurísticas transestruturais”. Se vemos o conhecimento como uma questão de conversação e de prática social, antes que uma tentativa de espelhar a natureza, não seremos passíveis de visualizar uma metaprática que será a crítica de todas as formas possíveis de prática social. Assim o holismo produz, como Quine argumentou com detalhes e Sellars disse de passagem, uma concepção de filosofia que nada tem a ver com a busca da certeza (RORTY, 1994, p. 176).

Em relação ao novo vocabulário, conforme o neopragmatista, uma boa razão para entender porque os filósofos profissionais se escandalizam tanto frente à visão de que a filosofia não busca certezas e de que o conhecimento possa não ter fundamentos, “é que o tipo de behaviorismo que dispensa fundamentos está bastante inclinado a dispensar a filosofia” (RORTY, 1994, p. 184). Para ele,

se não é para termos uma doutrina de “conhecimento superficial” que nos dará um fundamento, e se não negarmos simplesmente que existe tal coisa como a justificação, então afirmaremos com Sellars que “a ciência é racional não porque tenha um *fundamento*, mas porque é um empreendimento autocorretivo que pode colocar *qualquer* afirmação em risco, embora não *todas* de uma só vez”. Diremos com Quine que o conhecimento não é como uma estrutura arquetônica, mas como um campo de força, e que não há quaisquer asserções que estejam imunes à revisão (RORTY, 1994, p. 185).

A maior contribuição de Sellars ao contexto neopragmatista, no entanto, viria pela argumentação de que toda percepção, seja de entidades abstratas ou particulares, é uma ocorrência linguística. De modo que perceber algo é já uma reação que aplica um conceito, no sentido de que “ter um conceito é usar uma palavra” e “ter a capacidade de notar um tipo de coisa é ter já o conceito daquele tipo de coisa” (RORTY, 1994, 188). Sellars considera que as sensações, muito embora possam desempenhar um papel causal, não são nem necessárias, nem suficientes para o conhecimento. “É simplesmente falso que não podemos falar e saber sobre algo que não temos sensações cruas, e igualmente falso que se não podemos falar a respeito, podemos não obstante ter crenças verdadeiras justificadas a respeito” (RORTY, 1994, p. 189). A justificação, para Sellars, é uma questão de prática social, e “tudo o que não é uma questão de prática social não é de ajuda para compreender a *justificação* do

conhecimento humano” (1994, p. 191). É preciso reconhecer que a justificação se dá não por meios empíricos, como se fosse uma questão de relação entre palavras e objetos, mas enquanto se mostra como uma prática social, pois, para o epistemologista behaviorista, é somente enquanto membros de uma comunidade linguística que podemos justificar nossas crenças. Ser behaviorista, nesse sentido, conforme Rorty (1994, p. 192) “é simplesmente ‘dividir através’ de qualquer e de todos eventos e faculdades mentais e encarar nossas práticas de justificar asserções como não necessitando de fundamento empírico ou ‘ontológico’”.

Sellars, portanto, não está nos oferecendo uma teoria sobre episódios “lá fora”, ou seja, “externos” a linguagem, não é uma teoria sobre a relação linguagem-mundo, e nem sobre episódios “internos”, ou seja, sobre eventos psicológicos. O que ele nos oferece não é uma teoria sobre a relação entre linguagem e pensamento, como se a linguagem fosse uma instância a despertar algo na nossa consciência, ou a alterar a qualidade de nossas experiências. De acordo com Rorty (1994), “não é uma teoria de como a mente funciona, nem de como o conhecimento nasce no peito da criança, nem da ‘natureza dos conceitos’”. Mas é “um comentário a respeito de que apenas podemos nos colocar sob regras epistêmicas quando entramos para a comunidade onde o jogo governado por essas regras é jogado” (p. 191).

Não há nada “lá dentro”, nem “lá fora” que possa funcionar como fundamento para o conhecimento. Nós teríamos que poder identificar esses fatos internos e externos, e isso já é algo que requer o uso da linguagem. De toda forma, não se estaria afirmando, nessa interpretação, que não existe, ou não ocorra nada “lá dentro” ou “lá fora”, mas simplesmente que, se há, isso só pode ser acessado como parte de um jogo de linguagem, como parte de uma conversação, e não de maneira direta, nua e crua. A justificação se mostra, assim, como prática social. Enquanto participantes de uma conversação, como membros de uma comunidade linguística, podemos justificar nossas práticas, ou como diz Rorty, “só podemos justificar uma crença por outra”, no contexto de um jogo de linguagem. De maneira que, mesmo aqueles que discordam desse ponto de vista e pretendem continuar na busca por uma fundamentação última para o conhecimento, de acordo com essa interpretação, só podem tentar isso por meio do uso de uma linguagem. Rorty, contudo, adverte que seria um equívoco continuar buscando uma forma de fundamentação que transcenda à prática e à linguagem.

Porém, consideradas as referidas contribuições ao neopragmatismo tomadas de Sellars, Quine e Kuhn, deve-se destacar que chega um ponto em que Rorty está com Davidson e já não mais com Sellars, e o mesmo pode-se dizer de Kuhn e Quine, pois considera que todos se colocaram ainda na oscilação pendular entre realismo e idealismo. Distinção que, para ele, ficou para trás. Parece que Quine, Sellars e Kuhn, entre outros, estariam na condição

de quem nos apresenta algo novo mas que ainda se defronta com os velhos problemas. Para Rorty, essa novidade se insere no contexto de uma mudança filosófica interessante, mas que só se completa “quando um novo conjunto de problemas emerge e o velho começa a se desvanecer” (1994, p. 264). Tomar as contribuições originais dos referidos autores como se tivéssemos que optar entre uma teoria “idealista” ou uma “realista” do significado para explicar a mudança conceitual, no entender de Rorty, é uma opção por perpetuar reiteradamente os velhos problemas da filosofia, à maneira antiga.

A questão que subjaz ao modo tradicional de fazer filosofia é a questão da verdade. É a questão de ver a filosofia como busca da verdade tendo por base a ideia de uma referência. Em suas palavras (RORTY, 1994, p. 371) encontramos que “ver a meta da filosofia como a verdade – ou seja, a verdade sobre os termos que proporcionam a comensuração última para todas as inquições e atividades humanas – é ver os seres humanos antes como objetos que como sujeitos”, ou seja, “pensar que a filosofia irá permitir-nos ver o sujeito que descreve como, ele próprio, um tipo de objeto descrito é pensar que todas as descrições possíveis podem ser tornadas comensuráveis com a ajuda de um único vocabulário descritivo – aquele da própria filosofia”. Não escapamos nunca do platonismo, desta maneira, enquanto a filosofia mantiver seu modo normal de inquição e pretender descobrir verdades últimas sobre os seres humanos. É por isso que, para Rorty (1994, p. 370), “abandonar as noções platônicas de Verdade, Realidade e Bondade como entidades que podem não estar espelhadas sequer tenuemente pelas atuais práticas e crenças” é o mesmo que “abandonar a noção de que a filosofia deve mostrar todo o discurso possível convergindo naturalmente para um consenso”. Para ele “a meta da filosofia é antes manter a conversação fluindo que encontrar a verdade objetiva”. É assim que para o neopragmatista “a filosofia edificante não é apenas anormal, mas reativa, tendo sentido apenas como um protesto contra tentativas de encerrar a conversação com propostas de comensuração universal através da hipostasiação de algum conjunto privilegiado de descrições” (RORTY, 1994, p. 370).

A história da verdade estaria circunscrita a um vocabulário particular que se pretende o último. Assim é que, do contrário, ver a filosofia como uma conversação sem teleologia, sem um desfecho final, significa reinscrever a verdade ao contexto de um novo vocabulário, no qual seu valor não é absoluto, mas é apenas uma palavra que como qualquer outra cumpre simplesmente uma função discursiva na linguagem. No caso de “verdade”, sua função discursiva estaria limitada a busca por aceitação de uma ideia perante interlocutores, ou diante de uma plateia. Nada mais que isso. Seu efeito na prática é apenas uma questão de ênfase, como na diferença entre dizer “é verdade que a educação vai mal” e dizer

simplesmente “a educação vai mal”. Há, portanto, um sentido mínimo de “verdade” que condiz com o fato de seu valor ser “apenas” performativo na linguagem, o que lhe garante uma utilidade prática.

Nesse sentido, pode-se dizer que se, por um lado, Davidson reabilitou o conceito de verdade para o contexto do pragmatismo – no qual ela não teria tanta importância quanto a metafísica lhe concedeu – deflacionando seu valor ao declarar, por exemplo, que a verdade, ainda que necessária pela sua utilidade prática, diz respeito unicamente a questões linguísticas. Por outro, deve-se reconhecer que Rorty, como profundo conhecedor da obra de Davidson, influenciado por sua filosofia, elevou o deflacionismo às suas últimas consequências, declarando, por exemplo, que toda e qualquer teoria da verdade fosse considerada uma pista errada. Cabe aqui, portanto, uma distinção entre Davidson que vê uma utilidade para a verdade, ainda que mínima e deflacionada, e Rorty que, por sua própria conta, caminha na direção eliminativista de que se poderia simplesmente abandonar a questão da verdade e eliminar “verdade” da linguagem, sem prejuízo algum. Dessa maneira, Rorty propõe que no lugar de “verdade” deveríamos colocar “solidariedade” (eliminativismo substitutivo), pois, a solidariedade é mais útil à democracia do que a verdade.

As narrativas ou vocabulários que seguem adiante⁴⁴, de acordo com essa interpretação, são aqueles que revelam maior vitalidade em termos da utilidade que possuem, no sentido de que são ferramentas adequadas para os propósitos humanos em questão. É por isso que são levadas a sério. E é por isso que, segundo Rorty, não devemos levar a verdade a sério; ela não tem utilidade, dela nada se aproveita. Veja-se que Rorty não estaria se arrogando ter enfim descoberto alguma verdade ou de que enfim se descobriu que não existe verdade alguma. “Dizer que devemos abandonar a ideia de verdade [...] equivale a dizer que serviríamos melhor os nossos propósitos deixando de ver a verdade como uma questão profunda, um tema de interesse filosófico, ou de ver ‘verdadeiro’ como um termo que justifica a ‘análise’” (RORTY, 2007, p. 33). Ele está argumentando que um vocabulário do qual não

⁴⁴ Rorty (2005, p. 251-252) pressupõe uma espécie de darwinismo cultural por meio do qual a história seleciona as práticas sociais humanas, narrativas ou vocabulários que serão mantidos em função da sua utilidade. Dessa maneira “a história das práticas sociais humanas é contínua a história da evolução biológica, a única diferença está em que o que Richard Dawkins e Daniel Dennet chamam de “memes” toma, gradualmente, o papel dos genes de Mendel. Memes são coisas como giros do discurso, termos de exaltação estética ou moral, slogans políticos, provérbios, jingles, ícone estereotípicos, etc. os memes competem entre si pelo espaço cultural disponível assim como os genes competem pelo *Lebensraum* disponível. Nenhum gene ou meme encontra-se mais próximo do propósito da evolução ou da natureza da humanidade do que outro, pois a evolução não tem propósito e a humanidade não tem natureza. Portanto, o mundo moral não se divide no intrinsecamente decente e no intrinsecamente abominável, mas nas mercadorias de grupos e épocas diferentes”.

consta a verdade seria mais interessante e pode até funcionar melhor do que aqueles que a contém.

Uma genealogia da verdade, na acepção rortiana, revelaria que ela é o legado religioso que se infiltrou na filosofia por meio do platonismo que foi resgatado pela Renascença. Assim, em um primeiro momento, a verdade estaria associada à ideia de “redenção”, pela qual os seres humanos acreditam em um ser absoluto, possuidor de toda a verdade, que aplacaria as necessidades humanas de querer saber sobre o que fazer de suas vidas, revelando-lhes a Verdade sobre eles. “A religião monoteísta oferece a esperança da redenção ao entrar em uma nova relação com uma pessoa não-humana supremamente poderosa”. A filosofia absorvendo as questões religiosas teria tomado como sua a tarefa de busca pela Verdade, e assim, as questões antes explicadas pela religião foram se tornando as questões da filosofia, somente que agora as crenças não se reportam a um ser absoluto, mas à essência das coisas. De modo que “a redenção pela filosofia é por meio da aquisição de um conjunto de crenças que representam as coisas do modo como realmente são”. A estas duas etapas no pensamento ocidental, Rorty acrescenta uma terceira que aponta uma transição para uma cultura literária, na qual a verdade perde sua importância, pois que, para ele, “a literatura, finalmente, oferece redenção por meio da feitura do conhecimento de tão grande variedade de seres humanos quanto possível” (RORTY, 2006, p. 78). A religião e a filosofia, da mesma forma que a verdade, embora tenham sido importantes em outras épocas e até mesmo necessárias para que se chegasse à vez da literatura, são agora opcionais, pois, na cultura literária seriam absorvidos apenas como gêneros literários. Assim, afirmando o declínio da verdade redentora e a ascensão da cultura literária, Rorty (2006, p. 79-80) avalia como um avanço “na cultura literária que tem emergido durante os últimos duzentos anos” o fato de que “a questão ‘É verdade?’ tem cedido o lugar de honra à questão ‘O que há de novo?’”. Ele discorda de Heidegger, para quem “essa mudança era um declínio, uma troca do pensamento sério pela mera curiosidade bisbilhoteira”. Rorty vê como “uma substituição desejável de questões ruins como ‘O que é o Ser’, ‘O que é realmente real?’ e ‘O que é o homem?’ pela questão sensata ‘Alguém tem quaisquer ideias novas acerca do que nós seres humanos poderíamos fazer de nós mesmos?’” (RORTY, 2006, p. 79-80).

De fato, a uma cultura que substituiu tanto a religião quanto a filosofia – por ter abandonado questões ontológicas, de essências e de busca da verdade – pela literatura, interessa apenas aquilo que for uma criação humana. Daí a procura incessante por aquilo que é novidade. Para Rorty (2006, p. 83), o tipo de pessoa que é um “intelectual literário” sabe que não pode contar com nada que esteja além do humano, por isso lhe interessam as

possibilidades e potencialidades humanas, suas experiências criativas que reinventam modos de existência. É nesse sentido que um “intelectual literário” é aquele que “pensa que a vida que não é vivida próxima aos limites da imaginação não vale a pena ser vivida”.

Nessa cultura pós-filosófica não seria, portanto, a ciência a ocupar o lugar da filosofia, como queriam os positivistas. A ciência, para o neopragmatista, é também um gênero literário; não obstante seja um gênero literário bastante útil para enfrentar diversas questões que nos ajudam a obter com êxito aquilo que desejamos. Desde que todo conhecimento, relato, ou narrativa, seja visto como literatura, na perspectiva em que Rorty se coloca, não há como estabelecer qualquer hierarquia entre os diferentes vocabulários. Nenhum deles estaria em posição melhor do que outro para ser uma solução definitiva para os problemas humanos; o que vale no final das contas é que seríamos mais bem sucedidos em nossos propósitos ao usarmos um ou outro. O critério é utilitarista e não existe uma utilidade melhor que outra enquanto não soubermos exatamente o que pretendemos fazer. O que importa, em última análise, são os interesses, a satisfação dos anseios humanos, tudo mais pode ser relativizado e instrumentalizado, principalmente o conhecimento, a ciência, a filosofia ou a literatura: todos jogos de linguagem, formas literárias, que são ferramentas a nossa disposição. Destaca-se, portanto, em decorrência dessa uniformização na abordagem rortiana, que a linguagem só pode ser concebida “como ferramenta ou conjunto de ferramentas que nos habilita a lidar com o mundo”. A linguagem nos tornaria competentes e adaptáveis a lidar com quaisquer circunstâncias, porque o que importa é o fato de “a linguagem, coleção de ‘signos e ruídos’, permitir nosso transitar no mundo, isto é, nossa lida com o mundo e a cultura, a busca da felicidade, a satisfação de nossas necessidades e desejos. Enfim, a linguagem afirma-se por sua utilidade, sua eficácia” (DUAYER e MORAES, 1997, p. 36).

Enquanto isso, “o filósofo que abandonou as pretensões à Filosofia”, que não imagina estar em contato com a realidade ou na posse de verdades, estaria “livre para comentar tudo”; ele seria um “crítico da cultura” no ambiente pós-Filosófico da cultura literária em que “nenhuma porção particular da cultura seria escolhida como exemplificando (ou notoriamente deixando de exemplificar) a condição a que o resto aspira” (RORTY, 1999, p. 40-41). Quanto à filosofia, para Rorty (1999, p. 42), ela “não pode responder a questões acerca da relação do pensamento do nosso tempo – as descrições que ela usa, os vocabulários que emprega – com alguma coisa que não seja apenas algum vocabulário alternativo. Ela não pode ser assimilada como algo mais nobre que “um estudo das vantagens e desvantagens comparativas das diversas maneiras de falar que a nossa raça inventou”.

Quanto à verdade, desde uma questão essencial até uma questão a ser eliminada, em seu percurso genealógico, ela seria uma questão disputada entre teorias substantivistas, por um lado, e deflacionistas, por outro. As substantivistas (correspondentistas e coerentistas) seriam inadequadas à cultura do século XX e mais inadequadas ainda a do século XXI. Para Rorty, correspondentistas e coerentistas estariam ainda ligados ao jogo que marcou a história da filosofia entre realismo e idealismo, de modo que, entre as duas teorias, o correspondentismo incorpora a matriz realista, segundo a qual o linguístico se torna verdadeiro quando corresponde a fatos extralinguísticos, enquanto que o coerentismo assume a matriz idealista para a qual o linguístico se torna verdadeiro por si mesmo, por sua coerência interna. Todavia, essa disputa, para perspectiva do pragmatismo deflacionista de Rorty, estaria ainda no campo traçado por Platão (que produziu os dualismos rígidos entre essência e aparência, relativo e absoluto, contingente e necessário), que seus herdeiros metafísicos e positivistas querem perpetuar na filosofia. Por outro lado, no campo traçado por Rorty, que ele pretende que seja nietzscheniano, a única coisa que ainda faz sentido em relação ao conceito de verdade é ver como utilizá-lo como recurso linguístico a dar ênfase à algumas de nossas crenças e nada mais substancial que isso.

Em seu empreendimento para esvaziar o conceito de verdade, Rorty faz uma distinção entre “ser verdadeiro” e “ser justificado”, que para ele não são a mesma coisa. Assim, ele se distancia, particularmente nesse aspecto, tanto dos pragmatistas clássicos quanto do filósofo alemão Habermas, com quem ele manteve um diálogo intenso e produtivo. O problema deriva, na visão de Rorty, daquilo que ele denominou “uso acautelado do termo verdadeiro”, pois, esse uso nos remete a um vocabulário platônico que reinflaciona o predicado-verdade. Frequentemente acreditamos que estar bem justificado não é suficiente, o que acaba, na maioria das vezes, impondo limites à justificação e reintroduzindo a verdade substantivada, substanciada. Para Rorty, o uso acautelado deveria sugerir que a justificação oferecida não é suficiente porque ela pode ser melhor, ou seja, porque algum ponto de vista não foi considerado ou algo importante pode ter ficado de fora, afinal, somos falíveis e podemos estar enganados (falibilismo), mas, neste caso, o que nos resta é requerer novas e melhores justificações, argumentações adicionais, e não invocar uma “situação ideal de fala” ou uma audiência infalível ou outras condições para que a verdade seja instaurada.

Habermas estaria, dessa maneira, na posição de quem se coloca de modo interessante no debate com o neopragmatismo, mas ele estaria ainda preso ou não teria se libertado inteiramente da linguagem platônica; o que para o neopragmático significa pontos em desvantagem. Pois, o que está em jogo, para Rorty, não é uma situação ideal platônica,

mas a esperança romântica em um mundo que seja apenas um pouco melhor que o que temos com base no que podemos e queremos fazer.

Nesse sentido, cabe assinalar que Rorty teria enveredado pelas vias do deflacionismo tanto influenciado pelas leituras de Nietzsche, que questiona “para que a verdade?”, quanto por razões políticas, ao considerar os riscos a nossas liberdades individuais quando partidos e regimes tendem à verdade única. Reconhece, é bem verdade, ao contrário de Habermas, que a democracia não precisa de fundamentação e que qualquer noção de verdade que transcenda às culturas locais e aos limites dos vocabulários parciais de um público particular é prejudicial à democracia. Sugere, nesse sentido, que não façamos mais o discurso da objetividade e que a verdade seja vista então como solidariedade, ou seja, sugere que quanto menos acreditarmos na verdade, mais estaremos aptos à tolerância e à solidariedade, que é do que mais precisamos. Nesse sentido, conforme Souza (2005, p. 26), Rorty “entende que a literatura pode fazer mais pelos nossos ideais e sentimentos de justiça, solidariedade e tolerância, além de pela nossa autoconstrução pessoal (e mesmo racional), que a própria filosofia, com toda a sua argumentação racional”. O autor reconhece que “uma das teses favoritas de Rorty é a da prioridade da democracia (e da política) em relação à filosofia (bem como da prudência, em relação à moral racionalista)” (SOUZA, 2005, p. 24). Rorty articula filosofia e política para dizer que no lugar de nos ocuparmos com o conhecimento da realidade objetiva deveríamos priorizar uma filosofia da esperança e da solidariedade.

Seguindo nas pegadas de Nietzsche, tem-se que a verdade é nada mais que “um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias” (NIETZSCHE, 1978, p. 48). Frequentemente nos esquecemos que “as verdades são ilusões”, “são metáforas que se tornaram gastas” e que perderam sua força vital (NIETZSCHE, 1978, p. 48). É nesse sentido que a opção de Rorty é pela revitalização da metáfora: deixar que a verdade cuide de si mesma, abandoná-la a sua própria sorte, e abraçar a potência criadora da metáfora é a proposta de Rorty para substituímos a procura da verdade redentora pelo diálogo aberto e democrático entre múltiplas narrativas, ficções literárias, em conversação constante. Dessa maneira, a única coisa de que a democracia precisa é de funcionalidade prática, não de fundamentação teórica. Veja-se, porquanto as metáforas visuais contidas na ideia de reflexo e representação, da mente como espelho da realidade, que estão na base do modo tradicional de conceber o conhecimento, teriam obstaculizado não só as vias do pensamento e da cultura, mas também as da política.

Em vista de suas convicções políticas, Rorty pretende uma redescrição da filosofia, e assim ele acaba por oferecer uma redescrição da verdade, do sujeito e da própria política que, segundo ele, não necessitam de qualquer ontologia. Conforme Lopes (2008, p. 203), é no livro “Contingência, ironia e solidariedade” que Rorty faz essa redescrição e “abre sendas que devem ser úteis a filosofia do século XXI”. Nesse livro de Rorty (2007, p. 52) encontramos que

uma cultura em que as metáforas nietzschianas se tornassem literais seria tal que presumiria que os problemas filosóficos são tão temporárias quantos os problemas poéticos, que não existem problemas que unam as gerações numa espécie natural chamada “humanidade”. A concepção da história humana como uma história de metáforas sucessivas nos permitiria ver o poeta – no sentido genérico de criador de palavras novas, de moldador de novas linguagens – como a vanguarda da espécie.

A história, dessa maneira, colocada nas mãos de quem deveria estar, nas mãos dos poetas, torna-se contingência absoluta. E nesse processo redescritivo da história como sucessão de metáforas, a filosofia se reinventa de modo criativo, também ela redescrita, aberta ao novo, a contingência⁴⁵. Por conseguinte, a “crítica” ao vocabulário filosófico ocidental pretendida por Rorty, coerente com sua visão da história e em defesa da democracia liberal, não se pretende interna a tradição, mas se coloca pelo lado de fora, a partir de um novo vocabulário, inclusive considera que as dificuldades em se aceitar a novidade neopragmática de redescrever a filosofia, a história e o social, todas as coisas enfim, substituindo as questões teóricas por questões práticas, se devem ao fato de estarmos demasiadamente mergulhados na tradição⁴⁶. Nesse particular, Duayer e Moraes (1997) explicitam criticamente aspectos do neopragmatismo de Rorty relacionados à concepção de história e à teoria social que sua

⁴⁵ “Mendel nos permitiu ver a mente como algo que simplesmente acontecia, e não como algo que era o sentido de todo o processo. Davidson nos permite pensar na história da linguagem e, portanto, da cultura, tal como Darwin nos ensinou a pensar na história de um recife de coral. As velhas metáforas morrem constantemente na literatura e depois servem de plataforma e contraste para novas metáforas” (RORTY, 2007, p. 46).

⁴⁶ É mais ou menos a partir de ideias como essa que Rorty localiza seus críticos no paradigma moderno e, com isso, desabilita seus argumentos imunizando o neopragmatismo de possíveis críticas. Só estariam em condições de criticá-lo aqueles que assimilam sua linguagem, mas estes, se de fato a assimilam, não o criticam, pois entendem a sua proposta. Ou seja, Rorty desqualifica seus críticos porque por pressuposto descarta a própria ideia de crítica, que seria além do mais uma questão teórica. Por exemplo, considera que não deveria ser colocado nas fileiras do relativismo, pois não tem nem mesmo uma teoria da verdade, quanto menos uma teoria relativista sobre a verdade. Considera que os que o acusam de relativista estão ainda insistindo na ideia de representação da realidade. Segundo suas palavras: “enquanto acharmos que existe uma relação chamada de “adequação ao mundo” ou “expressão da verdadeira natureza do eu”, da qual os vocabulários-como-totalidades possam ser dotados ou carentes, continuaremos na busca filosófica tradicional de um critério que nos diga que vocabulários têm essa característica desejável; mas se um dia pudermos conciliar-nos com a ideia de que a maior parte da realidade é indiferente a nossas descrições dala, e de que o eu humano é criado pelo uso de um vocabulário, e não por se expressar adequada ou inadequadamente num vocabulário, teremos ao menos assimilado o que havia de verdadeiro na ideia romântica de que a verdade é construída, e não encontrada” (RORTY, 2007, p. 31).

redescrição da filosofia pressupõe e tenta estruturar. No que se refere a esses aspectos, segundo os autores, Rorty

toca na maioria das questões que são hoje tema fundamental em todas as áreas, teóricas e práticas. E, em defesa de suas posições, polemiza com as correntes, tradicionais e recentes, mais influentes no pensamento contemporâneo. Além disso, o neopragmatismo rortiano, ao combinar um suposto ceticismo radical com a defesa da democracia liberal, apresenta-se como síntese teórica em perfeito compasso com a hegemonia, aparentemente incontrastada nos dias de hoje, do capital (DUAYER e MORAES, 1997, p. 29).

Seu historicismo, da contingência absoluta da história, combina facilmente, num aparente paradoxo, com as “filosofias do fim da história”, afinal, a humanidade, livre das utopias irrealizáveis⁴⁷, teria atingido o que de melhor poderíamos esperar em termos de organização social e política: com o advento das democracias liberais – marcadamente as norte-atlânticas – a utopia liberal encontra-se em vias de se realizar. Combina com essa concepção de história e de sociedade liberal, no pensamento de Rorty, a visão de que a verdade não pode ser pensada como consenso universal. O máximo que as vias democráticas conseguem atingir, em termos de verdade, são consensos locais, culturalmente situados. Essa noção rortiana da verdade, para Duayer e Moraes (1997, p. 39) atua em conformidade com “o *modus operandi* (modo de funcionamento) das ‘práticas e instituições das democracias liberais’, pelo menos as ‘norte-atlânticas’”. E sendo assim, para os autores, “toda a crítica de Rorty termina por resolver-se na franca e desassombrada defesa das democracias liberais ocidentais”. Os referidos autores avaliam que é relevante compreender as propostas neopragmáticas também no campo das lutas sociais e políticas, pois é nesse terreno que estão em jogo diversas referências de verdade, justiça, liberdade e emancipação, entre outras, tão caras a modernidade. E nesse sentido alertam para o fato de que

Rorty acena um ceticismo radical, crítico libertário de toda opressão (da verdade, da autoridade, dos universais, etc.), mas que pode ser igualmente lido como retórica que desabilita previamente quaisquer crítica e prática sociais que se contraponham aos “valores consensuais” do fim da história e do fim da ideologia e que, nesta medida, serve de instrumento para a realização de seus próprios pressupostos (DUAYER e MORAES, 1997, p. 28).

⁴⁷ De acordo com Moraes (2003b, p. 183), “distanciando-se dos sentidos tradicionais de utopia, Rorty não oferece nenhuma crítica da situação social dominante. Ou, igualmente, qualquer indicação sobre sistemas sociais ou organizações institucionais inovadores ou sobre uma sociedade utópica inexistente no sentido clássico da expressão [...]. A rigor, não haveria por quê. Ao considerar as “ricas democracias liberais norte-atlânticas” como o melhor que a humanidade até hoje produziu – aquelas que propiciam “os encontros livres e abertos” permitindo a livre conversação e a inseminação de novas ideias –, e que tais democracias “já contém as instituições necessárias para seu próprio aprimoramento”.

Ou seja, no ambiente em que aparentemente tudo estaria valendo não é possível a ideia de crítica, pois ela pressupõe e poderia reivindicar a verdade, a razão ou a objetividade, por outro lado, também não se admitem utopias e projetos históricos de emancipação, pois pressupõem ou poderiam reivindicar continuidades e teleologias na história. Por conseguinte, tem-se que no pensamento de Rorty o ponto de partida é também o ponto de chegada: a defesa da democracia liberal, e ponto final na história. Duayer e Moraes (1997, p. 40) citam a opinião de Rorty a respeito: “deveríamos apresentar mais disponibilidade para celebrar a sociedade capitalista burguesa como o melhor programa político até hoje existente... como o melhor exemplo de solidariedade... jamais alcançado”. Conforme os autores, Rorty apresenta a democracia liberal como “o que de mais humanamente adequado já foi criado para assegurar a produção do melhor consenso possível, na medida em que, por ser liberal e democrática, *nossa* cultura permite sua contínua auto-superação pela incorporação de “marcas e ruídos” dissonantes”. Ou seja, depois de remover os entulhos da verdade, das utopias irrealizáveis e deixar passar somente aquilo que combina com sua posição, que qualifica de “liberalismo burguês pós-modernista”, Rorty encontra o que considera a principal característica da cultura contemporânea: a solidariedade.

A solidariedade, de seu ponto de vista, serve melhor aos interesses liberais democráticos, entre outras coisas, porque permite e estimula os encontros livres e abertos entre diferentes culturas, permitindo trocar a violência e a força pelo convencimento e a persuasão. Conforme Duayer e Moraes (1997), Rorty reconhece que os liberais nem sempre agiram e pensaram dessa maneira, mas que agora eles estariam preparados para se redimir e trocar a violência pela persuasão, rejeitando a crueldade e desenvolvendo a solidariedade. Rorty não explica como foi que chegou-se a esse ponto, a não ser que se aceite como resposta os acasos do próprio movimento da cultura que por sucessivos embates e confrontos entre diferentes posições, narrativas e comportamentos, foi se tornando mais complexa, abrangente e inclusiva, a medida que a espécie humana experimentava diferentes formas de existência. A ideia de Rorty de que a sociedade liberal teria chegado ao melhor vocabulário que a raça humana conseguiu expressa a visão de que “*nossa* sociedade é a expressão, por certo nem acabada, nem perfeita, da forma de movimento da cultura”, ou seja, expressa uma tendência declaradamente etnocêntrica (DUAYER e MORAES, 1997, p. 46).

O otimismo de Rorty em relação às democracias liberais não para por aí. Ele acredita que à medida que a cultura liberal desenvolve a capacidade de se modificar desde seu interior, substituindo a violência pela persuasão, tornando-se mais inclusiva e aberta a outras culturas, ela será capaz de se “impor” universalmente. Conforme Duayer e Moraes (1997, p.

46) citam de Rorty, “em conformidade com tal capacidade, os pragmáticos [...] propõem que nos pensemos como parte de um progresso histórico espetacular, que vai gradualmente abranger toda a raça humana”. Contudo, o neopragmatismo tem identificado nos pressupostos metafísicos da filosofia tradicional um obstáculo para esse desenvolvimento colossal. Assim, propõe que “quanto mais liberada de concepções metafísicas, menos preconceitos traria a cultura liberal para seus encontros políticos com outras culturas, mais aberta estaria a novas ideias e mais ‘inclusiva’ se tornaria” (1997, p. 47).

Um grave problema, nessa interpretação que coloca um fim no processo histórico, que “substitui a metafísica do transcendente pela metafísica do existente” transformando “o processo histórico em história do eterno mesmo”, segundo Duayer e Moraes (1997, p. 47), é que “em lugar de fomentar a tolerância em relação ao outro, terá prestado o imenso desserviço de estimular a tolerância em relação ao mesmo”. É nesse sentido que “a tolerância às diferenças”, tão cara a pós-modernos e neopragmáticos, significa também “a indiferença e o desprezo como atitude social generalizada”. Com sua repulsa às metanarrativas, “o caráter fragmentário da época, a ausência de sentido, a impossibilidade de um *grand récit* (uma grande narrativa) são experimentados com desprezo ou indiferença pelos pós-modernos” (1997, p. 47), ao passo que os neopragmáticos apresentam a pluralidade de sentidos e a ausência de um sentido universal positivamente como o abandono de um ideal metafísico ligado a um vocabulário platônico, de maneira que ao abandonarmos esse vocabulário não sentiríamos mais a necessidade disso. Mas, para Duayer e Moraes, isso tudo é um contrasenso, pois, “o problema em aceitar o remédio pragmático, entre outras coisas, é que em sua própria história (a do neopragmatista Rorty) a cultura aparece produzindo, em sua dinâmica, universais cada vez mais compreensivos”. Assim, eles questionam: “se a cultura, em seu movimento de sucessiva superação do etnocentrismo, produz universais, como podemos nos convencer de que devemos nos livrar de todos os universais que alimentam nossos projetos, fantasias e utopias?” (DUAYER e MORAES, 1997, 47-48).

E, ainda a partir dos argumentos dos referidos autores, reconhecida a dinâmica da cultura, pressupõe-se que “as verdades, consensos, culturas possuem uma dinâmica interna determinada, em última análise, pela prática social da humanidade. Esta prática social, compreendida como conjunto de hábitos necessários do lidar com o mundo, ao alargar-se e complexificar-se, torna estreitas e, por isso, inoperantes, as verdades (consensos, culturas, etc.) precedentes” (1997, p. 40). Mas, se é dessa maneira, como Rorty pode compreender que a sociedade contemporânea prescinde de rupturas e revoltas? Para os autores, “neste particular, a concepção de Rorty é francamente contraditória. Por um lado, a dinâmica da

cultura está fundada na ruptura dos consensos. Mas, quando se trata da democracia liberal, a dinâmica parece dispensar a ruptura e diluir-se na tolerância” (1997, p.41). Rorty quer, a bem da verdade, que a cultura liberal democrática seja alargada e reformada, jamais revolucionada. Contudo, sendo que a dinâmica da cultura implica mudanças sociais e morais, isso diz respeito aos fins e sentidos da vida humana, mas, para o neopragmático, uma vez que é a própria cultura que os fornece, ficamos nós dispensados de buscá-los. Não há por que buscar algum sentido fora da nossa cultura, pois “o desejo por objetividade, a tentativa de encontrar uma finalidade humana fora das comunidades humanas efetivas ou possíveis nada mais significam, de acordo com Rorty, do que a expressão do objetivismo representacionista que atravessa toda a tradição” (1997, p. 42). Não temos mais essa necessidade, uma vez que se entenda que é nossa própria cultura a produzir e realizar esse sentido. Ou seja,

há uma lógica – algo metafísica, é bem verdade – subjacente à dinâmica da cultura, a saber: o movimento ininterrupto de interpenetração e fusão de culturas. A operação dessa lógica supostamente assegura, ao final de cada movimento ascendente da dinâmica, uma cultura mais abrangente, mais compreensiva – mais intersubjetiva, mais consensual. Por outro lado, quanto mais extensa a intersubjetividade e, portanto, quanto mais compreensiva a solidariedade da cultura, mais fins e sentidos da vida humana terá criado e realizado (DUAYER e MORAES, 1997, p. 41).

Porém, se não podemos esperar nada que esteja além da cultura, em sentido amplo, conforme a perspectiva neopragmática, não significa que não podemos nos aprimorar como pessoa. Para Rorty é importante distinguir, no interior da cultura, entre os vocabulários que servem para a conversação pública e aqueles que se referem à autocriação privada. Inclusive propõe uma divisão entre filósofos ironistas como Nietzsche, Derrida, Foucault, etc., que seriam úteis a demandas privadas de redescrições do eu, e filósofos liberais como Habermas, Rawls, etc., que serviriam para a conversação pública à medida que pensam formas de justiça e de aprimoramento da solidariedade humana. Conforme Moraes (2003b, p. 184), no âmago dessa questão “a utopia rortyana perfaz um deslocamento. Em vez de referir-se à sociedade, focaliza a pessoa ideal que merece viver na ordem social existente”. Refere-se a um tipo de cidadão que considera exemplar, “a ironista liberal”, descrita como uma mulher, para contrapor ao masculino que ele considera metafísico e teórico. Moraes (2003) sumariza em um único parágrafo, de maneira caprichosa, as características dessa ironista. Optamos por reproduzi-lo, apesar de longo, pois, além de retomar de maneira sintética questões que vínhamos abordando, apresenta outras que explicitam uma concepção de pessoa e de subjetividade no interior do pragmatismo que será útil para nossas considerações posteriores, vamos a ele:

O âmbito privado é exemplificado pela atitude irônica. A “ironista” é aquela que “enfrenta a contingência de seus desejos e crenças mais centrais”, isto é, sua dependência em relação a seu contexto cultural e processo de socialização. É quem inclui entre seus “desejos sem fundamento” sua própria esperança de que “o sofrimento diminuirá, que a humilhação de seres humanos por outros seres humanos pode terminar”. Como lembra Rosenow, a ironista tem dúvidas constantes sobre seu “vocabulário final”, sabendo que ele não pode ser corroborado ou invalidado por “fatos”; ela tem consciência de que todo “vocabulário final” é necessariamente contingente. Acredita que nada possui uma essência ou natureza única ou absoluta, e que não existe nenhum critério objetivo para distinguir o certo do errado. Sabe que qualquer coisa “pode ser apresentada como boa ou má” mediante sua descrição e, assim, ela não deve ser tomada a sério [...]. Constantemente ela se recria e se descreve, enriquecendo e inovando seu vocabulário idiossincrático. Sabe que deve “deixar de se preocupar sobre eventuais fundamentos de suas crenças e começar a preocupar-se se foi suficientemente imaginativa para pensar em alternativas interessantes às próprias crenças atuais” [...]. Dessa forma, procura conhecer tantos vocabulários finais diversos quanto possíveis. Na medida em que considera a filosofia simplesmente um vocabulário final entre muitos outros, ela opta pela crítica literária, uma atividade que, a seu ver, diz respeito não só às obras literárias e à filosofia; mas também à teologia, às teorias sociais, aos programas políticos e manifestos revolucionários – em poucas palavras, todos os produtos textuais da cultura humana (MORAES, 2003, p. 186-187).

A ironista, como podemos ver, é extremamente rebelde, determinada e crítica sobre si mesma, mas nada disso se volta para as questões públicas, externas ao eu, para as quais sua única atitude é ser liberal. Ser liberal, nesse caso, significa cultivar a solidariedade, a abertura ao outro, que para Rorty é a única coisa que nos coloca em contato com a humanidade de modo universal. O auge da solidariedade ocorre, desse ponto de vista, quando de modo etnocêntrico pudermos admitir o outro como “um de nós”. Ser ironista liberal, dessa maneira, significa repudiar o sofrimento, a humilhação pública, a crueldade e a dor. Para tanto, todo ironista deve saber reconhecer o sofrimento, quando ele ocorre, não importando que o vocabulário final de cada um seja diferente de todos os outros, a sensibilidade para com a dor alheia deve constar nos vocabulários privados.

Tal como nessas considerações, Rorty pressupõe uma concepção de pessoa bipartida em domínios diferentes e incomensuráveis, conforme destacamos, o público e o privado. E isso, como sugere Moraes (2003b) citando Rosenow, pode estar relacionado ao fato de Rorty se assumir liberal, por um lado, e, por outro, se combinar com o pós-moderno que pressupõe múltiplas faces do “eu”. A ironia se restringe, portanto, a esfera privada, a partir da qual tudo pode ser redescrito e convertido em linguagem, principalmente a subjetividade humana e tudo o que pudermos entender por identidade. O sujeito da ação política é diluído em metáforas linguísticas. Veja-se, portanto, o quanto o neoliberalismo se distancia das lutas políticas reais que são travadas na esfera pública, ao recusar uma ironia pública. A linha de raciocínio seguida por Rorty se demonstra, dessa maneira, extremamente

reacionária e conservadora à medida que facilmente se fixa na linguagem da política, e daí para a política da linguagem (das redescrições privadas), nos distanciando da política real e da realidade da política que é o lugar onde se manifesta o lado perverso e neoliberal dessa democracia que o neopragmatismo reluta em reconhecer.

Em conformidade com sua noção de pessoa bipartida, Rorty, atualizando proposições de Dewey, atribui à educação duas funções bem demarcadas, a socialização e a individuação. Numa primeira fase que corresponde à escola elementar, pré-universitária, a educação cumpriria o papel de socialização e acomodação do educando as práticas sociais existentes por um processo de aculturação. Moraes (2003b, p. 190-191) sintetiza brevemente passagens de Rorty nas quais ele descreve como o professor deveria proceder nessa fase, da seguinte maneira:

a atuação do professor, nesse estágio, é descrita com palavras incisivas, “em primeiro lugar, comunicar suficientemente o que é considerado verdadeiro pela sociedade à qual a criança pertence para que ela possa atuar como seu cidadão” [...]. Não cabe ao educador decidir o que “é ou não verdadeiro” nesse contexto. É essencial que as histórias conhecidas pelos estudantes a respeito da sociedade em que vivem coincidam com as histórias de seus pais, sob risco de esses últimos considerarem as escolas “instituições subversivas”. Assim, no estágio inicial, o professor deve ocultar suas eventuais dúvidas sobre tais histórias e, caso considere aquela sociedade fundada em uma mentira, então “é melhor que busque outra profissão”. A fase inicial do processo educativo, dessa forma, é a socialização dos alunos em seu ambiente, o aprendizado neopragmático das “marcas e ruídos” de sua cultura, a reprodução consciente dos valores consensuais da sociedade em que vivem, uma educação “de explícita e autoconsciente conformidade às normas dos discursos que são enunciados em torno de nós”.

A segunda fase, que corresponde à educação universitária, seguiria uma lógica diferente e contrária a da primeira. Para Rorty, a formação universitária deve se orientar pelo princípio da liberdade, pois seu objetivo é a individuação, a autocriação privada, pela qual cada estudante reinventa a si próprio de maneira criativa. Segundo Moraes (2003b, p. 191), “Rorty chega a afirmar que esse estágio significa uma revolta contra o processo de socialização”. “Nessa fase há espaço para a liberdade acadêmica e a permissão para que a dúvida e a crítica social venham a ocupar o ponto nuclear do processo educacional”. Os estudantes devem agora questionar as verdades e consensos dominantes à medida que são estimulados por seus professores a duvidar do existente e de si próprios e a imaginar novos mundos e novos horizontes para o “eu”, mediante a redescrição de suas crenças e desejos. “Espera-se que a educação superior, portanto, propicie o processo em que alunos adultos encontrem o caminho da auto-educação – ou edificação – para tornarem-se ironistas, personagens privilegiados da utopia liberal rortyana” (MORAES, 2003b, p. 191).

Contudo, Rorty não abre mão de que “a história americana” deva ser contada como “a história da liberdade crescente”. E, de algum modo, ele entende que isso combina com a premissa de que a educação deve transmitir “mais a esperança que a verdade”, pois considera que no caso da sociedade liberal torna-se “fácil reunir o ensino dos fatos históricos com o ensino da esperança social” (Rorty, 1997b, p. 63). Rorty está mais interessado no modo como as coisas são ditas, porque o importante é que os alunos sintam que suas narrativas idiossincráticas são parte de outras narrativas de uma nação que se caracteriza fundamentalmente pela reforma social constante⁴⁸. Assim, no contato com professores imaginativos e criativos e com os autores do passado, os estudantes podem dispor de uma educação estética e literária que os motiva a experimentar novas formas de liberdade e mesmo inventar outras nunca antes experimentadas. Neste sentido, inclusive, Rorty (1994, p. 354) considera o termo “educação” prosaico demais, assim ele prefere “edificação”, pois se refere a um discurso “anormal” que visa “tirar-nos para fora de nossos velhos eus pelo poder da estranheza, para ajudar-nos a nos tornarmos novos seres”.

⁴⁸ Conforme Gonçalves (2009), para Rorty, desde que a esfera das particularidades privadas seja preservada, a ideia de um discurso unificado ou de validade universal pode ser trocada pela de conciliação, de acordos em vista de objetivos comuns.

CAPÍTULO III

AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE TESES EM NÍVEL DE DOUTORADO

A partir do mapeamento dos principais pressupostos das teorias pós-críticas, acredita-se ter a mão um forte indício para essas teorias na pesquisa em Educação. Assim, cabe retomar nosso segundo objetivo (*dimensionar as implicações das teorias pós-críticas na pesquisa em Educação mediante a análise da produção científica desenvolvida em programas brasileiros de pós-graduação da área*) e as delimitações apresentadas no capítulo metodológico (quanto aos programas, pesquisas e períodos selecionados) como referência para o presente capítulo da tese no qual os dados encontrados são descritos e analisados filosoficamente pela aplicação dos recursos metodológicos desenvolvidos por Sánchez Gamboa (1987, 2007) que considera a lógica reconstituída dos elementos internos das pesquisas e sua articulação com os contextos mais amplos.

As teses encontradas, como texto integral, foram analisadas preliminarmente pela leitura de seus títulos, resumos, palavras-chaves e referências bibliográficas, para identificarmos dentre elas quais poderiam ser caracterizadas como pós-críticas. Para essa leitura analítica e interpretativa adotamos como referência um conjunto relativamente complexo de informações, das quais apresentamos uma amostra no capítulo anterior. Essa opção se pretende coerente com a literatura que nos apresentou as teorias pós-críticas como um movimento teórico de larga escala que não é possível de ser traduzido por um conjunto bem delimitado de palavras-chaves, ou reduzido a um número específico de descritores ou termos característicos que fossem suficientes para nos orientar na leitura e identificação das teses.

Então, nos orientamos por aquilo que conseguimos identificar como os pressupostos mais gerais das teorias pós-críticas que têm como referência básica o giro linguístico, o relativismo da verdade, a negação da realidade, a desconstrução e descentramento do sujeito, a aversão aos relatos e abordagens abrangentes e totalizantes, às metanarrativas, a preferência pelas particularidades e pelos discursos, as micro-análises, e tantos outros que, assim como esses, demandam demoradas explicações, conforme vimos no capítulo anterior. Até mesmo as denominações dessas teorias adquirem certa complexidade.

Em nosso estudo partimos do “Pós-Modernismo”, do “Pós-Estruturalismo”, da “Filosofia da Diferença” e do “Neopragmatismo” que consideramos “as teorias pós-críticas da primeira geração”, mas sabemos que elas se desdobram em muitas outras denominações, como por exemplo, as teorias do professor reflexivo, estudos multiculturalistas, de gênero, pós-colonialismo, teoria da complexidade, da sociedade informática, pedagogia do acontecimento, das diferenças, pedagogia *queer*, nova história e nova sociologia da educação, que são aplicadas nos estudos do currículo, da formação de educadores e tantos outros temas da Educação.

De modo que uma definição mais apurada dessas teorias pretendemos que seja nosso ponto de chegada ao estudarmos em detalhes uma amostra das teses selecionadas pela referência de indícios pré-determinados. Com isso, destacamos o fato de que a Matriz Paradigmática sugerida é ampla e aberta; sua utilidade para uma análise preliminar das pesquisas se refere ao conjunto de ideias abrangentes que apresenta e sistematiza as teorias pós-críticas precursoras de um movimento, mas que funcionam por seu potencial heurístico na interpretação e caracterização das teses encontradas, inicialmente pela leitura de seus elementos “pré” e “pós” textuais. É claro que ao nos depararmos com uma tese que já no título ou nas palavras-chave apresenta algum termo característico, como “pós-modernista” ou “pós-estrutural”, por exemplo, já seria, obviamente, o suficiente para que a tese seja selecionada como pós-crítica. Mas, acredita-se que seja pela análise dos resumos e das referências bibliográficas que um conjunto mais rico de informações e significados pode apresentar os indícios que confirmam se a tese é pós-crítica ou não.

Sobretudo, os resumos, devido a sua forma textual e ao conjunto mais detalhado de informações que apresentam, podem ser interpretados por seus conteúdos explícitos ou implícitos, por exemplo, no que se refere às concepções gnosiológicas e ontológicas de seus autores, que possam ser identificadas ainda que na forma embrionária e sintética. Espera-se de um resumo que seja representativo do conjunto da tese⁴⁹. Além disso, é provável que contenha informações sobre o problema e as questões de pesquisa, os objetivos pretendidos, uma amostra das conclusões e resultados, etc. E também é possível que neles ocorram informações sobre os métodos e teorias utilizados no estudo.

⁴⁹ Conforme as normatizações (NBR 6028) da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), o conteúdo dos resumos deve ser tal que para uma visão geral do estudo possa dispensar a consulta ao texto original. Na verdade, a NBR 6028 se refere a três tipos de resumos, o crítico, o indicativo e o informativo. Mas, distingue que o primeiro, normalmente realizados por especialistas, se processa para a análise crítica de um documento e assume a forma conhecida como resenha. O segundo se presta a destacar partes do trabalho e, por isso, não dispensa a consulta aos originais. Ao passo que o terceiro tipo, sintetiza uma visão geral e representativa do documento original, e é o que deve ser utilizados em teses e dissertações.

A verificação das referências bibliográficas seria uma opção mais de caráter confirmatório; assim, se o autor já revela seus vínculos teóricos nos elementos pré-textuais, a análise das bibliografias utilizadas deve confirmar o predomínio de autores e títulos coerentes com as teorias em uso. Por outro lado, em teses nas quais seus autores não revelam de maneira muito clara nos títulos, resumos e palavras-chaves, suas opções teóricas, as referências no final da tese podem ser decisivas, por exemplo, se nelas ocorre a incidência de certos autores e títulos que podemos identificar como pós-críticos ou que se sabe não serem. No que diz respeito aos títulos das obras citadas pelo autor da tese, mais especificamente, podem ser analisados, tal como os títulos da própria tese, por seus significados e termos característicos.

Contudo, consideramos que uma maneira de testar o funcionamento dos recursos utilizados para a análise preliminar e seletiva das pesquisas, seria dada pela realização da próxima etapa do estudo, pela leitura e análise integral das teses mediante os recursos do Esquema Paradigmático. Ou seja, pressupomos que se nossa estratégia fosse suficiente, a partir da análise minuciosa do texto integral, haveríamos de encontrar farto material nos termos das concepções em uso nas teses selecionadas que fossem coerentes com as teorias pós-críticas e que, portanto, nos dariam condições para qualificá-las como pesquisas pós-críticas. Sendo assim, como um pré-teste para essa etapa do método empregado, ou seja, para testar a utilidade da Matriz Paradigmática sugerida para análise preliminar das teses, realizamos a leitura integral de cinco teses⁵⁰ que compunham nossa amostra representativa de pesquisas pós-críticas, antecipando uma pequena parte, como um ensaio, do que será a próxima etapa do nosso estudo, para verificar a validade dos procedimentos adotados. A análise das concepções teóricas, gnosiológicas e ontológicas, das cinco teses demonstrou a coerência de todas elas com os pressupostos pós-críticos, o que para nós significou, naquele momento, que poderíamos confiar na metodologia empregada para a análise preliminar e seletiva das pesquisas.

Procedendo dessa maneira, nosso estudo identificou que das 1511 (mil quinhentas e onze) teses encontradas, 574 (quinhentas e setenta e quatro) delas são pós-críticas, ou seja, 37,98 %. Em valores totais é o que se pode obter pela análise dos dados apresentados na Tabela 06, a seguir, na qual consta o quantitativo (em número e porcentagem) das pesquisas

⁵⁰ As cinco teses compõem o grupo de pesquisas consideradas preliminarmente como pós-críticas que fora selecionado depois de concluída a construção da amostra de teses para análise integral do primeiro triênio em dois programas dentre os que foram considerados em nosso estudo. Os procedimentos adotados para a seleção da amostragem de teses pós-críticas seguem critérios estatísticos e de aleatoriedade, conforme explicaremos a seguir.

que foram identificadas como pós-críticas em relação ao número de pesquisas encontradas, ano a ano, para cada programa.

Tabela 06 – Relação das IES dos PPGEs, número de teses encontradas, do período 2007 a 2012, e de teses caracterizadas como pós-críticas, em número e porcentagem.

ANO	2007			2008			2009			2010			2011			2012		
Sigla IES	Encontradas	Pós-Críticas	em %	Encontradas	Pós-Críticas	em %	Encontradas	Pós-Críticas	em %	Encontradas	Pós-Críticas	em %	Encontradas	Pós-Críticas	em %	Encontradas	Pós-Críticas	em %
USP	62	16	25,80%	61	24	39,34%	69	22	31,88%	75	29	38,66%	74	29	39,18%	67	21	31,34%
UNICAMP	62	17	27,41%	80	25	31,25%	78	25	32,05%	59	25	42,37%	55	13	23,63%	48	20	41,66%
UFRGS	49	24	48,97%	59	26	44,06%	56	26	46,42%	43	21	48,83%	42	28	66,66%	48	26	54,16%
UFMG	23	4	17,39%	23	8	34,78%	33	8	24,24%	41	15	36,58%	36	10	27,77%	28	12	42,85%
UFF	13	4	30,76%	21	8	38,09%	12	8	66,66%	XX			XX			XX		
UERJ	10	5	50,00%	11	8	72,72%	13	9	69,23%	11	7	63,63%	12	11	91,66%	29	19	65,51%
UFG	10	1	10,00%	9	0	0,00%	13	1	7,69%	7	0	0,00%	23	3	13,04%	11	2	18,18%
UFU	-	-		-	-		7	4	57,14%	5	1	20,00%	12	5	41,66%	11	4	36,36%
TOTAL	229	71	31,00%	264	99	37,50%	281	103	36,65%	241	98	40,66%	254	99	38,97%	242	104	42,97%

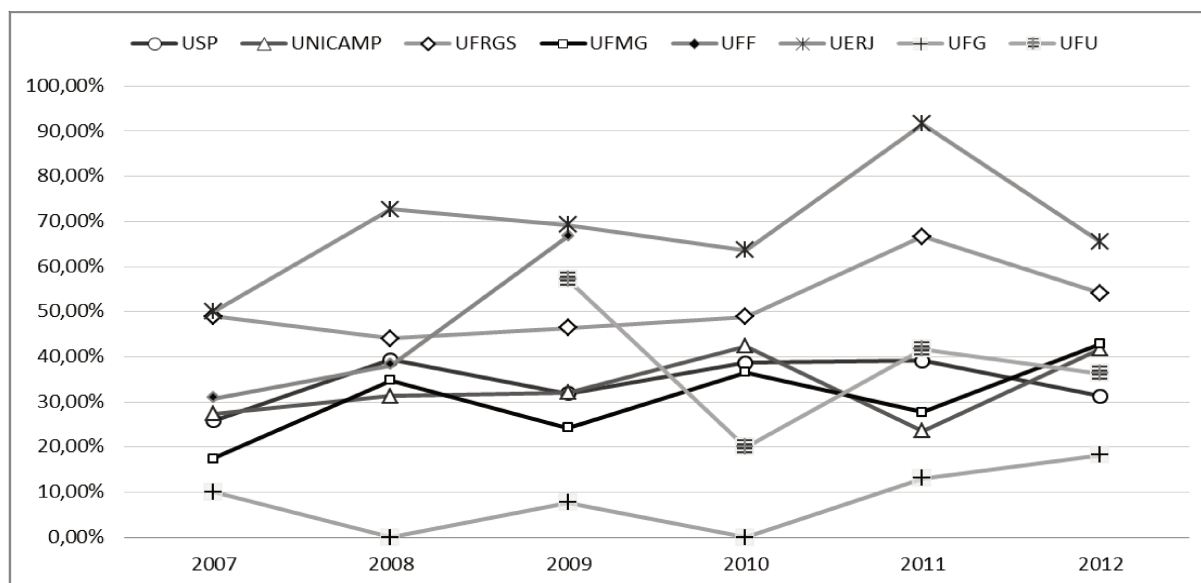
Fonte das informações: Banco de Dados da Pesquisa, organizado pelo autor.

O valor percentual de teses pós-críticas em relação ao cômputo geral de teses produzidas a cada ano e que foram localizadas, como se pode observar verificando os números na última linha da Tabela 06, em termos gerais aumenta no decorrer do período. Esse aumento é mais expressivo, no entanto, quando se compara o percentual do primeiro ano, 31,00% em 2007, com o do último ano, 42,98% em 2012, e se constata, portanto, um aumento de 11,98%. (Cabe observar que a particularidade em relação à UFF, conforme destacamos no capítulo 1, não interfere nessas conclusões).

No Gráfico 02, a seguir, apresenta-se a linha correspondente a cada Programa formada a partir dos quantitativos percentuais anuais de teses pós-críticas, considerando-se os dados da Tabela 06. Com esse formato, o gráfico apresenta uma vantagem visual para verificarmos o aumento ou diminuição do número de teses pós-críticas a cada ano em cada programa. E permite verificar visualmente em quais deles as referidas teorias são mais expressivas. Com destaque, nesse sentido, para a linha superior referente ao Programa da UERJ que concentra, proporcionalmente ao número de suas produções, o maior percentual de teses pós-críticas. Destaca-se no mesmo sentido, a linha referente ao Programa da UFRGS, que vem em segundo lugar entre os que apresentam maior percentual de teses pós-críticas. Por

outro lado, a linha correspondente ao Programa da UFG indica o curso em que essas teorias são menos utilizadas. Já os programas da USP, UNICAMP e UFMG se mantiveram relativamente estáveis nas posições intermediárias que indicam, se comparadas aos demais programas citados, utilização moderada das teorias pós-críticas.

Gráfico 02 – Relação das IES dos PPGEs e variações do percentual anual de teses pós-críticas em cada Programa ao longo do período.



Fonte das informações: Banco de dados da pesquisa, organizado pelo autor.

A metodologia que utilizamos (conforme apresentamos no primeiro capítulo da tese e passamos a descrever em seguida) implica na leitura e análise do texto completo das teses. Dessa maneira, diante do quadro de teses pós-críticas, apresentado na Tabela 06, num total de 574 teses, só foi possível que trabalhássemos com uma amostra de 10% delas.

Para selecionar essa amostra de teses pós-críticas seguimos critérios estatísticos e de aleatoriedade, ou seja, as teses foram listadas e enumeradas seguindo-se a mesma sequência em que se encontram nos Cadernos de Indicadores da CAPES, excetuando-se as que não foram caracterizadas como pós-críticas, respeitando-se a sequência anual para compor uma lista de teses pós-críticas para cada programa, para todo o período. Essa organização das teses objetiva cumprir os critérios estatísticos de distribuição homogênea da amostra no tempo e no espaço, ou seja, no período e nos programas. Assim, para cada lista foi sorteado um número ao acaso de “0” a “9”. Esse número determina a primeira tese da lista a ser selecionada, sendo que o número “0” corresponde à décima tese da lista, o “1” à primeira, o “2” à segunda, e assim sucessivamente. As demais teses selecionadas vieram em

consequência do sorteio da primeira aplicando-se a fórmula “n+10” até que fosse percorrida toda a lista. Dessa maneira, para cada 10 elementos da “população” de teses pós-críticas obtivemos 1 elemento amostral, que corresponde a 10%.

As pesquisas selecionadas do grupo de teses que caracterizamos como pós-críticas para compor nossa amostra para análise integral foram interpretadas – seguindo-se as orientações do Esquema Paradigmático apresentadas no primeiro capítulo da tese – para a obtenção dos dados que compõe nosso protocolo de pesquisa, ou seja, a ficha técnica elaborada para coleta dos dados nas teses objeto dessa pesquisa, conforme consta no Anexo II.

O protocolo para coleta de dados foi desenvolvido a partir de uma adaptação do Esquema Paradigmático que atendesse aos interesses do presente estudo. De maneira que, cabe ressaltar, os sete primeiros itens da ficha de registro dizem respeito praticamente aos dados catalográficos da tese em análise e cumprem primeiramente a função de localização da tese, principalmente, no Banco de Teses⁵¹ que criamos para a realização da pesquisa, mas também a partir deles pode-se localizar e acessar as teses em Bancos de Teses *on-line* e checar, por exemplo, as demais informações extraídas, entre outras. Além disso, cada ficha recebeu um número de identificação que remete à tese amostral de origem dos dados e que será usado como referência no decorrer da análise. Em relação aos itens “Instituição onde defendeu a pesquisa” e “Ano da tese”, apresentaremos as informações resultantes em forma de tabela para que se tenha uma ideia da distribuição espacial e temporal do conjunto das teses em análise. Sobre os itens “Temática(s) que desenvolve” e “Área de Concentração, Linha ou Grupo de Pesquisa” pretende-se apresentar a distribuição das teses no leque das temáticas da Educação e a filiação dos pesquisadores às respectivas áreas de concentração, linhas e grupos de pesquisa que podem revelar informações sobre as comunidades investigativas em destaque nos programas em que se encontram inseridas.

⁵¹ O banco de teses que criamos (que se encontra em um CD anexado à capa da tese), pela localização e acesso on-line das pesquisas em formato digital, está organizado em pastas digitais na seguinte ordem: Pastas gerais, uma para cada PPGE, nominada com a sigla da IES correspondente, contendo cada uma delas subpastas cujos nomes são o ano das teses que contêm. As teses encontram-se digitalizadas em formato PDF, cada qual tendo recebido um nome de arquivo que indica 1º sua ordem de localização nas listas de teses defendidas a cada ano que a Capes divulga como Caderno de Indicadores, 2º que se trata de uma tese, 3º a sigla da IES do PPGE, 4º sobrenome do autor e iniciais dos primeiros nomes, e 5º, também conforme a lista, as palavras iniciais do título da tese. Dessa maneira, por exemplo, na tese com título de arquivo “13_TE_Unicamp_FAVARETTO,A.C. Subjetividade e Problematização do...”, que se encontra na subpasta 2010 da pasta geral UNICAMP, o “13” indica que se trata da décima terceira da lista da Capes para aquele Programa e ano, a abreviação “TE_Unicamp” significa que é uma tese defendida na UNICAMP, “FAVARETTO,A.C.” se refere ao sobrenome do autor e iniciais dos demais nomes, e “Subjetividade e Problematização do...” se refere às palavras iniciais do título da tese.

Contudo, estão relacionados aos itens enumerados de 8 a 19 os conteúdos que são de especial interesse para os objetivos de nossa investigação, pois são estes que se referem ao Esquema Paradigmático propriamente dito. E, nesse contexto, cabe destacar que nossa análise irá se concentrar prioritariamente nos itens que se referem aos aspectos teóricos, epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos que correspondem aos dados coletados e assimilados aos itens enumerados de 13 a 19, pois são eles que concentram as informações mais significativas para a análise filosófica e a crítica ontológica que nos propomos desenvolver.

Os dados obtidos das teses foram selecionados na forma de citação direta, com a indicação da página em que se encontra na tese, de modo a preencher todos os itens do protocolo. Em raras exceções precisamos redigir as informações com nossas próprias palavras nos casos em que se apresentaram evidente, mas não *ipsis literis*, ou seja, nos casos em que ficou difícil selecionar citações amostrais mesmo tendo-se detectado qual a concepção em jogo. Cabe ressaltar também que foram insipientes os casos em que não foi possível identificar uma ou outra das concepções em uso. O número de citações em cada item, no entanto, foi maior ou menor conforme a disponibilidade de informações referentes contidas em cada tese. Por exemplo, nas pesquisas teóricas de caráter filosófico as concepções se apresentam em geral mais desenvolvidas. Porém, foi preciso que nos concentrássemos nos parágrafos mais sintéticos para selecionar amostras de conteúdo denso e significativo que pudessem ser representativas das principais concepções e pressupostos utilizados pelo pesquisador. Por outro lado, podemos exemplificar com os casos em que pesquisas de caráter mais exploratório, empírico, aplicado ou de estudos de caso, revelam informações teóricas por vezes mais implícitas que explícitas no que se refere aos pressupostos assumidos por seus autores.

Feitas essas observações preliminares, cabe dar sequência ao trabalho e apresentar a sistematização e a análise dos dados. Nessa etapa da pesquisa retomamos os dados das cinco teses que foram analisadas integralmente como um pré-teste, conforme explicamos, e tendo finalizado a leitura analítica das demais teses que compõe o conjunto amostral de teses pós-críticas, concluiu-se essa etapa da pesquisa com um saldo de 58 teses lidas na íntegra. Conforme destacamos, constatou-se no ensaio realizado na forma de pré-teste a confiabilidade dos procedimentos e do instrumental adotado para identificar as pesquisas pós-críticas, pois todas revelaram no texto integral a presença dos pressupostos dessas teorias. Nesse sentido, deve-se ressaltar que as demais teses que compõem o grupo das 58 também confirmaram a validade procedimental, pois, somente em duas delas não se constatou na forma de

embasamento teórico e da análise a fidelidade aos pressupostos pós-críticos. Contudo, é necessário explicar que essas duas teses foram retiradas da amostra e para cada caso vindo tomar o seu lugar a próxima da fila, recompondo-se a ordem numérica na mesma sequência, aplicando-se a mesma regra previamente estabelecida.

Os dados obtidos mediante a leitura e análise do texto integral das 58 teses de doutorado foram catalogados pelo preenchimento das fichas de registro de dados que compõem os anexos da presente pesquisa. Esses dados serão o foco de nosso estudo sobre teses de doutoramento em Educação que se pautam pelos referenciais pós-críticos, conforme segue.

3.1 Um estudo sobre teses de doutoramento em Educação que se pautam por referenciais pós-críticos.

A análise da produção científica, conforme nossos propósitos na presente investigação, que pretende, entre outras coisas, dimensionar os efeitos das teorias pós-críticas na pesquisa que é desenvolvida na área de Educação no Brasil, implica, conforme ressaltamos, em uma série de delimitações que foram realizadas de forma cuidadosa para que fosse possível uma análise do cenário nacional a partir da qualificação de uma amostra representativa de teses caracterizadas como pós-críticas.

Nesse sentido, nossa amostra de teses que se pautam por referenciais pós-críticos – extraída do conjunto da produção científica dos PPGEs de universidades públicas avaliadas pela CAPES com as melhores notas – é composta por 58 pesquisas, as quais, de acordo com os critérios adotados, significam 10% da produção total de teses pós-críticas do período estudado.

Inicialmente, a título de caracterização da amostra, apresentamos informações obtidas a partir dos dados catalográficos dessas teses, as quais permitem que se tenha uma noção da distribuição espacial e temporal das pesquisas analisadas. Sendo assim, na Tabela 07, a seguir, destaca-se novamente o quantitativo de teses pós-críticas, mas desta vez em relação ao número de amostras extraídas em consequência do sorteio da primeira que desencadeou as demais na lista de cada programa. A lista completa das 58 teses contendo seus dados bibliográficos é apresentada nos anexos da pesquisa. E no Banco de Teses que criamos (em CD anexo) incluímos uma pasta arquivo contendo as teses em documentos digitalizados individuais e enumerados pela mesma ordem da lista de dados bibliográficos.

Tabela 07 – Relação das IES dos PPGEs, número sorteado, quantitativo de teses pós-críticas e número de amostras selecionadas, por ano e programa, e respectivos somatórios.

ANO	Nº obtido em sorteio	2007		2008		2009		2010		2011		2012		SOMA	
Sigla IES		TE Pós-Críticas	Amostras	TE Pós-Críticas	Amostras	TE Pós-Críticas	Amostras	TE Pós-Críticas	Amostras	TE Pós-Críticas	Amostras	TE Pós-Críticas	Amostras	Total de TE Pós no PPGE	Nº Amostras
USP	3	16	2	24	2	22	2	29	3	29	3	21	2	141	14
UNICAMP	7	17	2	25	2	25	3	25	2	13	1	20	2	125	12
UFRGS	6	24	2	26	3	26	3	21	2	28	2	26	3	151	15
UFMG	1	4	1	8	1	8	-	15	2	10	1	12	1	57	6
UFF	4	4	1	8	-	8	1	XX		XX		XX		20	2
UERJ	8	5	-	8	1	9	1	7	1	11	1	19	2	59	6
UFG	3	1	-	0	-	1	-	0	-	3	1	2	-	7	1
UFU	1	-	-	-	-	4	1	1	-	5	-	4	1	14	2
TOTAL		71	8	99	9	103	11	98	10	99	9	104	11	574	58

Fonte das informações: Banco de Dados da Pesquisa, organizado pelo autor.

Outras informações que contribuem com esse ponto inicial de caracterização da amostra se referem aos dados que permitem situar as pesquisas no quadro das diferentes temáticas abordadas. Dessa maneira, em relação às áreas de estudo, são conhecidos, por exemplo, os Grupos Temáticos (GTs) de discussão da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) que de certa maneira imprimem organicidade ao debate educacional a partir da definição de grandes linhas temáticas para a Educação. Ocorrem também no país outros eventos de abrangência nacional e internacional que abordam temáticas específicas da Educação definindo oportunidades significativas para o encontro dos pesquisadores conforme seus temas de interesse. Contudo, há outros arranjos, conexões e imbricações do saber e entre as áreas que (re)definem cenários e mesmo transgridam as fronteiras criadas, por vezes, revelando sua artificialidade.

No caso das teses em análise, ao tentarmos identificar e definir áreas da educação às quais elas se circunscrevem, não estamos isentos dessa problemática. Pelo contrário, sabendo dessas limitações, procuramos nos orientar pelas definições temáticas consagradas na área, mas sem perder de vista as indicações que os próprios autores revelam nas teses sobre seus vínculos e inserções temáticas e também considerando nossa interpretação, principalmente nos casos em que tais indicações não ocorrem, para elencar as principais linhas às quais se inscrevem as pesquisas analisadas. Nesse sentido, consideramos que uma mesma pesquisa pode contemplar mais de uma linha temática; o que pode ser determinado

pela verificação de suas especificidades. Dessa maneira, no Quadro 01, a seguir, apresenta-se a lista das áreas temáticas da Educação, que são priorizadas nas pesquisas, e para cada qual o número da(s) amostra(s) correspondente(s). Cabe informar, contudo, que as pesquisas de maior abrangência em relação às temáticas abordadas são aquelas que contemplam até três linhas, ao passo que as demais, conforme seu grau de delimitação, contemplam duas temáticas diferentes, e algumas se restringem a uma única temática.

Quadro 01 – Linhas temáticas da Educação priorizadas nas teses analisadas e número da(s) amostra(s) correspondente(s):

LINHAS TEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO:	TESES VINCULADAS A TEMÁTICA:
Formação de Professores	09, 11, 13, 15, 18, 20, 29, 52, 57.
História da Educação	03, 12, 23, 34, 36, 46, 52, 56.
Filosofia da Educação	01, 05, 16, 17, 27, 49, 50, 54.
Currículo	11, 19, 24, 25, 26, 45, 53, 57.
Educação Matemática	15, 16, 18, 20, 33, 42, 43.
Educação e Culturalidade	28, 37, 44, 45, 51.
Gênero, Sexualidade e Educação	39, 41, 43, 48.
Educação e Saúde	25, 35, 38, 41.
Estado e Política Educacional	19, 30, 40.
Educação Fundamental	14, 21, 58.
Educação de Jovens e Adultos	30, 43, 55.
Ensino de História	14, 21, 58.
Educação a Distância	02, 29, 40.
Formação Profissional em Serviço	09, 15, 35.
Ensino de Filosofia	04, 17, 22.
Políticas da Educação Superior	25, 26.
Educação Especial	10, 56.
Educação Ambiental	08, 47.
Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação	02, 38.
Escolarização e Infância nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	32, 33.
Educação e Linguagem	05, 07.
Sociologia da Educação	31.
Educação e Comunicação	13.
Educação e Arte	06.
Ensino de Ciências	53.
Educação do Campo	44.
Políticas Públicas para a Juventude	37.
Livro Didático	21.
Avaliação da Aprendizagem	02.
Ensino de Língua Estrangeira	05.
Arquitetura do Ambiente Escolar	06.
Psiquiatria e Educação	10.

Fonte das informações: Banco de Dados da Pesquisa, organizado pelo autor.

Essas linhas, em geral, se definem, por um lado, a partir do interesse pelas questões que são específicas da Educação, tal como a formação de professores, as políticas públicas, o currículo, a avaliação, o ensino e suas modalidades, etc. E, por outro, se definem pela relação que a Educação, a partir de suas especificidades, estabelece com outras áreas do conhecimento. É o caso, por exemplo, da Filosofia, da Sociologia e da História da Educação,

mas também da Educação Matemática e da Educação Ambiental, das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação, etc.; só para citar algumas.

Entretanto, não se trata de defender as linhas temáticas que definem as teses analisadas, nem de discutir se elas são mais ou menos marcantes nos eventos e na produção científica da área de Educação, mas de fazer entender que para os efeitos de caracterização de uma amostra de teses elas são elucidativas. Ou seja, elas evidenciam um detalhamento das produções que pode ser tomado como um estrato das temáticas que desenvolvem. Nesse sentido, identificamos 33 temáticas, das quais se destacam, com mais de seis teses relacionadas, as linhas de “Formação de Professores”, “História da Educação”, “Filosofia da Educação”, “Currículo” e “Educação Matemática”. Com relação às linhas de “Educação e Culturalidade”, “Gênero, Sexualidade e Educação”, “Educação e Saúde”, “Estado e Política Educacional”, “Educação Fundamental”, “Educação de Jovens e Adultos”, “Ensino de História”, “Educação a Distância”, “Formação Profissional em Serviço” e “Ensino de Filosofia” encontramos entre três e cinco teses vinculadas a cada temática. E, com menor incidência sobre a amostra selecionada, ocorrem as linhas de “Políticas da Educação Superior”, “Educação Especial”, “Educação Ambiental”, “Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação”, “Escolarização e Infância nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, “Educação e Linguagem”, “Sociologia da Educação”, “Educação e Comunicação”, “Educação e Arte”, “Ensino de Ciências”, “Educação do Campo”, “Políticas Públicas para a Juventude”, “Livro Didático”, “Avaliação da Aprendizagem”, “Ensino de Língua Estrangeira”, “Arquitetura e Ambiente Escolar” e “Psiquiatria e Educação”, com uma ou duas teses relacionadas.

A distribuição das teses nas linhas temáticas da Educação, conforme a análise realizada, explicita algumas das preferências que incidem sobre as Áreas de Concentração, Linhas ou Grupos de Pesquisa que constituem os programas de pós-graduação de nossa amostra de programas. Todavia, nossa intenção de coletar dados referentes às áreas de concentração, as linhas e os grupos de pesquisa aos quais os pesquisadores se vinculam para o desenvolvimento da tese ficou bastante limitada, pois, nos deparamos com certa precariedade de informações sobre tais vínculos. Sobre isso poderíamos até cogitar a hipótese de que ainda não se tornou hábito entre os pesquisadores descrever nos relatórios de pesquisa a participação em grupos de cooperação e discussão entre pares e avaliar, por exemplo, o quanto isso interfere nos resultados da investigação. Porém, não vem ao caso que façamos algo mais que indicá-las, pois, no que se refere a isso, interessa apenas apresentar os dados encontrados nas teses analisadas.

Constatou-se, dessa maneira, que das 58 teses analisadas, em 10 delas, ou seja, em 17,24%, não ocorrem referências à linha ou grupos de pesquisa, nem à área do programa a que o pesquisador se vincula para a realização do estudo. Nas demais encontramos informações a respeito, conforme seguem no Quadro 02:

Quadro 02 – Áreas de Concentração, Linhas ou Grupos de Pesquisa e amostra(s) correspondente(s).

PPGE	Área de Concentração (AC), Linha ou Grupo de Pesquisa (LP) ou (GP)	Amostra(s) Vinculada(s)
USP	Psicologia e Educação (AC)	01
	História da Educação e Historiografia (AC)	02, 12
	Filosofia e Educação (AC)	04
	Linguagem e Educação (AC)	05, 07
	Cultura, Organização e Educação (AC)	08
	Ensino de Ciências e Matemática (AC)	09
	Educação Especial (AC)	10
	Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares (AC)	11, 13, 14
	Linguagens, Representações e Cognição Histórica (GP)	14
UNICAMP	Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores de Matemática (GEPFPM – FE/UNICAMP) (GP)	15, 20
	Filosofia e História da Educação (AC)	17, 22, 24
	Educação Matemática (AC)	18
	Ensino e Práticas Culturais (AC)	19, 25, 26
	Educação Matemática (AC)	20
	Práticas Pedagógicas em Matemática (Grupo PraPeM) (GP)	20
	Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (AC)	21, 23
UFRGS	Estudos Culturais e Educação (LP)	28
	Universidade: Teoria e Prática (LP)	29
	O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos (LP)	30
	Grupo de Estudos em Sociologia da Educação (GESE) (GP)	30
	Estudos sobre Infância (LP)	32
	Educação, Sexualidade e Relações de Gênero (LP)	33, 36, 39, 41
	Educação: Arte Linguagem Tecnologia (LP)	34
	Educação e Análise do Discurso (GP)	34
	Observatório Franco-Brasileiro de Cidades de Periferia (GP)	37
	Informática na Educação (AC)	38
	Educação a Distância (LP)	40
	Educação e Conhecimento (AC)	42
UFMG	Grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN) (GP)	43
	Grupo de Estudos em Currículo e Cultura (GECC) (GP)	43, 45
	Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos (LP)	45
	Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE) (GP)	46
	Educação, Cultura, Movimento Social e Ação Coletiva (LP)	47
	Linguagem, Subjetividade e Cultura (AC)	48
UFF	Infância, Indústria Cultural e Educação (GP)	51
UERJ	História da Educação (AC)	52
	Instituições, Práticas Educativas e História (LP)	52
	Currículo (AC)	53
	Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura (LP)	53
	Grupo de Estudo de Filosofia, Arte e Educação (GP)	54
UFG	Formação e Profissionalização Docente (LP)	56
UFU	Política, Saberes e Práticas Educativas (LP).	57, 58
	Formação Docente e Práticas de Ensino de História (GP)	57

Fonte das informações: Banco de Dados da Pesquisa, organizado pelo autor.

Como podemos ver, no que diz respeito ao PPGE da USP, das teses que constituem nossa amostra, duas (Amostra 02 e 06) não apresentam tais informações, ao passo que nas demais todas informam a Área de Concentração (AC), e apenas uma o Grupo de Pesquisa (GP) ao qual se vincula, como se pode verificar no Quadro 02. No programa da UNICAMP, também é hábito informar a AC, mas apenas duas informam o GP, e uma (Amostra 16) nem isso. Já nas teses do PPGE da UFRGS são priorizadas informações sobre as Linhas (LP) e Grupos de Pesquisa, mas somente uma informa a AC, enquanto que três teses do programa (Amostras 27, 31 e 35) não revelam seus vínculos. No programa da UFMG, as teses informam ou o GP ou a LP, ou ambos; mas, uma informa apenas a AC; e uma tese (Amostra 44) não apresenta informações sobre seus vínculos. Das duas teses do PPGE da UFF que compõe nossa amostra, uma (a Amostra 49) não apresenta as informações e a outra informa a AC. Enquanto que das teses da UERJ, duas apresentam apenas o GP, duas a AC e a LP, e duas (Amostras 50 e 55) não informam nada a respeito. E, das duas teses da UFU, uma apresenta a LP e GP, e a outra somente a LP.

Verifica-se, portanto, que muitos pesquisadores se limitam a informar a AC ou a LP, assim, nossa expectativa de obter informações mais detalhadas pela leitura do texto integral das teses, especialmente sobre os grupos de pesquisa, pode-se dizer, ficou aquém do esperado. Encontramos referências aos grupos de pesquisa somente em 14 teses da amostra. Essa constatação nos levou a algumas suspeitas, inicialmente em relação aos modelos que orientam os procedimentos para a elaboração dos relatórios finais de teses de doutorado, mas, também suscita questionamentos sobre o quanto as pesquisas, muitas vezes, são marcadas por um trabalho solitário do pesquisador com suas fontes e referências. E, por outro lado, sobre qual a real participação dos grupos na qualificação dos problemas de pesquisa e na mobilização das mediações metodológicas e teóricas necessárias para a construção da resposta.

Essas são questões legítimas que podem ser formuladas a partir de nossa constatação nas teses, particularmente, no que se refere aos grupos de pesquisa, mas que, para os efeitos de nosso estudo, não será aqui o momento de nos deter a elas. Muito embora, estejam relacionadas de maneira contundente aos procedimentos que os pesquisadores desenvolvem para enfrentar os diversos desafios da pesquisa no que diz respeito às problemáticas de investigação, aos meios teórico-metodológicos e às diversas concepções em jogo e que orientam o pesquisador na obtenção de respostas. Nossa atenção passa agora para uma abordagem dessas questões e não daquelas, ou seja, nosso foco se volta para a problemática da relação pergunta-resposta no contexto das teses em análise.

Dessa maneira, cabe retomar que é a partir da categoria da totalidade que Sánchez Gamboa concebe a relação lógica de articulação entre os diferentes níveis de complexidade que se processam em qualquer investigação científica desde suas questões mais elementares, tal como a formulação das questões de pesquisa, até as complexas mediações que possibilitam a obtenção de respostas às problemáticas investigadas. Não obstante, o foco da análise filosófica não seja a pergunta propriamente dita ou a resposta por si mesma, cabe ressaltar, de acordo com nosso entendimento, que sem recuperar essas categorias se tornaria extremamente difícil, senão impossível, nos reportarmos a uma pesquisa individual, considerando suas partes constitutivas e a relação complexa entre elas, como a uma totalidade. Sendo assim, entendemos que recuperar a dimensão do problema de pesquisa (a questão principal e as perguntas diversas) que determina a investigação e retomar uma síntese dos resultados e conclusões é uma opção que cumpre, antes de tudo, a função de recuperar a unidade da pesquisa em análise. Foi com esse propósito que formulamos os itens 08 e 20 de nossa ficha de registro de dados, pois acreditamos que são os dados obtidos neles que oferecem um horizonte de sentido para os demais. Isto é, quando se trata de investigar as questões intermediárias de uma pesquisa no que se refere aos objetivos, às fontes, aos instrumentos empregados, metodologias, referências teóricas e bibliográficas, mas principalmente no que diz respeito às diversas concepções epistemológicas, gnosiológicas e ontológicas em uso, o que está em jogo, em última análise, é se o pesquisador será bem ou mal sucedido no caminho que se inicia com perguntas que podem ser condensadas em uma pergunta síntese (questão de pesquisa) e que culmina na obtenção de respostas (expressas na forma de conclusões).

Obviamente que estamos nos referindo aqui à lógica dos elementos internos à pesquisa. Sem deixar de considerar, no entanto, os diversos fatores externos relacionados aos contextos mais amplos, tais como os sociais e históricos, que interferem e determinam a produção científica. Todavia, um tratamento mais específico e mais aprofundado sobre esses fatores será apresentado mais a frente, juntamente com o desenvolvimento da crítica a que este estudo se propôs. Para o presente tópico, nos daremos por satisfeitos se conseguirmos apresentar de maneira sucinta a caracterização panorâmica das informações obtidas referentes à reconstituição da lógica interna a um grupo de pesquisas relativamente homogêneo do ponto de vista dos pressupostos filosóficos mais gerais que as constituem.

Primeiramente, cabe relatar que de fato os pesquisadores cujas teses analisamos formularam perguntas e apresentam questões para expressar suas problemáticas de pesquisa, assim como, é possível verificar nas teses a intenção dos pesquisadores de sintetizar suas inquietações em uma pergunta síntese, normalmente apresentada como questão norteadora ou

questão principal da pesquisa. Há que se destacar, contudo, que, no geral, um problema de pesquisa, em vista de sua complexidade e do sucesso da investigação, necessita ser bem delimitado e suas questões e desdobramentos bem especificados. Esse cuidado com as especificações do problema, na pesquisa acadêmica da Educação em particular, normalmente implica no desdobramento da questão principal em questões específicas e também no desdobramento de objetivos específicos a partir do objetivo geral da pesquisa. Há, nesse sentido, uma relação lógica entre as questões e os objetivos da pesquisa, mas que não se limita a isso, pois também na definição de objetivos já se estabelece condições para o trabalho como um todo na busca por respostas. Trabalho este que, conforme já destacamos, é marcado pela utilização de recursos técnicos, metodológicos e teóricos que se articulam por diferentes níveis de complexidade na investigação. De maneira que, em vista dos objetivos traçados, o pesquisador precisa decidir entre as opções metodológicas disponíveis por aquelas que melhor se adaptam às exigências do estudo, sem desconsiderar, é claro, o peso que suas experiências anteriores, a interferência dos orientadores, a participação em comunidades investigativas, o domínio teórico, etc. exercem sobre suas escolhas metodológicas, entre outras.

Porém, se tudo começa pelas perguntas e inquietações que remetem aos problemas de pesquisa, importa tecer algumas considerações no que diz respeito aos tipos de problemas e as formulações características que têm sido aguçadas pelos pesquisadores que se utilizam dos referenciais pós-críticos em suas investigações. Essa questão, aliás, é, no fundo, a questão da clássica relação sujeito-objeto na produção do conhecimento, a qual, pode-se dizer, colocadas as coisas dessa maneira, que se caracteriza pela construção dos objetos de pesquisa, ou seja, pela maneira como os pesquisadores definem seus objetos de estudo e quais objetos são priorizados nas pesquisas. No caso das teses em análise, consideramos que os objetos de estudo podem ser definidos pela análise dos dados relacionados aos problemas, objetivos e fontes privilegiados pelos pesquisadores. Ou seja, pela análise dos dados que correspondem aos itens 08, 09 e 10 de nosso protocolo de pesquisa, pretende-se identificar, entre outras coisas, quais objetos são priorizados pelos pesquisadores.

Sobre isso, Paraíso (2004) alertou para o fato de que os pesquisadores que se orientam pelas teorias pós-críticas, no geral, se interessam por novos objetos, muitos deles até então considerados insignificantes e sem valor para a ciência, outros que simplesmente não haviam sido pensados; se interessam por questões menores, que escapam aos grandes temas e objetos consagrados pela academia e na pesquisa científica; sua intenção é problematizar as verdades, os conhecimentos e as práticas educacionais, para desconstruir e produzir novos sentidos. A autora assegura que

as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm contribuído para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários. Os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados. Elas têm-se posicionado contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades. Sua força tem sido grande, já que desarruma muito do já pensado na educação e mostra a importância de significar de outro modo, de criar, produzir, multiplicar e proliferar nesse terreno (PARAÍSO, 2004, p. 295).

Nossa análise dos dados obtidos nas teses aponta para constatações que vão nessa mesma direção. Por exemplo, uma rápida verificação dos verbos utilizados nos objetivos indica que são priorizadas ações voltadas a problematizar, questionar, observar, descrever, compreender, interpretar, entender, perceber, pensar, narrar, analisar, examinar, avaliar, refletir, discutir, estudar, investigar, abordar, desconstruir, reconstruir, conhecer, significar, ampliar, resignificar, multiplicar, acrescentar, provocar, estranhar, resistir, re-historicizar, tencionar, explorar, evidenciar, identificar, verificar, mapear, examinar, explicar, demonstrar, propor, contribuir, apontar, defender, elaborar, apresentar, contextualizar, caracterizar, escavar, rastrear, garimpar, desvelar, etc. E examinando essas ações, a primeira vista, pode-se observar que, se por um lado, algumas delas aparentam certa normalidade em se tratando da pesquisa científica, ao revelar ações que são próprias a qualquer investigação, por outro lado, se aprofundarmos um pouco e verificarmos sua contextualização no âmbito dos objetivos colecionados através do item 09 da ficha de registro, compreender-se-á que significam ações que apontam na verdade para algumas semelhanças que são características a esse grupo de pesquisas.

Essas ações se referem, por exemplo, ao questionamento e à problematização das verdades, dos conhecimentos, dos discursos dominantes, dos saberes e das práticas da educação; se referem à desconstrução de dicotomias e significados fixos, a liberação e multiplicação dos sentidos, a proliferação de diferentes pontos de vista, dos múltiplos olhares, a produção da diferença, a transgressão de fronteiras, a ampliação de significados e a criação de conceitos, a decodificação dos dispositivos e configurações dos discursos, das relações de poder, dos diversos jogos de linguagem; mas se referem também às perspectivas genealógicas, arqueológicas, ao mapeamento dos discursos, das vozes, das representações, ao resgate da gênese, ao rastreamento dos indícios, dos fragmentos da história, à compreensão das singularidades, ao resgate de experiências e histórias de vida dos sujeitos, à ressignificação, descrição e redescritção de práticas, do humano, do mundo; e se referem ainda à propositura de novos conceitos e maneiras de interpretar, à explicitação dos lugares, de onde se fala, das narrativas, à evidenciação de modos de ser e de estar, à compreensão da

complexidade, à evidenciação de estratégias, de mecanismos de resistência, do controle, do governo, à compreensão de processos, de políticas, a recontextualização e re-historicização, entre outras.

O conjunto dessas ações na pesquisa educacional que tem por base as teorias pós-críticas se voltam para diferentes objetos do campo da educação; e, nesse sentido, para que se tenha uma visão geral do que tem sido priorizado, apresentamos no Quadro 03 a sequência numérica das amostras e os respectivos objetos de pesquisa.

Quadro 03 – Número da amostra e respectivo objeto de estudo abordado na pesquisa.

Nº	Objeto de pesquisa
01	Um <i>corpus</i> de artigos em estudos educacionais voltados à filosofia das multiplicidades de Deleuze-Guattari.
02	A avaliação da aprendizagem em um ambiente virtual proporcionado por novas tecnologias de informação e comunicação.
03	As práticas cotidianas da escola primária paraense e a forma como esta instituição processa os saberes considerados fundamentais à sociedade num determinado período (1920-1940).
04	As atuais tendências na reflexão sobre o ensino filosófico na educação superior.
05	A filosofia da linguística aplicada no ensino de língua estrangeira.
06	A arquitetura do ambiente educativo.
07	A escrita autoral de estudantes do ensino fundamental II de uma escola particular.
08	As narrativas de vida de jovens brasileiros e canadenses membros de grupos ambientalistas juvenis no processo de engajamento no movimento ambientalista.
09	As discussões, práticas e reflexões de um grupo de professores em serviço participantes de um curso de extensão universitária sobre ensino de ciências.
10	O processo de produção e circulação do discurso psicológico/médico em meios escolares.
11	O processo de elaboração curricular de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma IES privada da Grande São Paulo.
12	A constituição das Escolas Isoladas e as práticas escolares presentes na cultura escolar do período republicano em Mato Grosso.
13	A formação de professores, com foco nos cursos de pedagogia da cidade de Santos, SP, e na atuação de professores da rede municipal da cidade, em relação às questões comunicacionais e quanto ao preparo para trabalhar com mídias nas escolas.
14	A narrativa nos escritos em aprendizagem histórica de jovens estudantes, de uma escola da rede municipal de São Paulo, concluintes do ensino fundamental.
15	O desenvolvimento profissional de professores iniciantes que participam de grupos colaborativos de estudo.
16	As práticas sociais linguísticas relacionadas à matemática, com ênfase em seus usos e adjetivações, nos diversos <i>jogos de linguagem</i> e grupos sociais dos quais ela participa.
17	A contribuição de Deleuze sobre a aprendizagem a partir da invenção de problemas e criação de conceitos.
18	As narrativas autobiográficas da trajetória de escolarização e o processo de formação e autoformação no exercício da prática docente de profissionais formadores de professores de matemática.
19	O processo de recontextualização das propostas curriculares para o ensino médio implementadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.
20	As práticas pedagógicas no ensino de estatística para licenciandos em matemática.
21	Os discursos educacionais e a constituição de subjetividades cidadãs que emergem no ensino de história pelas consonâncias e dissonâncias entre os discursos oficiais, em documentos e diretrizes, e o de estudantes da rede municipal de Itajaí, SC, a partir do livro didático.
22	A aprendizagem do pensamento no ensino de Filosofia a partir da pedagogia do conceito Deleuze-Guattari.
23	As práticas de assistência e proteção às crianças abandonadas instituídas pela Santa Casa de Misericórdia e sua relação com o processo de modernização da cidade de São Paulo (1896-1936).
24	Os aspectos teóricos e políticos da relação entre conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro.
25	O processo de construção e recontextualização do currículo integrado nos cursos de medicina de duas universidades catarinenses (Ufsc e Unochapecó).
26	A constituição curricular do primeiro curso denominado por licenciatura integrada no Brasil, a Licenciatura Integrada em Química/Física da Unicamp.
27	O pensamento de Rorty e a educação como “redescoberta” de mundo.
28	Artefatos e práticas, presentes nas escolas, que integram a cultura circulante da mídia e do consumo

	direcionados à produção da infância pós-moderna.
29	A formação de professores, e a percepção de tutores e estudantes, no curso de Pedagogia, modalidade EAD, da UDESC, pólo de Criciúma, SC.
30	O processo de definição das Diretrizes Operacionais para a EJA aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) no dia 08 de outubro de 2008, a multiplicidade de vozes envolvidas, e a participação das agências do campo recontextualizador oficial.
31	O cotidiano de jovens da periferia de Caxias do Sul, RS, e os processos educativos não-escolares que desenvolvem em suas trajetórias.
32	O processo de escolarização de alunos(as) de séries iniciais de escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre, RS, a partir do que dizem as crianças deste tempo, da pós-modernidade.
33	As práticas matemáticas escolares dos anos iniciais do ensino fundamental, articuladas às práticas culturais, que envolvem a lida com dinheiro, de crianças de uma escola pública de Porto Alegre, RS.
34	A constituição do professor-pioneiro e produção de sentidos dos primórdios da educação em Claudia, MT.
35	Os processos educativos em serviço vivenciados por residentes e preceptores/as no <i>Programa de Residência Integrada em Saúde: Atenção Básica em Saúde Coletiva</i> , desenvolvido em unidades de saúde pertencentes até 2009 ao Centro de Saúde-Escola Murialdo e vinculado à Escola de Saúde Pública.
36	As representações de docência na Educação Infantil na cidade de Pelotas, RS, entre as décadas de 40 e 60 do séc. XX, em documentos das primeiras instituições que abriram espaço para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade e que não tinham o caráter asilar, e em jornais locais da época.
37	As formas de governo da conduta de sujeitos jovens, habitantes das periferias do bairro Guajuviras (Canoas) e do subúrbio de <i>Grigny Centre</i> (Paris), em políticas públicas destinadas a juventude.
38	As produções, criações e interações de adolescentes doentes crônicos com Fibrose Cística internados em quarto restrito no Hospital de Clínicas de Porto Alegre, RS, em situação de exclusão temporária, quando se oportuniza o acesso e uso dos recursos da WEB 2.0 e de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.
39	O envelhecimento ativo na contemporaneidade, em tempos pós-modernos, de idosos/as de um programa voltado a preparação para a aposentadoria na cidade de Caxias do Sul, RS, e as implicações entre corpo, gênero e sexualidade desses sujeitos que estão (re)aprendendo a viver suas relações afetivas/sexuais.
40	O processo de institucionalização da EaD no Brasil, os significados atribuídos, e sua articulação com determinadas “urgências” de “formação” de sujeitos e a regulação da população.
41	As narrativas de jovens soropositivos/as em suas aprendizagens e vivências na soropositividade.
42	A prática de uma professora de Matemática e as mudanças que o desencontro-encontro com essa prática operou na pesquisadora.
43	As relações de gênero, e as produções discursivas, nas práticas de numeramento de alunas e alunos de uma experiência educativa da EJA em uma Associação de catadores de materiais recicláveis.
44	As práticas de leitura em uma sala de aula de uma Escola do Assentamento de reforma agrária, da região do Vale do Rio Doce, MG, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
45	O processo de produção das subjetividades juvenis na interface entre o currículo de uma escola pública de ensino médio profissionalizante e o currículo do Orkut.
46	As trajetórias de quatorze professoras que atuaram em diferentes momentos do século XIX na cidade de Sabará, importante região em Minas Gerais do período, e em seu entorno.
47	O perfil das ações desenvolvidas pelos atores envolvidos com o Projeto Manuelzão (PMz-UFMG).
48	As narrativas da trajetória escolar de homens gueis.
49	A possibilidade de fundamentar normativamente o discurso pedagógico no cenário pós-moderno.
50	A experiência da infância, como figura do novo, como resistência ao que já está estabelecido.
51	A narrativa das crianças na contemporaneidade.
52	A produção de sujeitos outros no Programa de Formação Docente da URCA, <i>Magister</i> , e no contexto reformador da educação cearense (1987-2007).
53	Os sentidos de currículo nos discursos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.
54	A relação entre humanidade e linguagem, ou seja, entre um dispositivo histórico e político de produção de humanidade e uma determinada maneira de entender a linguagem, traduzida no campo da educação como relação entre a formação e a transmissão.
55	Os discursos, as ações e os diferentes <i>saberes-fazer</i> s produzidos cotidianamente pelos sujeitos de EJA (de uma escola de Campina Grande, PB) e que são negligenciados e invisibilizados pelo pensamento cientificista moderno e pelos currículos disciplinaristas.
56	As determinações sócio-históricas e culturais da deficiência e suas implicações na forma de educar e legislar sobre o deficiente no Brasil.
57	As relações entre os sujeitos formadores, os saberes e as práticas no processo de formação de professores e a (re)produção de configurações curriculares nos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros, MG.
58	As identidades e a consciência histórica de jovens estudantes e professores de história do nono ano do ensino fundamental em escolas mineiras de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas.

Fonte das informações: Banco de Dados da Pesquisa, organizado pelo autor.

Como se pode observar, estão em evidência, quanto aos objetos de estudo, os discursos, as narrativas, os múltiplos olhares, os jogos de linguagem, as culturas, as práticas, o saber-fazer, os cotidianos, as multiplicidades, as novas tecnologias, as práticas sociais, linguísticas, culturais, as práticas de resistência, as trajetórias escolares e de vida, os sujeitos, as subjetividades, os processos de formação e autoformação, a produção de subjetividades, de identidades, da diferença, as relações de poder, a recontextualização de discursos e currículos, as redescrições, a produção de sentidos e significados, as representações, os conhecimentos, as verdades, as vivências, o governo dos sujeitos, as relações de gênero, o corpo, a sexualidade, a produção linguística do humano, a pedagogia do conceito, as filosofias pós-críticas, etc. Geralmente, esses objetos são abordados a partir de recortes que se circunscrevem aos aspectos locais, buscando capturar as singularidades e particularidades dos objetos, o que normalmente se traduz por pesquisas do tipo “estudo de caso”. E, como se verá mais a frente, o aspecto dessas ações têm implicações para as questões metodológicas das pesquisas e para seus resultados e conclusões.

Contudo, as ações que são realizadas à luz das teorias pós-críticas sobre esses objetos têm por motivação indagações e inquietações que os pesquisadores alimentam e submetem a investigação científica inicialmente na forma de questões de pesquisa, entre as quais, com base nas amostras analisadas, podemos destacar⁵² aquelas que justificam pesquisas de caráter marcadamente teórico e filosófico, tais como: o que se passa entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze e Guattari? (amostra 01); até que ponto a instrumentalização do conhecimento e do saber filosófico tem afastado a possibilidade da construção de um pensar e agir criativos? (amostra 04); como o termo matemática vem sendo usado na literatura acadêmica da Educação Matemática? (amostra 16); como poderia ser definida uma pedagogia do conceito e de que maneira ela poderia se fazer presente em espaços institucionais? (amostra 22); o que faz com que os estudos curriculares da atualidade tenham o sentido que têm, ou seja, quais os motivos que constituem ou produzem determinada forma de relação entre conhecimento e poder e não outra? (amostra 24); qual a fecundidade da filosofia de Rorty para pensar a educação e o que significa pensar, com Rorty, a educação enquanto

⁵² Das perguntas listadas, a maioria delas foi apenas transcrita das teses tal como se encontram em citações na ficha de registro (para encontrar as perguntas nas teses, seguir as páginas informadas nas fichas), outras foram reformuladas adensando sua objetividade, outras foram formuladas como pergunta a partir de parágrafos em que ocorre a indicação explícita da problemática de pesquisa. Em muitos casos são os próprios objetivos que suscitam claramente a forma interrogativa, por exemplo, nas formulações “explicar o porquê...”, “evidenciar quais são...”, “explicar como ocorrem...”, etc. Ou seja, nossa busca pelas questões nas teses não se ateve ao ponto de interrogação exclusivamente; há casos em que as questões se evidenciam pela presença de palavras interrogativas, ou pelo contexto. Nesses casos, acrescentamos o ponto de interrogação para evidenciar a forma interrogativa e apresentá-las aqui.

“redescrição do mundo”? (amostra 27); como podemos enfrentar, no cenário pós-moderno, o problema da fundamentação normativa na formulação de um discurso pedagógico para a educação? (amostra 49); quais são as brechas e os interstícios presentes na estruturação do discurso pedagógico sobre a infância e em que medida investigações filosóficas e com a literatura podem contribuir para a formulação de novas concepções de infância nos ambientes educacionais? (amostra 50).

E, por outro lado, entre aquelas que demandam estudos de campo e tratamento de dados empíricos, destacam-se, por exemplo, questões de pesquisa que têm como foco diversos aspectos da Formação de Professores, das quais se pode destacar: quais as concepções de ciência, ensino e aprendizagem dos professores que frequentaram um curso de extensão e que representações fazem da sua prática docente? (amostra 09); como a identidade do professor de Educação Física é pensada pelos docentes que buscam viabilizar a formação inicial de professores nessa área, e quais seriam no imaginário destes docentes os saberes necessários ao futuro professor? Como os justificam? Focalizando na elaboração curricular de um curso de Licenciatura em Educação Física, questiona-se o que quer este currículo, o que ele determina, quais sujeitos constituíram sua verdade, que regime de verdade ele sustenta, e como esta verdade se tornou legítima? (amostra 11); como os cursos de formação inicial de professores estão trabalhando em seus quadros curriculares, com as mudanças culturais e comunicacionais da contemporaneidade, para que os futuros professores estejam preparados para lidar com alunos que aprendem de formas diferentes e vivenciam aprendizagens perpassadas por questões midiático-comunicacionais? (amostra 13); como acontece o processo de iniciação à docência e de desenvolvimento docente, quando o recém-formado participa de grupos colaborativos? (amostra 15); como o formador de professores de matemática se constitui e se desenvolve profissionalmente em face dos desafios da prática e do trabalho docente? (amostra 18); quais práticas pedagógicas professores formadores de licenciandos em matemática valorizam para evidenciar e fortalecer os nexos entre as práticas de formação estatística e aquelas de formação pedagógica? (amostra 20); como se dá o processo de formação de professores no curso de Pedagogia, modalidade EAD, no pólo situado no município de Criciúma, SC, a partir da percepção de tutores e estudantes? (amostra 29); como se dá a produção disciplinar de sujeitos para a educação cearense e a movimentação destes sujeitos mediante o modelo que procura instituí-los, aprová-los, reformá-los, qualificá-los, capacitá-los e habilitá-los? (amostra 52); como se dão as relações entre os sujeitos formadores, os saberes e as práticas no processo de formação de professores e como essas relações (re)

produzem determinadas configurações de currículos de formação de professores? (amostra 57).

Em pesquisas que se utilizam de artefatos históricos, se produzem em torno de questões atinentes a História da Educação, entre as quais podemos destacar: a quem caberia educar a população em Mato Grosso no período republicano: à Escola Isolada ou ao Grupo Escolar? E, se as escolas *isoladas* ou *avulsas*, como também eram chamadas, recebiam duras críticas quanto ao funcionamento, por que, mesmo após a implantação dos Grupos Escolares, elas continuaram se proliferando em grande número por todo o Estado? Qual seria a causa de tal expansão e em que medida essas escolas seguiram os parâmetros estabelecidos pelo poder central ou assumiram forma própria? Como funcionavam as diferentes escolas isoladas (urbanas e rurais) no exercício de suas funções cotidianas, quais os problemas enfrentados no dia-a-dia das atividades e das práticas escolares e quais eram os objetivos do ensino primário e as matérias ensinadas pelos professores? (amostra 12); como foram produzidas, de que lugar, com que finalidade, as representações contidas nos relatórios da mordomia da Santa Casa de São Paulo sobre as amas de leite e as crianças? (amostra 23); como se constitui o professor-pioneiro na primeira década de colonização na cidade de Claudia, MT, e que sentidos se produz em torno dessa designação, “professor-pioneiro”, e como estes significam o discurso pedagógico? (amostra 34); quais, e que em contexto emergiram, as representações de professora de Educação Infantil recorrentes nos registros das instituições investigadas e de jornais da cidade de Pelotas, RS, referentes às décadas de 40 a 60 do século XX? Quais as atitudes e os comportamentos considerados fundamentais para a prática docente naquela época e, se estavam atreladas a uma representação específica de maternidade, que estratégias as professoras utilizaram para romper com essas representações? (amostra 36); se a inserção de mulheres no magistério não coincidir com a interpretação corrente na historiografia, se não as Escolas Normais, o que autorizou a presença de mulheres nessa ocupação e como elaboraram as condições que as possibilitaram inserir-se na docência? Quem são essas professoras e quais eram as suas influências familiares, culturais, religiosas, sociais e econômicas? (amostra 46); como a ideia do ser *deficiente* ou do ser *diferente* foi determinada histórica, social e culturalmente? (amostra 56).

Nas problemáticas que contemplam indagações sobre Currículo, em pesquisas de características empíricas, verificam-se, por exemplo, as seguintes questões: como em seu fazer cotidiano o/as professore/as de uma escola estadual baiana trabalham com as propostas curriculares oficiais para o ensino médio e de que forma essas políticas são recontextualizadas no contexto da prática produzindo novos sentidos para as políticas? (amostra 19); como a

integralidade, no contexto das políticas e programas de incentivo a mudanças curriculares na área médica dos anos 2000, é recontextualizada nos cursos de medicina? (amostra 25); quais e como as múltiplas verdades que compõem as histórias de um curso de licenciatura integrada constituíram e foram constituídas por determinadas práticas sociais? (amostra 26); Qual subjetividade é demandada e divulgada nos discursos produzidos no currículo de uma escola pública destinada a jovens e nos discursos do Orkut? Como se atravessam mutuamente esses discursos, que relações de poder estão expressas, que marcas produzem nos/as jovens e como são as vivências juvenis no universo cibercultural do Orkut e também no currículo escolar? (amostra 45); como, apesar da emergência de novos paradigmas que questionam o privilégio epistemológico atribuído à ciência, os discursos produzidos sobre o ensino de ciências, com foco nos anos iniciais de escolaridade, ainda estão carregados de sentidos que, recontextualizados, buscam reforçá-lo? (amostra 53).

Sobre as pesquisas de natureza empírica que colocam em causa questões da Educação Matemática, podem-se tomar como exemplo as seguintes perguntas: que pedagogias financeiras para a infância são produzidas na articulação do discurso da educação matemática com discursos do senso comum, instituindo modos de lidar com dinheiro para serem incorporados por crianças urbanas inseridas em processos de escolarização contemporâneos, e como gênero atravessa e dimensiona essas pedagogias? (amostra 33); o que faz de alguém um bom professor de Matemática e que padrões de conhecimentos, saberes, fatores de interação e sentimentos são veiculados a uma prática bem sucedida? (amostra 42); através de que *jogos de verdade* as relações entre mulheres, homens e matemática têm sido produzidas e como se configuram as relações de gênero nas práticas de numeramento das alunas e dos alunos da EJA? (amostra 43).

Outras pesquisas, nas quais se destacam dados etnográficos, abordam problemáticas referentes a Educação e Culturalidade, por meio de perguntas como: de que forma as crianças se relacionam com as narrativas hoje e como constroem suas próprias narrativas (entendidas como histórias) na atualidade? De que recursos se utilizam, como a escrita aparece e que sentido tem para elas na produção narrativa? (amostra 51); que práticas de leitura constituem a sala de aula de uma escola de assentamento de reforma agrária do MST? (amostra 44); que formas de governo da conduta de sujeitos jovens, habitantes das periferias do bairro Guajuviras (Canoas) e do subúrbio de *Grigny Centre* (periferia de Paris), determinadas ações de Estado direcionadas para a juventude produzem e como as colocam em movimento? Como os jovens significam suas relações com essas ações e que identidades juvenis são produzidas? (amostra 37); como sujeitos infantis que vão à escola vivenciam a

infância e como são fabricados, produzidos, (con)formados pela mídia e pelo consumo nas condições culturais da pós-modernidade? (amostra 28).

Em pesquisas que tratam de questões de Gênero, Sexualidade e Educação, que também desenvolvem análise de dados empíricos, podem-se destacar as seguintes perguntas: como sujeitos ditos idosos/as estão (re)aprendendo a viver suas relações afetivas e sexuais na contemporaneidade e como corpo, gênero e sexualidade estão implicados nesses processos e com que efeitos? (amostra 39); como jovens que vivem com HIV narram suas vivências soropositivas e que sentidos atribuem a elas e como (re)aprendem a organizar suas vidas e lidar com os efeitos da soropositividade em seus corpos? (amostra 41); o que se torna impensável quando a sexualidade é pensada como tendo um lugar estável? E como acontece o cotidiano de homens gays em relação à sociabilidade? (amostra 48).

Na interface Educação e Saúde, os pesquisadores se interrogam sobre: como preceptores e residentes vivenciam os processos de formação no cotidiano das Unidades Básicas de Saúde em tempos de “modernidade líquida” e que relações de poder-saber constituem/atravessam essa formação e que desafios elas colocam às instâncias formadoras? (amostra 35); o que se observa com os adolescentes com Fibrose Cística, em quarto restrito de internamento hospitalar, em situação de exclusão temporária, no que se refere às suas produções, criações e interações, quando se oportuniza acesso aos recursos da WEB 2.0 e Ambientes Virtuais de Aprendizagem? (amostra 38).

Sobre Políticas Educacionais, destaca-se na amostra questões como: qual o papel da EaD no Brasil e a relação entre a construção do campo da EaD, a produção de sujeitos e as formas de regulação da população? Como os discursos da política educacional brasileira, conectados com as transformações mais amplas do mundo contemporâneo, produzem o campo da EaD e a apresentam como solução para quais problemas? (amostra 40); como o CNE deflagrou o processo de definição das diretrizes para EJA e qual o impacto delas para a definição de políticas? Quem foi chamado a participar e quais agências recontextualizadoras oficiais estiveram envolvidas e as posições dos representantes institucionais? Quais foram os aspectos consensuais, como se chegou a eles, e quais foram as perspectivas dos representantes das agências envolvidas e das entidades participantes? Que relações se estabeleceram entre os agentes e os discursos? (amostra 30). E também na temática da Educação de Jovens e Adultos, a questão: quais significados são atribuídos às práticas de EJA por professores e alunos dessa modalidade educativa e quais aspectos dessas práticas, “traduzidos” pelos “currículos praticados”, apresentavam-se como perspectivas de uma educação emancipatória? (amostra 55).

Sobre o Ensino de História, destacam-se as seguintes perguntas: como estudantes ao final do ensino fundamental lidam com o desafio de narrar a história nacional tendo como tarefa selecionar eventos, personagens, períodos e conceitos na longa temporalidade? (amostra 14); como esses sujeitos, estudantes leitores de livros didáticos, operacionalizam os discursos sobre cidadania em suas próprias vidas e, se os discursos oficiais afetam esses sujeitos, como afetam? Que tipo de governamentalidade se tem feito? (amostra 21); quais as influências culturais e a relação do ensino de História transmitido em escolas na construção identitária da juventude rural e urbana e qual a consciência histórica de alunos e professores de escolas públicas mineiras de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas? (amostra 58)

E ainda nesse mesmo grupo de pesquisas empíricas, ocorrem indagações sobre a Avaliação: por que falar de avaliação, ainda, quando muito já se disse sobre o tema, e porque avaliação multidimensional? (amostra 02). Sobre a Escrita Autoral dos Estudantes: quais seriam as reais possibilidades de trabalho com a escrita criativa e autoral no contexto escolar, e se é possível uma escrita autoral no universo escolar? (amostra 07). Envolvendo Sociologia da Educação destaca-se: como os jovens da periferia urbana vivem, percebem e concebem sua condição juvenil na ocupação de seus tempos livres e como e quais conhecimentos eles constroem em suas redes de sociabilidade? (amostra 31). Sobre a Escolarização nas Séries Iniciais: o que as crianças, alunos(as) de séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas da Grande Porto Alegre, RS, pensam e como percebem o processo de escolarização do qual são sujeitos? (amostra 32). Na interface Psiquiatria e Educação: por que algumas manifestações apresentadas desde há muito tempo por crianças e adolescentes na escola deixam de ser expressão de uma pessoa e são tomadas como um “problema” nela localizado que deve ser resolvido clinicamente? De que maneira o discurso psiquiátrico é incorporado pelas instituições escolares e determina uma forma de compreensão do aluno que passa a ser anormalizado por apresentar supostas afecções psíquicas? Como se dá a passagem da criança-problema para a criança doente? Como essas concepções de criança e aluno influenciam práticas pedagógicas e clínicas? (amostra 10). E, por fim, Sobre Educação Ambiental: quais dinâmicas de entrelaçamento dos processos de aprendizagem, sociabilidade e engajamento ambiental podem ser observadas nas histórias e práticas dos grupos ambientalistas juvenis e de seus membros? (amostra 08); como surgem as ações desenvolvidas no Projeto Manuelzão (PMz-UFGM) pela volta do peixe à bacia hidrográfica do rio das Velhas e quais seus alvos, que conflitos trazem e qual o contexto político e as parcerias? (amostra 47).

Dessa maneira, incluindo-se as amostras que não apresentam suas problemáticas de pesquisa na forma de pergunta ou questionamentos, preferindo, por exemplo, a forma

propositiva, tal como a formulação de hipóteses ou a defesa de uma tese (que somadas correspondem a 8,62% da amostra, somente), constatou-se que, das 58 amostras analisadas, 20,7% delas são pesquisas teóricas que desenvolvem basicamente análise de bibliografias por meio da leitura interpretativa de um conjunto de obras de determinado(s) autor(es), no âmbito de uma teoria ou área temática do conhecimento. Enquanto que, a grande maioria, 79,3% são pesquisas de campo que desenvolvem levantamento e tratamento de dados empíricos tendo como foco problemáticas específicas, circunscritas a determinadas condições espaço-temporais da vivência de sujeitos de um lugar e período. Esse grupo, majoritário na amostra, apresenta – no contexto dos métodos – técnicas e instrumentos de pesquisa relativamente diversificados que processam aproximações em relação à empiria.

Todavia, ao adentrarmos na análise das questões metodológicas, iniciando por considerações relacionadas às técnicas e instrumentos empregados pelos pesquisadores, estamos já no âmbito dos procedimentos que compõem o contexto da resposta, ou melhor dizendo, dos procedimentos investigativos mobilizados pelo pesquisador no empreendimento que o levará à obtenção de respostas para suas perguntas e questões de pesquisa. E, sendo assim, cabe ressaltar que dentre os recursos disponíveis, em se tratando de estudos de campo em ciências humanas, as pesquisas pós-críticas têm dado preferência às técnicas e instrumentos da História Oral Temática (amostras 18, 20, 48, 57, 58) e Cultural (amostras 12, 56), da Micro-História (amostra 46) e do Paradigma Indiciário de Ginzburg (amostras 15, 46, 48, 55), da análise de documentos históricos (amostra 23), de narrativas (amostras 14, 25, 26, 41), de narrativas biográficas (amostra 20) e autobiográficas (amostra 18), de histórias de vida (amostra 08); têm priorizado também os recursos da Etnografia (amostras 08, 44, 19, 35, 42, 45, 51, 53), com a netnografia (amostra 45), as análises do cotidiano (amostras 19, 42), dos Estudos Culturais (amostras 11, 35, 36, 41) e da análise cultural foucaultiana (amostras 28, 37, 39), dos estudos culturais latino-americanos (amostra 51) e pós-estruturalistas (amostra 36); outras preferências são pelas técnicas que se fundamentam pela Análise do Discurso (amostras 11, 53) da linha francesa e foucaultiana (amostras 21, 32, 33, 34, 40, 41, 43, 45) e do institucional (amostra 10); há também opções pelos recursos da Sociologia da Ação (amostra 47) e da vida cotidiana (amostras 31, 55), da abordagem do ciclo de políticas de Ball (amostra 25) e da análise de representações (amostras 03, 09, 23); e pela Análise de Conteúdo (amostras 02, 29), pelos estudos genealógicos e éticos nos termos de Foucault (amostra 52) e da multirreferencialidade (amostras 13, 18).

Objetivamente esses métodos e técnicas⁵³ se traduzem pela ampla utilização de recursos como entrevistas (que são gravadas, transcritas e textualizadas e, quando adjetivadas, são normalmente descritas como semiestruturadas, mas ocorrem também adjetivações como narrativas, *online*, orais e temáticas), aplicação de questionários, fotografias, gravações em áudio e vídeo, meios informatizados *online* (tais como, *e-mail*, *blog*, redes de relacionamento, recursos *online* de comunicação instantânea e ambientes virtuais de aprendizagem), pesquisa documental, arquivística, encontros e conversas informais, observações de campo, observação participante e anotações de campo (das impressões, observações e percepções, em diários, bloco de notas e registros, cadernos, registros etnográficos, inventário de artefatos e práticas, dos usos dos tempos cotidianos, etc.); além disso, frequentemente se usa de atividades que são realizadas com os sujeitos investigados (tais como, elaboração de diário, produção de textos, leitura de contos, interações virtuais, produção de mídias, criação de *blog*, relatos orais, oferecimento de cursos e oficinas, aplicação de instrumento para coleta de narrativas, produção coletiva de narrativas autobiográficas, exibição de filme e debates, brincadeiras, contar histórias, práticas pedagógicas, etc.); e, por fim, com menor frequência, incidindo cada qual sobre apenas uma pesquisa da amostra, constatamos a utilização de grupos focais e levantamento estatístico.

As fontes dos dados priorizadas nas teses analisadas (que também se confirmam direta ou indiretamente no que já se destacou quando apresentamos tanto os objetos das pesquisas, quanto as temáticas da educação que abordam) podem ser descritas como prioritariamente localizadas em contextos escolares e das instituições de ensino (presentes em mais de 55% da amostra), mais especificamente com professores(as), alunos(as), diretores(as), coordenadores(as), supervisores(as), gestores, comunidade escolar, colegiados de curso, na documentação de cursos, em projetos, arquivos escolares, documentos e relatórios de educadores, ementas de disciplinas, plano de curso, projetos pedagógicos, currículos, documentos pedagógicos e administrativos institucionais, manuais do estudante, dos tutores, livro didático, na estrutura, ambiente e cultura escolares, em artefatos e práticas culturais, práticas cotidianas, discursos, práticas de leitura, no ensino, na avaliação, prática pedagógica, em reuniões, na escrita dos estudantes, de crianças em diários, em desenhos produzidos em sala, crianças e suas produções narrativas, imagens de crianças, grupos de

⁵³ Maiores informações sobre os métodos empregados pelos pesquisadores para sistematização e análise dos dados em suas teses podem ser obtidas nas fichas técnicas correspondentes a cada tese, que compõem os anexos dessa pesquisa, pela verificação das informações referentes ao item número 12 do protocolo. E, sobre as técnicas e instrumentos utilizados pelos pesquisadores para coletar seus dados de pesquisa, verificar informações relacionadas ao item número 11 do referido protocolo.

estudo colaborativo de professores, biografias educativas de docentes, narrativas autobiográficas de professores, produção textual, etc. E, na interface com a saúde, em Escolas Médicas e Centros de Saúde, destacam-se, como fontes específicas, os trabalhadores da saúde, os documentos e relatórios de profissionais da saúde, os prontuários clínicos de crianças e adolescente, etc. Há também um grupo significativo de teses cujas fontes utilizadas encontram-se em documentos e arquivos históricos (que constam em aproximadamente 12% da amostra), tais como jornais e revistas da época, decretos, regulamentos, regimentos, minutas de portarias, legislação, relatórios e mensagens de governadores, de presidentes de província, ofícios, petições, circulares, documentos oficiais, relatórios de inspetores e diretores, atas, fotografias, testamentos, inventários, registros de memorialistas, documentos eclesiásticos, livros escolares, de matrícula, de notas, programas de ensino, provas e exercícios escolares, comemorações cívicas, etc. Outras fontes utilizadas são os documentos legais e a legislação (em cerca de 10% da amostra), como por exemplo, a própria Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Propostas Curriculares, documentos oficiais, regulamentos, relatórios, Diretrizes da Educação de Jovens de Adultos, etc. Utilizam-se ainda de dados que se localizam em ambientes virtuais do ciberespaço (encontrados em aproximadamente 7% da amostra), por exemplo, em redes de relacionamentos, no currículo do orkut, em construções colaborativas *online*, em ambientes virtuais de aprendizagem, de cursos de EaD, etc. Constatamos, também no contexto da amostra analisada, a localização das fontes em grupos específicos de sujeitos definidos por suas identidades ou características (cerca de 17% das teses apresentam esse aspecto), tais como, em jovens soropositivos aprendendo a viver com HIV/aids, de estudantes de EJA em uma associação de catadores de material reciclável, em homens gueis que narram suas trajetórias escolares, de jovens engajados no movimento ambientalista atuantes em grupos ambientalistas, em suas produções textuais e narrativas juvenis, no cotidiano de jovens de periferia moradores de bairros periféricos de grandes cidades, de professores em grupos de estudo colaborativo, em adolescentes doentes crônicos internados em quarto restrito de hospital com possibilidade de interação virtual, grupo de mulheres idosas em um programa de preparação para a aposentadoria, de especialistas em determinada área, sobre seus depoimentos, entre outros grupos. Outras fontes são as mídias televisivas e artefatos culturais (marcantes em aproximadamente 5% da amostra), como por exemplo, reportagens, comunicações publicitárias, produtos culturais (filmes, desenhos, músicas), documentos de órgãos de imprensa e panfletos de divulgação, produção de mídias, etc. Constatou-se também, como fonte de dados, os espaços públicos de definição de políticas

(em menos de 2% da amostra), por exemplo, em reuniões, encontros, audiências públicas, debates, relatos, discursos, instituições e agentes envolvidos, etc.

Em relação às pesquisas que se caracterizam como exclusivamente teórico/bibliográficas (que correspondem, conforme destacamos, a 20,7% da amostra) e outras que juntamente com o foco em problemáticas empíricas incluem uma parte especificamente bibliográfica, voltada a análise da produção científica (que somadas totalizam 10,3% da amostra) destacam-se como fontes as obras de pensadores como Deleuze, Guattari, Guimarães Rosa, Rorty, Agamben, entre outros, e em análise da produção científica os dados são coletados em teses, dissertações, artigos, revistas, trabalhos em eventos, livros e bibliografias diversas. As pesquisas que são produzidas especificamente em torno de algum teórico ou teoria, em geral, se definem metodologicamente pela análise teórica e filosófica de obras selecionadas que são lidas e interpretadas para pensar e refletir sobre aspectos que tangenciam à educação naquele contexto teórico ou a partir dele. E, concomitante a isso, em uma tese ou outra, encontram-se variações dessa metodologia em que se destaca, por exemplo, menções à utilização da “esquizoanálise” conforme Deleuze e Guattari, da “terapia filosófica” conforme Wittgenstein, da análise “problematizadora” e da “desconstrução” para caracterizar os procedimentos adotados.

A partir dessa exposição, de um detalhamento de alguns elementos em destaque nas teses, relacionados às questões metodológicas (que envolvem desde seleção e localização das fontes, dos dados, as técnicas, instrumentos e maneiras de coletar e sistematizar as informações, até os recursos e referenciais empregados para analisar esses dados e informações), podemos tecer algumas considerações, conforme nossas observações e constatações, que apontam para o fato de que, no geral, nas teses analisadas, além da utilização de diversos métodos disponíveis para o contexto das ciências humanas, os autores lançam mão de combinações e arranjos entre mais de um desses métodos. Há casos em que eles se referem à insuficiência dos métodos tradicionais, por um lado, e, por outro, à necessidade de articular vários métodos, ou mesmo justificam o fato de não se manterem presos a uma metodologia específica como uma necessidade para dar conta de objetos fluídos e de realidades complexas, que não se deixam capturar facilmente, e como uma razão para a utilização de uma pluralidade de métodos; senão a opção clara por um anarquismo metodológico, se manifestam sobre o caráter interdisciplinar (amostra 11, 31) ou transdisciplinar (amostra 47) da metodologia empregada. Inclusive, há um caso característico em que se desenvolve a bricolagem de vários métodos. E conforme outra pesquisadora destaca *“o uso de múltiplos procedimentos metodológicos, permitiu [...] inúmeras*

combinações, encaixes e rearranjos até a costura desta colcha de retalhos”, mas argumenta que “isso não quer dizer que qualquer coisa serviu, pois a bricolage [...], processo que permite a escolha de práticas de pesquisa a partir das questões do/a pesquisador/a e durante o andar da pesquisa, só foi possível a partir de muitas reflexões e do entendimento de que os “métodos devem servir aos objetivos da pesquisa” e não o inverso” (amostra 35, p. 59). No mesmo sentido, destaca-se o entendimento de que a bricolagem “busca ampliar os métodos de pesquisa e construir uma modalidade mais rigorosa de conhecimento sobre a educação” e “manter a característica interdisciplinar, ou seja, um processo no qual o pesquisador lança mão de diversas metodologias de acordo com as necessidades advindas da pesquisa, como também de diversos referenciais teóricos” (amostra 11, p. 21).

Contudo, importa ressaltar que apesar das diversificações metodológicas e combinativas, em sentido amplo, nesse aspecto, os estudos convergem para a utilização de métodos que são característicos dos campos da História, da Antropologia, da Sociologia, da Linguística e da Filosofia. Mas, é claro, com um forte desejo de inovar não só nessas áreas, mas particularmente na Educação, a partir, sobretudo, da experimentação de novas maneiras de pesquisar e produzir conhecimento, inspiradas em abordagens teóricas recentes, para as quais os autores das teses analisadas têm dado respaldo e sustentação. (Uma visão geral das informações obtidas sobre os níveis técnico e metodológico, conforme apresentamos a pouco, e sobre os dados referentes às teorias e teóricos em evidência nas teses, conforme abordaremos na sequência, pode ser obtida a partir da verificação do quadro sintético desses dados que elaboramos e incluímos nos anexos da tese).

Sobre essas abordagens, e dando sequência a nossa exposição, faremos uma breve apresentação do que encontramos acerca das teorias e dos autores privilegiados no contexto das pesquisas aqui consideradas. Dessa maneira, o levantamento realizado, que se propôs ser não exatamente exaustivo, mas suficientemente elucidativo para um resumo das questões principais, considerando que se pautou pelos dados de uma amostra, constatou no que diz respeito aos fundamentos que dão suporte às metodologias empregadas e às análises realizadas pelos pesquisadores de cujas teses estamos tratando, a presença marcante de teorias e autores de referência que podem ser localizadas em cinco linhas disciplinares principais. Uma filosófica, a que mais se destaca na amostra. Na sequência, outra linha que podemos nominar como culturalista. Outra sociológica, em que se destacam autores e teorias dessa área do conhecimento. Outra que podemos definir como histórico-cultural. E, por fim, aquela para a qual, na verdade, todas as pesquisas convergem, a educacional, mas, na qual, em relação à fundamentação teórica, se destacam, em especial, autores e teorias que tem origem nessa área,

ou seja, autores de referência que constituem suas teorizações a partir do próprio campo educacional.

Antes de qualquer classificação, porém, é preciso destacar, de acordo com nossas observações, que no geral o filósofo Michel Foucault tem sido seguramente uma das referências mais importantes aos estudos pós-críticos. No conjunto das teses analisadas, ele é destacado como referencial teórico principal – e, por vezes, na articulação com outros autores (entre os quais se incluem teóricos que são seus próprios seguidores) – em mais de 33% do total da amostra. Importa ressaltar que se nesse cálculo tivéssemos considerado as amostras em que o filósofo é citado, mas não como uma das referências principais na fundamentação do trabalho, então, esse percentual seria ainda maior. Outro autor que se destaca nas amostras analisadas é o filósofo Gilles Deleuze. Na amostra selecionada, quando se trata de pesquisas que demandam estudos exclusivamente teóricos e bibliográficos (20,7% conforme destacamos) Deleuze (e por vezes ele com Guattari) é utilizado como referencial principal em pelo menos 40% delas. Como podemos ver, só pela representatividade das filosofias desses dois pensadores no âmbito da amostra, já se pode compreender que a linha filosófica é a mais expressiva, no entanto, somam-se a eles muitos outros pensadores, que também produziram suas teorias no contexto da Filosofia, e no que se refere à fundamentação de abordagens pós-críticas são destacados como referencial teórico principal nas teses analisadas. E, sem desmerecer a importância de um ou outro para o campo da pesquisa educacional brasileira (até mesmo porque, em se tratando de uma amostra, maiores generalizações nesses termos seriam complicadas), identificamos em vista da fundamentação teórica das pesquisas também a utilização do pensamento de filósofos como Wittgenstein, Agamben, Morin, Dewey, Rorty, Lyotard, Kuhn, Nietzsche, Benjamin, Habermas, entre outros.

Na linha culturalista, por outro lado, ocorre a preferência por indicar a teoria, área de estudos ou enfoque disciplinar pós-crítico em termos genéricos no que se refere às informações que evidenciam a fundamentação teórica das pesquisas. Assim, destacam-se as referências aos Estudos Culturais pós-críticos, pós-modernos e pós-estruturalistas, aos Estudos de Gênero, ao Pós-estruturalismo, à Etnografia Pós-moderna, ao Multiculturalismo e à Pós-modernidade, à Antropologia Política, à Etnomatemática e ao Pós-colonialismo, entre outras abordagens. Já na linha sociológica, por sua vez, indicam-se normalmente autores e alguma(s) categoria(s) chave de sua teoria, por exemplo, destaca-se Bernstein e a teoria dos dispositivos pedagógicos, Ball e os ciclos de políticas, Pais e Melucci e a sociologia da vida cotidiana, mas, ocorrem também informações genéricas como a sociologia da infância, da ação, o paradigma da sociedade do conhecimento e da informação, e de autores específicos

como Bauman, Castells e Boaventura Santos. Enquanto que no enfoque histórico-cultural das referências que fundamentam as pesquisas ocorrem informações que destacam Ginzburg e o paradigma indiciário, Chartier e o conceito de representação, De Certeau e a História Cultural, Julia e o conceito de cultura escolar, as proposições de Rüsen, entre outras referências teóricas. E das teorias e autores que identificamos como próprios da área educacional destacam-se as referências à epistemologia social de Popkewitz, à história social de Goodson, à perspectiva das comunidades de prática, à epistemologia da prática e à abordagem reflexiva, à Educomunicação, à teoria social da aprendizagem de Wenger, aos Estudos Educacionais pós-críticos, aos trabalhos de Hall, Silva, Freire, entre outros. Por fim, além destas, ocorrem outras referências que aparentemente não se enquadram no artifício dessas tipificações que utilizamos para apresentar as fundamentações teóricas das teses. Ao que tudo indica, elas remetem para a Linguística, a Literatura, a Psicanálise, entre outras áreas do conhecimento. Mas que, independentemente disso, tomam parte na amostra analisada. São, por exemplo, os estudos de Orlandi e Pêcheux, Bakhtin, Barthes, Lacan, e as proposições da multirreferencialidade em Ardoino e Lévy. (Um resumo dessas informações se encontra no Quadro Sintético apresentado nos anexos, a partir do qual se podem relacionar os fundamentos destacados – autores e teorias – com as teses individualizadas).

A identificação das teorias que fundamentam as pesquisas, conforme listadas a pouco, muitas delas subentendidas pela indicação de seus autores, nos colocam diante do quadro bastante diversificado das abordagens teórico-metodológicas que compõem as teorias pós-críticas. E é preciso levar em conta também que em nosso estudo tivemos como ponto de partida as abordagens pós-críticas que denominamos como sendo da primeira geração, configurando um grupo restrito de tendências que situamos no contexto específico do “giro linguístico” na Filosofia, mas que, conforme ressaltamos, não se restringe a essa área do conhecimento. Os efeitos teóricos dessa virada no pensamento podem ser sentidos nas diversas áreas científicas e, particularmente, na Educação. É nesse sentido que, como podemos observar, o quadro se amplia, as denominações se diversificam e os autores se multiplicam. Essa ampliação e diversificação das teorias e denominações, contudo, não contradiz os pressupostos mais gerais do giro linguístico, mas, pelo contrário – como se espera que fique melhor explicitado na sequência, com a análise dos fundamentos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos presentes nas pesquisas estudadas – esses pressupostos são amplamente utilizados, contextualizados e harmonizados em torno de diversas concepções que proliferam no campo educacional brasileiro.

Entre as concepções que compõem os fundamentos teóricos das pesquisas, as quais nosso estudo objetiva verificar e analisar a partir dos dados coletados, incluímos aquelas que no nível dos pressupostos dizem respeito às questões do conhecimento, ou seja, as concepções que se referem aos níveis epistemológico e gnosiológico. Sobre esse aspecto, na análise das pesquisas objeto de nosso estudo, nos deparamos com uma dupla possibilidade de análise; por um lado, seria lícito reconstituir e percorrer a maneira como os pesquisadores desenvolvem a produção do conhecimento, como justificam suas conclusões e aproximações em relação aos objetos, que critérios adotam na prática para confirmar a validade do conhecimento que produzem, ou seja, quais concepções de ciência, de conhecimento e verdade estão em uso pelo pesquisador e que poderiam ser explicitadas pela análise dos procedimentos metodológicos no que se refere às formas de justificar a cientificidade e a veracidade dos procedimentos adotados na pesquisa para a produção das generalizações, das conclusões e das respostas, enfim, pois entende-se que nesses processos há sempre uma concepção de ciência implícita, há sempre concepções acerca do conhecimento sendo construídas na prática. Por outro lado, não se pode deixar de considerar, sobre as questões do conhecimento, as ideias que os pesquisadores explicitam em suas teses, as concepções que adotam e manifestam, particularmente, quando apresentam os conteúdos referentes à fundamentação teórica. Não estamos com isso sugerindo que ocorram incoerências entre os pesquisadores em adotar alguma concepção e na prática exercitar outra. Muito embora seja possível que uma análise minuciosa revelasse aspectos interessantes dessa questão, não se trata, no presente estudo, de examinar esse tipo de problema. Mas, no entanto, de explicar que nossa opção é pela análise das concepções que são manifestadas nas teses sob a forma de fundamentação teórica, ou seja, pelo que diz respeito, antes de tudo, às escolhas teóricas do pesquisador. Todavia, cabe ressaltar, entendemos que o contexto individual de uma pesquisa é sempre marcado por uma relação dialética entre teoria e prática, e, dessa maneira, que há uma articulação lógica entre os diferentes níveis de uma pesquisa, tal como ocorre na articulação dos níveis metodológicos e teóricos, por exemplo.

Sendo assim, nos pautamos pelo entendimento de que a partir do nível teórico se articulam níveis de maior complexidade nos quais diferentes concepções entram em ação no contexto das produções acadêmicas, tal como nas teses de doutorado em Educação, para dar vazão aos processos que estão em jogo na produção do conhecimento. Identificar os autores e teorias que sustentam os procedimentos no trabalho científico de produzir respostas para as questões investigadas é apenas um primeiro passo nessa direção, pois o que importa de fato são as concepções e pressupostos de embasamento sem os quais os pesquisadores não teriam

pelo que se orientar, a não ser que pudessem partir de um vazio inicial no enfrentamento das questões investigadas. Mas, ao proceder dessa maneira estariam fazendo qualquer coisa, menos ciência.

A partir desse entendimento, e conforme nossos objetivos, a leitura e a análise filosófica das produções intenciona, entre outras coisas, explicitar essas concepções. Para tanto, incluímos já na ficha técnica para coleta dos dados o item 15, que se refere às questões epistemológicas, tais como, concepções de ciência ou maneiras de conceber o conhecimento e as concepções de verdade ou critérios de validação do conhecimento; e o item 16, para aprofundar nas questões do conhecimento, em sentido gnosiológico, e coletar dados relacionados às concepções de linguagem e maneiras de conceber seu papel no conhecimento, na vida prática, na subjetividade, etc. e ainda as concepções de sujeito e de objeto ou maneiras de relacioná-los na produção do conhecimento, a partir da forma como se encontram nas teses analisadas. E, na sequência, ainda em relação aos pressupostos e concepções, aquelas que se referem ao nível ontológico, contemplado nos itens 17, 18 e 19 do protocolo, que têm como foco as informações referentes às concepções de educação, pedagogia e relação pedagógica, currículo, formação de professores, ensino, etc., à maneira de conceber a sociedade, o ser humano, o indivíduo, as relações sociais e às concepções de cultura, etnicidade, identidade, etc., e, por fim, informações que possam evidenciar a visão de mundo ou concepção da realidade, do tempo e da história, que o pesquisador possa ter e que explicita no decorrer da tese. Pois bem, feitas essas considerações preliminares, cabe agora apresentar uma síntese dessas informações iniciando pelas questões epistemológicas, conforme segue no próximo item.

3.2 Concepções epistemológicas em destaque nas teses analisadas

Nas teses da Educação que compõem nossa amostra de pesquisa, talvez devido ao grande interesse dos pesquisadores em justificar aspectos inovadores em relação às metodologias que experimentam em suas pesquisas, talvez por serem salientes nos referenciais teóricos que adotam, ocorrem informações relativamente fartas acerca das concepções de ciência e de verdade que dão suporte aos procedimentos adotados. Ou seja, observou-se que é comum entre os pesquisadores salientar ideias que deixam transparecer suas posições em relação às questões epistemológicas. Mas, no geral as ideias em jogo giram em torno de alguns pressupostos bem localizados que, de um jeito ou de outro, se repetem na

maioria das pesquisas. Por exemplo, são comuns argumentações que reforçam a existência de uma quebra de paradigma com a modernidade em que se desenha uma distinção entre concepções ditas modernas da ciência, que agora seriam insuficientes ou ultrapassadas, e concepções pós-modernas, emergentes ou contemporâneas que são descritas como as mais adequadas para lidar com os problemas complexos do mundo atual. Ocorre com frequência também, por exemplo, a utilização e o desenvolvimento de concepções acerca da verdade que têm como consequência imediata a aceitação tácita ou escancarada do eliminativismo, do desconstrucionismo ou do relativismo dessa noção nas questões do conhecimento. Mas, deixemos para tirar maiores conclusões sobre elas no decorrer da exposição e no final do item, depois de confrontarmos o leitor com as informações obtidas das teses.

Sobre a maneira como faremos a apresentação dos dados das teses no decorrer da análise, cabe explicar que, além do que já destacamos sobre nossa escolha por trabalhar com citações diretas das teses⁵⁴, optamos por informar ao final de cada citação da amostra as referências que remetem à ficha técnica e, por conseguinte, à própria tese em análise no banco de dados ou por meio de acesso on-line. Dessa maneira, o leitor interessado poderá não só checar as informações, mas, sentindo a necessidade de ampliar o entendimento da parte citada, também localizá-la no contexto e recuperar a partir do texto integral da tese a qual se refere o sentido de totalidade.

Dito isso, cabe considerar também que algumas concepções que já tínhamos localizado na literatura especializada em Filosofia e Filosofia da Educação, no tocante às teorias pós-críticas, pela ocasião do estudo prévio e preparatório que realizamos sobre essas teorias, agora ressurgem a partir das teses da Educação, todavia, de maneira contextualizada e atualizada, já com novos elementos, novos desdobramentos e determinações; observamos que elas se ampliam e aparentemente até se modificam, no sentido de que novos elementos as

⁵⁴ Contudo, nossa intenção foi sempre destacar trechos com sentido o mais completo possível, em citações que explicitam o contexto argumentativo original, para retirar citações que consideramos exemplares para o entendimento das questões em análise. E a opção por apresentá-las no corpo do texto, destacadas em itálico e nunca recuadas, mesmo quando longas, foi, primeiramente, uma alternativa para diferenciá-las da outra modalidade de citações que utilizamos por toda a nossa tese que segue as regras normais da ABNT, pois são de obras que correspondem às nossas próprias referências bibliográficas; em segundo lugar, porque na parte da apresentação dos dados e da análise trabalhamos com muitas citações das amostras, então, avaliamos que diferenciá-las dessa maneira, e sempre no corpo do texto, facilitaria a fluência da leitura e, por conseguinte, o entendimento das questões abordadas no conjunto da interlocução intensa que desenvolvemos com as teses da Educação, sempre na perspectiva de avaliar o impacto das teorias pós-críticas na pesquisa educacional brasileira. Outra observação a ser feita diz respeito ao fato de que das concepções em evidência nas teses, algumas delas se encontram melhor explicitadas em trechos que são citações de outros autores utilizados e que dão suporte aos estudos. Nesses casos, tivemos o cuidado de mencionar sempre o nome do autor citado, porém, como não se tratam das nossas próprias referências bibliográficas, não informamos o ano e a página da obra citada, mas somente o número da amostra e da página da tese na qual se encontra.

enriquecem e, por conta disso, as tornam, por vezes, mais complexas e diversificadas, até mesmo porque, além de seus desdobramentos, outras dimensões desses pressupostos só foram possíveis de serem localizados a partir da leitura das teses.

Por exemplo, as concepções em torno da ciência, conforme relatamos no capítulo 2, levando em consideração autores como Lyotard, Wittgenstein, Rorty, Kuhn, Foucault, Deleuze, entre outros, de que ela não busca mais a verdade, e teria abandonado também pretensões como as de objetividade e neutralidade, e, uma vez que não pretende mais explicar a realidade, pode agora ser reconhecida exclusivamente por seu aspecto de narrativa, ou como uma prática incapaz de conceber generalizações abrangentes e universais; ou de que ela é apenas uma forma de linguagem, que pode ser definida como um jogo, sujeito às relações de força, que se joga em grupos, com regras definidas, mas que podem ser reescritas a critério dos jogadores conforme as relações de poder; ou ainda que a ciência pode ser vista como um saber que tal como qualquer outro, pois são múltiplas as linguagens, é inseparável das relações de poder inerentes às práticas sociais e linguísticas; ou concebida como uma prática social linguística que frequentemente troca seu vocabulário, muda seu discurso e passa a falar outra linguagem e justificar novas práticas, outras experiências, mais úteis aos propósitos humanos. São concepções que, entre outras, podem ser reconhecidas e identificadas em diversas áreas do conhecimento e, particularmente, na pesquisa educacional brasileira; tal como no campo da História e, no caso, da historiografia da educação, por exemplo, nas ideias que afirmam, entre outras coisas, uma quebra de paradigma na produção do conhecimento histórico, pela emergência de novas visões que alteram substancialmente a epistemologia da História, ao se colocar em primeiro plano novos pressupostos do fazer historiográfico.

3.2.1 Concepções vinculadas à produção do conhecimento historiográfico

As teses analisadas ressaltam novos pressupostos para os estudos historiográficos da Educação que colocam em destaque a perspectiva da História Cultural. Um exemplo disso pode ser constatado na amostra 14, em que para fundamentar um estudo sobre as narrativas de jovens estudantes, concluintes do ensino fundamental, sobre suas aprendizagens históricas, a pesquisadora se apropria das concepções de Rüsen, Burke, Chartier, entre outros autores, de que é preciso recolocar a narrativa na História com uma perspectiva diferente da tradicional. Dessa maneira, ressalta o ponto de vista de Burke de que *“essa ‘nova narrativa’ não busca dar à história um enredo triunfalista, trágico ou nostálgico [...], mas opera numa mudança*

de perspectiva epistemológica, que reconhece as limitações da representação histórica, a subjetividade implícita no fazer historiográfico, a descontinuidade a partir de diferentes pontos de vista” (amostra 14, p. 73). E assim explica que “os trabalhos de diversos historiadores nas últimas duas décadas tem mostrado uma relação consciente e menos problemática do campo com as questões de representação, da subjetividade e das relações entre história e ficção. Em parte, essa ‘tomada de consciência’ pode ser creditada as discussões operadas pelos teóricos do ‘linguist turn’ [...] sobre a natureza da narrativa histórica e do trabalho historiográfico como um todo” (amostra 14, p. 73-74). Nesse mesmo sentido destaca de Rüsen o reconhecimento de que “a forma narrativa aproxima os estudos históricos da literatura” (amostra 14, p. 67), e de Chartier o entendimento de que “toda produção historiográfica é regulada por princípios narrativos, forma de tornar o tempo inteligível para o homem” e que “nesse reconhecimento não se trata de um retorno da narrativa, mas sim de uma aproximação da prática historiográfica com estruturas narrativas antes restritas (ou estudadas) ao mundo da literatura” (amostra 14, p. 80-81). E, a partir daí, considera que “diferentes formas historiográficas (estrutural, serial, événementielle, micro-história) podem ser agrupadas sob as formas narrativas do discurso histórico, apesar de acionarem figuras e construções diversas” (amostra 14, p. 82), e assim destaca que “a categoria de ‘sentido’ do pensamento histórico em Rüsen envolve ‘objetividade e subjetividade’ na produção de significados para as experiências com o passado, produção que se concretiza na competência narrativa. A relevância desses significados será dada em função de sua possibilidade de gerar interpretações e orientações para a vida prática” (amostra 14, p. 84). De modo geral, a pesquisadora admite que “o trabalho dos historiadores é justamente produzir a construção de perspectivas históricas acerca das experiências do passado que possam provocar a construção de novos interesses, sentidos e representações” (amostra 14, p. 101).

Outro estudo que se insere nessa mesma perspectiva da História Cultural, verifica-se na amostra 58, no qual para investigar as relações entre a construção das identidades e a formação da consciência histórica de professores de História e jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental, em que o pesquisador se pautou por referenciais como Rüsen, Ginzburg, Chartier, Le Goff, Laville, Pais, Candini e Connely, entre outros, também destaca de Chartier o entendimento de que no trabalho historiográfico “a apropriação requer elaborar uma história social dos usos e das interpretações, relacionando às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que os constroem. [...] Os bens simbólicos, como as práticas culturais, continuam sendo objeto de lutas sociais, nas

quais estão em jogo sua classificação, sua hierarquização, sua consagração (ou, ao contrário, sua desqualificação)” (amostra 58, p. 137). É particularmente importante nessa pesquisa o conceito de “consciência histórica” que, conforme explica, fazendo referência à Laville, “é um conceito que veio fazer parte das nossas preocupações recentemente, de forma mais precisa, a partir da segunda metade dos anos de 1970”, e assim destaca a afirmação de Laville de que “um dos motivos que levou ao aumento da produção sobre essa temática foi devido ao enfraquecimento da grande narrativa histórica de vocação nacionalista dos anos de 1970, fato que permitiu o surgimento de múltiplas memórias particulares, até então, escondidos sob a narração nacional agregadora. Além disso, os fenômenos de expansão e aceleração da globalização e avanços das comunicações possibilitaram a multiplicação das memórias particulares” (amostra 58, p. 254).

Outro pesquisador, amostra 48, que também estudou as narrativas de um grupo específico, referentes às trajetórias escolares de homens gueis, a partir de referências teóricas em Foucault, De Certeau, Ginzburg, Thompson, entre outros, apoiado em métodos que se inserem nos estudos do cotidiano pela utilização de técnicas da história oral e do paradigma indiciário, assinala que *“muitas nuances das relações que os sujeitos estipulam em seus cotidianos não são possíveis de serem acessadas, se formos a elas munidos de uma racionalidade instrumental fixa, conceitos fechados ou mesmo ‘distanciados do objeto’”, e que assim entende os aspectos teórico-conceituais, tal como dizia Foucault, como “caixas de ferramentas” (amostra 48, p. 30). E destaca, citando de Peters, que “o método de Foucault nos permite ver o poder como estando vinculado ao desenvolvimento de uma pluralidade de regimes discursivos incomensuráveis, cada um deles com sua própria multiplicidade de ‘micropráticas’, uma perspectiva que, em última análise, nos leva ao estudo da ‘política da vida cotidiana’ (amostra 48, p. 45). Dessa maneira, entende a História Oral como uma técnica que “pode ser usada como disciplina e controle sobre a história e/ou a atualidade de pessoas e grupos”, ou que, por outro lado, conforme defende, “pode ser tomada como uma memória política, que considera sua eficácia atualizada, e atualizante, altamente produtiva e imanente às relações cotidianas, com o uso voltado para a valorização do que nossa razão instrumental tendeu a sobrepujar: vidas ignoradas, perseguidas, banalizadas ou, no limite, eliminadas em uma certa inteligibilidade cultural” (amostra 48, p. 47).*

Ao que tudo indica, nesse contexto epistemológico, se está diante de uma encruzilhada em que se deveria escolher ou a história total, ou uma história mais fraca por meio da qual perderíamos em explicação, mas que, porém, é mais rica em informação na medida em que considera os indivíduos nas suas particularidades. É assim que, por exemplo,

na referida amostra, o pesquisador ressalta no contexto das narrativas o aspecto da singularidade que é entendida como *“uma espécie de efeito de sentido que uma fala pode produzir dentro de uma cadeia narrativa e de uma rede simbólica disponível à experiência”* (amostra 48, p. 50). E em relação ao método que captura na experiência real a singularidade da narrativa e o cotidiano, cita de Thompson que *“a proposta da história oral puxa fios de narrativas que vão indiciando uma memória viva”*. Mas, considera que *“um trabalho de história oral que tem a pretensão de alcançar o ordinário cotidiano, é importante observar que não é de fatos que ele se ocupa, mas de como se cercar desses fatos com fins a apontar indícios”* (amostra 48, p. 49). E assim destaca a defesa de Ginzburg de que *“o conhecimento do historiador é indiciário e fragmentário”* de maneira que *“o indiciário pode ser visto como uma tentativa consistente e sincera de se aproximar do que comumente se chamaria a contextualização ou o quadro de contingências que demarca uma situação a ser pensada”* (amostra 48, p. 58). Nesse sentido, argumenta que *“a constituição de uma pesquisa podendo, e devendo, se dar por indícios não se prende às evidências manifestas, mas sim aos pormenores, aos sinais episódicos, a elementos de menor importância, resíduos, em alguns casos marginais que podem vir a permitir que nos aproximemos da “decifração” de enigmas e, quem sabe, pudermos entender, desfazendo, os enredos da cotidianidade de uma época, período”* (amostra 48, p. 59). E, dessa maneira, ressalta que a força do método indiciário *“está na concretude das experiências e sua fraqueza na sua quase incapacidade de servir-se do poderoso instrumento da abstração, caminho sempre percorrido pela moderna ciência. O método indiciário fundar-se-ia num rigor flexível, onde as regras não se prestam exclusivamente a serem formalizadas ou ditas”* (amostra 48, p. 59).

Outro exemplo de uma pesquisa que se propôs enfrentar os desafios de uma *“redução da escala de observação”*, questionando e problematizando análises que se concentram em assertivas generalizantes, encontra-se na amostra 46, cuja autora, para cumprir o objetivo de *“explicar, na perspectiva histórica, os diferentes modos de inserção da mulher na docência elementar”* (p. 8), se utilizou da microanálise e do paradigma indiciário situando-os no contexto teórico de concepções bastante reveladoras para o nível epistemológico. Tal como ocorre, por um lado, em seu questionamento ao *“modelo de racionalidade”* que, conforme explica, tem privilegiado *“uma cronologia ordenada, uma personalidade coerente e estável, ações sem inércia e decisões sem incertezas”*, ao qual contrapõe uma *racionalidade que se constitui “muito em função da dificuldade em se apreender instabilidades e incertezas, pensamentos da vida cotidiana, das contradições, dinamicidade e fragmentação identitárias”* (amostra 46, p. 32).

E, por outro lado, em citação de Levi, destaca a advertência de que “qualquer pesquisa prosopográfica sobre uma população pequena e anônima deve desistir da ideia de totalidade e não pode acompanhar seus atores para além da quantidade mais condensada de documentos”, pois entende que “a totalidade é pretensão inalcançável, em que pese a abundância ou a rarefação das fontes” (amostra 46, p. 39). Nesse sentido, destaca o dilema de historiadores, na medida que os estudos biográficos passam a ocupar posição central na área, frente ao desafio que considera, tal como faz Levi, um dos principais no campo metodológico, em que “ora a experiência individual está subsumida pelos sistemas normativos gerais, exemplares de comportamentos que corroboram e validam leis e regras sociais, ora comportamentos individuais são entendidos como tendo dinâmica própria, independentes de sistemas normativos externos” (amostra 46, p. 31). Assim, explica que “se Levi chama atenção para as incoerências e dificuldades de se escrever trajetórias, de forma alguma invalida essa escrita, que, segundo ele, dá vazão mais à singularidade antes que aos elementos de determinação” (amostra 46, p. 32), e que “reconstituir trajetórias de indivíduos, mesmo sendo de um aspecto particular de sua vida, requer a mobilização de seus múltiplos pertencimentos” (amostra 46, p. 36). Ademais, ressalta-se o que pode ser tomado como uma síntese dessas considerações; conforme explica, “segundo Henrique Espada Lima, estudioso brasileiro da micro-história, os aspectos centrais da teoria são: microanálise das redes de relações sociais como processo definidor da história social; redução da escala de análise como operação passível a qualquer dimensão de problemas historiográficos; fragmento como possível via de acesso aos objetos de indagação histórica; crítica ao relativismo histórico; e interrogação sobre o lugar da narrativa dentro da história (formas de comunicação do conhecimento histórico). Tal proposta afigura-se complexa, na medida em que exige do pesquisador, além de perspicácia na lida com as fontes, bom nível de conhecimento, uma vez que a este cabe a tarefa de reconstituir sentidos e contextos, dados pela observação do particular, esmiuçando a dinâmica social por meio da queda das barreiras disciplinares” (p. 30).

Também nas pesquisas em que se propõe desenvolver análise das representações sociais (tal como nas amostras 03, 12, 23 e 36, por exemplo), sobretudo, com destaque para autores de referência como Chartier, Julia, Foucault, Morin, entre outros, encontramos posicionamentos que remetem a noções epistemológicas. Por exemplo, na amostra 23 o pesquisador retoma de Chartier, em relação às representações do mundo social, o entendimento de que “*embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de um grupo que as forja*”, de maneira que para

cada caso importa proceder com “*o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza*” (amostra 23, p. 29), ou seja, “*não há apenas uma representação universal de determinado fato, mas sim uma contínua ‘luta de representações, onde o que está em jogo é a ordenação, logo a hierarquização da própria estrutura social’*” (amostra 23, p. 30). Na amostra 03, a pesquisadora destaca o ponto de vista de Louro que denota melhor, e nesse mesmo sentido, o entendimento foucaultiano da questão, mas desta vez em relação às representações de professor em documentos históricos, da seguinte maneira: “*as diferentes representações de professor podem se transformar ou divergir, mas estão sempre ligadas ao poder e são construídas no interior das relações de poder, sendo seu significado expressivo dessas relações*” (amostra 03, p. 119). Outra pesquisa que investiga as representações de professora em documentos escolares e históricos, amostra 36, considera como pressuposto que “*os discursos fabricam a verdade que divulgam, mas uma verdade que está sujeita as constantes transformações e contestações*” (amostra 36, p. 37); e destaca, a partir de Fischer, o fato de que “*nos defrontamos com produtos do discurso e não com ‘coisas em si’; discurso que é passível de transformação, pois se encontra dentro de inúmeros jogos de poder*” (amostra 36, p. 27).

Por outro lado, caso se admita um enfrentamento com algo da realidade, a orientação, tal como se encontra na amostra 12, acaba sendo a que toma por base uma teoria da complexidade; assim, se destaca o ponto de vista de Morin de que “*a produção do conhecimento e a prática de pesquisa demandam, nesta perspectiva, uma formação do pesquisador que lhe permite buscar a complexidade do real, mesmo considerando as dúvidas, as incertezas e os erros que o trabalho científico coloca em seu percurso*” (amostra 12, p. 14). Além disso, nessa pesquisa, estudando a constituição das escolas e as práticas escolares presentes na cultura escolar do período republicano em Mato Grosso, a pesquisadora destaca considerações de vários autores que deixam transparecer noções epistemológicas. Por exemplo, de acordo com Carvalho, ressalta: “*a história da escola começa a ser reescrita na medida em que uma nova historiografia educacional tem proposto a rehistoricizar o objeto escola. A história dos sistemas educativos, baseada nas fontes oficiais, centralizada no estudo das políticas e dispositivos legais, é hoje colocada em xeque*” (amostra 12, p. 15). E, conforme Souza, que “*o interesse pela cultura escolar tem sido cada vez maior entre os historiadores da educação*” (amostra 12, p. 18). De Nunes, destaca o entendimento de que “*o alargamento da concepção de fontes trouxe para a produção, no campo da História e Historiografia da Educação, uma ampliação das possibilidades investigativas e como consequência a necessidade de uma reflexão e problematização dessas fontes*” (amostra 12,

p. 27). E de Chervel, que *“a prática escolar fornece informações sobre a produção do conhecimento que não são encontradas no nível de sua produção dentro da ciência ou em outras instâncias da sociedade e podem revelar uma história ainda não relatada nem analisada de aspectos da cultura escolar”* (amostra 12, p. 251).

Na amostra 26, por sua vez, destaca-se do referencial teórico em Foucault e Benjamin a leitura da pesquisadora de que “assim como Michel Foucault, que em sua genealogia dos poderes denuncia a história única e dominante, ao olhar para a história procurando por singularidades e acontecimentos, Walter Benjamin também se dedicou à árdua tarefa de deslocar os eixos do pensamento através de sua concepção de história” (amostra 26, p. 15). E, nessa perspectiva, conforme explica, “os documentos, que para a história tradicional são interpretados e utilizados para dar veracidade aos fatos ocorridos, passam a ser trabalhados no seu interior, elaborados, recortados e escavados de forma a desdobrar a verdade única em verdades. Os documentos passam a ser analisados menos por aquilo que os compõem por dentro e mais pelos regimes de verdade que os acolhem e ao mesmo tempo eles sustentam, justificam e reforçam” (p. 30 e p. 50). A pesquisadora considera necessário lembrar que “nas pesquisas de Foucault, não há lugar para metanarrativas e expressões do tipo ‘a natureza humana’ ou a ‘história da Humanidade’, nem para palavras como ‘todos’ e ‘sempre’” (amostra 26, p. 50), e assim explica que “cabe à pesquisa genealógica estar atenta e ir em busca desses saberes desqualificados, esquecidos e fazê-los emergir. Dessa forma, cabe também à pesquisa genealógica ouvir as experiências, as memórias e os saberes das pessoas, saberes esses que, embora locais e singulares, são prenes de outras histórias que possibilitam a problematização e ressignificação da história considerada verdadeira” (amostra 26, p. 55). E, em relação à constituição de mônadas, conforme Benjamin, a partir de entrevistas narrativas, explica que “as mônadas nos possibilitam construir uma infinidade de significados e sentidos que não são únicos, mas múltiplos, historicamente constituídos e reconstituídos pelos diferentes sujeitos, situados em diferentes tempos e espaços” (amostra 26, p. 201).

Cabe observar, portanto, que desde o campo da História e passando pela História da Educação ocorrem demarcações teóricas importantes que impactam na produção científica da Educação justificando procedimentos que apontam para um modo específico de se utilizar da história oral, do paradigma indiciário, da pesquisa narrativa, dos estudos biográficos, da análise das representações sociais, etc. Novas concepções de ciência são colocadas em ação na pesquisa educacional. No geral elas podem ser compreendidas no contexto mais amplo de uma virada linguística e pragmática no plano epistemológico que é frequentemente descrita

pela identificação de uma ruptura paradigmática perceptível na prática científica em aspectos como a relativização dos métodos, a experimentação de novas maneiras do fazer científico em que os interesses se voltam para as particularidades, as singularidades, a fragmentação, os contextos locais, a cotidianidade, a multiplicação de narrativas, a produção de sentidos, as insignificâncias, as contingências e descontinuidades, a microanálise, etc. o que gera, por outro lado, certo repúdio em relação a verdades universais, metodologias consagradas, busca de certezas, de objetividade científica, de assertivas generalizantes, etc. Nesse sentido, a competência científica passa a ser medida, na maioria das vezes, em função da capacidade narrativa do pesquisador, pela sua habilidade de localizar indícios e pontos invisibilizados, de renovar suas capacidades perceptivas, de lidar com incertezas, por sua capacidade criativa e imaginativa para inventar novas teorias e métodos, revolucionando no campo epistemológico as concepções tradicionais e agora ultrapassadas.

3.2.2 Noções epistemológicas que caracterizam abordagens sociológicas

Entre as concepções epistemológicas pós-críticas, que são utilizadas no campo da pesquisa educacional brasileira, observamos que há também aquelas que podem ser reconhecidas como características de abordagens sociológicas e que tomam parte, portanto, na Sociologia da Educação. Dessa maneira, os pressupostos pós-críticos podem ser identificados na pesquisa sociológica da educação, por exemplo, em concepções como as que se destacam na amostra 31, em que a pesquisadora, estudando o cotidiano de jovens da periferia e os processos educativos não-escolares em suas trajetórias, considera sobretudo por meio de referências a Melucci e Pais, entre outras coisas, que *“a sociologia da vida cotidiana como perspectiva metodológica [...] sofre uma ‘virada epistemológica’ nos últimos anos”, de maneira que, conforme seu entendimento, “o foco sobre a particularidade dos detalhes e a unidade de acontecimentos da vida cotidiana, dificilmente observados e capturados pelas pesquisas quantitativas, ganha importância nas sociedades contemporâneas e atrai o olhar e interesse de pesquisadores, seja como consumidores ou como produtores de conhecimento, pois é nas espacialidades e nas temporalidades da vida cotidiana que ‘os sujeitos constroem o sentido do seu agir e no qual experimentam as oportunidades e os limites da ação’” (amostra 31, p. 33). Nesse sentido, explica que “a sociologia do cotidiano passa um pente fino na paisagem social, em busca dos significantes mais do que dos significados” (amostra*

31, p. 34) e que “o observador é desafiado o tempo todo a imaginar, a descobrir e a construir a realidade que observa” (amostra 31, p. 35).

Assim, citando Pais, destaca que os conceitos e teorias devem ser vistos como instrumentos metodológicos a serviço da capacidade criadora do pesquisador, e ressalta que o método na sociologia da vida cotidiana estaria próximo do que poderíamos entender por um “*modelo artesanal de ciência, no qual cada trabalhador produz as teorias e métodos necessários para o trabalho que está sendo feito*” (amostra 31, p. 35). Pois, conforme explica, com citações do mesmo autor, “a sociologia da vida cotidiana explora os ‘desvios’ das rotas do cotidiano, que possibilitam o desenvolvimento de teorias em função dos achados de ‘trabalho de campo’ ou das descobertas induzidas por uma sensibilidade teórica”, ou seja, “são nas brechas do saber consolidado que se dão as possibilidades criativas e de desvio”, de maneira que “sua atenção está centrada nos detalhes da vida cotidiana, na recusa ou impossibilidade de ver a totalidade” (amostra 31, p. 36). Também ressalta no que diz Melucci, a pesquisa como prática de observação “coloca em relação a ação, a linguagem e a vida cotidiana dos sujeitos” e que “embora a narração seja distinta da ação, faz parte dela como elemento constitutivo” (amostra 31, p. 39).

Esse entendimento, conforme explica, perpassa também a visão do autor sobre o conhecimento, pois entende que “a partir da ação cotidiana, os jovens constroem saberes, aprendem e ensinam, convertendo o conhecimento em ação mesma” e que, em sentido geral, “numa sociedade que atua sobre si mesma, o conhecimento vem a ser uma forma de ação entre outras, de tal modo que já não há ação sem conhecimento nem conhecimento sem ação” (amostra 31, p. 383). Por sua parte, em relação ao tema que aborda, a pesquisadora considera que a partir das complexidades do mundo contemporâneo, “dadas as múltiplas juventudes que compõem o cenário das populações, especialmente daquelas que vivem nos grandes centros urbanos”, a sociologia vem sendo desafiada a repensar suas tipologias e assim destaca, por exemplo, que “múltiplas tipologias foram criadas como modelos interpretativos alternativos ao modelo de instalação e à sincronização das etapas do ciclo da vida” (amostra 31, p. 101).

Outra pesquisa que desenvolve a análise sociológica, considerando suas posições pós-críticas, pode ser encontrada na amostra 55; na qual a pesquisadora para estudar os discursos, as ações e os diferentes saberes-fazer produzidos cotidianamente pelos sujeitos de EJA, se utilizou de noções epistemológicas em que se destaca a ideia de “transição paradigmática”, de declínio do “paradigma da ciência moderna (conhecimento-regulação)” e de “paradigma emergente do “conhecimento prudente para uma vida decente” (conhecimento-emancipação)”, entre outras, que fundamentam uma metodologia destacada como própria da

“pesquisa nos/dos/com os cotidianos”, na qual aspectos importantes das novas tendências na pesquisa educacional e sociológica podem ser evidenciados.

Dessa maneira, se apoia em Boaventura Santos para explicar que estaríamos “vivenciando um momento de transição paradigmática, na qual o paradigma da modernidade se encontra em declínio, em função do colapso do pilar da emancipação no pilar da regulação, fruto da convergência do paradigma da modernidade com o capitalismo”, e ressalta que para o autor “o centro da contradição do projeto da modernidade está na ciência moderna, visto que os excessos da modernidade que a ciência prometeu corrigir não foram corrigidos, e não cessam de se reproduzir, e os déficits que a ciência prometeu superar não foram superados, como têm-se multiplicado ultimamente” (amostra 55, p. 34). Leva em consideração ainda o entendimento de Boaventura Santos de que “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, o qual consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ (norte) e o ‘do outro lado da linha’ (sul). A divisão é tal que “o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente” (amostra 55, p. 37), conforme explica, “entre as lógicas de produção de não-existência identificadas por Santos” destaca-se a “lógica da monocultura do saber e do rigor do saber” que “consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura nos únicos critérios de verdade e de qualidade estética”. “Tudo o que o cânone científico e cultural não legitima ou reconhece é declarado inexistente, ignorante e/ou inculto” (amostra 55, p. 39).

A partir desse entendimento e dessas referências, destaca-se a postura da pesquisadora em contribuir para “*a desconstrução dos modos de ver e conceber práticas balizadas pelo cientificismo moderno*” (amostra 55, p. 20), no sentido de que “um pensamento pós-abissal”, defendido por Boaventura, “*tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico [valorização política da proposta de uma ecologia de saberes]. Um pensamento que não reduza o real ao que é visível, mas que enxergue possibilidades outras para além do que existe, através do combate ao desperdício da experiência social*” (amostra 55, p. 37).

Nesse sentido, conforme explica, Boaventura Santos delineia a via analítica da “Sociologia das Ausências” e da “Sociologia das Emergências”, em que “*a sociologia das ausências busca fazer uma arqueologia do presente, transformando ausências em presenças, configurando-se assim como ‘procedimento sociológico que visa à superação das não-*

existências produzidas pela modernidade em virtude de suas lógicas monolíticas, tornando-as crescentemente visíveis por meio de determinados procedimentos de desinvisibilização” (amostra 55, p. 38). Assim, *“enquanto a sociologia das ausências transita no campo das experiências sociais”, “a sociologia das emergências transita no campo das expectativas sociais”, consistindo “na amplificação simbólica de sinais, pistas, tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como à transformação do mundo”* (amostra 55, p. 41). Nessa perspectiva, a pesquisadora entende, tal como o sociólogo português, que elas *“farão emergir uma enorme quantidade de realidades e de experiências”* o que poderá levar ao *“problema da extrema fragmentação ou atomização do real”* e o *“da impossibilidade de conferir sentido à transformação social”*. Mas, assinala que a solução viria por um *“trabalho de tradução”,* como *“um processo intercultural, intersocial que busca inteligibilidade sem canibalização nem homogeneização”,* cujo procedimento *“exige imaginação epistemológica e imaginação democrática objetivando a construção de novas e plurais concepções de emancipação social”* (amostra 55, p. 41).

Além dessas ponderações em relação às questões epistemológicas de seu estudo, a pesquisadora ressalta que nos estudos do cotidiano é fundamental *“desnaturalizar o olhar para captar o inesperado”* (amostra 55, p. 81), pois, para esse tipo de pesquisa, conforme explica citando de Oliveira, *“não existem métodos ou receitas prontas”,* de maneira que *“fixar excessivamente fundamentos, objetivos e metodologias quando fazemos pesquisa, pode contribuir para nos cegar às possibilidades de encontro do inesperado, do diferente. [...] Perde as possibilidades de fascinar-se com os encontros do ainda-não sabido, com as formulações ainda-não narradas, com o ainda-não [...] considerado”* (amostra 55, p. 82).

Nesse mesmo sentido, cita que a compreensão do cotidiano implica em *“renunciar à ideia de um método único que nos conduza sempre à verdade, e que a garantia não implica de nenhuma maneira que estamos dispostos a desistir da utilização de instrumentos ou dispositivos, técnicas e procedimentos. Só implica que não anteporemos o método à experiência, que não cremos que haja um só caminho ou um só dispositivo adequado para pensar, explorar, inventar, conhecer”* (amostra 55, p. 82). E ainda cita que, na pesquisa com os cotidianos, é necessário *“superar a ideia de que apenas aquilo que pode ser classificado, organizado, enquadrado serve como dado de pesquisa e mergulhar na complexidade da vida, buscando captar seu dinamismo, seus enredamentos, seus pequenos acontecimentos, tornando-se meio fundamental para o encontro do imprevisível, do incontrolável, do diverso, do singular que também fazem parte da vida cotidiana, e de aprendizagem sobre o mundo”*

(amostra 55, p. 84). A pesquisadora destaca ainda a perspectiva defendida por Oliveira que tem como pressuposto fundamental “a ideia da tessitura do conhecimento em redes cuja urdidura procura subverter a polarização moderna entre teoria e prática, ao reconceituar a prática como o espaço cotidiano no qual o saber é criado, eliminando as fronteiras entre ciências e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano”, pois entende que “as diferentes formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios” (amostra 55, p. 153).

Nessa ecologia de saberes em que se destaca a provisoriidade e a diversidade dos conhecimentos tanto quanto são possíveis na dinâmica das práticas sociais, desafiando as concepções tradicionais, são colocados lado a lado os conhecimentos científicos, os do senso-comum, os cotidianos ou práticos, os escolares, etc., em sentido radical, sem qualquer hierarquia entre eles, pois que, em última análise, o que importa são as práticas que os desenvolvem, ou melhor, as bases sociais e culturais em que se assentam. Ou seja, diferentes conhecimentos podem ser vistos como culturas diferentes, mas que mesmo com suas incomensurabilidades dialogam entre si, pois é sempre possível conceber um “trabalho de tradução” por meio da interculturalidade, preservando as diferenças.

Outras concepções que se aproximam a esse entendimento podem ser localizadas, por exemplo, na amostra 19, em uma pesquisa sobre como se efetiva, no cotidiano escolar, através da prática pedagógica do professor, o processo de recontextualização das propostas curriculares para o ensino médio; na qual o pesquisador enfatiza que “*o conhecimento que circula na escola, nas diferentes disciplinas, não é o conhecimento produzido cientificamente, mas um conhecimento escolar, com características próprias da cultura produzida nesta instituição, produzido segundo as regras de recontextualização*” (amostra 19, p. 52). Essa pesquisa, no contexto da Sociologia da Educação, utilizou-se de elementos da teoria dos dispositivos pedagógicos de Bernstein e, entre outras coisas, destaca que para o autor “*o discurso pedagógico ‘pedagogiza’ o conhecimento por meio de princípios presentes no próprio discurso, dando origem ao dispositivo pedagógico*” (amostra 19, p. 51).

O pesquisador ressalta ainda outras posições desse autor, das quais destacamos algumas que são relevantes para o entendimento de questões epistemológicas; por exemplo, enfatiza a defesa que faz Bernstein da necessidade de se conhecer a “*gramática do discurso pedagógico*”, e que “*Bernstein critica a construção social do discurso pedagógico, afirmando que o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal reflete a distribuição do poder e os princípios de controle*

social” (amostra 19, p. 26). E, ainda com base nesse autor, considera importante levar em conta “as condições sociais que controlam a produção e a reprodução do discurso” e que “o discurso não se reduz a uma simples realização da linguagem, mas sim produto de uma complexa rede de relações sociais e, conseqüentemente, de poder” (amostra 19, p. 42). Outras posições relevantes para o nível epistemológico são tomadas nessa pesquisa, por exemplo, quando se refere à abordagem dos ciclos de política de Ball, como modelo heurístico para análise das políticas educacionais; no qual, conforme explica, Mainardes “destaca a natureza complexa e controversa das políticas educacionais; enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local; indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais; é um referencial teórico-analítico não estático, mas dinâmico e flexível” (amostra 19, p. 55).

Em outra pesquisa, na qual se adotou os mesmos referenciais nas teorizações de Bernstein e Ball, e outros autores, para estudar o processo de construção e recontextualização do currículo integrado nos cursos de medicina de duas universidades catarinenses, conforme se verifica na amostra 25, a pesquisadora apresenta o “ciclo de políticas” de Ball como um método teórico e analítico para teorizar sobre as políticas que é diferente dos tradicionais. Nesse sentido, explica que *“a abordagem do Ciclo de Políticas tem uma base que vê o mundo das políticas de forma mais complexa, pois, as políticas são instáveis e muitas vezes contraditórias”* e também que a política para Ball *“é um campo de conflitos, de lutas e essas lutas são consideradas multifacetárias, lutas sobre valores, sobre interesses e sobre significados”* (amostra 25, p. 40). Outro aspecto relevante é que a pesquisadora descreve a história das teorias do currículo dando ênfase às mudanças paradigmáticas, às tendências a recontextualização das teorias e ao hibridismo teórico conceitual. E assinala, nesse sentido, sua concordância com Silva no entendimento de que *“uma história do currículo não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores eram considerados como verdadeiros e legítimos e de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas numa determinada época”* (amostra 25, p. 62).

Nesse sentido, um fator importante das questões do conhecimento nos processos de recontextualização pode ser destacado na amostra 30, na qual, a partir das categorias de Bernstein, a pesquisadora – objetivando *“a instigante abordagem do discurso pedagógico oficial, do processo de recontextualização deste discurso, enfocando as fronteiras existentes entre as agências envolvidas na produção do discurso, as fronteiras existentes entre o conhecimento científico e os outros saberes, com foco nas relações entre os discursos no*

contexto da educação, e os conceitos de competência e desempenho, inseridos no contexto do capitalismo reorganizado do século XXI” (amostra 30, p. 23) – ressalta com base no seu referencial teórico o entendimento de que *“o conhecimento é produzido pelo contexto primário, ou seja, o campo da produção do discurso. Neste campo, novas ideias são seletivamente criadas, modificadas e transformadas e os discursos especializados são desenvolvidos, modificados ou transformados. Este contexto cria o que Bernstein chamou de ‘campo intelectual’ do sistema educacional, apropriado pelos agentes recontextualizadores”* (amostra 30, p. 88). Assim, para estudar o processo de definição das Diretrizes da EJA, a pesquisadora considerou, sempre conforme Bernstein, que *“ao ser retirado de seu contexto original, o ‘texto’ [...] é apropriado por agentes recontextualizadores e sofre uma transformação antes de sua relocação. Esta relocação do texto em um novo contexto faz com que ‘o texto não seja mais o mesmo texto’”, ou seja, “um texto, então, sofre dois tipos de transformação: a primeira, dentro do campo recontextualizador e a segunda, a transformação do texto ‘transformado’, no processo pedagógico”* (amostra 30, p. 88-89). Nessa linha teórica, conforme explica, Bernstein assinala que *“há um novo conceito de conhecimento e este deve fluir como o dinheiro para qualquer lugar onde possa criar vantagens e lucros”* (amostra 30, p. 110).

Concepções semelhantes a essas, também por meio de uma abordagem sociológica, foram encontradas na amostra 47. O autor da tese destaca suas referências a importantes pensadores do campo da Sociologia da Ação, cujas obras, conforme salienta, lhe oferecem as ferramentas conceituais e analíticas para investigar as ações de um projeto ambientalista – vinculado a Universidade Federal de Minas Gerais – que é apresentado como de grande impacto social e ambiental, e desenvolver a reconstituição histórica das ações nesse projeto. Assim, destaca-se, por exemplo, seu argumento de que dois sociólogos contemporâneos, Castells e Bauman, *“oferecem, cada um a seu a estilo, importantes instrumentos teóricos e metodológicos para estudar esse mundo no qual os atores sociais se constroem e se reconstroem, se inventam e se inovam, na conexão ininterrupta entre eles com eles mesmos e entre eles e o seu ambiente em transformação, por meio de redes sociais que articulam simultaneamente suas ações em plano local e global”* (amostra 47, p. 20). Veja-se, portanto, a relação que o pesquisador estabelece entre a necessidade de compreender as transformações nas sociedades contemporâneas e a necessidade de, para tal, renovarmos os métodos da ciência e as concepções epistemológicas, sobretudo, ao apresentar que *“o ‘movimento ambientalista’ emergente na década de 1970 incorpora conscientemente os novos paradigmas da produção da ciência que vigoravam no mundo acadêmico. Neste, o*

pensamento que ficou conhecido como a ‘epistemologia da complexidade’ está a exigir que a ciência se reencaminhe por outros procedimentos que considerem o mundo não fragmentadamente, mas articulado, conectado em sistemas complexos” (amostra 47, p. 27).

O pesquisador baliza seu estudo levando em consideração diversas concepções relacionadas à ideia de complexidade do mundo e do conhecimento, em que se destaca, a partir de Morin e Castells, seus apontamentos acerca de um *“debate epistemológico que avançava nos principais centros de pesquisa do mundo. Nesse debate, o tema da Complexidade do Conhecimento [...] era posto em evidência para mostrar que as novas descobertas da ciência, sobretudo na física quântica, e em especial nos avanços das tecnologias de ponta, como, por exemplo, a revolução da informática na segunda metade do século XX [...], tudo isso testemunhava, segundo seus debatedores, a emergência de um novo mundo onde todas as coisas se conectam de forma extraordinária, exigindo-se dos gestores públicos, dos intelectuais e dos agentes sociais que atuam na base da sociedade um repensar radical nas formas de conduzir suas ações”* (amostra 47, p. 17-18). Pode-se notar, portanto, como, de acordo com seus referenciais, o pesquisador pressupõe a ideia de complexidade do conhecimento e do contemporâneo em que tudo tendo sido convertido em informação encontrar-se-ia permeado por relações complexas, marcadas por mudanças constantes no ambiente social e cultural, por alterações de configurações e performances que inventam e reinventam as formações sociais, individuais ou coletivas, a cada momento num sistema no qual tudo se conecta de forma extraordinária.

3.2.3 Concepções em evidência na análise cultural

Na seção anterior, tanto nos estudos sociológicos da educação quanto nos que se inserem no campo da História da Educação, talvez já se tenha explicitado certa conotação culturalista, seja nos aspectos do interesse dos pesquisadores, nas culturas juvenis, na cultura escolar, entre outras temáticas, seja no que se refere à fundamentação teórica das pesquisas, como por exemplo, nas ideias das ciências como culturas, a própria história cultural, etc. Isso se deve ao fato mesmo de que a cultura parece ter sido colocada no centro de gravitação dos interesses das tendências que viemos examinando. Há, nesse sentido, inclusive o reconhecimento da centralidade da cultura em diversas das teses analisadas, tal como consta na amostra 28, em que a pesquisadora cita de Costa a compreensão de que *“as mudanças no mundo contemporâneo vêm abalando as Ciências Humanas de tal modo que, em tais*

ciências, '[...] nada mais continua no mesmo lugar. A centralidade da cultura deslocou o eixo, e começamos a nos dar conta de que a ordem científica opera sob a égide de uma ordem cultural' (amostra 28, p. 159). Todavia, nas teses analisadas, conforme nossas observações, as questões culturais têm de fato ocupado lugar de destaque, pois, tanto são contempladas como objeto de estudo, quanto as referências culturalistas, sejam antropológicas, etnográficas, dos estudos culturais, do multiculturalismo, e tantas outras, são priorizadas como aporte teórico nas investigações. Mas é claro, essas referências são sempre adjetivas como pós-estruturalistas, pós-modernas, pós-críticas, pós-colonialistas, etc. Nesse sentido, deve-se destacar que ocorre na amostra analisada um grupo significativo de pesquisas que desenvolve a abordagem cultural dos objetos investigados a partir de referências dessa área do conhecimento, ou de aportes teóricos que mesmo sendo originárias de outras disciplinas ou campos do saber, são recorrentes na análise cultural tal como se processa na pesquisa educacional. Assim, cabe evidenciar as concepções as quais essas referências dão suporte, ou que os pesquisadores desenvolvem a partir delas.

Nesse sentido, das concepções epistemológicas relacionadas à análise cultural que encontramos nas teses da Educação, destaca-se, por exemplo, na amostra 35 – uma pesquisa que estudou processos educativos em serviço na área da saúde e, entre outras coisas, propôs *“escutar as múltiplas vozes de profissionais, técnicos/as de saúde e residentes, mapear os discursos que as constituem e relatar as condições históricas e práticas de possibilidade que configuram este “espaço-tempo” de formação e assistência” (amostra 35, p. 50)* –, em citação de Vidich e Lyman, o reconhecimento de que *“o estudo etnográfico pós-moderno requer o abandono de valores, teorias, perspectivas e preconceitos estabelecidos e o entendimento de que os mesmos não são hegemônicos e norteadores, mas contingentes. A etnografia, nessa perspectiva, é um texto, um trabalho escrito e, como tal, não pode ser exigido que seja ‘um registro inalterado e não-filtrado da experiência imediata e um retrato da cultura do outro’” (amostra 35, p. 52).* Essa definição corrobora o entendimento do pesquisador de que *“conhecer não é descobrir algo que existe de uma determinada forma em um determinado lugar do real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de “realidade” é o resultado desse processo” (amostra 35, p. 56).*

E assim destaca com citação de Veiga-Neto que estudar a “emergência de um objeto – conceito, prática, ideia ou valor – é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidades dos discursos que instituíram e ‘alojam’ tal objeto” (amostra 35, p. 170). Dessa maneira, o pesquisador assume que sua tese “é uma estratégia na qual a ‘vontade

de saber' não está desconectada da 'vontade de poder'" (amostra 35, p. 56), pois entende que apesar das análises culturais envolverem "diversas possibilidades de campos de saber e suas metodologias, todas partilham o compromisso de examinar as práticas culturais e seu envolvimento com e no interior de relações de poder e de expor como o poder atua para modelar tais práticas" (amostra 35, p. 105). Nesse sentido, ressalta sua atenção às recomendações de Foucault, por exemplo, de que "trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. [...] Trata-se [...] da insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa" (amostra 35, p. 161).

Em outra pesquisa que também desenvolve análise cultural, ancorada em teorizações foucaultianas, localizada na amostra 37, encontramos posições que são reveladoras para o entendimento das questões epistemológicas relacionadas ao papel do pesquisador, suas possibilidades, atitudes, prioridades, etc. no desenvolvimento de atividades científicas e políticas, tal como nas declarações do autor: *"ao eleger a etnografia pós-moderna como o eixo articulador da narrativa que redigi, estou tomando uma atitude política que tem riscos, mas que parece coerente com a temática da governamentalidade, ou seja, ao estar atento e fazer emergir as diferentes vozes presentes no texto, os limites da autoridade científica e acadêmica serão colocados sob rasura, e nisso o modo como se constrói determinadas verdades sobre as juventudes das periferias urbanas, por exemplo"*.

Nesse sentido, ressalta em relação ao seu referencial teórico que "face ao estatuto político da ciência, ao seu caráter constituidor da verdade e às estreitas relações entre poder e saber, Michel Foucault propôs um papel muito mais modesto para os intelectuais, que os vincula a lutas cotidianas, ao que lhes afeta mais de perto, que os faz assumir posições políticas mais ligadas às suas condições de trabalho ou de vida, lutas pela solução de problemas específicos, e não universais" (amostra 37, p. 49). O fato é que "Foucault conseguiu efetivar uma outra postura em termos de engajamento intelectual, um engajamento não mais em nome de verdades e valores universais, mas a partir da investigação das relações micropolíticas, ou seja, de práticas cotidianas de poder que precisam ser denunciadas como intoleráveis" (p. 50). O pressuposto tornou-se o de que "não há espaço para exercícios utópicos em torno da verdade, pois ela não seria concebida sem um sistema de poder que a sustentasse: aquilo que Foucault chamou de regime da verdade" (p. 50).

Nessa mesma perspectiva teórica, outro aspecto importante é destacado nas palavras do pesquisador quando apresenta: “o reconhecimento do caráter discursivo da disciplina antropológica corresponde ao que considero uma virada pós-moderna na antropologia, uma vez que mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, ao mesmo tempo que radicaliza o descrédito em relação às metanarrativas, e aos significados universalizantes e transcendentais” (amostra 37, p. 64). Assim, conforme explica, por meio de citação de Vagner Silva, “a reflexão dos antropólogos pós-modernos, os quais, acostumados a ver as culturas como texto e a antropologia como sua interpretação, passaram a tomar o próprio texto etnográfico como objeto de interpretação” (amostra 37, p. 55). E, particularmente nesta tese, cabe enfatizar, encontramos de forma bastante explícita a tendência epistemologizante – característica principal do giro linguístico – na pesquisa educacional; o que em outras pesquisas, por vezes, acaba por ficar mais implícito e subentendido em pressupostos, talvez, não tão centrais quanto estes que evidenciam a eliminação da ontologia em benefício da epistemologia (Questão que será alvo de nossa crítica no próximo capítulo).

Entretanto, voltando às informações da tese, sobretudo, na sequência do que já destacamos, o pesquisador desenvolve um pouco mais essas concepções que elucidam o giro linguístico, por exemplo, ao destacar seus vínculos com a perspectiva pós-estrutural ao considerar, entre outras coisas, que as verdades são “*sempre provisórias e problemáticas, precisam ser constantemente inquiridas, submetidas a uma dúvida sistemática*”, no entanto, destaca “*o que é preciso pôr em questão são os regimes de verdade estabelecidos, os raciocínios amplamente aceitos, os modos de falar corriqueiros, tornando a linguagem um alvo de problematização*” (amostra 37, p. 55). E explica, dessa maneira, que “*o pressuposto de que a linguagem descreveria de forma objetiva as pessoas e as coisas do mundo é colocado sob rasura nas formulações contemporâneas*” e atualiza essas considerações no entendimento de seu objeto de pesquisa, por exemplo, ao destacar que “*os significados de jovem e de juventude que dirigem os nossos atos cotidianos são constituídos em jogos de linguagem, e os vocabulários que utilizamos para expressá-los não têm a capacidade de descrevê-los fiel e transparentemente*” (amostra 37, p. 55-56). Assim, entende que “*a concepção de que existe um conhecimento objetivo, produto da investigação científica, que nos fornece explicações verdadeiras sobre fenômenos associados à juventude é tomada como um produto das relações entre verdade e poder*” e, nesse sentido, que “*essa juventude de que tanto ouvimos falar é efeito dos discursos que se constituíram/constituem sobre a juventude*”, pois, conforme explica, “*segundo as formulações pós-estruturalistas, as verdades a seu*

respeito não correspondem a um ser abstrato e incorpóreo, ou a um sujeito epistêmico universal” (amostra 37, p. 56).

Ressalta ainda que “para a antropologia pós-moderna [...] o que mais importa com relação ao Diário[de campo] é de que a vivência etnográfica não só constrói o objeto, mas também o sujeito da etnografia, que se vê por ela transformado no confronto com o outro” (amostra 37, p. 57). Veja-se, portanto, como a escrita e a linguagem, em última análise, são destacadas como preponderantes, em detrimento de qualquer realidade, à medida que é o próprio texto etnográfico o que precisa ser decifrado e interpretado para os efeitos de se produzir verdades. E, por fim, com essas informações que evidenciam concepções epistemológicas, destaca-se ainda sua citação de Foucault: “não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade” (amostra 37, p. 90). Assim, como se pode compreender, por meio dos exemplos citados, a análise cultural colocada na esteira das concepções epistemológicas pós-críticas prevê mudanças radicais no estatuto de cientificidade dos conhecimentos antropológicos, destacadamente daqueles que se desenvolvem no campo da pesquisa educacional brasileira.

Nessa perspectiva, também destacando as noções foucaultianas que problematizam as relações entre poder e conhecimento para mostrar como essas instâncias se compõem uma a partir da outra, desde que se reconheça que o poder no entendimento pós-crítico “*é descentrado, está espalhado em toda a rede social e não está circunscrito ao Estado*” e que “*sendo o conhecimento criação, um produto, em última instância, de forças momentaneamente vitoriosas na luta pela instituição de verdades, qualquer conhecimento é visto como resultado de uma ‘vontade de poder’*” (amostra 45, p. 40), tal como se apresenta na amostra 45, a análise cultural pós-crítica é pensada a partir de diferentes concepções do que seja “cultura”, como se verá mais adiante; mas também a partir de novas concepções do conhecimento científico que possam dar conta de objetos que se produzem na conexão entre cultura, significação, identidade, subjetividade, poder e verdade, etc., tal como é do interesse dos Estudos Culturais pós-críticos.

Como é o caso, por exemplo, das “subjetividades ciborgues” abordadas na amostra 45, ao tratar da “produção das subjetividades juvenis na interface entre o currículo de uma escola pública de ensino médio profissionalizante e o currículo do Orkut”, em que a pesquisadora destaca, ao citar de Haraway, que “*com a/o ciborgue, a teoria não pode mais ser universal ou totalizante. Ao contrário, deve incidir sobre a construção e a desconstrução*

de fronteiras e escapar do “labirinto dos dualismos” [...] rumo a uma multiplicidade de diferentes explicações.” (amostra 45, p. 36). Ora, uma maneira de contemplar essa diversidade seria reconhecer como faz Foucault que *“cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.” (amostra 45, p. 39).* Dessa maneira, dado que são diferentes “políticas da verdade” em diferentes “jogos de poder”, a verdade será sempre parcial, sempre contextualizada e interessada.

Nesse contexto argumentativo, a pesquisadora destaca que “a emergência das pesquisas de caráter etnográfico nas escolas [...] provoca uma ruptura com as formas tradicionais de fazer pesquisa e leva a considerar o/a investigador/a como participante do contexto de pesquisa” (amostra 45, p. 42), e assim sublinha o pressuposto etnográfico da “interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo”, bem como, da adequação do método etnográfico para o estudo da subjetividade (amostra 45, p. 43). No entanto, ressalta a forma resignificada e contextualizada como a “netnografia” utiliza os conceitos da “etnografia” ao aplicá-los “ao universo ciberespacial, para a análise da cibercultura”; assim, assinala que “uma adaptação consiste exatamente na observação participante no ciberespaço, cuja natureza é desterritorializada. No caso das comunidades virtuais, como, por exemplo, o Orkut, a netnografia deve combinar as observações com participação efetiva e imersiva nas comunidades pesquisadas” (amostra 45, p. 43).

Ainda no contexto da análise cultural dos processos educacionais, destaca-se na amostra 53 uma pesquisa sobre os sentidos de currículo nos discursos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, na qual a pesquisadora ressalta que busca interlocução com autores que *“procuram conceber o currículo como produção cultural, como espaço de enunciação, operando com um enfoque discursivo que toma como referência teórica as contribuições dos estudos pós-estruturais, dos estudos culturais e pós-coloniais, trazendo para o campo da educação discussões relativas à identidade e à diferença assumindo a centralidade da cultura nas análises das dinâmicas sociais” (amostra 53, p. 10).* Assim, contextualiza sua utilização dos conceitos de “discurso” desenvolvido por Laclau, de “recontextualização por hibridismo” conforme Lopes, e de “ciclo de políticas” de Ball e colaboradores, a partir dos quais desenvolve diversas apropriações, inclusive no que se refere ao nível epistemológico. Antes de tudo, cabe destacar, nesse sentido, a seguinte declaração da

pesquisadora: *“o principal esforço intelectual realizado ao longo dessa tese é o de fugir da tentação de cair em generalizações totalizantes, assumindo o relativismo como elemento inerente ao humano, ainda que correndo os riscos que decorrem dessa posição. Um relativismo ‘relativo’, que não nega definitivamente a necessidade de buscarmos certezas, desde que elas sejam entendidas como contingentes, como fixações provisórias”* (amostra 53, p. 114). Além destas considerações que relaciona às ideias de Laclau, destaca em relação ao seu referencial teórico o seguinte: *“a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau, o argumento desenvolvido ao longo do estudo parte do pressuposto de que, mais do que uma construção social, a ciência é um discurso sobre o funcionamento da natureza e, como discurso, produz sentidos, constitui formas de ser e estar no mundo”* (amostra 53, p. 170).

Em resumo, concebe a ciência como “construto social” e como “discurso”, em que o discurso é compreendido como processo de produção de sentidos. Mas, com esse entendimento desenvolve outros desdobramentos e acréscimos. Por exemplo, ressalta que *“ao investigar os mecanismos pelos quais, no exercício do poder, os saberes são produzidos, as perspectivas pós-estruturalistas têm possibilitado o questionamento do sentimento de fé ‘a priori’ na ciência. Elas permitem conceber os saberes como práticas discursivas que se articulam em sistemas mais ou menos hierarquizados”*. E assinala que *“com base nessa compreensão, é possível analisar os processos discursivos operados pela e na modernidade que contribuíram para o estabelecimento de uma suposta neutralidade metalinguística em torno do conhecimento científico”* (amostra 53, p. 46). E enfatiza, nesse sentido, a ideia da ciência como *“um discurso possível sobre a natureza”*, um discurso que inclusive disputa com outros sua autoridade para a significação do mundo, mas que se trata de *“discurso carregado de sentidos que para se tornarem hegemônicos precisam negociar sentidos com outros discursos que circulam socialmente. Negociar, inclusive, os significados atribuídos ao saber científico”* (amostra 53, p. 49). Dessa maneira, retoma de Laclau e Mouffe uma explicação, que na verdade se reporta a Lyotard, de que *“para se tornar hegemônico, o conhecimento científico precisou ser reconhecido socialmente e o isolamento em um jogo de linguagem próprio poderia se constituir em obstáculo a este projeto. A constituição de sua hegemonia dependia, e continua a depender, do seu reconhecimento social como tal, e para se tornar reconhecido ele precisa se fazer inteligível aos outros atores sociais, para além do círculo de especialistas. Ou seja, o conhecimento científico precisa, permanentemente, se reintegrar à dinâmica discursiva social mais ampla, onde circulam os saberes narrativos. Para isso são retomadas características de uma pragmática anteriormente excluída,*

lançando mão de ‘recursos e processos que, abertamente ou não, relacionam-se ao saber narrativo’” (amostra 53, p. 39).

Muito embora se reconheça, conforme explica, que a ciência tenha se erigido modernamente por um processo de exclusão de outros saberes, no qual *“para se apresentar como a única forma legítima de fazer ciência, foi necessário estabelecer uma fronteira separando a ciência dos outros saberes, negando-lhes o status de conhecimento verdadeiro”* de maneira que, conforme explica, *“a racionalidade científica, que caracterizava a pragmática de um tipo de saber particular, passou a ser assumida como critério de legitimação das outras formas de saber”* (amostra 53, p. 36-37). E assim, *“essa nova pragmática que expressa uma forma de fazer, comunicar e legitimar os enunciados da ciência acabou por restringir o espectro de atores habilitados a participarem do jogo de linguagem. Ele ficou restrito aos especialistas, o que provocou sua desvinculação da dinâmica social, deixando de se constituir como um componente imediato e partilhado, como acontece com o saber narrativo. Nessa perspectiva, a racionalidade científica legitimou a dominação política que resultou do processo de racionalização da sociedade”* (amostra 53, p. 37). E, então, que *“a ciência moderna, um tipo de saber particular, passou a encarnar o sentido de universalidade. Isto porque esse saber – um discurso particular – passou a assumir a possibilidade de alcançar a plenitude humana e social, superando a falta, a incompletude [...]. Passou a encarnar a possibilidade de emancipação e de progresso, resultando na efetivação da liberdade dos seres humanos, inclusive dos desígnios da natureza”* (amostra 53, p. 36).

No entanto, considera que “se o método constitui as fronteiras e suas regras são formuladas na dinâmica de um jogo particular, é possível questionar a universalidade atribuída ao método e o privilégio epistemológico que dela decorre, entendendo que a supremacia que o saber científico assumiu sobre outros saberes foi e permanece sendo construída ideologicamente” (amostra 53, p. 38). E pressupõe, ao que tudo indica, que se entendermos, com Laclau e Mouffe, o que é próprio a qualquer formação discursiva, faremos ruir a ciência moderna ao “demonstrar que a contingencialidade e a precariedade, inerentes a toda formação discursiva, impedem que os sentidos por elas produzidos sejam completamente fixados” (amostra 53, p. 26). E nesse sentido apresenta o argumento de Laclau que, conforme explica, “define como significante vazio um significante que no processo das práticas articulatórias assume a posição de uma demanda maior capaz de articular outras inúmeras e diferentes demandas presentes no campo da discursividade. Trata-se de um significante sem conteúdo determinado. Sendo forma sem conteúdo, o significante flutua, podendo ser

preenchido por qualquer significado. Seu potencial polissêmico o converte em receptáculo de múltiplos conteúdos, permitindo-lhe conciliar significados aparentemente irreconciliáveis, possibilitando que algo que seja particular passe a representar a totalidade” (amostra 53, p. 29). “Mas com isso, a proliferação de sentidos atribuídos ao significante impede a fixação definitiva de um único sentido que pretende expressar a universalidade. De onde é possível concluir que uma estrutura discursiva só é capaz de fixar sentidos parciais. Os consensos hegemônicos são sempre provisórios e contaminados pela precariedade e pela contingência” (amostra 53, p. 30). Veja-se porquanto “o bom entendimento” de questões linguísticas, se compreendermos a ciência enfatizando seu aspecto de discursividade, pode levar ao reconhecimento de um modo radicalmente novo de conceber o saber científico num estado do conhecimento em que, dada a impossibilidade de fixação de sentidos no plano linguístico, vigora a provisoriedade, a contingencialidade e a parcialidade, inevitáveis a qualquer formação discursiva, principalmente a científica.

Pressupostos semelhantes a esses, culturalistas, linguísticos e outros, são utilizados também na amostra 16, para realizar uma investigação em Educação Matemática sobre as práticas sociais linguísticas relacionadas à matemática nos diversos jogos de linguagem e grupos sociais dos quais ela participa. Desta vez, porém, o referencial teórico é situado pela pesquisadora na relação entre a guinada linguística na Filosofia e a Etnomatemática, ou seja, recorre à filosofia do Segundo Wittgenstein, marcada pela virada linguística, e, sobretudo porque seu tema de estudo traz essa discussão, ao multiculturalismo e a pós-modernidade nas questões da Etnomatemática. Dessa maneira, conforme explica, “*são indicados elementos para uma compreensão das matemáticas como práticas sociais, não simplesmente como determinadas por estratégias racionais intencionais, e sim como práticas condicionadas pela própria estrutura da linguagem*” (amostra 16, p. xi). E sublinha que “*contrariamente à perspectiva universal e generalizadora, alguns pesquisadores da Etnomatemática reivindicam abordagens particulares e específicas a cada escola, a cada grupo, se propondo a estudar e a resgatar formas de conhecimento dos grupos considerados em sua especificidade cultural*” (amostra 16, p. 2).

Contudo, nessa amostra as matemáticas são concebidas como “jogos de linguagem”, ao que se pode relacionar uma tendência não só na matemática, mas no contemporâneo, conforme as palavras da pesquisadora, “*assistimos ao movimento do particular contra o universal em relação à nação, à raça, à religião, à cultura, ao gênero (...) e ao conhecimento*” (amostra 16, p. 182). Nesse contexto, se referencia pelo ponto de vista de Bloor que “*distingue o conhecimento científico de outras crenças, não por características*

internas da ciência em relação aos outros saberes, mas por razões sociais” (amostra 16, p. 191). E, por essa via, associa suas considerações em relação à matemática àqueles referenciais epistemológicos em filosofia que “procuravam negar a busca de fundamentos últimos, negar a referência a um ‘realismo metafísico’, bem como negar a noção ‘especular-representacionista de verdade e de conhecimento’” (amostra 16, p. 3-4). Assim, de acordo com a perspectiva wittgensteiniana pós-virada linguística, ressalta que em relação às questões de fundamentação epistemológica “a pergunta sobre o que há de essencial e real é substituída pela compreensão de que o conhecimento é algo em que temos razões de natureza social para acreditar, e que sua justificativa é um acometimento social que envolve um acordo entre as pessoas” (amostra 16, p. 11-12). Ou seja, nessa perspectiva filosófica, “o fundamento é substituído pela forma como nos inscrevemos na linguagem pública, no hábito de uma comunidade, que não podem ser justificados, mas apenas descritos. Se houver fundamento, ele se refere a algo que não pode estar separado da prática linguística”, pois, vale a assertiva de Wittgenstein, “o que está oculto não nos interessa” (amostra 16, p. 12).

Com os dados dessa amostra, entre outras, em que aparentemente fica melhor destacada uma distinção entre as referências da Filosofia e dos estudos culturais que definem concepções epistemológicas, acreditamos que é possível compreender que há diferenças, mas que há, sobretudo, semelhanças entre os pressupostos que são tomados de uma área e de outra. No entanto, deve-se destacar o caráter interdisciplinar como os pesquisadores desenvolvem suas apropriações teóricas. E isso não só no campo dos estudos culturais, como também nos estudos sociológicos, historiográficos e nas demais linhas teóricas em destaque na pesquisa educacional; conforme nossas observações nas teses analisadas, ocorre a utilização de autores específicos do campo de inserção, mas normalmente em articulação com outros e, principalmente, no que se refere as concepções epistemológicas, em articulação com os autores pós-críticos que são da Filosofia, contemplando, portanto, a Filosofia da Educação, mas não só, pois são frequentes as triangulações também entre as demais áreas do campo das ciências humanas que mais dialogam com a Educação.

3.2.4 Pressupostos epistemológicos em destaque nas pesquisas que desenvolvem análise filosófica

Nosso estudo sobre as teses da Educação demonstra a ocorrência de diversas concepções epistemológicas que são tomadas como referências tanto a partir de autores

especializados em áreas científicas, quanto de autores que se consagraram na Filosofia. E ainda que não se trate de colocar em causa no presente estudo a questão de quem estaria mais apto a discutir a epistemologia de uma área científica em particular, se são mesmo os filósofos generalistas, ou se os próprios cientistas especializados naqueles conhecimentos quem deve desenvolver a reflexão filosófica sobre as bases teóricas e os procedimentos metodológicos que são comuns aos pesquisadores. Contudo, há pesquisas que aprofundam mais nas questões teóricas, enquanto outras, nesse aspecto, desenvolvem só o mínimo necessário para explicitar suas categorias de análise. De todo modo, importa destacar que foram nas pesquisas teóricas ou empíricas que mais aprofundam nas questões filosóficas que encontramos um volume maior de informações referentes a discussões epistemológicas e, nesses casos, se destacam as referências a autores que podem ser reconhecidos como próprios da área de Filosofia.

Mesmo nos casos em que se trata de concepções desenvolvidas por autores de referência em uma área específica do conhecimento, como é o caso da Sociologia da Educação conforme apresentamos na seção anterior, por exemplo, nos deparamos com posicionamentos que pela semelhança enunciativa, de termos característicos, de linhas gerais, entre outros apontamentos, remetem diretamente às noções desenvolvidas por filósofos, tais como Kuhn, Morin e Foucault, só para citar três que nos pareceram os mais destacados, explícita ou implicitamente, nas pesquisas que desenvolvem análise sociológica. Essa mesma sensação de que as concepções apresentadas poderiam estar associadas diretamente às filosofias pós-críticas, mesmo quando utilizadas em referências de autores que não são da Filosofia, também tivemos quando do estudo das teses que realizam análises do tipo antropológica ou historiográfica, entre outras. É claro, não fomos verificar se o sociólogo – ou o antropólogo, ou o historiador, etc. – em questão fundamenta sua sociologia em tal ou qual filósofo pós-crítico. Mas, na maioria dos casos nossa análise apontava para essa possibilidade. Sem maiores razões, a não ser pelas semelhanças encontradas. Entendemos que se tivéssemos seguido uma linha de maior alcance ao analisar as cadeias de citações, chegaríamos, de um jeito ou de outro, nos autores que a literatura especializada nos apontou como sendo os da primeira geração de pensadores pós-críticos. O fato é que nossas verificações bibliométricas se limitaram às citações de primeira ordem, ou seja, as mais destacadas pelos pesquisadores. Porém, entende-se que certamente os autores em destaque também se reportam ao pensamento de outros pensadores e assim por diante, pois, em última análise, acredita-se vigorar, dada a sua historicidade, o aspecto transitivo do conhecimento.

De qualquer forma e independentemente disso, cabe detalhar elementos que caracterizam as concepções epistemológicas em destaque no grupo das teses da amostra que

desenvolve a análise filosófica a partir de autores dessa área do conhecimento. Contudo, tendo em vista que muitas dessas concepções já foram relatadas, ou no capítulo 2, pelo levantamento das teorias pós-críticas iniciais, ou na apresentação dos dados até aqui, o que faremos na sequência será, na medida do possível, apresentar com maior destaque os dados que se referem às teorias e autores que não foram contemplados nesses momentos, e, para os demais, que foram contemplados de algum modo, retomar apenas considerações gerais de maneira sintética, ou destacando pontos que possam ser explicativos de questões que ficaram pouco exploradas até aqui.

Pois bem, sabe-se que as questões do conhecimento e da ciência em particular são tomadas como objeto de estudo e reflexão por vários filósofos; porém, em se tratando de filosofia da ciência e epistemologia de modo especial, entre os diversos pensadores que se especializaram e se destacam nessa área de investigação filosófica, Thomas Kuhn tem sido o autor preferido pelos pós-críticos. E sem entrar na discussão sobre o quanto o epistemólogo possa ter influenciado, ou não, outros pensadores, cabe sim ressaltar que ele é citado direta ou indiretamente por diversos pesquisadores da educação e principalmente relacionado à utilização do termo “paradigma”, conforme já sublinhamos várias vezes. Dessa maneira, sendo nossa pretensão evidenciar as concepções epistemológicas que caracterizam abordagens filosóficas na pesquisa educacional, nada mais adequado que iniciarmos por considerar as informações em destaque nas amostras analisadas que se referem à epistemologia de Kuhn, quando usada para fundamentar procedimentos investigativos.

Por exemplo, na amostra 25, a pesquisadora assume para si uma concepção relativista da ciência, quando destaca a resistência às mudanças paradigmáticas no campo do currículo, ao pressupor a noção kuhniana de que *“um paradigma é uma construção social com caráter convencional e contingente e se comporta como um sistema hermenêutico, dessa forma oferece uma sensação de estrutura, de certeza, de verdade”* (amostra 25, p. 250). Já na amostra 05, destaca-se o entendimento de que *“os termos paradigma, comunidade científica, ciência normal, ciência extraordinária e revolução científica acabam, necessariamente, fazendo parte de qualquer discussão sobre a constituição das ciências de um modo geral”* (p. 61). Assim, cita de Kuhn, *“uma comunidade científica consiste em homens que partilham de um paradigma”*, pois que *“há escolas nas ciências, isto é, comunidades que abordam o mesmo objeto científico a partir de pontos de vista incompatíveis”* (amostra 05, p. 67); e explica que para o autor *“a ciência ‘normal’ é [...] um empreendimento altamente cumulativo, extremamente bem sucedido no que toca o seu objetivo, a ampliação contínua do alcance e da precisão do conhecimento científico”*, ou seja, *“significa a pesquisa firmemente*

baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior” (amostra 05, p. 70). Porém ressalva que “se no desenvolvimento da ciência normal os resultados obtidos mostrarem-se contrários aos manuais já estabelecidos isso resultará no que Kuhn classifica ‘anomalias’ ou ‘contra-exemplos’ do paradigma vigente” e “se a(s) anomalia(s) persistir(em) a ciência normal entra em um período de ‘crise’ ou de ‘ciência extraordinária’ que pode culminar em uma ‘revolução científica’, ou seja, em uma ‘transição para um novo paradigma’” (amostra 05, p. 71).

Contudo, antes de prosseguirmos, vale ressaltar, a análise das concepções epistemológicas em destaque nas teses que desenvolvem estudo filosófico – das questões as quais se propõem e da educação – requer considerar um alargamento da noção de “epistemologia”, pois, dadas as especificidades do conhecimento filosófico, deve-se reconhecer que a filosofia não se atém aos métodos das ciências, e que, sendo assim, as concepções nesse nível devem incluir as questões da produção do conhecimento que lhe são peculiares, ou seja, questões de “teoria do conhecimento”, ou dos métodos da filosofia, ou então, para ser mais específico, as ideias referentes a maneiras de conceber o conhecimento e a verdade que se encontram em destaque nos estudos filosóficos da educação. Todavia, como se sabe, há filósofos que se ocupam da ciência em particular, outros que abordam a fundamentação do conhecimento filosófico, e, principalmente entre os pós-críticos, como é o caso do que estamos tratando aqui, ocorrem noções, tal como a de “saber”, entre outras, que se referem tanto a um quanto a outro dos conhecimentos, indistintamente, pelo não reconhecimento dos critérios tradicionais de demarcação. Acompanhando esse entendimento, seguiremos com o uso do termo “epistemologia” sabendo que em muitos casos estaremos nos referindo ao conhecimento em sentido amplo. É o caso, por exemplo, das considerações que têm em Wittgenstein suas referências.

O filósofo quando tomado por referência para justificar procedimentos investigativos nas teses da Educação é principalmente vinculado à “virada linguística”; e é nesse sentido que, por exemplo, algumas ideias associadas a seu pensamento dão respaldo a noções epistemológicas tal como àquelas que ocorrem na amostra 16, conforme já destacamos. Mas também na amostra 05 referências do filósofo são utilizadas, consorciadas com a epistemologia de Kuhn e outros, para abordar a filosofia da linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira; na qual se destaca a visão de Wittgenstein de que “*teorias modernas de concepção da ciência, e tantas outras, traduzem-se em interpretações*

dogmáticas da realidade e do conhecimento” (amostra 05, p. 56). De modo que, em se considerando os pressupostos wittgensteinianos, se é levado a admitir que nosso pensamento tivera “adoecido” profundamente, desde as influências platônicas, ao ser “infectado” por “*noções essencialistas de conceitos precisos*”, de “*exatidão da linguagem*”, entre outras; das quais nem o próprio Wittgenstein, o da primeira fase, teria escapado.

No entanto, conforme explica, “Wittgenstein tenta mostrar como na verdade os conceitos são essencialmente vagos e não exatos, sendo que aplicá-los só faz sentido no contexto em que eles são usados – é o uso específico que dá vida a um conceito e não o contrário” (amostra 05, p. 78). Juntamente com isso, considera que “toda teoria, segundo Wittgenstein, conduz ao dogmatismo do pensamento, provocando generalizações e enclausuramento, o papel da filosofia seria o de tentar desfazer, terapeuticamente, os vários dogmatismos nas diferentes concepções de conhecimento. Esse “exercício” terapêutico pretende partir da natureza essencialmente vaga dos conceitos, mostrando os vários sentidos dos ‘jogos de linguagem’, ‘formas de vida’ e das ‘semelhanças de família’ – que lhes imprimem diferentes significados –, chegando às diversas aplicações que se fazem dos conceitos nos diversos contextos de uso” (amostra 05, p. 79). E assim explica que “no caso específico da Linguística (e também de outras ciências humanas e sociais, diferentemente do que ocorre nas ciências naturais), ‘teorias diferentes podem construir objetos teóricos distintos sobre um objeto observacional que é supostamente o mesmo’ [...], ou seja, o pluralismo teórico é inevitável já que o objeto de investigação dessa ciência é a linguagem humana” (amostra 05, p. 131). Como se vê, os argumentos wittgensteinianos associados às noções kuhnianas, ao que tudo indica, podem ser, ou vêm sendo utilizados na pesquisa educacional para pensar – a partir de pressupostos científicos gerais que estariam subentendidos seja às Ciências da Natureza, às exatas e à Matemática, seja à Linguística e às Ciências Humanas – questões relativas ao ensino dessas ciências e outras.

Os pesquisadores pós-críticos também não economizam nas referências a Lyotard para justificar a necessidade que sentem de desenvolver formas de pesquisar que não ignoram as transformações no mundo contemporâneo e que sejam sensíveis às questões da nossa época. E principalmente destacam na condição pós-moderna o descrédito às metanarrativas. Por exemplo, na amostra 28, as referências a Lyotard dão conta de que “*estaríamos vivendo uma condição que encaminha para o fim dos grandes sistemas explicativos e totalizantes*”. Considera que a partir da pluralidade do mundo é possível questionar às verdades universais. Ressalta ainda que para Lyotard “*é por meio de jogos de linguagem que se constituem verdades. Uma vez que a linguagem é capaz de instituir verdades, conhecimentos válidos, ele*

declara que devemos considerar que as novas tecnologias da comunicação afetam a forma como o conhecimento é produzido e a forma como ele circula. As novas configurações no modo de produzir verdades colaborariam, dentre outros fatores, para desestabilizar os grandes sistemas explicativos e totalizantes” (amostra 28, p. 43).

E com os efeitos desse entendimento em relação às questões epistemológicas a pesquisadora discute, em suas questões de pesquisa, como vários campos do saber, destacadamente a pediatria, a psicologia, a biologia, a sociologia, a antropologia e a pedagogia, *“buscaram e buscam explicar as crianças e a forma como elas ‘funcionam’, ao mesmo tempo em que se valem do status de ‘cientificidade’ para se imporem como detentores de saberes fundamentais na orientação de práticas junto às crianças” (amostra 28, p. 110).* Nesse sentido, concebe que *“a infância tanto é o ponto de partida da pedagogia moderna, na medida em que representa seu objeto de estudo, como é o ponto de chegada, na medida em que reconstrói discursivamente esse objeto de estudo” (amostra 28, p. 111).* Considera, portanto, a fecundidade do saber investido de poder, de verdade e de cientificidade. E assim ressalta que *“as formas de pesquisar de cada época contribuem para configurar o mundo na qual estão inscritas. Estudos quantitativos, classificatórias, comprobatórios e generalistas foram fundamentais para as formulações do mundo moderno” (amostra 28, p. 159);* mas reconhece que a partir das mudanças no mundo contemporâneo nada fica como estava. Por exemplo, retoma de Veiga-Neto que *“o pesquisador abandona a esperança de que haveria um lugar privilegiado a partir do qual ele poderia olhar e compreender definitivamente o mundo”,* pois conforme seu entendimento *“o pesquisador reconhece que é ele quem narra o outro de forma que esse outro sempre será uma versão do seu eu [...]. O pesquisador considera sua subjetividade e se posiciona no texto expondo suas dificuldades, questionamentos e limitações durante todo o processo da pesquisa”.* Por outro lado, também destaca *“o pesquisador promove determinados efeitos de sentido, sugere conexões, faz articulações e pode, inclusive, convidar o leitor a construir outros sentidos possíveis” (amostra 28, p. 163).*

Outra pesquisa na qual se destacam noções lyotardianas, na amostra 51, sua autora retoma o argumento de que *“quando as sociedades entram na era pós-industrial da idade pós-moderna muda também o estatuto do saber”,* isso porque, conforme explica, com base em Lyotard, *“no cenário pós-moderno descobriu-se que a fonte de todas as fontes é a informação e que a ciência, assim como qualquer outra modalidade de conhecimento, nada mais é do que um certo modo de organizar, estocar e distribuir as informações. Trata-se de uma concepção operacional da ciência, aliada ao tratamento informático da mensagem.*

Acontece uma deslegitimação da ciência que é retirada de seu lugar anterior” (amostra 51, p. 24). A nova condição é descrita por Barbosa, conforme a pesquisadora cita do prefácio ao livro de Lyotard, da seguinte maneira: “a grande quantidade de saberes veiculados pelos meios e tecnologias começa a colocar em questão os saberes legitimados na sociedade da época e começa-se a perceber a existência de uma crise dos conceitos do pensamento moderno como razão, sujeito, totalidade, verdade, progresso constatando-se a necessidade da busca de novos conceitos legitimadores do saber e da ciência, uma busca de novos paradigmas que deem conta de responder à questões emergentes do nosso tempo” (amostra 51, p. 23). Ou seja, em resumo, as transformações culturais no contemporâneo, pós-industrial, deflagram uma ruptura com a modernidade à medida que começam a pôr em cheque as categorias e os conceitos chaves em que esta se apoiava.

Na amostra 49, por sua parte, o pesquisador interpreta que “Lyotard pretende não conceder benefício a qualquer campo de conhecimento, aos quais denomina “gênero de linguagem”, portanto desprovidos de qualquer atributo de pretensão de verdade, realocadas a um entre outros discursos” (amostra 49, p. 42), pois, conforme explica, para o autor o contexto é aquele em que “o saber foi mercantilizado pelo capitalismo e perdeu seu status emancipatório” e “não há mais esperanças em uma filosofia do espírito ou uma filosofia política que apele à consciência transcendental autoconstituente” (amostra 49, p. 41).

Outra pesquisa que assimila acepções lyotardianas encontra-se em nossa amostra 50. Porém, a pesquisadora correlaciona a apontamentos epistemológicos que retoma a partir das filosofia de Deleuze, Foucault e Agamben. E, no geral, toma Deleuze como referência principal para pensar quais são as brechas e os interstícios presentes na estruturação do discurso pedagógico sobre a infância e em que medida investigações filosóficas e com a literatura podem contribuir para a formulação de novas concepções de infância nos ambientes educacionais. Todavia, além de contextualizar as noções lyotardianas, que já destacamos a partir de outras amostras, acrescenta o entendimento de que “*inserir a criança no âmbito adulto da vida*” implica uma certa desterritorialização, implica “*que o adulto saia do centro*” e “*é claro, mudar também a relação que se tem com o saber, alterar as formas de legitimação dos saberes*” (amostra 50, p. 43). Pressupõe, dessa maneira, questionamentos a um padrão adultocêntrico de cientificidade no qual “*o padrão científico e adulto de estabelecimento de verdades exclui a criança e coloca o adulto no centro das decisões sobre a infância*” e explica que “*a centralidade adulta inserida no projeto da modernidade de ordenação, sistematização e controle afasta a infância de si. O que está fora do centro, aquilo que é ex-cêntrico, é tomado como estranho. Nesta lógica adultocêntrica cabe tornar a*

criança conhecida, parte dos saberes constituídos cientificamente e controlável por peritos, até não mais ser considerada outra coisa que não um vir-a-ser adulto” (amostra 50, p. 43).

Por outro lado, concepções deleuzeanas, salientes no seu texto, dão conta de pensar a infância pelo viés da filosofia e da literatura, de maneira que inspira tendo por base a literatura diversas orientações ao filosofar que explicitam certo entendimento acerca do que estaria na base do conhecimento filosófico. Nesse sentido, explica que *“ao suspender a exigência da verdade, a obra de ficção pactua com o leitor, o torna cúmplice da aventura infantil de escrever e inscrever-se nas coisas em qualquer tempo, para onde forem. De fabular, criar uma estória, mais do que ser parte da história. E, é assim que, mais uma vez, literatura e filosofia entrecruzam-se. Ambas buscam a verossimilhança, mais que a verdade factual. A atividade filosófica e a atividade literária, a partir da dimensão crítica na qual se inserem, exigem a criação do novo, do diferente. A linguagem, quando utilizada literariamente, pode até mesmo colocar em questão o estatuto consagrado de determinado pensamento” (amostra 50, p. 102-103).*

Contudo, como poderemos explicitar melhor as concepções deleuzeanas retomando elementos de muitas outras das demais teses da amostra, deixemos para depois a continuidade da exposição sobre o impacto deleuzeano nas questões epistemológicas da produção acadêmica da Educação. Pois, cabe considerar, iniciando pelos apontamentos da amostra 50, também as noções que decorrem da utilização da filosofia de Agamben. Esse pensador italiano, pelo que conseguimos compreender através da leitura das teses que o tomam por base, desenvolve uma filosofia que eleva ao último grau os pressupostos do giro linguístico. A localização dessas teses, cabe destacar, desde a análise preliminar para a identificação de teses pós-críticas nos pareceu bastante evidente. E essa evidência se confirmou depois pela análise integral das amostras (nosso recorte incluiu três amostras que se utilizam dessa filosofia, e uma, em particular, a amostra 54, desenvolve toda sua abordagem a partir da obra do filósofo).

Importa considerar, no entanto, que nosso estudo acerca da literatura que analisa o impacto das teorias pós-críticas na educação não encontrou considerações a essa filosofia, o que nos fez pensar que pudesse se tratar de uma apropriação recente na pesquisa educacional brasileira, pois se extrapolarmos as generalizações possíveis, que se pode fazer com base na amostra, chegaremos seguramente aos dados de uma utilização significativa na área. Muito embora, essas considerações, nosso interesse será apenas explicitar noções epistemológicas nas teses que utilizam a filosofia de Agamben. Do que se pode destacar, ainda na amostra 50, *“um entendimento da infância como experiência de linguagem” (amostra 50, p. 22), mas,*

sobretudo, a partir do filósofo, a pesquisadora avalia que *“a filosofia tem sido sempre considerada uma atividade adulta enquanto as expressões artísticas musicais, corporais ou literárias situam-se na infância e juventude. A adulez da filosofia parece incompatível com a infância da poesia, da pintura, da dança. Ela se apresenta muito mais compatível com a educação formal de nível superior. Séria, adulta e formal, a filosofia parece ser muito mais facilmente entendida no que já realizou no âmbito da história das idéias, do que na dimensão prospectiva do que poderia realizar. Talvez fosse preciso procurar no interior da filosofia novos modos de expressão das idéias filosóficas. Até mesmo repensar a filosofia”* (amostra 50, p. 235).

Já na amostra 54, que se propõe pensar a relação entre humanidade e linguagem, entre um dispositivo histórico e político de reprodução de humanidade e uma certa maneira de conceber a linguagem, a partir da filosofia de Agamben, destaca-se o entendimento de que *“o mundo tem-se esvaziado de seu mistério e compreender já não equivale a descobrir. Compreender não é mais passar das aparências às essências, nem do particular ao universal, nem do sensível ao inteligível. Compreender é ligar poeticamente o sensível ao sensível, a través de uma montagem irônico-analógica. Entender não é descobrir, mas traduzir poeticamente (metaforicamente)”* (amostra 54, p. 13). E não deixa de mencionar o “efeito dicionário” na compreensão de que as palavras não comportam nada da realidade, no sentido de que *“o signo também dá lugar a uma infinita postergação, pois o signo é uma promessa permanentemente descumprida, dado que nenhuma palavra carrega em si mesma aquilo que diz e o sentido daquilo que diz. O sentido da palavra amor deverá ser procurado numa outra palavra que diga o que o amor significa. Mas essa palavra, por sua vez, deverá ser explicada por outra, e assim infinitamente”* (amostra 54, p. 70). Nesse contexto argumentativo, ao discorrer sobre “o pensar”, contrapõe à filosofia a sabedoria, ao filósofo, o sábio, da seguinte maneira: *“a sabedoria não se ancora no conceito, muito menos na verdade, ela não quer determinar, não pretende dizer onde está a verdade, nem como encontrá-la. [...] O sábio não quer a verdade, ele quer manter o pensamento disponível. Por isso a sabedoria não dá lugar ao progresso, mas à variação. Ela é flutuante.”* (amostra 54, p. 146-147).

Por outro lado, conforme explica, “toda ideia é uma determinação e, portanto, um recorte, uma parcialidade. A filosofia nasceria, então, dessa parcialidade, dessa violência, que, ao mesmo tempo em que afirma uma possibilidade, nega um outro ponto de vista. É precisamente isso que obrigaria à filosofia a ir sempre à frente para corrigir ou compensar sua inicial arbitrariedade. A filosofia é obrigada a avançar, a pensar sempre de outra maneira, refutando as ideias anteriores, segundo um princípio beligerante que lhe é constitutivo; um

jogo agonístico que faz dos filósofos amantes, pretendentes e rivais. Assim ela se constitui como história de si mesma. A sabedoria, não propondo nada, não poderia ser refutada, não há nela matéria para debate. Não há nela nada a ser contestado e, portanto, nada a esperar dela, nenhuma esperança a ser depositada no futuro. A sabedoria é, assim, nos diz Jullien, a parte “anistórica” do pensamento: ela é de todas as idades, vem do fundo das idades, do fundo da imanência. Daí sua incurável banalidade. A sabedoria é irremediavelmente rasa, nela não há nada eminente, nada interessante, nada a ser destacado; nenhum segredo a ser descoberto, nenhum significado oculto, nenhum enigma a ser decifrado” (amostra 54, p. 146).

Nesse impasse, sua opção é pela “metáfora”, pois, conforme explica, “em seu movimento analógico, a metáfora não leva, como o signo, do sensível ao inteligível, e sim do sensível ao sensível. A metáfora é um signo da imanência, que cria uma montagem na qual duas realidades se equilibram sobre um ponto irônico. [...] Por obra da metáfora as coisas podem ser e não ser ao mesmo tempo. O mundo se desdobra e se compõe, multiplicando-se, mas esse desdobramento não implica nenhum tipo de superação. Não há nada por trás do mundo, nenhum fundo duplo, nenhum mistério a ser descoberto. A metáfora é uma forma linguística que corresponde a um pensamento que não se aprofunda, mas que se desdobra horizontalmente. Se na metáfora não há superação, tampouco há falta: o significado de uma metáfora não está além dela, numa ideia subjacente, mas no efeito ou no acontecimento superficial que ela produz. As metáforas não querem dizer mais do que dizem e, no entanto, não param de irradiar significação. Ela não se desdobra porque algo falta, não avança para saciar uma dúvida ou para preencher um buraco, ela simplesmente se contagia.” (amostra 54, p. 157).

Destaca-se, portanto, as implicações epistemológicas que os pressupostos nessas considerações acarretam. No entanto, outras noções relacionadas à filosofia de Agamben, entre outras, nas teses da Educação serão retomados no próximo item para explicitar questões do nível gnosiológico, no qual se verá com maior destaque os conteúdos relacionados ao giro linguístico propriamente dito, tal como é incorporado à pesquisa educacional.

Por sua vez, e dando sequência à exposição, nas teses que tomam por base a filosofia de Deleuze, que conforme destacamos é predominante nas pesquisas destacadamente bibliográficas e teóricas, as concepções epistemológicas adotadas podem ser evidenciadas pelo levantamento de diversas citações das teses. Entre elas, pode-se destacar na amostra 17, o apontamento deleuzeano de que “*o grande equívoco dos que sustentam um pensamento orientado para a verdade, cujo suporte teórico são a identidade e a representação, é que eles excluem desde o início a diferença*” (amostra 17, p. 9). Assim explica que o empreendimento

deleuzeano é “*uma releitura do conceito de pensamento a partir da diferença*” (amostra 17, p. 10) e que a filosofia de Deleuze “*está voltada para o desmascaramento de uma imagem construída pela Filosofia ocidental a partir de pressupostos ancorados na concepção de um pensamento único e universal*” (amostra 17, p. 9).

Na amostra 04, a pesquisadora, nessa mesma perspectiva, também ressalta os argumentos de Lebrun de que um grave problema aparece “*quando a procura do universal é levada a sério*”, porque aí, “*os usuários do código não se dão conta da irreverência presente no ‘jogo apaixonante da linguagem que é o jogo do sentido a todo custo’*” (amostra 04, p. 69). Assim, retoma de Deleuze e Guattari que “*pensamento é criação, não vontade de verdade*” (amostra 04, p. 73). Nesse sentido, portanto, “*a ‘verdade’ de um pensamento só pode ser avaliada se se consideram as forças ou o poder que o determinam a pensar e a pensar isso de preferência àquilo. Afirmar a verdade, nua e crua, é ignorar que forças escondem-se no pensamento dessa verdade – qual é o seu sentido e qual é o seu valor*” (amostra 04, p. 75). Assim define que é o objetivo da filosofia “*favorecer outras formas de pensamento; colocar o movimento no pensamento, retirá-lo do imobilismo que o aprisiona quando se submete à lógica da representação. [...] Seria preciso uma ‘filosofia da diferença’ para fazer surgir, pelo pensamento, outras perspectivas do real*” (amostra 04, p. 76). Importa, pois, nessa perspectiva, conforme a pesquisadora, entender que está em jogo a própria possibilidade da filosofia, dado que o “reconhecimento” é a impossibilidade do novo, e que é preciso “*enfrentar uma imagem que afirma o pensar sobre esse modelo do reconhecimento, porque, quando se reconhece, não se pensa, pelo menos se o pensar tem alguma coisa a ver com promover o novo, com propiciar a diferença*” (amostra 04, p. 87). Dessa maneira, por sua parte, pressupõe que “*tomado como acontecimento, entretanto, o pensamento é pura indeterminação*” (amostra 04, p. 87) e, nesse sentido, a pesquisadora ressalta “*a necessidade da própria filosofia refletir sobre a sua postura e sua função diante dos fenômenos engendrados pela pós-modernidade*” (amostra 04, p. 128).

E, a partir das noções deleuzeanas, considera juntamente com Fadigas que a filosofia não pode ser aplicada ou reterritorializada. Os contextos nos quais ela aparece não são, portanto, tipos de filosofia, mas “*diferentes formas de concepção e de relação com o conceito*” (amostra 04, p. 146), ou seja, “*o papel do filósofo é diferente. Ele inventa conceitos. Não por ‘contemplação’ (caminho em direção à idéia), ‘comunicação’ (jogo de intersubjetividade) ou ‘reflexão’ (reflexão metódica sobre um objeto determinado). Inventa por apropriações, torções e conjunções com filósofos e na intercessão com saberes não-filosóficos*” (amostra 04, p. 146). Em consequência disso, entende que “*a filosofia ‘da’*

educação é uma criação de conceitos em relação com a educação”, ou seja, “ênfase na criação e não na aplicação” (amostra 04, p. 147).

Já na amostra 17, para apresentar a contribuição de Gilles Deleuze sobre a aprendizagem abordada a partir da invenção de problemas e da criação de conceitos, a pesquisadora coloca em evidência outros elementos da filosofia de Deleuze que podem ser retomados aqui, pois também contemplam concepções acerca do filosofar. Principalmente, a pesquisadora leva em consideração as apropriações de Deleuze em relação à filosofia de Hume e, sobretudo, no que refere ao conceito de “experiência”. Assim, destaca que *“para o seu empirismo [o de Hume na interpretação de Deleuze] o mais importante não é o conhecimento, e sim a experimentação, como uma consequência direta do dado, daquilo que constitui o sujeito e sua subjetividade”*; dessa maneira, explica que *“ao invés de professar que o inteligível provém do sensível, enquanto seu princípio supremo, Deleuze trata de afirmar que o empirismo justamente quer se ver livre de assumir qualquer princípio. Portanto, a base de seu sistema é a experimentação e não mais a razão” (amostra 17, p. 66).* Isso vem a calhar, pois com a *“falência do racionalismo”*, ocorre, conforme explica, na interpretação de Deleuze, a necessidade da *“retomada do empirismo para afirmar a primazia da diferença sobre a identidade, do conceito sobre a representação e do pensar sobre a reconhecimento” (amostra 17, p. 12).* Considera, pois, que *“o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”*, e explica que *“se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (amostra 17, p. 59).*

Mas, ressalta ainda: *“o que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura” (amostra 17, p. 102).* De maneira que o resultado de tudo isso no processo do filosofar está na criação de “conceitos”. Sendo que *“o conceito não pode ser confundido com uma proposição, ele não tem um valor de verdade, não se refere aos estados de coisas, como é o caso das proposições da ciência. Como criação singular, o conceito se reporta a um acontecimento, ele próprio é um acontecimento e não mais uma essência” (amostra 17, p. 135).*

A essas considerações deleuzeanas podemos acrescentar, por exemplo, retomando da amostra 22, de um estudo sobre a aprendizagem do pensamento no ensino de Filosofia a partir da pedagogia do conceito em Deleuze e Guattari, o seguinte pressuposto: *“para entender como uma determinada visão se fixou no pensamento filosófico, é preciso considerar que toda obra filosófica é mais uma estetização da existência e menos uma investigação sobre a veracidade do mundo”*, pois assume, como cita de Deleuze, que *“a verdade não é algo preexistente, a ser descoberto, mas deve ser criada em cada domínio”*, e, dessa forma, que *“dizer ‘a verdade é uma criação’ implica que a produção da verdade passa por uma série de operações que consistem em trabalhar uma matéria”* (amostra 22, p. 2). Essa matéria pode ser a própria história da filosofia, desde que se puder aproveitar dela as fissuras, as brechas e linhas de fuga, as saídas inventivas sendo *“capaz de engendrar novidades nas costas da própria tradição”* (amostra 22, p. 2). Sendo assim, pressupõe que *“o essencial da filosofia encontra-se mais em seu processo de transformação do que em sua história”* (amostra 22, p. 7).

Nesse sentido, o pesquisador destaca que *“em filosofia, o uso de seus instrumentos de trabalho se diferencia daquele das outras áreas do conhecimento. Sua intenção é inventar novas imagens do pensamento, e não propriamente recorrer aos fatos”* (amostra 22, p. 25). Dessa maneira, conforme explica, *“se tudo o que pensamos se faz pela herança do que foi construído, o movimento de repensá-la não é o efeito nem do que se pensa nem o efeito do que pensam os filósofos, mas efeitos de superfície, acontecimentos que podem surgir destes encontros”* (amostra 22, p. 39). E, depois de negar a possibilidade de um entendimento adequado do processo filosófico pela via cartesiana que associa razão e verdade, destaca, com suas referências deleuzeanas, que vem de Spinoza *“uma mudança significativa nas relações entre mente e corpo, em que não é mais possível polarizar, - de um lado, o que racionaliza o eu pensante e, de outro, o corpo -, mas indicar a ligação entre ambos em processos de pensamento que podem ser motivados pelos afetos”* (amostra 22, p. 48).

E, nesse sentido, ressalta o pesquisador que depois da longa história que privilegia a mente e a razão, cabe questionar: *“o que pode o corpo?”* (amostra 22, p. 48). Questão que retoma em diversas páginas de sua tese e que remete ao seguinte entendimento geral: *“o pensamento a respeito do mundo passa pelo corpo e este, uma vez afetado, pode estabelecer relações e experimentá-las, não necessitando de evidências ‘a priori’ para isto”* (amostra 22, p. 49). E a partir daí sua conclusão de que *“a forma humana que se baseava ao modo universal do eu pensante, receptível aos universais, fica sem sustentação”* e de que *“corpo e mente exprimem, no seu modo próprio e singular, o mesmo evento também próprio e*

singular”, ou seja, “*não se conhecerá um pensamento se não se tiver, de início, criado uma intuição que lhe seja própria*” (amostra 22, p. 50). Dessa maneira, o pesquisador concebe, destacando Spinoza, que “*o entendimento passa pelo afeto*” e “*as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Instaure-se, portanto, o argumento de que a potência de agir do corpo pode tanto aumentar, quanto diminuir, trazendo-lhe oscilação de potência, bem como de entendimento*” (amostra 22, p. 52); e ressalta depois disso que “*a mente, ao produzir a ideia, faz pelos afetos do corpo. As ideias são afetos do corpo. O que vale dizer que, definitivamente, a mente não percebe nenhum corpo exterior como existente em ato, a não ser pelas ideias dos afetos do seu próprio corpo*”, e daí que “*as ideias das afecções do corpo, considerando a mente humana, não são claras e distintas, mas confusas*” (amostra 22, p. 55).

Nesse contexto, o pesquisador explica que “se tradicionalmente, tanto em filosofia quanto na ciência, a feição conceitual se caracteriza por ser universal, objetiva e racional, recuando ao limite de abarcar o que pode ser conhecido e pensado do real, sua face deleuziana/guattariana, inclui, como referência, o afeto e o corpo, deslocando o geral do entendimento para o múltiplo do envolvimento que, ao invés, de solicitar a razão, dispara setas, desperta maquinações no desejo” (amostra 22, p. 111). De maneira que, conforme explica, “o encontro com os signos, possível no contato com a filosofia, a ciência e a arte, acontece por vibrações do que nos afeta em nossas paixões, especialmente aquelas que nos tomam no pensamento. Por este motivo, não são da ordem do entendimento, ou do já pensado, cujo acesso ocorre pelo esforço racional. Pelo contrário, são mais afeitos à lógica do inconsciente. Sua natureza, além de intensiva, exerce-se pelo que é involuntário” (amostra 22, p. 61); e assim cita de Gallo que “há três ordens de saberes que mergulham e recortam o caos produzindo significações: a filosofia, que cria conceitos; a arte, que cria afetos, sensações; e a ciência, que cria conhecimentos. Cada uma é irreduzível às outras e elas não podem ser confundidas, mas há um diálogo de complementaridade, uma interação transversal entre elas. Cada uma delas, à sua maneira, é um esforço de uma luta contra o caos de nossas ideias, um esforço de se conseguir um mínimo de ordem” (amostra 22, p. 74). E, de sua parte, destaca a importância de nos “servirmos da filosofia, da ciência e da arte como caixa de ferramentas, que nos sugerem meios de orientação em permanente exame, tornando possível a convivência com o movimento inusitado do mundo em seu constante devir” (amostra 22, p. 75). Assim, depois de conceber a filosofia como invenção da novidade no pensamento (p. 108) e destacar que “no encontro com as coisas e com os signos, o conhecimento não possui característica transcendental, somente reaviva uma relação inventiva com o mundo e o pensamento”

(amostra 22, p. 83), o pesquisador explica “‘não há nada a compreender ou interpretar’, mas o que sentir e criar no pensamento” (amostra 22, p. 113), e destaca seu entendimento de que do conceito “não é possível que se tire um método que oriente o pensar e o agir das pessoas. Sua riqueza é justamente a afirmação de pontos singulares, impossível para um modo de pensar genérico. Sua principal característica é ser fragmentário, porque estritamente localizado e situado em contraste com as universalizações, que lhe são inócuas e sem justificação” (amostra 22, p. 119).

A essas considerações deleuzeanas, podemos acrescentar, a partir da amostra 01, os efeitos epistemológicos que decorrem da noção de “esquizoanálise” concebida por Deleuze e Guattari. Ora, o conceito é familiar ao meio pós-crítico, pois, conforme explica a pesquisadora, a esquizoanálise dependendo do contexto e das circunstâncias pode ser designada por termos como “*filosofia das multiplicidades, rizomática, pragmática universal, micropolítica, cartografia, dentre outros*” (amostra 01, p. 30). E também destaca que “*a esquizoanálise não incide em elementos nem em conjuntos, nem em sujeitos, relacionamentos e estruturas. Ela só incide em ‘lineamentos’, que atravessam tantos os grupos quanto os indivíduos. Análise do desejo, a esquizoanálise é imediatamente prática, imediatamente política, quer se trate de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Pois, antes do ser, há a política*” (amostra 01, p. 67). Nesse sentido, explica que esquizoanálise é como uma alternativa à psicanálise, mas, “*sem concessões a Édipo e aos binarismos fundamentais: os pares uno-múltiplo, significante-significado, representação-reconhecimento, transcendência, enfim*” (amostra 01, p. 30). E, dessa maneira, ressalta que “*um pensamento que se deixa guiar por uma modulação rizomática só pode querer saber do que se passa entre duas ou mais multiplicidades*” e também explica que “*para a esquizoanálise, o inconsciente é rizoma: tem muitas entradas e nenhum centro unificador, reportador, para onde presumidamente tudo se entocaria*”, ou seja, o rizoma “*orienta tendências no pensar que não procuram centros, estruturas ou raízes*” (amostra 01, p. 69). E considera, por outro lado, que “*a lógica das contradições, da dialética, é insuficiente para compreender a emergência das transformações, especialmente, as inusitadas*”, pois, conforme explica, “*pensar as multiplicidades é preferir as minorias às classes sociais. As minorias, elas próprias, são multiplicidades portadoras de devires que, ao se atualizarem, provocam rupturas na História*” (amostra 01, p. 33).

Outro pressuposto relevante destacado pela pesquisadora vem do seu entendimento de que “com Nietzsche, aprende-se que um fenômeno nunca tem apenas um sentido, pois é a própria expressão das forças e do devir das forças que nele estão em tensão.

Não há uma coisa em si em um fenômeno, mas somente suas traduções, interpretações, pluralidade de sentidos” (amostra 01, p. 98). Dessa maneira, considera que “enquanto a interpretação fixa o ‘sentido’ (parcial e fragmentário) de um fenômeno, a avaliação determina o ‘valor’ hierárquico dos sentidos e totaliza os fragmentos, sem atenuar sua pluralidade” (amostra 01, p. 98), e, assim, que “a nova profundidade interpretativa deixa de ter como critério o que é da ordem da polaridade verdadeiro/falso” (amostra 01, p. 99), ou seja, “o valor como critério permite que se descubra uma instância mais profunda da verdade, a vontade de potência, a potência de modelar máscaras, de interpretar e de avaliar. Essa instância mais profunda é arte, a criação que torna impossível que haja uma instância última: atrás de uma máscara, outra máscara”; e, sendo assim, entende que “a filosofia dialética com sua compreensão da história e a filosofia clássica com seus transcendentais deixam de ser as doadoras de critérios para interpretar” (amostra 01, p. 99).

Porém, nossas observações apontam que é a filosofia de Michel Foucault a de maior impacto sobre a produção analisada. Importa, pois, considerando a sua relevância, explicitar quais concepções epistemológicas se inspiram diretamente nas formulações do filósofo ou que estão em evidência nas teses da Educação que tomam sua filosofia como referencial teórico principal. Sendo assim, destaca-se inicialmente, por exemplo, um estudo sobre “o processo de produção e circulação do discurso psico/médico em meios escolares”, na amostra 10, no qual a pesquisadora utilizando-se da Análise do Discurso a concebe, segundo Maingueneau, como “*uma disciplina que busca pensar a relação entre um lugar social e uma certa organização textual*” (amostra 10, p. 36), e, em paralelo a isso, em relação ao discurso que analisa, destaca que “*alguns conceitos [...] quando articulados precipitaram o surgimento da psiquiatria moderna e de uma psicopatologia que contemplaria inclusive os ‘problemas’ apresentados pelas crianças e adolescentes*” e que entendendo “*a precipitação dos conceitos como consequência de uma constante tensão entre saber e poder*”, cabe, então, de acordo com esses pressupostos, “*buscar entender como as tramas ideológicas engancham os conceitos, arquitetando o ‘edifício’ epistemológico dos campos ‘psi’, que funcionam como saberes, mas também como um tipo de poder*” (amostra 10, p. 126). E, dessa maneira, pressupõe uma relação ou “*uma articulação entre psicologização, norma e normalização*” e, nesse sentido, que “*o poder disciplinar surge, portanto, antes do próprio indivíduo existir e tem função normalizadora, e é somente a partir do momento que se é subjetivado (através dos processos de subjetivação) que é possível falar e criar discursos. Dessa forma, Foucault [...] afirma que as disciplinas são uma tecnologia de poder; coloca ainda que o que é definido*

pelas Ciências Humanas como homem é, na verdade, o indivíduo disciplinar” (amostra 10, p. 129).

A pesquisadora leva em conta uma aproximação de Foucault com a epistemologia de Ganguilhem, de acordo com a qual, conforme explica, *“as disciplinas ‘científicas’ (bem como as que têm a pretensão de assim sê-lo) não são a tradução de uma verdade nua e crua, pois elas têm uma história e são produtoras de conceitos e teorias” (amostra 10, p. 156)*, e, dessa maneira, *“assinala que o estudo da história da ciência consiste no traçado de uma ‘história mítica’, ou seja, numa tentativa, por parte do pesquisador, da projeção de um começo, não por meio do estudo do encadeamento das teorias, mas pela análise da filiação dos conceitos” (amostra 10, p. 156)*. E assim voltando a Foucault, sublinha do prefácio de *As palavras e as coisas*, o conceito de “solo epistemológico”, utilizado pelo filósofo, que *“traduz a ideia de um campo – espaço em que as palavras repousam, espaço de identidades, similitudes e analogias”* – e, pressuposto isso, que *“o processo de arqueologia proposto por Foucault [...] analisa, num determinado solo, a presença de uma ordem – articulada a partir de uma lei interior a um campo –, bem como analisa os códigos fundamentais, as teorias científicas e as interpretações filosóficas que tentam explicar esta ordem. Este solo epistemológico, também chamado por Foucault [...] de solo positivo, encontra-se entre um olhar já codificado e o conhecimento científico, e é nele em que se construirão as teorias gerais para ordenação e interpretação das coisas” (amostra 10, p. 156)*. Nesse sentido explica que na *“perspectiva da análise institucional, o discurso circulante aparece como o veículo que põe em movimento os processos ideológicos e de poder. Mais do que informativo, os textos sobre o funcionamento da Saúde Escolar são instrucionais, reproduzindo a função de governamentalidade numa escrita com finalidade de disciplinarização da própria equipe, das famílias dos alunos, dos alunos e das equipes escolares” (amostra 10, p. 168)*.

Tal como nessa amostra, conforme já destacamos, são muitas as pesquisas que se orientam pela filosofia foucaultiana, contudo, cabe observar que entre aquelas que têm o filósofo como a referência principal, na sua grande maioria são pesquisas aplicadas em estudos de caso que demandam tratamento empírico de informações em algum campo disciplinar científico e educacional. Em consequência disso – como foi também o caso na amostra 10, em que as noções foucaultianas são aplicadas ao entendimento dos conhecimentos psico/médicos na educação – verificamos em muitas outras pesquisas a diversificação como as mesmas concepções, advindas dessa filosofia, experimentam nos estudos educacionais, condicionando pressupostos os mais diversos, e particularmente os epistemológicos em diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento.

Dessa maneira, outro exemplo, verifica-se em uma pesquisa, na amostra 52, que estuda a produção de sujeitos outros na formação docente em um programa específico e destaca a produtividade do poder e a produção disciplinar de sujeitos, entre outras concepções de Foucault, como fundamento para suas formulações, inclusive epistemológicas. Assim, destaca que procura *“romper com o distanciamento e a busca da neutralidade e da verdade definitiva sobre aquilo que produzimos”* (amostra 52, p. 17), ao entender que, tal como Foucault, *“o querer-saber não se aproxima de uma verdade universal, ele não dá ao homem um exato e sereno controle da natureza; ao contrário, ele não cessa de multiplicar os riscos; abate as proteções ilusórias; desfaz a unidade do sujeito”* (amostra 52, p. 35). E paralelamente a isso sublinha que, em seu estudo, *“a escrita de si pôde permitir a capacidade de compreender a relação entre as escolhas/impasses pessoais e profissionais que pontuam uma vida e o entendimento de como estas escolhas foram produto de uma época e de suas circunstâncias. Mas, há que se seguir, pois mais do que os acontecimentos e seus por quês interessa a questão relacional na história, já que não há uma motivação exclusiva que se sobreponha nas situações rememoradas. Há sempre jogos de forças, interesses os mais variados em busca de afirmação, montando os cenários vividos”* (amostra 52, p. 42).

Outra demarcação que a pesquisadora desenvolve, nesse mesmo nível, pode ser compreendida a partir da sua explicação de que *“a epistemologia da modernidade criticou a metafísica medieval e teológica deslocando a verdade de uma dogmática religiosa para a dogmática racionalista a partir do pressuposto principal da racionalidade moderna, ou seja, a separação sujeito-objeto. De modo aproximado, impôs a crença de que é passível de conhecimento apenas o que for possível ser medido, ordenado, comparado e com a subjetividade devidamente exorcizada da ciência, haja vista que cientistas devem escrever sobre o que pesquisam e não sobre o que são”*. Dessa maneira explica que *“no contra fluxo desta episteme, esta [a sua] é uma escrita de fronteira que procura tencionar a relação sujeito-objeto a partir da exposição do modo contingente em que ambos são constituídos e reconstituídos. Ou seja, opera a partir do si ‘tomado numa textura de relações mais complexa e mais móvel do que nunca’”* (amostra 52, p. 27). Destaca, nessa mesma perspectiva, o *“despertar epistemológico que atravessou as chamadas ciências humanas na segunda metade do século XX e parece ter provocado, em alguns projetos teóricos, a tentativa de deslocamento de modos monológicos para modos dialógicos e polifônicos de produção discursiva de conhecimento sobre a realidade e a percepção de mundo”*; assim, refere-se ao *“questionamento das grandes narrativas clássicas, que ocuparam boa parte dos pensadores da segunda metade do século XX”* (amostra 52, p. 26-27). Nesse sentido, explica que um

“aspecto importante diz respeito a conceber o saber e a verdade não como ‘um o outro’ do poder” e que os estudos genealógicos de Foucault “se esforçarão para apontar que não há exterioridade entre poder e saber, que as formas sob as quais as relações de poder disseminam-se pela sociedade são imanentes à produção de saberes” (amostra 52, p. 73).

E, nesse contexto, entende, juntamente com Corazza, que “pesquisar como atividade filosófica implica produzir conceitos e não apenas aplicar conceitos extraídos de outros domínios. [...] Menos do que a verdade do ‘acontecimento’ constitui o interesse em surpreender as questões que presidem as problemáticas da pesquisa em sua contingência e tomadas a partir do desejo de uma prática científica permeada pela liberdade de imaginação” (amostra 52, p. 19). Nesse sentido, pode-se destacar seu apontamento, em consideração ao paradigma indiciário, de que “a micro-perspectiva funcionou como uma porta para ‘escapar da armadilha da ideologia e da ciência, ou seja, daquela forma de análise que vê em tudo e só vê a construção de estruturas globalizantes que desconsideram a leitura do que é pequeno e dos detalhes, ou os sujeitam a uma análise pré-concebida a partir de um modelo científico solidamente estruturado e fechado” (amostra 52, p. 79). Ao mesmo tempo, destaca uma das grandes preocupações de Foucault, que se dá em torno do que entende por “arqueologia” que, conforme explica, “tem por objetivo descrever conceitualmente a formação dos saberes, sejam eles científicos ou não, para estabelecer suas condições de existência, e não de validade, considerando a verdade como uma produção histórica cuja análise remete a suas regras de aparecimento, organização e transformação ao nível do saber” (amostra 52, p. 67). Sublinha também em relação à “genealogia” que “trata-se de um ponto de partida que refuta qualquer conotação de neutralidade nas relações entre o pesquisador e os objetos que eleger para conhecer, colocando desde o início compromissos de ordem política e ética relacionados à experiência do que é insuportável na atualidade e do convite às nossas possibilidades de problematização e de criação de alternativas” (amostra 52, p. 70).

Na amostra 40, destaca-se outra pesquisa pautada em Foucault, sobretudo, em suas noções de “discurso”, “poder” e “governamentalidade”, que a pesquisadora lança mão para analisar os “*discursos da política educacional brasileira [...] que foram produzidos em contextos específicos da constituição do campo da EaD no Brasil*” (amostra 40, p. 64), na qual pressupõe que seja “*o lugar teórico que define a maneira de enxergar os acontecimentos que se apresentam para nós, como problema de pesquisa*”, pois em se mudando o lugar muda-se a perspectiva e as “verdades” ao se avistar outras possibilidades de compreensão (amostra 40, p. 18). E, ainda em relação a questão da verdade, ressalta que “*em um de seus diálogos, travados com Gilles Deleuze, Foucault chegou igualmente a indicar que o papel do*

intelectual não era mais o de ‘dizer a muda verdade de todos; [mas] o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento; na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso’” (amostra 40, p. 23).

As noções epistemológicas que resultam de referências foucaultianas também são destacadas na amostra 43. Em um estudo sobre as relações de gênero e as produções discursivas nas práticas de numeramento de alunas e alunos de uma experiência educativa de EJA em uma associação de catadores de materiais recicláveis, a pesquisadora desenvolve concepções que, conforme explica, se alinham com uma perspectiva pós-moderna *“que rejeita um pensamento totalizante, as metanarrativas iluministas, os referenciais universais, as transcendências e as essências e que, implodindo a Razão moderna, deixa-a nos cacos das racionalidades regionais, das razões particulares”*. E, nesse sentido, explica que *“ao ter como objeto de estudo preferencial os ‘cacos das racionalidades regionais, das razões particulares’, a abordagem etnomatemática permite-nos olhar como ‘diferenças’ as práticas de numeramento das mulheres e dos homens, não tomando como modelo uma matemática universal e masculina, considerando, porém, legítimas todas as formas de matematizar. Inspiradas por tais estudos não tratamos assim de uma matemática, mas de matemática(s). Ao mesmo tempo, tais estudos inspiram-nos a problematizar a supremacia matemática masculina ‘fabricada’ pela metanarrativa cartesiana”* (amostra 43, p. 57-58). Contudo, ressalta que *“não podemos, por isso, ler nas críticas à razão, feitas por Foucault, um combate à razão, mas uma preocupação em mostrar como essa razão se propõe, em racionalidades específicas, a normalizações, produções, fabricações, subjetivações”* (amostra 43, p. 60-61). Destaca-se também o seu ponto de vista de que *“a nós, pesquisadoras e pesquisadores, educadoras e educadores, caberá desconfiar de todas as essências, homogeneidades e universalidades: ‘a mulher’, ‘o homem’, ‘a mulher dominada’, ‘o homem dominador’, ‘a Matemática’, entre tantas outras noções tomadas como naturais e fixas”* (amostra 43, p. 45). A partir dessas considerações, entre outras, a pesquisada explica que fundamenta seu estudo nas práticas: *“‘são as práticas localizadas em tecnologias e em diversos lugares separados’ [...] que encorpam aquilo que tentamos compreender”* (amostra 43, p. 87).

Assim, ao se colocar a questão feita por Dreyfrus e Rabinow “como, nesta pesquisa, podemos ‘falar de intencionalidade sem sujeito, de estratégia sem estrategista?’” e acrescentando “como tratar de mecanismos de poder sem o sujeito ‘autônomo’ que o acionaria; como tratar de poder sem ‘dono’ e de saber sem ‘sujeito do conhecimento’ ou de verdade sem tomá-la como ‘a verdade’ essência do ser; como falar tratar a subjetividade sem

situá-la no núcleo de um sujeito”, a pesquisadora responde que “como esses autores nos mostram, a resposta está nas práticas” (amostra 43, p. 87). Em consequência desse entendimento, a pesquisadora reconhece, com referências a Foucault, que em seu estudo “trata-se de obter na multiplicidade das práticas discursivas o ‘sujeito a’ que essas práticas tomam como objeto e se propõem a subjetivar. Por conseguinte, a análise do discurso, nessa perspectiva e do modo como procuramos realizá-la nesta pesquisa, ‘não desvenda a universalidade de um sentido’ [...]; ela se propõe a expor os mecanismos e jogos de verdade sem relacioná-los a um ‘sujeito cognoscente [ou] a uma individualidade psicológica’” (amostra 43, p. 109).

Na amostra 32, por sua vez, o interesse da pesquisadora em problematizar os conceitos de “criança”, “infância”, “experiência” e “escolarização”, considerando o que dizem as crianças deste tempo, da pós-modernidade, e suas referências foucaultianas, entre outras, acaba por colocar em evidência noções que se referem ao nível epistemológico. Como por exemplo, desde seu destaque para uma distinção no pensamento de Foucault entre a “pesquisa-experiência” e a “pesquisa-verdade”, em que *“a pesquisa-experiência seria aquele tipo de prática investigativa que se faz para problematizar não apenas a relação que estabelecemos com a verdade, mas também com aquilo que pensamos, que sabemos e que somos. A pesquisa-verdade, ao contrário, é produzida para confirmar aquilo que já sabemos, para transmitir e legitimar o que se pensa e o que se é. É importante, contudo, salientar que a pesquisa-experiência não ignora ou nega a verdade. Ela não está fora dos jogos de verdade, mas, ao contrário do que acontece na perspectiva da pesquisa-verdade, ela a relativiza, a coloca sob suspeita. Portanto, não busca respostas universais e homogeneizantes sobre aqueles ou aquilo que toma e inventa como ‘corpus’ de pesquisa”* (amostra 32, p. 28). E ao mesmo tempo ressalta que *“a pesquisa-experiência propõe ao pesquisador/a instituir uma atitude problematizadora, com seu próprio percurso, com a sua prática, com as escolhas teóricas e metodológicas que faz e com aquilo que pensa e sabe sobre seu objeto de pesquisa. Uma prática investigativa que só acontece na medida em que transforma a relação que o pesquisador tem com a verdade e o pensamento, por tirar dele ‘o chão de seu poder no pensamento e abrir nele novas relações’”* (amostra 32, p. 28-29).

Ao que tudo indica, pelas considerações em destaque nas amostras 43, 32 e incluindo algumas da amostra 56, como se verá a seguir, entre outras, uma concepção de fundo, que remonta à Foucault e a Nietzsche, sempre solicitada entre os pós-críticos, é a da incompatibilidade entre ciência e vida, ou “‘o sonho da razão’ em prejuízo da vida” (amostra 43, p. 261). Em nome do primado da razão, de um ideal humano da razão, em nome da

segurança, conforme a pesquisadora na amostra 43 destaca, perde-se simplesmente a vida, a sensibilidade, a invenção, a liberdade ativa e criadora; mas, eis que Nietzsche *“começa a duvidar da razão, dos seus fundamentos, das suas justificações teóricas”* e, como se destaca nessa pesquisa, Foucault influenciado por Nietzsche *“convoca a nos interrogar sobre os modos de compreender e apreender a vida que se liga a uma suposta essência exata das coisas, a uma identidade fixa, a universalidades, à visão de progresso da humanidade, à totalização e ao sujeito do conhecimento dotado de ‘razão’*. Convida-nos, assim como ele próprio o fez, a voltar-nos para as formas de racionalidade que dão lugar a *‘diferentes instaurações, diferentes criações, diferentes modificações’”* (amostra 43, p. 61-62).

O sentido dessa busca, conforme se destaca nas amostras 43 e 56, estaria nas práticas reais e efetivas que revelam o poder em ação. Ou como na amostra 56 a pesquisadora sublinha: Foucault *“falará de dispositivos disciplinares, dispositivos asilares, dispositivos carcerários, dispositivos de poder, dispositivos de saber, dispositivos de verdade, etc. Para tanto, o dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos distintos, como por exemplo: o discursos, as instituições, a arquitetura, as medidas administrativas, as regras, as leis, os enunciados científicos, as proposições filosóficas, morais e filantrópicas, o dito e o não dito. O dispositivo pode aparecer como o programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática”*; assim, conforme explica, *“se faz necessário analisar o poder disciplinar a partir de práticas reais e efetivas; estudá-lo em sua face externa, onde ele se relaciona direta e imediatamente, onde ele se implanta e produz efeitos reais. Torna-se necessário estudar os corpos múltiplos e periféricos, aqueles que foram constituídos como sujeitos pelos efeitos das práticas de poder”* (amostra 56, p. 47).

A essa noção de “prática” tomada pela via foucaultina no contexto das teses em análise, somam-se outras perspectivas que são incorporadas à pesquisa educacional brasileira, direta ou indiretamente, a partir de concepções não só linguísticas, mas, sobretudo, pragmáticas da atividade científica que pode ser destacada, como se verá mais a frente, por meio das epistemologias prático-reflexivas dos saberes docentes. Antes disso, porém, cabe considerar nas pesquisas que desenvolvem análise predominantemente filosófica das questões da educação, as concepções epistemológicas que são tomadas de filósofos como Dewey e Rorty. Em destaque, portanto, as amostras 06 e 27, nas quais, respectivamente, o pragmatismo e o neopragmatismo são os referenciais teóricos principais. Nelas encontramos um bom número de citações que apresentam noções epistemológicas. Sobre elas, não será necessário retomar o que já apresentamos no capítulo 2, mas apenas ressaltar, a partir de nossas

constatações, que aquelas informações se refletem na pesquisa educacional por meio das teses de doutorado da área.

A utilização do “instrumentalismo pragmático” de Dewey na amostra 06 evidencia o entendimento de que “a função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências”, assim, a pesquisadora ressalta que o pensador norte-americano relaciona hábito e conhecimento, no sentido de que “o conhecimento não separado do hábito permite entender as condições em que dado hábito produz bom resultado permitindo a introdução de mudanças que adaptem o hábito às novas condições e, desta maneira, o conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto, que o torna aplicável em dada situação” (amostra 06, p. 33). E, na sequência, explica que “o conhecimento ou saber, no ‘instrumentalismo’, é aquilo que foi organizado nas disposições mentais, de modo a capacitar, a adequar o meio as necessidades, e a adaptar objetivos e desejos a situações em curso” (amostra 06, p. 34), ou seja, “o ‘instrumentalismo pragmático’ tendeu a conceber o ‘conhecimento’ e a ‘prática’ como meios de assegurar, na experiência, valores (compreensão apurada das significações) [...], “fertilidade” à vida humana, na experiência” (amostra 06, p. 35). E, nesse contexto argumentativo, ressalta também a visão deweyana de não separar pensamento e experiência. E não deixa de citar Rorty para explicar que “seu próprio esforço [o de Dewey] por derrubar doutrinas representacionistas, um esforço que o emburrou em controvérsias sem fim sobre objetividade, verdade e relativismo, foi empreendido porque ele pensava que essas doutrinas tinham se tornado impedimentos para o sentido de autoconfiança dos seres humanos” (amostra 06, p. 25). E quanto à verdade, ao conhecimento e à ciência, conforme explica, são equivalentes a útil e prático (amostra 06, p. 30).

Quanto às concepções epistemológicas que são priorizadas com base no neopragmatismo de Rorty destaca-se na amostra 27 o argumento de que “*a subjetividade moderna, centrada no poder unificador da razão, foi posta em questionamento em sua base e, junto com ela, a filosofia moderna e seus ideais de ‘verdade’, ‘certeza’, autonomia, esclarecimento e libertação*” (amostra 27, p. 15). O pesquisador situa Rorty como “devedor da virada linguística e da virada pragmática” e destaca como pressupostos centrais de sua filosofia “*a perspectiva da linguagem como ferramenta de adequação do ser humano ao seu meio, a linguagem vista como utensílio na tarefa de pretensão de compreensão e de entendimento entre os falantes de uma mesma comunidade. Para Rorty, não há nenhuma possibilidade de a linguagem estar em maior ou menor contato com a realidade, pois itens linguísticos não podem estar ‘enganchados’ no mundo*” (amostra 27, p. 17). Explica também

que “em seu *A filosofia e o espelho da natureza* Rorty elabora essa crítica procurando desfazer a noção de mente como um espaço especial e separado que contém os elementos ou processos que tornam possível o conhecimento, como espelho de uma determinada realidade existente externamente a ela” (amostra 27, p. 16). E ressalta que “*as crenças, nesse sentido, são instrumentos para manipular o mundo, determinações de como agir em resposta a certas contingências, não ‘representações da realidade’*” (amostra 27, p. 19). Outro argumento de Rorty, conforme cita do autor, em relação a isso é que “*se vemos o conhecimento como uma questão de conversação e de prática social, antes que uma tentativa de espelhar a natureza, não seremos passíveis de visualizar uma metaprática que será a crítica de todas as formas possíveis de prática social. Assim, o holismo produz (...) uma concepção de filosofia que nada tem a ver com a busca da certeza*” (amostra 27, p. 77).

Na trilha do pragmatismo, conforme destaca, Rorty propõe “substituir a ideia de ‘objetividade’ pela de ‘concordância não-forçada’”, e explica que “compreender essa substituição requer passar em revista as teorias da verdade, pois é nessa agenda que se inscreve esse problema na tradição do pensamento ocidental de Platão até nossos dias” (amostra 27, p. 81). Para Rorty, conforme explica o pesquisador, “escapar da perspectiva da contingência e da conversação equivale a nos tornarmos uma máquina ‘adequadamente programada’” (amostra 27, p. 93). Outra argumentação rortyana destacada pelo pesquisador se refere a propositura de que “deveríamos ver a investigação como uma maneira de usar a realidade. Assim, a relação entre nossas afirmações verdadeiras e o resto do mundo é causal ao invés de ser representacional: ela causa em nós a manutenção de certas crenças, e nós mantemos as crenças que se provam como guias confiáveis para conseguir o que queremos” (amostra 27, p. 94).

E, assim, quanto ao método “filosófico” ou “científico”, nada existe, conforme cita de Rorty, somente são possíveis “*concordâncias locais e específicas quanto a procedimentos de culturas filosóficas ou científicas*” (amostra 27, p. 121). Concepção que é coerente com o holismo do neopragmático, ou seja, com “*a tese de que a justificação não é uma questão de uma relação espacial entre ideias (ou palavras) e objetos, mas uma conversação, de prática social*” (amostra 27, p. 124) e acrescenta que o ponto crucial desse argumento em prol do holismo “*é que compreendemos o conhecimento quando compreendemos a justificação social da crença e, assim, não precisamos encará-lo como exatidão de representação [...]. Por isso Rorty, seguindo Davidson, prefere falar em crenças a falar em conhecimento*” (amostra 27, p. 124). Explica ainda que a crítica de Rorty ao modelo fundacional de filosofia “*desembocou na proposta de pensar a filosofia enquanto*

edificação, em cuja base a metáfora parece ser indispensável” (amostra 27, p. 127). Assim, cita de Rorty que a metáfora “é pensar na linguagem, no espaço lógico e no domínio da possibilidade como infindos”, ela “vem do exterior do espaço lógico e ao invés de ser a clarificação lógico-filosófica da estrutura desse espaço, é o chamado para a mudança da linguagem e da vida de alguém.” (amostra 27, p. 126). De maneira que, conforme explica, Rorty “opera uma espécie de ‘viragem’ contra a teoria em prol da narrativa, na qual o ‘ironismo’ e a ‘crítica literária’ são apresentados como candidatos talhados para manter a esperança social nas sociedades liberais modernas, tendo por meta a ‘redescritção’ de uma ‘utopia liberal poetizada” (amostra 27, p. 133). Dessas e outras considerações rortyanas resulta o entendimento que “não é papel da filosofia indicar o vocabulário correto capaz de identificar a verdadeira realidade dos objetos ou o verdadeiro entendimento, mas possibilitar o diálogo enquanto conversação” (amostra 27, p. 136). Cita do filósofo que a finalidade da investigação “é encontrar múltiplas descrições do mundo, cada uma das quais se ajusta a um de nossos muitos propósitos humanos” (amostra 27, p. 138). Dessa maneira, contextualiza Rorty no clima pós-moderno da filosofia em que esta “é apenas mais um ponto de vista entre tantos outros”; para Rorty, “a filosofia é um conhecimento que não tem nenhum privilégio: é um conhecimento histórico e contingente, assim como são os seres humanos; é um conhecimento que não tem nada de metafísico e só possui um valor de utilidade, assim como todo e qualquer conhecimento” (amostra 27, p. 165).

Outra pesquisa que adentra nas questões filosóficas da Educação pode ser localizada na amostra 49. Nela, o autor reconhece “a falência dos fundamentos de ordem metafísica enquanto estrutura fundante da normatividade do discurso pedagógico” (amostra 49, p. 17), e retoma contribuições de Lyotard, Vattimo e Habermas. Mas, destaca que “certamente é em Nietzsche que se encontram os ataques mais agudos expressos como crítica à modernidade, fazendo emergir a relatividade e a contingência. A tradição de uma racionalidade metódica, herdada dos primeiros modernos, aos olhos de Nietzsche é colocada como uma entre outras formas de racionalidade. O excesso logocentrista, herdado da tradição cartesiana e kantiana, é tomado como uma formulação egocêntrica” (amostra 49, p. 22-23). E também que Nietzsche “pretende se despedir da dialética do esclarecimento, uma vez que não confia em grandes ideais como guias seguros para os sujeitos” (amostra 49, p. 25). Assim, conforme explica “é tomado de ceticismo o terreno da razão moderna demarcado por Nietzsche e é a partir dele que o chamado pensamento pós-moderno se desenvolve em grande parte” (amostra 49, p. 27). E considera, dessa maneira, que “a partir da filosofia nietzschiana, ocorre um novo nivelamento em que a modernidade perde seu status privilegiado e se vê

denunciada como apenas mais uma forma de razão, como mais um discurso sobre a realidade e que, como todos os discursos, não pode ser tomado como idêntico à realidade, uma vez que esta não pode ser apreendida conceitualmente” (amostra 49, p. 26).

Nesse contexto argumentativo, “na pós-modernidade, há uma substituição da ideia de verdade como correspondência em favor da verdade como representação. Isso reposiciona a epistemologia como lugar da enunciação da verdade e também a ideia de teoria forte na direção de uma hermenêutica dos contextos e de uma teoria reposicionada não como verdade em si, mas como um discurso entre outros. A realidade não pode ser apreendida pelo conceito e, portanto, ao ser denominada, não equivale ao nominado, uma vez que é apenas uma representação do real e não captura o real em si” (amostra 49, p. 29). Nesse sentido, “a crítica da unidade em favor da pluralidade radicalizada, que marca o cenário contemporâneo, sinaliza que as ciências sociais, por exemplo, somente poderiam ser constituídas a partir de uma compreensão hermenêutica da verdade, uma vez que estão desde já marcadas pela contingência”. E não deixa de destacar também que “o desenvolvimento dos estudos macro, que analisam os grandes sistemas, cedem espaço para a análise das micro-culturas, tomadas como ponto de investigação, sempre geradora de novos discursos e não de modelos teóricos sobre a sociedade” (amostra 49, p. 30) e que “tendo caído a ideia de uma racionalidade central, explodem as localidades, minorias de todo o tipo e com toda a sorte de características, impossíveis de serem apreendidas com as mesmas lentes totalizadoras” (amostra 49, p. 35).

Em relação a Habermas, o pesquisador explica que tendo reconhecido o esfacelamento da razão unitária, vai requerer “*a multiplicidade de suas vozes*”, pois para Habermas, conforme explica, “*há uma pluralidade de perspectivas interpretativas que perfazem um verdadeiro pluralismo epistêmico*” (amostra 49, p. 49). E, nesse contexto argumentativo, que “*Habermas recoloca a questão da subjetividade e quer pensá-la fora dos limites da filosofia do sujeito, não mais capaz de autocertificação, mas reconhecendo a intersubjetividade como o horizonte de possibilidade para a construção, linguisticamente mediada, dos pressupostos normativos construídos no âmbito de uma racionalidade comunicativa*” (amostra 49, p. 53). E ressalta o reconhecimento de Vattimo de que o cenário pós-moderno “*somente suporta uma linha da razão que se constitua como [...] uma forma de pensar não substantiva, que recolha seus conteúdos na contingência da vida, na pluralidade de valores e de formas de compreensão e no radical reconhecimento da diferença*” (amostra 49, p. 145).

Conforme explica, “Habermas busca os recursos para que o ‘paradigma do conhecimento dos objetos [seja] substituído pelo paradigma do entendimento entre sujeitos

capazes de falar e agir” (amostra 49, p. 187), e, assim, nessa perspectiva, “é preciso levar em conta, a este respeito, que as estruturas de racionalidade, na perspectiva de uma filosofia que reconhece a virada linguística são cunhadas pela linguagem e, portanto, consideram desinflacionada a força unilateral da epistemologia. Habermas fala mesmo em uma destranscendentalização da razão, um processo em que os participantes conservam para a descentralização de suas perspectivas de interpretação” se assentam sobre o universo prático em que os sujeitos estão inseridos” (amostra 49, p. 184).

Depois de apontar as concepções epistemológicas em destaque nas pesquisas que desenvolvem a análise filosófica de questões educacionais, em que estão em evidência, portanto, os próprios filósofos e as filosofias que servem de referência para os estudos, e tendo já realizado apresentações sumárias acerca das concepções em uso nos estudos culturais, sociológicos e historiográficos da educação, resta considerarmos ainda um grupo de amostras que têm por base concepções que são retomadas a partir de autores da própria Educação, nas quais se destacam, por exemplo, a epistemologia do professor, dos saberes educacionais, a epistemologia da prática, etc. É claro que muitas dessas noções se encontram diluídas e se fazem presente em muitas outras teses da amostra, inclusive em muitas das já citadas, mas há um grupo característico no qual elas são consideradas com certa exclusividade, ainda que neste grupo também ocorram referências a filósofos, sociólogos, etc., pois, no geral, os pensadores da educação também se apropriam de referências de outras áreas.

3.2.5 Concepções em destaque nas abordagens educacionais que propõem uma epistemologia da prática e dos saberes docentes.

As noções epistemológicas relacionadas ao conjunto de abordagens que são próprias da área de Educação colocam em evidência a dinâmica característica dos saberes da experiência docente e de uma epistemologia da prática profissional. Por exemplo, na amostra 57 a pesquisadora destaca as posições de Tardif e Gauthier de que *“os saberes da experiência são definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, constituindo, por assim dizer, a cultura docente em ação”*, e que *“os saberes da experiência não constituem um grupo de saberes entre outros, mas o próprio centro de gravidade da competência profissional dos docentes, pois são formados de todos os outros saberes, retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no*

contexto real profissional. O saber da experiência também é um “saber plural”. O que caracteriza o saber da experiência, ou “saber prático”, é o fato de se originar da prática cotidiana da profissão, sendo por ela validado.” (amostra 57, p. 156).

Por outro lado, explica que “a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados nas tarefas dos profissionais, e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam-nos” (amostra 57, p. 157). E considera, a partir de Huberman, que “os saberes docentes se classificam quanto à natureza em teóricos, de procedimentos, saber-fazer, práticos, e quanto à concepção em científicos, racionais, pragmáticos e mágicos”, e ressalta que para essa autora “os saberes de procedimentos implicam saber como se faz. Os saberes práticos podem ser postos em ação. Em relação ao saber-fazer, este emana da prática e leva em conta as ideias dos modelos da própria formação de quem se capacita. Os teóricos remetem ao conteúdo que se ensina, considerando os fatores envolvidos no processo. Em relação à classificação dos saberes quanto à concepção, [...] temos os saberes científicos, que são teóricos e se encaixam num âmbito próprio do espaço de capacitação. Os saberes racionais estão relacionados às estratégias do pensamento. O pragmático volta-se para a prática, estando relacionados com os conhecimentos científicos e racionais. E os saberes mágicos têm a ‘ver com as marcas deixadas pelas coisas do espírito, da paixão’” (amostra 57, p. 159). Como se pode notar, são concepções que se identificam com a ideia de “ecologia dos saberes” e com as concepções pragmáticas do conhecimento.

Uma epistemologia da prática, nesse sentido, também é contemplada na amostra 29 em um estudo sobre a percepção de tutores e estudantes acerca da formação de professores em um curso de pedagogia da modalidade EAD, no qual o pesquisador também desenvolve a concepção dos saberes docentes da experiência profissional marcados pela pluralidade e pela complexidade da prática, tal como destaca, com citação de Tardif, que “*o saber docente é ‘um saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais’ [...]. A prática docente coloca em movimento esse conjunto de saberes que podem ser chamados de saberes pedagógicos*” (amostra 29, p. 44).

Em outra pesquisa que desenvolve as concepções implícitas à perspectiva do professor reflexivo e investigador da própria prática, porém, com foco no desenvolvimento profissional de professores iniciantes e que participam de grupos colaborativos de estudo, tal como se encontra na amostra 15, a pesquisadora destaca, a partir de Cochran-Smith e Lytle, as noções de conhecimento “*para, na e da*” prática, em que “*o conhecimento ‘para’ a prática*

tem por base teorias gerais, descobertas em pesquisas, as quais os professores são treinados para implantar. “O conhecimento ‘na’ prática fundamenta-se na ideia de que o conhecimento se origina na reflexão do professor e na investigação da prática; a ênfase está no conhecimento em ação, nas reflexões do professor sobre a prática, nas investigações sobre a prática e nas narrativas sobre a prática”. Ao passo que “da perspectiva do conhecimento ‘da’ prática, os pesquisadores sugerem, para favorecer o desenvolvimento profissional, oportunidades para que os professores explorem e questionem suas (e dos outros) ideologias, suas interpretações e suas práticas”, e extrai desse entendimento o significado de que “os professores aprendem ao desafiar suas próprias suposições; ao identificar questões importantes da prática; ao propor problemas; ao estudar seus próprios estudantes, salas de aula e escolas; ao construir e reconstruir o currículo; e ao assumir papéis de liderança e protagonistas na busca da transformação das salas de aula, das escolas e das sociedades” (amostra 15, p. 35-36). O que não deixa de evidenciar uma significação pragmatista do conhecimento.

Por sua vez, na amostra 18 encontramos considerações semelhantes que também destacam noções pragmáticas dos saberes profissionais docentes. Para estudar o processo de formação e autoformação no exercício da prática docente de profissionais formadores de professores de matemática, a partir de suas narrativas autobiográficas da trajetória de escolarização, a pesquisadora se apropriou das contribuições epistemológicas da “abordagem multirreferencial”, entre outras referências, em que se destaca o seguinte entendimento: “os saberes profissionais ligados às funções dos professores são pragmáticos, pois os conhecimentos que servem de base ao ensino estão intensamente conectados ao trabalho educacional e à pessoa do profissional da educação. São saberes práticos operacionais e normativos, cujo emprego está sujeito à sua adaptação às funções, aos problemas e às situações do trabalho” (amostra 18, p. 50). Dessa maneira, enfatiza “os saberes fundamentais que são mobilizados para a realização do trabalho docente e guardam relação direta com o saber fazer e ao saber ser, em determinados contextos de práticas” (amostra 18, p. 53). Todavia, ressalta que “esses saberes práticos constituem-se, portanto, como uma teia complexa formada por múltiplos saberes” (amostra 18, p. 53-54). Nesse sentido, a pesquisadora se utiliza da noção de “saberes docentes”, tal como compreendida por Tardif, como uma expressão que se refere a “mobilização de saberes”, ou seja, “invoca a ideia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não somente do cognitivo; revela a visão da complexidade do ser professor” (amostra 18, p. 48-49).

Outras considerações da pesquisadora que denotam noções epistemológicas se referem a utilização das narrativas autobiográficas *“como forma de leitura e produção do conhecimento da e sobre a prática docente”* (amostra 18, p. ix). Destaca, nesse sentido, que as narrativas *“oferecem uma via alternativa para estudar temas como a intersubjetividade, a vida cotidiana, os papéis sociais, os valores, as identidades, o compromisso, a troca de interesses individuais e coletivos, entre outros. No que se trata da interpretação daquilo que é singular, aquilo que não é óbvio, a singularidade e o idiossincrático, como fonte de conhecimento da experiência vivida”* (amostra 18, p. 5). No entanto explica que *“a lógica analítica perde forças na dinâmica de produção de conhecimento sobre o social, posto que o que se busca não é chegar ao estabelecimento de leis gerais”* (amostra 18, p. 65). E que, portanto, *“suas opções epistemológicas implicam “uma maneira alternativa de produzir conhecimento”* (amostra 18, p. 68), ou seja, *“o que se busca não é conhecimento de uma vida em detalhe ou parte dela, não é a descoberta de uma verdade, e sim buscar a produção de uma narração experiencial significativa socialmente”* (amostra 18, p. 67). E, por fim, destaca-se ainda seu entendimento de que o conhecimento é movente, circulante, mutante e dinâmico, o que condiz com a noção de pensamento complexo (amostra 18, p. 70), de que *“o conhecimento se constrói a partir da heterogeneidade e da pluralidade”* (amostra 18, p. 72). Assim, defende a necessidade de estruturarmos o conhecimento científico de tal maneira que comporte suas diferenças e contradições (amostra 18, p. 73), e ressalta que *“para a abordagem multirreferencial o processo de construção de conhecimento se subsidia das relações intersubjetivas”* (amostra 18, p. 75).

Também por meio da análise de narrativas biográficas, mas desta vez sobre as práticas pedagógicas no ensino de estatística para licenciandos em matemática, outro pesquisador, utilizando-se dos recursos da História Oral, na amostra 20, destacou, a partir de seus referenciais na Teoria Social da Aprendizagem de Wenger, no pós-estruturalismo, e autores como Foucault e Habermas, entre outros, que *“uma comunidade de prática constitui uma condição intrínseca para a produção de conhecimento, na medida em que fornece o suporte interpretativo necessário para dar sentido às coisas”* (amostra 20, p. 76). E, nesse sentido, considera que *“conhecer é interpretar e, então, existe o predomínio de elementos subjetivos”* (amostra 20, p. 41), e explica que na tendência em que se inscreve *“o critério de verdade não reside na pretendida objetividade (concordância entre o real e o intelecto); a verdade é resultado de consensos (as triangulações) entre as diversas linguagens ou manifestações do fenômeno ou entre os vários interlocutores que participam do processo de elaboração desse conhecimento. Assim, se assume que não existe uma verdade única, mas um*

discurso de verdade. O caráter relativo da verdade é acentuado pela assunção de que o consenso ocorre em um determinado momento, em um contexto, ou em um cenário histórico específico: algo é verdade em um determinado grupo, em determinado momento; em outro momento ou contexto, é outra verdade, tem outro significado” (amostra 20, p. 42).

Por sua vez, em outra pesquisa que também destaca uma epistemologia própria da perspectiva das “comunidades de prática”, por meio de um estudo etnográfico no cotidiano escolar referente à prática pedagógica de uma professora de matemática, na amostra 42, a pesquisadora destaca que *“uma grande contribuição de Schön [...] para a pesquisa em ensino de Matemática foi trazer a idéia da ‘reflexão’ para o centro das discussões sobre a prática, no nosso caso, a prática docente: ‘reflexão-na-ação’. No que diz respeito ao professor, isso significa tomar consciência de como age em sua sala de aula e de como agem e o que dizem seus alunos. Para o pesquisador dessa prática, isso significa confrontar o professor com a sua ação real em sala de aula e com a teoria que ele vai construindo ao longo de suas (do pesquisador) observações” (amostra 42, p. 125).* E referindo-se a autores como Zeichner, Tardif, Nacarato, entre outros que criticam o distanciamento entre os professores e os pesquisadores universitários, ressalta o que todos sugerem: *“para se promover o encontro da ‘teoria’ acadêmica com a ‘prática’ de sala de aula, é preciso que o pesquisador e o professor atuem como sujeitos de uma pesquisa desenvolvida em colaboração, refletindo juntos ‘em ação’ sobre os saberes desenvolvidos pelo professor na sua prática, a partir de categorias de análise retiradas dessa prática” (amostra 42, p. 126).*

Na mesma perspectiva da pluralidade dos saberes educacionais encontramos nas teses da Educação referências à multirreferencialidade e à bricolagem; duas abordagens pós-críticas as quais são relacionadas diversas concepções características do nível epistemológico nas pesquisas. Sobre elas, convém destacar, inicialmente, uma citação de Martins, tal como é feita na amostra 08: *“o conhecimento construído sob a perspectiva da análise multirreferencial é o resultado sempre inacabado de uma conjugação de disciplinas, ele é realizado como uma ‘atividade artesanal’ como uma bricolagem” (amostra 08, p. 28).* Essa maneira de conceber a atividade científica e a produção do conhecimento também ocorre na amostra 38, em que se pressupõe o pesquisador transformado em um *“bricoleur metodológico e epistemológico”*, como *“um artista, um confeccionador de colchas, um artesão habilidoso, um elaborador de montagens e de colagens” (amostra 38, p. 103).* A pesquisadora, além de reconhecer que vigora um novo conceito de conhecimento que afeta o marco teórico de diferentes áreas no contexto da filosofia pós-moderna (p. 30), destaca que *“a pesquisa qualitativa possui ‘um foco multiparadigmático’ e os pesquisadores ‘são suscetíveis ao valor*

da abordagem de múltiplos métodos’ com compromisso na ‘perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana’, sendo um campo ‘inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas’” (amostra 38, p. 102).

Por sua vez, como é destacada na amostra 11, a bricolagem estaria baseada em uma epistemologia da complexidade, em que, conforme explica, *“uma dimensão dessa complexidade pode ser ilustrada pela relação entre a pesquisa e o domínio da teoria social. Todas as observações do mundo são moldadas, consciente ou inconscientemente, pela teoria social a qual proporciona o quadro que destaca ou oculta o que pode ser observado”, e, dessa maneira, “como a teoria é um artefato cultural e linguístico, a interpretação do objeto de sua observação é inseparável da dinâmica histórica que o moldou”, então, “a tarefa do ‘bricoleur’ é atacar esta complexidade, revelando os artefatos invisíveis de poder e cultura, e documentando a natureza de sua influência em sua própria prática acadêmica, mas também na prática acadêmica em geral. Neste processo os ‘bricoleurs’ atuam a partir de um conceito que a teoria não é uma explicação para o mundo – ela é mais uma explicação de nossa relação com o mundo” (amostra 11, p. 22).* Nessa amostra, o pesquisador entende a perspectiva da bricolagem, tal qual Lippi a considera, como uma nova atitude *“que busca romper com a lógica dominante de produzir conhecimentos” (amostra 11, p. 37).* Assim, ressalta, citando de Kincheloe e Berry, que *“o pesquisador, enquanto bricoleur, abandona a busca por algum conceito ingênuo de realismo, concentrando-se, em lugar disso, na elucidação de sua posição na teia de realidade e nos lugares sociais de outros pesquisadores e nas formas como moldam a produção e a interpretação do conhecimento” (amostra 11, p. 22), mas, ao mesmo tempo explica sobre a bricolagem que “não se trata de um ‘vale-tudo’ metodológico, e sim uma ampliação do olhar, o que permite enxergar a multiplicidade na qual um fenômeno está engendrado” (amostra 11, p. 37).*

No mesmo sentido, na amostra 02, outro pesquisador assegura que a abordagem multirreferencial *“é capaz de dar conta do caráter complexo do conhecimento” (amostra 02, p. no resumo).* O pesquisador pressupõe que as tecnologias mudam as formas de comunicar e adquirir conhecimento (amostra 02, p. 77), e, dessa maneira, citando de Lévy, chama a atenção para que *“a partir de agora, devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos” (amostra 02, p. 101).* E destaca que *“ao transpor a multidimensionalidade para a questão do conhecimento”, Morin afirma que “o conhecimento pertinente deve reconhecer este caráter multidimensional” de modo que “não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras” (amostra 02, p. 135).* E

considera, citando Morin, que *“há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais com os desafios da complexidade”* (amostra 02, p. 135).

Em outra pesquisa que conforme destaca sua autora se *“aproxima da abordagem epistemológica e metodológica proposta pela multirreferencialidade”* (amostra 13, p. 32), na amostra 13, em que sublinha também suas referências à perspectiva da Educomunicação, a pesquisadora, considerando principalmente as ideias de Ardoino, toma por pressuposto que *“a abordagem multirreferencial parte da ideia de que os objetos de estudo podem ser interrogados de forma múltipla, não só pela multiplicidade de características existentes neles, bem como pela multiplicidade de olhares e questionamentos que se pode ter sobre os mesmos, partindo de sujeitos também múltiplos, construídos a partir de diferentes referências de cada área do conhecimento, num entrecruzamento constante de concepções, ideias, representações, que não se esgota, ocorrendo em processos contínuos de reflexão e construção de possibilidades”* (amostra 13, p. 31-32). E, em sentido geral, considera as palavras de Ardoino para dizer que *“no lugar de buscar um sistema explicativo unitário (...) as ciências humanas necessitam de explicações, ou olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos”* (amostra 13, p. 32).

Como se pode ver, outro recurso teórico recorrente a fundamentar noções epistemológicas pós-críticas na pesquisa educacional é a “teoria da complexidade” de Morin. Em relação à utilização dessa teoria nas pesquisas analisadas, além do que já foi mencionado, pode-se considerar ainda, com base nos dados coletados da amostra 09, uma pesquisa na qual a autora explica que seu interesse está em verificar *“os limites da ciência moderna e como a teoria da complexidade pode contribuir para entendermos melhor a ciência pós-moderna”* (amostra 09, p. 20), o destaque dado ao ponto de vista de Najmanovich de que *“o principal limite da modernidade é o fato de encarar a ciência como verdade absoluta e que o conhecimento quando distanciado do senso comum chega a um patamar ou status de verdade”* (amostra 09, p. 60). E, conforme a pesquisadora, *“a ordenação e a estabilidade aumentam a nossa chance de nos sentirmos seguros e de dominarmos certo conteúdo e/ou explicações”*, mas, por outro lado explica que *“ao concebermos, portanto que não há ordem, ou melhor, que o processo de descobertas é instável, que se regula entre a ordem e a*

desordem, estamos deixando uma margem de insegurança que pode ser interpretada como ausência de chão, ausência de parâmetros ou referências” (amostra 09, p. 61).

Assim, refere-se a uma crítica a narração científica, particularmente a que se produz pela metodologia analítico experimental, que se faz a partir de um novo discurso que leva em conta *“a não linearidade, a imprevisibilidade, o acaso, o desconhecido e o Complexo”*. E aí destaca que *“a teria do caos é uma nova narrativa” (amostra 09, p. 62)*. Porém, ressalta que Morin *“não pretende contestar o conhecimento “objetivo” da ciência, que ele denomina de clássica, e sim integrá-lo a um conhecimento mais amplo e refletido, dando oportunidade a essa nova ciência de enxergar o que antes não enxergava” (amostra 09, p. 67)*. E, com base nessas referências, de sua parte, a pesquisadora explica que no seu trabalho *“a concepção de ciência adotada leva em conta que ela é processual e dependente de vários contextos. Além disso, não é mais a busca da verdade absoluta. A busca agora é de teorias aplicáveis ao mundo físico, cultural, social e natural sob a variedade mais ampla de circunstâncias”*, e, considera, desde seu ponto de vista, que *“nunca chegaremos à verdade absoluta, pois apesar das provas científicas serem valorosas, serão sempre provisórias, transitórias até que um grupo da comunidade científica resolva criticar essas explicações por julgar que elas não são mais suficientes para aquele contexto sociohistórico” (amostra 09, p. 68)*.

Já da amostra 47, o pesquisador sintetiza suas referência a Morin em relação ao conhecimento ressaltando que ele *“coloca as incertezas, as oposições e as distinções no centro de sua construção epistemológica”*. E destaca que Morin se contrapõe ao *“paradigma da ciência que visa à simplificação do conhecimento em detrimento de sua complexidade” (amostra 47, p. 101)* e explica que na perspectiva da complexidade *“a produção do conhecimento se faz obrigatoriamente na multidisciplinaridade, com ‘a colaboração de investigadores competentes nos domínios que nos são estranhos’, evitando assim erros e imprecisões conceituais até mesmo teóricas” (amostra 47, p. 102)* e que o autor *“vê a transdisciplinaridade como reorganização do conhecimento científico, como nova forma de considerar os dados de pesquisa e o acúmulo de conhecimento das disciplinas” (amostra 47, p. 251)*.

Porém, retornando aos autores e teorias da Educação que são solicitadas nas teses analisadas, deve-se mencionar a utilização da Epistemologia Social de Popkewitz e a História Social do Currículo de Goodson e destacar os pressupostos implicados aí. Ambas as teorias de inspiração foucaultiana são referência para um estudo sobre os aspectos teóricos e políticos da relação entre conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro, que se

encontra na amostra 24. No contexto dessas referências, destaca-se a opinião de Lopes de que a História do Currículo “*é envolvida tanto por questões epistemológicas quanto por questões associadas à sociologia do conhecimento, uma vez que implica, necessariamente, [...] o estudo mais atento das questões referentes à seleção, exclusão, organização, construção e distribuição do que é considerado conhecimento*” (amostra 24, p. 16). Assim, a pesquisadora entende que “*o que é considerado como conhecimento válido é construído a partir de ‘lutas entre diferentes grupos em uma matéria sobre as normas de participação, verdade e reconhecimento’ dentro de uma comunidade discursiva*”; no caso específico de sua pesquisa, o campo científico do Currículo (amostra 24, p. 40).

E, nessa mesma perspectiva, destaca que “a partir de Foucault, Popkewitz reconhece a verdade como uma construção discursiva e histórica, o que problematiza as normas sobre o que é certo ou errado. O conhecimento considerado válido em determinada disciplina é o efeito de um discurso que não somente ‘traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar’” (amostra 24, p. 29). De maneira que, conforme explica, para Popkewitz “o estudo histórico desvela os padrões e os sistemas de conhecimento construídos no processo da escolarização e de organização das nossas percepções, das formas de responder ao mundo, assim como das nossas concepções e percepções do próprio eu. Aos estudos históricos fica possibilitado mostrar os efeitos de poder produzidos pela escolarização, que produzem tanto a inclusão quanto a exclusão. Preocupado com a forma como o poder se relaciona com o conhecimento, o autor considera as regras e os padrões dos textos como uma prática social, material e política, se ocupando, ao mesmo tempo, com as condições históricas dentro das quais predomina um determinado discurso” (amostra 24, p. 15). E, assim, cita de Lamar, que para Popkewitz “as ‘regras’ da ciência, inclusive da ciência educacional, estão impregnadas de considerações de ordem social, assim como de distinções conceituais que definem as relações de poder” (amostra 24, p. 29).

Em resumo, como se pode observar e reconhecer, essas concepções de ciência estão aí no corpo da pesquisa acadêmica a fundamentar métodos amplamente utilizados pelos pesquisadores da Educação, como é o caso, de acordo com o que destacamos, da bricolagem de métodos e da perspectiva da multirreferencialidade, entre outras metodologias, que se orientando pela complexidade da prática e dos saberes docentes, vão se constituindo pragmaticamente no processo investigativo. Mas, não só, pois, antes disso também destacamos a arqueologia, a genealogia e a ética em Foucault, como também da análise do discurso foucaultiano, a lógica das diferenças conforme Deleuze e também a esquizoanálise

preconizada por Deleuze e Guattari, a terapia filosófica wittgensteiniana, entre outras metodologias, que, por exemplo, validam tais concepções destacadamente no cenário dos estudos filosóficos da educação.

É importante sublinhar o entendimento de que esses métodos validam na prática as referidas concepções epistemológicas juntamente com seus pressupostos. E, nesse sentido, precisamos considerar também o caso da história oral, do paradigma indiciário, da pesquisa narrativa, dos estudos biográficos e da análise de representações, particularmente, inspiradas pela História Cultural, destacadamente no âmbito da historiografia da educação, conforme os apontamentos realizados. E ainda, desde o campo dos estudos sociológicos das questões educacionais, a sociologia do cotidiano, a sociologia das ausências e das emergências tal como preconizada por Boaventura Santos, a abordagem dos ciclos de política nos termos de Ball e a análise dos dispositivos pedagógicos conforme Bernstein, entre outras metodologias que pressupõem as referidas concepções epistemológicas. E, assim, na perspectiva dos estudos culturais da educação, é preciso mencionar também o método etnográfico pós-moderno, a netnografia, da etnomatemática, entre outros que se orientam na prática investigativa por noções de cientificidade coerentes com o pensamento pós-crítico, conforme ressaltamos suas evidências nas teses da Educação.

Nesse contexto, depois desse percurso pelas teses da Educação, não é o caso de retomar que “a ciência” foi tida como objeto de várias formulações, da mesma forma que “a verdade” foi destacada ou descartada em diferentes contextos e considerações, mas sim de avaliar que as concepções em torno desses conceitos em destaque no nível epistemológico das pesquisas, em geral, apontam para o relativismo e para a desconstrução da verdade nos conhecimentos educacionais, à medida que é reposicionada pelas referências a novas maneiras de conceber a atividade científica e acadêmica de produção do conhecimento.

Nesse sentido, acredita-se ter conseguido explicitar por meio de exemplos que se multiplicam, os muitos e diferentes argumentos que incorporam as concepções pós-críticas ao campo da pesquisa educacional brasileira, determinando, nesse contexto, as maneiras de se pesquisar, fundamentando diferentes abordagens metodológicas nas mais variadas linhas investigativas da Educação que, como é de conhecimento geral, congrega estudos e discussões sobre o ensino de um bom número de disciplinas considerando suas especificidades, num diálogo constante com as referências teóricas e metodológicas das Ciências Humanas e da Filosofia. Além do que, há que se destacar, a educação, em sentido amplo, extrapola as questões do ensino formal, das disciplinas acadêmicas, etc., pois que ela diz respeito a própria formação humana do homem enquanto ser social.

Dessa maneira, e dada a amplitude de tudo o que envolve a pesquisa educacional, sabendo que a educação é um campo interdisciplinar para o qual convergem diversas concepções teóricas e metodológicas a fundamentar os processos investigativos, e sabendo do aspecto diversificado das diferentes abordagens pós-críticas, não foi novidade para nós que trabalharíamos com um grande volume de informações. E, principalmente, no que se refere às questões epistemológicas; tamanha é a forma como os pressupostos pós-críticos são utilizados, significados, contextualizados, atualizados, etc. nas práticas investigativas da área, considerando as diferentes filiações teóricas e disciplinares que condicionam tal utilização. Muito embora a dimensão real dessas questões e do impacto que elas produzem na pesquisa, só fomos compreender de fato a partir de leitura e da análise das teses que são produzidas concretamente nos programas brasileiros de pós-graduação. Contudo, a análise realizada aponta que, mesmo sendo muitas as teorias e diversos os argumentos, os pressupostos epistemológicos, nessas apropriações, são relativamente semelhantes.

As concepções referentes ao nível epistemológico, conforme se pode verificar, também respaldam as consequências do giro linguístico que tem tido grande influência na área da Educação. Porém, desde nosso ponto de vista, tomando a ontologia crítica como referência, há muitos aspectos das teorizações pós-críticas que precisam ser criticados. Principalmente a partir do nível epistemológico o ceticismo pode ser contestado. A análise crítica, no entanto, exige considerar o que está para além do conhecimento. De maneira que um primeiro aspecto, nesse contexto, é não abrir mão da categoria de “totalidade” – sem a qual não seria possível nem mesmo identificar o giro linguístico, quanto menos avaliar os seus efeitos na produção acadêmica – que estabelece uma série de condições necessárias ao estudo abrangente das questões filosóficas implicadas na produção acadêmica da Educação.

Tanto Lukacs quanto Bhaskar indicam essa necessidade para avaliar as questões do conhecimento e outras. É claro que não se pode perder de vista, igualmente, as categorias da particularidade e da singularidade. Pois que negar essas categorias em nome da totalidade seria, em primeiro lugar, não querer ver tudo o que apontam e combatem as teorias pós-críticas, o que se espera já ter demonstrado que não é nosso objetivo aqui, e, em segundo lugar e por outro lado, seria, conforme nosso ponto de vista, algo tão contraditório quanto as posições pós-críticas que tentam fazer o contrário, ou seja, que negam a totalidade em proveito da singularidade, incorrendo a todo momento em generalizações incompreensíveis; tais como, “é verdade que não existem verdades”, ou como “todas as metanarrativas são impossíveis” sendo esta uma delas, entre outros absurdos que criticam todas as assertivas generalizantes impondo outras tão ou mais gerais quanto possíveis.

No entanto, o conjunto dessas inconsistências e incompatibilidades será objeto de nossa crítica no próximo capítulo, sendo aqui o momento apenas para indicá-las em rápidos apontamentos do que será retomado mais a frente e com maior profundidade, pois, em última análise, não se trata de criticá-las simplesmente nos termos da lógica ou nas questões do conhecimento, mas, sobretudo e principalmente, de um ponto de vista ontológico.

As constatações referentes ao plano epistemológico, pela análise das teses, apontam que em geral as críticas à “ciência” tomam por pressuposto uma concepção de ciência que é dita como moderna, a qual é descrita como generalizante, extremamente racional, obcecada por coisas como verdade absoluta, objetividade, neutralidade, unidade, etc. Seria uma ciência que não observa particulares e singulares, que não dá conta do movimento e da dinâmica dos fatos sociais, humanos ou naturais, tão dinâmicos como se tornaram. Porém, normalmente não se considera que ao descrevê-la dessa maneira já se está operando com o entendimento pós-crítico de conhecimento. Ou seja, em geral não fica exatamente claro que já se está operando a análise que tem por base o giro linguístico e que se conduz, portanto, pela ideia de que o conhecimento determina a realidade, e, por conseguinte, que se ele busca universais, na verdade, acaba por produzi-los ou colocá-los no mundo, sendo, portanto, impossível conceber singularidades. Dessa maneira, para que as singularidades sejam colocadas no mundo seria necessário pressupor um conhecimento que busca singulares. Mais ou menos a redundância de que se recolhe do mundo o que nele se coloca pelo conhecimento. Assim, no lugar de buscar regularidades e leis, por exemplo, para se colher universais, se deveria buscar singularidades para se recolher multiplicidades.

O sentido dessa questão é uma oportunidade para nos reportarmos ao artigo de Curry (2000) que retoma um debate entre Roy Bhaskar e Ernesto Laclau, ou seja, entre realismo crítico e teoria do discurso, respectivamente. No qual se destaca a seguinte assertiva bhaskariana: “o fato de que só podemos conhecer através do conhecimento, não implica em que só podemos conhecer o conhecimento” (CURRY, 2000, p. 100). O autor cita ainda, na mesma página, que Bhaskar “colocou o mundo de volta em seus pés, criticou a falácia epistêmica e situou a epistemologia em relação com a ontologia”. E assegura que no debate entre essas duas perspectivas

o ponto central de discordância não está, então, no terreno epistemológico, mas diz respeito a questões relativas à ontologia. Laclau quer encapsular o ser dentro do conhecimento, enquanto Bhaskar quer circundar o conhecimento dentro do ser (não apenas o ser humano) e assim relativizar a epistemologia sem que haja relativismo ontológico: “Tudo está contido (constelacionalmente) na ontologia (inclusive a epistemologia e a ética)” [...]. Laclau, por outro lado, quer relativizar tanto a ontologia quanto a epistemologia, de forma que não há nada mais a ser descoberto,

apenas configurações discursivas distintas estão emergindo constantemente (CURRY, 2000, p. 102).

Dessa maneira, Laclau nos convidaria a ficarmos por aqui pelo nível epistemológico, enquanto Bhaskar aponta o nível ontológico das questões e nos convida a ir adiante. Ou seja, a aposta na teoria do discurso é a de que não há nada no mundo fora de nossas crenças, e, se há coisas lá fora, só podem ter sido colocadas lá pelo conhecimento; ao passo que, na perspectiva realista crítica, admite-se que as dimensões epistemológica e ontológica não são redutíveis uma à outra, muito embora se reconheça que estejam em relação constante e que nessa relação ambas permanecem abertas à transformação. Contudo, dado que aceitamos o convite de Bhaskar, iremos adiante nessas questões, passando pelo nível gnosiológico das concepções – em que se verá, no próximo item, que o giro linguístico é o pano de fundo das visões reducionistas e epistemologizantes – até o nível ontológico das concepções pós-críticas que tentam confinar o ser ao âmbito do conhecimento e cavar nesse nível as condições de sua sustentabilidade. Portanto, como se espera, será, no próximo capítulo, pela retomada de elementos realistas e ontológicos numa perspectiva crítica, o momento para uma análise mais abrangente dessas considerações. Enquanto isso, continuamos mergulhados nas teses da Educação para expor noções pertinentes ao nosso estudo no que diz respeito às concepções de maior alcance e profundidade que dão suporte, nas pesquisas analisadas, às questões do nível epistemológico e que estão direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente, implicadas nesse nível, quais sejam, as concepções gnosiológicas e ontológicas.

3.3 Concepções gnosiológicas implicadas nas teses pós-críticas da Educação

Para todos os efeitos, importa, antes de mais nada, explicar que se no item anterior percorremos um caminho mais analítico e demonstrativo na exposição das informações mais relevantes obtidas das teses, que resultou em um longo texto, conforme acabamos de concluir, no presente tópico, em que se fará a exposição e a análise dos dados referentes ao nível gnosiológico, vamos priorizar um percurso mais sintético e resumido das questões que caracterizam esse nível. E isso se justifica não só por uma questão de escolha, mas, sobretudo, porque se constatou que nos níveis gnosiológico e ontológico as teorias pós-críticas são ainda mais homogêneas e consistentes em torno de pressupostos comuns. Faremos, obviamente, um

esforço por trazer das teses citações exemplares e elucidativas, todavia, com menos frequência, ou seja, se se compara ao item anterior ver-se-á que são em número bem menor.

Com essas observações acerca dos recursos da análise (ação de separar um todo em suas partes) e da síntese (ação de reunir várias coisas por suas semelhanças e traços comuns), que contempla o aspecto diversificado das teorias pós-críticas e ao mesmo tempo explicita suas semelhanças, passamos então para o nível gnosiológico das teses pós-críticas da Educação. Ou seja, para o nível dos pressupostos que toma por base as concepções de linguagem e as maneiras de compreender seu papel no conhecimento, na relação sujeito-objeto, na subjetividade e nas demais instâncias as quais possam estar correlacionadas na produção científica, no sentido de um aprofundamento da análise nas questões do conhecimento, a partir dos dados obtidos das teses da Educação.

A forma como pensamos a caracterização desse nível nas teses pós-críticas leva em conta não só os aspectos descritos por Gamboa (2007), mas também considera algumas informações prévias dessas teorias no que diz respeito ao fato de ser o giro linguístico seu principal aspecto definidor. Desse modo, foi preciso considerar não só as maneiras como concebem o sujeito, o objeto e a relação entre eles nas questões do conhecimento, como também e principalmente, as concepções de linguagem e a maneira como são compreendidas as funções da dimensão linguística em relação às demais categorias do conhecimento em sentido gnosiológico. Pois, sabe-se que estão em jogo no contexto dessas teorias, além das maneiras de generalizar, abstrair, conceituar, classificar ou formalizar, a relativização e, por vezes, a desconstrução das categorias clássicas em nome da centralidade das questões linguísticas que são destacadas sobre todas as outras à medida que a linguagem é sobreposta ao sujeito e ao objeto, como condição *sine qua non* dessas categorias, bem como da relação entre elas.

Tal centralidade da linguagem pode ser destacada, por exemplo, na amostra 37 em que, a partir de sua opção pelos estudos etnográficos pós-modernos, o pesquisador explica que *“uma das características centrais dos estudos pós-estruturalistas é a ênfase que neles é dada à linguagem. Afirma-se, nessa perspectiva, que os objetos do mundo social são construídos discursivamente”* (amostra 37, p. 53). O autor pressupõe para sua pesquisa o entendimento de que na virada pós-moderna *“o sujeito deixa de ser pensado como uma entidade prévia ao discurso, para ser tratado como o próprio efeito da discursividade (ou da atividade interpretativa)”* (amostra 37, p. 56), e nesse sentido, ressalta que *“a chamada virada pós-moderna na etnografia coloca em relevo um modo de conceber a linguagem e o papel fundamental que esta desempenha na instituição dos sentidos que damos às coisas do mundo.*

Desse modo, a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o pensamento – ela constitui o próprio pensamento. Assim, ‘quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma’” (amostra 37, p. 57).

Portanto, pode-se compreender já pelos dados destacados dessa primeira amostra analisada que a tradicional identificação de dois polos no conhecimento é um dos elementos a ser problematizado. Cabe, no entanto, verificar qual alternativa é apresentada a esse modelo no contexto pós-crítico. Nesse sentido, o pesquisador traz uma citação de Moriconi para dizer que *“ao jogo de pensamento na modernidade, polarizado pela relação sujeito e objeto, propõe-se a alternativa do jogo pós-moderno de intersubjetividade, da relação entre eu e outro como parceiros no diálogo”* e, na sequência, explicar que *“é justamente nesse ponto que se dá o esgotamento da ilusão cientificista baseada em uma epistemologia fundada na nítida separação entre sujeito e objeto”*, e, assim, destaca que *“a intersubjetividade será fundamental para a chamada antropologia pós-moderna, junto com aquelas filosofias da linguagem que consideram que o conhecimento sobre o mundo não é factual, mas de caráter linguístico, e assumem que este conhecimento forma os objetos que descreve, como diria Foucault”* (amostra 37, p. 53-54).

Ou seja, o “ser pensante” e o “ser pensado”, que puderam ser concebidos como referências para o conhecimento, pois que além de categorias do conhecimento ao mesmo tempo remeteriam a algo externo, que existe independentemente do conhecimento, no caso, ao homem, ser social, e ao mundo, natural e social, agora na condição em que se encontram desaparecem como referências no sentido de que eles próprios têm que se referenciar à linguagem, como um construto dela.

Os efeitos profundos dessa inversão no campo dos fundamentos, em sentido amplo, acabam por desqualificar, deslegitimar e desconstruir qualquer “metafísica do sujeito”, por um lado, e, por outro, qualquer “ontologia realista ou materialista” também é tornada impossível. Muito embora ocorra, inevitavelmente, aquilo que os pós-críticos teimam em não admitir, uma nova metafísica sendo fundada. Ou seja, na medida em que deposita na linguagem todas as suas referências, esse novo pensamento, alegando ser anti-metafísico, joga pela janela o que retorna por debaixo da porta, isto é, ao descartar o sujeito e o mundo real, faz surgir a metafísica do linguisticamente fundamentado. É particularmente elucidativa desse entendimento uma citação de Foucault que é destacada na amostra 52 para fundamentar posições gnosiológicas ao asseverar que *“relações de ‘poder-saber’ não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao*

sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber de suas transformações históricas”, e, na sequência, a pesquisadora explica que “desse modo, desaparece qualquer noção apriorística, universal ou de unidade entre o sujeito, o conhecimento e a realidade. O próprio sujeito não está dado previamente, pois também é o fruto das relações de poder e de saber específicas que o configuram a cada momento” (amostra 52, p. 73).

Nesse sentido, também cita de Albuquerque, entre outras coisas, como tais noções se inserem em seu campo de estudo, ao destacar que *“a realidade não é uma pura materialidade que carregaria em si mesma um sentido a ser revelado ou descoberto. [...] as evidências não são encontradas nos arquivos, são fabricadas pelos próprios procedimentos, aparatos e pressupostos teóricos e metodológicos do historiador. Somos nós que evidenciamos, colocamos em evidência dado evento ou conjunto de eventos” (amostra 52, p. 84).* E é nesse nível de concepções gnosiológicas que a pesquisadora destaca sua opção por *“tomar a escrita de si – que emerge em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas – como escrita de fronteira que procura tencionar a relação sujeito-objeto a partir da exposição do modo contingente em que ambos são constituídos e reconstituídos” (amostra 52, p. 148).* Novamente, portanto, a relativização do sujeito e do objeto como efeito que se tornaram das relações de poder inerentes ao conhecimento em seus processos linguísticos e discursivos.

O efeito epistemologizante desse processo que atribui, por meio das categorias linguísticas, ao pesquisador e aos conhecimentos da área, através da escrita de si e do outro, as causas constitutivas do sujeito e do objeto, pode ser ilustrada também na amostra 10, na seguinte declaração, *“o ‘sujeito’ é concebido a partir de distintos campos de conhecimento, há o sujeito da medicina, o sujeito da religião, o sujeito da psicanálise, o sujeito da filosofia moderna, etc.”* o que levaria ao entendimento de que *“não existe um sujeito, mas apenas formas de subjetivação, modos de nomear e conceber o sujeito” (amostra 10, p. 23).* Por outro lado, a materialidade é também tornada rarefeita, como um apêndice do conhecimento; conhecimento que a produz por seus efeitos de significação dos seus próprios objetos. Nesse sentido, pode-se destacar da amostra 36, a citação que a pesquisadora traz de Costa, na qual essa noção é particularmente saliente ao dizer que *“a linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade” (amostra 36, p. 91).* Mas, também não deixa de radicalizar nessa direção ao citar e corroborar a visão de Larrosa de que *“as palavras produzem sentido,*

criam realidades”, e ao retomar também do autor o que soa praticamente como uma profissão de fé: *“Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar [...] é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”* (amostra 36, p. 107). A partir dessas considerações, podemos compreender como não só o sujeito ou o objeto, mas o próprio pensar adquire novas configurações no contexto das concepções pós-críticas.

Essa concepção do pensar como exercício de linguagem pode ser verificada também na amostra 52, em que se destaca: *“as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo”* (amostra 52, p. 86-87). Ou como se obtêm da amostra 26 que, segundo Veiga-Neto, *“em vez de classificar a linguagem como uma ferramenta ou um instrumento que estabelece ligações entre o nosso pensamento e a coisa pensada, Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e do sentido que damos às coisas, ao mundo e às nossas experiências”* (amostra 26, p. 20). Ou seja, a concepção gnosiológica em voga é a de que a linguagem da conta do pensamento e organiza internamente o homem e externamente a realidade.

No mesmo sentido, pode-se obter da amostra 48 uma citação de Bakhtin na qual postula que *“não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e organiza sua orientação”* (amostra 48, p. 32). E, na mesma amostra, explica que Bakhtin *“vai mostrar o erro de duas imagens: uma referencial, em que as palavras são essencialmente nomes que representam algo (exterior), que chamaria de correntes objetivas abstratas, e uma intimista, segundo a qual a linguagem é um meio para a exteriorização de estados internos subjetivos (interior), como um veículo de tornar públicos certos conteúdos do ‘self’, que denomina de subjetivismo idealista”* (amostra 48, p. 32). Veja-se porquanto a linguagem é fundamental também ao funcionamento do próprio pensamento, enquanto atividade mental, interior; ela é estruturante e não a expressão do que está lá dentro, nem a representação do que está fora.

E, no mesmo sentido, conforme explica, Michel de Certeau *“é outro pensador que se coloca contra o atomismo do sujeito moderno”, pois, para ele “é preciso se evitar o regresso aos indivíduos. Essa unidade elementar, a partir da qual seriam compostos os grupos e à qual seria possível reduzi-los, deve ser afastado enquanto postulado que se mantém pelos*

últimos três séculos, e em seu espaço deve ocupar uma análise em que ‘cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais’” (amostra 48, p. 32-33). Ou seja, novamente o descentramento do sujeito, fragmentado ante a pluralidade dos discursos.

E o mesmo entendimento pode ser verificado também na amostra 40, no dizer da pesquisadora de que “a linguagem ganha um papel central, sugerindo adotar como foco de análise o conteúdo, o contexto da linguagem, as relações de poder historicamente constituídas, as noções de verdade e as definições de ações. Nessa perspectiva, os discursos deixam de ser tratados como um conjunto de signos que nomeiam a realidade e passam a ser compreendidos como ‘práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam’” (amostra 40, p. 26). E, assim, ao retomar novamente de Foucault, concebe o discurso não como “uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência”, mas, como “práticas que organizam a realidade” (amostra 40, p. 61-62). Dessa maneira, conforme cita de Silva, “Foucault, no contexto da ‘virada linguística’, deixa de conceber a linguagem ‘como veículo neutro e transparente de representação da ‘realidade’, mas como parte integrante e central de sua própria definição e constituição’” (amostra 40, p. 62). E, nesse sentido, a pesquisadora sintetiza essas questões a sua maneira ao declarar: “Entendi, estudando Foucault, que o discurso tem uma função; ao descrever a realidade, eles próprios já estão instituindo significados e construindo a realidade de uma determinada forma. Os discursos são, portanto, produtores de verdades e definidores da realidade social” (amostra 40, p. 64).

O mesmo posicionamento é utilizado na amostra 21, para fundamentar uma pesquisa que desenvolve análise do discurso, na qual se destaca: “*a linguagem não é a representação objetiva de uma realidade que existe fora e independente dela, mas é um dispositivo construtor e definidor dessa realidade, manipulado pelos sujeitos da história, em suas posições e interesses*” (amostra 21, p. 48). E assim a pesquisadora combina a “análise do discurso”, na perspectiva de Pêcheux, com o conceito de ideologia enquanto linguagem, colhendo como resultado o entendimento de que “*o sujeito, em sua forma sujeito-histórico, é sujeito à língua que o constitui, que é anterior a ele, e, ao mesmo tempo, sujeito da língua, porque é capaz de interferir nela, de mudar os contextos históricos e, nessa mudança, reinventa também os sentidos pelos quais as palavras são entendidas. ‘Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas’*” (amostra 21, p. 48).

Com essas citações tomadas das teses da Educação pode-se compreender porquanto as noções gnosiológicas aparentam, a todo momento, querer se impor e ocupar o lugar de fundamentos, tal como seria o caso de categorias ontológicas que representam ter se tornado. Mas, cabe reconsiderar e fazer ver que, na verdade, é justamente o salto ontológico algo por demais problemático no contexto das teorias pós-críticas, como se verá mais a frente quando abordaremos as questões do nível ontológico propriamente dito. Para o momento é bom deixar claro ao leitor que, desde nosso ponto de vista, importa levar em conta uma distinção na qual se considera, por um lado, o “sujeito epistêmico” (nível gnosiológico) e, por outro, o sujeito concreto, real, indivíduo social existente (nível ontológico). Mesmo esse ser real, existente no mundo, ao ser concebido no ambiente pós-crítico sofreria os efeitos do processo epistemologizante a desfigurar qualquer possibilidade de um sujeito real que não seja aquele determinado pelo conhecimento. Essa diferenciação, no entanto, não é exatamente explicitada entre os pós-críticos e, conforme se constatou pela análise das teses, a dificuldade maior em identificá-la está relacionada à maneira de conceber diversas categorias tal como se processam no giro linguístico. E o mesmo pode-se dizer da distinção entre o conhecimento da realidade e a realidade propriamente dita, que fica completamente obscurecida nesse contexto. Até mesmo porque sempre quando são abordados pelo seu lado extra-linguístico, não deixam de mencioná-los ou como um território a ser ocupado, no caso do sujeito, ou como o caos puro, a indeterminação absoluta, no caso da realidade, que adquirem forma somente pelos efeitos de formações discursivas, linguísticas e epistêmicas, ou seja, que podem ser históricas e reais, mas somente em contextos linguísticos e culturais específicos que lhe conferem feições de historicidade e de realidade.

Porém, este será um assunto para o próximo tópico e para o próximo capítulo, pois partimos do princípio da não redutibilidade da ontologia à epistemologia ou à gnosiologia. Com efeito, sobre isso, importa ressaltar a complexidade que tivemos de enfrentar ao longo da análise, pois foi preciso depurar nas referências ao “sujeito” e a “realidade” as situações em que, por exemplo, deveríamos considerar o sujeito “pessoa humana” e não o “sujeito epistêmico”, e vice-versa. Da mesma forma, em relação à “realidade concreta” e “o concreto no pensamento”, pois não se trata de uma depuração que ocorra de maneira tranquila nas tendências pós-críticas. E assim, outras questões não menos complexas foram surgindo, tal como, por exemplo, a própria linguagem poderia ser afirmada por seu lado humano, por ser uma característica essencial e definidora do humano, todavia, temos observado que não é o caso entre os pós-críticos de entendê-la dessa maneira. Seu epistemologismo é tão acentuado que no máximo se consegue conceber a linguagem, senão

como uma propriedade do conhecimento, como condição interdependente, no sentido de que nossos conhecimentos definem a nossa linguagem na mesma proporção em que nossa linguagem define nossos conhecimentos e nossa forma de pensar; e, assim, conhecimento e linguagem em seus conteúdos discursivos definem tudo o que há. Essas e outras questões nos deixaram sempre alerta em relação ao paradoxo pós-crítico que reduz a dimensão ontológica do ser ao nível do conhecimento, e vice-versa, questões gnosiológicas são alargadas a tal ponto de se tornar a única referência possível para o reconhecimento de algo que é, ou seja, de algo do ser.

Todavia, a linguagem tomada como referência não é nunca estável e não pode ser fixada; sua marca principal é a dinamicidade, o jogo, as relações de força e de poder, as lutas por definir o que não pode ser definido ou fixado em definitivo e, portanto, se dá num fluxo interminável de fixações momentâneas, periódicas. Dessa maneira, como algo tão instável poderia marcar e produzir o sujeito, o objeto e tudo mais? Ora, de maneira sempre diversificada, também dinâmica e aberta, por isso o sujeito não é centrado ou estável, mas destacado na multiplicidade, são múltiplos sujeitos e, portanto, múltiplas subjetividades que não são fixas, mas se renovam o tempo todo. Da mesma forma o objeto, nesse contexto, é destacado na singularidade das muitas e infinitas formas pelas quais pode ser definido e narrado nos diferentes jogos linguísticos, que não permitem qualquer estabilidade do objeto; a realidade é movimento infundável de mudança constante e da diferença, na mesma proporção em que são múltiplas e infinitas as possibilidades narrativas.

Nesse sentido, destaca-se da amostra 45, a concepção de que “a linguagem deixa de ser entendida como veículo de representação da realidade e passa a ser vista como ‘um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocadamente amarrada’” (amostra 45, p. 32). E na mesma tese encontra-se, em relação ao sujeito, que no pensamento pós-moderno se “rejeita a noção de sujeito moderno, tido como coerente, unitário, fixo, estável, permanente, transcendental, autor da ação, dotado de uma racionalidade objetiva e de uma essência universal [...]. Ao contrário, o sujeito agora é visto como uma multiplicidade aberta e flexível, um ‘efeito do discurso’ [...], uma invenção ‘cuja racionalidade é sempre produzida socialmente’” (amostra 45, p. 40). E explica, com citação de Veiga-Neto: “tendo em vista que cada posição de sujeito numa rede discursiva ‘jamais é fixa, nem mesmo estável [pois] jamais ocupamos um mesmo lugar ao sermos cruzados por dois enunciados; ainda que ele seja um mesmo enunciado que volte a nos interpelar, ele vai nos encontrar num outro lugar na rede. Em cada caso, o resultado será sempre diferente’”

(amostra 45, p. 46). E, nesse sentido, essa concepção é atualizada pela pesquisadora no contexto da problemática que aborda ao destacar que “o processo de produção das subjetividades é atualmente marcado pela ciborguização, em que a linguagem – internetês – é o eixo articulador da subjetividade ciborgue” (amostra 45, p. 90). E assim explica também que “inspirada nos estudos de Michel Foucault, esta [a sua] pesquisa analisa o processo de produção das subjetividades juvenis com base no entendimento de subjetividade como uma construção discursiva, produzida por meio de diferentes técnicas, procedimentos, exercícios e práticas. Nos mais diversificados discursos, por meio de várias técnicas, tecnologias e estratégias, são produzidas subjetividades de determinados tipos” (amostra 45, p. 27).

Mas, em sentido geral, a pesquisadora sublinha, sempre apoiada em Foucault, que “a produção das subjetividades, por sua vez, se dá por meio da articulação entre as técnicas de dominação e as técnicas de si. As ‘técnicas de dominação’ localizam-se no âmbito da relação com o poder; estão mais voltadas para a condução da conduta da/o outra/o; agem na dominação dos indivíduos uns sobre os outros [...]. Já as “técnicas de si” referem-se à relação consigo e são definidas como aquelas que ‘permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre seus corpos, sobre suas almas, sobre seu próprio pensamento, sobre sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante’ [...]. As técnicas de si são usadas pelo indivíduo para falar sobre si e produzir verdades sobre si, expondo-as a outrem. Como mostra Foucault [...], ‘esta verdade é obtida pela retórica e pela explanação’. Por meio da ‘verbalização da verdade sobre si’, de forma exaustiva e permanente, torna-se visível o próprio eu. Essa verbalização consiste em ‘confessar’, em revelar o eu, o que se constitui uma prova de verdade [...]. Para produzir essa verdade sobre si, o indivíduo vivencia uma série de exercícios, ou seja, de ‘práticas de si’, as quais “não são ‘inventadas’ pelos indivíduos, mas constituem esquemas que eles encontram em sua cultura e que lhes são propostos, sugeridos, impostos pela sociedade e grupos sociais” [...]. A partir desses exercícios, entre os quais se destacam o ‘autoexame’ e a ‘confissão’ [...], configura-se aquilo que o autor definiu como uma ‘autorevelação’, que é simultaneamente uma ‘autodestruição’, pois deve-se romper com as verdades produzidas sobre si, com o próprio eu construído, e produzir outras verdades demandadas por determinadas estratégias de governo” (amostra 45, p. 27).

A esse entendimento acerca da produção linguístico-discursiva do “eu” por meio da “prática de si”, ou seja, da invenção de si mesmo ao descrever e redescrever-se a si próprio pelas referências da cultura, no contexto pós-crítico, podemos relacionar certamente uma

concepção de “cultura” e verificar se a linguagem, tão central como se tornou, englobaria também essa dimensão. Tudo indica que é o caso, pois, como consta na amostra 53, a *cultura “concebida como prática de significação”*, implica na “virada linguística”, *“assumir a centralidade da dimensão epistemológica da cultura que, como prática discursiva, exerce papel constitutivo na compreensão e na análise de todas as instituições e relações sociais”* (amostra 53, p. 63). Contudo, sendo que esse nível de concepções será pauta para o próximo tópico, por enquanto, cabe verificar quais noções de linguagem se encontram em voga nas teses analisadas e no contexto pós-crítico, pois, como se viu a pouco, a linguagem tanto é precedente ao sujeito como também é a única forma pela qual o “eu” pode ser identificado ao revelar-se como “auescrição” e redescricao de si dos indivíduos.

Com esse entendimento das questões, a imagem do sujeito como lugar do “eu”, universal, transcendente, masculino, portador de uma “essência” ou “substância” ao modo cartesiano, ou seja, do sujeito moderno, nuclear, consciente, unificado e racional, conforme sublinha a pesquisadora na amostra 43, “tem sido varrida pelas mudanças culturais” no contemporâneo, e no seu lugar, como cita de Rose, *“proliferam novas imagens de subjetividade: como socialmente construída; como dialógica; como inscrita na superfície do corpo; espacializada, descentrada, múltipla, nômade, como o resultado de práticas episódicas de auto-exposição, em locais e épocas particulares”*. E, nesse sentido, cita de Silva que *“na crítica pós-estruturalista de Michel Foucault, por exemplo, o sujeito não passa de um efeito do discurso e do poder. É no contexto desse questionamento que se fala na “morte do sujeito”* (amostra 43, p. 65), pois que em seu lugar, conforme a pesquisadora contextualiza nas questões que aborda, importa considerar, por exemplo, que *“‘identidade de gênero’, ‘diferenças’, ‘matemática(s)’, ‘relações homens-mulheres’, ‘relações homens-mulheres-matemática’ são produzidas discursivamente, forjam-se em e forjam práticas discursivas”* (amostra 43, p. 58). E também, conforme explica, *“na perspectiva foucaultiana, o sujeito unitário pensado na modernidade é uma fabricação”*, por outro lado, porém, *“ao ocupar diversas posições no discurso, ‘posições de sujeito’, encontramos tal ‘sujeito’ em sua fragmentação e dispersão”* (amostra 43, p. 109). Assim, a pesquisadora reporta-se aos discursos e *“‘jogos de verdade’ que, ao produzirem tipos específicos de sujeito, fabricam uma matemática do feminino e uma matemática do masculino, produzindo também verdades sobre Gênero e Matemática”* (amostra 43, p. 21).

Nesse sentido, ela se refere destacadamente a uma produção discursiva no contemporâneo “que data de longo tempo, posicionando as mulheres como demasiadamente ‘irracionais, ilógicas e centradas em suas emoções, para serem boas em matemática’ [...]. Por

sua vez, tal produção posiciona os homens como ‘seres’ afeitos à razão, portanto, ‘naturalmente’ bons em matemática. Em consequência dessa ‘capacidade para o raciocínio’, são considerados ‘naturalmente’ capazes para o mundo dos negócios e para o gerenciamento das suas vidas e, muitas vezes, das vidas das mulheres. Assim, a história continua, eternamente repetida, na qual a matemática (de matriz cartesiana) tem sido produzida como própria do masculino, como se estivesse na própria ‘natureza’ masculina ‘ser bom em matemática’” (amostra 43, p. 16). E, em sentido geral, avalia que “uma identidade universal, a-histórica, transcendental, fixa é produzida ao produzir-se esse ‘ser do real e da razão’ – essa idealização do humano. Os seres humanos têm sido, desde o Iluminismo, narrados como seres da razão. [...] Essa idealização do humano masculino como ‘ser da razão’ produz um humano feminino ‘sempre em falta’, em relação à razão masculina” (amostra 43, p. 64). Como se vê, as questões gnosiológicas são descritas como atravessadas por questões de gênero e vice-versa. Dessa maneira, ao retomar de Foucault que “não há relação de poder sem constituição correlata com um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”, a pesquisadora assegura que o filósofo “nos apresenta um modo de compreender ‘o saber’, que assim, como ‘o poder’ não é uma manifestação de ‘um sujeito que conhece’ ou ‘de um sujeito da razão’, ou posse de alguns ‘detentores do saber’, mas é, sim, da ordem da produção”. Ou seja, “o saber é produzido em relações de poder”. E, assim, conclui que “se nada ou ninguém está isento das relações de poder, também nada ou ninguém está isento de ser colocado em uma rede de produção de saberes e de, no exercício do poder, também produzir saberes, pois ‘não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder’” (amostra 43, p. 79).

Além das concepções foucaultianas que orientam considerações referentes ao nível gnosiológico nas teses da Educação, no cenário pós-crítico, outras posições sempre destacadas, explícita ou implicitamente, são aquelas que remetem a filosofia de Wittgenstein. Na amostra 05, uma das referências principais da pesquisa é a segunda filosofia de Wittgenstein, e nela situa a “virada linguística” em que *“a linguagem passa a ser considerada como ordinária, dando conta sim do pensamento e sendo este posterior à linguagem”* (amostra 05, p. 76). Assim, explica que *“por ‘virada linguística da filosofia’ entende-se a superação da concepção clássica da linguagem como imagem do pensamento que refletia uma visão de uma ‘estrutura universal do pensamento humano, subjacente a todas as línguas e independente de sua variação superficial’. A superação dessa tradição racionalista da linguagem ocorre com as reflexões de filósofos inseridos na ‘filosofia analítica’ que acreditam que, ‘ao enunciar uma frase numa dada situação de comunicação, o falante*

executa um certo tipo de ato social'” (amostra 05, p. 86). Nesse sentido, a pesquisadora sublinha o momento dessa nova forma de compreender a linguagem que “é exatamente a valorização da intenção do falante e/ou as ligações entre linguagem e ação em contexto de interação social, enfatizada nos estudos de filosofia da linguagem, que passa também a ser uma preocupação dos estudos linguísticos. Esse momento fica conhecido também como a ‘guinada pragmática’ da linguística – já que a pragmática se preocupa em estudar ‘os fatores que regem nossas escolhas linguísticas na interação social e os efeitos de nossas escolhas sobre as outras pessoas’” (amostra 05, p. 87). Não se trata, nessa perspectiva, de busca de uma linguagem ideal, ou extremamente lógica, mas de colocar em evidência o sentido cotidiano, ordinário da linguagem, daí o interesse no aspecto pragmático nas relações de poder em diferentes grupos sociais.

Nesse contexto argumentativo, a pesquisadora enfatiza, a partir das referências wittgensteinianas, que “são as ‘formas de vida’ e os ‘jogos de linguagem’ que imprimem significado à natureza das sentenças linguísticas, tornando a linguagem dinâmica, autônoma aos fatos e dependente da significação do uso em um determinado contexto. Dessa forma, o caráter referencial da linguagem é de natureza arbitrária e convencional em conformidade com e dependente das diferentes ‘formas de vida’ inseridas nos diversos ‘jogos de linguagem’ que, por sua vez, carregam propriedades de ‘semelhanças de família’ (mesma palavra com diferentes, mas semelhantes, significados no uso). Isto é, um conceito varia conforme as variações de uso empregadas, sendo que uma mesma palavra pode inserir-se em diversos contextos de uso expressando conceitos diferentes, embora semelhantes” (amostra 05, p. 75-76). Nesse sentido, então “palavras e sentenças só possuem significados como parte reconhecida de um certo ‘jogo de linguagem’” (amostra 05, p. 76), e, assim, “tudo o que pertence à linguagem que utilizamos, em nossos diferentes contextos de uso, é um ‘paradigma’ no nosso jogo, no nosso modo de apresentação da linguagem; e uma vez estabelecido um paradigma – um contexto significativo para o uso de um elemento – é ele que passa a indicar o uso dos signos nos ‘jogos de linguagem’. Isso equivale a dizer que um paradigma é construído na ‘práxis da linguagem’, acabando por norteá-la desde então, expressando, dessa forma, as ‘regras’ de um certo jogo de linguagem” (amostra 05, p. 77). Trata-se, portanto, de conceber a linguagem por seu funcionamento prático nos contextos em que as palavras e as sentenças são usadas e que lhes conferem significado. Dessa maneira, seu sentido gnosiológico não se refere à busca de algo a ser desvendado ou a forma lógica a ser definida de uma vez por todas, mas à observação das diferentes formas de uso como ocorrem nos grupos sociais.

Contudo, ainda em relação à Wittgenstein, pode-se destacar na amostra 16, em que o filósofo da linguagem é a principal referência teórica da pesquisa, a interpretação da autora de que na concepção wittgensteiniana de ‘Jogos de Linguagem’, como uma *“alternativa para a compreensão da significação como algo que independe de concepções referenciais da linguagem”*, *“os significados existem dentro dos jogos de linguagem, relacionados, por sua vez, a ‘formas de vida’, e não convergem para uma essência”* (amostra 16, p. 8). Isso quer dizer, como a pesquisadora explicita muitas páginas depois, que *“a ideia de ‘jogos de linguagem’ possibilita uma interpretação para o problema dos significados quando a referência extralinguística, ou a busca de fundamentos, é abandonada”* (amostra 16, p. 143). Assim, conforme explica, a linguagem é uma “prática social”, e a significação se processa pelo uso que se faz das palavras. Dessa maneira, a pesquisadora ressalta que *“em Wittgenstein a linguagem não é vista como representação da realidade, ainda que através dela possamos identificar coisas relevantes numa ‘forma de vida’”* (amostra 16, p. 95-96). Ou seja, a *“linguagem é entendida no contexto em que é usada, depende das situações, encontra significados nos usos”* (amostra 16, p. 119). E, como cita do filósofo, *“há inúmeras de tais espécies diferentes de emprego daquilo que chamamos de ‘signo’, ‘palavras’, frases. E essa pluralidade não é nada fixo, um dado para sempre; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos”* (amostra 16, p. 158).

Os usos, sentidos e vocabulários que envelhecem ou são esquecidos, remetem à historicidade das regras linguísticas. Questão particularmente destaca na amostra 57, na qual se encontra a citação de Foucault a dizer que *“o conceito de formação discursiva implica ‘um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa’”* (amostra 57, p. 30). Ou seja, remete, de maneira ampla e em sentido geral, ao entendimento que a pesquisadora destaca de Orlandi e Foucault de que *“o sujeito se expressa na ilusão de controlar a origem de seu discurso, sem se dar conta de que o determinante dos sentidos desse discurso é a história, que se manifesta por meio das diferentes formações discursivas, nas quais se inscreve e das quais não se pode desfazer. O sujeito, os sentidos de seus discursos, o dizível e o não dizível são determinados pelas formações discursivas, que operam mediante memórias discursivas próprias às diversas posições desse sujeito e mostram as relações de poder que se estabelecem para a determinação da verdade [...]. O sujeito pertence, simultaneamente, a múltiplas formações discursivas, de acordo com as diversas posições (de gênero, raça,*

situação civil, profissão e os mais variados grupos sociais aos quais pertence) que ocupa. Cada formação rege, de forma específica, a produção de sentidos permitidos, válidos: “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” [...]. As diferentes formações discursivas correspondem à representação imaginária dos lugares sociais de um sujeito e variam de acordo com a raça, o gênero, a origem social e a situação social atual, a profissão e outras formas de classificação, enfim, sua posição” (amostra 57, p. 31). Veja-se, porquanto a formação identitária do sujeito é devedora das formações discursivas e sociais que são históricas, variáveis, múltiplas, etc., sendo, portanto, uma subjetividade aberta, na qual não se pode colocar um ponto final.

Contudo, ao se questionar sobre “como os seres humanos se tornaram (historicamente) sujeitos” tem-se, tal qual se verifica na amostra 54, o que Foucault tenta destacar, ou seja, *“a maneira como os corpos sensíveis foram capturados, moldados, conduzidos, subjetivados, a partir de uma série de discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, enunciados científicos, proposições filosóficas etc., de tal modo que, a partir desses ‘dispositivos’, foi possível uma determinada ‘experiência de si’ e do outro” (amostra 54, p. 22).* Conforme o pesquisador, são destacadamente os “dispositivos” linguísticos, epistêmicos e políticos o que importa na compreensão do sujeito e dos processos de subjetivação. Assim, define, com base em Agamben, “dispositivo”, como “máquina antropológica”, como o que *“está sempre determinado por sua função estratégica e inscrito em um jogo de poder que, ao mesmo tempo, constrói e determina formas e campos de saber; objetos e domínios de conhecimento que se derivam desses mesmos jogos de poder e que, por sua vez, os condicionam”.* E sublinha também que *“para exercer sua função de governar, orientar ou conduzir as energias vitais, os dispositivos implicam a quem os habita processos de subjetivação, quer dizer, os remetem a uma determinada experiência de si mesmo. Por assim dizer, um dispositivo cria seu próprio sujeito. De modo que, como se tem dito, o sujeito não deve ser pensado como uma substância anterior aos dispositivos, senão como seu resultado” (amostra 54, p. 20).*

O pesquisador, imerso nas concepções pós-críticas, também retoma de Derrida o entendimento de que “a voz se apresenta simultaneamente como elemento característico do corpo e da alma. Esta ambiguidade confere à voz toda sua potência e a torna o lugar privilegiado da antropogênese” (amostra 54, p. 45). Conforme explica, “a voz cria a fantasia de que, através dela, uma interioridade se manifesta. Ainda que, na verdade, ela seja apenas um efeito de superfície, pois o som se produz na passagem do ar pela laringe. Trata-se,

literalmente, de uma fantasia, porque isso que o Ocidente denomina ‘a interioridade’, seja sob a forma de uma alma ou de uma consciência, não é outra coisa senão um ‘fantasma’, isto é, uma presença vívida, por momentos, mais real que o real, porém inteiramente inapreensível” (amostra 54, p. 51). Assim, ressalta que a hipótese de Derrida é a de que na tradição metafísica ocidental “a voz tem ocupado um lugar privilegiado que a liga à interioridade e ao núcleo originário do sentido, fazendo da escritura um elemento exterior e derivado, de forma tal que a voz corresponderia ao plano metafísico do inteligível e a escritura, ao plano físico do sensível. Como se o sentido vivesse na voz da consciência e, daí, se expressasse, por letras”. Contudo, explica, “Derrida propõe então inverter a ordem na maneira de compreender o processo de significação e colocar em primeiro lugar a letra, o traço, a inscrição material, afirmando que o mais originário não é o significado imaterial (aquilo que a tradição metafísica situa na voz da consciência, como presença plena do sentido para si mesmo), mas o significante (quer dizer, o vestígio material). Ao colocar de manifesto a origem material do processo de significação, Derrida concorda com boa parte dos seus contemporâneos, e subscreve à ideia de que por trás de todo significante não há um significado, senão outro significante; de tal modo que a significação é uma marcha infinita na procura de um sentido imaterial, mas na qual, na verdade, se viaja sempre de um signo a outro (de uma materialidade a outra). Movimento que se conhece também como ‘deriva infinita do significante’. A significação é então um caminho perpétuo de decifração onde o significado não passa de uma promessa perpetuamente descumprida” (amostra 54, p. 43). Pode-se compreender então que o sentido das coisas na linguagem não repousa sobre uma essência própria da forma lógica, por exemplo, nem sobre um núcleo do sujeito, sua consciência, por exemplo, e isso, sobretudo, porque no final das contas ele não encontra repouso, nem um desfecho final. É sempre um jogo.

Não se trata, portanto, de conceber a linguagem como algo que possa ter uma essência ou de investigá-la para revelar e aperfeiçoar seus mecanismos ou sua eficiência lógica, por exemplo. Muito pelo contrário. O que se vê em ação no contexto investigado são concepções pragmáticas da linguagem que colocam em evidência a linguagem cotidiana, ordinária, tomada por seu funcionamento na prática. Daí a relevância que os estudos atribuem à linguagem da infância, da criança pós-moderna, do discurso dos professores, dos estudantes, dos jovens de periferia, às narrativas de homens gueis e tantas outras que precisam ser abordadas por suas especificidades, em seus próprios contextos, na heterogeneidade que os constitui, nas identidades, verdades e realidades que produzem, conforme destacamos. É sempre um movimento no qual o risco maior seria justamente aquilo que tenta por fim ao

movimento, por exemplo, a busca de uma essência, de fundamento. Como, por vezes, se pensa ser o objetivo da teoria.

Contudo, no contexto das concepções pós-críticas, não é o caso de pensar que a teoria possa revelar a essência desse processo, pois, conforme se pode destacar da amostra 57, se nos pautarmos pela perspectiva pós-estruturalista, vale o que diz Silva, que é impossível separar a teoria dos seus efeitos de realidade, ou seja, a descrição simbólica e linguística, da realidade, pois que *“a teoria não se limitaria [...] a descobrir, a descrever, a explicar a realidade, ela estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever o objeto, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação”*, assim, conforme destaca, para o autor *“faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos”* (amostra 57, p. 209). Ou seja, ao que tudo indica, a complexidade das questões as quais o pesquisador precisa dar conta em relação às subjetividades múltiplas e descentradas, tal como das realidades múltiplas e singularizadas como efeitos de jogos linguísticos, estão agora a exigir que a própria ideia de “teoria” seja resignificada, ou então descartada, pois que a pragmática dos discursos e a ideia dos conhecimentos como textos apenas seria mais coerente com as descobertas recentes de que, para um bom entendimento da complexidade das coisas, tudo precisaria ser diluído em linguagem de algum tipo. Dessa maneira, a teoria agora é parte do problema, pois como *“artefato cultural e linguístico, a interpretação do objeto de sua observação é inseparável da teoria que o criou”* (amostra 11, p. 36).

Nessa perspectiva, se retomarmos, por exemplo, Deleuze, então o círculo se fecha e, assim, “teorias” acabam sendo tudo o que restou como “matéria-prima” de um plano de imanência em que o pensamento para manter sua potência e dar vida aos conceitos precisa a todo momento traçar novos planos e criar novos conceitos.

De fato, entre as formulações em destaque no nível gnosiológico das teses analisadas que sofrem o impacto das teorias pós-críticas estão aquelas que tomam por base a filosofia deleuzeana. Assim, por exemplo, na amostra 01, na qual se destacam as referências a Deleuze, sobre o pensamento – como o que opera sempre em um plano de imanência, pois cada conceito remete sempre a outro conceito, sem dar um passo fora linguagem – a pesquisadora sublinha o entendimento de que *“conceitos criados e re-criados nesse plano de pensamento, se nunca o são para designarem a essência de coisas ou pessoas é porque o que se coloca em questão é a singularidade dos processos que nos atravessam, atravessam e se instalam em domínios heterogêneos, em conjuntos específicos, em coleções particulares”* (amostra 01, p. 78). Pois, *“a multiplicidade de um rizoma não tem sujeito nem objeto,*

‘somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que [o rizoma] mude de natureza’” (amostra 01, p. 71).

E, na mesma perspectiva, se destaca da amostra 04, a partir de Deleuze e Guattari, que “o conceito não tem ‘referência’: ele é auto-referencial, põe-se a si mesmo e põe seu objeto, ao mesmo tempo que é criado” (amostra 04, p. 74). E explica também que “a imanência é entendida, então, como imanência ao pensamento, pois, para Deleuze e Guattari, o acontecimento é pensamento, só se realiza por ele e não pode se realizar senão nele. A partir daí, conferir ao conceito uma concretização exterior ao pensamento seria deturpá-lo, por retirá-lo da sua conexão com o caos. O plano de imanência e o conceito estão vendo-se sempre um ao outro e não apontando para algo de fora do pensamento – está clara aí, a recusa deleuzeana de qualquer possibilidade de transcendência por associá-la às religiões e às morais. ‘Há religião cada vez que há transcendência, [...] e há Filosofia cada vez que houver imanência’” (amostra 04, p. 79).

Já na amostra 17, das concepções deleuzeanas, a pesquisadora enfatiza “o abandono da ideia de que há um sujeito que interpreta o mundo, mas que, ao invés disso, temos a presença de um campo de experimentações, um campo onde a atividade não requer um sujeito como sua condição” (amostra 17, p. 5). E, juntamente com isso, destaca que “na leitura que Deleuze faz dos textos de Hume, encontramos não somente um novo significado do que seja a subjetividade, mas também identificação da imaginação e dos sentidos, como potências necessárias de todo o pensar” (amostra 17, p. 62). Assim, explica que “ao comparar a imaginação a uma coleção de percepções, Hume faz ver que ela opera mediante princípios de associação. Com isso ele quer mostrar que não há um sujeito, no sentido de uma substância, de um anteparo (...). O espírito é antes um acontecer a partir das percepções, origina-se na relação com as mesmas, e não pode ser compreendido como algo que torna possíveis as percepções” (amostra 17, p. 65). Mas, a pesquisadora vai além e explicita literalmente o giro linguístico nas concepções deleuzeanas ao considerar, citando de Zourabichvili, que o “fazer, em filosofia, não tem outro elemento a não ser a linguagem”, assim, para o autor, “se a imanência é uma prática, e se o elemento da filosofia é a linguagem, então uma filosofia da imanência define-se por uma certa prática da linguagem” (amostra 17, p. 137-138).

Nessa mesma direção, destaca-se da amostra 32 o seguinte entendimento: “*é na linguagem que são produzidos os sentidos que são dados ao mundo, às coisas e a nós mesmos*” (amostra 32, p. 48). E a isso podemos correlacionar o seguinte pressuposto destacado pela pesquisadora: “*a imaginação, entendida linguisticamente, não só tem relação*

re-produtiva com uma realidade dada [...], senão também, e sobretudo, uma relação produtiva. A imaginação está ligada à capacidade produtiva da linguagem” e “assim como a linguagem, produz realidade, a incrementa e a transforma” (amostra 32, p.19). Pode-se compreender, desse modo, como as concepções de inspiração deleuzeanas confirmam por meio de outros argumentos as mesmas premissas gnosiológicas que configuram o giro linguístico, conforme foram apresentadas em relação a outros referenciais. Contudo, das concepções gnosiológicas no cenário pós-crítico da pesquisa educacional, além das que já destacamos, ocorrem também outras noções, das quais apresentaremos ainda algumas. Por exemplo, algumas que tomam por referência o neopragmatismo de Rorty.

Na amostra 27, os dados obtidos e caracterizando o nível gnosiológico da pesquisa, colocam em evidência a referida tendência. Nela, o pesquisador considera que a *“a ‘virada linguística’ é, indiscutivelmente, um dos mais importantes acontecimentos na filosofia do século XX, pois a linguagem tornou-se a questão central da filosofia” (amostra 27, p. 15 e p. 58)*, e nesse contexto, não deixa de destacar que *“o grande mérito de Wittgenstein foi ter aberto novas perspectivas para a consideração da linguagem humana, abrindo novos ‘campos’ de investigação para a própria filosofia. Com ele, a semântica só atinge sua finalidade chegando à pragmática, pois seu problema central, o sentido das palavras e frases, só pode ser resolvido pela explicitação dos contextos pragmáticos” (amostra 27, p. 72).* E, assim, como se encontra na amostra 22, *“aquele que aprende [filosofia, nessa perspectiva] substitui o sujeito universal, o eu pensante, e tornar-se efeito das práticas que experimenta, acabando por tornar-se o que inventa. Eis o que lhe propicia a filosofia: a produção de um território existencial, de um modo de vida, de livre expressão do pensamento, cujas sugestões são conceituais. Uma prática de subjetivação na constituição de um mundo próprio, que nada mais é do que um mundo recriado conceitualmente, e, portanto, filosoficamente” (amostra 22, p. 110).*

Nesse sentido, na amostra 27, o pesquisador explica que a *“virada pragmática”* é indiscutivelmente devedora da *“virada linguística”*, porém, ressalta que o neopragmatismo de Rorty *“tem a intenção de radicalizar a virada linguística, ou seja, ‘superar de uma só vez o mentalismo e o modelo cognitivo do espelhamento da natureza’” (amostra 27, p. 77).* Para tanto, conforme explica, *“o conhecimento, nessa perspectiva, não é mais compreendido como ‘exatidão de representação’, mas como uma questão de conversação e de prática social. A filosofia, por sua vez, não é mais ‘uma disciplina que procura as representações privilegiadas’, mas algo ‘edificante’, ou seja, ‘como tentativa de prevenir a conversação de degenerar em inquirição, em um programa de pesquisa’” (amostra 27, p. 77).* Nessa

perspectiva de uma virada pragmático-linguística no pensamento, o pesquisador ressalta que “‘slogans’ do tipo ‘toda consciência é um fato linguístico’ (cunhado por Sellars) ou ‘tudo é uma construção social’ (tendo Foucault como ponto de partida), na interpretação de Rorty, ‘são maneiras de dizer que nunca seremos capazes de pisar do lado de fora da linguagem, nunca seremos capazes de compreender uma realidade que não seja mediada por uma descrição linguística’” (amostra 27, p. 96).

Contudo, ressalta que Rorty pretende se colocar no movimento traçado por Nietzsche que, por meio da análise da linguagem, já inicia a crítica e a desconstrução do “sujeito moderno” e que, juntamente com sua definição de verdade como “exército móvel de metáforas”, já “estaria abandonando a ideia de que haveria uma ‘representação da realidade’ através da linguagem, assim como a ideia de que seria possível ‘encontrar um contexto único para todas as vidas humanas’”. No entanto, explica que “o abandono da noção tradicional de verdade proposto por Nietzsche não resultaria no abandono da busca de descobrir as causas de sermos aquilo que somos, mas, sim, de que nosso “eu” não é uma descoberta de algo predeterminado, a descoberta de uma ‘natureza humana’ dada desde sempre, pois autoconhecimento é, antes de tudo, autocriação”. Dessa maneira, “o processo de chegarmos a conhecer-nos a nós próprios, de nos confrontarmos com a nossa contingência, de identificarmos as nossas causas”, como argumenta Rorty na perspectiva nietzscheana, “é idêntico ao processo de inventar uma nova linguagem, isto é, de concebermos novas metáforas”, e, conforme explica, “isso significa que criar nossa mente, nosso eu, nossa identidade, é criar nossa linguagem” (amostra 27, p. 170).

No mesmo sentido, pode-se obter da amostra 49 o entendimento de que na pós-modernidade “tudo ficou reduzido à retórica, não há fundamento sustentável, não há mais quem diga a Verdade e quando a verdade é dita, precisa ser compreendida sempre relativa ao seu contexto e não há garantias de que seja correspondente ao real, supondo que este também exista” (amostra 49, p. 13). E, assim, considera que “a pós-modernidade pode ser compreendida [...] como sendo o resultado da crise dos discursos que sustentam um determinado modo de organizar e explicar a vida produzidos durante a modernidade. Esses discursos ou metanarrativas representam grandes unidades explicativas, verdadeiras fábulas que a humanidade deseja porque precisa que a vida faça sentido. As metanarrativas ‘têm o fim de legitimar instituições e práticas sociais e políticas, legislações, éticas, maneiras de pensar’, diz Jean François Lyotard”. Dessa maneira, explica que Lyotard estabeleceu “a crise das bases da modernidade a partir da insuficiência do lastro oferecido pelas grandes narrativas” (amostra 49, p. 39). E, retomando Habermas, ressalta que “a relação entre linguagem e mundo

é algo mais amplo que a relação entre sujeito e objeto, trazida da ciência clássica ou da filosofia do sujeito, que objetualiza o próprio pensamento enquanto possibilidade subjetiva”, pois entende que “ao colocarmos a linguagem como ambiente, ‘a consciência transcendental deve concretizar-se na prática do mundo da vida’” (amostra 49, p. 48).

Por fim, depois de retomadas tantas citações das teses acerca das concepções gnosiológicas que pesquisadores pós-críticos lançam mão para fundamentar teoricamente os estudos, pode-se compreender na contrapartida de serem muitos os autores de referência e, portanto, distintas as filosofias em destaque, na outra ponta, o que se vê são pressupostos bastante semelhantes. Ao que tudo indica, desde que a linguagem enquanto prática social seja o aspecto central e desde que coisas do tipo sujeito, objeto, realidade, verdade, racionalidade, etc. sejam relativizadas, descentradas, fragmentadas e diluídas em possibilidades linguísticas, os recursos argumentativos e as demonstrações teóricas podem ser tão diversas quanto possíveis. Tudo leva a crer que o giro linguístico já experimenta no campo teórico inúmeros desdobramentos, muito embora, no que se constata, os pressupostos de origem acabam se tornando na diferença a repetição do mesmo. É nesse sentido que destacamos o aspecto de identidade das teorias pós-críticas confirmado mediante a análise de um grupo de teses da Educação que, não obstante suas especificidades, inclusive teóricas, levam adiante os mesmos pressupostos gerais.

Nosso estudo constatou que entre os autores pós-críticos, destacadamente no que se refere ao nível gnosiológico, predominam as referências ao giro linguístico, mesmo que algumas variações dessa noção também colocam em evidência a “virada culturalista” e a “guinada pragmática”. De maneira que a utilização de mistos como “guinada pragmático-linguística” ou “virada linguística-cultural” se torna plenamente compreensível, pois é surpreendente observar como tudo na cultura pós-moderna é assimilado como linguagem e como o tempo todo noções pragmáticas são incorporadas a esse processo. Da mesma forma que é surpreendente, por exemplo, verificar como o neopragmatismo assimila tudo o que se tem compreendido por virada linguística. Assim, por exemplo, para uma visão sobre como as novas concepções linguísticas implicam noções pragmáticas, podemos destacar ainda, da amostra 33, o pressuposto de que o discurso é “*o conjunto de enunciados de um determinado campo de saber, os quais sempre existem como prática*” e a definição de “*discurso como o local em que as práticas sociais se materializam na linguagem*”, e retomando essas definições, conclui que “*os discursos são práticas. Eles criam, prescrevem, orientam práticas muito concretas e cotidianas*” (amostra 33, p. 57-58). Ou mesmo na visão pragmatista, antiessencialista, de que “*a linguagem é um intercâmbio de sinais e ruídos, executados com o*

fim de alcançar algum propósito específico” (amostra 27, p. 97), mas não que para isso inventamos a linguagem, senão que antes somos inventados por ela e só depois estamos aptos a utilizá-la em nossos propósitos, incluindo os de reinventar-se por meio de redescrições do “eu”.

A linguagem, sempre solicitada como referência e limite de nosso acesso ao humano, ao social e ao mundo real, enfim, é sempre ao mesmo tempo descartada como substância, essência, ou qualquer outra categorização que possa lhe conferir sentido metafísico ou ontológico. Ou seja, justamente por ela ser tão dinâmica e flexível lhe é negado o caráter de fundamento, muito embora, conforme se viu no decorrer da exposição, seja sempre apreciada como a referência mais adequada. O pressuposto parece ser o de que: se nada for encontrado como definitivo e absoluto, então, nada pode ser um fundamento. Ora, é nesse ponto que se localiza um elemento paradoxal do pensamento pós-crítico, qual seja, o de que as categorias linguísticas sejam a referência convencional nesse mundo em que nada de sólido restou.

E, se fosse possível traçarmos aqui uma analogia com a Física de Einstein, provavelmente, se alegaria que não foi o fato de a velocidade ser essencialmente movimento que impediu Einstein de admiti-la como referência para as dimensões do espaço e do tempo. Contudo, não é o caso de seguirmos com analogias, senão de sugerir por meio deste comparativo que em um “universo” pós-crítico certamente seria o movimento linguístico a relativizar o espaço e o tempo, entre tantas outras categorias do nível ontológico nesse contexto teórico.

Dessa maneira, se imaginássemos por meio de alguns “saltos quânticos”, que no ambiente filosófico, de alguma maneira a frase de Protágoras, “o homem é a medida de todas as coisas”, assimilasse o que estamos tentando dizer por meio de analogias, então, sua tradução kantiana seria, também antropocêntrica, provavelmente algo como “o sujeito é única medida de tudo”. Enquanto que a versão pós-crítica daria conta de que “a linguagem é a medida de todas as coisas, das que são enquanto são e das que não são enquanto não são”. Obviamente que as possíveis versões da famosa frase sofista são insuficientes sequer para indicar o “giro antropocêntrico” na modernidade e a “virada linguística” no contemporâneo, mas, aproveitando um pouco de sua utilidade, nesse comparativo, por mais simplório que seja, já se pode destacar o “culturalismo” da última versão. Todavia, as questões ontológicas no universo teórico pós-crítico serão nosso assunto para a próxima seção. Além do que, já explicitamos as concepções epistemológicas presentes nas teses e pudemos constatar os efeitos que o giro linguístico apresenta nesse nível de profundidade nas pesquisas da

Educação. Agora, concluímos a exposição das principais noções gnosiológicas em destaque nas teses analisadas, e na próxima seção, que se refere ao nível ontológico, poder-se-á compreender melhor o impacto que as categorias linguísticas produzem nas concepções ontológicas, pelo levantamento de noções como as de educação, sociedade, cultura, realidade, história, entre outras. É claro que essas noções que caracterizam o nível ontológico não poderão aqui ser analisadas em toda sua complexidade, no entanto, espera-se que por meio do apontamento sintético delas poder-se-á, na sequência, ver como a dimensão ontológica se configura no contexto analisado.

3.4 Concepções ontológicas em destaque nas teses pós-críticas da Educação

Com efeito, por mais que o giro linguístico tenha sido amplamente destacado na exposição referente ao nível gnosiológico, no qual ele se configura de maneira mais explícita, é importante verificar, agora, quais as suas implicações no aspecto das categorias ontológicas no conjunto da amostra de teses em análise. Pois, entende-se na perspectiva lukacsiana que a ontologia não é opcional, ou seja, ainda que muito se ignore esse fato, o caso é que toda epistemologia e toda ciência implica, inevitavelmente, em uma ontologia. De modo que, sendo assim, se torna eminente perguntar: quais as concepções ontológicas em destaque nas teses que sofrem o impacto das teorias pós-críticas, ou seja, que absorvem e assimilam seus pressupostos como referências teóricas de pesquisa?

Ora, o nível ontológico da produção científica, como se sabe, engloba as categorias mais abrangentes e, talvez por isso, as mais complexas e de maior profundidade, pois são aquelas que transcendem aos limites do conhecimento e se voltam para as questões que se referem à realidade mesma, ou seja, ao que existe concretamente e que pode ser concebido de diferentes maneiras. Entretanto, se por um lado não há como negar a existência humana, a realidade social e o mundo natural, por outro, contudo, são sempre discutíveis as maneiras de como se deve conceber o “ser humano”, “as relações sociais”, a “realidade em si”, etc. Assim como também, dada a existência humana dos seres humanos, são sempre discutíveis as maneiras de se conceber, por exemplo, os fenômenos educativos e culturais, entre outros, que os constituem de tal ou qual modo no desenvolvimento histórico-social; e daí outros desdobramentos inerentes aos processos dessas dimensões. Muito embora, se possa reconhecer que as noções de maior amplitude são aquelas que remetem à “visão de mundo” ou à concepção de realidade, de tempo e de história, etc., a orientar ao pesquisador no

percurso da investigação, compondo o que se designa por “nível ontológico da pesquisa científica”.

Nesse sentido, também nesse nível de profundidade das questões filosóficas, nas teses analisadas, como se sabe, tal orientação é dada pelo entendimento pós-crítico das questões. Do que já se pode antecipar que seguindo essas tendências elas se comprometem com as premissas relativistas, desconstrucionistas e epistemologizantes também nesse nível de profundidade. Dessa maneira, e tendo em vista o que já se pode presumir, em linhas gerais, considerando as informações em destaque nos níveis epistemológicos e gnosiológicos, cabe então apresentar um resumo das noções em evidência e que caracterizam os pressupostos ontológicos nas teses analisadas.

Contudo, vale ressaltar, nossa opção por apresentá-las em uma síntese, pelo adensamento de seus conteúdos no corpo de uma única seção, se deve principalmente ao fato de que a definição de uma das categorias do nível ontológico permite elucidar aspectos gerais de todas as outras, ou seja, em outras palavras, significa que a cosmovisão e as noções de realidade, tal como as concepções acerca do mundo social, de modo geral, encontram-se entrelaçadas e em certo sentido perpassam todas as demais, de maneira que nos pareceu apropriado aproveitar a heurística da compreensão de uma das noções para a exposição da outra, e assim por diante. Mas também porque, tendo explicitado as determinações do giro linguístico para o nível gnosiológico e destacado o aspecto reducionista que as teorias pós-críticas promovem, resta que se verifique, sobretudo, como a dimensão linguística absorve e relativiza tudo no plano ontológico. Portanto, dado que são muitas as concepções nesse nível e como já se conseguiu identificar características gerais que as definem, importa que, de maneira resumida, se faça uma apresentação colocando em evidência como são contextualizadas tais relativizações a partir das pesquisas analisadas no que se refere ao nível ontológico de suas concepções.

Então, conforme já vínhamos apresentando na seção anterior, no âmbito das teorias pós-críticas, também no estudo das concepções que caracterizam noções ontológicas, deve-se partir das consequências imediatas e inevitáveis do giro linguístico, ou seja, da noção de que *“a realidade ou as ‘realidades’ são, assim construídas, produzidas na e pela linguagem. Isso não quer dizer que não existe um mundo fora da linguagem, mas sim que o acesso a este mundo se dá pela significação mediada pela linguagem”* (amostra 35, p. 56). E dada uma concepção de linguagem que se caracteriza por sua fluidez, torna-se facilmente assimilável, por exemplo, a noção de “modernidade líquida”, demonstrada por Bauman, como a era que *“não estabelece objetivos, nem traça uma linha terminal. Mais precisamente, só*

atribui a qualidade da permanência ao estado da transitoriedade. O tempo flui – não ‘marcha’ mais. Há mudança, sempre mudança, nova mudança, mas sem destino, sem ponto de chegada e sem a previsão de uma missão cumprida. Cada momento vivido está prenhe de um novo começo e de um novo final”. Assim, a grande marca da “era líquido moderna” é a relação cambiante entre espaço e tempo (amostra 35, p. 46), pois que “*‘os fluidos por assim dizer não fixam o espaço nem prendem o tempo’, portanto estão prontos a mudar de forma a qualquer momento*” (amostra 35, p. 47). Como se vê, o ritmo é dado por uma concepção de linguagem a qual correspondem seus efeitos na “realidade”.

E, se se considera o ponto de vista de Harvey, a noção é a de que vivemos, no mundo capitalista, “*uma nova compreensão do espaço-tempo*” (amostra 30, p. 113). Não obstante, mudando-se a referência, permanece a ideia do novo, como é o caso, por exemplo, em relação à Boaventura Santos. Do qual já destacamos sua defesa de uma “ecologia dos saberes” que corresponde, agora, a uma “ecologia de temporalidades” a partir do pressuposto de que “*as sociedades são constituídas por diferentes tempos e temporalidades e de que diferentes culturas geram diferentes regras temporais*” (amostra 55, p. 40). Dessa maneira, dada a necessidade de “*ampliar maneiras de pensar e de viver, apresentando a legitimidade de formas de existência produzidas até então como não-existência*”. O que se coloca em questão é “*a ampliação do mundo através da ampliação do presente*”, pois, na perspectiva pós-colonial do sociólogo, “*só através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente. Simplesmente, esse novo espaço-tempo pressupõe uma outra razão*” (amostra 55, p. 38). Assim, entre as lógicas de produção de não-existência, identificadas por Boaventura Santos, destaca-se a que vê a história como tendo “*sentido e direção únicos e conhecidos*”, ou seja, que considera “*residual tudo aquilo que é assimétrico em relação ao progresso, à modernização, produzindo assim a não-contemporaneidade de muitas práticas contemporâneas por serem tratadas como primitivas, pré-modernas, tradicionais, obsoletas, subdesenvolvidas*”. É a “*lógica da monocultura do tempo linear*”, que é preciso superar (amostra 55, p. 39).

Por outro lado, a ênfase no contemporâneo acaba frequentemente por deflagrar a “crise das dimensões temporais e espaciais, gerada pela velocidade de deslocamento e de transmissão, no âmbito dos novos meios de transporte e de comunicação” (amostra 31, p. 113). Então, pelas referências de Melucci, a conclusão acaba sendo a de que na contemporaneidade, com o declínio da ideia de progresso, “é possível experimentar um tempo cada vez mais fragmentado numa perspectiva de caminhada em direção a um futuro cada vez mais incerto, consolidando a experiência pontual do tempo e fazendo emergir a figura do

‘ponto’. A metáfora do ‘ponto’ representa ‘a percepção de uma sequência descontínua, mista, heterogênea, uma sucessão de momentos temporais muitas vezes desconexos entre si’”. E, se for o caso de compreender o cotidiano e a subjetividade de jovens urbanos de periferia por meio desses apontamentos, pressupõe-se, por exemplo, que “os processos identitários dos jovens também são afetados pelas experiências das sociedades contemporâneas em relação ao tempo, marcadas por fragmentação e descontinuidade” (amostra 31, p. 121). De modo que nessa perspectiva de Melucci é preciso diferenciar “o tempo social” que “é um tempo linear, caracterizado pela continuidade e singularidade dos acontecimentos, é um tempo irreversível, mensurável, uniforme e predizível”, e “o tempo interior” que “é um tempo profundamente pessoal e individual, é múltiplo e descontínuo, simultâneo e reversível. O tempo interior é também multidirecional, incomensurável e imprevisível”. No entanto, se a referência for Pais, então, se acrescenta que “na sociedade contemporânea, o pluralismo do tempo pode assegurar uma concomitância de tempos contrastantes: o tempo rigoroso, mecanizado, previsível, cruza-se com o tempo volúvel, flexível, imprevisível”. Ou seja, “os tempos interiores atravessam e são atravessados pelos tempos exteriores ou tempos sociais” (amostra 31, p. 121). Assim, como se vê, no final das contas, o importante parece ser assegurar ao tempo um aspecto plural, relativista, fragmentado e múltiplo.

No contexto dos pressupostos pós-críticos em evidência nas teses analisadas, outra perspectiva que aponta nessa mesma direção é a foucaultiana, que é destacada como aquela em que *“a história efetiva faz ressurgir o acontecimento no que ele tem de único e agudo. A singularidade dos acontecimentos nos permite pensar a história sem a noção de causas e efeitos, mas pensar a temporalidade histórica de uma forma que se afasta e interroga a concepção linear e evolutiva. Para Foucault, o que escapa à história são os acontecimentos, o instante, a interrupção, a fratura, a discórdia, e não o universal. O acontecimento não é algo que está dado, mas que está aberto e com possibilidades de vir-a-ser. ‘Acontecimentalizar’ a história significa produzir rupturas de evidências. Onde há evidência e constância, trata-se de produzir singularidades”* (amostra 26, p. 51). Ou seja, destaca-se uma concepção de tempo e de história como a busca por descontinuidades e acontecimentos afastando-se da concepção da história como continuidade ou identificação de tendências no mundo.

Todas as versões concordam com a noção de tempo fragmentado, fluído, de ontologia do presente, do acontecimento, e se discordam, é sobre o lugar onde sedimentar essa noção, se no interior do humano, na realidade material ou no mundo social. Porém, tudo indica que o aspecto de discordância é irrelevante, pois, independentemente do lugar ao qual

se destina é sempre uma construção linguística, narrativa ou discursiva atuando como dispositivo da temporalidade a se efetivar no mundo ou nas subjetividades. Tal como se encontra na amostra 14, entre a afirmação de que *“a narrativa é também uma das formas de constituir a realidade”* (amostra 14, p. 50) e a de que *“uma narrativa não é tanto avaliada como viável em sua correspondência a qualquer realidade, mas, antes, relativamente à sua plausibilidade em face de outras composições narrativas alternativas”* (amostra 14, p. 53), a assertiva de que *“uma narrativa contém sempre uma estrutura de tempo comprometida”*. E juntamente com isso, a declaração de que *“a primeira característica universal da forma narrativa é a diacronicidade”*, e isso se deve *“ao fato de o tempo numa narrativa ser fragmentado, não o tempo do relógio, cronológico, objetivo, mas uma configuração temporal interna à narrativa, relativa ao desdobramento dos acontecimentos, com o seu início, o seu desenvolvimento e o seu final. O que conta numa narrativa, em termos do tempo, é o pulsar particular dos acontecimentos significativos, para os protagonistas ou para o narrador”* (amostra 14, p. 52). A noção que aqui é manifestada como própria da narrativa não por acaso coincide com as concepções pós-críticas que são projetadas também para os domínios do subjetivo e do que é objetivo.

Essas concepções da temporalidade são coerentes com a visão de que *“na contemporaneidade, vivemos grandes transformações que estão promovendo um mundo muito diferente daquele da Modernidade”*, e de que são *“mudanças radicais não apenas nas formas de pensar sobre o mundo, mas nas formas como o mundo se organiza e funciona, nas formas como ele é gerido, nas formas como o habitamos”* (amostra 28, p. 21). É um mundo que vive a centralidade da cultura, a condição em que *“o impacto das revoluções culturais sobre as sociedades globais e a vida cotidiana local, no final do século XX, parece tão significativo e abrangente que justifica a afirmação de que a substantiva expansão da ‘cultura’ que hoje experimentamos, não tem precedentes”* (amostra 28, p. 50). Entre os fatores dessas mudanças predomina o consenso de que são as novas tecnologias de informatização e comunicação que *“promovem novos modos de representação e de uso da informação, modificando o modo de pensar e de nos tornarmos humanos”* (amostra 28, p. 25). E assim, quando se trata, por exemplo, de compreender a infância nesse contexto, então, se considera que *“as mudanças em relação ao mundo contemporâneo estão promovendo novas formas de estar no mundo, de ser humano; e que isso e as mudanças em relação ao modo de entender, narrar, representar e sentir a infância promovem novas identidades infantis e outras formas de viver esse período narrado como próprio das crianças”* (amostra 28, p. 32).

E, se é assim que se deve conceber as identidades infantis, juvenis, etc. e muitas outras formas de subjetividades, então não há como, as concepções que formaram os pilares da modernidade se tornam agora extremamente duvidosas. E tornam-se suspeitas: *“a suposição de uma ordem universal; um modelo de racionalidade (o ocidental); uma ideia de sujeito (o sujeito poderoso); as metanarrativas (grandes sistemas explicativos e totalizantes); a supremacia do Homem (como espécie, como gênero, como medida de todas as coisas); uma cultura (a ocidental) como o lugar privilegiado a partir do qual se inventam e nomeiam as ‘outras’”* (amostra 28, p. 48). E, na contraparte disso tudo, considera-se que o contemporâneo caracteriza-se *“pela descartabilidade, pela velocidade, pela volatilidade, pela compressão tempo-espaço, pela excessiva visibilidade, pela ambivalência, pela fugacidade, pela instantaneidade, pela obsolescência, pela efemeridade, pelo individualismo, pela busca de pertencimento, pela incompletude, entre tantas outras dimensões”* (amostra 28, p. 322).

E, nesse sentido, novamente pode-se destacar a concepção de que a cultura *“é constitutiva do mundo à medida que suas práticas nomeiam e dão sentido às coisas”* (amostra 45, p. 31), e a de que a linguagem, na perspectiva pós-estrutural, *“é entendida como produtora daquilo que nomeamos realidade”* (amostra 45, p. 153), para compreender, entre outras coisas, porque *“de todo o amplo universo ciberespacial, a internet merece destaque, porque tem operado uma verdadeira revolução [...] porque possibilita inúmeros procedimentos a uma velocidade inimaginável tempos atrás. Foi um acontecimento que invadiu o nosso cotidiano e mudou o nosso modo de pensar o mundo e de nos relacionarmos com ele ”* (amostra 45, p. 17). Dessa maneira, estaríamos vivendo uma “ecologia digital” que é definida como *“repleta de novas subjetividades forjadas nas relações sociais estabelecidas por meio das tecnologias digitais. É como se máquinas e seres humanos fossem fundidos em uma espécie de amálgama, constituindo novas formas de vida: as/os ciborgues”* (amostra 45, p. 36). Que evidenciam *“a montagem das subjetividades nos nexos com as tecnologias, com as máquinas, denunciando seu caráter artificial, não-natural, instável e dinâmico. A/o ciborgue promove a dissolução das fronteiras entre o ser e a máquina, entre o normal e o diferente, entre o humano e o monstro”,* pois *“se localiza no ‘espaço entre’ os polos”* e, assim, *“problematiza a produção de subjetividades diferentes, as quais podem ser tidas como monstruosas”*. De maneira que essa *“ideia de subjetividades ciborgues parece assustadora, ‘não porque coloca em dúvida a origem divina do humano, mas porque coloca em xeque a originalidade do humano’”* (amostra 45, p. 37).

Nesse contexto, não faz o menor sentido se questionar sobre uma suposta realidade do ser, uma suposta essência humana. Discussões sobre o que é “real”, o que é a

“realidade”, são vistas como problemáticas ultrapassadas e desnecessárias nesse ambiente no qual vigora o pressuposto da realidade como produção simbólica. Num contexto em que tudo o que importa é discutir os mecanismos dessa produção, qualquer noção que pretenda expor ou propor a questão “o que a realidade é” será interpretada como uma tentativa de por um fim na conversação. *“Agora o apelo à realidade da realidade e à objetividade das coisas funciona, terminantemente, como aquilo que fecha a discussão e resolve a questão. Quando é a realidade que fala, nós devemos nos calar”* (amostra 33, p. 29).

Por outro lado, são muito bem vindas e perfeitamente cabíveis questões como “quem fala em nome da realidade?”, ou, indo além, no mesmo sentido, “como é administrada e distribuída a realidade nas coisas?”, ou “quais concepções uma sociedade adota como verdadeiras?”, entre outras. Destacam-se, portanto, as realidades, as subjetividades, as noções de espaço e tempo que são “reais” porque são constituídas socialmente com base nas práticas sociais, comunicativas, linguísticas que tem como suporte as novas tecnologias, os aparatos do conhecimento e das relações de poder. Nessa perspectiva teórica, que vê as concepções por esse viés sociológico e culturalista, que dispensa o sentido de objetividade das categorias ontológicas, os discursos são concebidos como *“produtores de verdades e definidores da realidade social e, sobretudo, analisados, enquanto aparatos de verdade, que aspiram moldar a maneira como as pessoas devem conceber a si próprias para tornarem-se ajustadas ao contexto histórico e cultural mais amplo e, por conseguinte, integradas, às racionalidades de uma determinada governamentalidade da população”* (amostra 40, p. 27). Com essa visão dos fatos, torna-se extremamente importante verificar, por exemplo, como os tempos e espaços escolares são administrados para produzir disciplinamento e subjetividades de certo tipo que incidem sobre o aspecto físico e moral das crianças (amostra 32). Dessa maneira, compreende-se, por exemplo, que *“a distribuição do tempo que é vivido pela criança na escola, o ritmo e a sucessão de acontecimentos, atividades, a dimensão coletiva da sua atuação constituem uma relevante pedagogia. Agir como aluno é deixar-se penetrar por uma sensibilidade temporal artificial, por uma capacidade de agir e sentir com hora marcada, num tempo fragmentado, definido e inegociável. É preciso interiorizar uma rotina, uma forma de organização totalmente regulada. Aprender que na escola para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração bem como uma ordem de sucessão. Aprender não apenas que existe um horário, mas um ritmo coletivo, obrigatório, imposto do exterior que fixa os tempos a serem cumpridos”* (amostra 32, p. 133). E, sendo assim, *“se o tempo não é um artefato cultural nem neutro, nem despojado de força e poder, e se ele, como diz Foucault, [...] ‘penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder’ [...],*

não podemos continuar ignorando tudo isso. Podemos sim problematizar o que o tempo escolar faz com as crianças” (amostra 32, p. 139).

Como se pode ver, por mais instigantes que sejam as problemáticas propostas, o pressuposto é sempre o mesmo, as noções de fundo são sempre aquelas que inscrevem os objetos no contexto epistemológico que atribui à linguagem o papel central, tal como sucede ao “giro linguístico”. Para as concepções em vigor *“as coisas passam a ser compreendidas como sendo constituídas na linguagem e pela linguagem. É, pois, a linguagem que nos precede e nos constitui. A partir dessa concepção, os objetos são discursivamente construídos”* (amostra 40, p. 62). As concepções em evidência, portanto, recobram um sentido linguístico para os objetos não só enquanto são objetos de uma pesquisa, mas e sobretudo tratam de atribuir um sentido linguístico a própria existência dos objetos. Ou seja, a centralidade da linguagem se verifica também no nível ontológico das concepções que compõem os pressupostos de referência nas teses analisadas.

Tal centralidade é amplamente destacada na amostra 54, em uma pesquisa que tem como questão principal discutir a relação entre humanidade e linguagem, *“entre um dispositivo histórico e político de produção de humanidade e uma determinada maneira de entender a linguagem”* (amostra 54, p. 10). Por meio de suas referências a Deleuze, Foucault, Lyotard, mas principalmente a Agamben, o pesquisador coloca em evidência diversos pressupostos ontológicos reveladores de um entendimento pós-crítico dessas questões. Por exemplo, destaca com base em Agamben que *“a linguagem é tão constitutiva do ser humano que sem ela ele não pode existir nem ser pensado como existente. Se subtrai-se a linguagem do humano, a diferença entre este e o animal se apaga”* (amostra 54, p. 31). Assim, pressupõe que *“a passagem entre o animal e o humano está ocupada tradicionalmente pela aparição da linguagem, de tal modo que esta constitui, por assim dizer, o elo perdido entre a natureza e a cultura”* (amostra 54, p. 11). E também explica, com base nisso, que *“nascemos duas vezes, uma quando nos nasce o corpo, outra, quando adquirimos ideia de nós mesmos. Nascemos primeiro como grito e depois como palavra. Esse descompasso determina nosso modo de ser”* (amostra 54, p. 16).

Dessa maneira, conforme explica, “junto com a linguagem nasce também a identidade pessoal, a possibilidade de dizer “eu”; por isso a infância se refere também ao fato de termos nascido antes e fora de nosso eu, de termos nascido para os outros antes de fazê-lo para nós mesmos, o que faz com que nossa origem esteja fatalmente marcada pela alteridade. Como o refere Lyotard, ‘não sou eu quem nasço, quem é alumbrado (enfanté). Eu mesmo nascerei depois, precisamente, ao sair da infância (enfance)’” (amostra 54, p. 17). Assim,

destaca a concepção de que “a infância é esse vazio que só pode ser preenchido pelos outros. Ninguém esteve presente no próprio nascimento e por isso a própria origem é, desde sempre, uma narração, um mito, e não uma vivência. Nossa origem está então inexoravelmente entrelaçada, através da linguagem (ou de sua ausência), com a alteridade e com o imemoral. Somos feitos de palavras, de palavras antigas e alheias. Linguagem, história e alteridade constituem, então, os elementos dessa ferida de nascença que designamos com o nome de infância”. “O recém-nascido não é consciente de sua infância, e quando for a terá perdido para sempre.” (amostra 54, p. 17).

Nesse sentido, o termo “humanidade” não seria uma substância, mas um dispositivo que captura os corpos e os agita. “O termo ‘humanidade’ não se refere a uma realidade preexistente, não é uma substância primeira, anterior à linguagem, que o termo ‘humano’ viria, por assim dizer, a iluminar, mas um dispositivo de produção e captura do vivente. O uso da palavra ‘dispositivo’ não é casual nesse caso, pretende destacar o papel ativo e instituinte dessa ficção, pois o humano não existe independentemente dos mecanismos que o produzem; pelo contrário, o humano passa a existir pela ação do próprio dispositivo e de todas as relações de força e os efeitos de sentido que esse dispositivo põe em exercício” (amostra 54, p. 19). Mas, retoma que “dispositivo” “é um termo técnico decisivo na estratégia conceitual de Michel Foucault com o qual se faz referência a um conjunto heterogêneo de discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas; o termo dispositivo nomeia, mais precisamente, a rede que se estabelece entre todos esses elementos. Elementos que abarcam tanto o âmbito do dito quanto do não dito” (amostra 54, p. 19-20).

E nesse mesmo sentido das concepções ontológicas pós-críticas, pode-se destacar da amostra 41 a noção de “corpo” como “algo produzido entre a biologia e a cultura, ou seja, aquilo que se convencionou chamar de corpo não existe em sua forma ‘biológica em si’ sem que lhe sejam atribuídos sentidos e valores no âmbito da cultura”. Assim, a pesquisadora também sublinha que “para Meyer, não se trata, porém, de significados culturais adicionados a ‘uma natureza preexistente’ e sim de ‘uma imbricação em que nossa materialidade é invadida, nomeada, descrita e moldada pelos processos de significação’ [...] atribuídos ao corpo na contemporaneidade. Cabe ressaltar que tais processos de significação, exatamente por serem construídos no âmbito da cultura, não são fixos, imutáveis e estáveis, e podem mudar de acordo com o tempo histórico e os padrões nela estabelecidos e valorizados” (amostra 41, p. 117-118).

Todavia, retomando os argumentos descritos na amostra 54 em favor da centralidade da linguagem, pode-se considerar ainda, conforme o pesquisador, que *“existe uma ideia muito generalizada segundo a qual a história começa com a escritura. Antes dela haveria um período de tempo chamado pré-história. A distinção serve igualmente como critério para classificar os povos contemporâneos em duas espécies: os primitivos e os civilizados”* (amostra 54, p. 60), e, assim, conclui que *“a substância do humano, aquele elemento que permite determinar sua existência é então a linguagem, dado que, antes de sua aparição, não se pode falar de humanidade”* (amostra 54, p. 68). Dessa maneira, com base em Agamben, define a antropogênese como um dispositivo linguístico, político e epistemológico que adquire capacidade para orientar as forças vitais, fazendo surgir no vivente “um humano”. O “dispositivo” funciona, portanto, como “uma máquina antropológica”. Mas, explica que *“no interior da máquina antropológica que divide, no homem, o animal e o humano reside uma máquina gramatical que divide a voz inarticulada dos animais (phoné) da palavra articulada dos humanos (lógos); nesta última, está contida outra máquina, a máquina interpretativa, que, por sua vez, divide a palavra no seu suporte material (sua aparência sensível, seu modo de aparecer, sua expressão) e seu sentido imaterial (seu conteúdo, aquilo para o qual a palavra nos leva). Assim, antropogênese, gramática e hermenêutica fazem parte de um mesmo empenho metafísico (bio-político) para controlar o elemento corporal, material, para capturar a vida. Controlando esse elemento o elemento é suspenso e é aberta uma diferença, uma distância efêmera cujo nome é humanidade. O que as máquinas capturam e orientam não é uma substância preexistente senão a própria passagem entre uma e outra dimensão”* (amostra 54, p. 68).

Contudo, apesar de ser a linguagem o dispositivo operante na maquinaria antropológica, explica que “Agamben tenta mostrar a radical ausência de fundamento da linguagem, seu não ter fundo, seu ser infundado”. Mas que “é precisamente nesse abismo que se abre para Agamben a possibilidade de uma história e, portanto, a possibilidade de pensar a existência humana como tal. Nesse sentido, a infância à qual Agamben faz referência não é uma categoria histórica, mas a condição de possibilidade da história [...]. O termo infância não se refere a um momento da vida, a um período de tempo, mas ao que torna possível uma apreensão humana do tempo, quer dizer, uma história. Por isso mesmo, a infância não se supera com o transcorrer do tempo, mas nos acompanha toda a vida e se reedita a cada vez que um ser humano se vê na necessidade de tomar a palavra. Se a constituição do humano em nós coincide com a apropriação ou a atualização de nossa potência de falar, Agamben introduz nessa potência a experiência de um vazio. A experiência mais humana que nos é

dado fazer é precisamente a experiência de nossa impossibilidade de falar a partir de uma natureza ou de um idioma dado. Que para o ser humano não seja possível falar a partir de uma língua significa que para ele poder falar humanamente deve se arriscar num território vazio e inóspito, sem a proteção nem a guia de uma gramática ou de uma língua natural; deve fazer a experiência da intempérie interior da própria linguagem. [...] A experiência da in-fância é a experiência mais radical que se possa fazer da linguagem, que não é a experiência de dizer esta ou aquela frase significativa, e, sim, a experiência da pura potência de dizer” (amostra 54, p. 117-118).

Com essas longas citações que retomamos para evidenciar o sentido ontológico pelo qual se concebe a linguagem no contexto pós-crítico, cabe citar ainda, dessa mesma amostra, o entendimento que evidencia o giro linguístico e a “falácia epistêmica”, da seguinte maneira: *“o universo é uma linguagem, mas não uma linguagem fixa: a correspondência universal significa perpétua metamorfose. O texto que é o mundo não é um texto único, não há uma metalinguagem, cada página é a tradução (a metáfora) de outra. A operação poética é uma forma de tradução, mas uma tradução sem original”* (amostra 54, p. 122). E a concepção de que *“a analogia é justamente o que pluraliza o mudo, destrói sua identidade e faz das coisas símbolos, símbolos de outras coisas. Pela analogia o mundo se desdobra e se retoma a si mesmo, transformando-se”* (amostra 54, p. 120). A metáfora seria, pois, o recurso linguístico a operar analogias, ou seja, o que melhor satisfaz a necessidade de inventar e pluralizar o mundo, dado que ela daria conta do “ser” e do “não-ser”, isto é, quanto estabelece relações sem anular as diferenças, ela mantém aberta a identidade e a diferença ao operar uma e a outra ao mesmo tempo e no mesmo processo. Desde que se entenda, é claro, que a metáfora não quer revelar o que algo é, mas sim produzir um sentido.

Por outro lado, em complemento a essas considerações, pode-se retomar, por exemplo, o entendimento de que *“a essência da realidade é a imanência do desejo e da produção”* (amostra 01, p. 31), juntamente com a explicação de que tal como Foucault, *“Deleuze dedicou-se a pensar as condições que tornaram possível a aparição das noções mesmas de ser e de sujeito, que estão na base da filosofia moderna e de sua necessidade de fundamentar o ser no sujeito”* (amostra 01, p. 34). Ou seja, o interesse é pelos devires e não pelo que algo é ou significa. *“O ser não é; o ser devém”. “E devém com as forças do fora, sem qualquer ordem pré-constituída que defina sua organização, pois não existe a natureza do ser, mas suas tendências mais ou menos efetuada. [...] Tal síntese implica a consideração de uma noção de subjetividade processual, criacionista e maquínica”* (amostra 01, p. 36). E, depois disso, destaca-se da mesma amostra o argumento de que qualquer possibilidade de

resistência precisa ser travada internamente, pois, *“o combate se dá entre a potência enunciativa dos processos de singularização existencial e os processos de captura dos processos e produtos da singularização, pela maquinaria capitalística de produção de subjetividade. Isso tudo em imanência recíproca”* (amostra 01, p. 54). E a consideração de que, do ponto de vista de uma prática clínica sensível aos problemáticos processos contemporâneos de produção das subjetividades, a questão fundamental é a da invenção: *“é preciso encontrar os meios, forjar renovadas armas para descobrir um corpo drogado, entorpecido e des-sensibilizado com relação às forças do ‘fora’, para que ele tenha alguma chance de ser (re-)lançado em processualidades vitais. Isso demanda a criação de determinadas condições, em cada caso, para que o medo e o vazio de sentido possam ser vividos em sua transmutação, da falta para o excesso, num processo que consiga lançar as subjetividades para o que antecede a forma-homem: partículas, fagulhas, de singularidades pré-subjetivas e pré-pessoais portadoras de novos possíveis no interior de um plano para a vida. É que a potência de invenção precisa ser libertada. [...] Difícil o desafio de domar o medo que impede ou dificulta a atualização de processos de singularização, condição para que um possível consiga ganhar expressão num rosto e numa língua, para que uma subjetividade percorra e seja percorrida por linhas que agrimensurem um novo território existencial, quiçá, digno de ser experimentado em sua máxima potência de atualização”* (amostra 01, p. 55-56).

E, juntamente com as subjetividades inventadas, portadoras de novas singularidades, dignas de serem vividas em sua intensidade máxima, outra concepção relevante para o entendimento de questões ontológicas no ambiente pós-crítico, com base na mesma amostra, é a de que *“para a esquizoanálise não existe uma história, mas multiplicidades de histórias: econômicas, culturais, raciais, das gerações, ideológicas, do desejo, da afetividade. [...] O passado é um composto de séries de potencialidades que o presente pode ativar. Fala-se de um tempo de intervalos, de ‘entre-tempos’. O presente é que explora, aproveita, deflagra, atualiza as potencialidades do passado para construir um porvir nunca dado, por antecipação”* (amostra 01, p. 62). E também a concepção de que *“a história se dá num tempo policronológico – aion, não cronos”*, assim, *“interessa à esquizoanálise reconstruir do passado o que dele esteja vivo no presente de um futuro intempestivo, em sua virtualidade”* (amostra 01, p. 62). Por isso, *“o que retorna na História nunca é o igual, nem o regular, mas a diferença, o acaso, o inesperado, o acontecimento”*, de maneira que os que veem na história uma ordem de tendências a se repetir são aqueles que não compartilham com a crítica e com a clínica esquizoanalíticas (amostra 01, p. 63).

Nesse sentido, “da microfísica, da microquímica, da microbiologia, da biologia molecular, Deleuze & Guattari vão afirmar que são grandes mudanças históricas, as macro-mudanças, são sempre resultado de pequenas micro-mudanças, micro-fissuras que se mantêm em contato com outras tantas, igualmente imperceptíveis, nos domínios os mais distintos. [...] Também os grandes poderes em vigor numa sociedade são apenas forças resultantes de pequenas potências que se chocam, diminuem ou amplificam os espaços microscópicos de uma sociedade em rede” (amostra 01, p. 76). Dessa maneira, conforme a pesquisadora cita também de Baremblytt, “o micro, dito tanto no sentido físico, químico, biológico quanto no sentido social, político, econômico e desejante, é o lugar das conexões anárquicas, insólitas, impensáveis. O macro é o lugar da reprodução, e o micro é o lugar da produção; o macro é o lugar da conservação do antigo ou da propiciação do novo previsível, e o micro é o lugar da eclosão constante do novo; o macro é o lugar da regularidade e das leis. O micro é o lugar do aleatório e do imprevisível” (amostra 01, p. 76).

No contexto das noções deleuzeanas que são tomadas por referência na pesquisa, destaca-se ainda “a concepção maquinica do mundo” que “em Deleuze & Guattari, não mantém qualquer correspondência com a visão mecanicista nem com a racionalidade hegemônica da ciência moderna”. “Os autores referem-se a máquinas sociais e subjetivas que produzem valores e sentidos específicos em agenciamentos complexos, postos em funcionamento desde as máquinas abstratas que neles operam” (amostra 01, p. 81). Conforme a pesquisadora “diz-se da máquina abstrata que ela é o diagrama de um agenciamento” e que “para Deleuze & Guattari, e também para Foucault, é nos agenciamentos coletivos de enunciação que encontraríamos ‘focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada’” (amostra 01, p. 82). E, assim, que “não se fala de outra coisa senão da ‘emergência de mundos’, povoados e postos em funcionamento por suas máquinas” (amostra 01, p. 89).

Da amostra 04, na qual também se destacam as concepções deleuzeanas, pode-se retomar, por um lado, a noção de que “a única maneira de compreender, como queria Bergson, que a realidade é apenas um caso particular do possível, é relativizando-a” (amostra 04, p. 62). E, por outro lado, a noção de que “a ontologia do presente, ao questionar o próprio tempo, pretende detectar não o dado, mas o devir. Problematizando a atualidade, o que se discute é o sentido e o valor do que nos afeta no presente, mas não mais pretendendo atingir a verdade das coisas, mas assumindo a sua contingência histórica” (amostra 04, p. 161). Ou seja, trata-se para Deleuze de “arrancar do tempo uma outra dimensão”. Assim, “a formulação

do tempo por Cronos corresponde à racionalização de unidades fracionadas (segundos, minutos, horas etc.) que compartimentam-se nas categorias de passado, presente e futuro, determinando a seguir um único sentido, uma única direção – do passado ao futuro. Já Aion refere-se à percepção que a consciência faz do tempo e como esta apreende os conteúdos e os relaciona a outros já conscientes – é o tempo do pensamento, que circula por linhas que contornam as classificações de Cronos” (amostra 04, p. 80). “Aion é, por excelência, o tempo da criatividade, uma vez que nele o sentido resulta de uma construção sempre renovada, não resulta de algo dado como em Cronos” (amostra 04, p. 80-81). Ou seja, as concepções em destaque no ambiente pós-crítico, no geral, concordam que “a experiência do tempo, conforme vivenciamos contemporaneidade, ‘nada tem de irreversível’” (amostra 41, p. 165). Pois, o tempo é concebido como “uma medida incerta e cambiante, algo que pode mudar, variar, ir e vir, que não é fixo nem rígido”, “como algo que se dá em movimento (não linear) e que é experimentado de modos diferentes pelos diferentes sujeitos. Além disso, o tempo tem uma dimensão subjetiva importante, isto é, cada um/a de nós vivencia de modo particular as ‘experiências da duração’” (amostra 41, p. 159).

No bojo dessas considerações destaca-se uma concepção da história em migalhas, da “dissolução da ideia de história como curso unitário, ou seja, a remoção de uma espécie de centro de gravidade para a produção dos sentidos, traduz a crise da ideia de progresso, da ideia de fim para o qual a humanidade e os processos sociais, e, portanto, a educação caminham” (amostra 49, p. 31-32), que é paradoxalmente combinada ao pressuposto de que é preciso historicizar tudo, inclusive a própria história, tudo são contingências sem direção, num ambiente em que a regra é, na verdade, a da ontologia do presente, em última análise, “o fim da história”, pelo reconhecimento de que é “a falência da possibilidade de prescrever finalidades, como processo de emancipação progressivo” (amostra 49, p. 32). Nada disso agora fará sentido, “não há superação, não há depois, portanto, não há progresso. O “pós” da pós-modernidade indica, de fato, que a modernidade acabou, assegura Vattimo. Essa tomada de posição em favor da negação das estruturas estáveis do ser nos remete a considerar o ser como acontecimento e não como essência, uma vez que a ontologia do ser é mera interpretação e não garante condição nenhuma de que a essência seja nomeável” (amostra 49, p. 31). Do que se pode destacar que Vattimo concorda com Nietzsche, “não existem fatos, só interpretações”. “Sendo assim, a noção de história fica alterada pela quebra do unitário, com a recusa de um epicentro gerador de sentido ou como pressuposto fundacional em torno do qual se recolhem e ordenam os acontecimentos e sobre o qual se define o que é relevante” (amostra 49, p. 31). O pesquisador destaca, dessa maneira, a posição de Vattimo de que “é preciso

afastar-se criticamente do pensamento amparado na idéia de fundamento último, enquanto idéia essencial que assegura o sentido. No entanto não dá para afastar-se desta idéia de fundamento em favor de uma outra que a supere, que tenha a pretensão de ser mais verdadeira” (amostra 49, p. 31).

No mesmo sentido, pode-se destacar da amostra 27 que “a ‘desconstrução’ do paradigma da mente e da linguagem como espelhamento da realidade ou da natureza possibilita o abandono da noção de que o mundo, ou a natureza, possuem uma essência intrínseca” (amostra 27, p. 17). Assim, outro expoente do pensamento pós-crítico, Rorty, é citado para argumentar em favor do antiessencialismo dos pragmáticos que pretendem “eliminar a distinção entre ‘as coisas como realmente são’ (relação intrínseca) e a relação accidental das coisas com áreas periféricas (relação extrínseca)”. Se abandonamos a distinção entre o intrínseco e o extrínseco, como assevera Rorty, “nos livramos da distinção entre realidade e aparência, e assim nos livramos também de preocupações sobre a existência de barreiras entre nós e o mundo” (amostra 27, p. 97). Dessa maneira, assumir a estratégia rortiana significa pressupor “a condição de que vivemos no mundo das contingências, ou seja, ‘a nossa linguagem, a nossa consciência e a nossa comunidade [são] produto do tempo e do acaso’” (amostra 27, p. 169).

Com os pressupostos linguísticos, como se pode ver, as noções clássicas são resignificadas e reinventadas, ou mesmo se defende que elas sejam deixadas para trás, com a justificativa e sob o argumento de que, em vista dos novos tempos em que vivemos, tudo precisa ser reinterpretado e reposicionado. Assim, se a referência for Popkewitz, por exemplo, então, tem-se que *“a noção de ‘região’ [...] integra um conjunto de estratégias que modifica a noção de tempo e espaço porque ‘não mais privilegia uma noção de tempo cronológico e espaço físico, tal como a estratégia do historicismo e da filosofia da consciência. A ‘região’ é uma forma de passar do positivismo, que vinculava o espaço social ao contexto geográfico, para uma noção de campo discursivo como construindo um campo particular através do qual as subjetividades são formadas e o poder é desdobrado. A preocupação é a construção de um campo discursivo, as regras de sua formação e suas mudanças ao longo do tempo. O foco nas lutas no interior de um campo discursivo é diferente da estratégia de olhar para lugares físicos particulares e para o tempo cronológico regulado como definindo as fronteiras da pesquisa’”* (amostra24, p. 38-39).

Compreende-se, portanto, como os efeitos mobilizadores do giro linguístico recaem sobre diversas concepções do nível ontológico que são reposicionadas e circunscritas ao campo dos discursos ao nível do linguístico e do cultural, de modo que, com esse

entendimento, toda ênfase recai sobre os tempos e espaços que são próprios do plano linguístico e não mais às referências ao espaço físico ou ao tempo cronológico, ou “real”, independente da cultural e das narrativas que lhes descrevem.

As mudanças, contudo, não seriam apenas mudança de perspectiva no plano teórico e nas referências da Educação a reinterpretar tudo, mas também se justificam pelo reconhecimento de que *“as rígidas formas de organização espaço-temporal instituídas pela Modernidade e presentes nas diferentes esferas da organização social, sobretudo nas relações entre capital e trabalho, estão se tornando cada vez mais flexíveis, móveis, líquidas, voláteis e transitórias”*. Assim, no plano da prática, se destaca, por exemplo, a ideia de que *“a pedagogia das competências pode contribuir para a superação das rígidas formas de organização social”*, no novo contexto social pós-moderno que se apresenta (amostra 29, p. 48). Nesse contexto geral vigora o consenso de que as necessidades sociais estão redefinidas e de que as demandas são outras, por exemplo, em relação ao entendimento de que *“a revolução eletrônica que presidiu os últimos anos do século XX parece abrir as janelas da História a uma nova forma de cidade, de configuração do espaço e do tempo, das relações econômicas, sociais, políticas e culturais; enfim, um novo tipo de cidadão com hábitos, interesses, formas de pensar e sentir emergentes. Uma vida presidida pelos intercâmbios à distância, pela supressão das barreiras temporais e pelas fronteiras espaciais. A esta nova maneira de estabelecer as relações sociais e os intercâmbios informativos deve corresponder um novo modelo de escola”* (amostra 29, p. 48-49), conforme o pesquisador na amostra 29 cita de Pérez Gómes.

De todo modo, trata-se sempre de resguardar o caráter plural e complexo da realidade, dos fenômenos sociais e humanos no mundo globalizado que alcançou tamanho desenvolvimento tecnológico, sem precedente na história. Assim, diante da complexidade, por exemplo, na perspectiva multirreferencial, defende-se que não é viável que se tenha uma única visão da realidade (amostra 13, p. 31). E, nesse sentido, recomenda-se *“pensar a educação e os processos escolares diante desta realidade que temos hoje: mundo globalizado, com desigualdades sociais, onde ocorrem processos de mundialização da cultura e avanços tecnológicos sem precedentes na história da humanidade”*. Tendo em vista que *“em função do processo de globalização e do desenvolvimento das tecnologias, nossas formas de relação com o real são alteradas”* (amostra 13, p. 40). Pois, pressupõe-se que contemporaneamente *“podemos dizer que os mundos sociais e simbólicos estão articulados e subordinados às tecnologias, emergindo delas as formas de viver e estar no mundo”* (amostra

13, p. 44). E, assim, que *“as tecnologias a que temos acesso modificam nossa organização dos espaços e tempos”* (amostra 13, p. 45).

Nesse sentido, por exemplo, destaca-se o entendimento de que “estamos diante de um novo cenário das relações sociais, mas também diante de novos tipos de relações sociais em que as trocas vão configurando o espaço social e suas regras configuram outro objeto, outro espaço, outra sociedade, outra percepção e concepção de mundos” (amostra 38, p. 36). No contexto desse novo cenário não se poderia distinguir a comunidade real da comunidade virtual, pois, “quanto ‘mais as redes interativas e multimídia se desenvolvem, mais a comunidade real e física, ligada num tempo e espaço dados, se estende como comunidade virtual’, que enriquecerá a comunidade real com suas características próprias” (amostra 38, p. 36-37).

Assim, uma característica a ser destacada, tal como ocorre na amostra 02, é a que toma por base um quadro comparativo proposto por Lévy *“para descrever transições nas conceituações de tempo, de espaço e de memória com base na oralidade, na escrita e na informática, como polos temporais”* (amostra 02, p. 94), no qual se refere ao polo “informático-mediático” cuja dinâmica é descrita como *“a da ‘velocidade pura, sem horizonte’, da ‘pluralidade de devires imediatos’, ainda que ‘a dinâmica fundamental’ deste polo permaneça ‘parcialmente indeterminada’; as ações e seus efeitos transcorrem sob o referencial do ‘tempo real’, sendo que ‘a imediatez estendeu seu campo de ação e de retroação à medida da rede informático-mediática [...]. Sob esta dinâmica, as pessoas libertam-se da coincidência histórica entre tempo e espaço, podendo estar em todos os lugares [...]. Ocorre um rompimento em relação à narrativa proporcionada pelos textos escritos, que são contínuos e sequenciados, dando lugar a um fenômeno de descontinuidade”* (amostra 02, p. 96). Por isso que, conforme explica, *“o tempo intemporal, característico dos espaços de fluxos, ou, ainda, tempo e espaço fenomênicos de exposição, na dinâmica da multiplicidade, da velocidade, do acesso e da conexão nas redes digitais, proporcionam, então, às pessoas, semelhante ao que aconteceu, por exemplo, à escrita, que confere estrutura diversa ao pensamento, outra lógica, conectiva, nas mentes em conexão no contexto rizomático do ciberespaço”* (amostra 02, p. 97).

Em outra amostra que também se fundamenta pelas noções de Lévy, cita-se do pensador a convicção de que “o processo de surgimento do gênero humano, não terminou, mas acelera-se de maneira brutal”. Isso porque “o espaço do novo nomadismo deixa de ser o do território geográfico, o das instituições ou dos Estados”, para se tornar “um espaço invisível de conhecimentos, saberes, potências de pensamento [o ciberespaço] em que brotam

e se transformam qualidades do ser, maneiras de constituir sociedade”. Essas considerações se orientam pelo pressuposto de que “estamos vivenciando tempos de grandes transformações, onde a nova ‘ordem’ passa a ser a de ‘mutação’, ‘mobilidade’, ‘flexibilidade’, ‘velocidade’, etc. Os impactos das inovações tecnológicas revolucionam, apresentam perplexidades, desafios, incertezas; modificam o cenário, acenando novas concepções de tempo e espaço e, com isso, outras maneiras dos indivíduos se situarem no mundo” (amostra 40, p. 81).

A educação tem lugar nessa nova totalidade social fluída e extremamente fragmentada, mas, precisa se atualizar e se adaptar aos novos tempos. As concepções em evidência, em geral, enfatizam a escola como uma invenção moderna e se concentram nas questões de disciplina, de governo das condutas, de produção de subjetividades, etc. e assim, sinalizam frequentemente para as potencialidades de uma educação pós-moderna, evidenciando possibilidades de fuga, as quais são normalmente descritas como individuais, nas formas micro de resistência e invenção criativa, nas lutas que são travadas no cotidiano escolar. Todavia, colocam-se em dúvida as ideias de educação emancipatória que são relacionadas ao iluminismo e, portanto, à modernidade como suas promessas utópicas, impossíveis de serem alcançadas, promessas que a modernidade não cumpriu e que, agora, se tornaram desacreditadas.

Contudo, nesse caso, de um ponto de vista que pretende se colocar depois da crítica, não se trata, portanto, de criticar a educação moderna, mas de propor que ela seja inteiramente reinventada a partir das novas referências do mundo contemporâneo. Na maioria das vezes se reconhece que as novidades são tantas, a sociedade se tornou tão dinâmica, que nada da “escola moderna” poderá ser reaproveitado. São recorrentes as considerações da escola como uma instituição que cumpre uma função necessária a um mundo do estilo moderno e, nesse caso, a única solução seria romper definitivamente com tal paradigma.

Por outro lado, no entanto, ressalta-se, por exemplo, que “mudanças importantes nas práticas discursivas vêm ocorrendo no campo educacional, principalmente porque a educação vem sendo discursivamente reestruturada” (amostra 26, p. 65). Assim, destaca-se a necessidade de “entender o cotidiano de crianças na atualidade para que, conseqüentemente, se possa buscar alternativas educacionais mais condizentes para elas” (amostra 51, p. 21). Isso porque “a experiência dessas novas gerações é ‘uma experiência que não cabe mais na linearidade da palavra impressa’ pois nascidos antes da revolução eletrônica a maioria de nós não entende o que esta significa, mas as crianças dessa nova geração se assemelham aos membros de uma primeira geração nascida num país novo” (amostra 51, p. 27). A infância, nesse novo contexto, pode ser concebida como “um objeto cultural que é fabricado pelos

discursos, pela mídia, pelo consumo e pelas condições culturais da pós-modernidade, configurando certas identidades infantis e formas de ser criança” (amostra 28, p. 116).

Entende-se, com Ball, que “a reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser” (amostra 19, p. 38). Dessa maneira, a escola pode ser vista como espaço produtivo que “propicia a construção de saberes e identidades em seus praticantes cotidianamente por meio do conhecimento corporificado no currículo” (amostra 19, p. 28). O currículo, por sua vez, é concebido como “uma construção social de uma determinada sociedade” em que “os conteúdos transmitidos pela prática pedagógica são o resultado de uma seleção no interior das culturas e passam por um processo de recontextualização, ganhando especificidades próprias que os tornam assimiláveis pelos discentes. A seleção cultural do currículo sofre determinações políticas, econômicas, culturais e sociais. Assim, o currículo é culturalmente determinado” (amostra 19, p. 173).

Destaca-se o entendimento de que os currículos são híbridos, pois são muitas as variáveis que interferem no campo educacional repercutindo na prática pedagógica. O currículo é uma prática social e discursiva que *“possibilita a fabricação dos objetos de que fala (saberes, competências, sucesso) e dos sujeitos, o que torna relevante pensar no currículo juntamente a relações e disputas de poder”* (amostra 26, p. 35), ou seja, numa perspectiva de *“negociação cultural que implica processos híbridos”* (amostra 53, p. 63). É *“território contestado”, “é terreno de disputas em torno dos significados, daquilo que é considerado verdade”, “é puro jogo de diferenças”, “composto por multiplicidades de perspectivas e interpretações”* (amostra 45, p. 152). E no sentido de que ele ultrapassa os limites do campo escolar, entende-se, por exemplo, que *“remete ao conceito de currículo cultural, o qual é definido como parte de uma ‘pedagogia cultural’”* que *“de maneira mais ampla, nos ensina comportamentos, procedimentos, hábitos, valores e atitudes, considerados adequados e desejáveis, através de diferentes artefatos, como o cinema, a televisão, as revistas, a literatura, a moda, a publicidade, a música etc”* (amostra 45, p. 41). E, pelas orientações de Bernstein, indica-se *“olhar para o futuro, para o capitalismo reorganizado do século XXI, onde os sistemas informáticos e de comunicação iniciam, coordenam, planejam e modelam um modo próprio de aprendizagem”* (amostra 30, p. 111).

O currículo pode ainda ser definido, no contexto pós-crítico, como “um espaço-tempo de fronteira em que estão mesclados os discursos da ciência, do mercado, da nação, os ‘saberes comuns’, a religiosidade e tantos outros, todos eles também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são ‘descolecionados’,

‘desterritorializados’, ‘impurificados’, num processo que explicita a fluidez entre as fronteiras do eu e do outro e torna menos óbvias as relações de poder” (amostra 19, p. 28). Na perspectiva de Goodson, as disciplinas são vistas como amálgamas mutáveis de múltiplos elementos e “o currículo escolar é a expressão da relação entre conhecimento e poder” (amostra 24, p. 23). Da Epistemologia Social de Popkwitz, por sua vez, destaca-se “a inserção social e relacional do conhecimento nas práticas e aspectos do poder, este horizonte metodológico possibilita desenvolver uma história do currículo que se ocupa com a relação do conhecimento, instituições e poder, considerando os textos analisados como prática social, material e política, inseridos em determinadas condições históricas” (amostra 24, p. 27). A epistemologia social destaca o conceito de “regulação social” e permite olhar para “como o conhecimento, no processo da escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do eu” (amostra 24, p. 27). Ou seja, o currículo é compreendido como “uma imposição do conhecimento do ‘eu’ e do mundo que propicia ordem e disciplina os indivíduos. Não há imposição através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir” (amostra 24, p. 37). Assim, ele pode ser visto ainda como “uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através das quais a razão e a individualidade são construídas” (amostra 24, p. 52).

O professor, no contexto analisado, é concebido como profissional prático reflexivo, pesquisador e produtor de conhecimentos sobre sua própria prática (amostra 57). Destaca-se, assim, a concepção de Tardif de que *“a formação de professores é um fenômeno complexo e multifacetado, uma vez os seus saberes são plurais e heterogêneos”* (amostra 29, p. 45). Pressupõe-se, por exemplo, que *“ao contribuir na construção do projeto pedagógico, cada professor insere-se na diversidade de olhares ampliando as possibilidades de consolidar outros novos saberes”* (amostra 18, p. 49). Da perspectiva rortiana vem a concepção de que *“o fazer pedagógico e o agir pedagógico convertem-se [...] numa ‘ação praxiológica’ voltada à resolução de problemas cotidianos, impulsionada a projetar, imaginativamente, novas utopias e prospectiva à ampliação de horizontes educacionais”* (amostra 27, p. 139). Nessa abordagem, a educação *“abarca todos os processos de criação de condições para o desenvolvimento de vocabulários capazes de pensar novos projetos educacionais, novas relações de poder, novas possibilidades estéticas, novas redescrições de mundo”* (amostra 27, p. 140). Assim, *“o ato educativo seria o ‘espaço das contingências’, [...] em que poderemos ‘redescrever’ o mundo e a nós mesmos, [...] um espaço de ‘conversação’ e persuasão”* (amostra 27, p. 164).

Conforme as perspectivas em evidência, a escola precisa estar preparada para enfrentar e assimilar o pluralismo de concepções e o reconhecimento da diversidade cultural e da complexidade do mundo. Propõe-se que a educação leve adiante perspectivas intersubjetivas (amostra 49); que os coletivos funcionem como “comunidades de prática” (amostra 20); que as práticas sejam interdisciplinares e a aprendizagem mediada pela experiência e reflexão; propõe-se uma “educação menor” como *“uma interação no processo de subjetivação que esteja na ordem da criação, da arte, da militância, da afirmação da vida, da singularização”* (amostra 21, p. 10); e que *“no lugar do professor-profeta – crítico, consciente dos valores sociais, de seu papel político, que vislumbra a possibilidade de um novo mundo”*, tenha vez *“o professor militante”*, ou seja, *“aquele que procura produzir as possibilidades do novo”* (amostra 04, p. 157), daí fala-se, por exemplo, na *“aprendizagem como invenção do mundo, mediante o encontro com aquilo que nos afeta e nos coage, ou seja, os signos”* (amostra 17, p. 6), e também na pedagogia que toma por base a criação de conceitos, pelo *“aprendizado inventivo e não mais uma simples apreensão da generalidade”* (amostra 17, p. 124), em que *“toda criação conceitual é um modo singular e afetivo de ver e nomear o mundo”* (amostra 22, p. 7).

Portanto, a educação pode ser compreendida como processo no qual “os indivíduos se transformam e são transformados em sujeitos de uma cultura, por meio de estratégias que envolvem apropriação, assujeitamentos e resistências” (amostra 41, p. 17). E assim, a aprendizagem, tal como a entende Paraíso, envolve “abrir-se e refazer os corpos, agenciar atos criadores, refazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido” (amostra 41, p. 68; amostra 39, p. 105). Nessa perspectiva, entende-se que “a máquina pedagógica põe em funcionamento uma gama de ‘práticas de subjetivação’ que são historicamente contingentes e que constituem e moldam as forças, a energia e as capacidades dos infantis” (amostra 32, p. 146), porém, acredita-se, por outro lado, que “as crianças são os sujeitos com maior possibilidade de resistir à destruição da experiência e deixar que algo lhes aconteça, constituindo-se então num sujeito da experiência” (amostra 32, p. 118). Entende-se que “a identidade criança não possui características naturais e universais”, “ela é forjada dentro do contexto histórico-sócio-cultural e econômico em que está imersa, sendo narrada por diferentes discursos” e, assim, “o trabalho desenvolvido cotidianamente” “contribui na constituição das subjetividades e identidades infantis” (amostra 36, p. 119). Assim, “os significados da infância, em diferentes épocas e contextos, se constituíram dentro de redes de poder/saber objetivando o governo das crianças. A infância tida como referência e aquela produzida pelos discursos médico, religioso e psicológico, que

contém uma representação cristalizada de criança (ingênua, que necessita de correção...). Nesse sentido, considerando as ‘ciências do social’, a Psicologia tem sido intensamente buscada pela educação escolarizada com o objetivo de compreender, conduzir e controlar os sujeitos escolares em formação” (amostra 36, p. 118).

Nesse contexto das concepções interpreta-se as práticas dos exames, a partir de Michel Foucault, como regulamentação “que funciona dentro de um sistema de igualdade formal onde a regra é a homogeneidade, ver os desvios e as diferenças” (amostra 03, p. 178). Retoma-se, por exemplo, do autor o entendimento de que “o exame combina técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (amostra 03, p. 178). Compreende-se “as ‘instituições disciplinares’, a exemplo das escolas, das prisões, dos hospitais, como máquinas de controle, nas quais o corpo humano ‘entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe’” (amostra 23, p. 157). Mas, por outro lado, são preconizadas também as ideias de autoeducação caracterizada, por exemplo, como “descrição e redescricao do eu” ou como “prática de si”. A partir de Foucault explica-se que “as práticas de si devem ser pensadas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os sujeitos não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo. São exercícios de si pelos quais se poderá, ao longo de toda a vida, viver a existência como experimentos de liberdade” (amostra 39, p. 103). Ou seja, “são um exercício de si sobre si mesmo através do qual o sujeito procura elaborar-se, transformar-se e atingir um certo modo de ser” (amostra 39, p. 110).

Como se pode ver, os pressupostos pragmáticos, linguísticos e culturalistas também são atualizados no contexto das concepções pós-críticas acerca da educação. São as mesmas noções gerais relativistas que são projetadas sobre as demais concepções no nível ontológico adquirindo especificidades e contornos próprios no aspecto das concepções educacionais. Todavia, é importante ressaltar que nossa apresentação, tomando por base uma amostra de pesquisas, se caracteriza como um resumo dessas concepções. O qual se supõe seja suficiente para demonstrar como as determinações do giro linguístico são projetadas para o campo das noções ontológicas, pois será justamente esse o aspecto a ser criticado na sequência do trabalho.

A análise filosófica da produção científica da educação, por meio do estudo de uma amostra de teses da área, conforme apresentamos os resultados, colocou em evidência

um conjunto de concepções que fundamentam teoricamente essas produções. Porém, cabe verificar a consistência dessas formulações teóricas. E assim, de acordo com nossos objetivos, em vista da defesa e da recuperação do sentido crítico no âmbito das teorias educacionais, nosso estudo propõe que as concepções pós-críticas sejam então submetidas à crítica ontológica, e, com essa perspectiva em mente, dado que identificamos os pressupostos centrais que definem tendências pós-críticas na pesquisa educacional, partiremos no próximo capítulo para um confronto direto com esses resultados ao considerarmos “a ontologia fundamentada no trabalho” como referência da análise.

CAPÍTULO IV

CONTRIBUIÇÕES DA ONTOLOGIA CRÍTICA PARA O ENFRENTAMENTO CONTESTATÓRIO ÀS TENDÊNCIAS PÓS- CRÍTICAS NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA.

O percurso pelas teorias pós-críticas, conforme descrito no primeiro capítulo, e pelas teses da Educação que assumem seus pressupostos como referenciais de pesquisa, das quais apresentamos uma amostra, nos colocou, primeiramente, frente ao desafio de mapear as principais referências teóricas e conceituais que compõe o quadro das teorias pós-críticas, e, depois disso, enfrentamos o desafio de analisar a produção científica de teses em Educação para verificar o impacto dessas teorias nos diversos níveis de profundidade que constituem as produções, a partir da amostra selecionada, por meio do levantamento dos pressupostos e concepções assumidas pelos pesquisadores no desenvolvimento e na fundamentação dos seus estudos, conforme relatamos os resultados no capítulo 3.

Nesse percurso fomos sempre confrontados com as premissas do “giro linguístico” que se desdobram por diversas implicações teóricas configurando diferentes concepções e pressupostos filosóficos incorporados à área de Educação e à pesquisa científica que nela se desenvolve. Na Educação os referidos pressupostos são assimilados, atualizados e desenvolvidos de muitas maneiras. Muito embora, conforme constatamos, sobretudo em relação às concepções mais gerais e abrangentes, que definem o conjunto dessas teorias e principalmente no que se refere aos níveis de maior profundidade na pesquisa científica, se destacam importantes pontos de convergência em torno dos quais as várias tendências pós-críticas se articulam.

Esses pontos são traçados comuns que congregam os mesmos efeitos sobre as produções acadêmicas da Educação. No geral, os traçados trazem como implicação, entre outros fatores, a problematização de todas as verdades educacionais recobrando um caráter duvidoso sobre todo conhecimento já produzido, tendo como consequência a generalização do ceticismo a colocar sob suspeita a própria ideia de que seja possível alguma verdade. A verdade, nesse contexto, teria se tornado um entrave, um grave problema a ser extirpado do conhecimento; dado que o saber pode ser concebido na mais absoluta imanência, qualquer indício de transcendência teria de ser eliminado por pressuposto. Assim, o conhecimento que basta a si próprio pode dispensar qualquer princípio de correspondência e objetividade, de

maneira que, se algum sentido de “verdade” ainda puder ser mantido, terá que ser então por meio de coisas como consensos provisórios, e nada mais substancial que isso.

No plano de imanência, o conhecimento, a linguagem, os discursos são tudo o que restou, mas isso não é pouco, pois tudo o mais poderá ser reconstituído com base nessas referências. Por suas capacidades infinitas e ilimitadas de significar e produzir sentidos, os discursos e os saberes podem ser celebrados, na mais pura imanência, por seu lado positivo e produtivo a multiplicar os sentidos, a liberar as diferenças, a proliferar saberes minoritários, rompendo com posições essencialistas que almejam fixar significados, estabelecer narrativas finais, valores definitivos, verdades, subjetividades ideais, etc. Na educação, as teorias que se inserem nessa perspectiva, conforme apresentamos no capítulo anterior, têm causado grande impacto. Seus efeitos são sentidos, como sublinha Paraíso (2004, p. 287), ao se perceber que

as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras, abdicado da exclusividade da categoria classe social e discutido, também, questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, idade [...]. Têm discutido questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensado, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado.

Nesse sentido, a produção do conhecimento teria então que se orientar por uma lógica das diferenças que estabelece como critério a invenção do novo, a criação de sentidos inéditos, ou seja, a atividade poética. Esses mesmos critérios são tomados como referência para o desenvolvimento da pesquisa científica que não dispõe mais de um foro privilegiado. A ciência passa a ser um saber entre outros, pois, seu acesso à realidade, agora tomado como ambição impossível, não é mais suficiente para que lhe seja concedida uma posição de superioridade. Dessa maneira, os diferentes tipos de conhecimento são nivelados por seu aspecto de narrativa. E assim as diferenças entre ciência, filosofia, senso-comum, religião, poesia, etc., se ainda puderem ser consideradas, tudo indica que não, mas quem sabe seriam mantidas pelos diferentes tipos de sentidos e de declarações que produzem, ou poderiam ainda se justificar pela utilidade que possam ter no interior das culturas, ou seja, por seu aspecto pragmático, no sentido de que são linguagens diferentes que servem a várias finalidades e interesses humanos, porém, nenhuma dessas linguagens pode pretender ser mais verdadeira

do que as outras, essa não seria uma diferença válida, não se justifica mais e pode ser abandonada.

Nenhuma transcendência, portanto, poderá ser mantida também em relação ao futuro, nenhum projeto de superação. Primeiro, porque qualquer verdade sobre o futuro e igualmente sobre o passado⁵⁵ não poderá ser concebida e, segundo, porque mesmo que novas utopias possam ser pensadas, isso não quer dizer que possam ser sustentadas; o que só seria possível, aliás, se pudéssemos admitir algum sentido de verdade e de transcendência histórica. Todavia, para o contexto pós-crítico não se trata disso. Pois, mesmo que para o pensamento, concebido como linguagem, não existam limites, o limite acaba sendo o próprio pensamento e a própria linguagem. Dessa maneira, a história fica abandonada a própria sorte, e o que for, será fruto do acaso⁵⁶. Quanto a nós, podemos viver o presente e encontrar, ou melhor, inventar maneiras interessantes e poéticas de habitar a própria existência.

Obviamente que se nenhum passo puder ser dado fora da linguagem, então, tudo terá que ser pensado e concebido como um desdobramento da linguagem, tal como o próprio pensamento, a invenção de si, da própria subjetividade, por meio de descrições e redescrições do “eu”; a produção de sentidos à existência e à própria realidade, como invenções linguísticas e, portanto, do tempo e do espaço que serão dessa maneira tão diversificados quanto forem as culturas e as possibilidades da experiência linguística de vivenciar as temporalidades, espacialidades, sociabilidades e realidades que estiverem ao alcance.

E aquelas tentativas de fundamentar a linguagem em algum ponto fixo, fosse ele encontrado na lógica racional ou no sujeito epistêmico, também fracassaram, à medida que se tornaram metáforas gastas, caíram em desuso e foram então abandonadas. Juntamente com isso, outro aspecto geral às teorias pós-críticas se refere à desconstrução do sujeito moderno tendo como efeito o descentramento, seja do sujeito epistêmico seja do sujeito histórico, que se reflete em uma característica comum às teses analisadas, a multiplicação das subjetividades. Assim, se não pudermos definir nem mesmo quem somos, porque ao nos

⁵⁵ Kumar (1997, p. 155) explica que “a rejeição pós-moderna da grande narrativa também desvaloriza o passado. O passado não é mais uma história na qual podemos nos situar – seja uma história de crescimento, progresso e emancipação, ou de crescimento, maturidade e declínio. Não temos fundamentos para interpretar essa significação na história. O passado é basicamente sem sentido”.

⁵⁶ Evangelista (1992, p. 35) explica que “o desprezo desses “novos críticos” da modernidade pela ontologia conduziu a uma concepção em que a história é a resultante de uma avalanche caótica de episódios, fatos e acontecimentos, desconectados uns dos outros e aleatoriamente produzidos e ordenados no processo sócio-histórico. Por isso, não é possível a percepção de fenômenos universais, porque todos os fatos que constituem esse processo são singulares. [...] Quando o fragmentário, o microcosmo e o fatual, que abundam na cotidianidade, não são vistos como produzidos pela reificação das relações sociais no capitalismo, instala-se a irrazão. O mediato foge à percepção da consciência, restando, exclusiva ou principalmente, o imediato. Essa é, no essencial, a origem do irracionalismo contemporâneo”.

definirmos já não somos mais, quanto menos se poderá falar em um sujeito coletivo, até mesmo porque, que sentido isso teria no ambiente em que vigora o pressuposto do “fim das utopias” e “do fim da história”? Nessa perspectiva, ao que tudo indica a esperança de liberdade, justiça e igualdade são meras lembranças de um passado. É a dissolução do sujeito, juntamente com a dissolução da história e do tempo. Só nos resta o presente, o aqui e agora, o fragmento, a fugacidade, a desordem, o caos, no embalo das narrativas sempre provisórias, locais, modestas, tentando pôr “alguma arrumação na casa bagunçada em meio ao terremoto causado pelo abalo sísmico do relativismo ontológico”. Pela análise das concepções ontológicas em uma amostra de teses da Educação pudemos observar como a combinação de um ceticismo exacerbado com o relativismo ontológico, como o salto mortal do giro linguístico, resulta na mais completa deformação das categorias que outrora foram concebidas como referências ao pensamento educacional e à ação pedagógica. Cabe, contudo, avaliarmos criticamente esses resultados que se conduzem pelos traçados pós-críticos.

Esses traçados comuns às teses analisadas e, portanto, comuns às teorias pós-críticas, conforme pudemos avaliar, são todos eles suscetíveis à crítica ontológica, tal qual preconizada por Marx e, posteriormente, tomada por Lukács e também por Bhaskar como referência para o desenvolvimento, respectivamente, da Ontologia do Social e do Realismo Crítico. Em vista disso e dando sequência ao nosso estudo, depois que definimos um perfil dos pressupostos filosóficos das teorias pós-críticas e que verificamos como eles se encontram materializados na pesquisa educacional brasileira, cabe agora, seguindo o plano de trabalho conforme nossos objetivos, definir em que sentido tais pressupostos estão sujeitos à crítica ontológica de perspectiva marxista.

Estamos convencidos de que o enfrentamento crítico em relação às teorias pós-modernistas no seu conjunto deve iniciar pelo resgate da ontologia crítica de matriz marxiana e, portanto, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético. E nesse entendimento estamos em pleno acordo com Paulo Netto (2010, p. 268-269) quando define o pensamento pós-moderno por seu “traço geral” que “consiste na completa recusa de uma verdadeira ontologia social” a qual, conforme ele defende, “só se pode sustentar a partir da compreensão do trabalho como fundante do ser social”. E assim, assumindo com o autor a interpretação de que “o pensamento pós-moderno é radicalmente anti-ontológico”, seguimos pela sua orientação de que a devida crítica para ser radical “deverá partir necessariamente de uma perspectiva teórica ontológica”.

4.1 Enfrentamentos necessários ao campo científico da Educação brasileira: resgate do real e Crítica Ontológica

Os conhecimentos educacionais, conforme se constatou nas teses analisadas, cujos autores se apoiam nas teorias pós-críticas, recebem, nesse contexto, um encaminhamento que tem como resultado o abandono da realidade, do sujeito, da verdade, entre outras categorias que são relativizadas em nome da premissa maior de que tudo o que importa é a análise da linguagem. A razão centrada no sujeito e a crítica da razão enquanto crítica da consciência sai de cena no espetáculo em que o conhecimento percorre de um lado a outro, não mais as possibilidades de um sujeito, mas os limites de uma linguagem. Limites, é claro, sempre ampliados uma vez que novas formas são inventadas, porém, nunca o suficiente para que a realidade objetiva seja sequer tocada, quanto menos explicada.

Contudo, partindo do Realismo Crítico, há que se considerar e também criticar o idealismo impregnado em ambas as tendências (antropocêntrica e linguística). Do ponto de vista do realista crítico, nem o paradigma linguístico da intercompreensão, nem o antropocentrismo das categorias *a priori* do sujeito dão conta de uma crítica satisfatória às questões do conhecimento, pois são tendências que abandonam o primado ontológico do mundo e, portanto, o ser como condição para o conhecimento.

A linguagem é certamente um elemento constitutivo central do ser humano e certamente um dos aspectos essenciais do conhecimento. Mas, da maneira como a virada linguística consubstancia essa categoria, concluindo de sua importância para o conhecimento e deste para o homem e sua relação com o mundo e com os outros, que ela é a categoria fundante do humano e do mundo, resulta que as categorias do ser, por conta disso, são assimiladas, nesse processo de condensação de tudo em linguagem, como categorias exclusivas do conhecimento. E isso a tal ponto que as proposições sobre o ser, as descrições, narrativas e discursos acerca das coisas acabam por serem concebidas como prioritárias em relação ao próprio ser. Como é o caso, por exemplo, na condição de “hiper-realidade” concebida por Baudrillard, conforme apresentamos no segundo capítulo da tese, ou na análise do social concebido como um jogo de relações linguísticas permeado por relações de “poder” que mutuamente se constituem como “saber”, na perspectiva de Foucault; e, como é o caso, conforme constatamos nas teses da Educação descritas no terceiro capítulo, nas quais a “realidade” é concebida como um construto linguístico ou como um efeito do discurso científico a depender da ciência que temos a nossa disposição; e em vários outros momentos dos capítulos anteriores nos quais destacamos o entendimento pós-crítico das noções

linguísticas que são descritas como prioritárias frente ao próprio ser das coisas, nesse contexto. É assim que questões ontológicas acabam por ser submetidas a um tratamento exclusivamente epistemológico, nesse processo que tem como resultado a eliminação gradativa da ideia de um mundo independente do homem e da cultura, da ciência ou da linguagem. Bhaskar (1977) é abertamente crítico em relação a isso, que para ele representa um erro metafísico, que denomina de “falácia epistemológica”.

Para Bhaskar (1977), é porque existe o mundo que o conhecimento é possível e não que tenha que existir o homem e a ciência para que o mundo seja possível. Essa é simplesmente uma questão de prioridade ontológica do mundo, e não decorre de nenhuma hierarquia de valor, senão da própria objetividade. Por outro lado, contudo, logo que se observam nas produções acadêmicas as concepções que decorrem do giro linguístico, nessa questão, se tornam visíveis seus pressupostos “ontológicos” epistemologizados que afirmam a prioridade da linguagem. Por exemplo, na máxima que diz não existir nada fora ou para além da linguagem, “que tudo só pode ser concebido na e pela linguagem”. Nessas condições, em que o mundo é apresentado como um construto linguístico (giro linguístico), teria de existir a linguagem para ser possível o mundo; o que nos parece absurdo. No entanto, absurdos tais, entre outros, é o que se obtêm quando se submete questões ontológicas a um tratamento exclusivamente epistemológico e se comete a “falácia epistemológica” denunciada por Bhaskar.

Não obstante, que tenha que existir a linguagem para que o conhecimento seja possível (pelo menos no interior do paradigma linguístico, já que para os gregos antigos o conhecimento do objeto era possível sem a linguagem) nos parece convincente. Mas, é algo forçoso demais que dessa conclusão epistemológica se tente obter afirmações ontológicas, pois isso implica em dar vazio a argumentos errôneos e falaciosos como esses que negam a distinção clássica e fundamental entre o domínio do ser e o do nosso conhecimento do ser.

Esse contraposto também se aplica ao “paradigma antropocêntrico” no qual o mundo é concebido como um construto do sujeito epistêmico, e, em consequência disso, se conclui ser o homem necessário, enquanto o mundo é contingenciado e relativizado; o que, pelas mesmas razões, nos parece inaceitável. Teríamos que existir, nós os seres humanos, como *a priori* do mundo. Ocorre aí também um erro ontológico de graves proporções para o (des)entendimento de várias questões. Esse equívoco poderia ser rapidamente explicitado simplesmente pela reposição das categorias em suas devidas prioridades. Conforme destaca Lukács (2012, p. 307) “quando atribuímos uma prioridade ontológica a determinada categoria

com relação a outra, entendemos simplesmente o seguinte: a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível”. Isso, para o filósofo húngaro,

é algo semelhante à tese central de todo materialismo, segundo a qual o ser tem prioridade ontológica com relação a consciência. Do ponto de vista ontológico, isso significa simplesmente que pode existir o ser sem a consciência, enquanto toda consciência deve ter como pressuposto, como fundamento, algo que é. Mas disso não deriva nenhuma hierarquia de valor entre ser e consciência. Ao contrário, toda investigação ontológica concreta sobre a relação entre ambos mostra que a consciência só se torna possível num grau relativamente elevado do desenvolvimento da matéria. (LUKÁCS, 2012, p. 307).

Todavia, se não é tão simples o reconhecimento da prioridade da matéria como condição para os sucessivos saltos ontológicos na direção do orgânico e do social, certamente não é difícil reconhecer que há um universo de coisas que existem independentemente de serem conhecidas pelos seres humanos. Existe um mundo de objetos que não são produzidos pelos seres humanos e que, ao caso de estes se extinguirem, vão continuar existindo em seu curso perfeitamente natural. Conforme Bhaskar (1977), somente o Realismo Transcendental pode reconhecer esse pressuposto ontológico do mundo, necessário para entender o conhecimento e a própria ciência.

Para Bhaskar (1977), a filosofia que as ciências merecem deve partir da constatação de que o mundo existe por si e é governado por leis próprias que independem do homem, sendo estas o objeto de estudo das ciências. E quanto a natureza da realidade social, obviamente que não se pode transpor o realismo transcendental das ciências naturais tal e qual para as ciências humanas, mas isso, de acordo com Vandenberghe (2010, p. 193), “não significa que se deva excluir de antemão a existência das estruturas gerativas no mundo social”. Pelo contrário, o autor ressalta que “uma das principais tarefas da sociologia consiste em revelar as estruturas profundas e os mecanismos gerativos que são relativamente independentes da consciência, da crença, das intenções e das ações dos indivíduos” (VANDENBERGHE, 2010, p. 193).

Somente uma filosofia não negligente às questões ontológicas pode satisfazer essas pressuposições e prover às ciências uma compreensão explanatória das condições a partir das quais suas práticas são procedimentos inteligíveis. As condições linguísticas, embora necessárias, não são suficientes para um entendimento adequado da atividade científica que, para além de suas próprias narrativas e da cultura científica, requer que determinadas condições sociais e existenciais sejam satisfeitas e reconhecidas. Nesse sentido, uma compreensão adequada da ciência, conforme Bhaskar (1977), tem de sustentar que ela é uma atividade social e que seus objetos dela independem. E assim satisfazer 1) o critério de

transitividade, pelo qual admite-se que o conhecimento não é uma produção espontânea, mas que ocorre a partir e por meio de conhecimento; e 2) o critério de intransitividade, pelo qual se reconhece a existência de estruturas reais operativas nos processos causais que são independentes das experiências que utilizamos para explicitá-las, que existem por si mesmas de forma inteiramente independente do conhecimento que se possa ter delas.

Bhaskar considera, portanto, o caráter social da ciência e, conseqüentemente, a natureza social dos produtos da ciência, ou seja, do conhecimento produzido, portanto, sempre limitado, social, histórico e, dessa maneira, relativo. Contudo, é preciso levar em conta uma distinção no pensamento de Bhaskar entre “relativismo epistemológico” e “relativismo julgamental”. Conforme explica Duayer (2010, p. 76), “a ideia de que não há ponto de vista absoluto para julgar a verdade ou não de nossas teorias, não é a mesma coisa que defender o relativismo julgamental, *i.e.* a noção de que é impossível oferecer argumentos racionais para decidir entre teorias (ideias) conflitantes”. Em outras palavras, isso significa que, para o realista crítico, admitir o relativismo epistemológico não implica em ceticismo ou negação da verdade, não significa concordar com o relativismo julgamental e menos ainda com o relativismo ontológico. Por conta disso, Duayer entende que o realismo crítico “se distingue das concepções relativistas fundamentalmente por sua defesa *da racionalidade julgamental* – *i.e.* contra o relativismo julgamental. Porém, como ele admite o relativismo epistemológico, segue-se que a diferença só pode resultar da ontologia em que está fundado” (DUAYER, 2010, p. 76-77).

Tal ontologia realista pretende sustentar que os objetos da ciência dela independem e satisfazer, portanto, o critério não relativista de intransitividade, pelo qual se reconhece a concreticidade das estruturas que operam movimentos causais. Ou seja, os processos causais se referem às legalidades reais que não são nem empíricas, pois independem dos experimentos que as explicitam, nem impostas idealisticamente pela atividade cognitiva dos seres humanos, pois existem objetivamente e operam de modo generativo processos complexos e objetivos que independem dos seres humanos e suas realizações.

Em relação a essa concepção do caráter social da ciência e dos produtos dela, bem como, de independência dos objetos da ciência em relação a ela, conforme defendida por Bhaskar, Duayer assegura que

a mesma ideia é defendida por Lukács (na Ontologia) ao analisar o reflexo da realidade como momento necessário do trabalho (e da práxis social de modo geral). Segundo ele, a análise do reflexo evidencia a emergência de uma nova forma de

objetividade. No reflexo, a consciência converte a realidade reproduzida em sua própria “realidade” – a realidade como “possessão espiritual”. Embora seja uma objetividade, a “realidade” reproduzida, por ser constituída na consciência, não é a realidade. Como uma reprodução na consciência, ela não pode possuir a mesma natureza ontológica do que está reproduzindo, muito menos lhe ser idêntica. Portanto, da distinção ontológica entre realidade e “realidade” – resultante dos modos diversos de considerar a realidade no reflexo – derivam os dois modos heterogêneos em que se divide o próprio ser social, esses dois modos se confrontam como coisas que são não só heterogêneas, mas absolutamente antitéticas. (DUAYER, 2010, p. 76).

Essa heterogeneidade entre as dimensões do ser e do conhecimento precisa ser assegurada. É preciso distinguir entre os objetos reais, sejam eles conhecidos ou não, que enquanto existentes independem do conhecimento que possamos ter deles, e os objetos cognitivos que só existem porque são produzidos por seres humanos, a partir de dadas condições definidas pelo desenvolvimento histórico-social e, especialmente em relação aos aspectos cognitivos, pelo desenvolvimento do próprio conhecimento. É importante destacar que mesmo os objetos que são produzidos pelo homem mediante o conhecimento continuam a operar suas legalidades próprias, sejam estas conhecidas ou não, além do que novas legalidades podem se manifestar a partir da intervenção humana, sejam elas conhecidas ou não. O fato é que para Bhaskar no nível ontológico “tendências (disposições) podem ser possuídas sem ser exercidas, exercidas sem ser realizadas, e realizadas sem ser percebidas ou detectadas pelo homem” (VANDENBERGHE, 2010, p. 192). Desse modo,

o reconhecimento das dimensões intransitivas (DI) e transitivas (DT) na filosofia da ciência, leva à necessidade da recuperação da dimensão ontológica e a entender sua relação com a “discursividade” e racionalidade da ciência. O conhecimento que nós efetivamente possuímos dos objetos (intransitivos) que existem e agem independentemente desse conhecimento não pode ser idêntico, equivalente ou redutível a esses objetos, ou a qualquer função deles. Ao contrário, tal conhecimento (transitivo) constituído de elementos e formas sociais, ações dependentes, simbolicamente medidas e expressas nas condições históricas da sua produção é materialmente irredutível a esses objetos. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2011, p. 78).

Sem reconhecer a dimensão ontológica, qualquer tentativa de requerer a irredutibilidade dos objetos do conhecimento ao pensamento, ao discurso científico, ou à linguagem, acaba por fracassar. Nesse sentido, Sánchez Gamboa (2011, p. 79) reconhece a importância de retomarmos a ontologia num empreendimento contestatório ao giro linguístico, “particularmente nas suas teses de reduzir o conhecimento a um jogo de linguagens (DT) desconectado da realidade existente (DI), independente da consciência, das representações, dos discursos”.

No mais, com essas considerações à filosofia de Bhaskar, cabe destacar que, para o filósofo, os estudos sobre a ciência têm sido negligentes em relação às questões ontológicas.

De maneira que a ciência não tendo recebido um tratamento apropriado, tornou-se carente de uma ontologia. Assim ele avalia que nem o empirismo clássico, representado por Hume, nem o idealismo transcendental de Kant satisfazem as exigências de uma análise ontológica do conhecimento. De nossa parte, avaliando as teorias pós-críticas, verificamos que também elas não satisfazem as exigências requeridas por uma análise ontológica. Essas tendências negligenciam as questões ontológicas. E, a partir dessa constatação, temos pensado que o retorno da ontologia, agora em bases materialistas, pelas referências de Lukács e Bhaskar, apresenta-se como uma opção relevante para um empreendimento crítico e contestatório a várias tendências, desde as tradicionais como o positivismo e suas derivações neo-positivistas, o empirismo-lógico etc., até as recentes que derivam do giro linguístico, o neopragmatismo, as “teorias” pós-críticas, enfim, as abordagens que proclamam o recuo da teoria e a emergência do empírico, do pragmatismo do saber-fazer, do discurso das competências, entre outras, que povoam a Educação.

Por exemplo, no positivismo e nas filosofias herdeiras de seus pressupostos pretende-se que toda ontologia seja eliminada do conhecimento, pretende-se criar no terreno gnosiológico garantias para um conhecimento científico puro, através da limpeza da linguagem pela via da lógica matemática. Na filosofia kantiana, o pensamento se distancia das questões ontológicas e volta-se sobre si mesmo, no sentido de que a Filosofia é definida como um conhecimento sobre a razão. No empirismo, a dimensão intransitiva se perde na medida em que o mundo é restringido àquilo que pode ser experimentado. Nas teorias pós-críticas a negação da realidade fora da linguagem elimina as possibilidades ontológicas; se tudo o que ocorre se dá na linguagem, então, a menos que as propriedades gerativas da cultura, da linguagem, das discursividades, etc. pudessem ser concebidas como fundamento ontológico de tudo que há, não há ontologia.

Contudo, ainda que as questões ontológicas não recebam um tratamento adequado em diversas tendências na Filosofia e na Educação, verificando-se inclusive o intento por negá-las, se considerarmos o ponto de vista de Lukács (2012, 2013), teremos que a ontologia não é opcional. Conforme o pensador húngaro, toda teoria carrega consigo uma visão de mundo e, com isso, uma ontologia. Não seria diferente, portanto, nas tendências citadas há pouco. Para Lukács (2012), mesmo que a ontologia não tenha sido central no positivismo e no neopositivismo, essas vertentes trazem consigo uma ontologia, pois todo conhecimento implica uma visão de mundo; ainda que, na maioria das vezes, nessas correntes, isso sequer seja notado.

Dessa maneira, também nas demais tradições em que em tais questões se tenha sido negligente, também nelas, admita-se ou não, há uma ontologia implícita. Por isso, em relação a elas um contraposto Lukácsiano deve levar em conta que todo conhecimento está ligado à práxis e que o trabalho, como fonte originária, é condição também para as possibilidades teóricas em desenvolvimento. Todavia, com isso, não se está querendo dizer que não possam ocorrer aberrações ontológicas, inversões falaciosas, pressuposições infundadas e inconcebíveis. Porquanto, levando-se em consideração esse pressuposto lukácsiano, haveríamos de questionar sobre quais seriam, então, as visões de mundo implícitas nas tendências negligentes em questões ontológicas, no empirismo, no idealismo transcendental kantiano, no positivismo, e, principalmente, no giro linguístico e nas teorias pós-críticas?

De acordo com Bhaskar (1977), existe no empirismo uma ontologia implícita, de acordo com a qual o mundo é possível no e pelo experimento. Acontece que um experimento é uma produção exclusivamente humana que tem lugar em sistemas fechados no interior dos quais os agentes do experimento produzem uma sequência de eventos que não seriam perceptíveis fora do experimento, nem em sistemas abertos. O mundo, portanto, é visto como estruturado, mas não que ele exista por si mesmo, mas depende das impressões, sensações humanas como agentes causais de suas regularidades. Aqui uma categoria epistemológica, a experiência, assume configurações ontológicas. Postula-se que “o mundo é o que os seres humanos podem experimentar”, e, dessa maneira, conforme Ávila (2008, p. 43), “a noção contida no conceito de mundo empírico é antropocêntrica”. Há, portanto, um antropocentrismo implícito, mas não assumido na visão empirista do mundo que concebe a realidade como uma dimensão do ser humano (falácia antrópica). E, conforme Duayer (2012, p. 22) salienta,

Bhaskar procura sustentar que praticamente a totalidade dos filósofos da ciência adota a concepção de Hume. O problema, sublinha o autor, é que Hume não consegue suprimir a ontologia em sua explicação da ciência. Ao contrário, preenche o vácuo criado por ele próprio, ao exilar da ciência as coisas tais como existem, com sua ontologia das impressões. Com isto, gera uma ontologia implícita consolidada na noção de mundo empírico. Em lugar, portanto, de negar o realismo, esta ontologia subentende um realismo empírico, baseado nas presumidas características dos objetos da experiência, constituído por eventos atomísticos e suas conjunções constantes. Como toda teoria do conhecimento tem de pressupor uma concepção (ontologia) de como deve ser o objeto (o mundo) para que ele possa ser objeto do conhecimento, a teoria do conhecimento de Hume, de acordo com a qual nosso conhecimento se reduz à apreensão de invariâncias empíricas dos fenômenos dados à experiência, não pode senão pressupor uma ontologia (um mundo) de fatos e objetos atômicos. Realismo que deriva diretamente do “dogma pós-humano ou kantiano de que as proposições sobre o ser podem sempre

ser analisadas em termos de proposições sobre o nosso conhecimento do ser”, denominado por Bhaskar de falácia epistêmica.

Contudo, a “ontologia” compartilhada por empiristas e idealistas em torno do conceito de “mundo empírico”, conforme Bhaskar (2008, p. 28), implica em uma série de erros filosóficos, a saber, em primeiro lugar, a defesa da exclusividade da “experiência para definir o mundo”, em segundo lugar, o equívoco de compreender que “ser experimentado ou experimentável constitui uma propriedade essencial do mundo”, e, por fim, não considerar que a experiência só é significativa na ciência se determinadas condições sociais forem satisfeitas. Resulta de tais erros a crença de que dado que a experiência científica ocorre o mundo é estruturado, comporta leis causais e sequências de eventos, etc. Para o realista transcendental, porém, pelo contrário, é o fato de o mundo ser como é que torna a ciência possível. Assim, o mundo é necessário; a ciência por sua vez é contingente. Considerando, portanto, que do relativismo epistemológico não se pode deduzir o relativismo ontológico, de acordo com Bhaskar (1977), somente o realismo transcendental pode sustentar a dimensão intransitiva, ou seja, a existência de um mundo movido por leis próprias e independentes dos seres humanos e do conhecimento, e prover à ciência de uma ontologia verdadeira.

Outra tradição analisada e criticada por Bhaskar, a idealista transcendental kantiana, que avaliada nos termos de uma ontologia implícita, revela juntamente com a noção antropocêntrica de “mundo empírico” a de que as condições de toda experiência possível são dadas subjetivamente, uma vez que é a própria consciência humana a sintetizar os dados da experiência a partir das formas a priori da sensibilidade (o espaço e o tempo) e do entendimento (categorias de qualidade, quantidade, causalidade, etc.). Assim, aquilo que ingenuamente se poderia supor serem propriedades das coisas, a temporalidade, a espacialidade, a causalidade etc. são, na verdade, condições dadas subjetivamente, uma vez que são impressas nas coisas pela própria consciência que em seguida as reconhece e as recolhe como objetividades.

As abordagens contemporâneas pós-críticas em geral, em certo sentido herdeiras dessas tradições, também conservam em suas formulações teóricas uma ontologia implícita, a qual, partindo do pressuposto fundamental de que os limites reais e subjetivos são dados na e pela linguagem, mantém o modelo da adequação empírica como protótipo das únicas formas epistemológicas e ontológicas possíveis. Segundo suas considerações, contemporaneamente as condições do espaço e do tempo, entre outras dimensões da “realidade”, seriam dadas linguisticamente como propriedades da cultura na qual somos formados. São, portanto, os

pressupostos linguísticos que ao nos atravessar estruturam nossas experiências, por um lado, e, por outro, nesse mesmo processo, organizam a “realidade” de certa maneira. Nesse sentido, resultam sempre experiências renovadas e realidades mutantes, pois, não sendo possível à linguagem fixar algo em definitivo, tudo precisa ser concebido como contingência. Não obstante, cabe observar que as abordagens pós-críticas rechaçam qualquer ontologia pautada no sujeito ou na realidade. E, ao mesmo tempo, se apresentam como críticas da ontologia do positivismo tanto por suas conclusões científicas quanto sociais.

De fato, em se suprimindo a complexidade do que é “em si”, a complexidade do ser, restariam, num plano exclusivamente epistemológico, diferenças paradigmáticas incomensuráveis e incompatibilidades evidentes entre pós-modernistas, por um lado, e positivistas, empiristas e racionalistas, por outro; e mesmo destes, uns comparativamente aos outros, resultam modelos filosóficos absolutamente incompatíveis em muitos aspectos, num contexto em que o nível ontológico fosse inteiramente suprimido. De outro modo, porém, procedendo pela crítica ontológica, ao serem explicitadas as noções subjacentes aos referidos vocabulários, tal qual se propõe a partir de Bhaskar e Lukács, acabam por aflorar similaridades ontológicas insuspeitas, a partir das quais mais vale perguntar “quais diferenças ainda restam?”. E nesse sentido da crítica ontológica vale a pena consultar no artigo *Antirrealismo e absolutas crenças relativas* de Mario Duayer os argumentos que ele desenvolve, sobretudo, tendo por base Lukács e Bhaskar, explicitando e combatendo a ontologia implícita aos vocabulários pseudo-críticos, pós-modernistas, pós-estruturalistas e neopragmáticos, do positivismo. De acordo com suas palavras,

admite-se, agora, que toda teoria científica está fundada em um paradigma, toda teoria científica põe e pressupõe uma ontologia, ou seja, só tem sentido no interior da imagem do mundo que necessariamente conforma. Como, todavia, tais ontologias são construtos cuja objetividade está fora de questão, uma vez que são determinadas pela cultura, pela história etc., as teorias que sustentam não são nem mais nem menos objetivas, nem mais nem menos verdadeiras: são válidas porque são empiricamente plausíveis. É por isto que se afirma hoje, quase impunemente, que a pergunta sobre a verdade ou a objetividade das teorias carece de sentido. Fica esclarecido, portanto, [...] que estas concepções de ciência liquidam com a tradição positivista apenas em termos nominais. Assim como ela, reafirmam que conhecimento legítimo é conhecimento fundado e validado na experiência, conhecimento empírico. Só que, diferentemente dela, admitem de forma explícita que o empírico, no caso, é interno à teoria. Para a tradição positivista, só vale a realidade imediatamente dada. Para as novas concepções de ciência, o imediatamente dado já não é propriamente imediato, posto que é mediado por nossas ideias, vocabulários, discursos etc. Todavia, como o mundo objetivo foi exilado de suas concepções, estes mundos mediados, interpretados, são os únicos que temos, de modo que vale para elas a injunção positivista: a única realidade que conta é a realidade

vista sob a perspectiva de uma determinada interpretação. (DUAYER, 2012, p. 20-21).

E com essas considerações Duayer argumenta que

os críticos da tradição positivista nada mais fazem do que reafirmar, com outra roupagem, aquilo que constitui o efeito teórico propriamente dito do positivismo, a saber, “elevar o inteiro sistema do saber à condição de instrumento de uma manipulabilidade geral de todos os fatos relevantes”, ou elevar a prática imediata, a utilidade, a adequação empírica, a predictibilidade, a critério absoluto da teoria (Lukács, 1984, p. 355). O que se assiste, neste caso, é a captura da crítica pela posição criticada, aspecto também sublinhado por Bhaskar (1986, Capítulo 3). Para ele, o impacto da tradição positivista – como sistema filosófico que opera como uma ideologia para a ciência e outras práticas sociais – fica patente não só porque os impasses na filosofia da ciência contemporânea decorrem de uma crítica insuficiente ao positivismo, mas também porque as teorias críticas emergem e se desenvolvem em grande medida no terreno analítico demarcado pelo próprio positivismo. Desse modo, as críticas, independentemente de seu grau de repúdio ao positivismo, não logram escapar dos termos impostos pela teoria criticada (Cf. Lukács, 1984, p. 224). No caso em exame, este aprisionamento é flagrante, uma vez que os críticos da tradição positivista, após extraordinário empenho teórico para afirmar sua radical diferença, terminam por adotar a manipulabilidade prático-operatória como o critério exclusivo da teoria. (DUAYER, 2012, p. 21)

No caso específico das teses analisadas pudemos constatar que ocorrem diversos argumentos contestando posições positivistas, principalmente se destaca a descrença à ideia, tão cara ao positivismo, de progresso e continuidade história, a partir das noções pós-críticas em uso nas pesquisas. No entanto, pode parecer surpresa, mas ao se colocar em primeiro plano as questões ontológicas, a superficialidade dos argumentos sendo evidenciada, torna por revelar enormes semelhanças no nível das categorias ontologias subjacentes. A adequação empírica diretamente exercida ou mediada pela teoria, pelos discursos ou pela cultura, de qualquer maneira será a negação do real ontológico como referência em nome da validade instrumental (prática) demonstrada na experiência. Veja-se porquanto as descrições novidadeiras demarcando suas diferenças em relação ao positivismo acabam por atualizar, por meio de sua revitalização pós-crítica, os mesmos pressupostos ontológicos gerais já tão desgastados e contestados, particularmente, na Educação.

E, é curioso notar, esse processo de encolhimento da teoria reduzida a crenças particulares, narrativas modestas etc. em benefício, por outro lado, do empírico, do pragmático, do fazer imediato, dos saberes práticos etc., conforme destaca Moraes (2009, p. 590) “ocorre em um cenário no qual se difunde a informação e o conhecimento como paradigmas do padrão civilizatório contemporâneo”. Mas, a autora critica que “é preciso desnudar o tipo de conhecimento em tela”, assim, ela denuncia se tratar de “um conhecimento empobrecido, reduzido a um dos múltiplos ‘saberes’ que germinam com rapidez na academia

e fora dela, no qual se rompe a íntima cumplicidade e reciprocidade entre teoria e prática no processo cognitivo, ganhando esta última absoluta prerrogativa”.

Na condição pós-moderna, na qual vigora, embalada pela descrença total às metanarrativas, a manipulabilidade pragmática de todos os conhecimentos e teorias. No ambiente que adotou a performatividade tecnocientífica e a razão instrumental como referência para o pensamento. Ou, como Moraes (2009, p. 589) descreve, “a época cética e pragmática dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, pois se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas às injunções de uma cultura, acabam por apoiar-se no contingente e na prática imediata”. Nesse contexto, a prática emerge como condição geral da teoria.

Assim, tomando por referência de análise a área de Educação, Moraes (2009, p. 590) contextualiza que “com frequência o fascínio do modo de operar do ato educativo no cotidiano escolar transforma essa experiência em limite da inteligibilidade. Nas pesquisas e em eventos da área, são comuns uma supervalorização da subjetividade do trabalho docente e as célebres ‘histórias ou relatos do cotidiano escolar’, narrativas subjetivas e/ou descritivas, quase sempre prescritivas, eivadas de ‘dever-ser’”. Esses apontamentos da autora nos remetem a várias questões do que podemos constatar nas pesquisas analisadas conforme apresentamos no capítulo anterior. Remetem à verificação nas teses que se orientam pela “virada pragmático-linguística” das concepções epistemológicas evidenciadas pela valorização dos conhecimentos adquiridos na prática, no cotidiano da atividade docente a partir das próprias experiências, por exemplo, em estudos sobre “comunidades de prática” destacadas como espaços de reflexão sobre a ação docente. Tomando por referência perspectivas pragmáticas, como as “epistemologias da prática e dos saberes docentes”, por exemplo, no geral essas pesquisas consideram os saberes concebidos como práticas operacionais e normativas em vista das adaptações funcionais necessárias de acordo com os problemas e os contextos; e são descritos como singulares, alternativos, heterogêneos, plurais, mas que são validados na prática por sua utilidade e funcionalidade pedagógica, tendo origem na reflexão do professor. Tal entendimento se aproxima ao dito por Rorty acerca da finalidade da investigação, “*encontrar múltiplas descrições do mundo, cada uma das quais se ajusta a um de nossos muitos propósitos*” (amostra 27, p. 138), e também à formulação deweyana, “*a função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências*” (amostra 06, p. 33). Mas são concepções incorporadas à educação, sobretudo, por teóricos da área como Tardif, Schön, Perrenoud, entre outros.

No entanto, Moraes (2009, p. 591-592) adverte, com citação de Campos, que por esse caminho a formação de professores toma por referência a “construção de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui ou transmite, mas nas competências que constrói e que o habilita para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas”. Além disso, Moraes (2009, p. 592) alerta, a educação enredada ao domínio da prática sinaliza “a emergência de concepções mais individualizadas e subjetivas dos percursos de aprendizagem, a retomada do ‘aprender a aprender’, vinculado às condições atuais de adaptabilidade”. E, atenta a esses desdobramentos, a autora analisa criticamente que

o conhecimento, dessa forma, é hierarquizado por sua utilidade [...] e identificado com o vocabulário da prática. Tal atitude, embora periférica, é extremamente eficaz neste nível, devido a sua acentuada operacionalidade e as teorias construídas sobre esta base justificam-se por sua adequação empírica e por sua utilidade instrumental. Concepções equivocadas podem perfeitamente se amoldar à manipulação instrumental de objetos e estruturas da realidade, permitindo que os seres humanos respondam às demandas da vida cotidiana ou, se quisermos, do chão da escola. (MORAES, 2009, p. 592).

Contudo, não se trata de negar o valor da experiência, nem mesmo desmerecer ou desperdiçar a aprendizagem que se desenvolve na prática, mas de argumentar que o modelo da “adequação empírica” produz diversas insuficiências tanto ao nível das teorias científicas quanto da prática profissional. Na educação, não representa o fim das carências, pois as reproduz em escala ainda maior ao inviabilizar completamente a compreensão dos fenômenos mais amplos que estão relacionados à própria estrutura social interna e externa aos muros da escola e que transcendem às experiências imediatas. Dessa maneira, a homogeneização da realidade pela experiência torna indecifrável qualquer possibilidade de transcendência à medida que interdita a visão de longo alcance e a análise de profundidade. A eliminação completa do real, transfactural e intransitivo, impõe ao professor e ao pesquisador as condições restritas e imanentes às práticas imediatas e aos discursos locais.

Um efeito notório do nivelamento pela adequação empírica ao conjunto de crenças particulares, conforme sublinha Moraes (2009, p. 592), juntamente com a desintelectualização e o empobrecimento teórico do professor, e acrescentamos, do pesquisador nessa mesma condição, “é a despolitização da formação docente em nome de um novo ‘modelo técnico’. Essa racionalidade sugere que a prática docente é ‘neutra’ por se voltar quase que exclusivamente ao limite intraescolar”. Assim, a autora explica que, para Bhaskar,

propostas dessa natureza supõem a ausência de três dimensões do conhecimento. A ausência de diferenciação significa homogeneizar a realidade pela experiência. A ausência de profundidade representa a limitação do real ao nível do imediato, restringindo sua compreensão ao meramente empírico. Se tudo é aparência, não há profundidade. A ausência de um futuro aberto indica a impossibilidade de emergência do novo. Se a história acabou, acabou também a intervenção humana, acabou o mundo. [...] Dispensa, assim, o conhecimento como campo de compreensão da inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento de considerar as determinações desse mesmo mundo. Despolitiza a formação e a própria prática, pois, mesmo aceitando a idéia de conflito, o reduz à imediatividade das diversidades individuais ou, no máximo, das de grupos. No afã de sobrevalorizar a experiência cotidiana dos professores em seu espaço de trabalho, as imprecisões e incongruências peculiares a tal epistemologia da prática os tolhem em sua capacidade de capturar as relações funcionais dos fenômenos empíricos. Os fragilizam frente à complexidade da realidade social que envolve a educação e a trama de desafios da sala de aula. Nessas circunstâncias, o professor, ou qualquer sujeito portador dessa proposta, “embora capaz de reconhecer a precariedade do processo educativo, ou mesmo do caráter sórdido das relações sociais prevalecentes em escala planetária, de sonhar e até vislumbrar a possibilidade de uma vida melhor, revela-se impotente para intervir e atuar no mundo real”. (MORAES, 2009, p. 592-593).

A partir da análise crítica empreendida pela autora, pode-se compreender os efeitos perversos que as teorias pós-críticas apresentam, particularmente na Educação, no sentido de que elas neutralizam as potencialidades emancipatórias tanto de suas práticas quanto no campo da produção científica, fragilizadas que estão diante dos desafios que se impõe cotidianamente na realidade educacional e social do nosso tempo. Há que se recuperar mediante a análise crítica das teorias e das práticas educacionais as condições para que o pensamento e a ação possam operar perspectivas críticas, concretas e emancipatórias. Da maneira como Bhaskar (1977; 1979) concebe, o mundo social é uma totalidade estruturada, diferenciada e em mudança, irreduzível ao empírico e aos discursos, e só poderá ser transformado de maneira racional pela ação orientada adequadamente pela interpretação correta das estruturas subjacentes que geram aos discursos e às aparências. Isso não poderá ser feito se não se puder recuperar a dimensão ontológica dos problemas. O que torna tudo mais difícil no ambiente que nega constantemente a dimensão real dos problemas em negociações epistemológicas pela manutenção do atual estado de coisas.

Todavia, dado que o pensamento e a ação não podem operar no “vácuo ontológico”, e assim, se não objetamos ao fato de que a ontologia é mesmo inevitável, tem-se, então, que sua eliminação acaba por ser apenas nominal, ou seja, pode ser extirpada do discurso científico e da conversação filosófica, não obstante, seja sempre mantida como horizonte de sentido. O pensamento requer o pensado; a ação requer seus desdobramentos concretos. Assim, o “real”, mesmo que seja concebido como construto linguístico, é requerido. Bhaskar chega mesmo a concluir que o realismo é inevitável. E nesse sentido, sua

formulação linguística, cabe ressaltar, implica em uma ontologia unidimensional, plana e unilateral, pois imanente à linguagem e ao conjunto de crenças e valores particulares de cada cultura. E, em nenhuma transcendência. O mundo é o que podemos experimentar a partir do que nos é dado pela cultura que nos constitui e a partir do conhecimento que nos é dado como adequação empírica aos termos linguísticos. Além disso, ou o nada, ou aquilo de que não se pode falar. Em última análise, o mundo é o que podemos linguisticamente conceber, e nada mais (falácia linguística).

Ora, se os limites do mundo são dados pela linguagem na qual fomos formados e à qual pertencemos, não há como diferenciar, no mundo concebido dessa maneira, estratos reais ontologicamente existentes ou possíveis que não sejam dimensões da linguagem. Muito provavelmente, o não reconhecimento das questões ontológicas implicadas na “falácia linguística” seja uma maneira econômica de contornar o problema pelo ato simples de ignorá-lo ou silenciá-lo no discurso. A ontologia no pensamento pós-crítico ao ser concebida arbitrariamente como aquilo do que não se pode falar (Wittgenstein), a ser desconstruída e diluído na linguagem (Derrida) ou a ser eliminada da conversação filosófica (Rorty) elimina de antemão a possibilidade de se falar do mundo em si mesmo e interdita um procedimento fundamental do qual lançamos mão a todo o momento em relação aos fenômenos naturais ou sociais nos perguntando se são reais ou ilusórios. Ficaria difícil até mesmo pensar se não nos fosse permitido fazer suposições ontológicas.

Nesse contexto, cabe circunstanciar que a desconstrução de todas as dicotomias, tal qual propôs Derrida, só seria possível pela eliminação imediata de toda dimensão ontológica. Na condição em que tudo é relativo, porque só restam dimensões transitivas, na qual, em última análise, tudo é informação e conhecimento, ou efeito disso, resulta tamanha coincidência entre aparência e essência, entre sujeito e objeto, pois, tanto um quanto outro são igualmente atravessados por discursos e constituídos na linguagem. Tornando, portanto, evidente a artificialidade das dicotomias sujeito-objeto, verdadeiro-falso, real-irreal, essência-aparência, e tantas outras que ao serem formuladas num contexto em que todo o ontológico fora suprimido, não fazem mais sentido, pois que no fundo são nada mais que efeitos discursivos dimensionados por um conjunto de crenças, as quais, para Rorty, ficaram para trás.

Contudo, um grave problema nessas formulações que interditam a ontologia é que elas acabam por interditar a própria ciência, isto é, no sentido apontado por Marx, em *O Capital*, como lembra Lukács (2012, p. 294-295), de que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. Nesse sentido, o

modelo pragmático-linguístico pautado pelo pressuposto da adequação empírica do mundo ao conjunto de nossas crenças traz, por consequência de suas concepções, para o campo científico, particularmente na Educação, a pretensão de abortar qualquer paradigma que se proponha explicar em profundidade as coisas do mundo real. Sobre isso, à sua maneira, Moraes (2009, p. 586) formula a denúncia de que “o contexto de ceticismo epistemológico e de relativismo ontológico que hoje nos acerca compromete acentuadamente a capacidade de as ciências superarem suas próprias antinomias, tanto no plano explanatório como no do enfrentamento prático de seus problemas”. Condissera que nesse contexto “o conhecimento e a ciência estão sob ameaça, notadamente as ciências humanas e sociais”.

Os novos pressupostos sustentados à maneira pós-crítica interpõem à teoria e à prática científicas a relativização geral das referências que foram utilizadas até então como padrões de objetividade, verdade e comprovação. Não obstante, conforme assinala Wood (1999, p. 12),

os pós-modernistas negam frequentemente que sejam relativistas epistêmicos; insistem que sabem que há um mundo “real” lá fora. A ironia, porém, é que sua própria defesa corrobora para provar o argumento contra eles e para demonstrar a fusão (ou confusão) [...] de proceder, por exemplo, como se não apenas a ciência da física, mas a realidade física representada por, digamos, as leis da termodinâmica fossem em si um construto social historicamente variável. Eles certamente não acreditam que isso seja verdade, mas é algo desse teor a consequência prática da suposição epistemológica de que o conhecimento humano é limitado por línguas, culturas e interesses particulares, e que a ciência não deve nem pode aspirar a apreender ou aproximar-se de alguma realidade externa comum. Se o padrão da “verdade” científica reside não no mundo natural em si, mas nas normas particulares de comunidades específicas, então as leis da natureza talvez nada mais sejam que aquilo que uma dada comunidade diz que elas são em um determinado momento. [...] Nem todos os intelectuais que se consideram “pós-modernistas” subscreveriam conscientemente esse tipo de relativismo (até mesmo de solipsismo) epistêmico extremo – embora isso pareça uma consequência inevitável de seus pressupostos epistemológicos.

De fato, a teoria tem consequências e conduz na prática investigativa diversos desdobramentos. Em nosso estudo, por exemplo, pudemos constatar diversos dos efeitos que as teorias pós-críticas produzem na pesquisa educacional brasileira. E, não obstante as dúvidas e incertezas que pairam sobre essas teorias que assumem o ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico como regra geral, o que se verifica é a utilização crescente dessas referências que avançam cada vez mais na Educação em diversas de suas áreas. A consequência inevitável da aceitação não crítica dessas teorias acaba sendo a assimilação de noções ontológicas arbitrárias que orientam a prática científica pela via das aparências e superficialidades, negando por pressuposto sua capacidade de elucidar essências e de conhecer em profundidade.

Ao contrário disso, na perspectiva materialista, trata-se de compreender a ontologia como um campo de investigação e a ciência como um estudo de profundidade, no qual o perceptível constitui um de seus aspectos, no entanto, seguramente o menos duradouro. Um estudo de prospecção que almeja conhecer o que transcende ao meramente empírico. Ou seja, bem ao contrário do que postulam as teorias pós-críticas, o mundo, natural e social, não pode ser reduzido ao empírico e à linguagem. Sendo assim, o resgate da ontologia nos estudos filosóficos sobre a ciência significa, de acordo com Bhaskar (1977; 1979), dar uma resposta à questão de como tem que ser o mundo natural e o mundo social para que as ciências (naturais e sociais) sejam possíveis⁵⁷. Nesse sentido, o argumento bhaskariano é transcendental⁵⁸, ou seja, requer como *a priori* para o conhecimento um mundo de coisas reais, tanto no que se refere à natureza, quanto no que diz respeito à realidade social.

Dessa maneira, contrariando diversas tendências, a partir de Bhaskar e Lukács é fundamental que se considere a existência de um salto ontológico na passagem do mundo natural para o ser social, que não deixa retornar concepções de ser imutável, a-histórico, nem noções de teleologismo histórico, e nem a de uma ontologia plana que não diferencia sujeito e objeto, sensações e mundo, linguagem e realidade, etc., mas que enfim possa reconhecer os domínios transitivos e intransitivos tanto na dimensão do ser social quanto natural.

As concepções de ontologia plana, indiferenciada, monolítica, unidimensional, de objetos atomísticos, compartilhada por empiristas, idealistas, positivistas e pós-modernistas estão entre os principais alvos da crítica ontológica que tem sido feita por vários autores com base nas referências de Bhaskar e de Lukács. A exemplo disso pode-se recorrer aos estudos de Moraes (2009), Duayer (2003, 2010), Ávila (2008), Hostins (2006), entre outros, que desenvolvem sólidas e bem fundamentadas críticas, combinando elementos do Realismo Crítico e da Ontológica do Social, como uma contribuição importante ao movimento de reação à agenda pós-moderna, particularmente, na educação brasileira.

Nesse contexto, pode-se retomar das considerações desenvolvidas por Duayer (2010), juntamente com seu entendimento crítico às ontologias antropomorfizadas que colapsam o mundo nas impressões dos sujeitos, como ressalta o autor, mas também às que

⁵⁷ Prado (2014, p. 8) sublinha que Bhaskar ao formular essa questão, central em sua filosofia, se inspira diretamente na crítica dialética de Marx, reconhecendo que este “emprega de fato argumentos transcendentais no primeiro volume de *O Capital* e em outros lugares. Ele pergunta qual deve ser o caso para que o mundo da riqueza se manifeste como acumulação de mercadorias. Desenvolve, assim, uma dedução transcendental” (BHASKAR e CALLINICOS apud PRADO, 2014, p. 8).

⁵⁸ O termo transcendental, desde Kant, se refere a algo que é *a priori*, que independe da experiência; todavia, ao contrário de Kant em que se opera um idealismo transcendental, Bhaskar propõe a realidade material e social como *a priori*, e, portanto, um realismo transcendental que é, dessa maneira, um transcendental ontológico.

contemporaneamente colapsam o mundo na linguagem sem dispensar o modelo da adequação empírica, a proposta do Realismo Crítico de processar a desantropomorfização da ontologia. Escapar desse antropocentrismo exige reconhecer a objetividade extralinguística irreduzível à experiência e, assim, tal qual no Realismo Crítico, “possibilita conceber a realidade estruturada nos domínios do real, do efetivo e do empírico” (DUAYER, 2010, p. 77). Com essa distinção entre os três domínios, conforme explica Vandenberghe (2010, p. 192), se pode compreender que

o real já não está alojado nos dados dos sentidos, mas estes são reconceituados como efeitos fenomenais das estruturas causais profundas e numerais que, por sua vez, podem escapar à observação. Digamos, de modo breve, que o real não é idêntico ao atual nem ao empírico, mas que ele se atualiza e se manifesta em e por seus efeitos e que, para explicar os efeitos observados, o cientista deve postular a existência de mecanismos gerativos dos quais procura compreender a estrutura e o funcionamento.

E Duayer (2010, p. 77-78) cita de Bhaskar o seguinte entendimento:

as estruturas causais e os mecanismos generativos da natureza têm de existir e agir independentemente das condições que permitem aos seres humanos terem acesso a eles, de modo que é preciso supô-los como estruturados e intransitivos, i.e., relativamente independentes dos padrões de eventos e, da mesma forma, das ações humanas. De maneira similar, [...] os eventos têm de ocorrer independentemente das experiências em que são apreendidos. Por conseguinte, estruturas e mecanismos são reais e distintos dos padrões de eventos que geram; da mesma forma, os eventos são reais e distintos das experiências em que são apreendidos. Mecanismos, eventos e experiências, portanto, constituem três domínios superpostos da realidade, a saber, os domínios do *real*, do *efetivo* e do *empírico*.

Conforme acentua Duayer (2010 p. 78), é precisamente esse resgate da dimensão ontológica, marcadamente pelo reconhecimento desses três domínios pontuados por Bhaskar e a dessincronia entre eles que permite a crítica. No entanto, ele ressalta que “é a independência da realidade (mecanismos e estruturas) em relação às nossas percepções e representações que constitui o fundamento objetivo da crítica”. E, nesse aspecto, a possibilidade real, na verdade acidental, mas nunca garantida do alinhamento desses três domínios em algum aspecto é que torna significativo o conhecimento científico. Kopnin (1978, p. 165) esclarece que “o conhecimento é verdadeiro somente quando incorpora conteúdo objetivo. Por isto não pode haver nenhuma outra verdade exceto a objetiva”.

A pressuposição do “real” e do “efetivo” permite o entendimento ontológico⁵⁹ adequado dos procedimentos empíricos. E assim, representa também um aspecto fundamental

⁵⁹ “Bhaskar reivindica que duas de suas teses centrais foram antecipadas por Marx. Segundo ele, tanto àquela que afirma o caráter reprodutivo da explanação científica quanto àquela que assegura a existência de uma realidade transfactual – as estruturas e os mecanismos generativos, principalmente – estão contidas na tese de

à desinterdição da ciência, cuja atividade necessita contar sempre com conhecimentos, ideias e ações humanas, mas igualmente com a própria objetividade que independe de suas realizações.

Nesse mesmo sentido, deve-se destacar que o reconhecimento da realidade das estruturas e mecanismos que existem independentemente dos acontecimentos que geram sem se confundir com eles é de fundamental importância à efetivação da crítica ontológica às concepções monolíticas. Assim como, o reconhecimento de que esses eventos, que efetivamente ocorrem independentemente das nossas percepções, podendo ser ou não reconhecidos experimentalmente, é igualmente indispensável ao entendimento da própria experiência no contexto científico, sob pena de ela não ser adequada compreendida. Nessa perspectiva, a questão fundamental é que, dado que a ciência ocorre, e da maneira que ocorre, então, certas condições acerca do real e do mundo social têm de ser pressupostas. Cabe ainda assinalar que a experiência é tida como central nas posições criticadas por Bhaskar e se refere ao ponto inicial de suas investigações. Assim, para Bhaskar a questão de como tem que ser a sociedade e o mundo natural para que a experiência seja significativa é fundamental ao entendimento da ciência, mas essa questão remete diretamente a questões sociológicas e ontológicas.

Contudo, segundo Duayer (2010, p. 78-79),

a essa condição geral ou possibilidade objetiva da crítica Bhaskar agrega, no caso da crítica teórica, os procedimentos que deve observar para garantir a sua legitimidade. Como não temos acesso ao mundo senão mediado por uma cultura, linguagem, esquema conceitual etc., nossas ideias sobre o mundo jamais são elaboradas tendo, de um lado, o mundo e, de outro, nossas ideias. Se nossas imagens do mundo se alteram, só podem fazê-lo por meio de crítica. Ou seja, sempre produzimos ideias com base em ideias. E, se as últimas representam uma negação radical do ponto de partida, certos protocolos têm de ser observados. Em primeiro lugar, a crítica teórica tem de mostrar que a teoria criticada, nos termos de sua própria descrição, é fatalmente inconsistente, falsa, superficial etc.. Em segundo, tem de prover uma descrição alternativa na qual demonstra a objetividade e a necessidade da teoria criticada. Deve oferecer, portanto, uma descrição na qual o momento crítico não apaga idealmente o objeto da crítica, mas, ao contrário, reconhece a sua objetividade. Por conseguinte, é capaz de demonstrar que as concepções e teorias criticadas são formas de pensamento que, embora falsas, imaginárias, superficiais etc., são formas de pensamento socialmente válidas, úteis e eficazes. De modo que a crítica descola-se imediatamente das formas de pensamento para as estruturas sociais que suscitam e necessitam ideias falsas nos sujeitos.

Compreende-se, portanto, que não se trata simplesmente de uma troca paradigmática de uma ontologia por outra, pois o empreendimento crítico realista, pautado

Marx sobre o caráter desnecessário da ciência se a essência e a aparência das coisas coincidissem e fossem, por isso, imediatamente apreensíveis.” (PRADO, 2014, p. 8).

pela objetividade, precisa demonstrar as fragilidades da outra teoria admitindo sua operatividade e eficácia no contexto que a gerou (crítica explanatória), e dessa maneira, trata-se igualmente de criticar a sociedade que necessita, produz e reproduz ontologias falsas. Sobre esse aspecto da crítica, Duayer (2010) assegura que esse tipo de encaminhamento representa uma orientação geral que organiza toda a obra de Marx, como uma espécie de heurística em seu pensamento. Assim, explica tratar-se de uma heurística que “pressupõe diretamente a crítica ontológica, porque, de um lado, admite a objetividade e eficácia social das ideias criticadas, seu enraizamento na sociedade, e, por outro, o caráter histórico e, por isso, transitivo, não só das ideias como também das estruturas sociais que as possibilitam e exigem” (DUAYER, 2010, p. 79). Em razão disso, Duayer entende que

não é possível falar de Marx, analisar a sua teoria, sem antes suspender os embargos positivistas e pós-positivistas à ontologia. Porque, contra toda ideia de incomunicabilidade e incomensurabilidade entre ontologias, Marx constrói sua obra por meio do cotejamento crítico exaustivo com as ideias de sua época, e sua respectiva ontologia. E a constrói precisamente, como mostra Lukács, como uma ontologia alternativa do ser social, como crítica ontológica da sociabilidade do capital. (DUAYER, 2010, p. 79).

Portanto, torna-se impossível conceber possibilidades críticas sem considerar o nível ontológico das questões em análise, pois que a objetividade não se limita aos dados de uma teoria. E mesmo que eventuais objetividades internas possam ser reconhecidas, manter-se restrito, em circuito fechado, contidos na adequação empírica, significa subscrever a impossibilidade da crítica. Sabe-se que a sociabilidade sob o domínio do capital tanto necessita quanto produz ontologias falsas, as quais, no entanto, ainda que limitadas às aparências, são amplamente divulgadas e, é claro, desde que por seu aspecto ideológico permanecem confinadas ao campo das ideias, podem inclusive ser confirmadas teoricamente sob muitos aspectos, mas para isso a teoria deverá selecionar do real somente a parte que lhe interessa, ou seja, somente o que for adequado empiricamente.

Ao contrário disso, o marxismo interpõe sempre a mediação da práxis entre o pensamento e a realidade objetiva; tal qual preconizado por Marx na crítica da economia vulgar, é preciso proceder pela crítica das aparências sem negligenciar nesse processo a crítica social, e sem desconsiderar o fato de que também as aparências podem estar fundamentadas em experiências, mesmo cotidianas e imediatas, validadas sob muitos aspectos, mas que é preciso ir além das aparências e considerar a transfactualidade dos elementos que podem, como frequentemente ocorre, contradizer as aparências. Conforme cita Moraes (2009, p. 594), Marx mesmo argumentou que “a verdade científica é sempre um paradoxo do ponto de vista

da experiência imediata que alcança apenas a mistificada aparência das coisas”. E Lukács, na mesma perspectiva, conforme a autora explica, argumentou que

é necessário que o ponto de partida do conhecimento se constitua em uma abstração correta, que em sua estrutura interna já possua características da pesquisa científica. Filosofia e ciência originam-se na vida cotidiana, desenvolvem-se como instâncias autônomas para, finalmente, retornarem à práxis imediata e informá-la com novas ou melhores concepções. O aprofundamento teórico possibilitado pelas formas mais sofisticadas de conhecimento permite um alargamento do escopo da práxis humana, fazendo com que o que se apresentava como um paradoxo à experiência imediata passe a ser compreendido como verdade científica (MORAES, 2009, p. 594).

Ou seja, a ciência por seu papel elucidativo e explicativo quando se volta para as questões reais e concretas da vida humana, desde que livre para conhecer em profundidade, não se restringe às experiências imediatas, não se restringe aos limites de uma teoria, mas busca a verdade em sentido amplo, isto é, no sentido de que amplia nosso conhecimento da realidade e contribui efetivamente para a emancipação humana.

O alargamento do escopo da práxis humana requer, portanto, a criatividade das mediações simbólicas que se desenvolvem autonomamente e que são potencializadas pela ciência, mas igualmente necessita que as soluções sejam concretas e, dessa maneira, que possam intervir no mundo real identificando possibilidades objetivas. No entanto, quando se pressupõe salvar a teoria, relativizando o mundo real, é provável que meras aparências empíricas se devidamente articuladas já sejam o suficiente para manter as mentes ocupadas sem que isso signifique ganhos ou conquistas sociais. Ou seja, retornar à práxis cotidiana e informá-la com novas ou melhores concepções pode não ser adequado quando os interesses são pela manutenção e apontam no sentido contrário. E, dessa maneira, quando na sociedade dividida em classes os interesses apontam nessa direção, nada mais apropriado que o ocultamento da realidade.

É por isso que a crítica realista não pode ser parcial ou restrita ao campo das ideias ou de uma teoria, mas deve incluir todo o movimento social e criticar as estruturas sociais, tal como na atividade científica e educacional, em cada contexto, sem perder de vista a perspectiva da totalidade. Nessa direção, as considerações suscitadas pela filosofia de Bhaskar permitem exercitar a crítica ontológica no sentido de pensar a produção do conhecimento científico em geral e, particularmente, na Educação a partir de bases realistas. No entanto, de acordo com nosso ponto de vista, é na Ontologia de Lukács que podemos encontrar a crítica ontológica de maneira ainda mais desenvolvida. E, sendo assim, acreditamos que retomar elementos da ontologia lukácsiana para pensar as questões educacionais se apresenta como uma maneira de aprofundarmos no plano ontológico a crítica

aos pressupostos filosóficos das teorias pós-críticas nessa área. É o que faremos na próxima seção.

4.2 Trabalho e Linguagem no complexo social: por uma ontologia crítica na Educação

Tendo por base as filosofias de Bhaskar e Lukács e por admitir o caráter incontornável da ontologia levamos adiante uma investigação para verificar na pesquisa em Educação seus pressupostos filosóficos, incluindo, portanto, as noções ontológicas que fundamentam seus procedimentos, e constatamos a utilização de concepções que se revelam por demais problemáticas quando tomadas do ponto de vista das consequências sociais que desencadeiam ou justificam. No contato com essas informações e por meio de diversas leituras relacionadas ao suporte teórico de nosso estudo, fomos compreendendo se tratar de noções reacionárias e conservadoras ou que podem ser simplesmente falsas, ainda que úteis aos interesses sociais que as colocam em circulação. Sabe-se, contudo, que ao serem utilizadas como referências, ainda que de maneira irrefletida, acabam por se condensar em um poder que atua concretamente no mundo social. Conforme sublinha Lukács (2013, p. 95),

independentemente do grau de consciência, todas as representações ontológicas dos homens são amplamente influenciadas pela sociedade, não importando se o componente dominante é a vida cotidiana, a fé religiosa, etc. Essas representações cumprem um papel muito influente na práxis social dos homens e com frequência se condensam num poder social.

Compreende-se, portanto, o valor e a necessidade da crítica ontológica na sociedade que gera e necessita de referências ontológicas falsas para que os sujeitos, vivendo as contradições estruturais incessantes do mundo capitalista, reproduzam essas mesmas estruturas e contradições na práxis social. Há que se questionar, dessa maneira, as concepções em vigor na pesquisa educacional brasileira para ver se se sustentam, tanto no que se refere à realidade e à validade dos seus pressupostos quanto no que diz respeito ao sentido social de sua existência.

Ao analisarmos um grupo de teses da Educação, constatamos a defesa do ponto de vista de que a linguagem é o elemento central a ser destacado na compreensão da humanidade dos seres humanos. Por exemplo, podemos retomar a noção de que *“a linguagem é tão constitutiva do ser humano que sem ela ele não pode existir nem ser pensado como existente.*

Se subtrai-se a linguagem do humano, a diferença entre este e o animal se apaga” (amostra 54, p. 31). Também pode-se retomar, a exemplo disso, o seguinte entendimento: *“nascemos duas vezes, uma quando nos nasce o corpo, outra, quando adquirimos ideia de nós mesmos. Nascemos primeiro como grito e depois como palavra. Esse descompasso determina nosso modo de ser” (amostra 54, p. 16).* Ora, desde nosso modo de ver, são constatações verdadeiras; tanto a linguagem nos constitui quanto é um elemento definidor dos seres humanos, que só são quando adquirem a ideia de si próprios. No entanto, há que se questionar as posições pós-críticas que por meio de constatações como essas, passam a desenvolver interpretações que operam reduções epistemológicas simplificadoras. Levando, por exemplo, a conclusão de que *“aquilo que se convencionou chamar de corpo não existe em sua forma ‘biológica em si’ sem que lhe sejam atribuídos sentidos e valores no âmbito da cultura” (amostra 41, p. 117-118),* ou seja, o pressuposto implícito acaba sendo sempre o dilema “ou a linguagem ou o nada”. Tudo leva a crer, portanto, que para ser a linguagem o pressuposto inicial, as dimensões do ser, fora da linguagem, precisam ser negadas a qualquer custo.

Ao se tentar produzir uma dedução ontológica na qual “a linguagem” fosse colocada como ponto de origem, resultaria senão a interdição completa de qualquer possibilidade real, seguramente deformações inconcebíveis a inúmeras categorias do real. Ao contrário disso, uma dedução transcendental que pressupõe “o trabalho” recupera o sentido ontológico e real das categorias do ser. Portanto, se no lugar de uma redução epistemológica operarmos com uma dedução transcendental ontológica, então, a partir da constatação da importância da linguagem para os seres humanos, poderíamos compreender, em primeiro lugar, que a dimensão social é uma condição para as formas linguísticas e, juntamente com isso, que sem trabalho não existem seres humanos, quanto menos sociedade. E, assim, o argumento ontológico transcendental que toma por base o trabalho não elimina, mas pelo contrário, pressupõe as formas de ser que não são linguísticas ou sociais, pressupõe o orgânico e o inorgânico na interação com o trabalho.

Contudo, se por um lado não se pode admitir argumentos reducionista, por outro, para compreender-se adequadamente a complexidade das pressuposições ontológicas, há que se evitar deduções determinísticas e simplificações falaciosas. Dessa maneira, com essas considerações, pode-se compreender a importância de se elucidar as categorias fundamentais da dimensão ontológica tão indispensáveis ao enfrentamento crítico às concepções que a agenda pós-moderna vêm tentando validar no campo educacional. Para isso, nossas opções teóricas indicam recuperar elementos centrais a uma ontologia de viés marxista. De acordo com a qual, conforme Marx e Engels apontam em *A Ideologia Alemã*, “os pressupostos de que

partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida” (MARX e ENGELS, 2007, p. 86).

Lukács (2012; 2013), que interpreta e analisa a obra de Marx salientando o caráter ontológico de seu pensamento, acentua a ideia do homem como membro ativo da sociedade e como o responsável por inúmeras transformações no mundo natural que resultam no universo das coisas humanamente dadas, destacando, dessa maneira, a centralidade da categoria trabalho, pois, sem trabalho as inúmeras e variadas formas de atividade humano-social sequer poderiam existir. Duayer (2010, p. 79-80) sublinha, nesse sentido, que “o trabalho, se não é a única forma de socialização, é a fundamental, básica, incondicional, da qual todas as outras dependem, e sem a qual os sujeitos perdem não só a sua sociabilidade, mas também a sua humanidade e, no limite, sua existência física”. Em razão disso, a base da constituição social dos seres humanos só pode ser o trabalho⁶⁰.

O ser social - em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares - pressupõe o ser da natureza inorgânica e orgânica. Não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antíteses que se excluem, o que é feito por grande parte da filosofia burguesa quando se refere aos chamados ‘domínios do espírito’. Mas, de modo igualmente nítido, a ontologia marxiana do ser social exclui a transposição simplista, materialista vulgar, das leis naturais para a sociedade, como era moda, por exemplo, na época do ‘darwinismo social’. As formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, porém, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico do trabalho, não podendo ter nenhuma analogia na natureza. O fato de que esse processo, na realidade, seja bastante longo, com inúmeras formas intermediárias, não anula a existência do salto ontológico. (LUKACS, 1979, p. 17).

O trabalho é realmente processo que começa e põe a relação social entre os seres humanos. Ou como quer Lukács (1979, p.17) “com o ato da posição teleológica do trabalho, temos em-si o ser social”. Resulta disso que o trabalho no que se refere ao homem e à linguagem é precursor, ou seja, no sentido de que estabelece as condições iniciais ao modo de ser dos seres humanos e de suas manifestações culturais e linguísticas. O trabalho, enquanto intercâmbio entre homem (sociedade) e natureza, possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. É, portanto, o fenômeno originário do ser social, que o faz

⁶⁰ De fato, conforme Marx e Engels (2009, p. 32-33), “devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumpridas diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos”.

emergir da natureza (do ser orgânico e inorgânico) e assumir no decurso da história formas sociais cada vez mais ampliadas. Na esfera do ser, o trabalho significa verdadeiramente um processo dialético que tem como resultado o recuo das barreiras naturais, de que fala Marx.

As condições da existência humana são dadas pelo trabalho, e assim, na medida em que necessitamos produzir e reproduzir a vida em sociedade, como uma invenção humana, ou seja, ciente das necessidades concretas que são apresentadas pela existência, o homem (sociedade) põe uma finalidade em seu agir, um pôr teleológico, que consiste basicamente em um intercambio com a natureza, no sentido de que, conhecendo em certo grau os mecanismos dela, encontra os meios para interagir com ela e produzir sua própria existência. Mas isso requer que certas condições se façam presentes em algum momento, de maneira inicial.

Quando comparado com as formas precedentes do ser, orgânicas e inorgânicas, tem-se o trabalho, na ontologia do ser social, como uma categoria qualitativamente nova. O ato teleológico é seu elemento constitutivo central, que funda, pela primeira vez, a especificidade do ser social. Por meio do trabalho, da continua realização de necessidades, da busca da produção e reprodução da vida societal, a consciência do ser social deixa de ser epifenômeno, como a consciência animal que, no limite, permanece no universo da reprodução biológica. A consciência humana deixa, então, de ser uma mera adaptação ao meio ambiente e configura-se como uma atividade autogovernada. (ANTUNES. 2007, p. 138).

Por entender dessa maneira o trabalho, Lukács o considera por suas propriedades ontogenéticas, como primeira relação social, como prática especificamente humana. Em seu sentido original, como produtor de valor, o trabalho, segundo Lukács (1984), se constitui como a possibilidade da consciência de se distanciar de seu estado epifenomênico, para se concretizar, guiada pelas necessidades sociais e humanas, como ação livre no pôr teleológico que direciona o fazer em vista da satisfação dessas necessidades. O trabalho enquanto pôr teleológico que transforma objetos naturais em coisas úteis é a expressão de uma relação metabólica entre o ser social e a natureza.

Todavia, com o desenvolvimento da práxis social que produz valor de uso nas coisas, desenvolvem-se tipos específicos de relações sociais que visam ampliar as práticas que produzem valor de uso. Trata-se, pois, da “práxis social interativa, cujo objetivo é convencer outros seres sociais a realizar determinado ato teleológico” (ANTUNES, 2007, p. 139). O ato teleológico se dá, portanto, em pelo menos duas direções: na direção das coisas, de modo originário, e na direção de outros seres sociais, na medida em que o trabalho se torna suficientemente social, como posições teleológicas de segunda ordem que visam moldar as condutas alheias. São posições teleológicas secundárias que, para Lukács, “visam o convencimento e a inter-relação dos seres sociais, configuram-se como expressões mais

desenvolvidas e crescentemente complexificadas da práxis social, guardando por isso maior distanciamento em relação ao trabalho, às posições teleológicas primárias”. (ANTUNES, 2007, p. 139).

Agora, desse distanciamento, concluir pelo desligamento e pelo deslocamento das posições secundárias em relação às primárias, como se processa, particularmente, nas teorias pós-críticas como um efeito da pressuposição da centralidade linguística nas práticas sociais que desconsideram suas bases ontológicas reais, implica ignorar por completo o complexo de problemas que estão relacionados às questões mais elementares da condição humana. Questões estas que são, para Lukács, inelimináveis. É, portanto, inconcebível que sejam ignoradas. Entretanto, tudo leva a crer, a partir do que foi exposto nos capítulos anteriores, que no contexto pós-crítico o pressuposto de um desligamento completo da esfera linguística e comunicacional de suas condições objetivas seja um ponto de vista defensável.

Para Lukács, ao contrário, são elementos inseparáveis na condição social. Conforme ele sublinha,

palavra e conceito, linguagem e pensamento conceitual são elementos vinculados do complexo chamado ser social, o que significa que só podem ser compreendidos na sua verdadeira essência relacionados com a análise ontológica dele por meio do conhecimento das funções reais que eles exercem dentro desse complexo. É claro que em cada sistema de inter-relações dentro de um complexo de ser, como também em cada interação, há um momento predominante. Esse caráter surge em uma relação puramente ontológica, independente de qualquer hierarquia de valor. Em tais inter-relações os momentos singulares podem condicionar-se mutuamente, como no caso citado da palavra e do conceito, em que nenhum dos dois pode estar presente sem o outro ou então se pode ter um condicionamento no qual um momento é o pressuposto para a existência do outro, sem que a relação possa ser invertida. Esta última é a relação que existe entre o trabalho e os outros momentos do complexo constituído pelo ser social. É sem dúvida possível deduzir geneticamente a linguagem e o pensamento conceitual a partir do trabalho, uma vez que a execução do processo de trabalho põe ao sujeito que trabalha exigências que só podem ser satisfeitas reestruturando ao mesmo tempo quanto à linguagem e ao pensamento conceitual as faculdades e possibilidades psicofísicas presente até aquele momento, ao passo que a linguagem e o pensamento conceitual não podem ser entendidos nem em nível ontológico nem em si mesmos se não se pressupõe a existência de exigências nascidas do trabalho e nem muito menos como condições que fazem surgir o processo de trabalho. É obviamente indispensável que, tendo a linguagem e o pensamento conceitual surgido para as necessidades do trabalho, seu desenvolvimento se apresenta como uma ininterrupta e ineliminável ação recíproca, e o fato de que o trabalho continue a ser o momento predominante não só não suprime a permanência dessas interações, mas, ao contrário, as reforça e as intensifica. Disso se segue necessariamente que no interior desse complexo o trabalho influi continuamente sobre a linguagem e o pensamento conceitual e vice-versa. (LUKÁCS, 2013, p. 85).

Cabe assinalar, portanto, a impossibilidade de que a linguagem seja erigida a condição de categoria ontológica fundamental. Conforme ressalta Lukács (2012, p. 312), “considerado isoladamente, qualquer fenômeno poderia, uma vez transformado em ‘elemento’

por meio da abstração, ser tomado como ponto de partida; só que tal caminho não levaria jamais à compreensão da totalidade”. Nesse sentido, o pensador húngaro assegura que “o cominho que Marx pretende percorrer, do abstrato até a totalidade concreta⁶¹ e finalmente tornada completamente visível, não pode partir de uma abstração qualquer”. Deve-se ter como ponto de partida uma categoria objetiva e central no nível ontológico.

A linguagem, como se pode verificar, não logra condições objetivas para que possa ser assimilada como posição de primeira ordem. Seu potencial objetivo só pode ser exercido como posição teleológica secundária, ou seja, de maneira interativa, com o processo já em andamento. E o mesmo pode-se dizer em relação ao pensamento, um não pode ultrapassar o outro, pois que a relação pode sempre ser imediatamente invertida, ou seja, o pensamento põe a linguagem e, vice-versa, a linguagem o pensamento. “A linguagem é tão antiga quanto a consciência. [...] Nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens” (MARX e ENGELS, 2007, p. 34-35).

Por outro lado, na análise do trabalho, se observa que pode ser concebido como ato originário, pois que ao se efetivar põe em funcionamento uma novidade absoluta na esfera do ser, sem nenhum precedente na natureza. Em outras palavras, significa dizer que o ato originário, enquanto ação que põe uma finalidade, realiza também o pensamento, mas essa relação não pode ser invertida em absoluto, pois o pensamento por si não transforma a natureza. Mas, pelo contrário, é ele próprio já natureza transformada. Essa perspectiva deve representar, conforme destaca Lukács (2012, p. 232), a superação de “teorias tortuosamente elucubradas, vulgarmente niveladoras ou falsamente ‘profundas’”. O que significa a busca, na perspectiva marxista, por “uma ontologia fundada e fundante, que encontre na realidade objetiva da natureza a base real do ser social e seja, ao mesmo tempo, capaz de apresentar o ser social em sua simultânea identidade e diferença com a ontologia da natureza”.

⁶¹ Conforme acentua Lukács (2012, p. 312), “não é por acaso que, em *O capital*, Marx investigou como categoria inicial, como “elemento” primário, o valor. E, em particular, investigou-o tal como ele se apresenta em sua gênese: por um lado, essa gênese nos revela a história de toda a realidade econômica num resumo generalíssimo, em abstrato, reduzida a um só momento decisivo; por outro, a escolha mostra imediatamente a sua fecundidade, já que essa categoria, juntamente com as relações e conexões que derivam necessariamente da sua existência, ilumina plenamente o que de mais importante existe na estrutura do ser social, ou seja, o caráter social da produção. A gênese do valor descrita por Marx esclarece, de imediato, o duplo caráter do seu método: essa gênese não é nem uma dedução lógica do conceito de valor, nem uma descrição indutiva das fases históricas singulares do desenvolvimento que o levou a adquirir a forma social pura; ao contrário, é uma síntese peculiar de novo tipo, que associa de modo teórico-orgânico a ontologia histórica do ser social com a descoberta teórica das suas legalidades concretas e reais”.

Dessa maneira, o trabalho pressupõe o mundo natural (orgânico e inorgânico) como condição para a ação, e nela, de maneira original, sem abandonar o mundo, uma prévia ideação, como uma alteração no agir, que modifica a própria natureza do agir ao produzir-se por meio de um salto que se define pela posição de uma novidade no mundo, a ação orientada por um objetivo (teleologia), algo sem precedente na natureza orgânica e inorgânica do ser, portanto, uma nova forma de ser, a qual para se afirmar não necessita negar as formas anteriores que continuam sendo sua própria condição. Lessa (2002, p. 70) acentua que “ao contrário, por exemplo, de Hegel ou Aristóteles, que, cada qual a sua maneira, conceberam a teleologia como categoria universal, para Lukács a teleologia só existe no ser social”. Ou seja, “apenas no interior do trabalho a teleologia se faz operante”. E de modo nenhum se pode conceber qualquer teleologia no desenvolvimento ontológico geral, nem na história humana, tal qual se verifica nas concepções religiosas, por exemplo. (LESSA, 2002, p. 71).

É necessário, todavia, que nesse complexo potencializado pelo trabalho como condição inicial sejam reconhecidas as determinações que operam juntamente com ele, em fase inicial: a linguagem, o pensamento conceitual, a comunicação e as formas de interação social, enfim, agem interativamente com o trabalho, influenciando-se mutuamente no complexo social. Contudo, dado o desenvolvimento e a complexificação da práxis social, as formas linguísticas e conceituais acabam assumindo, em muitos aspectos, uma supremacia frente ao trabalho. Não obstante, as posições teleológicas primárias continuam sendo condição *sine qua non* para as formas secundárias. Destaca-se, pois, nesse sentido, o primado ontológico do trabalho, pelo reconhecimento de que “as formas mais avançadas da práxis social encontram no ato laborativo sua base originária”. Em outras palavras, isso significa dizer que “por mais complexas, diferenciadas e distanciadas, elas se constituem em prolongamento e avanço, e não em uma esfera inteiramente autônoma e desvinculada das posições teleológicas primárias” (ANTUNES, 2007, p. 141).

Por outro lado, conforme assinala Antunes (2007), pensadores como Habermas apresentam uma explicação para o salto que emancipa o homem de suas condições puramente biológicas na direção de sua humanização, destacando que não só o trabalho, mas, sobretudo e principalmente a linguagem e a comunicação são fatores que determinam a formação de uma vida especificamente humana. Para o filósofo, a categoria trabalho é insuficiente para a compreensão da antropogênese. Tal afirmação implica, todavia, na negação de uma das principais teses marxistas: a que sustenta ser o trabalho a categoria central para compreender a vida humana.

Conforme a interpretação desenvolvida por Antunes (2007), Habermas quer nos persuadir de que “tanto o trabalho quanto a distribuição dos produtos deste não servem para caracterizar uma forma de vida plenamente humana”. Para o pensador alemão, a forma humana se diferencia pela interação entre a linguagem e o trabalho, mas o momento predominante é dado pela linguagem. E assim, na leitura de Antunes (2007, p.103), “acaba por constituir um modelo explicativo que tem por finalidade deslocar o trabalho, tal como fora concebido por Marx e Lukács, como uma atividade mediadora entre natureza (homem) e sociedade, que permitiu ao homem o salto ontológico do ser biológico para o ser social”.

Nesse aspecto, cabe ressaltar, inúmeras concepções pós-críticas se colocam nessa mesma perspectiva do giro linguístico. Atribuindo à linguagem o papel fundamental, desqualificam a ontologia fundamentada no trabalho. Assim, se nos situarmos pelos apontamentos de Antunes (2007, p. 158) de que toda a crítica realizada por Habermas, tanto a Marx quanto a Lukács, “pode ser uma complexa construção gnosiológica desprovida, entretanto, de densidade ontológica”, pode-se avaliar, *mutatis mutandis*, a natureza engenhosa dos argumentos pós-críticos, que desqualificam a crítica marxista, como astutas construções gnosiológicas que, todavia, conforme destacamos no decurso da tese, carecem de profundidade ontológica. E podemos afirmar sobre as teorias pós-críticas em geral o que Antunes (2007) considera em relação à sobrevalorização habermasiana que, segundo ele,

se efetiva pela perda da relação de distância e prolongamento existente entre o trabalho e a práxis interativa, que assume a forma relacional entre esferas que se tornaram dissociadas, a partir da complexificação da vida societal. Enquanto para Habermas opera-se um desacoplamento que leva à separação, para Lukács tem lugar um distanciamento, complexificado e ampliado que, entretanto, não rompe o liame e os vínculos indissolúveis entre essas esferas da sociabilidade, vínculos que ocorrem tanto na gênese como no próprio processo emancipatório. (ANTUNES, 2007, p. 155-156).

Como reconhece Antunes (2007), a linguagem constitui certamente uma esfera importante da sociabilidade humana, mas argumenta o autor que é, todavia, no trabalho que a práxis interativa encontra seu solo ontológico fundante. É o trabalho, seu pôr teleológico, que processa o salto ontológico que possibilita o desenvolvimento do ser, a partir de sua forma natural, para formas cada vez mais concretamente sociais de existência. É a condição sem a qual não existe o homem. E, seguindo nessa mesma perspectiva lukacsiana, Organista (2006, p. 31) ressalta que “é impensável a existência de uma sociedade sem trabalho”. Conforme explica, não há como negar que “a construção do ser-homem somente pode ser alcançada ‘para além das necessidades do corpo’”, mas também é preciso reconhecer que “é impossível pensar numa sociedade livre do trabalho enquanto intercâmbio entre o homem (sociedade) e

natureza, o que significa dizer que não existe sociedade sem trabalho” (ORGANISTA, 2006, p. 28).

O trabalho constitui-se numa categoria central e fundante, protoforma do ser social, porque possibilita a síntese entre teleologia e causalidade, que dá origem ao ser social. O trabalho, a sociabilidade, a linguagem, constituem-se em complexos que permitem a gênese do ser social. [...] Entretanto, o trabalho possibilita pela primeira vez no ser social o advento do ato teleológico interagindo com a esfera da causalidade. No trabalho o ser se expõe como subjetividade (pelo ato teleológico, pela busca de finalidades) que cria e responde ao mundo causal. (ANTUNES, 2007, p. 156-157).

Se constitui, portanto, como categoria fundante, pois contém como potencialidade todas as outras determinações, incluindo também a definição da gênese do caráter de subjetividade na esfera do ser social. O trabalho se perpetua pela mediação necessária, ineliminável entre o ser humano e a natureza, entre teleologia na esfera da subjetividade e causalidade na esfera da natureza⁶² (orgânica e inorgânica), interagindo nesse processo com as demais categorias que se desenvolvem tornando sempre mais complexo o mundo social. Não se pode ignorar, portanto, tudo o que o trabalho traz junto, tudo o que nele está implicado e tudo o que se potencializa a partir dele, ou seja, para além do trabalho e das necessidades imediatas, mas que se constituem como objetividades concretas.

Assim, frente aos pressupostos relativistas, conforme foram apresentados, é imprescindível recuperar e, portanto, se falar em objetividade, sem cair, todavia, no objetivismo e no determinismo que também precisam ser criticados. Mas também não se pode é cair no erro oposto, subjetivismo. O qual, ao ser criticado, não deve implicar na eliminação completa de tudo o que é subjetivo. Portanto, sem objetivismo, nem subjetivismo, é preciso considerar a objetividade e a subjetividade, dimensões irreduzíveis e inelimináveis tanto do ponto de vista do conhecimento, quanto da realidade social dos seres humanos.

Cabe então considerar, a partir do que foi exposto sobre a necessidade do trabalho, e não restando dúvidas que ele ocorre concretamente, em vista de uma heurística transcendental ontológica, a questão fundamental sobre quais condições precisam estar satisfeitas dado que ele ocorre? Ora, a partir desse questionamento, numa perspectiva lukacsiana, uma primeira exigência a ser assegurada é a distinção entre sujeito e objeto e a

⁶² Teleologia e causalidade são duas categorias heterogêneas e elementares envolvidas no trabalho: “(a) causalidade, característica dos processos naturais (inorgânicos e orgânicos) que operam por si mesmos; e (b) teleologia, que é uma categoria posta e implica uma consciência que põe e realiza uma finalidade. Teleologia diz respeito a processos sociais, do ser social que, diferentemente dos processos puramente causais, não estão no âmbito da necessidade natural, ocorrem por força de uma decisão da consciência. Daí Lukács afirmar que o trabalho converte puras causalidades (que são dadas e naturais) em causalidades postas.” (DUAYER; ESCURRA; SIQUEIRA, 2013, p. 21).

consciência dessa separação por parte do sujeito, produzindo o distanciamento necessário para que ele atribua uma finalidade (*télos*) a ser realizada por meio de sua ação sobre o objeto (mundo).

Nessa perspectiva, ocorre, todavia, que sujeito e objeto são concebidos concretamente, como necessidades objetivas irreduzíveis à dimensão do conhecimento. Ao passo que nas teorias pós-críticas, conforme apresentamos nos capítulos anteriores, pressupõe-se o enclausuramento dessas categorias no conhecimento e consequentemente, com sua diluição em linguagem, argumenta-se pela descartabilidade dessas noções. Ora, quando se recupera a necessidade ontológica dessas categorias, compreende-se o sentido concreto de sua existência, tanto nas questões do conhecimento quanto fora delas, ou seja, o aspecto epistemológico não esgota a necessidade dessas categorias que encontram seu solo fundante no trabalho, como exigência ao ato do pôr teleológico.

Basta lembrar que para Lukács o trabalho é modelo também da atividade teórica e que a práxis está intimamente ligada ao conhecimento no complexo social para assegurar que, além da distinção sujeito-objeto e da consciência de um distanciamento nessa relação, o pôr teleológico exige que o sujeito adquira algum grau de consciência sobre o funcionamento das legalidades objetivas da realidade. Ou seja, algum grau de conhecimento⁶³. Afinal, a atividade humana só poderá efetivar uma finalidade se puder apreender adequadamente certas propriedades causais da natureza com as quais precisa contar para realizar seus objetivos, e pela escolha dos meios corretos na interação com a causalidade natural, sem os quais a atividade fracassaria. Nesse sentido, considerando a filosofia de Lukács, Moraes (2009, p. 598-599) explica que

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

⁶³ Lessa (2002, p. 93) ressalta o seguinte entendimento: “ainda que um conhecimento absoluto da totalidade do existente seja uma impossibilidade ontológica (acima de tudo porque o real está permanentemente em movimento), sem um mínimo de conhecimento do ser-precisamente-assim existente o trabalho não pode ser bem-sucedido”. O autor explica ainda que “a exigência do conhecimento do ser-precisamente-assim existente para que a posição teleológica possa se objetivar não deve ser confundida com a necessidade de um conhecimento *absoluto* do real. A necessidade absoluta, nessa esfera, é que a posição teleológica possa colher, de modo minimamente eficaz, as determinações dos setores da realidade imediatamente sob o alcance do pôr teleológico, e não que seja portadora de um conhecimento absoluto do ser em sua totalidade. Não há, repetimos, em Lukács nenhuma linearidade na relação entre necessidade de conhecimento de um setor do real para o êxito de um pôr teleológico e a correta compreensão acerca do ser em geral” (LESSA, 2002, p. 92).

alternativas que podem ser realmente transformadas em prática, o que permite inferir que a escolha entre alternativas supõe o caráter aberto do mundo social.

A autora sublinha o caráter social da atividade humana definida pela liberdade de escolha entre alternativas dadas socialmente. Cada ato, portanto, interage com o próprio desenvolvimento social na análise das circunstâncias e sempre requer uma valoração das opções. De fato, o estudo sistemático das alternativas, das circunstâncias, do como fazer ou não, dos meios, dos desdobramentos, dos resultados etc., só pode ser chamado “ciência”; por isso Lukács identifica no processo do trabalho a gênese da ciência (LUKÁCS, 2013, p. 60); mas isso, é claro, depois de um longo percurso de aprimoramento. Contudo, continuando com o termo genérico “conhecimento”, deve-se ressaltar ainda que sua gênese no complexo dado pelo trabalho só pode se realizar pelo distanciamento que permite ao sujeito obter elementos da realidade como posse espiritual.

O conhecimento possibilitado pelo distanciamento pode ser considerado a realidade como posse espiritual dos sujeitos. Lukács identifica nesse processo a gênese da ciência. Por último, concluindo a análise, ele assinala que o trabalho tem por pressuposto que o sujeito que põe e realiza a finalidade decidiu diante de um rol de alternativas, baseado em uma determinada valoração, qual caminho objetivamente seguir para realizar o fim posto. Se é possível escolher entre diversas alternativas, pode-se reconhecer que o trabalho consiste em um ato de liberdade. Desta forma, finalidade, separação sujeito-objeto, consciência, conhecimento, alternativa, valor e liberdade, são categorias inerentes ao trabalho e ao ser social. (DUAYER; ESCURRA; SIQUEIRA, 2013, p. 20).

Com o delineamento dessas categorias podemos sintetizar as condições que têm de estar presentes para que o trabalho exista, e dado que ele ocorre, somos levados a conceber o caráter necessário delas. Ou seja, não há como pensar o trabalho sem considerar sua finalidade, satisfação de necessidades sociais e humanas. O caráter de finalidade, o pôr teleológico, é para Lukács inerente à própria definição de “trabalho”. Da mesma forma que as demais categorias, a separação sujeito-objeto, a consciência, o conhecimento, a alternativa, o valor e a liberdade são categorias heterogêneas e indissociáveis no processo do trabalho, inerentes ao ser social. O trabalho se concretiza, portanto, como processo aglutinador pela articulação dialética entre diferentes instâncias em si heterogêneas.

O trabalho produz uma verdadeira síntese entre níveis totalmente heterogêneos. Os processos naturais que operam por suas próprias legalidades são totalmente alheios às necessidades humanas, não existem em função delas. As coisas tal como existem na natureza não estão vocacionadas, direcionadas e nem adequadas à satisfação de necessidades humanas. Elas continuam sua processualidade natural mesmo quando incorporadas a alguma causalidade humanamente posta. A natureza é indiferente às necessidades humanas. Ressalta

Lukács (2013, p. 53), “de nenhum desenvolvimento imanente das propriedades, das legalidades e das forças operantes no mero ser-em-si da pedra ou da madeira se pode ‘deduzir’ uma casa”. E assim explica que “para que isso aconteça é necessário o poder do pensamento e da vontade humanos que organize materialmente e faticamente tais propriedades em conexões, por princípio, totalmente novas”.

Daí a necessidade do trabalho que organiza os recursos naturais de forma a adequá-los às carências humanas; interagindo com a causalidade natural pode convertê-las em causalidades postas, estabelecendo novas e possíveis conexões. Obtendo com isso os resultados desejados, os produtos do trabalho. Os produtos sim, como síntese desse processo, são algo em si homogêneo, pois, congregam elementos naturais e humanos, causalidade e teleologia, meios e fins, etc. que são categorias distintas.

Lukács recorre, por exemplo, à distinção aristotélica entre dois componentes no trabalho: “o pensar (*nóesis*) e o produzir (*poiésis*). Através do primeiro é posto o fim e se buscam os meios para sua realização, através do segundo o fim desse modo posto chega a ser realizado” (LUKÁCS, 2013, p. 52-53). E recorre também às análises de Hartmann que concebeu uma importante distinção na esfera do pensamento entre a definição dos fins e o estudo dos meios.

Lukács considera tal distinção da máxima relevância porque localiza e revela a inseparável ligação das categorias causalidade e teleologia, que em si mesmas são heterogêneas, e que são homogeneizadas no processo de investigação dos meios para realizar um fim. A busca dos meios tem, portanto, a dupla função de evidenciar o sistema causal dos objetos e dos processos (aquilo que governa os objetos e suas relações) e descobrir neles novas possíveis conexões que, quando postas em movimento, tornam efetivável o fim posto. Em decorrência, Lukács afirma que o produto do trabalho é em si uma homogeneidade, é superação de heterogeneidades. (DUAYER; ESCURRA; SIQUEIRA, 2013, p. 21).

E, como se vê, também o conhecimento desenvolve sempre pretensões homogeneizantes, pois lhe é inerente correlacionar categorias distintas. Essa concepção, no entanto, implica considerar o trabalho como modelo da atividade teórica, como instâncias que podem ser sempre mais distanciadas no complexo social, mas sem nunca anular os vínculos que as mantêm correlacionadas e intimamente ligadas.

Como as categorias se relacionam no complexo social é uma questão que envolve considerar tanto a gênese quanto o próprio desenvolvimento social. É na ontologia da complexidade social que podemos conceber o conhecimento, a pesquisa científica e a educação enquanto teoria e prática, entre outras esferas da dimensão social, tanto por suas bases ontogenéticas, quanto por suas potencialidades gerativas no mundo social.

No ser social, quando de seu desenvolvimento e complexificação, outro distanciamento que tem lugar no trabalho, é aquele entre a imediatidade e a mediação. Todo trabalho, por mais simples que seja, carrega em si uma dialeticidade entre meios e fins, ou seja, uma relação necessária entre a satisfação das necessidades e as mediações articuladas para tal satisfação. Dessa maneira, nem as necessidades permanecem inalteradas, nem as mediações se reproduzem tal e qual. Ambas se ampliam tornando sempre mais complexo o mundo social.

Para se compreender melhor, pode-se tomar comparativamente no seguinte exemplo: na diferenciação entre obter e cozinhar a carne (meios), pelo homem primitivo, e o ato de comê-la (fins), uma relação de meios e fins que é atravessada por relações sociais. Tal relação entre meios e fins, em sociedades mais complexas, entretanto, é perpassada por uma infinidade de outros elementos sociais, que promovem um distanciamento maior entre mediação e imediatidade. Pensa-se, por exemplo, entre obter e comer a carne, na agricultura e nas relações agrárias, no dinheiro e nas relações comerciais, nos hábitos à mesa e nas relações simbólicas e culturais, na divisão do trabalho e na apropriação dos seus produtos, no(a) cozinheiro(a) e nas relações assalariadas, na ciência e na educação etc. Considerando esse distanciamento, percebe-se um prolongamento do pôr teleológico, que, contudo, já estava potencialmente presente nas formas mais primitivas de trabalho.

Esse prolongamento, conforme destacamos, pode levar à depreciação da gênese e das finalidades, por um lado, e, por outro, à sobrevalorização das mediações; até mesmo porque o desenvolvimento social interpõe cadeias de mediações cada vez mais complexas entre a necessidade e a sua satisfação, e faz retroceder os limites naturais. A participação da ciência nesse processo, conforme Lukács (2013, p. 57), se liga a investigação dos meios e se constitui como uma garantia fundamental a fixação e ampliação dos resultados do trabalho. O filósofo húngaro explica que

em cada processo singular de trabalho, o fim regula e domina os meios. No entanto, se considerarmos os processos de trabalho na sua continuidade e desenvolvimento histórico no interior dos complexos reais do ser social, teremos certa inversão nessa relação hierárquica, a qual, embora não sendo certamente absoluta e total é, mesmo assim, de extrema importância para o desenvolvimento da sociedade e da humanidade. Uma vez que a investigação da natureza, indispensável ao trabalho, está, antes de tudo, concentrada na preparação dos meios, são estes o principal veículo de garantia social da fixação dos resultados dos processos de trabalho, da continuidade na experiência de trabalho e especialmente de seu desenvolvimento ulterior. É por isso que o conhecimento mais adequado que fundamenta os meios (ferramentas etc.) é, muitas vezes, para o ser social, mais importante do que a satisfação daquela necessidade (pôr do fim). (LUKÁCS, 2013, p. 57).

Essa inversão de prioridades toma parte no complexo social quando as mediações estão já bastante ampliadas, possibilitando, dessa maneira, a gênese e o desenvolvimento progressivo da ciência como uma esfera relativamente autônoma, distanciada do trabalho imediato e das finalidades específicas, identificando-se com a busca da verdade. Conforme sublinha Lukács (2013, p. 75) “o trabalho, com vistas à sua realização sempre mais elevada e mais socializada, criou a ciência como órgão auxiliar”, todavia, ele ressalta, “a inter-relação entre ambos apenas pode se realizar em um desenvolvimento desigual”. A ciência, portanto, não é uma atividade puramente espiritual que independa totalmente das questões materiais e da vida concreta dos seres humanos. Sua gênese está relacionada às crenças e interpretações originárias da práxis cotidiana, mas, se desenvolve autonomamente, dada a complexificação do mundo social, como instância crítica, refinada e esclarecida retornando como importante componente no alargamento do escopo da atividade humana.

Henriques (1978, p. 32) explica que “o mito da ‘ciência pura’, ‘neutra’ e alheia aos fatores sociais, cumpriu – e cumpre – a missão de afastar esta possibilidade de contato fecundo entre o conjunto da sociedade e a ciência”. E considera não ser casual que essas concepções sejam atualizadas constantemente, como nas versões contemporâneas de “correntes que apenas admitem as aproximações lógicas e gnosiológicas do fato científico, negando-se a vê-lo em suas vinculações ontológicas com o trabalho e a vida cotidiana”. E, assim, o autor defende a necessidade de recusarmos às construções idealistas e abstratas⁶⁴ que concebem a ciência como atividade puramente racional e “a posição dos que, sublinhando hoje a incorporação da ciência ao capital, acentuam-lhe o caráter relativo e chegam mesmo a negar-lhe a capacidade cognoscitiva, ou seja, a objetividade do conhecimento”.

Conforme Lukács (2013, p. 54), “a investigação dos meios para a realização do pôr do fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo da gênese causal das objetividades e dos processos cujo andamento pode levar a alcançar o fim posto”. Nesse particular, explica Lessa (2002, p. 95), “a atividade de apreensão do real, imprescindível ao pôr teleológico, tem o caráter de reflexo”. Mas, ressalva o autor que é preciso entender diferentemente essa categoria do que se fez no materialismo vulgar. Lukács a concebe como categoria central ao ser social, conforme sublinha Lessa (2002), já presente na “Estética” e retomada na “Ontologia”. Para o autor,

⁶⁴ Stabile (1999, p. 148) assegura que “os teóricos sociais pós-modernistas, ao reencenar debates tradicionais ocorridos na filosofia sobre idealismo e materialismo, não transcenderam os termos do debate estabelecidos por Marx e Engels em *A ideologia alemã*. Em vez disso, alegam vitória absoluta do idealismo, à medida que a materialidade e a base econômicas são jogadas na lata de lixo da história, restando apenas a língua [a dimensão linguística]”.

Lukács reafirma ali a pertinência da teoria do reflexo, e sua importância fundamental para uma ontologia materialista-dialética do ser social, desde que seja compreendido que o reflexo, por ser uma categoria social, está ontologicamente impossibilitado de ser mera cópia do real pela subjetividade. Antes de ser sinônimo de mecânica submissão da subjetividade ao real, o reflexo é, para Lukács, a forma especificamente social da *ativa apropriação* do real pela consciência, no contexto da busca dos meios. [...] Reflexo do real e realização dos fins: são dois elementos decisivos, entre si heterogêneos, da complexa unidade que se desdobra no interior da categoria trabalho. Desse ponto de vista, a categoria do reflexo apenas tem existência efetiva como momento da busca dos meios e, portanto, sua gênese e seu desenvolvimento vêm associados à complexa totalidade consubstanciada pelo trabalho. [...] Tal delimitação é decisiva: o reflexo não funda o real e, por si só, não funda a subjetividade. Nem a consciência pode ser reduzida ao reflexo, nem o objeto é pura e simplesmente o refletido” (LESSA, 2002, p. 96-97).

A recusa de uma identidade entre sujeito e objeto, instâncias irreduzíveis, heterogêneas, inviabiliza qualquer ideia do reflexo como cópia, mas, por outro lado, corrobora a ideia de “aproximação” da consciência ao real. Assim, a consciência realiza uma apropriação ativa e historicamente determinada. Tanto é assim que o reflexo da realidade cada vez aperfeiçoado adquire um verdadeiro caráter de possibilidade, de novas conexões que podem ser objetivamente postas.

Como podemos ver, não se trata de fundar uma nova teoria da verdade, ou uma nova concepção de ciência, assim como, também não é o caso de propor uma nova concepção de educação ou novas teorias educacionais como paradigmas alternativos ao lado de outros, como se processa, particularmente, em contextos relativistas, mas se trata sim de situar as diferentes tendências no contexto de uma concepção alternativa e crítica do mundo social. Isso implica, seguramente, em questionar de maneira radical o sentido social das teorias científicas e educacionais, e, certamente, há uma série de outros desdobramentos conforme apresentamos ao longo do estudo e tantos outros que não poderão ser abordados aqui, pois fogem ao escopo de nossa pesquisa. Contudo, esse questionamento pressupõe recuperar e compreender os nexos entre os diferentes complexos do mundo social, tal qual a ciência e a educação, entre outras esferas, e o trabalho na totalidade social.

Um primeiro aspecto a ser considerado exige não negligenciar o conhecimento científico, mas prover às ciências um encaminhamento crítico de seus processos, como uma das dimensões do ser social, certamente, não a única e, provavelmente, nem a mais completa, mas nem por isso menos importante na interação com o ser natural e o ser social. No mesmo sentido, pressupõe ver a educação desde uma perspectiva ontogenética, por sua gênese social, sem desmerecer suas propriedades gerativas que interagem no mundo social e sem desprezar ou desperdiçar suas potencialidades emancipatórias na esfera das relações sociais que definem a nossa existência. Um caminho para isso vem da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica,

por meio da definição de Saviani (2008, p. 13), que concebe o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Na perspectiva histórica e crítica de Lukács, conforme Tassigny (2004, p. 89),

o complexo social da educação tem a mesma base ontológica que serve ao aparecimento das demais expressões espirituais humanas – isso é, ele aparece como expressão das capacidades humanas e da necessidade de domínio sobre a realidade, surgidas em uma certa etapa do desenvolvimento histórico-social. Entretanto, em virtude da dificuldade de se fornecerem explicações precisas sobre como e quando o complexo social da educação se diferencia, progressivamente, de outras atividades espirituais, as afirmações de Lukács prolongam os pressupostos já afirmados em sua *Ontologia*: a práxis educativa do homem foi precedida de um longo devir histórico e houve, certamente, uma “pré-história” de sua aparição, bem como uma estratificação progressiva de suas qualidades constitutivas, até suas formas evoluídas (*ad quem*), já cristalizadas, existindo de forma autônoma na sociabilidade.

E em complemento a essas considerações da autora, podemos retomar de Saviani (2008, p. 7-8) o seguinte entendimento acerca do surgimento da escola:

aparece inicialmente como manifestação secundária e derivada dos processos educativos mais gerais, mas vai transformando-se lentamente ao longo da História até se erigir na forma principal e dominante de educação. Esta passagem da escola à forma principal e dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, ‘natural’, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. A etapa histórica em referência – que ainda não se esgotou – corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista, cujas contradições vão colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação.

Dessa maneira, não deve causar espanto que o trabalho possa ser concebido como a base ontológica de complexos tão diferenciados e heterogêneos, pois sua marca é justamente a criação do novo, a superação continuada dos limites naturais. O indivíduo social que transforma a natureza para satisfazer suas necessidades transforma ao mesmo tempo a si próprio e à sociedade. Como de fato, a cada vez que remete para além de si próprio, o trabalho dá suporte ao surgimento de novas instâncias sociais completamente heterogêneas à transformação material da natureza, como um “complexo de complexos”, sempre mais desenvolvidos socialmente à medida que instauram-se novas mediações e diferenciações internas marcadas pelo distanciamento de suas bases originárias. Certamente, o complexo social da educação e a pesquisa científica dessa área participam ativamente desse processo, no que Lukács denominou posições teleológicas secundárias, como instâncias potencialmente capazes de contribuir com a reprodução e a ampliação das conquistas humanas frente às

condições objetivas e subjetivas de existência. No entanto, se elas se colocam nessa direção, é uma questão que precisa ser analisada.

O desenvolvimento, conforme se demonstra no decurso da história, consubstancia sociabilidades cada vez mais complexas e enriquecidas por novas determinações que resultam no aperfeiçoamento continuado das capacidades humanas. O desenvolvimento dessas capacidades ocorre em duas direções que estão, no entanto, intimamente correlacionadas: o desenvolvimento das forças produtivas e o das individualidades. Por isso, a reprodução social é sempre ampliada na direção do novo e a história humana tem demonstrado ser não a repetição do mesmo, mas a produção do novo, tanto no aspecto objetivo quanto subjetivo (LESSA, 2001).

De fato, conforme sublinha Lessa (2002, p. 134),

segundo Lukács, no núcleo mais essencial do trabalho opera uma tendência à generalidade humana. Tanto a vida material das sociedades, as relações que articulam a totalidade social enquanto tal, como o processo de constituição de cada subjetividade, da personalidade peculiar a cada indivíduo, adquirem ao longo do tempo um conteúdo crescentemente genérico. Na esfera dos valores, essa tendência se manifesta pela gênese de valores crescentemente universais e crescentemente mediados. O desenvolvimento de tais valores e processos valorativos resulta em complexos sociais que, de forma cada vez mais intensa, articulam as decisões individuais com os destinos do gênero como um todo.

Pode-se compreender, portanto, como os complexos sociais operam como verdadeiros poderes causais no direcionamento das ações individuais, das quais depende a própria sociedade, e seus inúmeros complexos, para se reproduzir. Lessa (2002, p. 148) ressalta que “a individuação apenas pode se realizar em sociedade porque seu elemento fundante, as ações dos indivíduos, apenas existe enquanto síntese de elementos genéricos e particulares”. Assim, conforme explica, os elementos da generalidade humana se explicitam “1) pela demanda específica, sempre socialmente determinada, que está na raiz de todo ato; 2) pela ação de retorno do produto criado sobre o seu criador; 3) e, finalmente, pelos avanços sociogenéricos incorporados às consciências individuais pelo fluxo espontâneo da práxis social”. Por outro lado, os elementos que particularizam a ação são dados “1) na singularidade de cada situação; 2) na singularidade de cada individualidade; 3) e, por fim, na singularidade da resposta que corresponde à alternativa escolhida”.

Todavia, dadas tais características da ação teleológica humanamente posta, é preciso considerar ainda que o trabalho ao objetivar novas possibilidades, conforme seu traço característico que o impulsiona para além de si próprio, pode levar a consequências que

fogem ao controle humano⁶⁵. Existe sempre a possibilidade de seus desdobramentos terminarem por se voltar como forças contrárias ao desenvolvimento humano. A história é sempre uma possibilidade aberta ao novo; sua processualidade, no entanto, não opera nenhuma teleologia intrínseca. Tertulian (2007, p. 231) sublinha que “Lukács abala definitivamente a concepção retilínea e monolítica do progresso histórico”.

Conforme explica Lessa (2001, p. 99),

é este *quantum de acaso* presente em toda objetivação e nas suas consequências que se radica a possibilidade de a humanidade produzir mediações sociais que terminarão por se constituir na própria desumanidade socialmente posta pelos homens. É este fenômeno que Lukács denomina de *Entfremdung*, geralmente traduzido entre nós por *Estranhamento* ou *Alienação*. Nada mais é que o complexo de relações sociais que, a cada momento histórico, consubstancia os obstáculos socialmente produzidos para o pleno desenvolvimento humano-genérico. [...] As formas historicamente concretas que assumem estes obstáculos variam enormemente; contudo sempre se relacionam ao nóculo mais essencial da reprodução das sociedades. É por isso que a superação dos estranhamentos fundamentais de cada sociabilidade tem requerido, até hoje, a superação da própria sociabilidade.

O fato é que as objetivações postas pelos sujeitos também retroagem sobre eles próprios. A objetivação ao colocar causalidades socialmente postas em andamento acaba por originar produtos ontologicamente distintos dos sujeitos que as realizam. Assim, as coisas criadas que passam a existir objetivamente constituem legalidades que lhe são próprias e adquirem certa autonomia em relação aos sujeitos que as criaram, agindo sobre eles como objetividades reais. Essa ação de retorno, para Lukács, pode se consubstanciar de duas formas: ou como obstáculo ao avanço do processo de socialização (estranhamento), ou como impulso ao devir-humano dos seres humanos (exteriorização). É dessa maneira que, para Lukács, a superação dos obstáculos exige superar a própria sociabilidade que os coloca em circulação (LESSA, 2002).

Nessa perspectiva, para Lessa (2001, p. 99),

⁶⁵ Mészáros (2007, p. 220-221) explica que “o grave e insuperável defeito do sistema do capital consiste na *alienação de mediações de segunda ordem* que ele precisa impor a todos os seres humanos, incluindo-se as ‘personificações do capital’. De fato, o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital. Elas (as mediações) são necessariamente interpostas entre indivíduos e indivíduos, assim como entre indivíduos e suas aspirações, virando essas de ‘cabeça para baixo’ e ‘pelo avesso’, de forma a conseguir subordiná-los a imperativos fetichistas do sistema do capital. Em outras palavras essas mediações de segunda ordem impõe à humanidade uma *forma alienada de mediação*. A *alternativa concreta* a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a *automediação*, na sua inseparabilidade do *autocontrole* e da *auto-realização através da liberdade substantiva e da igualdade*, numa ordem social reprodutiva conscientemente regulada pelos indivíduos associados”. E, nessa perspectiva, o filósofo entende que “nenhum desses objetivos emancipadores é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá além dos limites do capital”.

não se trata mais de justificar a dominação da classe representada pelo pensador ao transformar a sociedade de sua época no “fim da história” (Aristóteles e o escravismo, a escolástica e a sociedade feudal, os modernos e Hegel e a sociedade burguesa etc.), mas sim de explorar as possibilidades reais, efetivas, inscritas nas contradições inerentes à ordem presente, para a superação dos estranhamentos nela operantes e evoluir para uma sociedade (ou seja, com as devidas mediações, para uma nova conformação da essência humana) na qual tais estranhamentos não mais possam operar. Certamente, novos estranhamentos surgirão, mas a questão decisiva é como os homens tratarão dos novos estranhamentos, se a partir de uma perspectiva fundada na exploração do homem pelo homem ou se a partir de uma ordem emancipada.

Há que se questionar, dessa maneira, as motivações sociais das ações humanas respaldadas nas concepções de mundo que circulam entre nós, seja no complexo social da educação, de modo geral, seja no campo científico dessa área, de modo especial, por seus efeitos de retorno, para ver se operam perspectivas emancipatórias ou se operam estranhamentos consubstanciando obstáculos ao desenvolvimento humano em sentido pleno. É nesse sentido que desde nosso ponto de vista, a partir do entendimento dos complexos sociais por sua autonomia relativa, à medida do seu desenvolvimento desigual e da interação que desenvolvem com a totalidade social, seria um desperdício lastimável abrir mão de que o complexo da educação se inscreva e coloque em movimento perspectivas críticas e emancipatórias, que não são de modo nenhum meramente reprodutivas da sociabilidade do capital e muito menos adaptadas e conformadas a ela.

No contexto das ideias pedagógicas é urgente a necessidade de superarmos as pedagogias do existente que compactuam com as concepções do “fim da história”, e, igualmente, às “pedagogias da essência”⁶⁶ que ignorando a historicidade humana só conseguem contribuir para a reprodução da sociabilidade já consolidada.

O conceito de trabalho educativo de Saviani situa-se numa perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica. A essência abstrata é recusada na medida em que a humanidade, as forças essenciais humanas, são concebidas como cultura humana objetiva e socialmente existente, como produto da atividade histórica dos seres humanos. Produzir nos indivíduos singulares “a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, significa, produzir a apropriação, pelos indivíduos, das forças essenciais humanas objetivadas historicamente. Esse conceito de trabalho educativo também supera a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que a referência tomada por Saviani é a da formação do indivíduo como membro da espécie humana (DUARTE, 2009, p. 13).

Estamos convencidos de que uma educação confinada ao domínio da experiência imediata e subjetiva, do empírico e aparente, da improvisação na prática, será incapaz de

⁶⁶ “O conflito entre as Pedagogias da Essência e as Pedagogias da Existência, traduzido de forma esquemática, é um conflito entre educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência humana não histórica e educar para a realização dos objetivos imanentes à existência individual” (DUARTE, 2009, p. 13).

conhecer as estruturas reais que produzem e reproduzem as formas pedagógicas e de compreender que a cada momento, para além da adequação empírica, da imediatividade da experiência subjetiva, da adaptabilidade às circunstâncias, existe o mundo social aberto a possibilidade da alternativa, da ação transformadora e da emancipação humana. Por outro lado, o trabalho educativo que se pauta por concepções de essencialidades idealistas e abstratas, ignorando por completo a materialidade e a concreticidade da vida real dos seres humanos, também se torna incapaz de orientar e desencadear possibilidades de superação presentes no mundo à espera de serem realizadas.

Conforme Duarte (2009, p. 15) destaca da obra pedagógica de Saviani, “o trabalho educativo diferencia-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo”. E, desde nosso modo de ver, essa especificidade do trabalho educativo remete diretamente à questão dos pressupostos que orientam as pedagogias nas condições contemporâneas. O autor explica que “Saviani demonstra apoiar-se na análise ontológica feita por Marx em *O Capital*, da natureza essencialmente teleológica do processo de trabalho. Assim, Saviani não poderia deixar de definir o trabalho educativo como uma atividade intencionalmente dirigida por fins” (DUARTE, 2009, p. 15).

Necessário se faz, portanto, a partir dessa perspectiva, recuperar as referências básicas do pensamento e da práxis social mediante a crítica ontológica que toma por base o trabalho para analisar as novas tendências na Educação e apontar suas contradições, pois, defendemos que o pensamento pedagógico não pode cair nas armadilhas do ceticismo generalizado e nem perder de vista os potenciais emancipatórios desse complexo social que apenas não se realizam porque alguns grupos sociais, privilegiados do modelo vigente, agem constantemente para perenizar os obstáculos impeditivos da mudança.

Duarte (2009, p. 7) aponta “o caráter contraditório do processo no qual é gerada a necessidade social da educação para-si, ao mesmo tempo em que a plena universalização dessa educação conflita com as relações capitalistas de produção”. Ou seja, conforme explica, “o capitalismo inaugura a era onde a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos”, no entanto, a sociabilidade sobre o domínio do capital “não permite a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade”. E assim o autor retoma de Saviani que tal como “a socialização dos meios de produção não pode se realizar sem a superação do capitalismo”, também “a plena socialização da apropriação do saber, a plena democratização do saber pela educação escolar se constitui em uma

necessidade que foi produzida socialmente no capitalismo, mas não pode se efetivar inteiramente nele” (DUARTE, 2009, p. 7).

Nessa mesma perspectiva, Mészáros (2005, p. 58-59) defende o seguinte ponto de vista:

os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes [...]. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias “aspirações emancipatórias”. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo.

Embora, como se sabe, o capital venha desenvolvendo novas estratégias para educar o consenso, por diversas iniciativas que visam assegurar imunidade às premissas que respaldam os pilares de sua própria hegemonia, pelo outro lado, conforme assinala Neves (2005), as pedagogias contra-hegemônicas, mesmo de forma periférica, de um canto a outro da terra “continuam sua tarefa de persuadir o conjunto da população de que um outro mundo é possível” (NEVES, 2005, p. 32). Essas disputas que revelam os interesses sociais mais amplos também estão em jogo no campo teórico e, particularmente, no campo das ideias pedagógicas, pois, enquanto categorias ontológicas, perpassam todas as dimensões da práxis humana nas condições contemporâneas.

E considerando esse campo mais amplo de disputas teóricas e o contexto das alterações no mundo do trabalho desde as últimas décadas do século XX, muito embora a anteposição ontológica do trabalho no sentido de que é condição necessária para existência do homem e tal como se constitui o seu ser, a partir do que foi exposto, possa agora parecer evidente, cabe também ressaltar que a centralidade do trabalho, como categoria de análise e acesso a realidade social e histórica dos seres humanos, vem sendo colocada em questão, inclusive em perspectivas que se denominam críticas. Os mesmos efeitos desse processo mais amplo tem reflexos nas teorias e práticas em Educação. E no que pese as teorias pós-críticas, tal qual se apresentam nessa área, elas têm se posicionado pela remoção do trabalho e em defesa do consenso conformista à esfera do capital, ao promover a linguagem e a imediaticidade da prática ignorando por completo suas bases originárias e a complexidade de suas mediações.

Nossa intenção no presente estudo, porém, foi justamente recuperar os argumentos que afirmam a centralidade do trabalho, concebido ontologicamente, como condição necessária ao encaminhamento de uma análise crítica dos pressupostos filosóficos presentes nas teorias pós-críticas que – ao avalizarem filosofias como a habermasiana⁶⁷, a foucaultiana, a deleuzeana, a rortyana, entre outras que incorporam o giro linguístico – vêm afirmando a linguagem como categoria central de análise no estudo da condição humana, de modo geral, e das questões educacionais, em particular. Esperamos que a abordagem realizada faça avançar o debate em torno dessas questões, no sentido de fazer entender que, quando analisadas a partir das referências marxistas da ontologia do ser social, as categorias linguísticas, tal como são assumidas no contexto do giro linguístico, se demonstram inconsistentes, pois não resistem à crítica ontológica.

⁶⁷ Incluímos no presente projeto algumas críticas a filosofia de Habermas, que são feitas tendo por base o pensamento de Lukács, sobretudo as realizadas por Antunes (2007), Organista (2006) e Lessa (2002). Porém, sabendo das influências marxistas no pensamento de Habermas e de seus vínculos com a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, destacamos que vale a pena verificar o lugar que a ontologia ocupa em sua filosofia.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa de doutorado teve início a partir da inserção de seu autor nas questões polêmicas e no debate acadêmico em torno das teorias pós-críticas tal qual se desenvolvem na área de Educação, mas com um interesse maior em aprofundar no entendimento dos pressupostos filosóficos comuns a essas teorias. À medida que avançávamos no estudo dessas teorias diversas inquietações e questionamentos foram surgindo. Esse sentimento e novos questionamentos se tornaram mais insistentes quando de nosso contato com a obra de Lukács e a de Bhaskar a partir da leitura de textos de seus comentadores brasileiros, sobretudo da área de Educação. Estudando os desdobramentos do “giro linguístico” nas teorias pós-críticas e seus efeitos na pesquisa educacional brasileira e tomando conhecimento do aporte teórico de uma ontologia crítica, e da maneira como a partir de Bhaskar e Lukács se pode contestar o “relativismo ontológico”, constituímos nossa pesquisa em torno da questão fundamental: *quais os pressupostos filosóficos das teorias pós-críticas tal como eles se encontram materializados na pesquisa em Educação e em que sentido tais pressupostos estão sujeitos à crítica ontológica?*

Na busca por respostas, definimos a pesquisa científica da Educação como *locus* privilegiado em nosso estudo. Mas foi preciso delimitar um meio de acesso ao vasto campo das produções acadêmicas da área e foi preciso também que nos apropriássemos de recursos metodológicos sofisticados para avançar nesse “território”, dado sua complexidade e amplitude. Não menos complexo, conforme apresentamos ao longo da tese, é o aspecto diversificado das teorias pós-críticas e a característica dos seus pressupostos. A análise filosófica das teses também exigiu que nos apropriássemos de um conjunto de referências teóricas e conceituais relacionados a essas teorias. Da mesma forma, a crítica ontológica exigiu que nos debruçássemos sobre uma vasta literatura, no âmbito do marxismo, e que nos apropriássemos de concepções nada fáceis de serem abordadas e desenvolvidas.

Sánchez Gamboa (2007), coerente com os pressupostos marxistas, desenvolve um método para análise filosófica da produção científica que permite recuperar, nos diversos níveis de profundidade que constituem uma pesquisa, as concepções que estão sendo utilizadas pelo autor da pesquisa, sejam elas originárias dos referenciais teóricos que lhe dão suporte, sejam elas desenvolvidas pelo pesquisador considerando suas próprias ideias, definindo maneiras de proceder na investigação. Os recursos da Matriz Paradigmática desenvolvida por Sánchez Gamboa (1987, 2007) estimulam diversas aproximações à

atividade científica por meio da análise da produção acadêmica de alguma área específica. À medida que nos apropriamos desses recursos, conseguimos aprofundar de maneira sistemática a análise das teses em vista do interesse em verificar quais as implicações que as teorias pós-críticas apresentam à produção científica de teses na pós-graduação brasileira.

Entretanto, a análise filosófica das produções requer certo preparo e o estudo prévio dos modelos filosóficos disponíveis. Em vista dessa exigência, empreendemos esforços na realização de um estudo preparatório, por meio de um levantamento junto à literatura filosófica e educacional dos principais pressupostos das teorias pós-críticas, para reconstituir um quadro de referências teóricas e conceituais. Esse quadro ficou caracterizado não só pelo aspecto de resumo daquilo que encontramos na investigação realizada, mas, sobretudo, marcado pela compreensão de que as denominações priorizadas são as que conseguimos identificar como teorias pós-críticas de “primeira geração”, que se desdobram em várias outras denominações, por diversas áreas do conhecimento, como um movimento teórico-filosófico em andamento, de cujas premissas mais gerais chegam ao campo educacional, no qual são experimentadas, ampliadas e atualizadas, de maneira direta pela utilização das referências de autores da primeira geração de pensadores pós-críticos, ou de maneira indireta quando se reportam a autores de gerações posteriores – Peters (2000) assegura que já estaríamos passando pela terceira ou quarta geração de autores pós-críticos – por meio dos quais os pressupostos pós-críticos possam ter migrado para outras áreas de estudo até chegar à Educação. Desde nosso modo de ver, a composição desse ponto de partida, como um núcleo conceitual básico das teorias pós-críticas, no que denominamos como a Matriz Paradigmática dessas teorias, nos proporcionou um caminho seguro na seleção de pesquisas que pudemos qualificar como pós-críticas, assim como também significou um importante ponto de apoio na identificação e na análise dos elementos internos à amostra de pesquisas sobre as quais processamos a análise filosófica.

Essa análise foi sucedida pela crítica ontológica de viés marxista, amparada em Bhaskar e Lukács, aos pressupostos encontrados no âmbito das teorias pós-críticas e tal como elas se encontram na pesquisa em Educação. A crítica ontológica, pode-se dizer, se inicia pelo levantamento das concepções filosóficas inerentes aos estudos pós-críticos, mas se concretiza pelo apontamento e identificação de diversas insuficiências nessas concepções, se desenvolve pela contestação dessas insuficiências e culmina na afirmação de pressupostos que são coerentes com a superação das limitações teóricas e comprometidos com a crítica abrangente e profunda aos interesses sociais que atuam por meio do campo das ideias determinando tendências na educação.

Portanto, a pesquisa se constituiu em torno de três momentos fundamentais, que correspondem, na verdade, aos três objetivos que foram traçados para construir uma resposta à nossa questão de pesquisa ainda a pouco explicitada, sejam eles: 1) mapear os pressupostos das teorias pós-críticas para reconstituir o quadro de suas referências teóricas e conceituais; 2) dimensionar os efeitos das teorias pós-críticas na pesquisa educacional brasileira mediante a análise de uma amostra de teses; e 3) a partir do Realismo Crítico de Bhaskar e da Ontologia do Ser Social de Lukács desenvolver e apresentar o esboço de uma crítica ontológica às teorias pós-críticas em Educação. Assim, em vista dos objetivos traçados, cabe agora, a título de conclusão, retomarmos uma síntese do que conseguimos desenvolver como resposta à pergunta inicial; e também tecer considerações e algumas reflexões sobre esses resultados.

Um primeiro aspecto a ser destacado se refere à característica essencial do “giro linguístico” que define nas teorias pós-críticas a composição coerente e articulada de vários pressupostos atribuindo um sentido de unidade a essas teorias. Nossa busca na literatura educacional e filosófica, ao considerar as denominações Pós-modernismo, Pós-estruturalismo, Filosofia da Diferença e Neopragmatismo, confirmou esse entendimento. Nas teses da Educação que foram analisadas muitas outras denominações vieram a tona, porém, os mesmos pressupostos pós-críticos foram verificados. É claro que as diferentes abordagens e contextos os atualizam e os desenvolvem de maneira extremamente diversificada.

Mas afinal, que pressupostos são esses? Conforme apresentamos ao longo da tese, os mais gerais se condensam em torno de concepções acerca da verdade, da linguagem, da subjetividade, da realidade, da história, da sociedade, da ciência, da educação etc. que corroboram o ceticismo epistemológico, o giro linguístico, o relativismo ontológico, o fim da história, a desconstrução do sujeito, o fim das metanarrativas e do poder explicativo da teoria etc.

No capítulo 2, vimos como as noções pós-modernistas são propostas como o correlato cultural conformista que assimila no campo das ideias a consolidação ideológico-política do capitalismo global. As mudanças em curso ditadas pelo modelo da acumulação flexível são interpretadas como a emergência de algo paradigmaticamente diferente ou como a intensificação ou potencialização de tendências já manifestas na modernidade. Harvey (2007) pondera que não importa para onde o capitalismo vá, seus aparatos fetichizantes não demoram a acompanhá-lo. Pois bem, no caso de que o último reduto da terra tenha sido conquistado, e possa até ser mantido como reserva natural, resta que a própria cultura seja então colonizada e convertida em produto de compra e venda, tornada uma mercadoria como outra qualquer. Jameson (1997, 14) ressalta que “o modernismo era, ainda que minimamente

e de forma tendencial, uma crítica à mercadoria e um esforço de forçá-la a se autotranscender”. Agora, no entanto, é celebrada a condição na qual a cultura se tornou o determinante máximo da realidade, em um mundo completamente humano e que fez a natureza desaparecer para sempre.

No contexto das teorias pós-crítica e, particularmente, em concepções que marcam presença nas teses em Educação, pode-se observar a maneira impressionante como a partir de fatos incontestáveis como a informatização, a globalização capitalista, as telecomunicações, a indústria cultural etc. são desenvolvidas análises e produzidos argumentos que resultam em afirmações extremamente abrangentes no que diz respeito à própria natureza da realidade objetiva e a do mundo social que se traduzem em postulados para a verdade e nas questões do conhecimento em geral. Um exemplo disso, que foi amplamente destacado, se refere à posição de Lyotard (1989) de que o conhecimento pós-moderno é paradigmaticamente diferente no contexto em que o pressuposto fundamental se tornou o de que nada poderá resistir à multiplicação das máquinas informacionais. As conclusões apontam para o entendimento de que por meio da “revolução da informática”⁶⁸ tudo se altera e pode ser convertido em conhecimento. Mas nem o conhecimento continuaria o mesmo. Seu estatuto se modifica substancialmente. Primeiro porque nunca antes, como agora, o saber dispunha de tanta autonomia frente ao seu “sabedor”. E esse aspecto é enormemente reforçado pela concepção pós-estrutural de “jogos de linguagem sem sujeito”, por meio da qual se entende a linguagem como uma sequência interminável de significantes que dispensam referentes externos.

Outro efeito que altera profundamente o conhecimento se refere ao aspecto de sua legitimação que pode, agora, ser concebida pelo critério da “performatividade”. E nem mesmo a ciência escaparia imune a esse processo, mas, pelo contrário, ela é o epicentro dessas considerações. Uma ciência pós-moderna não busca mais a verdade. Ela busca resultados, eficiência operacional, busca novas dinâmicas e novas configurações no saber. A ciência, o conhecimento, o saber, não importa, tudo a mesma coisa, se tornou leve e, desobrigada de explicar a realidade, pôde então ser concebida como uma narrativa entre outras. Inclusive

⁶⁸ Saviani (2007, p. 424) explica que “o clima cultural próprio dessa época vem sendo chamado de “pós-moderno”, desde a publicação do famoso livro de Lyotard, *A condição pós-moderna*, em 1979. Esse momento coincide com a revolução da informática. Se o moderno se liga a revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, na informática, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos, ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la ao desenvolvimento do homem, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir. Em lugar de metanarrativas entram em cena os jogos de linguagem”.

porque, da perspectiva lyotardiana, destaca-se o fim das grandes narrativas. E esse aspecto, para Kumar (1997), é o principal dogma da pós-modernidade, que a unifica e define suas proposições. Nesse ambiente, restaram apenas “narrativas modestas” que circulam livremente sem serem coagidas por regras universais, proliferam os particularismos dos relatos locais que se autolegitimam por critérios internos às comunidades onde surgem.

Tal como o pós-modernismo, o pos-estruturalismo é um movimento complexo e abrangente que se configura por muitos desdobramentos em várias teorias. A análise pós-estrutural, no entanto, já desde suas origens mais ligada às questões linguísticas, supera definitivamente às concepções centradas nas referências a um “sujeito” que acaba por ser desconstruído e relativizado. É contestada e abandonada a ideia de uma “filosofia do sujeito” que dá lugar ao projeto de uma filosofia da linguagem, dos discursos e do poder. Assim, conforme destacamos ao longo de uma exposição sobre o pós-estruturalismo no capítulo 2, o que se confirmou, posteriormente, também nas teses analisadas, a linguagem acaba por se tornar a referência para tudo nesse processo que deflagra uma guinada epistemológica de larga escala. A centralidade da linguagem impulsionada pelo giro linguístico, no entanto, não apresenta nada como fixo, estável ou definitivo, a não ser o estado de mudança e de instabilidade que instaura o primado da diferença.

Está em jogo, portanto, como se pode ver, não só uma nova posição para a linguagem frente às questões gnosiológicas e ontológicas, como também a definição de novas concepções que são assimiladas como pressupostos de orientação teórica. E, nesse aspecto, nada de essencialidades e de universalidades será tolerado. A linguagem não fixa nada em definitivo; tudo é relativo e indeterminado. Pois ela não será concebida, tal qual na forma tradicional, como se referindo à realidade, a alguma estrutura lógica objetiva ou por seu aspecto comunicacional. Mas, será considerada como um jogo, um campo de lutas para definir o que só pode ser mantido de maneira provisória, como um fluxo interminável de fixações momentâneas. Será concebida por seu aspecto produtivo, dinâmico, autorreferencial, etc. E, como efeito desse entendimento, nas questões epistemológicas, proliferam noções antirrealistas que se recusam a ver o conhecimento como representação acurada da realidade, e nas questões ontológicas a própria realidade é uma dimensão a ser relativizada.

À medida que esse processo reducionista, que dilui tudo em linguagem, avança no campo das ideias, se efetivando por meio de várias teorias e, particularmente, em produções acadêmicas da Educação, se configura, conforme denunciemos ao longo da tese, a assimilação da “falácia linguística”. A falácia consiste, conforme apresentamos, na eliminação gradativa de tudo o que é ontológico. Assim, por exemplo, desde uma perspectiva foucaultiana,

amplamente utilizada nas teses da Educação que foram analisadas, o conhecimento passa a ser vinculado exclusivamente às relações sociais que são concebidas como um jogo de relações linguísticas e de poder, das quais o saber e a verdade fazem parte. O “poder”, nessa interpretação, perpassa todas as esferas, do conhecimento à verdade, à linguagem, sobretudo, porque ele se manifesta nas práticas sociais como saber, verdade e linguagem, que definem modos de ser. O “poder” não se separa do “saber”. Ambos se constituem como “discurso”. E os discursos produzem realidades diversas e modos de subjetivação. E é assim que, se por um lado, temos a relativização do real, por outro, opera-se a desconstrução do “sujeito” que passa a ser descrito como dependente dos discursos, e, portanto, reconstituído de maneira descentrada, plural e multicultural, conforme as práticas sociais e os sistemas linguísticos, os discursos e os processos disciplinares que constituem diferentes subjetividades.

A noção de “poder” em Foucault não pode significar uma referência privilegiada, não corresponde a uma força centralizada, não é algo unificado e localizável ou algo que possa ser possuído. Não existe o outro do poder, ele não se apoia em nada, a não ser sobre si mesmo. Ele se efetua nas relações, como acontecimento. É produtivo, inventa estratégias e se potencializa como uma ação sobre outras ações, se pulveriza e engendra saberes que o justificam; tornando-se dissimulado. Assim, elimina os custos da dominação, pois a interioriza, e dispensa a repressão e a violência, pois captura antes que possa ser percebido. E é por ser inseparável do saber que ele se torna produtivo. E, nesse sentido, os interesses de Foucault, e dos estudos da educação que se inspiram em sua filosofia, se voltam para os estudos da produção de subjetividades.

O método a ser empregado precisa ser coerente, portanto, com a lógica do poder e valorizar noções como diferença, descentramento, estratégia, micro-poder, determinações locais, rupturas, descontinuidades, acontecimento, etc. tal como se processa pelos recursos da “arqueologia” e da “genealogia”, nos termos de Foucault, que se aplicam à análise dos discursos e buscam identificar os vestígios na linguagem, no discurso, no saber. Por sua vez, na perspectiva de uma Filosofia da Diferença, tal qual formulada por Deleuze, deve-se operar o pensamento que funciona por uma lógica das diferenças, por meio da qual os discursos e os saberes podem ser concebidos por seu aspecto positivo e produtivo a multiplicar os sentidos, liberar as diferenças, proliferar saberes minoritários, etc. e tudo pode se dar na mais pura imanência linguística. O importante é assegurar o primado da “diferença” e, então, a ideia do conhecimento como representação da realidade se torna totalmente inadequado.

O fato é que os autores pós-críticos, ao menos os mais destacados, pretendem colocar as coisas nos termos traçados pela filosofia de Nietzsche. Então, tudo precisa ser

traduzido nas questões de uma política da linguagem a questionar todas as verdades para restaurar a vitalidade do pensamento recompondo sua dinamicidade. Rorty, um pensador que se insere nessa perspectiva, considera que a ideia de uma verdade é uma tentativa de por fim ao debate filosófico e funciona como um obstáculo para o pensamento. Para ele, a filosofia avança pela livre circulação de ideias, mas seus vocabulários são sempre provisórios e particulares; não existe um vocabulário final. Assim, o conhecimento é sempre uma questão de conversação e de prática social circunscritas aos membros de uma comunidade linguística. Com efeito, pensar dessa maneira exige que um bom número de questões filosóficas sejam simplesmente abandonadas porque de fato teriam ficado para trás e não fazem mais sentido no contexto paradigmático que instaura novos pressupostos e referências. Dessa maneira, ele sustenta que no lugar da busca por conhecimentos objetivos da realidade, coisa de todo impossível, deveríamos priorizar uma filosofia da esperança e da solidariedade que são bem mais úteis à democracia. Suas convicções filosóficas e políticas são em favor da revitalização da metáfora, cuja potência criadora permite substituímos a procura da verdade pelo diálogo aberto e democrático entre múltiplas narrativas em conversação constante. Para ele, é disso que a democracia precisa, de funcionalidade prática e não de fundamentação teórica.

Conforme apresentamos ao longo da tese, os precursores do movimento teórico que vem sendo denominado “pós-crítico”, entre os quais destacamos Lyotard, Derrida, Foucault, Deleuze e Rorty, são pensadores que tomam por base e inspiração, principalmente, as obras de Nietzsche, Heidegger, Saussure, Wittgenstein, Dewey, Khun, entre outros. Porém, até que os pressupostos pós-críticos chegam às teses da Educação, na forma de referências teóricas, muitos outros autores são incorporados, de maneira que valeria apenas um estudo que pudesse aprofundar em análises bibliométricas e cienciométricas percorrendo as cadeias de referências e de citações de longo alcance para detalhar e demonstrar os percursos que se desenvolvem nesse campo teórico. De nossa parte, ao identificarmos os principais autores pudemos reconstituir algumas tendências ou circuitos de citações como uma orientação importante no trabalho de identificação de uma amostra das teses produzidas na área de Educação, mas que se limitou apenas a isso. Fica, portanto, uma indicação para estudos futuros.

Contudo, ao nos debruçarmos sobre as teses selecionadas para a análise filosófica, conforme apresentamos no capítulo 3, compreendemos que esse movimento teórico se desdobra em muitas denominações e mesmo o giro linguístico incorpora – e é ampliado por – abordagens culturalistas e pragmáticas que definem, por exemplo, no nível epistemológico das pesquisas uma grande variedade de posições. Entre as quais podemos destacar a tendência

vinculada à produção do conhecimento historiográfico em Educação que coloca em evidência a História Cultural e autores dessa área. Outra perspectiva que desenvolve análise sociológica no campo educacional a partir de autores da Sociologia e da Sociologia da Educação também foi identificada. Outra tendência desenvolve análise cultural a partir de referências da Antropologia, da Etnografia, dos Estudos Culturais, do Multiculturalismo, entre outras. Outra linha de abordagem identificada é a que desenvolve análise filosófica das questões educacionais priorizando autores da Filosofia. E, por fim, as abordagens educacionais que colocam em evidência as perspectivas de epistemologia da prática e dos saberes docentes, do professor reflexivo, etc.

Entretanto, mesmo com essa ampliação no que se refere aos teóricos e teorias com as quais nos deparamos durante a análise das teses da amostra, constatou-se que no geral as concepções em evidência convergem para aspectos comuns no que se refere às noções epistemológicas, gnosiológicas e ontológicas em uso. Assim, por exemplo, as concepções de ciência em destaque apontam para o entendimento de que a “ciência” é apenas mais uma forma de linguagem entre outras possíveis, é concebida como uma prática social linguística que frequentemente troca seu vocabulário, altera seu discurso em função da necessidade de justificar novas práticas, ou experiências, mais úteis aos propósitos em questão. Ela acaba por ser definida frequentemente como um jogo, pois suas práticas são inseparáveis das relações de poder inerentes às práticas linguísticas que funcionam dessa maneira. Em outras palavras, isso significa que a ciência que outrora pretendia explicar a realidade, agora, incapaz de conceber generalizações abrangentes e universais, se volta para o que é particular. Vigora, portanto, o relativismo epistemológico e o ceticismo nesse nível de concepções.

Essas concepções, entre outras, que foram explicitadas durante a análise, conforme observamos, repercutem, por exemplo, na maneira como os pesquisadores selecionam os objetos de pesquisa, no tipo de abordagem e de análise que desenvolvem, entre outros fatores. As teses analisadas, em geral, abordam seus objetos a partir de recortes que circunscrevem as pesquisas aos aspectos locais, buscando compreender as singularidades e particularidades dos fenômenos que estudam. E, nesse sentido, quanto aos objetos da educação que são priorizados, em síntese, podemos destacar que se voltam prioritariamente para os discursos, as narrativas, os múltiplos olhares, os jogos de linguagem, as culturas, as práticas, o saber-fazer, os cotidianos, as multiplicidades, as práticas sociais, linguísticas, culturais, as trajetórias, os sujeitos, as subjetividades, os processos de formação e de autoformação, a produção de subjetividades, de identidades, da diferença, as relações de poder, a recontextualização de discursos e currículos, as redescrições, a produção de sentidos

e significados, as representações, os conhecimentos, as verdades, as vivências, o governo dos sujeitos, as relações de gênero, o corpo, a sexualidade, a produção linguística do humano, a pedagogia do conceito, as filosofias pós-críticas, etc. Como se pode ver, as concepções em uso direcionam o foco das pesquisas.

Contudo, identificamos nas concepções mais complexas e abrangentes, que se referem aos níveis gnosiológico e ontológico das teses da amostra, informações que explicitam pressupostos comuns às teses analisadas e que são, portanto, recorrentes nas teorias pós-críticas em geral. São pressupostos que validam e justificam a análise conjunta dessas teorias. Mas, cabe ressaltar, no entanto, que enfrentamos inicialmente o problema da definição dessas teorias que nos foram apresentadas pela literatura filosófica e educacional como dispersas e desprovidas de unidade teórica. Nosso estudo, a partir da análise de teses da Educação, também confirmou esse entendimento quando se concentrou nas questões metodológicas e nas denominações teóricas até o nível epistemológico. Ao adentrarmos nos níveis de maior profundidade, no entanto, a diferença foi dando lugar à identidade e a partir da diversidade nos demais níveis fomos confrontados com noções gnosiológicas e ontológicas extremamente semelhantes. De modo que, conforme acreditamos, nosso estudo se encaminhou para uma definição das teorias pós-críticas. A definição de seus pressupostos comuns, que se articulam em torno do relativismo ontológico, permitiu, desde nosso ponto de vista, uma vantagem à crítica ontológica, pois que ao colocar em causa os pressupostos dessas teorias desencadeia questionamentos que atingem todos os seus desdobramentos, seja no campo educacional ou em outras áreas.

Com base na amostra analisada, nossas constatações apontam para o entendimento de que, no contexto pós-crítico, desde que a linguagem enquanto prática social seja o aspecto central e desde que coisas como verdade, realidade, sujeito, objeto, racionalidade etc. sejam relativizadas, descentradas, fragmentadas e, por fim, conjugadas conforme o modelo da adequação empírica às possibilidades linguísticas, os recursos argumentativos e as demonstrações teóricas podem ser tantas quantas se conseguir imaginar. Ao que tudo indica, o giro linguístico já experimenta muitos desdobramentos no campo teórico, todavia, mesmo com as diferenças, observamos que são inúmeros desdobramentos dos mesmos pressupostos gerais. É nesse sentido que constatamos mediante a análise de um grupo de teses da Educação o aspecto de identidade das teorias pós-críticas. Suas características, em síntese, conforme nossas análises, se definem pelo 1) ceticismo no nível epistemológico, 2) o giro linguístico no plano gnosiológico e 3) o relativismo na dimensão das categorias ontológicas.

Todavia, são características que precisam ser analisadas criticamente, sobretudo, pela identificação de suas insuficiências e inconsistências teóricas; mas também, é necessário que se verifique seus vínculos ideológico-políticas e que se revele os interesses sociais envolvidos, pois sabe-se que toda teoria por suas consequências pode contribuir com projetos e perspectivas de emancipação humana ou, pelo contrário, com a sua suspensão. De nossa parte, ainda que indicamos essa necessidade, a crítica empreendida se conteve aos aspectos teórico-filosóficos. Dessa maneira, no capítulo 4, nossa contribuição à crítica ontológica, mediante elementos da Filosofia do Realismo Crítico e da Ontologia do Ser Social, lança mão do argumento ontológico transcendental fundamentado no trabalho como referência para uma análise crítica e contestatória dos pressupostos filosóficos que caracterizam as teorias pós-críticas em geral e, particularmente, as que marcam presença na pesquisa educacional brasileira, considerando uma amostra de teses dessa área.

Na verdade, gastamos mais do nosso tempo estudando as teorias pós-críticas até que conseguimos, seguindo seus traços característicos, definir o perfil de seus pressupostos gerais que se referem à maneira como elas se inserem no debate filosófico sobre as questões do conhecimento e sobre questões ontológicas em geral. Depois que identificamos suas concepções gnosiológicas e ontológicas, por meio da análise filosófica de uma amostra de 58 teses em Educação que foram qualificadas como pós-críticas, nos convencemos definitivamente de que essas teorias se estruturam com base em elementos teóricos e filosóficos comuns. E, ao analisarmos esses elementos que definimos como sendo seus pressupostos gerais, compreendemos que envolvem concepções equivocadas que invertem as prioridades ontológicas fundamentais, tornando-as insustentáveis. Em outras palavras, conforme apresentamos ao longo da tese, as teorias pós-críticas, por seu aspecto original, ao conceber o mundo como um construto linguístico e dada a concepção de linguagem que assumem, produzem inúmeros desdobramentos sobre diversas outras categorias ontológico-filosóficas, tornando-as, na verdade, completamente deformadas e, enquanto tal, praticamente irreconhecíveis, pois mergulhadas no relativismo de infinitas possibilidades linguísticas, culturais e pragmáticas que definem os grupos sociais.

Acompanhamos no desenvolvimento do capítulo 4 como as teorias pós-críticas se inserem no debate filosófico tomando partido pela via das posições que são negligentes em questões de ontologia. Mas vimos também que, não obstante as inúmeras tentativas por suplantar a dimensão ontológica, ela acaba por ser mantida, configurando ontologias implícitas. E, nesse sentido, ressaltamos como o paradigma linguístico ao ser analisado nos termos da ontologia que lhe é subjacente acaba por revelar intacto o modelo da adequação

empírica por suas formulações que concebem os limites do mundo como sendo os limites da linguagem a nossa disposição. Ora, o reducionismo resulta evidente nessa maneira de conceber, porém, não é tão simples assim que as prioridades ontológicas sejam pensadas e concebidas de maneira crítica. No percurso que realizamos, foi preciso considerar diversas orientações teóricas da Filosofia do Realismo Crítico e da Ontologia do Ser Social para compreender a perspectiva de uma ontologia crítica. Só com esse entendimento e com essas orientações conseguimos analisar criticamente as concepções pós-críticas e questionar seus fundamentos.

Um primeiro aspecto a ser questionado, nesse sentido, se refere à gradativa eliminação do pressuposto de um mundo independente dos seres humanos, da cultura, da ciência ou da linguagem, condicionando nas teorias pós-críticas um tratamento exclusivamente epistemológico às questões ontológicas, à medida que são encapsuladas às dimensões restritas do conhecimento. Desse erro metafísico, a falácia epistemológica denunciada por Bhaskar, decorre a formulação também falsa que conclui do aspecto relativo dos nossos conhecimentos o relativismo ontológico. A crítica ontológica, por outro lado, deve pressupor antes de tudo a distinção fundamental e ineliminável entre a dimensão do ser e o domínio do conhecimento, para então assegurar o primado ontológico do mundo como condição para o conhecimento. Mas é preciso compreender que essa ordem das prioridades não decorre de nenhuma escolha arbitrária, mas do simples fato de que o mundo pode existir sem o conhecimento, enquanto que o inverso é ontologicamente impossível. E, além dessa condição existencial, o conhecimento e a atividade científica, em particular, exigem que certas condições sociais sejam satisfeitas e reconhecidas, sob pena de que, se não for assim, a atividade cognitiva não seja adequadamente compreendida.

A partir de Bhaskar, ressaltamos que a ciência só pode ser adequadamente compreendida se for reconhecida como atividade social de cujos objetos lhe são independentes. Ou seja, uma filosofia realista tem de reconhecer as dimensões transitivas e intransitivas da ciência, que são dimensões heterogêneas e irredutíveis. Em outras palavras, significa dizer que a dimensão ontológica precisa ser assegurada, pois os objetos da ciência têm existência própria e operam legalidades reais que não dependem dos procedimentos empíricos engendrados para explicitá-los, ou seja, as estruturas que operam movimentos causais não são impostas idealisticamente pela atividade cognitiva, mas existem objetivamente. A dimensão transitiva, por sua vez, se constitui por elementos e formas sociais que só existem, portanto, porque são produzidas por seres humanos a partir de condições dadas no desenvolvimento histórico-social, são dependentes e simbolicamente mediadas, e

especialmente em relação aos aspectos cognitivos, pelo desenvolvimento do próprio conhecimento.

De acordo com nossas análises, chegamos à conclusão de que o não reconhecimento da dimensão ontológica, no que diz respeito à atividade investigativa, só pode ter um objetivo: interditar os processos da ciência. No capítulo 4, vimos que as categorias ontológicas no contexto relativista são descaracterizadas à medida que despojadas de sua objetividade real, são esvaziadas de concreticidade e redescritas por meio de reduções epistemológicas simplificadoras. No entanto, conforme ressaltamos, elas continuam a existir, pois o pensamento e a ação não podem operar no “vácuo ontológico”. Muito embora sua condição de “realidade” seja constantemente negada.

Nesse sentido, a seu tempo, Lukács (2012, p. 39) explica que “a atitude diante da objetividade real, diante da questão de se as verdades das ciências naturais reproduzem efetivamente a realidade objetiva ou apenas possibilitam a sua manipulação prática, domina a filosofia burguesa desde os dias de Belarmino até hoje, determinando sua posição em todos os problemas ontológicos”. E sobre isso basta lembrar a atuação do Cardeal Belarmino na condenação que levou Giordano Bruno à morte e no processo inquisitório contra Galileu para compreender o papel desempenhado pela autoridade religiosa em relação aos avanços da ciência na explicação do mundo natural que significavam uma ameaça aos poderes e às verdades instituídas. Naquele contexto inicial da modernidade a imposição do relativismo às novas descobertas científicas retardava o processo revolucionário no campo das ideias assegurando validade aos dogmas religiosos. Se naquela conjuntura o relativismo cumpriu um papel conservador assegurando imunidade às verdades teológicas, nos questionamos sobre qual seria o sentido de sua defesa no mundo contemporâneo. Seria algo semelhante o que se impõe contemporaneamente, à medida que as ciências avançam na explicação do mundo social, identificando as contradições do modelo vigente, a moda relativista anulando e eliminando por pressuposto o sentido da crítica? Seria esse o motivo do sucesso das teorias pós-críticas no campo das Ciências Humanas e, particularmente, na Educação? Assegurar imunidade às premissas capitalistas ao decretar “o fim da história” e a impossibilidade de avanços sociais revolucionários?

A análise crítica das teorias e a recuperação da dimensão ontológica inerente à atividade científica são opções a nossa disposição se quisermos superar a querela ideológica que se instala na Educação, e também em outras áreas, e que vem reduzindo tudo, do mundo social ao natural, às dimensões do empírico e linguístico de nossas crenças. Com efeito, em nosso estudo não economizamos esforços e argumentos em defesa das opções críticas no que

apresentamos como uma contribuição ao movimento de contestação às ideologias dominantes que pretendem perpetuar e reproduzir as estruturas sociais vigentes. Pois, como ressalta Sánchez Gamboa (2013, p. 77), “a identificação dos modismos, das opções teóricas, [...] das tendências teórico-metodológicas não são suficientes; é preciso decifrar os paradigmas científicos que as fundamentam e revelar seus pressupostos gnosiológicos, assim como suas implicações filosóficas e ideológicas”.

Em vista da análise epistemológica das pesquisas, considerando os aspectos lógicos em sua complexidade, seus níveis e pressupostos, têm-se como resultado uma série de tipificações que remetem aos diferentes níveis de profundidade. A análise lógica visa aprofundar o conhecimento dos conteúdos internos de uma pesquisa, explicitando a maneira como estão organizados os diferentes níveis, seus conteúdos e relações.

A análise histórica, por sua vez, objetiva compreender a maneira como se constituem as teorias, como evoluem e se propagam os estilos de pensamento, como se fortalecem ou enfraquecem as diferentes concepções, como entram em crise ou se extinguem, etc. A análise histórica, contudo, não se limita aos fatores internos das pesquisas, mas se volta prioritariamente para os contextos. Considera os fatores políticos, sociais, históricos, econômicos, culturais, etc. para verificar suas implicações na lógica da pesquisa. Nesse sentido, indica-se também a necessidade de estudos sobre as condições concretas da produção do conhecimento, tais como as políticas de ciência e tecnologia, a estrutura dos programas e grupos de pesquisa, as linhas teóricas que são privilegiadas, etc. para compreender como os fatores de longa duração no contexto histórico interferem nesses processos.

Em síntese e de maneira abrangente, pode-se dizer que os interesses cognitivos manifestam as relações do homem com o mundo, com os outros homens e com sua própria historicidade no processo de produção do conhecimento. E, de acordo com esse entendimento, as categorias do “lógico” e do “histórico” exigem uma perspectiva epistemológica que não se limite a ser simplesmente Teoria do Conhecimento, mas que possa ser Crítica do Conhecimento. Remete, portanto, a uma epistemologia dialética que inspirada na dialética materialista faz menção “a dialética enquanto lógica e teoria do conhecimento” (KOPNIN, 1978). Nessa perspectiva, o conhecimento considerado a partir de sua processualidade se desenvolve mediatizado pelas condições históricas da sociedade na qual é produzido. Condições que não podem ser desconsideradas na análise da produção científica.

Destaca-se, dessa maneira, a necessidade de recuperar os nexos entre as abordagens teóricas estudadas e os elementos da realidade no complexo social que as estimulam e dão sustentação. Além do mais, acreditamos que essa maneira de proceder seja

coerente com nossas intenções críticas e também com nossas referências teóricas na ontologia realista do social. No sentido de que identificar o lugar que as tendências pós-críticas ocupam no todo social, e os interesses que estão em jogo, seja também um atributo da identidade e unidade dessas teorias, apesar de suas diferenças, especificidades e indefinições. Pois, entende-se, juntamente com Mészáros (2007, p. 216),

a recusa reformista em abordar as contradições do *sistema* existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar *apenas com as manifestações particulares* – ou, nas suas versões “pós-modernas”, a rejeição apriorística das chamadas *grandes narratives* em nome de *petits récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem um análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival e uma forma igualmente apriorística de *eternizar* o sistema capitalista.

Os interesses sociais inerentes às disputas teóricas remetem às noções amplas do conhecimento e a questões que extrapolam ao nível gnosiológico, pois, dizem respeito à cosmovisão e às noções do mundo social que não podem ser negligenciadas no percurso da análise que se propõe crítica. Dessa maneira, nosso olhar buscou se colocar na perspectiva da “ontologia crítica”, tal qual se encontra no primeiro ciclo da filosofia de Bhaskar e no último Lukács. Também nos apropriamos de referências de diversos pesquisadores e pesquisadoras brasileiros, particularmente da área de Educação, que se orientam por essa mesma perspectiva e desenvolvem a análise ontológica e crítica das questões educacionais, entre outras.

E, conforme pudemos compreender, Bhaskar apresenta contribuição inestimável para o enfrentamento crítico às teorias pós-modernistas em geral e aponta adequadamente o caminho das necessidades ontológicas. Contudo, vale ressaltar, foi em Lukács que encontramos as categorias ontológicas plenamente elucidadas e desenvolvidas, e, assim, de acordo com nossas análises, esse fator apresenta certa vantagem ao enfrentamento crítico, pois permite pensar a partir da categoria “trabalho” a totalidade do ser social e inclusive permite situar o lugar e o papel que as categorias linguísticas podem representar no complexo social.

A análise crítica, considerando a perspectiva ontológica pautada em Lukács, é imprescindível para se demonstrar que as tendências pós-críticas vêm tentando validar, como recurso para sua própria sustentação, pressupostos inconcebíveis e que não resistem à crítica ontológica. As categorias linguísticas, conforme ressaltamos, têm seu valor, sobretudo, vinculado às posições teleológicas secundárias que não são menos importantes, principalmente, quando se observa o papel que desempenham na totalidade social e se verifica o potencial crítico e emancipatório que podem representar por meio das concepções que

colocam em circulação. Contudo, do aspecto fundamental que desempenham não se pode concluir que delas sejam dependentes coisas como as propriedades da matéria ou as legalidades do mundo social. Bem pelo contrário disso, do ponto de vista de uma ontologia crítica, o mundo real e o ser social precisam ser admitidos como condição para qualquer desenvolvimento linguístico. E só assim poderemos conceber transformações concretas, ou seja, que encontram condições para se solidificar como avanço social no recuo das barreiras naturais, que não serão jamais suprimidas em definitivo, e no recuo e superação das barreiras humanamente postas ao desenvolvimento integral dos seres humanos.

A ontologia fundamentada no trabalho não exige a pressuposição arbitrária de um vazio inicial, não necessita negar a qualquer custo tudo o que seja uma possibilidade real, mas, ao contrário, recupera o sentido de realidade das categorias do ser e o aspecto de objetividade que constitui sua existência concreta. Pressupõe também a realidade da natureza inorgânica e orgânica, mas não confunde com a dimensão social que não possui nenhuma analogia na natureza, pois se constitui, por meio de um salto ontológico, como uma nova forma de ser. Daí o sentido, aliás, de uma ontologia do ser social.

O trabalho pode ser concebido como modelo da práxis interativa entre os seres humanos e com a natureza, pois nele encontram-se as determinações originais que possibilitam o salto ontológico, ou seja, o fenômeno originário do ser social, que o faz emergir da natureza para assumir formas crescentemente sociais de existência ao longo da história. Eis o sentido na perspectiva materialista de uma ontologia fundada e fundante que não nega, mas pressupõe a concreticidade de um mundo real de coisas que têm existência própria, sem o qual não é possível o ser social, mas com o qual o ser social não se confunde, pois se desenvolve em sua própria ontologia.

Pensar a perspectiva ontológica pressupondo “o trabalho” como categoria fundamental e as questões educacionais do nosso tempo, particularmente considerando a pesquisa científica da Educação, se apresenta como um desafio que, em nossa opinião, almeja ser enfrentado, pois contribui para o resgate de dimensões que são indispensáveis à afirmação de concepções emancipatórias no campo pedagógico. Tratam-se, pois, de dimensões das quais não podemos abrir mão, a não ser que os interesses ocultos e subjacentes sejam pelo confinamento do professor e do pesquisador às condições restritas e imanentes circunscritas a práticas imediatas e a discursos locais, mascarando o “senso comum” com ares de cientificidade.

Na introdução da pesquisa, iniciamos argumentando pelo caráter de urgência com que se demanda retomar um sentido crítico nas teorias da Educação, questionamos os

modismos teóricos por suas insuficiências e por seus efeitos teóricos e práticos na Educação, ressaltando que é preciso manter vigilante um olhar atento e crítico em relação às tendências pós-críticas que proliferam no campo educacional. E agora nossas considerações finais reafirmam essa indicação como perspectiva para novos estudos. No sentido apontado por Sánchez Gamboa (2013, p. 72) de que o conhecimento que é fundamental para a transformação da realidade deve ser constantemente aprimorado e assim “a pesquisa educativa, e a pesquisa epistemológica sobre aquela pesquisa, deve ser uma atividade constante e cada dia mais exigente pelos níveis de complexidade que historicamente vão adquirindo”.

E, com tudo o que conseguimos desenvolver e apresentamos ao longo da tese, para finalizar nosso trabalho, invocamos a simplicidade inscrita na frase de Issac Newton, que iniciando com uma condicional, ressalta “se vi mais longe foi por estar de pé sobre ombros de gigantes”, para fazer menção aos muitos autores que inspiram e dão suporte às considerações que foram desenvolvidas, os quais, para nós, são intelectuais de primeiríssima grandeza, verdadeiros “gigantes” da Filosofia, da Educação, da Filosofia da Educação e da Epistemologia da Pesquisa Educacional. Assim, nossa lista de referências bibliográficas resume o conjunto das produções que foram, de alguma forma, incorporadas à investigação, assinalando, portanto, o aspecto da historicidade e transitividade do conhecimento, na certeza de que o debate continua.

REFERÊNCIAS

- ABREU, G. A. de. *A deserção da história: o pós-modernismo e o neoliberalismo como armas ideológicas do capitalismo global – um mal estar mais que uma ruptura*. 2009. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.
- ALMEIDA, J. M. C. de. O agramatical: os procedimentos da diferença. In.: ORLANDI, L. B. L. (Org.). *A diferença*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, (Estudos de Filosofia Moderna e Contemporânea), 2005. p. 131-149.
- ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ASSOCIAÇÃO Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 6028*. Rio de Janeiro, nov. 2003.
- AVILA, A. B. *A pós-graduação em educação física e as tendências na produção de conhecimento: o debate entre realismo e anti-realismo*. CED/UFSC. Tese de Doutorado, Florianópolis, 2008.
- BACHELARD, G. *Epistemologia*. Barcelona: Anagrama, 1989.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAUDRILLARD, J. *A sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.
- BHASKAR, R. *A realist theory of science*. London, Verso, 2008.
- BHASKAR, R. *The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences*. 3ª Ed. London and New York, Routledge. 2000.
- BRASIL. Documentos da área de Educação – 2013. Disponível em: <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao> acesso em: 03 de fev. 2014.
- BRASIL. Relatório da Avaliação da área de Educação 2010-2012. Disponível em: <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/relatorios-de-avaliacao> acesso em: 03 de fev. 2014b.
- BRASIL. Relatório de divulgação dos resultados finais da avaliação trienal 2010. Disponível em: <http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/12/relat%C3%B3rio-geral-dos-resultados-finais-da-avalia%C3%A7%C3%A3o-2010.pdf> acesso em: 03 de fev. 2014.
- BRASIL. Relatório de Avaliação Trienal 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_relatoriocapes.pdf acesso em: 02 de out. 2014.

CALEFFO, D. *Epistemologia da pesquisa educacional: análise da produção sobre ética e educação nas universidades públicas paulistas (2000-2005)*. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

CARDOSO JR. H. R. A origem do conceito de multiplicidade segundo Gilles Deleuze. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 19, p. 151-161, 1996.

CARDOSO JR. H. R. A filosofia e a teoria das multiplicidades: elos da diferença. In.: ORLANDI, L. B. L (Org.). *A diferença*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, (Estudos de Filosofia Moderna e Contemporânea), 2005. p. 91-130.

CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In.: SILVA, T. T. da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 143-172.

CRAIA, E. C. P. *A problemática ontológica em Gilles Deleuze*. Cascavel: Edunioeste, 2002.

CUNHA, L. A. Os (Des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em Educação. In. CAPES. *Seminário sobre a produção científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação*. Brasília: MEC/CAPES, 1979. p. 3-15.

CURRY, N. Marxismo, Pós-Marxismo e Realismo Crítico: reflexões acerca do debate Bhaskar/Laclau. *Estudos de Sociologia*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. v. 2, n. 6, 2000, p. 97-116.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é Filosofia?* 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora 34, (Coleção TRANS), 2009.

DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva. 2009

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

DELLA FONTE, S. S. *As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno*. 2006. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. 3ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: *VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - HISTEDBR*, 2009, Campinas. VIII Seminário de Estudos e Pesquisas - HISTEDBR. Campinas: HISTEDBR, 2009. v. 1. p. 1-18.

DUAYER, M.; MORAES, M. C. M. de. Neopragmatismo: a história como contingência absoluta. *Tempo* (Departamento de História da Universidade Federal Fluminense - UFF), Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 27-48, dez. 1997.

DUAYER, M. Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? In: *Encontro Nacional de Economia Política*, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: SBEP, 2003.

DUAYER, M. Relativismo, certeza e conformismo: para uma crítica das filosofias da perenidade do capital. *Revista Sociedade Brasileira de Economia Política*, São Paulo, nº 27, p. 58-83, 2010.

DUAYER, M. Antirrealismo e absolutas crenças relativas. *Verinotio – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas*, n. 14, ano VIII, jan. p. 16-27, 2012.

DUAYER, M; ESCURRA, M. F.; SIQUEIRA, A. V. A ontologia de Lukács e a restauração da crítica ontológica de Marx. *R. Katál.* v. 16, n. 1, p. 17-25, jan./jun. 2013.

DUTRA, L. H. de A. *Oposições filosóficas: a epistemologia e suas polêmicas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

EAGLETON, T. *Depois da Teoria*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EAGLETON, T. Capitalismo, modernismo e pós-modernismo. *Revista Crítica Marxista*, v. 1. São Paulo, Brasiliense, p. 53-68, 1995.

EVANGELISTA, J. E. *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERRY, L.; RENAULT, A. *Pensamento 68*. São Paulo: Ensaio, 1988.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*. 9ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GATTI, B. A. Estudos Quantitativos em Educação. *Pesquisa e Educação*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GOERGEN, P. Pesquisa em Educação, sua função crítica. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: Autores Associados, n. 9, p. 65-96, 1981.

GONÇALVES, E. A. do N. *Educação e Neopragmatismo: a questão da verdade em Richard Rorty e suas repercussões no campo da Educação*. 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 1, p. 1-20, jun./jul. 1970.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARDT, M. *Gilles Deleuze – um aprendizado em Filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1996.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 16ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. História da Educação Brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica SCIELO. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 181-211, jan./abr. 2008.

HENRIQUES, L. S. N. Notas sobre a relação entre ciência e ontologia. *Temas de Ciências Humanas*, Vol. 4, São Paulo, Editora Ciências Humanas, 1978.

HOSTINS, R. C. L. *Formação de pesquisadores na Pós-Graduação em Educação: embates epistemológicos, dimensões ontológicas*. 2006. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

JAMES, W. *Pragmatismo e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Editora Lidador, 1967.

JAMES, W. *Pragmatismo e outros textos*. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1979.

JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógico e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUMAR, K. *Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LAMAR, A. R. *A pesquisa educacional e a concepção “kuhniana” da ciência: o caso das teses de doutorado da FE/UNICAMP*. 1998. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

LESSA, S. *A centralidade do trabalho na Ontologia de Lukács*. 1994. 309 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

LESSA, S. Lukács e a ontologia: uma introdução. *Revista Outubro*, n. 5, v. 1, p. 83-100, 2001.

LESSA, S. *Mundo dos homens*. São Paulo: Boitempo, 2002.

LESSA, S. *Para compreender a ontologia de Lukács*. 3ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LOMBARDI, J. C. *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. 2010. 377 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

LOPES, M. C. Richard Rorty e a tarefa de traduzir nosso tempo em linguagem. In.: ARAUJO, I. L.; CASTRO, S. de (Orgs.). *Richard Rorty: filósofo da cultura*. Curitiba: Champagnat, 2008. p. 195-212.

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. Volume 1. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. Volume 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 2ª Ed. Lisboa: Grávida, 1989.

LYOTARD, J. F. *O pós-modernismo explicado às crianças*. 2ª Ed. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1993.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. p. vii-xxiii.

MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informatria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 134-140, mai./ago. 1998.

MARCONDES, D. *A pragmática da filosofia contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (Filosofia Passo-a-passo), v. 59, 2005.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política: livro I*. 26ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2009.

McNALLY, D. Língua, história e luta de classe. In.: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 33-49.

MELLO, G. N. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas n. 46, Ago. 1983. p. 67-72.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MÉSZÁROS, I. *O conceito de dialética em Lukács*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MORAES, M. C. M. de. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. *Perspectiva*. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 24, p. 45-59, jan./jun. 1996.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria. In.: MORAES, M. C. M. de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

MORAES, M. C. M. de. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortyano. In.: MORAES, M. C. M. de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 169-198.

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

MORAES, M. C. M. de. Avaliação da pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2ª Ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

MORAES, M. C. M. de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, mai./ago. 2009.

NEVES, L. M. W.; SANT’ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado e a nova pedagogia da hegemonia. In. NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NIETZSCHE, F. *Obras incompletas*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1978.

OGIDA, S. M. M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In.: VEIGA-NETO, A. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 231-244.

OLIVEIRA, M. A. de. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. 2ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ORGANISTA, J. H. C. *O debate sobre a centralidade do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PAULO NETTO, J. Posfácio. In.: COUTINHO, C. N. *O estruturalismo e a miséria da razão*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*. V.34, n. 122, p. 283-303, maio/ago, 2004.

PEIRCE, C. S. *Escritos coligidos*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1980.

PEIXOTO, M. G. *A condição política na pós-modernidade: a questão da democracia*. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2004.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POGREBINSCHI, T. Será o neopragmatismo pragmatista? Interpretando Richard Rorty. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 74, p. 125-138, mar. 2006.

PORTOCARRERO, V. Foucault: a história dos saberes e das práticas. In.: PORTOCARRERO, V. (Org.). *Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994, p. 43-65.

REALE, G.; ANTISERI, D. *História da filosofia: volume 7: de Freud à atualidade*. 3 ed. São Paulo: Paulus (Coleção História da Filosofia), 2011.

ROMÃO, J. E. *Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000,

RORTY, R. *A Filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

RORTY, R. *Objetivismo, relativismo e verdade: escritos filosóficos*. Vol. 1, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997a.

RORTY, R. Os perigos da sobre-filosoficação. In: GHIRARDELLI, P.; PRESTES, N. H. (Orgs). *Filosofia, sociedade e educação*, Marília, ano I, n. 1, p.59-68, 1997b.

RORTY, R. *Consequências do pragmatismo: (ensaios: 1972-1980)*. Lisboa: Instituto Piaget (Pensamento e filosofia; v. 42), 1999.

RORTY, R. *Verdade e Progresso*. Barueri, SP: Manole, 2005.

RORTY, R. O declínio da verdade redentora e a ascensão da cultura literária. In.: RORTY, R; GHIRARDELLI JR., P. *Ensaio pragmatistas: sobre subjetividade e verdade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

RORTY, R. *Contingência, ironia e solidariedade*. São Paulo: Martins Fontes, (Coleção Dialética), 2007.

RORTY, R. *Filosofia como política cultural*. São Paulo: Martins Fontes (Coleção Dialética), 2009.

SALES, A. C. Deleuze e a lógica do sentido: o problema da estrutura. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 29 (2), p. 219-239, 2006.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. *Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional*. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 1982.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. *Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas*. 1987. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1987.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 9-19, jan.-jun. 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. O giro ontológico: o resgate do real, independente da consciência e da linguagem. In.: CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. (Orgs.). *Teorias e pesquisas em educação: os pós-modernismos*. EdUFAL: Maceió, AL. p. 63-88. 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. 2ª Ed. Chapecó: Argos, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J. C.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. (Orgs.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 8ª Ed. São Paulo, Cortez, 2013. p. 59-81.

SANTOS, J. F. da. *O que é pós-modernismo*. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41ª Ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 2009.

SCHÖPKE, R. O eterno retorno de Nietzsche: repetição ou seleção?. In.: ORLANDI, L. B. L. (Org.). *A diferença*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, (Estudos de Filosofia Moderna e Contemporânea), 2005. p. 203-222.

SCHÖPKE, R. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, M. D. da. *Educação, Ideologia e Complexidade: contribuições para a crítica ao pensamento de Edgar Morin e sua interface com a educação brasileira*. Jundiaí, SP: Paco Editorial. 2012.

SILVA, R. H. dos R.; SÁNCHEZ-GAMBOA, S. A. Análise epistemológica da pesquisa em Educação Especial: a construção de um instrumento de análise. *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau. v. 6, n. 2, p. 373-402, mai./ago. 2011.

SILVA, R. V. de S. e. *Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 1990.

SILVA, R. V. de S. e. *Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

SILVA, T. T. da. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, T. T. da. O projeto educacional moderno: identidade terminal?. In: VEIGA-NETO, A. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

SILVA, T. T. da. *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, J. C. de. Introdução aos debates Rorty & Habermas: Filosofia, pragmatismo e democracia. In.: SOUZA, J. C. de (Org.). *Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty & Habermas*. São Paulo: Editora UNESP, 2005. p. 13-49.

SOUZA, J. P. M. de. *Epistemologia da Educação Física: análise da produção científica do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP (1991-2008)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

STABILE, C. A. Pós-modernismo, feminismo e Marx: notas do abismo. Língua, história e luta de classe. In.: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 33-49.

TASSIGNY, M. M. Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, p. 82-93. Jan./Abr. 2004.

VANDENBERGHE, F. *Teoria social realista: um diálogo franco-britânico*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In.: VEIGA-NETO, A. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

WOOD, E. M. Introdução: O que é a agenda “pós-moderna”? In.: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22.

ANEXO I

REFERÊNCIAS DAS AMOSTRAS DE TESES PÓS-CRÍTICAS

01. BENEDETTI, S. C. G. *Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...* 2007. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.
02. OLIVEIRA, G. P. *Avaliação em cursos on-line colaborativos: uma abordagem multidimensional.* 2007. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.
03. COELHO, M. O. *A escola primária no Estado do Pará (1920-1940).* 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.
04. LOYOLA, O. A. N. *Filosofia na Universidade: traçar, inventar, criar.* 2008. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.
05. BORGES, E. F. V. *Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada.* 2009. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.
06. GOSSI, I. S. *Experiência artístico-estética como experiência educativa: a necessidade de superar antagonismos.* 2009. 98 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.
07. AGUIAR, E. A. *Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito-autor no contexto escolar.* 2010. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.
08. GONÇALVES, P. M. C. *“Anticorpos de Gaia no encontro das águas”: trajetórias de aprendizagem de jovens nas trilhas do ambientalismo.* 2010. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.
09. PECHLIYE, M. M. *Reflexões e análises do cotidiano de um curso de formação de professores de ciências e/ou biologia.* 2010. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.
10. BAUTHENEY, K. C. S. F. *Transtornos de aprendizagem: quando “ir mal na escola” torna-se um problema médico e/ou psicológico.* 2011. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

11. JÚNIOR, W. A. *Formação inicial em Educação Física: análise de uma construção curricular*. 2011. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.
12. REIS, R. M. *A Escola Isolada à Meia- Luz (1891/1927)*. 2011. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.
13. BATISTA, S. R. *Um diálogo entre comunicação e educação: a formação inicial de professores em sociedades midiáticas*. 2012. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.
14. RIBEIRO, R. M. O. *“Tudo isso antes do século XXI”: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental*. 2012. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.
15. GAMA, R. P. *Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira*. 2007. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2007.
16. VILELA, D. S. *Matemáticas nos usos e jogos de linguagem: ampliando concepções na educação matemática*. 2007. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2007.
17. GALLINA, S. F. S. *Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze*. 2008. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2008.
18. SICARDI, B. C. M. *Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de professores de Matemática*. 2008. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2008.
19. EUGÊNIO, B. G. *Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola*. 2009. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2009.
20. PAMPLONA, A. S. *A formação estatística e pedagógica do professor de matemática em Comunidades de Prática*. 2009. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2009.
21. VENERA, R. A. S. *Discursos Educacionais na constituição das subjetividades cidadãos e implicações no ensino de História: um Jazz possível*. 2009. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2009.
22. GRISOTTO, A. *Aprendizagem do pensamento em Filosofia: história, afeto e conceito*. 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2010.

23. ROCHA, J. F. T. *Do Asilo dos Expostos ao Berçário: assistência e proteção à criança abandonada na cidade de São Paulo (1896-1936)*. 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2010.
24. JAEHN, L. *Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro*. 2011. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2011.
25. ANDRADE, M. R. S. *Recontextualização do currículo integrado nos cursos de medicina da UFSC e UNOCHAPECÓ*. 2012. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2012.
26. RAMOS, T. A. *Um estudo genealógico da constituição curricular do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física da UNICAMP (1995 A 2011)*. 2012. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2012.
27. FÁVERO, A. *Redescrição do mundo e educação*. 2007. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.
28. MOMO, M. *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*. 2007. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.
29. BITTENCOURT, R. L. *Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD: o caso da pedagogia da UDESC – Pólo de Criciúma – SC*. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.
30. GATTO, C. I. *O processo de definição das diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial*. 2008. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.
31. STECANELA, N. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela “escola da vida”*. 2008. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.
32. FERNANDES, S. B. *“Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola”: escolarização, infância e experiência*. 2009. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.
33. OLIVEIRA, H. D. L. *Entre mesadas, cofres e práticas matemáticas escolares: a constituição de Pedagogias Financeiras para a Infância*. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

34. TOMÉ, C. L. *"Eu não sou professor, não": a presença do professor na cidade de Cláudia entre 1978 e 1988*. 2009. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.
35. ROSSONI, E. *Formação multiprofissional em serviço na atenção básica à saúde: processos educativos em tempos líquidos*. 2010. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010.
36. VENZKE, L. H. D. *"Já não vos assistira plenamente o direito de errar, porque vos competira o dever de corrigir": gênero, docência e educação infantil em Pelotas (décadas 1940-1960)*. 2010. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010.
37. DAMICO, J. G. S. *Juventudes governadas: dispositivos de segurança e participação no Guajuviras (Canoas-RS) e em Grigny Centre (França)*. 2011. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.
38. MORO, E. L. S. *Ambientes virtuais de aprendizagem e recursos da web 2.0 em contexto hospitalar: rompendo a exclusão temporária de adolescentes com fibrose cística*. 2011. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.
39. ALVARENGA, L. F. C. *A arte de envelhecer ativamente: articulações entre corpo, gênero e sexualidade*. 2012. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.
40. COSTA, J. R. M. *O processo de institucionalização da Educação a Distância no Brasil*. 2012. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.
41. SILVA, J. F. *"Quer teclar?": aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate-papos virtuais*. 2012. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.
42. LOPES, M. P. *Desvelando práticas bem sucedidas de uma professora de matemática*. 2007. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.
43. SOUZA, M. C. R. F. *Gênero e Matemática(s) – jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas*. 2008. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008.
44. COSTA, V. A. *Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção*. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

45. SALES, S. R. *Orkut.com.escol@ : currículos e ciborguização juvenil*. 2010. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.
46. NASCIMENTO, C. V. *Caminhos da docência: trajetórias de mulheres professoras em Sabará – Minas Gerais (1830-1904)*. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011.
47. LISBOA, A. H. *Projeto Manuelzão: uma estratégia socioambiental de transformação da mentalidade social*. 2012. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012.
48. PIMENTEL, N. P. *Narrativas muito ordinárias: fragmentos indiciários da trajetória escolar de homens gueis*. 2007. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. 2007.
49. LIMA, J. F. L. *A educação, o cenário da pós-modernidade e a questão da normatividade do discurso pedagógico*. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. 2009.
50. LEAL, B. M. *Chegar á infância*. 2008. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.
51. FERNANDES, A. H. *Infância e Cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?* 2009. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.
52. SOUZA, F. L. M. *Qualificar, capacitar, habilitar: a educação e a produção de sujeitos outros, no Ceará do século XX (1987-2007)*. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2010.
53. PEREIRA, T. V. *Tradição e inovação: sentidos de currículo que se hibridizam nos discursos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2011. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.
54. LÓPEZ, M. V. *A voz inaudita: notas para uma filosofia-poética da educação*. 2012. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.
55. VALE, E. C. *A Educação de Jovens e Adultos nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias*. 2012. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.
56. QUADROS, C. *Higienizar, reabilitar e normalizar: a constituição da escola especial*. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO. 2008.

57. MACHADO, L. C. *Formação, saberes e práticas de formadores de professores: um estudo em cursos de Licenciatura em História e Pedagogia*. 2009. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG. 2009.
58. JÚNIOR, A. F. S. *Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história : um estudo em escolas no meio rural e urbano*. 2012. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG. 2012.

ANEXO II

Modelo de ficha técnica para coleta de dados nas teses objeto da pesquisa:

FICHA DE REGISTRO DA TESE:
Ficha nº _____
01. Autor: _____
02. Título da tese: _____
03. Instituição onde defendeu a pesquisa: _____
04. Ano da tese: _____
05. Orientador: _____
06. Área de estudos (ou seja, subáreas temáticas da Educação): _____
07. Linha ou grupo de pesquisa ao qual o pesquisador se vincula para realizar a pesquisa de doutorado: _____
08. Problema de pesquisa (expresso na forma de pergunta): Questão principal e indagações diversas que orientam a investigação: _____
09. Objetivo principal e seus desdobramentos (objetivos específicos): _____
10. Fontes de coleta das informações: _____
11. Instrumento de coleta de dados: _____
12. Metodologias utilizadas para sistematização e análise dos dados obtidos: _____
13. Referencial teórico-metodológico específico do quadro das teorias pós-críticas (fundamentação teórica e da análise): _____
14. Referências bibliográficas dos autores vinculados às teorias pós-críticas que fundamentam a pesquisa: _____
15. Concepção de ciência ou maneira de conceber o conhecimento e concepção de verdade ou critérios de validação do conhecimento: _____
16. Concepção de linguagem e maneiras de conceber seu papel no conhecimento, na vida prática, na subjetividade, etc. e concepção de sujeito e de objeto ou maneira de relacioná-los na produção do conhecimento: _____
17. Concepção de educação, da pedagogia e da relação pedagógica, do currículo, da formação de professores, do ensino, etc.: _____
18. Maneira de conceber a sociedade, o ser humano, o indivíduo, as relações sociais e a concepção de Cultura, etnicidade, identidade, etc.: _____
19. Visão de mundo ou concepção da realidade, do tempo, da história (questões ontológicas): _____
20. Respostas ao problema de pesquisa: Conclusão principal (resultados da pesquisa): _____

ANEXO III

QUADRO SINTÉTICO DOS DADOS COLETADOS RELATIVOS À CONSTITUIÇÃO DOS PROBLEMAS, OBJETOS E OBJETIVOS DAS PESQUISAS

TE	Questão de Pesquisa em destaque	Verbos característicos	Destacam-se os objetivos	Objeto de Pesquisa
01	O que se passa entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze e Guattari?	Investigar, evidenciar.	Evidenciar a liberação de uma diferença no pensamento educacional.	Corpus de onze artigos referentes a estudos educacionais voltados à filosofia das multiplicidades de Gilles Deleuze e Félix Guattari e obras dos autores.
02	Por que falar de avaliação, ainda, quando muito já se disse sobre o tema? E porque avaliação multidimensional?	Compreender, descrever.	Propor a multidimensionalidade como proposta para um processo avaliativo mais amplo.	A avaliação da aprendizagem em um ambiente virtual proporcionado por novas tecnologias de informação e comunicação.
03	Destaca três hipóteses de trabalho.	Analisar, evidenciar, compreender.	Evidenciar a existência de uma cultura da escola primária e analisar os dispositivos que configuraram as situações de aceitação e resistência dos sujeitos educacionais ao sistema de regulamentação da prática pedagógica no período de 1920 ao início de 1940 no Estado do Pará.	As práticas cotidianas da escola primária paraense e a forma como esta instituição processa os saberes considerados fundamentais à sociedade num determinado período (1920-1940).
04	Até que ponto a instrumentalização do conhecimento e do saber filosófico tem afastado a possibilidade da construção de um pensar e agir criativos?	Analisar, verificar, examinar.	Analisar elementos do processo curricular subjacentes à opção pela inclusão da disciplina Filosofia e, em outros casos, de Filosofia Aplicada. Examinar criticamente o significado da redução da Filosofia à sua “aplicabilidade” como constituição de formas de subjetivação massificadas e o quanto esta prática desvia-se ou dificulta a realização de outros objetivos, como os de promover o pensamento como criação e como crítica.	As atuais tendências na reflexão sobre o ensino filosófico na educação superior.
05	Formula hipóteses e perguntas complexas.	Refletir, analisar, interpretar.	Refletir filosoficamente sobre questões que envolvem conceitos-base na formação e evolução da grande subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 (Língua Estrangeira/Segunda Língua) na LA (Linguística Aplicada), tais como: abordagem, movimento, paradigma e comunidade científica.	A filosofia da linguística aplicada no ensino de língua estrangeira.
06	Não apresenta.	Demonstrar.	Demonstrar a necessidade de superar antagonismos, dentre eles o existente entre “arte e vida”, quando se tem em vista a importância da arquitetura ao ambiente educativo, uma vez que a “arte” no “instrumentalismo pragmático”, tende a ser vista como qualquer outra atividade que produz mudança no mundo, como reestruturação do sentimental-intelectual.	A arquitetura do ambiente educativo.
07	Quais seriam as reais possibilidades de trabalho com a escrita criativa e autoral no contexto escolar, e se é possível uma escrita autoral no universo escolar?	Investigar, discutir, refletir.	Discutir e refletir sobre as noções de escrita, autor e autoria a fim de pensar sobre as possibilidades de trabalho com a escrita de autoria e a constituição do sujeito-autor no contexto escolar.	A escrita autoral de estudantes do ensino fundamental II de uma escola particular.
08	Quais dinâmicas de entrelaçamento dos processos de aprendizagem, sociabilidade e engajamento ambiental podem ser observadas nas	Entender, estudar, reconhecer, recuperar.	Reconhecer, no processo de formação do sujeito ecológico, as experiências de vida do jovem que influenciaram o seu engajamento ambiental, e entender a dinâmica da	As narrativas de vida de jovens brasileiros e canadenses membros de grupos ambientalistas

	histórias e práticas dos grupos ambientalistas juvenis e de seus membros?		participação em um grupo juvenil e as relações inter e intra gerações dentro do movimento ambientalista.	juvenis no processo de engajamento no movimento ambientalista.
09	Quais as concepções de ciência, ensino e aprendizagem dos professores que frequentaram um curso de extensão e que representações fazem da sua prática docente?	Identificar, conhecer, analisar.	Identificar as concepções de ciência, ensino e aprendizagem de alguns professores de ciências e/ou biologia da rede particular de ensino do município de São Paulo e suas representações sobre problemas da prática sobre ensino e aprendizagem.	As discussões, práticas e reflexões de um grupo de professores em serviço participantes de um curso de extensão universitária sobre ensino de ciências.
10	Por que algumas manifestações apresentadas desde há muito tempo por crianças e adolescentes na escola deixam de ser expressão de uma pessoa e são tomadas como um “problema” nela localizado que deve ser resolvido clinicamente? De que maneira o discurso psiquiátrico é incorporado pelas instituições escolares e determina uma forma de compreensão do aluno que passa a ser anormalizado por apresentar supostas afecções psíquicas? Como se dá a passagem da criança-problema para a criança doente? Como essas concepções de criança e aluno influenciam práticas pedagógicas e clínicas?	Analisar, demonstrar.	Destacar como o uso de procedimentos pedagógicos tomados como terapia ou profilaxia dos transtornos mentais permitiu a importação do discurso psiquiátrico para as instituições escolares. Analisar o solo epistemológico e as forças que permitem a circulação de um discurso médico e psicológico acerca dos fenômenos escolares. Demonstrar como a circulação do discurso psiquiátrico no campo da educação gera o esvaziamento do ato educativo, e é por ele alimentado. Analisar, numa perspectiva genealógica, o emprego da nosografia “psi” / médica para descrever manifestações do “sujeito-aluno” no ambiente escolar. Traçar uma genealogia do emprego do discurso psiquiátrico no campo da educação.	O processo de produção e circulação do discurso psicológico/médico em meios escolares.
11	Como a identidade do professor de Educação Física é pensada pelos docentes que buscam viabilizar a formação inicial de professores nessa área, e quais seriam no imaginário destes docentes os saberes necessários ao futuro professor? Como os justificam? Focalizando na elaboração curricular de um curso de Licenciatura em Educação Física, questiona o que quer este currículo, o que ele determina, quais sujeitos constituíram sua verdade, que regime de verdade ele sustenta, e como esta verdade se tornou legítima?	Analisar, mapear, discutir, entender, elucidar, desconstruir, reconstruir.	Mapear os diversos olhares sobre a elaboração de um currículo, entender as relações de poder estabelecidas durante este processo, bem como as identidades colocadas em jogo – exaltadas, admitidas ou excluídas. Elucidar qual identidade de professor de Educação Física foi mobilizada pelos membros do colegiado responsável pelo processo de elaboração do currículo.	O processo de elaboração curricular de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma IES privada da Grande São Paulo.
12	A quem caberia educar a população em Mato Grosso no período republicano: à Escola Isolada ou ao Grupo Escolar? E, se as escolas <i>isoladas</i> ou <i>avulsas</i> , como também eram chamadas, recebiam duras críticas quanto ao funcionamento, por que, mesmo após a implantação dos Grupos Escolares, elas continuaram se proliferando em grande número por todo o Estado? Qual seria a causa de tal expansão e em que medida essas escolas seguiram os parâmetros estabelecidos pelo poder central ou assumiram forma própria? Como funcionavam as diferentes escolas isoladas (urbanas e rurais) no exercício de suas funções cotidianas, quais os problemas enfrentados no dia-a-dia das atividades e das práticas escolares e quais eram os objetivos do ensino primário e as matérias ensinadas pelos professores?	Analisar, compreender, re-historicizar, descrever, investigar.	Analisar e compreender o processo de constituição das Escolas Isoladas enquanto modalidade escolar no contexto Mato-Grossense no período de 1890-1928.	A constituição das Escolas Isoladas e as práticas escolares presentes na cultura escolar do período republicano em Mato Grosso.
13	Como os cursos de formação inicial de professores estão trabalhando em seus quadros curriculares, com as mudanças culturais e comunicacionais da contemporaneidade, para que os futuros professores estejam preparados para lidar com alunos que aprendem de formas diferentes e	Analisar, propor, apontar, descrever, interpretar	Propor uma formação inicial de professores que, em função das novas demandas sociais e culturais, especialmente no que tange a aspectos comunicacionais midiáticos, prepare os professores polivalentes para mediar novas formas de aprendizagem de alunos inseridos em sociedades com uma cultura perpassada pela tecnologia e suas novas linguagens.	A formação de professores, com foco nos cursos de pedagogia da cidade de Santos, SP, e na atuação de professores da rede municipal de cidade, em relação às questões

	vivenciam aprendizagens perpassadas por questões midiático-comunicacionais?			comunicacionais e quanto ao preparo para trabalhar com mídias nas escolas.
14	Como estudantes ao final do ensino fundamental lidam com o desafio de narrar a história nacional tendo como tarefa selecionar eventos, personagens, períodos e conceitos na longa temporalidade?	Compreender, identificar, analisar, refletir.	Compreender como estudantes do ensino fundamental mobilizam elementos e operações do pensamento histórico suscitados pelo desafio de narrar a história do Brasil.	A narrativa nos escritos em aprendizagem histórica de jovens estudantes, de uma escola da rede municipal de São Paulo, concluintes do ensino fundamental.
15	Como acontece o processo de iniciação à docência e de desenvolvimento docente, quando o recém-formado participa de grupos colaborativos?	Analisar, compreender, descrever.	Analisar, compreender e descrever o processo de iniciação à docência e de desenvolvimento profissional, quando o recém-formado em Matemática participa de grupos colaborativos.	O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e que participam de grupos colaborativos de estudo.
16	Como o termo matemática vem sendo usado na literatura acadêmica da Educação Matemática?	Ampliar significados, compreender, elaborar, defender, percorrer, explorar.	Pesquisar a capacidade de esclarecimento dos conceitos de <i>jogos de linguagem</i> , <i>semelhanças de família</i> e <i>formas de vida</i> de Wittgenstein para a questão da Educação Matemática. Percorrer e explorar diversos <i>jogos de linguagem</i> dos quais a matemática participa, jogos estes associados a práticas sociais realizadas por diferentes grupos sociais constituídos. Defender a tese da ampliação dos significados da matemática. Compreender as matemáticas como práticas sociais e elaborar um sentido sociológico para as suas adjetivações.	As práticas sociais linguísticas relacionadas à matemática, com ênfase em seus usos e adjetivações, nos diversos <i>jogos de linguagem</i> e grupos sociais dos quais ela participa.
17	Não apresenta perguntas. Defende uma tese.	Compreender, apresentar.	Compreender o papel que o pensar exerceu na Filosofia e o seu significado no mapa conceitual deleuziano. Apresentar a contribuição de Gilles Deleuze sobre a aprendizagem.	A contribuição de Gilles Deleuze sobre a aprendizagem abordada a partir da invenção de problemas e da criação de conceitos.
18	Como o formador de professores de matemática se constitui e se desenvolve profissionalmente em face dos desafios da prática e do trabalho docente?	Compreender, mapear, refletir, identificar.	Compreender a singularidade da narrativa da história de vida, os saberes e a constituição pessoal e profissional do formador de professores. Compreender como o formador de professores de matemática se constitui e se desenvolve profissionalmente em face dos desafios da prática e do trabalho docente, sobretudo frente às políticas públicas e institucionais de mudança curricular. Mapear as relações estabelecidas entre narrativas (auto)biográficas da trajetória de escolarização e o processo de formação no exercício da prática docente de profissionais que atuam em cursos de capacitação de professores de matemática.	As narrativas autobiográficas da trajetória de escolarização e o processo de formação e autoformação no exercício da prática docente de profissionais formadores de professores de matemática.
19	Como em seu fazer cotidiano o/as professor/as de uma escola estadual baiana trabalham com as propostas curriculares oficiais para o ensino médio e de que forma essas políticas são recontextualizadas no contexto da prática produzindo novos sentidos para as políticas?	Compreender.	Compreender como se efetiva, no cotidiano escolar, através da prática pedagógica do professor, o processo de recontextualização das propostas curriculares para o ensino médio.	O processo de recontextualização das propostas curriculares para o ensino médio implementadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.
20	Quais práticas pedagógicas professores formadores de licenciandos em matemática valorizam para evidenciar e fortalecer os nexos entre as práticas de formação estatística e aquelas de formação pedagógica?	Compreender.	Produzir compreensões que possam levar à elaboração de sugestões para a formação inicial do professor de matemática, sugestões essas que tenham como foco um tipo de abordagem das ideias estatísticas capaz não só de desenvolvê-las, mas também de auxiliar na efetiva formação pedagógica do licenciando em matemática.	As práticas pedagógicas no ensino de estatística para licenciandos em matemática.
21	Como esses sujeitos, estudantes leitores de livros didáticos, operacionalizam os discursos sobre cidadania em suas próprias vidas e, se os discursos oficiais afetam esses sujeitos, como afetam? Que tipo de governamentalidade se tem feito?	Analisar, perceber.	Analisar historicamente os discursos educacionais, que emergiram a partir dos movimentos da abertura política no Brasil, correlacionando à operacionalização desses discursos nos livros didáticos de História indicados para os anos finais do Ensino Fundamental, no Guia do Livro Didático 2005, e, principalmente, as marcas de possíveis	Os discursos educacionais e a constituição de subjetividades cidadãs que emergem no ensino de história pelas consonâncias e dissonâncias entre os

			agenciamentos de sentidos junto aos estudantes, jovens, do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itajaí, SC. Busca perceber a construção de subjetividades cidadãs operacionalizadas nesses discursos.	discursos oficiais, em documentos e diretrizes, e o de estudantes da rede municipal de Itajaí, SC, a partir do livro didático.
22	Como poderia ser definida uma pedagogia do conceito e de que maneira ela poderia se fazer presente em espaços institucionais?	Identificar, acrescentar, provocar.	Indicar outras possibilidades à aprendizagem filosófica, em acréscimo às propostas já existentes.	A aprendizagem do pensamento no ensino de Filosofia a partir da pedagogia do conceito em Deleuze e Guattari.
23	Como foram produzidas, de que lugar, com que finalidade, as representações contidas nos relatórios da mordomia da Santa Casa de São Paulo sobre as amas de leite e as crianças?	Compreender, analisar.	Compreender as relações da Santa Casa de Misericórdia, seus médicos e administradores, com o processo de modernização da cidade de São Paulo. Analisar as representações produzidas sobre essas crianças e sobre as amas de leite no interior desse processo de mudanças e transformações, gestado e posto em prática pelos grupos no poder.	As práticas de assistência e proteção às crianças abandonadas instituídas pela Santa Casa de Misericórdia e sua relação com o processo de modernização da cidade de São Paulo (1896-1936).
24	O que faz com que os estudos curriculares da atualidade tenham o sentido que têm, ou seja, quais os motivos que constituem ou produzem determinada forma de relação entre conhecimento e poder e não outra?	Identificar, analisar, mostrar, questionar, entender.	Identificar a predominância de determinados discursos e como eles alteram a relação entre conhecimento e poder em determinados contextos considerando as condições históricas, práticas institucionais e Epistemologias. Analisar o contexto que caracteriza a relação entre conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro, buscando assinalar tanto os novos rumos trilhados pelos estudos curriculares, neste campo, quanto indicar as repercussões e influências daí decorrentes. Mostrar como atualmente se opera com a noção de currículo e regulação social – no lugar de currículo e controle social – buscando, ao mesmo tempo, identificar os motivos dessa mudança.	Os aspectos teóricos e políticos da relação entre conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro.
25	Como a integralidade, no contexto das políticas e programas de incentivo a mudanças curriculares na área médica dos anos 2000, é recontextualizada nos cursos de medicina?	Compreender, apontar, identificar, situar, contextualizar, caracterizar.	Compreender o processo de construção e recontextualização do currículo integrado e apontar as principais influências políticas, os atores sociais envolvidos no processo de mudança, os avanços, dificuldades e desafios encontrados no processo de elaboração, implementação e avaliação das propostas curriculares analisadas. Identificar no Campo de Recontextualização Oficial as principais políticas e programas de incentivo a mudanças curriculares e situar no Campo de Recontextualização Pedagógica as características de currículos integrados dos Cursos. Contextualizar e caracterizar os cursos.	O processo de construção e recontextualização do currículo integrado nos cursos de medicina de duas universidades catarinenses (Ufsc e Unochapecó).
26	Quais e como as múltiplas verdades que compõem as histórias de um curso de licenciatura integrada constituíram e foram constituídas por determinadas práticas sociais?	Escavar histórias, problematizar verdades, pesquisar a genealogia, entender, mostrar.	Escavar histórias do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física da Unicamp buscando por particularidades, deixando operar as singularidades, abandonando a unidade do sujeito e a continuidade da história. Pesquisar a genealogia, problematizar as verdades, as relações de poder-saber nas comunidades epistêmicas que participaram da constituição do currículo do referido curso.	A constituição curricular do primeiro curso denominado por licenciatura integrada no Brasil, a Licenciatura Integrada em Química/Física da Unicamp.
27	Qual a fecundidade da filosofia de Rorty para pensar a educação e o que significa pensar, com Rorty, a educação enquanto “redescritção do mundo”?	Analisar, examinar, abstrair, retirar contribuições.	Analisar, numa perspectiva rortiana, as sugestivas “redescrições em educação” a partir das possíveis (des)conexões entre filosofia e educação, público e privado, individuação e socialização, democracia e solidariedade, ética e educação, estética e mundo. Abstrair do pensamento de Rorty a possibilidade de compreender <i>a educação como redescritção de mundo</i> .	O pensamento de Rorty e a educação como “redescritção” de mundo.
28	Como sujeitos infantis que vão à escola vivenciam a infância e como são fabricados, produzidos, (con)formados pela mídia e pelo consumo nas condições culturais da pós-modernidade?	Apontar, colocar sob tensão, problematizar, entender.	Apontar a produtividade da cultura pós-moderna no delineamento de um determinado tipo de infância. Colocar sob tensão as imagens convencionais e modernas de infância.	Artefatos e práticas, presentes nas escolas, que integram a cultura circulante da mídia e do consumo direcionados à produção da infância pós-moderna.

29	Como se dá o processo de formação de professores no curso de Pedagogia, modalidade EAD, no pólo situado no município de Criciúma, SC, a partir da percepção de tutores e estudantes?	Analisar, compreender, verificar, identificar, descrever, refletir.	Oportunizar a reflexão sobre a formação de professores, compreender a organização curricular, verificar a infra-estrutura e analisar a percepção de tutores e estudantes a cerca do projeto pedagógico do curso, da modalidade de ensino e da formação de professores.	A formação de professores, e a percepção de tutores e estudantes, no curso de Pedagogia, modalidade EAD, da UDESC, pólo de Criciúma, SC.
30	Como o CNE deflagrou o processo de definição das diretrizes para EJA e qual o impacto delas para a definição de políticas? Quem foi chamado a participar e quais agências recontextualizadoras oficiais estiveram envolvidas e as posições dos representantes institucionais? Quais foram os aspectos consensuais, como se chegou a eles, e quais foram as perspectivas dos representantes das agências envolvidas e das entidades participantes? Que relações se estabeleceram entre os agentes e os discursos?	Descrever, analisar, interpretar, abordar,	Descrever, analisar e interpretar o processo de definição das Diretrizes da EJA. Abordar o discurso pedagógico oficial, o processo de recontextualização deste discurso, enfocando as fronteiras existentes entre as agências envolvidas na produção do discurso, as fronteiras existentes entre o conhecimento científico e os outros saberes, com foco nas relações entre os discursos no contexto da educação, e os conceitos de competência e desempenho, inseridos no contexto do capitalismo reorganizado do século XXI.	O processo de definição das Diretrizes Operacionais para a EJA aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) no dia 08 de outubro de 2008, a multiplicidade de vozes envolvidas, e a participação das agências do campo recontextualizador oficial.
31	Como os jovens da periferia urbana vivem, percebem e concebem sua condição juvenil na ocupação de seus tempos livres e como e quais conhecimentos eles constroem em suas redes de sociabilidade?	Compreender, conhecer, mostrar.	Conhecer e compreender as dinâmicas que envolvem os processos educativos não-escolares dos jovens de uma periferia urbana, a fim de possibilitar releitura das práticas educativas escolares.	O cotidiano de jovens da periferia de Caxias do Sul, RS, e os processos educativos não-escolares que desenvolvem em suas trajetórias.
32	O que as crianças, alunos(as) de séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas da Grande Porto Alegre, RS, pensam e como percebem o processo de escolarização do qual são sujeitos?	Problematizar, conhecer, encontrar indícios.	Conhecer o que as crianças pensam e como concebem o processo de sua escolarização. Problematizar os discursos dominantes da Pedagogia que produzem os alunos e alunas neste início de século XXI. Problematizar os conceitos <i>criança</i> , <i>infância</i> , <i>experiência</i> e <i>escolarização</i> . Encontrar indícios e marcas de uma escolarização como <i>experiência</i> , articulada à ideia de infância e <i>criança como sujeito competente</i> .	O processo de escolarização de alunos(as) de séries iniciais de escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre, RS, a partir do que dizem as crianças deste tempo, da pós-modernidade.
33	Que pedagogias financeiras para a infância são produzidas na articulação do discurso da educação matemática com discursos do senso comum, instituindo modos de lidar com dinheiro para serem incorporados por crianças urbanas inseridas em processos de escolarização contemporâneos, e como gênero atravessa e dimensiona essas pedagogias?	Examinar, analisar, descrever.	Examinar que pedagogias financeiras para a infância se constituem na articulação dos discursos, produzindo modos de lidar com dinheiro que educam crianças urbanas inseridas em processos de escolarização. Analisar práticas culturais implicadas no uso do dinheiro. Descrever uma discursividade sobre modos de gerenciar o dinheiro que circulam em várias instâncias culturais, especificamente nos conhecimentos matemáticos escolares.	As práticas matemáticas escolares dos anos iniciais do ensino fundamental, articuladas às práticas culturais, que envolvem a lida com dinheiro, de crianças de uma escola pública de Porto Alegre, RS.
34	Como se constitui o professor-pioneiro na primeira década de colonização na cidade de Claudia, MT, e que sentidos se produz em torno dessa designação, “professor-pioneiro”, e como estes significam o discurso pedagógico?	Mostrar, estudar, contribuir.	Mostrar efeitos de sentidos que apontaram ao modo como o sujeito-professor se inscreveu no discurso pedagógico, frente à realidade encontrada, e o significou. Estudar o funcionamento da designação pioneiro e a constituição da memória discursiva pelos sujeitos referente à posição de professor-pioneiro.	A constituição do professor-pioneiro e produção de sentidos sobre os primórdios da educação na cidade de Claudia, MT.
35	Como preceptores e residentes vivenciam os processos de formação no cotidiano das Unidades Básicas de Saúde em tempos de “modernidade líquida” e que relações de poder-saber constituem/atravessam essa formação e que desafios elas colocam às instâncias formadoras?	Problematizar, analisar, escutar e mapear as múltiplas vozes e discursos.	Analisar como trabalhadores/as e residentes vivenciam os processos educativos em serviço, que relações de poder-saber constituem e atravessam essa formação e alguns dos desafios que são colocados às instituições formadoras. Escutar as múltiplas vozes de profissionais, técnicos/as de saúde e residentes, mapear os discursos que as constituem e relatar as condições históricas e práticas de possibilidade que configuram este “espaço-tempo” de formação e assistência.	Os processos educativos em serviço vivenciados por residentes e preceptores/as no <i>Programa de Residência Integrada em Saúde: Atenção Básica em Saúde Coletiva</i> , desenvolvido em unidades básicas de saúde pertencentes, até 2009, ao Centro de Saúde-Escola Murialdo e vinculado à Escola de Saúde Pública.
36	Quais, e que em contexto emergiram, as representações de professora de Educação Infantil recorrentes nos	Problematizar, caracterizar	Caracterizar as instituições que mantiveram atendimento as crianças pequenas durante o período demarcado e analisar os cursos de	As representações de docência na Educação Infantil na cidade de

	registros das instituições investigadas e de jornais da cidade de Pelotas, RS, referentes às décadas de 40 a 60 do século XX? Quais as atitudes e os comportamentos considerados fundamentais para a prática docente naquela época e, se estavam atreladas a uma representação específica de maternidade, que estratégias as professoras utilizaram para romper com essas representações?	, analisar, tratar, abordar.	formação de professoras que eram ministradas em Pelotas, RS, durante as décadas de 1940 a 1960. Discorrer sobre os conceitos de gênero, identidade e representação para abordar os discursos contidos em documentos escolares e os textos selecionados em jornais da época referentes às mulheres, as professoras e a educação da infância, trazendo as representações de professora neles contidas. Tratar a relação escola-família em que a primeira procura corrigir os defeitos da segunda.	Pelotas, RS, entre as décadas de 40 e 60 do século XX, expressas nos documentos das primeiras instituições, que abriram espaço para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade e que não tinham o caráter asilar, e em jornais locais da época.
37	Que formas de governo da conduta de sujeitos jovens, habitantes das periferias do bairro Guajuviras (Canoas) e do subúrbio de <i>Grigny Centre</i> (periferia de Paris), determinadas ações de Estado direcionadas para a juventude produzem e como as colocam em movimento? Como os jovens significam suas relações com essas ações e que identidades juvenis são produzidas?	Analisar, questionar, discutir.	Analisar determinadas formas de governo da juventude em políticas de segurança pública e discutir acerca das práticas de governamentalidade que atingem as periferias urbanas. Analisar ações de Estado que focalizam o combate à violência urbana e a diminuição da criminalidade e questionar algumas políticas de verdade sobre os dispositivos de segurança pública acionados atualmente.	As formas de governo da conduta de sujeitos jovens, habitantes das periferias do bairro Guajuviras (Canoas) e do subúrbio de <i>Grigny Centre</i> (periferia de Paris), em políticas públicas destinadas a juventude.
38	O que se observa com os adolescentes com Fibrose Cística, em quarto restrito de internamento hospitalar, em situação de exclusão temporária, no que se refere às suas produções, criações e interações, quando se oportuniza acesso aos recursos da WEB 2.0 e Ambientes Virtuais de Aprendizagem?	Verificar, acompanhar, avaliar, observar, analisar.	Verificar as produções e interações de adolescentes hospitalizados em quartos restritos quando se oportuniza o uso de recursos da WEB 2.0 e de AVAs. Acompanhar e avaliar o processo de interação entre os adolescentes e destes com amigos virtuais através das redes sociais e observar e analisar a criação e produção de e entre os sujeitos no processo de utilização e exploração dos recursos tecnológicos.	As produções, criações e interações de adolescentes doentes crônicos com Fibrose Cística internados em quarto restrito no Hospital de Clínicas de Porto Alegre, RS, em situação de exclusão temporária, quando se oportuniza o acesso e uso dos recursos da WEB 2.0 e de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.
39	Como sujeitos ditos idosos/as estão (re)aprendendo a viver suas relações afetivas e sexuais na contemporaneidade e como corpo, gênero e sexualidade estão implicados nesses processos e com que efeitos?	Problematizar, duvidar, questionar, estranhar.	Problematizar a visibilidade e a multiplicidade de saberes e recursos produzidos e postos em funcionamento em torno do processo de envelhecimento na contemporaneidade e a centralidade do corpo como locus de estratégias e investimentos desses saberes.	O envelhecimento ativo na contemporaneidade, em tempos chamados pós-modernos, de idosos/as de um programa voltado a preparação para a aposentadoria na cidade de Caxias do Sul, RS, e as implicações entre corpo, gênero e sexualidade desses sujeitos que estão (re)aprendendo a viver suas relações afetivas/sexuais.
40	Qual o papel da EaD no Brasil e a relação entre a construção do campo da EaD, a produção de sujeitos e as formas de regulação da população? Como os discursos da política educacional brasileira, conectados com as transformações mais amplas do mundo contemporâneo, produzem o campo da EaD e a apresentam como solução para quais problemas?	Examinar, problematizar.	Examinar os discursos da política educacional brasileira, particularmente, os que foram produzidos em contextos específicos da constituição do campo da EaD, os discursos oficiais em suas conexões estratégicas sem excluir outros, inscritos no contexto das grandes reformas educacionais no país, na década de 1970.	O processo de institucionalização da EaD no Brasil, os significados atribuídos, e sua articulação com determinadas “urgências” de “formação” de sujeitos e a regulação da população.
41	Como jovens que vivem com HIV narram suas vivências soropositivas e que sentidos atribuem a elas e como (re)aprendem a organizar suas vidas e lidar com os efeitos da soropositividade em seus corpos?	Compreender, entender, descrever, problematizar.	Compreender os modos pelos quais jovens soropositivos/as (des)aprendem a tornar-se pessoas que vivem com HIV/aids. Entender como estes/as jovens organizam e planejam suas vidas a partir do diagnóstico soropositivo e como lidam com os efeitos da soropositividade em seus corpos, que precisa se manter saudável, e como suas vivências são atravessadas por marcadores de gênero, sexualidade e geração.	As narrativas de jovens soropositivos/as em suas aprendizagens e vivências na soropositividade.

42	O que faz de alguém um bom professor de Matemática e que padrões de conhecimentos, saberes, fatores de interação e sentimentos são veiculados a uma prática bem sucedida?	Identificar, refletir, analisar.	Identificar padrões de comportamento decorrentes das interações em sala de aula, de saberes e de sentimentos presentes em práticas bem sucedidas de uma professora de Matemática. Refletir sobre as mudanças que se operaram na pesquisadora ao longo do acompanhamento dessa prática. Analisar as ações que a professora desenvolve na interação com os alunos e na relação com o conhecimento matemático e com o ensino dessa disciplina.	A prática de uma professora de Matemática e as mudanças que o desencontro-encontro com essa prática operou na pesquisadora.
43	Através de que <i>jogos de verdade</i> as relações entre mulheres, homens e matemática têm sido produzidas e como se configuram as relações de gênero nas práticas de numeramento das alunas e dos alunos da EJA?	Compreender, analisar.	Compreender as práticas educativas na EJA que produzem diferenças, distinções e desigualdades e a produção discursiva sobre mulheres, homens e matemática que geram relações desiguais entre eles e elas e que ultrapassam o espaço escolar reforçando <i>um certo lugar</i> ocupado pelas mulheres na sociedade ocidental. Analisar práticas matemáticas femininas e masculinas constitutivas dos ou constituindo os modos de “ser homem” e “ser mulher”, tidos como “verdadeiros”, nos dias atuais.	As relações de gênero, e as produções discursivas, nas práticas de numeramento de alunas e alunos de uma experiência educativa da EJA em uma Associação de catadores de materiais recicláveis.
44	Que práticas de leitura constituem a sala de aula de uma escola de assentamento de reforma agrária do MST?	Compreender, contribuir, discutir, descrever, analisar.	Compreender as práticas de leitura em uma sala de aula de uma Escola do Assentamento de reforma agrária, ou seja, contribuir para ampliar a compreensão de uma prática social e cultural como a leitura em um contexto escolar inserido no movimento por uma <i>educação do campo</i> defendidos e propostos por um movimento social, o MST.	As práticas de leitura em uma sala de aula de uma Escola do Assentamento de reforma agrária, da região do Vale do Rio Doce, MG, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).
45	Que tipo de subjetividade é demandada e divulgada nos discursos produzidos no currículo de uma escola pública destinada a jovens e nos discursos do Orkut? Como se atravessam mutuamente esses discursos, que relações de poder estão expressas, que marcas produzem nos/as jovens e como são as vivências juvenis no universo cibercultural do Orkut e também no currículo escolar?	Analisar, descrever, mapear, identificar.	Analisar o processo de produção de subjetividades juvenis na interface do discurso do currículo escolar e do Orkut. Descrever e analisar o funcionamento dos discursos do currículo do Orkut e do currículo escolar; mapear as técnicas e os procedimentos de subjetivação da juventude acionados por esses discursos; analisar as relações de poder neles presentes; identificar os cruzamentos entre ambos.	O processo de produção das subjetividades juvenis na interface entre o currículo de uma escola pública de ensino médio profissionalizante e o currículo do Orkut.
46	Se a inserção de mulheres no magistério não coincidir com a interpretação corrente na historiografia, se não as Escolas Normais, o que autorizou a presença de mulheres nessa ocupação e como elaboraram as condições que as possibilitaram inserir-se na docência? Quem são essas professoras e quais eram as suas influências familiares, culturais, religiosas, sociais e econômicas?	Explicar, desvelar, problematizar.	Explicitar, na perspectiva histórica, os diferentes modos de inserção de mulheres na docência elementar. Desvelar a ambiência (costumes, cotidiano e personagens) sobre a qual um grupo de mulheres se constituiu como professoras.	As trajetórias de quatorze professoras que atuaram em diferentes momentos do século XIX na cidade de Sabará, importante região em Minas Gerais do período, e em seu entorno.
47	Como surgem as ações desenvolvidas no Projeto Manuelzão (PMz-UFGM) pela volta do peixe à bacia hidrográfica do rio das Velhas e quais seus alvos, que conflitos trazem e qual o contexto político e as parcerias?	Reconstituir, analisar.	Reconstituir historicamente as ações desenvolvidas no contexto do PMz.	O perfil das ações desenvolvidas pelos diferentes atores envolvidos com o Projeto Manuelzão (PMz-UFGM).
48	O que se torna impensável quando a sexualidade é pensada como tendo um lugar estável? E como acontece o cotidiano de homens gueis em relação à sociabilidade?	Rastrear, narrar, ouvir, ver, desconstruir,	Rastrear relações escolares de sujeitos homoeróticos, no intuito de achar indícios que implicassem sobre/sob suas vivências de relações no cotidiano escolar. A partir de experiências singulares, ver, ouvir e narrar as narrativas culturais das práticas comuns dos sujeitos de pesquisa.	As narrativas da trajetória escolar de homens gueis.
49	Como podemos enfrentar, no cenário pós-moderno, o problema da fundamentação normativa na formulação de um discurso pedagógico para a educação?	Analisar.	Analisar as relações entre o cenário pós-moderno e o discurso educacional. Analisar o pensamento pedagógico desenvolvido no Brasil do século XX a partir da contribuição de Anísio Teixeira e Dermeval Saviani. E analisar os entrecruzamentos destes discursos e sua fecundidade para enfrentar a atual crise de	A possibilidade de fundamentar normativamente o discurso pedagógico no cenário pós-moderno.

			referenciais educativos.	
50	Quais são as brechas e os interstícios presentes na estruturação do discurso pedagógico sobre a infância e em que medida investigações filosóficas e com a literatura podem contribuir para a formulação de novas concepções de infância nos ambientes educacionais?	Investigar, elaborar, narrar, problematizar, pensar.	Investigar a infância a partir da problematização das costumeiras acepções que o termo incorpora no âmbito educativo, sob as quais subjazem os sentidos de falta, carência e incompletude e confrontar esse entendimento com a ideia de infância enquanto figura do novo, enquanto ato inaugural de criação. Elaborar uma imagem conceitual da infância que permita pensá-la para além da cronologia, desde a lógica da experiência e do acontecimento e buscar imagens literárias da infância, inspirada em personagens de Guimarães Rosa, que a abordem enquanto experiência, que a valorizem enquanto acontecimento; rivalizando, portanto, com o controle pedagógico da infância, busca-se pensá-la em seus entre-tempos e problematizar o próprio ato de narrar como sendo um ato de resistência, ato poético, pela experiência de uma escrita acadêmica que intenta vincular a linguagem literária de Rosa aos estudos filosóficos de Deleuze na problematização do fenômeno educativo.	A experiência da infância, como figura do novo, como resistência ao que já está estabelecido.
51	De que forma as crianças se relacionam com as narrativas hoje e como constroem suas próprias narrativas (entendidas como histórias) na atualidade? De que recursos se utilizam, como a escrita aparece e que sentido tem para elas na produção narrativa?	Investigar, descobrir, perceber.	Investigar como a criança se relaciona e produz suas narrativas hoje e se, diante das revoluções da cultura, também podem estar ocorrendo “revoluções” nas produções culturais da infância. Descobrir se essas novas formas de socialização e de cultura que determinam novos modos de ver, sentir e estar nesse mundo influenciando maneiras das crianças produzirem e se relacionar com as histórias.	A narrativa das crianças na contemporaneidade.
52	Como se dá a produção disciplinar de sujeitos para a educação cearense e a movimentação destes sujeitos mediante o modelo que procura instituí-los, aprová-los, reformá-los, qualificá-los, capacitá-los e habilitá-los?	Apontar, problematizar.	Apontar e problematizar os tipos de lógicas disciplinares acionadas para a produção de <i>sujeitos outros</i> e identificar as estratégias acionadas pelos mesmos frente aos interesses reformadores.	A produção de sujeitos outros no Programa de Formação Docente da URCA, <i>Magister</i> , e no contexto reformador da educação cearense (1987-2007).
53	Como, apesar da emergência de novos paradigmas que questionam o privilégio epistemológico atribuído à ciência, os discursos produzidos sobre o ensino de ciências, com foco nos anos iniciais de escolaridade, ainda estão carregados de sentidos que, recontextualizados, buscam reforçá-lo?	Analisar, compreender, problematizar, refletir.	Analisar a produção científica de um grupo de pesquisadores para identificar “elementos do discurso que estão presentes no contexto de influência e de produção de texto, e também no contexto da prática. Compreender a complexidade que envolve a seleção, a organização e o ensino dos conteúdos escolares da disciplina Ciências Naturais no Ensino Fundamental, a influência da racionalidade científica nesses processos, e como as diferentes formas de fazer docente produzem sentidos.	Os sentidos de currículo nos discursos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.
54	Não apresenta.	Reconsiderar, contribuir, evidenciar, pensar, perceber, problematizar.	Reconsiderar as noções de formação e transmissão à luz dos conceitos de “máquina antropológica” e “ociosidade”, desenvolvidos por Giorgio Agamben. Contribuir para o desenvolvimento de estudos arqueológicos que permitam perceber, no sistema educacional atual, tanto a procedência de uma série de noções que estruturaram e organizaram suas práticas e discursos, quanto as condições da atual perda de eficácia dessas noções. Colocar em evidência a cesura interior que organiza as relações linguísticas, morais e políticas, nos sujeitos e entre eles, através da superação e do domínio da animalidade. Pensar uma forma de educação que suspende o desejo de superação, que seja uma forma de estar e uma forma de habitar poeticamente a linguagem e as relações.	A relação entre humanidade e linguagem, ou seja, entre um dispositivo histórico e político de produção de humanidade e uma determinada maneira de entender a linguagem, traduzida no campo da educação como relação entre a formação e a transmissão.
55	Quais significados são atribuídos às práticas de EJA por professores e alunos dessa modalidade educativa e quais aspectos dessas práticas,	Compreender, abordar, discutir, refletir,	Compreender que significados são atribuídos às práticas de EJA por professores e alunos do Ensino Médio dessa modalidade de ensino e refletir sobre perspectivas e possibilidades de	Os discursos, as ações e os diferentes <i>saberes-fazer</i> s produzidos

	“traduzidos” pelos “currículos praticados”, apresentavam-se como perspectivas de uma educação emancipatória?	indicar, perceber, desvelar.	práticas educativas emancipatórias em EJA. Abordar o papel constitutivo da cultura como prática social de produção de sentidos e sua importância para a percepção dos currículos como campo cultural e discutir sobre o processo de ressignificação da EJA e o seu redesenho a partir da questão da escolarização e o desafio do Ensino Médio nessa modalidade de ensino.	cotidianamente pelos sujeitos de EJA (de uma escola de Campina Grande, PB) e que são negligenciados e invisibilizados pelo pensamento cientificista moderno e pelos currículos disciplinaristas.
56	Como a ideia do ser <i>deficiente ou do ser diferente</i> foi determinada histórica, social e culturalmente?	Resgatar a gênese, compreender, investigar, garimpar a arqueologia dos significados.	Resgatar a gênese e o sentido histórico da deficiência e compreender, a partir da história da loucura contada por Foucault, a concepção de deficiência construída/inventada na Idade Moderna e quais suas implicações na forma de educar e legislar sobre o deficiente no Brasil. Garimpar na história fragmentada da educação especial, pela arqueologia do seu significado, pelas discontinuidades das suas estruturas sociais.	As determinações sócio-históricas e culturais da deficiência e suas implicações na forma de educar e legislar sobre o deficiente no Brasil.
57	Como se dão as relações entre os sujeitos formadores, os saberes e as práticas no processo de formação de professores e como essas relações (re) produzem determinadas configurações de currículos de formação de professores?	Descrever, interpretar, analisar, refletir.	Descrever e interpretar as características geográficas, históricas, sociais, culturais e educacionais da cidade de Montes Claros, MG, e os percursos da Educação Superior na formação de professores no processo de constituição da cidade. Descrever e analisar o perfil dos profissionais docentes e o processo de (re)construção das identidades e as aspirações dos professores formadores nos cursos de História e Pedagogia, sua formação inicial e continuada. Refletir sobre as fontes, abordagens e os processos de constituição dos saberes dos formadores e sobre os movimentos e interfaces entre os saberes e as práticas dos formadores e a (re)configuração dos currículos dos cursos pesquisados.	As relações entre os sujeitos formadores, os saberes e as práticas no processo de formação de professores e a (re) produção de configurações curriculares nos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros, MG.
58	Quais a influências culturais e a relação do ensino de História transmitido em escolas na construção identitária da juventude rural e urbana e qual a consciência histórica de alunos e professores de escolas públicas mineiras de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas?	Estudar, descrever, analisar, identificar, refletir.	Estudar as relações entre a construção das identidades e a formação da consciência histórica de professores de História e jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental em escolas do meio rural e urbano, dos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas, MG.	As identidades e a consciência histórica de jovens estudantes e professores de história do nono ano do ensino fundamental em escolas mineiras de Araguari, Uberlândia e Patos de Minas.

ANEXO IV

**QUADRO SÍNTESE DOS DADOS REFERENTES AOS NÍVEIS TÉCNICO,
METODOLÓGICO E TEÓRICO DAS PESQUISAS ANALISADAS**

TE	Tipo de pesquisa	Fontes dos dados	Instrumentos de coleta	Métodos	Teorias e autores
01	Teórico/Bibliográfica.	Obras de Deleuze & Guattari. <i>Corpus</i> de artigos de revistas.	Leitura interpretativa.	Esquizaanálise conforme Deleuze e Guattari.	Deleuze e Guattari. Filosofia das Multiplicidades.
02	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Ambientes virtuais de um curso. Professores. Documentos e planejamento do curso.	Meios digitais. Entrevista semi-estruturada.	Análise documental e de conteúdo.	Posições da multidimensionalidade e da complexidade. Morin, Lévy.
03	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Históricas: relatórios e mensagens dos governadores, decretos, atestados, minutas de portarias, ofícios e petições, jornais, revistas pedagógicas, livros escolares, legislação, comemorações cívicas, programa de ensino.	Descrição e interpretação das fontes.	Análise das representações.	O conceito de cultura escolar de Dominique Julia. O conceito de representação fundamentado na teoria de Roger Chartier.
04	Teórico/Bibliográfica.	Livros, artigos e bibliografias diversas.	Leitura interpretativa.	Análise teórica.	Nietzsche, Foucault e Deleuze.
05	Teórico/Bibliográfica com parte empírica.	Artigos, livros. <i>Corpus</i> de depoimentos de especialistas.	Leitura interpretativa e analítica. Meios virtuais.	Análise teórica interpretativa.	Kuhn, Masterman, Wittgenstein II, Lakatos.
06	Teórico/Bibliográfica.	Bibliografias, livros, artigos.	Leitura interpretativa de obras.	Análise teórica.	O “instrumentalismo pragmático” de John Dewey.
07	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Escrita autoral de estudantes.	Encontros, entrevistas, gravações, produções orais e escritas. Produção textual, leitura de contos, bloco de notas e registros, elaboração de diário, criação de “blog”.	Abordagem reflexiva. Desconstrução.	Foucault, Bakhtin, Barthes, Freud e Lacan.
08	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Jovens brasileiros e canadenses; documentos; bibliografias. Produções textuais juvenis; narrativas de histórias de vida; redes de relacionamento.	Entrevista gravada em vídeo. Observações de campo e interação virtual. Observação participante. Análise de relatos orais. Fotografia. Recursos virtuais.	Hibridismo de técnicas de análise. Etnografia. Análise das narrativas de história de vida e da produção de sentidos.	Pragmatismo de Dewey e ideias de Touraine, Melucci, Wenger, Bauman e outros.
09	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Professores em serviço participantes de um curso de extensão.	Oferecimento de um curso de extensão. Aplicação de questionários.	Análise das representações.	Teoria da Complexidade. Epistemologia da Prática e Abordagem Reflexiva.
10	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Documentos e relatórios de educadores e profissionais da saúde. Prontuários clínicos das crianças e adolescentes.	Pesquisa documental e bibliográfica.	Análise do discurso institucional.	Ótica foucaultiana.
11	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Participantes do colegiado de curso.	Entrevistas.	Bricolagem metodológica. Análise do discurso.	Teorização Educacional Pós-Crítica e Estudos Culturais. Correntes pós-modernas e pós-estruturalistas a partir da “virada linguística”.
12	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Documentos oficiais, mensagens governamentais, relatórios dos inspetores e dos diretores, jornais da época, livros de matrícula, ofícios, circulares, livros de notas, atas de exames, mapas de frequência,	Pesquisa documental dos dispositivos legais e dos discursos dos dirigentes da época.	Análise das fontes e confronto com a literatura especializada. Análise das representações.	História Cultural. De Certeau, Chartier e outros.

		provas e exercícios escolares, regulamentos, regimentos e fotografias.		Postura arqueológica. Análise cultural.	
13	Estudo de caso/Pesquisa de campo e bibliográfica.	Currículos, ementas de disciplinas, professores, ambientes escolares, produção científica, artigos, teses, dissertações, trabalhos em evento.	Aplicação de questionário. Observação nas escolas. Descrições. Leitura e interpretação.	Análise multirreferencial.	As ideias de multirreferencialidade de Ardoino. Perspectiva da Educomunicação.
14	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Estudantes. Escritos de jovens estudantes. Estrutura da escola e condições socioeconômicas dos alunos. Projeto pedagógico.	Instrumento de pré-teste. Questionário. Instrumento para coleta de narrativas. Estudo exploratório. Entrevistas.	Análise hermenêutica interpretativa de narrativas.	Proposições de Jörn Rüsen.
15	Estudo de caso/ Pesquisa de campo e bibliográfica.	Dissertações e Teses; Grupos de Estudo Colaborativos; Professores; Documentos escritos por professores.	Levantamento bibliográfico; Formulário padrão; Questionário; Entrevistas; Observação participante.	Identificação de indícios e Triangulação de dados.	Professor Reflexivo e investigador da própria prática. Paradigma indiciário de Ginzburg.
16	Teórica/Bibliográfica.	Bibliografias: livros, revistas, teses, dissertações, trabalhos em anais de congresso.	Análise de bibliografias.	Terapia filosófica conforme Wittgenstein.	Filosofia do Segundo Wittgenstein. Multiculturalismo e pós-modernidade. Etnomatemática.
17	Teórico/Bibliográfica.	Obras de Gilles Deleuze.	Leitura e análise de bibliografias.	Leitura interpretativa.	A filosofia de Deleuze.
18	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Docentes. Biografias educativas.	Entrevistas. Textualização de conversas. Produção coletiva de narrativas autobiográficas.	Análise e interpretação de narrativas autobiográficas.	Perspectiva da Multirreferencialidade.
19	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Documentos oficiais, documentos da escola, ambiente escolar, alunos, direção e professores.	Análise de documentos, observação, diário de campo, questionários, entrevistas.	Pesquisa etnográfica. Estudos do cotidiano escolar.	Basil Bernstein e Stephen Ball. Estudos da cultura da escola.
20	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Professores de estatística.	Produção de “narrativas biográficas”. Entrevistas e suas transcrições. Grupos de diálogos sobre as narrativas.	Análise de narrativas biográficas. Recursos da História Oral.	Teoria Social da Aprendizagem de Wenger e o diálogo deste com o pós-estruturalismo. Foucault.
21	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Os discursos dos estudantes. Documentos oficiais. Constituição Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os livros didáticos de História.	Exibição de filme e debates para obter a fala dos alunos. Gravações em áudio e vídeo. Diário de campo.	Análise do Discurso. Arqueologia e Genealogia conforme Foucault.	Orlandi e Pêcheux. Guattari e Rolnik. Foucault e Agambem.
22	Teórico/Bibliográfica.	Obras de Deleuze e Guattari.	Leitura interpretativa de obras.	Análise bibliográfica.	Deleuze e Guattari.
23	Estudo de caso/Pesquisa documental e bibliográfica.	Relatórios da mordomia. Jornais, legislação.	Análise de documentos históricos e de bibliografias.	Análise das representações presentes em documentos.	Foucault.
24	Pesquisa bibliográfica.	Publicações científicas e amostra de trabalhos da ANPED.	Leitura e análise de literaturas e trabalhos científicos (textos-documentos).	Cartografia da produção acadêmico-científica.	História Social de Goodson. Epistemologia Social de Popkewitz.
25	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Projetos pedagógicos, professores e coordenadores de curso.	Entrevistas semiestruturadas.	Análise de documentos e de narrativas.	Teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein. Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball.
26	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Professores. Documentos.	Entrevistas narrativas.	Análise de narrativas e constituição de mônadas conforme W. Benjamin.	Foucault e Benjamin.
27	Teórico/Bibliográfica.	Obras de Richard Rorty.	Leitura interpretativa de obras.	Análise teórica de obras filosóficas.	Neopragmatismo de Rorty.
28	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Reportagens, comunicações publicitárias, imagens de crianças, diferentes produtos direcionados à infância, propagandas televisivas, desenhos animados, filmes infantis,	Fotografia, diário de campo, conversas com crianças e professoras. Gravações em vídeo. Inventário de artefatos e	Análise cultural.	Estudos Culturais e Pós-modernidade.

		músicas, etc. Artefatos e práticas presentes nas escolas. Crianças e professoras. Desenhos e textos produzidos em sala de aula.	práticas presentes nas escolas.		
29	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Tutores e estudantes de um curso em EaD. Manuais do estudante e dos tutores.	Entrevista semi-estruturada. Aplicação de questionário. Análise documental. Notas de campo. Conversas informais.	Análise de conteúdo.	Epistemologias da Prática.
30	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Reuniões, encontros, Audiências Públicas. Debates, relatos e posicionamentos dos representantes das agências.	Observação participante.	Categorias de Bernstein.	Basil Bernstein.
31	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Jovens da periferia. Cotidiano dos jovens.	Registros etnográficos. Diário de campo. Observações de campo. Fotografias. Entrevistas aleatórias, semiestruturadas, gravadas. Conversas. Inventário dos usos dos tempos cotidianos dos jovens. Incurções etnográficas.	Sociologia da vida cotidiana. Análise etnográfica. Arqueologia das palavras e do cotidiano dos jovens.	José Machado Pais e Alberto Melucci. Sociologia da vida cotidiana.
32	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Fala e escrita, produção textual de crianças de diferentes escolas. Grupo de crianças fora do contexto escolar para a escrita de um 'diário' sobre seus cotidianos na escola.	Observações de campo. Brincadeiras, conversas, contar histórias, fotografia, registros escritos, gravação. Diários do cotidiano das crianças na escola.	Análise do discurso inspirada em Foucault.	Ferramentas analíticas foucaultianas e da Sociologia da Infância.
33	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Diários escritos pelas crianças. Produções escritas das crianças. Livro didático.	Entrevistas e suas transcrições. Caderno de anotações. Observações de campo. Organização e execução de práticas pedagógicas para obtenção de dados.	Análise do discurso na perspectiva foucaultiana.	Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Pós-estruturalismo. Foucault.
34	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Documentos oficiais, trabalhos acadêmicos, jornais impressos e virtuais, mapas e fotografias. Professores.	Entrevistas utilizando a metodologia da História Oral. Diário de campo.	Análise do Discurso de linha francesa.	Michel Pêcheux.
35	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Documentos pedagógicos e administrativos institucionais, legislação e regulamentações, relatórios. Trabalhadores da saúde.	Entrevistas. Observações de campo.	Bricolagem entre diferentes métodos.	Estudos Culturais e etnografia pós-moderna. Bauman.
36	Estudo de caso/Pesquisa arquivística e documental.	Documentos. Arquivos escolares e jornais da época.	Análise de textos e documentos.	Análise das representações.	Estudos de Gênero e Estudos Culturais pós-estruturalistas.
37	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Documentos oficiais, de órgãos de imprensa e panfletos de divulgação. Narrativas literárias, musicais e fílmicas. As recordações de campo. Grupos de discussão e entrevistas. Imagens fotográficas.	Análise de documentos. Anotações de campo. Entrevistas, discussão e sua transcrição.	Análise cultural.	Interface dos Estudos de Gênero, dos Estudos Culturais e da Antropologia Política. Etnografia pós-moderna. Perspectiva pós-estruturalista e foucaultiana.
38	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Adolescentes hospitalizados. Discussões e interações, produções de mídias e construções colaborativas dos adolescentes. Ambiente virtual de aprendizagem.	Meios digitais. Observações e análise de narrativas e documentos.	Análise documental e de narrativas.	Concepções pragmáticas do conhecimento. Noção de paradigmas na sociedade: do conhecimento, da informação.
39	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Mulheres participantes de um programa de preparação para aposentadoria.	Grupos focais e entrevistas.	Análise cultural.	Estudos Culturais e de Gênero na perspectiva de Foucault.
40	Estudo de caso/Pesquisa documental.	Discursos da política educacional brasileira em documentos legais.	Análise de documentos.	Análise do Discurso.	Noções e conceitos de Foucault.
41	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Jovens soropositivos/as.	Entrevistas narrativas realizadas via internet em comunicação instantânea.	Análise de narrativas.	Estudos Foucaultianos e Estudos Culturais pós-estruturalistas.

42	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Prática pedagógica de uma professora. Produção textual dos alunos e da professora.	Acompanhamentos de aulas. Observação participante. Anotações de campo. Entrevistas com a professora e grupos de alunos (transcrições). Gravações em vídeo e em áudio.	Análise de práticas. Etnografia do cotidiano escolar.	Epistemologias da prática. Perspectiva das comunidades de prática.
43	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Alunos e alunas da EJA vinculados à Associação de catadores de materiais recicláveis.	Oficinas, observação de aulas, registros de episódios e entrevistas.	Análise do Discurso de perspectiva foucaultiana. Análise genealógica.	Estudos de Gênero na vertente pós-estruturalista. M. Foucault.
44	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Práticas de leitura. Cotidiano escolar. Reuniões. Diretora, supervisora, professora, alunos, pais, comunidade. Trabalhos acadêmicos.	Observações do cotidiano, conversas informais, entrevistas. Gravações em áudio e transcrições. Registros em diário de campo. Participação em reuniões.	Recursos da etnografia.	História Cultural. Chertier e De Certeau.
45	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	O currículo, as práticas e os discursos na escola e no Orkut.	Observação participante na escola e no ciberespaço. Entrevistas semiestruturadas.	Análise do discurso, de inspiração foucaultiana, em articulação com a etnografia e a netnografia.	Vertente pós-crítica dos Estudos Culturais. Foucault. Perspectiva pós-estruturalista.
46	Estudo de caso/Pesquisa histórica e documental.	Trajetória de professoras. Documentos históricos, inventários, testamentos, livros de notas, documentos eclesiais, jornais da época, atas da Câmara Municipal, registros de memorialistas, relatórios de presidentes da província.	Análise de documentos históricos em arquivos.	Micro-análise.	Micro-história e paradigma indiciário.
47	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Acervo de um projeto. Relatórios, dados, diários, convênios realizados, atas de reuniões do acervo.	Análise de documentos.	Metodologia transdisciplinar e tipologias de Castells.	Sociologia da Ação. Castells e Bauman. Paradigma da complexidade de Morin.
48	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Homens gueis.	Encontros, conversas informais, gravações, anotações.	História oral. Estudos do cotidiano. Etnografia.	Paradigma indiciário de Ginzburg. Foucault, De Certeau, Thompson.
49	Pesquisa bibliográfica.	Produção acadêmica, livros, artigos, etc.	Leitura interpretativa de bibliografias.	Análise teórica.	Lyotard, Habermas e Vattimo.
50	Teórico/Bibliográfica.	Obras de Guimarães Rosa.	Leitura interpretativa de obras.	Análise interpretativa de obras literárias e filosóficas.	Deleuze. Foucault. Agamben.
51	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Crianças em escolas. Produções narrativas de crianças.	Realização de oficinas, entrevistas, meios virtuais.	Etnográfica.	Estudos Culturais Latino-Americanos.
52	Estudo de caso/Pesquisa bibliográfica e documental.	Teses e dissertações. Documentação do curso <i>Magister</i> .	Análise de bibliografias e documentos.	Recursos da genealogia e da ética nos termos de Foucault.	Perspectiva dos estudos educacionais pós-críticos.
53	Estudo de caso/Pesquisa bibliográfica e de campo.	Comunidade de pesquisadores. Escolas públicas municipais.	Análise da produção científica. Caderno de campo. Relatório das percepções.	Estudo etnográfico. Análise do Discurso.	Abordagem pós-estruturalista dos Estudos Culturais e Pós-Colonialistas.
54	Teórico/Bibliográfica.	Bibliografias: livros, artigos, etc.	Leitura interpretativa de obras.	Análise teórica problematizadora.	Filosofia de Giorgio Agamben.
55	Estudo de caso/Pesquisa de campo.	Professores e alunos, diretora. Ambiente escolar. Cotidiano.	Observações do cotidiano escolar. Observação livre, entrevistas, questionário.	Metodologia nos/dos/com os cotidianos. Paradigma indiciário.	Paradigma indiciário de Ginzburg. Paulo Freire e Boaventura Santos.
56	Pesquisa documental de cunho histórico.	Arquivos históricos. Documentos do Ministério da Educação. Textos legais, planos educacionais e documentos oficiais.	Pesquisa documental e arquivística.	Análise histórica.	Foucault.
57	Estudo de	Professores formadores.	Pesquisa documental,	Análise do	Foucault, Pêcheux e

	caso/Pesquisa de campo.		iconográfica. Fotografias e mapas. Aplicação de questionários, entrevistas orais e temáticas, transcrições e textualizações.	Discurso e história oral temática.	Orlandi.
58	Estudo de caso/ Pesquisa de campo.	Jovens estudantes, professores de história, gestores das escolas. Escolas públicas rurais e urbanas.	Observação e redação de notas de campo. Questionário. Entrevistas. Transcrição e textualização das narrativas. Levantamento estatístico.	História Oral Temática. Etnografia.	Bauman, Hall, Silva, Rusen e outros.

ANEXO V

CD Rom – BANCO DE DADOS DA PESQUISA

