



Artigos

O pensar e o conhecer na investigação pedagógica

Resumo: O tema central deste artigo são os processos de aprendizagem em situações educativas, discutidos a partir de reflexões e conceitos de uma pedagogia da libertação, campo teórico e metodológico entendido aqui em um sentido amplo, envolvendo ideias, e um olhar, que se baseia em Paulo Freire, mas também em outros autores, como John Dewey (que influenciou muito a Freire). O trabalho está dividido em duas partes. Na primeira, o objetivo é analisar inicialmente o próprio discurso e a própria racionalidade que tenta entender a construção do saber nas situações educativas fora da universidade, isto é, o pensar científico nas faculdades de educação. Em seguida, o artigo procura demonstrar como o conhecimento e mesmo o pensar ocorrem em experiências acionais, não se constituindo em fenômenos puramente intelectuais, soberanos e transcendentais à experiência social.

Palavras-chave: Pensamento. Conhecimento. Pragmatismo. Educação libertadora.

Maurício Mogilka

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia.
mmogilka@uneb.br

O conhecimento possui uma função e uma tarefa na melhora e no enriquecimento dos objetos da experiência primária. Tornamo-nos preparados para compreender aquilo que somos dentro de um contexto mais amplo [...] Mas o conhecimento onipresente, que tudo inclui e monopoliza, deixa de ter significação pela perda de todo contexto; o que, se não é visível quando ele é tornado supremo e auto-suficiente, explica-se por ser literalmente impossível excluir tal contexto, representado pelo objeto não-cognitivo mas experienciado, que proporciona ao que é conhecido sua significação.

John Dewey

O pensar e o conhecer na investigação pedagógica

Um trabalho científico, que tem por objeto de análise o conhecimento, deve, por coerência, analisar a si mesmo inicialmente, isto é, analisar as bases sobre as quais construirá sua trajetória.

É precisamente o que eu gostaria de fazer aqui, ao iniciar este trabalho do pensamento sobre o pensamento: investigar a investigação. Inclusive, porque os melhores saltos qualitativos da investigação pedagógica se dão quando a universidade questiona e problematiza suas referências e seus métodos de produzir saber.

Embora o saber que é objeto deste texto (saber construído pelos educandos junto com os educadores) seja em parte diferente do saber teórico que sustenta este trabalho científico (saber produzido pelos pesquisadores), muito da estrutura e da forma de produção destes saberes são coincidentes. Além disto, o alcance ou limitação dos instrumentos conceituais que utilizamos em uma investigação

influi no maior ou menor alcance dos resultados. E, mais grave, a teoria pedagógica, produzida em grande parte pelas atividades de pesquisa, será um elemento importante na formação dos futuros educadores, provocando, portanto, impactos nas práticas sociais.

É muito frequente, no âmbito da pesquisa acadêmica, que se dê um ênfase acentuada às referências teóricas de uma pesquisa, chegando muitas vezes, de forma geralmente subliminar, a considerá-las o elemento central da investigação. No seu extremo, esta posição atribui às teorias utilizadas o papel de gerar o próprio problema da investigação, definir o método, orientar as soluções possíveis. Nesta perspectiva, o saber teórico, tão importante para um processo investigativo denso como é a pesquisa científica, deixa de representar um apoio, suporte ou referência, para ser o guia do processo.

O pesquisador fica preso à teoria, que, supõe-se, teria condições de fornecer as principais respostas do processo, que não pode, em hipótese alguma, negá-la. Contudo, nenhuma construção teórica tem este poder, pois esta perspectiva parece desconhecer que conhecimento e pensamento são processos distintos (conforme será analisado posteriormente neste trabalho). Além disto, desta impossibilidade da teoria, tal posicionamento praticamente extingue a autonomia intelectual, eliminando um dos mais férteis fatores de renovação da teoria, que é a discordância entre teoria, pesquisador e dados empíricos ou experienciais.

A minha compreensão de investigação difere sensivelmente desta interpretação, principalmente em se tratando de pesquisa e formação em uma perspectiva libertadora, isto, voltada ao empoderamento popular, à humanização do ser humano e ao fortalecimento dos processos de transformação da realidade. De uma forma geral, mas especialmente neste caso, o pesquisador precisa ser o sujeito do seu processo investigativo.

Ele precisa se afirmar digna e corajosamente diante deste processo e ser capaz de compreender e se apropriar seletivamente dos princípios, ideias e conceitos presentes nas referências teóricas, sem estabelecer uma relação de obediência com autores ou correntes. Ele precisa pensar, tomar decisões, descobrir e interpretar, não sendo apenas um eficiente releitor de outros autores. Além disso, ele é capaz de transitar com segurança por diferentes teorias, construindo um saber efetivamente multirreferencial, porque pessoalmente apropriado.

É bastante improvável a possibilidade de se elaborar um saber teórico e práticas educativas favoráveis à constituição de sujeitos mais capazes de autonomia frente ao estabelecido, se os investigadores e os educadores não exercitam a sua própria autonomia em relação às referências que escolheram. Ademais, esta atitude nos ajuda a superar um dos maiores problemas da fundamentação teórica em pedagogia: a utilização de teorias que, geradas em outros contextos, são “aplicadas” à nossa realidade, sem os necessários ajustes e processamentos.

Contudo, tal atitude não significa em momento algum a desvalorização do saber teórico, mas sim uma recusa da sujeição ao conhecimento instituído. O saber existente é importante não só porque ele nos ajuda a pensar e a conhecer ainda mais, mas também porque todo novo conhecimento se constitui a partir de saberes e estruturas anteriores, mesmo que estes sejam retificados no processo. A meu ver, esta relação crítica e instrumental com o saber teórico têm pertinência não somente no nível de pesquisas científicas, mas desde a escola fundamental, guardadas, é claro, as diferenças de autonomia em cada período de desenvolvimento do ser humano.

Esta falta de autonomia é uma das responsáveis pelo fato de muitos estudos pedagógicos ficarem presos aos pressupostos da teoria escolhida. Com isso se acentua aquele que é um dos mais graves problemas não só da pedagogia, mas de todas as ciências humanas: a cisão entre teorias centradas no estrutural e teorias centradas na subjetividade. Esta cisão é a expressão, no campo da ciência, da cisão da sociedade em classes sociais, com a consequente desigual distribuição dos bens sociais e oportunidades formativas do ser humano. Também é a expressão da ancestral e milenar diferença entre o espaço externo e interno ao eu.

Embora a teoria não seja o único fator a definir a capacidade profissional, isso irá prejudicar sensivelmente a formação dos novos educadores, dificultando a articulação micro-macrossocial e a percepção integral dos educandos e dos seus contextos de vida. Com isto, a possibilidade instauração de práticas libertadoras fica comprometida.

Isto é bem visível quando analisamos as teorias de viés crítico-estruturalista em educação (pedagogia histórico-crítica, por exemplo). Estas teorias têm uma importante e valorosa preocupação em recuperar a dimensão política do ato pedagógico. Contudo esta ên-

fase muitas vezes acaba significando o esvaziamento instrumental, epistemológico e psicológico na formação dos educadores.

Ao invés dessas dimensões do processo educativo serem articuladas com as questões estruturais, elas são muitas vezes substituídas por elas. Este problema acaba contribuindo para uma formação parcial e dificultando uma compreensão mais complexa da educação. O mesmo problema ocorre quando enfatizamos, por exemplo, as questões afetivas apenas, ou os processos psicológicos da aprendizagem, sem a conexão com as fortes estruturas sociais que as circunscrevem e afetam.

Um problema semelhante tem sido enfrentado, na minha interpretação, pelas pesquisas que envolvem descrição e análise de práticas específicas, como aquelas feitas pela etnografia, o estudo de caso e histórias de vida. Estas três linhas metodológicas têm produzido alguns interessantes estudos qualitativos. Elas estão inseridas em um movimento hoje existente em diversos países, que busca evidenciar os aspectos singulares, indeterminados e microssociais das práticas, tentando recuperar a sua riqueza para compreendê-la.

Embora muito interessantes, tais metodologias às vezes têm tido dificuldades de articular suas descobertas das características singulares de cada prática ou instituição com os aspectos estruturais ou macrossociais que, embora não determinem completamente estas práticas, têm grande influência na sua realização. Em outras palavras, estes estudos microssociais exigem um cuidadoso esforço de articulação dos aspectos micro e macrossociais, tarefa difícil mesmo na sociologia da educação. Caso contrário, produzem resultados que também parcializam e fragmentam as práticas a compreensão da realidade.

A dinâmica “interna” das práticas educativas certamente envolve processos específicos e de grande complexidade. Considerar tais processos não significa que possamos abandonar a análise dos aspectos estruturais. Estes processos não se “dissolvem” nas estruturas sociais mais amplas, como poderia querer o determinismo, mas estão sempre ligados a elas, pelo fato que esta dinâmica “interna” está articulada às estruturas externas, repousa nelas, não pode existir sem elas. Uma abordagem complexa de investigação mostrará estas conexões, que nos permitem analisar as duas dimensões sem reduzir as práticas nem ao processual, nem ao estrutural. Ou seja, nos permitem realizar a tão difícil articulação micro-macrossocial.

Ou, falando de outra forma, totalizar e ao mesmo tempo respeitar a singularidade de cada caso específico.

A sociologização das práticas, se não for metodologicamente bem realizada na investigação, têm a forte tendência a dissolver a singularidade de cada experiência educativa – e é na singularidade que habitam alguns dos principais sentidos de uma prática. Perdendo-se esta dimensão, aquela prática perde a sua identidade: torna-se genérica, homogênea, igual (aparentemente) a tantas outras. Nenhum artifício mecânico ou dedutivo conseguirá recuperar sua natureza e sua identidade.

Em uma abordagem complexa, diferentemente, desistimos de fazer escolhas entre ver o ato educativo como um processo subjetivo de desenvolvimento ou como uma prática social. Não se tratam de duas coisas diferentes, mas de duas dimensões de uma mesma coisa. Elas não se excluem, mas se complementam: são inseparáveis. Através desta definição complexa, conseguimos nos confrontar com a riqueza dos fenômenos educativos, sem perder jamais a dimensão política que lhe é inerente.

Esta compreensão complexa também nos permite explorar oposições e antagonismos, sem estabelecer separações inconciliáveis. Permite-nos enxergar mais as complementaridades, as contradições que se tocam, o conflito e a resistência dentro de uma mesma prática, do que os dualismos. Esta percepção dos aspectos complementares das práticas não negam os elementos contraditórios da realidade. Ao contrário, nos auxilia a superar oposições maniqueístas onde há na realidade diferenças, distâncias, descontinuidades, conflitos, mas não abismos intransponíveis. Entendimentos não-complexos em educação têm conduzido ao empobrecimento da reflexão e da sensibilidade em muitos estudos e práticas.

Um dos fatores que dificultam as abordagens complexas em educação é consequência da dificuldade que temos em lidar com a alteridade. Toda percepção complexa da realidade nos confronta com aspectos diferentes de nós mesmos, ou diferentes das nossas concepções sobre aquele fato. Em uma perspectiva resistente à alteridade, aquilo que é diferente do eu é visto como algo que o nega, isto é, nega aquilo que ele é. É por isto que só pode existir uma versão sobre as coisas, neste caso, pois o eu precisa destruir qualquer possibilidade de entendimento diferente daquele que lhe é próprio: esta é a condição da sua existência, de ele ser o que é.

A fragilidade da identificação do eu consigo mesmo, e por consequência, com suas referências, dificulta que o mesmo conviva com a diferença, sem se sentir ameaçado. E a convivência efetiva com a alteridade é uma das condições para o desenvolvimento de uma percepção complexa. Logo, esta depende diretamente de uma identidade bem estabelecida, base para a convivência com a diferença.

Esta falta de complexidade contribui também para dificultar a utilização de alguns discursos teóricos na prática. Além da parcialidade na análise dos atos da educação, discutida acima, esta dificuldade de utilização vem de uma outra contradição, esta de fundo: deseja-se investigar as práticas sociais concretas, contudo parte-se já de uma série de pressupostos, de posições tomadas a priori, sustentadas muito mais em recomendações teóricas do que em dados obtidos pela prática da investigação empírica.

Trata-se, portanto, de um processo lógico-dedutivo, que impõe suas categorias à realidade pesquisada, mesmo em pesquisas empíricas, muitas vezes comprometendo a compreensão do que as práticas mostram. Neste caso, as premissas teóricas prevalecem sobre os dados, ao invés de orientar a sua análise, comprometendo o potencial da pesquisa empírica para a descoberta e para a revisão da própria teoria.

A linguagem pedagógica, em muitos destes trabalhos, é muito dedutiva, formal e excessivamente conceitual. Isto dificulta a contribuição efetiva desta produção, mesmo quando o estudo possui descobertas importantes e válidas. Tal característica dá a este discurso teórico um tom abstrato e dificulta o seu entendimento pelos agentes que estão em contato direto com as práticas, pois eles não conseguem associar o discurso apresentado com as suas problemáticas quotidianas.

Um terceiro problema a dificultar a contribuição da produção teórica às práticas educativas, hoje em parte superado, foi a ruptura teórica violenta que ocorreu nos estudos pedagógicos em nosso país no fim dos anos 70 e início dos 80. O forte predomínio das linhas materialistas deterministas nas faculdades de educação enfatizou os aspectos políticos da educação, questão sem dúvida urgente, como já foi admitido. Mas isto foi realizado sem as necessárias articulações. Desta forma, produziu-se um discurso pedagógico, que além de ser homogêneo, era pouco atento para às questões internas aos processos pedagógicos, deixando em um plano muito secundário

as tradições escolanovistas, não-diretivas, construtivistas e até a pedagogia libertadora, uma corrente explicitamente política.

Isso foi muito grave na formação de várias gerações de educadores e pesquisadores, pois o pensamento da pedagogia política utilizada não possuía arcabouço teórico para lidar com as questões metodológicas e subjetivas, que lhe permitisse articulá-las com as questões estruturais. Com isso, a pedagogia nacional se afastou das importantes contribuições destas quatro tendências, que eram competentes no âmbito daquilo que se dispunham a abordar.

Por causa deste fenômeno, produziu-se em nosso país um vácuo metodológico e subjetivo gravíssimo, que só começou a ser superado em meados dos anos 90, quando se esgotou o predomínio dos grupos materialistas mais ortodoxos e as faculdades de educação foram invadidas por uma saudável pluralidade, com a entrada em cena dos grupos pós-estruturalistas, dos marxistas culturalistas frankfurtianos, da fenomenologia, do fortalecimento dos grupos construtivistas e do ressurgimento dos grupos ligados ao anarquismo e à pedagogia humanista.

Eu penso que a ruptura teórica que se fez, mesmo considerando o cenário de ditadura militar e o argumento da necessidade de politizar mais expressivamente a pedagogia, não representou um balanço positivo para a teorização nacional. Não devemos esquecer que nenhuma mudança radical pode rejeitar integralmente aquilo que lhe é anterior, pois não se pode começar do nada. Aliás, isto contraria a própria dialética, tanto em Hegel como em Marx, pois o conceito dialético de superação não significa uma negação total do passado, mas a sua incorporação parcial em uma síntese mais arrojada, através da reflexão crítica e da práxis.

Na minha compreensão, é a relativização dos elementos válidos das tradições que nos permite dar um salto para a frente: tentar reinventar aquilo que já havia sido experimentado com competência não representa uma atitude muito avançada. A prova deste direcionamento equivocado em nosso país é o fato de termos, já há muitos anos em vários países, alguns autores das pedagogias radicais resgatando os clássicos pedagógicos, como John Dewey, como podemos perceber em Henry Giroux ou Michael Apple.

Conhecimento e ação

A concepção sobre o que é o *pensar* é indubitavelmente importante nos processos educativos, especialmente para este que é um dos objetivos da atividade educativa, a construção de conhecimentos por parte dos educandos. Contudo, na perspectiva teórica que procurarei demonstrar aqui, ligada a uma compreensão ampla da pedagogia da libertação, esta valorização da atividade intelectual não conduz a um racionalismo. Por racionalismo entenda-se a tentativa teórica de conceituar o que é humano a partir do pensamento, isto é, a noção segundo a qual o pensar define o sujeito e a própria vida real, e cuja expressão máxima é bem representada pela frase *Penso, logo existo*, de Descartes.

Mente e consciência são funções orgânicas, mas que precisam, para se estruturar, do contato com a cultura e as relações sociais.

Ela – a consciência – é uma capacidade instrumental, pois aumenta as possibilidades de adaptação e de relação do organismo com o meio natural e com as complexas demandas sociais, muitas de caráter simbólico. Por isso Dewey, um autor do humanismo progressista que será fundamental para Paulo Freire e a pedagogia da libertação elaborarem sua concepção de aprendizagem, dá à sua teoria, entre outras definições, o nome de *instrumentalismo*. Assim, reincorporada à esfera orgânica, à atividade reflexiva tem a sua importância reconhecida, sem recair nas concepções idealistas de consciência, que lhe atribuíam um caráter mítico ou metafísico, ao acreditar na ideia de que ela teria o poder de constituir a realidade.

Mas, para que o *pensar* possa ser ressignificado em toda sua potencialidade nas práticas educativas, e desenvolvido com fins não-opressivos e não-fragmentadores, precisamos superar os vários dualismos que caracterizam a compreensão moderna de sujeito e de realidade: mente-corpo, sujeito-objeto, pensamento-ação.

Em perspectivas libertadoras com as características apontadas acima, estas separações não têm sentido, pois não há pensamento em si, sem objeto, sem mundo, assim como não há ação sem objeto e sem contexto: até para caminharmos precisamos do chão.

Esta é a outra característica da compreensão de consciência que será defendida aqui: a indissociabilidade entre pensamento e ação. Ou, como é mais conhecido no nosso discurso latino-americano de educação popular, articulação teoria-prática. O pensamento é uma fase da ação, aumenta o poder de intervir ativamente no mundo. Isto não significa que o pensamento esteja subordinado à ação,

pois ele pode subvertê-la, mostrar que esta pode desenvolver-se de forma diferente, ampliando as chances de relacionamento e realização do organismo na vida social. Logo, a ênfase na ação e na experiência primária, bem como uma concepção instrumental do pensar, não significam a desvalorização da atividade intelectual.

Aliás, a consciência é um dos modos de escapar ao impulso cego e à rotina. Uma pessoa privada da consciência torna-se um ser dominado pelos instintos e desejos imediatos. Quando há consciência, os fatos presentes assumem o papel de símbolos, com os quais podemos elaborar fatos ainda não adquiridos pela experiência. Com este recurso mental, a pessoa pode agir apoiando-se em dados ausentes ou futuros. Ao invés de ser escrava de hábitos e tendências das quais não tenha consciência, será estimulada por uma influência mais vasta, do que aquela que teria se ela se orientasse apenas pelos dados dos quais tem conhecimento direto. (DEWEY, 1953)

Compreendendo a consciência de uma forma complexa, orgânica, subjetiva e social ao mesmo tempo, podemos superar a noção de uma transcendência absoluta do pensar em relação à experiência primária, pois não podemos pensar com eficiência e amplitude se esquecemos que esta experiência e os seus problemas são o campo inicial do pensar. Além disto, é nesta experiência que se dão os desejos e interesses que movem o pensamento.

O pensar dificilmente fundamenta a sua própria necessidade. Daí a necessidade da integração entre pensamento, ação e desejo, para que se constituam práticas de formação integral, seja nas escolas, seja na educação popular.

Assim o pensamento em uma pessoa sadia, de uma forma geral, não é contemplativo, desligado dos problemas da vida real: nós pensamos para resolver problemas e dificuldades que afetam nossos desejos e necessidades. Contudo, não é qualquer prática que produz reflexão, mas somente aquelas que são complexas e problematizadoras: práticas rotineiras não levam ao pensar.

A existência em nossa sociedade destas práticas sociais rotineiras e mecânicas, que exigem pouco uso da reflexão e da sensibilidade, é consequência de um processo de alienação, cujo fundamento é a divisão social entre classes.

Tal configuração política produz pessoas para pensar, especular e dirigir a vida política, distantes da lida diária com problemas práticos, e pessoas de ação, com grande capacidade de execução

automática e rotineira, nas quais a capacidade reflexiva foi pouco estimulada. Os modelos conservadores de educação, ao trabalhar com exercícios “práticos”, mecânicos e repetitivos, de um lado, e conhecimentos abstratos, de outro, contemplam esta dicotomia, reforçando a formação diferenciada que foi citada acima, ou seja, a reprodução das classes sociais.

Se a consciência tem um papel instrumental na vida humana, também é assim com o conhecimento. Mais do que um depositário da “verdade”, o conhecimento é uma forma de aumentar as nossas possibilidades de relação com o mundo e com os outros. Contudo ele sempre precisa estar sujeito à verificação, ao confronto com a experiência concreta. Conhecimentos significativos são aqueles que nascem, e no final, voltam à experiência vivida. E mesmo nos casos daqueles que nos chegam pela cultura (sem experiência direta), estes só adquirem significância quando criam vínculos com os esquemas prévios da pessoa: cognitivos, afetivos e existenciais, como veremos mais detalhadamente na terceira parte deste trabalho.

Vamos mais uma vez recorrer a Dewey para aprofundar esta concepção de conhecimento. Ela jamais busca na lógica formal ou na especulação o seu estatuto de validade, embora o pensamento moderno o haja tentado incessantemente). (DEWEY, 1980a) O que o autor defende com respeito à filosofia, penso eu, é plenamente válido com relação ao conhecimento em geral, inclusive o científico:

Penso que há, pois, aqui um teste de primeira ordem relativo ao valor de qualquer filosofia que nos seja oferecida: produz conclusões que, quando referidas às experiências da vida comum e às suas situações insatisfatórias, conseguem torná-las mais significativas, mais lúcidas para nós, e tornar nossas conexões com elas mais frutíferas? Ou torna as coisas da experiência cotidiana mais opacas do que eram antes, privando-as de possuir em “realidade” até a significação que antes aparentavam possuir? (DEWEY, 1980a, p. 9)

Assim, o conhecimento que tenha validade é aquele que produz o enriquecimento de compreensão e de poder na vida cotidiana. Se os conhecimentos teóricos são postos a habitar separados em algum domínio técnico, pertencentes somente a eles e aos especialistas, eles causam à pessoa comum mais confusão e mistério no entendimento da vida diária. A busca de um critério de validade fora da experiência, consequência, em última análise, da divisão

social em classes, é a responsável pelo fato de tantas teorias levarem a conclusões que depreciam e condenam a experiência primária.

A distância criada, então, entre os assuntos da vida diária e a ciência conduz pessoas razoáveis e cultivadas a olhar com desconfiança a teoria. (DEWEY, 1980a) Isto aumenta a separação entre cultura erudita e cultura popular

Para Dewey, racionalidade é uma questão da relação entre meios e consequências, jamais de “primeiros princípios fixos”, tomados como premissas irrefutáveis e transcendentais à experiência. Todo o pensamento é, assim, uma busca da relação entre meios necessários e consequências desejadas pelo sujeito. Para o autor, portanto, todo pensamento é pensamento “prático”, em última análise. Ele não acredita em fundamentos imutáveis, plenamente estáveis, para o pensar. (DEWEY, 1980b). Logo, os efeitos da ação, guiados pelo desejo e antecipados pela reflexão constituem o motivo básico do pensamento.

Os significados de conceitos e ideias são resultantes de ações práticas e socialmente compartilhadas, nos diz Dewey (1979a) em *Democracia e educação*. Por exemplo, uma criança pequena constrói o significado de *chapéu* observando e acompanhando o pai usar o objeto, em certas situações, com certos fins, e não outros. Nesta experiência prática e vital, onde joga um forte papel os significados utilizados por adultos importantes para a criança, ela vai formando os seus conceitos e ideias, e não em situações formais e desligadas da vida social. É neste contexto vital e social que se formam os significados dos conceitos, não em uma zona lógica e metafísica.

Portanto, todo processo de conhecer, como toda reflexão lógica e mesmo a investigação científica, buscam significados contingentes, não transcendentais. Um conceito lógico ou científico jamais pode fundar a existência, embora possa, em certas circunstâncias, ampliar a nossa compreensão de aspectos da existência vital: essência nunca é existência, mesmo que a essência (o conceito ou ideia) seja o sentido purificado da existência. (DEWEY, 1980b) Talvez possamos afirmar com certa liberalidade, que também para Dewey a existência precede a essência.

Um grande erro da filosofia racionalista estaria em não reconhecer que nós não podemos ter os produtos cognitivos sem o processo de sua produção, que envolve a relação direta com a experiência contingente e primária. Tal filosofia defende um conceito de racionalidade que transforma esta em uma faculdade

capaz de um voo transcendental, independente e soberano em relação à experiência. Esta atitude intelectual hipostasia o pensamento e lhe atribui a suposta capacidade de atingir a percepção das “primeiras verdades” e intuitivamente apreender, a priori, os “princípios últimos”, a essência transcendente dos objetos e das coisas. (DEWEY, 1980b)

Não há significados fixos, verdades imutáveis ou leis racionais acima do tempo ou da contingência. Pensar é um constante aperfeiçoamento em um mundo em contínua mudança, que nada apresenta de imutável, fixo ou seguro. Dewey acredita que nós entramos em estado de dúvida quando nossos hábitos são rompidos. As crenças são regras para a ação, e quando nossas funções ou hábitos entram em crise, isto é, não funcionam mais naquele contexto ou situação em que vivemos, a pessoa entra no estado de dúvida e ansiedade que inicia um processo de conhecer.

Estas situações que geram o processo de conhecer são denominadas por Dewey de *situações indeterminadas*, carregadas de confusão, desordem, ambiguidade e conflito. Mas tal desordem não pode ser resolvida por processos intelectuais purificados da ação e do sentimento:

É a situação que tem tais características. Nós estamos incertos porque a situação é inerentemente incerta. Os estados pessoais de dúvida que não são evocados por, e relativos a alguma situação existencial, são patológicos; quando extremados, constituem a mania da dúvida. Por conseqüência, as situações que são perturbadas e turvadas, confusas ou obscuras, não podem ser endireitadas, clarificadas e postas em ordem pela manipulação de nossos estados mentais pessoais. (DEWEY, 1980b, p. 59)

Esta concepção da relação sujeito-situação evidencia uma compreensão integral de ser humano, que entra em choque frontal com a concepção dualista. O ser humano é entendido como um ser social e biológico, que está em relação contínua com meio ou ambiência, e não isolado ou acima dela. A incerteza gerada pelas *situações indeterminadas* mostra esta continuidade (que não deve ser confundida com determinação):

O hábito de considerar a incerteza como se pertencesse somente a nós e não à situação existencial, na qual estamos envolvidos e implicados, é herança da psicologia subjetivista. As condições biológicas antecedentes de uma situação não-estabelecida es-

tão envolvidas no estado de desequilíbrio das ações recíprocas entre o organismo e as condições ambientes. A restauração da integração pode ser efetuada apenas por operações que realmente modifiquem as condições existentes, não por processos puramente “mentais”. (DEWEY, 1980b, p. 59)

A reflexão sobre o problema, que vai gerar conhecimento e soluções, ocorre na e durante a atividade. Não há, desta forma, uma interrupção da atividade para o pensar, de forma especulativa: não há uma antinomia entre pensamento e ação. A atividade não cessa para se render à reflexão, pois tanto o pensamento como o sentimento e a imaginação são fases da ação, para Dewey (na minha compreensão, fases da experiência).

Para o autor, fins se distinguem de resultados, pois fins ou propósitos exigem reflexão e tomada de decisão. Deste modo, a intencionalidade distingue a ação inteligente do simples comportamento, que pode ser automático e até inconsciente. Sem a reflexão não há como elaborar propósitos e produzir os resultados desejados. Isto permite uma certa organização da experiência, através daquilo que foi mostrado anteriormente: a descoberta das conexões entre nossa ação e as suas consequências, a descoberta de que tipo de continuidade é possível estabelecer entre estes dois elementos. (DEWEY, 1980b)

Não há fins fixos e imutáveis, assim como também é função de uma educação libertadora desenvolver com os educandos a capacidade de elaborar seus propósitos. Caso contrário, eles jamais serão livres, estarão sempre realizando propósitos alheios. Esta é a condição e o significado da liberdade: não uma essência metafísica, nem um transcorrer automático, nem uma ausência, mas uma conquista realizada pela ação inteligente e movida pelo desejo.

Este humanismo rejeita uma noção teleológica de ação humana e de história, herança, ao menos em parte, do realismo aristotélico. Esta crença em fins fixos integra a busca por certeza, e é uma demanda por garantia e segurança antes da ação. Mas somente pela aventura da experimentação podemos nos aproximar de algo que se possa chamar, e mesmo assim de forma instável, verdade e certeza. Há aqui, portanto, uma radical rejeição ao dogmatismo e à submissão a qualquer regra ou princípio autoritário que supostamente regeria um processo fixo de conhecer ou pensar.

O cosmos e a realidade social são mutáveis, instáveis, indeterminados. Como os conceitos têm estabilidade (pelo menos

por certo tempo), precisam ser encarados com instrumentos de conhecimento, representações aproximativas da realidade, e não cópias da realidade. Um colega de Dewey, que o influenciou profundamente, William James, já escrevia em 1909 no seu livro *Um universo pluralístico*:

A essência da vida é o seu caráter continuamente mutável; mas nossos conceitos são todos descontínuos e fixos, e o único modo de fazê-los coincidir com a vida é supondo arbitrariamente que a vida tem posições fixas. Com estes pontos fixos, é possível tornar nossos conceitos congruentes. Mas estes conceitos não são parte da realidade, não são posições assumidas por ela, e sim suposições, anotações feitas por nós mesmos; desse modo, você não poderá pescar a realidade substantiva com esses conceitos, assim como não pode pescar água com uma rede, por mais fina que seja. (JAMES apud SHOOK, 2002, p. 133)

James avança sua relativização do conhecimento, demonstrando sua impotência absoluta para carregar toda a complexidade do real, a sobrecarga que depositamos nele, resultado em parte de um desejo que temos por segurança, e em parte (penso eu) de um processo cultural e ideológico, nas sociedades de classe, elaborado para produzir nas pessoas uma supervalorização da certeza, da estabilidade, da ordem, do conhecido, do imutável¹. James nos mostra como é difícil captarmos a complexidade do real, e, portanto, desenvolvermos um pensamento complexo, quando estamos excessivamente focados no conhecimento. Isto é uma limitação estrutural do conceito:

(1) Há uma confusão na racionalidade moderna e nas nossas subjetividades, entre incerteza e insegurança. Buscamos certeza mental ou conceitual para nos sentirmos seguros psicologicamente, como uma suposta compensação. Contudo, isto não funciona pois a insegurança psicológica continua de forma clara ou inconsciente. A certeza cognitiva, sozinha, mesmo quando genuína, não pode nos dar segurança psicológica. Esta só pode ser diminuída atuando sobre suas causas. É por isto que pessoas muito inseguras precisam frequentemente se agarrar a certezas, genuínas ou imaginárias, enquanto pessoas psicologicamente seguras podem conviver com incertezas em um nível maior, sem se abalar tanto, e inclusive lutar por coisas que envolvem algum risco razoável. No trabalho social, um dos elementos com comunidades e movimentos sociais é justamente estruturar com os grupos experiências e dinâmicas que fortaleçam as relações de solidariedade e afeto, de modo a aumentar a autoestima e a segurança psicológica das pessoas envolvidas.

Quando formamos conceitos, selecionamos e fixamos, excluindo tudo senão o objeto fixado. Um conceito significa isto-e-nada-mais. Conceitualmente, o tempo exclui o espaço; o movimento exclui o repouso; a aproximação exclui o contato; a presença exclui a ausência; a unidade exclui a pluralidade; a independência exclui a relatividade; o “meu” exclui o “seu”; esta concessão exclui aquela conexão – e assim sucessivamente; enquanto no fluxo real, concreto e sensível da vida, as experiências penetram-se umas às outras, não sendo fácil saber exatamente o que é excluído e o que não é. (JAMES apud SHOOK, 2002, p. 133)

Estas características colocam Dewey, Peirce e James, todos pragmatistas, como precursores de algumas das conquistas consa-

gradas bem mais tarde no pensamento europeu do século 20, pelo paradigma da complexidade (a partir da década de 60) e pelo pós-estruturalismo (a partir dos anos 70, especialmente). Entre estas conquistas, a concepção de conhecimento como algo relativo; o respeito à diversidade; a aceitação que toda cultura porta explicações válidas sobre a realidade; o reconhecimento da capacidade de elaborar compreensões da realidade por parte dos marginalizados ou minorias (loucos, crianças, indígenas, trabalhadores); uma compreensão complexa e cósmica da realidade, ao invés de uma compreensão simples, fragmentada e reducionista; a importância da generosidade e da simpatia pelos seres humanos, para entendê-los melhor em sua realidade e em sua humanidade.

Eu penso que há um grande ganho para os processos de formação libertadora quando encaramos o conhecimento desta forma: o saber e as teorias perdem o seu caráter universal e transcendental, e passam a ser encarados como *tentativa de explicação*, sempre parciais e de resultados relativos. O centro do processo de conhecimento não é mais uma capacidade suprassocial chamada razão, mas a relação da pessoa que aprende com o objeto que busca conhecer, no contexto em que estão, mediados pelos outros sujeitos (intersubjetividade). Nesta arena se estabelecem acordos e complementações de visão, pois qualquer visão pessoal ou teórica é parcial. O único conhecimento democrático é aquele que resulta do debate livre e aberto de opiniões, sempre em processo de revisão na experiência.

Estes processos intersubjetivos de acordo e negociação, sempre em conjunto com a relação direta dos sujeitos com o fenômeno investigado, é que permitem, caso a relação não seja autoritária, algum conhecimento sobre o mundo, embora precário, instável e sempre sujeito à revisão. Assim torna-se possível, simultaneamente, a superação do dogmatismo, do solipsismo e do ceticismo. Tal concepção do processo do conhecer, como fica evidente, está centrada nos sujeitos e nas suas relações com o outro e com o mundo concreto, e não no conhecimento em si, que passa a ser considerado um instrumento da atividade dos sujeitos.

É evidente que nesta concepção não há espaço para verdades fixas. Aliás, penso eu, a verdade é uma questão que não tem sentido, senão na própria experiência das pessoas com o mundo: não existe fora da experiência, isto é, quando está apenas na linguagem e no pensamento. Por isto nós não podemos comunicar a verdade:

podemos comunicar informações. Se uma teoria ou ideia é verdadeira ou não, isto precisa ser verificado diretamente pela pessoa na prática social, isto é, o conceito precisa ser vivido, experimentado. Aquilo que uma coisa é, ela o é para uma pessoa ou grupo social específico, e somente na relação prática entre estes e a coisa, em um contexto concreto.

Esta concepção democrática e instrumental de conhecimento, além de favorecer a autonomia daqueles que aprendem, ainda toca em um outro ponto problemático do processo de conhecer. Qualquer tipo de conhecimento produzido, no campo cultural mais amplo ou na área científica, possui duas características: carrega a visão de mundo do conhecedor, pois a consciência é intencional; e enfatiza determinados aspectos da realidade investigada, em detrimento de outros, construindo uma visão parcial – mas não necessariamente falsa – dessa realidade. Esta última característica é visível até nos projetos filosóficos de caráter sistemático e totalizante, como a filosofia aristotélica ou o materialismo marxiano. Por mais que tente ser exaustiva, uma abordagem nunca consegue dar conta de uma realidade, permanecendo na incompletude.

A realidade excede qualquer conhecimento, porque é inesgotável e muito mais complexa do que as representações que se possa elaborar sobre ela. Isto não constitui uma falha do conhecimento, ao contrário, faz parte da sua essência, é característica estrutural da consciência (evidentemente não é o caso dos discursos conservadores, pois aí a incompletude é intencional, pretende ocultar certos aspectos do contexto e da subjetividade). Diz um ditado indiano: se sete pessoas olharem para uma estátua do buda, em posições diferentes, verão sete estátuas diferentes. As implicações educacionais desta concepção de conhecimento ficarão mais claras nas páginas seguintes.

Também na fenomenologia existencial encontramos concepção bastante semelhante do processo de conhecer, que nos ajuda a elucidar ainda mais esta forma experiencial de compreender o saber. Para autores como Merleau-Ponty, por exemplo, não há conhecimento enquanto um acesso privilegiado à verdade, isento de qualquer efeito da subjetividade: não há saber antes da experiência. Este autor francês promoveu um novo enfoque na própria reflexão fenomenológica, deslocando a consciência originária como fundamento do conhecimento, para a experiência do corpo e da percepção:

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam, e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todos as minhas percepções explícitas.

A verdade não “habita” o “homem interior”, ou antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, e é no mundo que ele se conhece. (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 6)

Assim, a relação da pessoa com os conhecimentos formais é sempre mediada pela sua experiência estética e corporal. Sem o contato sensível com o mundo ela não consegue atribuir significados, pois perde sua base de significação, que nesta concepção, não é transcendental, mas existencial e social. Todos os nossos conhecimentos sobre o mundo, inclusive o científico, estão baseados inicialmente na experiência cotidiana, sem a qual os símbolos da ciência nada diriam:

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e o seu alcance, precisamos primeiramente despertar esta experiência do mundo do qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele. Eu não sou um “ser vivo” ou mesmo um “homem” ou mesmo “uma consciência”, com todos os caracteres que a biologia, a anatomia social ou a psicologia indutiva reconhecem a esses produtos da natureza ou da história - eu sou a fonte absoluta; minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim (e portanto ser no único sentido que a palavra possa ter para mim) essa tradição que escolho retomar, ou este horizonte cuja distância em relação a mim desmoronaria, visto que ela não lhe pertence como uma propriedade, se eu não estivesse lá para percorrê-la com o olhar. (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 3-4)

Segundo Merleau-Ponty, não há como manter a autonomia límpida e completa da ciência em relação ao mundo vivido.

As elaboradas operações intelectuais, no mais rigoroso método científico, não são capazes de dissipar as obscuridades e mistérios

da nossa crença ingênua no mundo: ao contrário, tais operações do pensamento representam uma expressão elaborada desta relação sensível dos sujeitos com o mundo, pressupõem e sustentam-se inicialmente nela. Isto se dá porque o pensamento científico opera a partir dos dados empíricos, e estes, para serem produzidos, dependem da sensação e da percepção, isto é, do corpo. Supõe-se que o mundo preexiste em relação à ciência, mesmo na física clássica. (MERLEAU-PONTY, 1999) Contudo, quem poderá garantir que o mundo existe, a não ser por sua experiência corporal?

(2) A própria ideia de objetividade é parcialmente subjetiva: ela resulta de uma escolha dos pesquisadores, não contemplada integralmente pelos próprios dados gerados pelas pesquisas empíricas ou experimentais, se observamos com atenção seu planejamento e procedimentos.

Na busca por segurança os pensadores elaboraram os mais precisos e sofisticados procedimentos intelectuais para escapar aos efeitos da subjetividade sobre o conhecimento². Mas esta sofisticação não consegue esconder um fato tão notável quanto constrangedor: a nossa relação inicial com o mundo é corporal e perceptiva. Por isto, ela é permeada, desde a sua origem, pela paixão, incerteza e conflito de valores, mesmo que mediada pela cultura. A experiência inicial que temos do mundo é corporal, e inclusive a ciência, que influencia a nossa relação com o contexto imediato, é também afetada pela nossa experiência. Qualquer abstração, como um conceito científico por exemplo, para ser compreendida por uma pessoa, passa por um processo em que a mesma lhe atribui um sentido, só possível a partir de suas experiências anteriores.

Contudo o leitor destas páginas poderá questionar o seguinte: “Tudo bem, o conhecimento da realidade não é absoluto. Ele depende de quem conhece esta realidade. Portanto, ele é relativo. Mas ao procurar superar o objetivismo não estamos caindo no relativismo?” Para responder a esta indagação precisamos primeiro fazer a distinção entre *relativismo* e *relatividade*. O primeiro afirma a independência da percepção, do saber e do valor em relação ao objeto. O relativismo parte de uma premissa válida, a necessidade de superar o objetivismo e a interpretação única sobre o objeto, que desconhece que um conceito sobre um objeto é construído em relações sociais, permeado pela política e calcado em uma visão de mundo, muitas vezes classista, que influi na forma como este objeto é apresentado. Portanto o conceito sobre o objeto não é neutro.

Mas esta posição, radicalizada, nos leva à seguinte situação: se todas as representações são políticas, e inteiramente políticas, na verdade não existe “objeto”, isto é, um mundo exterior com o qual temos contato imediato. Ou se existe, ele não pode ser representado

na linguagem, com um mínimo de estabilidade. Logo, o “objeto” é o que uma classe ou grupo social diz que ele é: ele é construído na linguagem e na cultura, de acordo com os interesses de poder daquele grupo, seja ele dominante ou não. Por exemplo (argumentam alguns defensores desta posição) não há distinção significativa entre Chitãozinho & Chororó e Vivaldi. Trata-se igualmente de música, e ambas têm semelhante poder humanizador, sendo os primeiros subvalorados apenas pelo uso de padrões de apreciação estética impostos pelo poder dominante.

Veja-se que desse modo, analisando com profundidade esta posição e mesmo reconhecendo o grande mérito que ela possui, de nos mostrar o caráter político e cultural da construção do objeto (na verdade, da construção da representação do objeto), nós retornamos ao solipsismo: não mais de caráter individual, mas um solipsismo culturalista. Já não há mais distinção no mundo, ou melhor, o mundo pode ser possuído por qualquer distinção, tudo é válido. O mundo passa a ser um campo de infinitas conceituações, em qualquer um dos seus aspectos.

Esta é uma questão de difícil solução, se é que pode ser solucionada. A minha posição aqui é a seguinte: o princípio da *relatividade* do conhecimento admite que este é precário, e sempre construído em relações sociais e políticas que afetam o que ele será, isto é, afetam a forma como ele tentará representar o objeto. Mas ele sempre dialoga com o objeto imediato, tem um contato direto com ele. Mesmo que duas pessoas percebam e representem o mesmo objeto de forma diferente, a única forma delas se comunicarem é que estejam em contato direto com ele; e que reconheçam que ele existe previamente ao contato, que ele não foi inaugurado pela percepção delas – em síntese, que o mundo existe. Quando sentirmos tentações relativistas, precisamos lembrar que o mundo não precisa de nossa autorização, nem da cultura, para existir, embora a cultura influencie nosso modo de vivenciá-lo e interferir nele.

Logo, o que distingue o *relativismo* e a *relatividade* é que a última reconhece que a natureza do objeto possui uma estrutura própria, que independe do observador. O que é relativo não é o objeto, mas a representação sobre ele, se entendemos por objeto os elementos materiais e simbólicos que constituem o mundo.

E mais: esta representação, mesmo sendo diferente em diferentes pessoas, será influenciada pela estrutura do objeto. Ela, ou pelo menos aspectos dela, aparecerão, ainda que de forma diferente,

em diferentes representações. Esta é a única forma de evitarmos o subjetivismo total, seja de caráter individualista ou culturalista.

Por exemplo, uma casa em uma vila operária será sempre uma casa em uma vila operária, com sua cor, seu pequeno tamanho, sua igualdade com as outras casas circundantes, sua distância em relação ao centro da cidade, sua falta de infraestrutura. O que é relativo é o impacto, o valor e a importância que estas coisas têm para diferentes pessoas e classes sociais. Para uma família da classe média, morar nesta vila poderá ser um grande sofrimento. Para uma outra, que vem de uma favela, com infraestrutura bem inferior, a mudança provavelmente será valorada de modo muito positivo.

The thought and the knowledge

Abstract: The main theme of this article are the learning process in educative situations, using the concepts and reflections of the liberation pedagogy, theoretic and methodological field related to the thought of authors like Paulo Freire and John Dewey. (Dewey did influence Freire). This text is divided in two parts. In the first section, the goal is discuss the speech and the thought that try explain the construction of the knowledge outside of the university (the scientific thought in the education research). In the second section of this text, we emphasize that the knowledge and the scientific thought occur in experiences of the social practices. They are not intellectual, sovereign and purely transcendent phenomena to the social experience.

Key words: Thought. Knowledge: Pragmatism: Liberation education.

Referências

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1953.
- _____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979a.
- _____. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979b.
- _____. *Experiência e natureza*. São Paulo: Abril Cultural, 1980a. (Os pensadores).
- _____. *Lógica: a teoria da investigação*. São Paulo: Abril Cultural, 1980b. (Os pensadores).
- _____. *Teoria da vida moral*. São Paulo: Abril Cultural, 1980c. (Os pensadores).
- HABERMAS, Jurgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. *Técnica e ciência enquanto "ideologia"*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

MERLEAU-PONTY, Maurice. *De Mauss a Claude Levi-Strauss*. São Paulo: Abril Cultural, 1980a. (Os pensadores).

_____. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Marxismo e filosofia*. São Paulo: Abril Cultural, 1980b. (Os pensadores).

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Resumo de cursos: psicossociologia e filosofia*. Campinas: Papirus, 1990.

_____. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MOGILKA, Maurício. Educação, desenvolvimento humano e cosmos. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 31, p. 363-377, dez. 2005. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 25 out. 2009.

_____. A formação humana no horizonte da integralidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, n. 215, p. 53-67, INEP/MEC, abril 2006a. Disponível em: <www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em: 21 nov.2009.

_____. No campo da subjetividade. *Pro-Posições*, Campinas, n. 49, p. 197-215, abr. 2006b.

_____. *Pensamento e desejo: práticas educativas e processos de formação humana em pleno capitalismo*. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

_____. *O que é educação democrática? contribuições para uma questão sempre atual*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003a.

SHOOK, John. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Artigo submetido em 28/09/2009 e aceito para publicação em 29/07/2011.