

CRÍTICA A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

CRÍTICA A LA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN EN EL PENSAMIENTO DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

CRITIQUES THE CONCEPTION OF EDUCATION IN THE THINKING OF BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v14i3.51332>

Adrianyce Angélica Silva de Sousa¹

Ellen Soares Marinho²

Resumo: O presente texto analisa a concepção de educação proposta nas análises do autor Boaventura de Sousa Santos. Buscamos apresentar os elementos chaves da argumentação do autor em torno da educação localizando que a mesma só pode ser compreendida a partir do debate feito por Santos no que se refere a suposta passagem paradigmática da modernidade à pós-modernidade. Enfatizamos, no âmbito da concepção de educação em Boaventura de Sousa Santos, a teoria da tradução, sociologia das ausências, lógicas da monocultura, ecologia dos saberes. Consideramos que o debate em torno da educação expressa a limitação do pensamento do autor na mistificação própria da sociedade capitalista, e, por isso, - dada sua visibilidade nas ciências sociais, - a crítica a esta elaboração é urgente e atual.

Palavras Chaves: Crítica. Educação. Modernidade. pós-modernidade.

Resumen: El presente texto analiza la concepción de educación propuesta en los análisis del autor Boaventura de Sousa Santos. Buscamos presentar los elementos clave del argumento del autor en torno a la educación, encontrando que sólo puede entenderse a partir del debate realizado por Santos sobre el supuesto pasaje paradigmático de la modernidad a la posmodernidad. Destacamos, en el ámbito de la concepción de la educación en Boaventura de Sousa Santos, la teoría de la traducción, la sociología de las ausencias, la lógica del monocultivo, la ecología del saber. Consideramos que el debate en torno a la educación expresa la limitación del pensamiento del autor a la mistificación de la sociedad capitalista, y por ello -dada su visibilidad en las ciencias sociales- la crítica a esta elaboración es urgente y actual.

Palabras clave: Crítica. Educación. Modernidad. Posmodernidad.

Abstract: The present text analyzes the conception of education proposed in the analyzes of the author Boaventura de Sousa Santos. We seek to present the key elements of the author's argument around education, finding that it can only be understood from the debate made by Santos regarding the supposed paradigmatic passage from modernity to postmodernity. We emphasize, within the scope of the conception of education in Boaventura de Sousa Santos, the theory of translation, sociology of absences, logic of monoculture, ecology of knowledge. We consider that the debate around education

expresses the limitation of the author's thought to the mystification of capitalist society, and therefore - given its visibility in the social sciences - the criticism of this elaboration is urgent and current.

Keywords: Criticism. Education. Modernity. Postmodernity.

Introdução

A pandemia mundial causada pelo vírus SARS-CoV-2 atingiu um recorde de casos tanto de infectados como de mortes em esfera global e nacional, expondo o aprofundamento das contradições da dinâmica capitalista, em seus particulares e bárbaros contornos em países periféricos como o Brasil. Entre nós, a crise sanitária escancarou o aprofundamento das contrarreformas neoliberais e, o impacto da eleição presidencial de 2018, que deu cena e força a extrema direita no país. No curso deste projeto autocrático e altamente deletério para as/os trabalhadoras, nosso histórico conservadorismo, atualiza-se na materialização de um conservadorismo reacionário, reeditando a marca da nossa formação social em suas pautas autocrática e antipopular (SOUSA, OLIVEIRA, SOUZA, 2020).

Para responder aos interesses do capital financeiro e rentista tornou-se fundamental alijar os trabalhadores e movimentos sociais dos processos, efetivando assim a dilapidação dos seus direitos. Nestes termos, o governo Jair Bolsonaro vem garantindo este movimento (OLIVEIRA, SOUZA e SOARES, 2019). Basta destacarmos os dados do Instituto de Estudos Econômicos – INEC, divulgados pelo Correio Brasiliense, em abril de 2022, que demonstram uma queda nos gastos gerais para saúde e setores correspondentes. Na comparação anual, entre 2019 e 2020, a perda chega a 5,95%. Porém, na composição entre valores no período de 2019 a 2021, alcança a 7,27%. Quando são analisados os gastos com a pandemia, a diminuição de empenho governamental vai a 78,8% entre 2020 e 2021 — considerado o período crítico da calamidade pública. Ainda de acordo com o estudo, apenas 82% do montante autorizado foi executado em 2021, havendo uma sobra de R\$ 27,3 bilhões (CARDOSO, 2022, s/n). O auxílio emergencial em 2021 teve seus recursos cortados em quase 50% ao decorrer do ano.

A realidade da pandemia explicitou este processo, por exemplo, na reivindicação de um darwinismo social. Como bem sinalizou Leher (2020), a linha que separa a civilização da barbárie foi rompida quando empresários, acionistas da bolsa de valores e governo se posicionaram pelo imediato fim da quarentena, a despeito das consequências para a vida humana. A ideia subjacente é que a “seleção natural” irá agir na epidemia: os mais fortes sobreviverão, os fracos sucumbirão.

Neste processo, verifica-se uma perda de prioridade no campo das políticas públicas que atinge várias áreas, e, em particular, a educação. De acordo com os dados divulgados pela Revista Galileu em outubro de 2022 as verbas para pagar água, energia, bolsas de estudo e prestação de serviços nas universidades federais, nos últimos 04 anos, durante o governo de Jair Bolsonaro, tiveram uma queda de 45% nas chamadas “despesas correntes”, que englobam esse custeio e assistência estudantil (REVISTA GALILEU, 2022, s/n). Ainda, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

(INEP), divulgados pelo Correio Brasiliense, entre 2019 e 2021, o Brasil perdeu 7,3%, ou seja, mais de 650 mil matrículas na educação infantil (CARDOSO, 2022, s/n).

Particularmente, cabe destacar que no caso da educação, associada a falta de investimentos e cortes, tem-se também um investimento ideológico para formação de um caldo cultural e social que sustente este processo. Ele é construído a partir da negação da ciência, da descredibilização dos institutos de pesquisas, universidades e seus profissionais, colaborando para sedimentar a fragilização dos parâmetros sociais e de civilidade construídos no país nos anos de 1980.

O caráter reacionário e antirrevolucionário deste caldo cultural (SOUSA, OLIVEIRA, SOUZA, 2020), assume no atual governo, os traços da reciclagem do anticomunismo como inimigo e, na educação, no chamado “marxismo cultural”, que foi atualizado, como analisa Leher (2021) na estratégia *olavista* da guerra cultural. Por isso, para a política de educação confluem dois interesses o aprofundamento do neoliberalismo e a sedimentação de uma educação destituída do seu caráter crítico.

A nosso ver, estes processos acirram o debate que envolve a perspectiva de análise da educação em sua proposição crítica, legatária dos avanços conseguidos no desenvolvimento da moderna sociedade burguesa e os questionamentos pós-modernos feitos a essa perspectiva e que indicam para uma “nova educação” própria ao que seria o horizonte teórico da pós-modernidade. Neste debate, o autor Boaventura de Sousa Santos, ganha particular relevância dado o alcance e influência da sua produção na Europa, América Latina e, especialmente no Brasil. É este autor que coloca, na nossa compreensão, a educação para ser pensada a partir de um contexto de transição paradigmática da modernidade à pós-modernidade.

Ao explicar este processo transitório, Santos (2000) afirma que as sociedades e as culturas contemporâneas atravessam um período de transição paradigmática³ em que duas dimensões se tornam fundamentais, a epistemológica e a societal. A transição epistemológica ocorre entre o paradigma da “ciência moderna”, cujo processo de falência, segundo o autor, se torna evidente e, o paradigma emergente difícil de identificar, mas denominado por ele como “ciência pós-moderna”. Para este autor, o que há de novidade para esse século é o reconhecimento de conhecimentos rivais alternativos a ciência moderna, e, a partir disso, abrem-se possibilidades para construções de ciências multiculturais.

Quando analisamos essa proposta de transição e as implicações geradas no campo do conhecimento, em particular para a educação, podemos perceber que o contexto para o entendimento da problemática, que envolve a suposta pós-modernidade e seus representantes, tem suas raízes mais profundas na crítica à cultura da modernidade⁴, fundamentalmente ao seu conteúdo progressista.

Para os teóricos pós-modernos está, pois, em questão a transição da modernidade para uma nova condição de sociabilidade, ou seja, a pós-modernidade. O debate abrange, entre outras questões, o que se designou chamar de pós-modernismo nas artes, sobretudo, na arquitetura. A pós-modernidade e o pós-modernismo configurariam a condição sociocultural e estética dominante após acontecimentos significativos como: a queda do Muro de Berlim, o colapso da União das Repúblicas Socialistas

Soviéticas expressando do ponto de vista histórico social o que seria o fim das metanarrativas, na sociedade ocidental no final do século XX. Contudo, a modernidade e a suposta pós-modernidade⁵ são tomadas, no nosso entendimento, abstraídas da dinâmica social e concreta sem a qual não podem sequer serem compreendidas, qual seja: a dinâmica da sociedade burguesa (SOUSA, 2005).

Face essa abstração, as mudanças são tomadas pelos intelectuais pós-modernos como uma nova sociabilidade. Contudo compreendemos, que não tivemos a constituição de uma nova sociabilidade sendo, na verdade, o período pós-crise de 1970 de reorganização e desenvolvimento do capitalismo tardio⁶. Esse marcado pelas respostas estratégicas, do grande capital, que evidenciaram, a partir deste período, a reestruturação produtiva, a edificação do ideário neoliberal, a chamada revolução científica, na contraface da derrocada do socialismo real, bem como o colapso da maioria dos partidos comunistas. Estes seriam, pois, os fenômenos que fundamentaram os questionamentos quanto ao exaurimento da modernidade em suas duas grandes correntes antagônicas do pensamento filosófico, o formal abstrato⁷ e o pensamento crítico dialético.

Neste sentido, Boaventura de Sousa Santos⁸ tem se destacado como um dos teóricos que trazem a crítica ao exaurimento das metanarrativas. Autodeclarado como um autor pós-moderno supostamente de “oposição” ele se insere na crítica à modernidade e aos seus princípios fundamentais, julgando-os inatingíveis e ultrapassados. Em suas análises, encontramos supostos argumentos de que a sociedade atravessa atualmente um processo de “crise” paradigmática, ou seja, uma tensão entre o paradigma da modernidade e um paradigma emergente pós-moderno. Segundo o autor, há evidências concretas de que a modernidade não conseguiu cumprir as suas promessas devido aos grandes problemas da humanidade. Tal debate tem sido recorrente no campo do conhecimento, mobilizando proposições epistemológicas e teóricas, e, neste processo Santos fundamenta seu entendimento em diferentes temas, sendo um destes, o debate sobre educação.

Nesse campo, Santos vem fortalecendo pautas em torno do que ele convencionou chamar de “nova educação”. Para o autor é preciso abandonar o pensamento no futuro nos termos em que foi pensado pela modernidade, ou seja, o entendimento de futuro como progresso. Isto nos levaria a degradação dos povos, pois, segundo Santos, esta teoria moderna fez com que os sofrimentos, as injustiças, as opressões, fossem projetadas para superação em um futuro inatingível. Segundo o autor, esta mesma teoria serviu para banalizar os conflitos e o sofrimento humano. Para ele há de se buscar, nesse momento transitório, o cerne de um projeto educacional emancipatório, que reside na conflitualidade do passado e sua transição enquanto campo de possibilidades e de decisões humanas. Esta conflitualidade é assumida no projeto de educação enquanto conflitualidade de conhecimento. Dessa forma, neste texto, buscamos apresentar brevemente a compreensão de Boaventura de Sousa Santos no campo da educação, entendendo os fundamentos dessa “nova” educação e, posteriormente, efetivando uma crítica a estes argumentos.

O debate da educação na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos

Dada a sua relevância, Boaventura de Sousa Santos, tem se destacado enquanto um intelectual de grandes interlocuções com as ciências sociais, propondo diferentes debates no interior do conhecimento científico. No nosso entendimento, o debate do autor no que se refere a educação, está contido no caldo de suas elaborações de um novo modelo de racionalidade a ser construída.

Buscando estabelecer uma nova racionalidade no campo das ciências sociais e, a partir disto, construir com base na epistemologia teorias que atendam realidade social, Santos propõe uma junção entre saber científico e o senso comum. Segundo ele, não basta propor outro tipo de ciência social, pois geraria desperdício, é preciso mais que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental dominante, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que sejam, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito. Em seus termos, o “mundo é muito mais amplo e variado do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SANTOS, 2002, p.3). Em outras palavras, para o autor, a teoria crítica moderna está em fase de transição e o novo paradigma tem quatro postulados a saber: toda ciência natural é ciência social; todo o conhecimento é local e total; todo o conhecimento é autoconhecimento e toda ciência visa constituir-se em um novo senso comum (SANTOS, 1999b).

Buscando fundamentar a sua crítica ao modelo de racionalidade moderna, Santos se baseia na construção de uma razão indolente a partir do horizonte teórico de Leibniz, propondo os prolegômenos de um novo modelo, designado por ele mesmo, como razão cosmopolita¹⁰. Essa razão se fundamenta a partir de três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. A indolência da razão incide de quatro formas diferentes: “a razão impotente; a razão arrogante; a razão metonímica e a razão proléptica” (SANTOS, 2002, p. 240).

A razão indolente subjaz, nas suas várias formas, ao conhecimento hegemônico, tanto filosófico como científico, produzido no ocidente nos últimos duzentos anos. A consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais, o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo, constituíram o contexto sociopolítico em que a razão indolente se desenvolveu. As exceções parciais, o romantismo e o marxismo, não foram nem suficientemente fortes, nem suficientes diferentes para poderem ser uma alternativa a razão indolente. Por isso, a razão indolente criou o quadro para os grandes debates filosóficos e epistemológicos dos últimos séculos e, de fato, presidiu a eles (SANTOS, 2002, p.240).

Dessa forma, para Santos (2002), não houve uma reestruturação do conhecimento sobre qualquer das quatro formas de indolência da razão. Entretanto, destacam-se duas, dada a relevância assumida por elas, a partir do século XX, a saber: a razão metonímia e a razão proléptica. O autor explica que a razão metonímia não consegue compreender o mundo fora da cultura ocidental, sendo ela um modelo de racionalidade limitada do mundo e de si mesma, devendo ser superada. Sua superação nessa fase de transição deve iniciar a partir do que Santos chama de sociologia das ausências.

A razão proléptica que Santos (2002) também critica é uma razão cuja indolência ocorre por duas vias aparentemente contraditórias. A via da razão inerme cuja necessidade só ela pode imaginar

como sendo exterior e, a via da razão displicente que não se exercita por se imaginar incondicionalmente livre e, por sua vez, livre da necessidade de provar a sua própria liberdade. Assim, Santos propõe uma nova razão pautada em princípios fundamentais da sociologia das ausências e das emergências e do trabalho de tradução, construindo assim, segundo ele, uma razão cosmopolita. O trabalho de tradução, consiste em dar significado ao mundo depois dele ter perdido o sentido por meios modernos. Nestes termos, o trabalho de tradução, - pautado a partir dos princípios da sociologia das ausências e das emergências, - fundamenta novas e plurais concepções de emancipação social sobre as ruínas da emancipação social estabelecidas pelo projeto moderno (SANTOS, 2002, p.273).

Santos (2002) afirma que a teoria crítica moderna apresentou fraquezas ao longo de seu desenvolvimento. Seu erro foi não ter reconhecido que a razão que critica não pode ser a mesma que pensa. Desta forma este autor defende que toda construção deve romper com o dualismo existente entre conhecimento científico e o conhecimento originário do senso comum.

O conhecimento-emancipação tem de converter-se num senso comum emancipatório, impondo-se ao preconceito conservador e ao conhecimento prodigioso e impenetrável. Tem de ser um conhecimento prudente para uma vida descente. A reinvenção do senso comum é incontornável, segundo Santos, dado o potencial desta forma de conhecimento para enriquecer a nossa relação com o mundo. Posto que, apesar de o conhecimento do senso comum ser geralmente um conhecimento mistificado e mistificador, e, apesar de ser conservador, possui uma dimensão utópica e libertadora que pode valorizar-se através do diálogo com o conhecimento pós-moderno (SANTOS, 2002, p. 107-108).

São essas argumentações que possibilitam a Santos, a nosso ver, estabelecer seu diálogo na área da educação. Esta ênfase, está mais explícita em sua produção teórica “Para uma pedagogia do conflito” avançando nesse tema em “Universidade do século XXI”, publicações estas que destacamos por oferecer contribuições mais diretamente relacionadas com o tema da educação. Sua proposta está pautada a partir de um projeto educativo emancipatório, sendo este um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes para, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais que se traduziram no passado. Imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia, uma educação pautada no inconformismo (SANTOS,1996, p.528). Quanto a isto ele afirma:

A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado (SANTOS,1996, p.528).

Para Santos (1996), a educação transformadora se baseia em transformar a própria educação a partir de um convertimento no processo de aquisição daquilo que se aprende, mas não se pode

ensinar, ou seja, baseada no senso comum. Assim, esse conhecimento só é suscitado com inconformismo enquanto se torna senso comum. Um saber aberto que não existe separado das práticas que o confirmam. Este autor explica, que uma educação que parte da conflitualidade dos conhecimentos buscará em instâncias últimas, conduzir à conflitualidade entre sentidos comuns alternativos, ou seja, saberes práticos que trivializam o sofrimento humano; saberes práticos que se inconformam com ele, que aceitam o que existe, só porque existe, independentemente da sua bondade; saberes práticos que só aceitam o que existe enquanto merece existir; saberes práticos que olham as decisões pelo que está a jusante delas e as converte em consequências fatais; saberes práticos que olham as decisões pelo que está a montante delas convertendo-as em indesculpáveis opções humanas (SANTOS, 1996, p. 529).

Na concepção de Santos (1996) os sistemas educativos baseados nos princípios da modernidade ocidental foram moldados por um único tipo de conhecimento científico e aplicação técnica. A criação moderna dos sistemas educativos é concomitante com a consolidação da ciência moderna enquanto modelo hegemônico de racionalidade, uma racionalidade cognitiva-instrumental, que se afirmou sua eficácia pela transformação material da realidade. Após a primeira revolução industrial, ocorreu a conversão progressiva da ciência em força produtiva, um processo histórico que integra ciência e produção de bens e serviços, sendo este modelo hoje bem conhecido. Na sua forma original, este modelo visou converter todos os problemas sociais e políticos em problemas técnicos, resolvendo-os de modo científico, isto é, eficazmente com total neutralidade social e política (SANTOS, 1996, p. 529-530).

Assim, Santos (1996) propõe alternativas para pensar o projeto educativo emancipatório. Para ele se faz necessário criar um campo epistemológico em que o modelo de aplicação técnica da ciência seja colocado em conflito com um modelo alternativo. Essa ação de conflito entre esses dois modelos passará a constituir o cerne do processo de ensino-aprendizagem. Com essa abordagem este autor propõe o modelo alternativo, ou seja, o modelo de aplicação edificante da ciência, pautado pelas seguintes características, citemos apenas quatro:

1. A aplicação tem sempre lugar numa situação concreta em que quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação.
2. Os meios e os fins não estão separados e a aplicação incide sobre ambos. Os fins só se concretizam enquanto se discutem os meios adequados à situação concreta.
3. A aplicação é, assim, um processo argumentativo e a adequação, maior ou menor, da aplicação reside no equilíbrio, maior ou menor, das competências argumentativas entre os grupos que lutam pela decisão do conflito a seu favor (o consenso não é médio, nem é neutro).
4. O cientista deve, pois, envolver-se na luta pelo equilíbrio de poder nos vários contextos de aplicação e, para isso, terá de tomar o partido daqueles que têm menos poder. Cada mecanismo de poder cria a sua própria micro-hegemonia. Quem tem menos desse poder tende, por isso, a não ter argumentos para ter mais desse poder e, muito menos, para ter tanto poder quanto o do grupo hegemônico. A aplicação edificante consiste em revelar argumentos e tornar legítimo e credível o seu uso (SANTOS, 1996, p. 531).

Ao escrever a “Universidade do século XXI”, o autor explica que ao longo do século XX, nas universidades, o conhecimento introduzido predominantemente disciplinar, impunha sua

autonomia por um processo de produção descontextualizado do cotidiano, sendo este conhecimento homogêneo, organizacional e hierárquico, uma forma irresponsável no que tange a produção e seus resultados. Santos afirma, pois, que a organização universitária e o *ethos* universitário foram moldados por aquele modelo de conhecimento, ou seja, o da modernidade. Contudo, na última década as alterações ocorridas na sociedade desestabilizaram aquele modelo de conhecimento, apontando para uma transição a algo novo. Assim, a proposta de Santos está pautada na passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário, sendo este um conhecimento contextual enquanto princípio organizado da sua produção e a aplicação que lhe pode ser dada, aplicação fora dos muros da universidade (SANTOS, 2008b, p. 29) Quanto a isto, este autor afirma ainda que:

É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que se assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário, e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações a ciência (SANTOS, 2008b, p. 30).

Logo, para Santos é preciso reconquistar a legitimidade e promover a reforma da universidade, sendo ela cada vez mais exigente e urgente. Conforme o autor, para se pensar na universidade do século XXI se faz necessário diferentes campos de ação para que esse conhecimento possa se legitimar, tais como, acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia dos saberes, universidade e escola pública (SANTOS, 2008b, p.48) Assim, o eixo que envolve a pesquisa-ação e ecologia dos saberes são centrais para se pensar a educação superior na contemporaneidade. A pesquisa-ação na universidade, como tática de promoção de uma ecologia dos saberes propicia as interações necessárias entre conhecimento científico e saberes populares, uma reorganização solidária da relação entre universidade-sociedade. Tal relação se faz necessária para uma restauração da legitimidade da instituição como espaço social. Esses dois eixos, pesquisa-ação e a ecologia dos saberes são áreas de legitimação da universidade que transcendem a extensão, uma vez que atuam em conjunto com a pesquisa e a formação (SANTOS, 2008b, p.55).

A ecologia dos saberes se configura como um aprofundamento da pesquisa-ação. Ela implica uma revolução epistemológica no centro da universidade, e como tal, não pode ser decretada por lei. A ecologia dos saberes é uma forma de extensão ao contrário, em que métodos de fora são incorporados para dentro. A ecologia dos saberes, consiste assim, em produzir um diálogo entre saberes científicos e saberes leigos (SANTOS, 2008b, p.56)

Segundo Santos, começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu ativamente para desqualificação e mesmo destruição de muitos conhecimentos não científicos e, como resultado, teve-se uma marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento (SANTOS, 2008b, p. 56).

Assim, o autor afirma que a ecologia dos saberes propõe um conjunto de práticas que promove uma nova convivência ativa de saberes sendo pressuposto de todos eles uma proposta que busque unir conhecimento científico e conhecimento prático por meio da criação de comunidades epistêmicas mais amplas que promovam um espaço público de interconhecimento, uma relação solidária entre universidade e sociedade (SANTOS, 2008b, p.57).

Notas finais, elementos para uma crítica

Os elementos apresentados anteriormente nos permitem afirmar que a sustentação da compreensão de educação no pensamento de Boaventura de Sousa Santos está diretamente ligada a crítica que este autor efetiva acerca da ciência, do progresso e da separação entre sociedade/natureza tão caras aos avanços civilizatórios.

A ciência moderna, nunca reconheceu outras formas de conhecimento deslegitimando as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, para Santos, a ciência promove a exclusão social (SANTOS, 1999a, p. 328). Deste modo, para o autor o que se pretende é uma ruptura, uma implosão das demarcações entre o que é científico e o que não é, levando conseqüentemente a diluição das demarcações dos campos dentro das ciências sociais. Isto porque, o que se pretende é a concorrência epistemológica “leal” entre os diversos conhecimentos próprios às práticas sociais. Esta tal concorrência,

vai depender do processo argumentativo no interior das comunidades interpretativas. O conhecimento do novo paradigma não é mais validável por princípios demonstrativos de verdades intemporais. É pelo contrário um conhecimento retórico cuja validade depende do poder de convicção dos argumentos em que é traduzido (SANTOS, 1999a, p. 239).

Logo, o que era para ser “novo” na construção do pensamento de Santos é muito mais que “antigo”, mesmo que não desconsideremos a complexidade que este processo assume. A ciência aparece reduzida a discurso, que não pode aspirar a qualquer superioridade cognitiva em face de outros saberes e, uma vez posta como discurso, o estatuto de sua verdade encontra-se na retórica (NETTO, 2001). Não existe verdade e sim verdades, ou seja, não há um referencial objetivo da verdade, pois a ciência e o conhecimento científico não refletem mais a realidade.

Esta entificação da ciência acaba cumprindo importante papel - tão necessário à dinâmica social burguesa - de afastar a possibilidade de contato fecundo entre o conjunto da sociedade e a ciência. Opera-se assim importante vetor que fortalece a apartação entre o desenvolvimento da ciência e do conhecimento científico, - indispensáveis à economia burguesa e ao processo de valorização do capital, - e o plano histórico-universal, onde a ciência deveria se traduzir em base para as ações vitais da maioria dos homens e mulheres.

E, por isso, como descrevemos anteriormente, a nosso ver este elemento está expresso na compreensão da educação proposta por Santos justamente na exaltação do senso comum onde o conhecimento e o vivido se confundem. Decorre daí a crítica aos “paradigmas”, a ciência e, logo, aos

conhecimentos que se pretenderam “totalizantes”. Por isso, Santos compreende-os como dogmáticos. Na resposta a esse dogmatismo a proposta é ausência de método, e, por isso, a educação não deve ser pensada em termos de uma abordagem, mas da miscelânea de abordagens e campos diferentes. Desconsidera-se assim a nosso ver que não existe possibilidade de se equalizar a situação da Física e da História (NETTO, 1995). Desconsidera-se também que, a discussão de paradigmas, tal como adotada pelas ciências naturais, não atinge as ciências sociais, o que se configura como um equívoco tanto a possibilidade de se tratar às ciências sociais como paradigmáticas, bem como a consequente polêmica instaurada da “crise paradigmática” das ciências sociais.

A educação distancia-se de um propósito humanista constituído a partir das relações e orientada a uma compreensão de totalidade dessas relações em suas dimensões dinâmicas e dialéticas para pensar os sujeitos sociais. Ao contrário, a proposta é que a educação seja referenciada por e a partir do que é intrínseco, vivido no dia a dia. Logo, sob a mística de uma suposta crítica a como o desenvolvimento tecnológico e a comunicação de massa, nas sociedades atuais diminuiu o caráter dialógico, exalta-se uma atomização e uma preocupação a partir de si mesmo. De modo que a singularidade se torna a pedra de toque desta construção, subsumindo a totalidade e tornando-se funcional a manutenção da ordem burguesa.

Como Santos expressa, vivemos em sociedades multiculturais, integradas por atores plurais do ponto de vista sociocultural, fazendo-se necessário o que ele chama de abordagem assimilacionista, cuja política, do ponto de vista prescritiva, estimula a integração de todos na sua dinâmica.

Observa-se assim, que a educação assume na construção do autor, o canal por excelência para a promoção de uma política de igualdade de oportunidades, a partir da universalização da escolarização, onde todos os atores sociais são chamados a participar de um sistema escolar que não coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador dos atuais sistemas de ensino, seja no que concerne aos currículos estabelecidos, seja no que diz respeito às relações entre os diferentes sujeitos, às estratégias metodológicas ou ainda aos valores privilegiados (SANTOS, 2008a).

Como bem observa a autora Santos (2007), a igualdade de oportunidade constitui-se um princípio que, segundo seus ideólogos, tem como objetivo possibilitar, a determinados segmentos que se encontram em situação de vulnerabilidade sociocultural, condições equivalentes àqueles que, supostamente, já transitam como sujeitos de direitos. Contudo, são condições concretas e objetivas de uma sociedade desigual que explicitam os limites reais para que aquela igualdade ocorra. Neste sentido, entendemos que quando Boaventura de Sousa Santos reforça a igualdade de oportunidade acaba por buscar uma “promoção para a incorporação à cultura hegemônica”. A educação vai assim perdendo seu caráter de crítica a sociedade, e assume abertamente o lugar de “funcionalizar” para a sociedade burguesa sem nenhuma crítica a esta sociedade.

Desaparece na construção do pensamento do autor o quanto a lógica da sociedade do capital espalha-se diversamente por um número crescente de esferas, desbordando em muito a manipulação do espaço produtivo. A apropriação da reprodução dos indivíduos e das dimensões que lhes são próprias

(distribuição, consumo, lazer etc.) passam a serem ordenadas mercadologicamente, ao lógico custo da diminuição da autonomia do homem enquanto ser social, até mesmo nestas esferas onde os comportamentos são autonomizados.

Dessa forma, a reificação responde pela universalização da forma mercadoria no inteiro cotidiano dos indivíduos, de modo que a sua interiorização, aparentemente invisível, torna-se o único lócus da vida social. Este processo necessariamente remete ao obscurecimento da razão dialética e da totalidade, posto que a reificação interdita frequentemente o procedimento de suspensão da heterogeneidade da vida cotidiana. Tal suspensão possibilita aos indivíduos se verem mediatizados, por um momento, pela universalidade do ser social, e, ao voltarem para o cotidiano percebem-se como particularidades, ultrapassando assim a singularidade que os aprisiona. A educação proposta na concepção de Santos, a nosso ver, interdita esta possibilidade.

Também se interdita, quando para afirmar o senso comum, precisa infirmar a separação natureza/cultura. Santos é enfático quanto ao entendimento de que esta separação recorrente que era no episteme moderno, atualmente apresenta-se derruída por numerosos indícios que mostram a sua interpenetração indicando uma culturalização da natureza, uma naturalização da cultura. Em outras palavras, a relação com o ambiente social está indissolivelmente ligada ao ambiente natural. Assim, para este autor a ecologização do mundo é evidente, seja na maneira de se vestir, de se alimentar, no que diz respeito à qualidade de vida, a natureza sai da condição moderna de apenas objeto para explorar e passa para a condição pós-moderna de parceira obrigatória.

Na crítica a estas assertivas entendemos que o que escapa ao pensamento de Santos é que o projeto Ilustrado, destituído de sua impoção ontológica e limitado nas fronteiras da racionalidade analítico-formal, foi perdendo densidade em face da consolidação da ordem burguesa. Nestes termos, o crescente controle da natureza – “implicando uma prática social basicamente manipuladora e instrumental revela-se funcional ao movimento do capital e aquela racionalidade se identifica com a razão *tout court*” (NETTO, 1994, p. 40). O que implica dizer que na ordem do capital a racionalização do intercâmbio sociedade/natureza não conduziu, nem conduzirá à liberação e autonomia dos indivíduos.

Santos em sua compreensão exprime, pois, um aparentemente movimento paradoxal, bem analisado por Netto (1994, p.40), qual seja: a hipertrofia da razão analítica implica a redução do espaço da racionalidade. Todos os níveis da realidade social que escapam à sua modalidade calculadora, ordenadora e controladora são remetidos à irratio. “O que não pode ser coberto pelos procedimentos analíticos torna-se território da irracionalidade” (NETTO, 1994, p. 40). Porém, a lógica deste aparente paradoxo, na verdade é que quanto mais à razão falta fundamentação ontológica, se empobrece na analítica formal, mais avulta o que parece irracional.

Desde a consolidação da ordem do capital, a progressiva esqualidez da razão analítico-formal, vem sendo “complementada” com o apelo irratio: o racionalismo positivista caminhou de braços dados com o irracionalismo, o neopositivismo lógico conviveu cordialmente com o existencialismo de um

Heidegger, o estruturalismo dos anos de 1960 coexistiu agradavelmente com a imantação escandalosa operada hoje pelos mais diversos esoterismos (NETTO, 1994, p.40).

É visível, a falta de criticidade de Santos, quando este afirma as mini-racionalidades pós-modernas como conscientes dessa irracionalidade global, mas também conscientes que só podem combater localmente. Quanto mais global for o problema, mais multiplamente locais devem ser as soluções. Por isso, a educação deve referenciar esse vivido, esse singular, e, esse multiculturalismo.

A educação é, no nosso entendimento, tomada por Santos a partir do fragmento rejeitando qualquer análise globalizante e histórica centrada na perspectiva da totalidade. Desta forma, os vínculos sociais são linguísticos, discursivos e, se configuram numa miríade indeterminada nas quais o próprio sujeito parece dissolver-se pela atomização do social em redes flexíveis de linguagem que se disseminam e que não podem ser disciplinadas por regras gerais. Por isso, Santos é tão enfático na ecologia de saberes.

Esta educação não é, pois, pensada a partir de grandes teorias sociais, pois quando o autor equaciona o metarrelato ao autoritarismo - e, responsabiliza-o por inúmeras ditaduras que deixaram que a violência homogeneizadora fosse como que um rolo compressor no que difere, vale dizer, no que é plural, - a proposta de educação de Santos busca se constituir como antitotalitária, antidogmática, sendo “democraticamente fragmentada”, direcionando nossa inteligência para o que é heterogêneo, marginal, cotidiano. Logo, para Santos, o traço surpreendente do saber pós-moderno é a imanência a si mesmo, a explicitação do discurso sobre as regras que o legitimam.

Na maré contrária a este entendimento, sinalizamos que estas considerações são apologéticas. Mesmo reconhecendo a importância assumida pela linguagem, não podemos tributar a discursos a gênese da lógica das trocas, nem a mais-valia extraída do trabalho, nem muito menos, as desigualdades criadas na dinâmica capitalista e que se particularizam em contextos culturais, configurações de classes sociais e posições individuais. Existe indubitável importância da linguagem para os processos sociais e para a compreensão adequada destes, contudo, isso não nos leva a afirmar que o mundo tenha perdido referências objetivas, como se toda referência fosse dada pelos discursos. São as relações objetivas que determinam as condições de desigualdade dos sujeitos, e estas últimas não são, criações linguísticas, por mais que a linguagem, em sua adequação ao capitalismo, possa legitimá-las e contribuir com sua perpetuação.

Quando analisamos de perto as críticas de Santos percebemos que as mesmas - ao se sustentarem em argumentos que se afastam da abordagem ontológica da vida social, ao romperem com a razão dialética, ao transporem a análise das ciências naturais para análise da sociedade, -evidenciam que suas argumentações aparecem totalmente desvinculadas da emergência e consolidação do sistema capitalista, logo, as mazelas deste último são totalmente veladas e suas manifestações ideológicas-culturais-sociais-econômicas são atribuídas vagamente à modernidade (SOUSA, 2005). No nosso entendimento, isso faz com que ao apresentar sua concepção de educação, ela não seja atravessada pela história.

Em outras palavras, o que estamos evidenciando é que os problemas e desigualdades próprias às contradições da moderna sociedade burguesa são tratados com tal genericidade que passam a ser atribuídos a modernidade sem qualquer referência as contradições historicamente específicas e objetivas da ordem capitalista (SOUSA, 2005).

Nestes termos, é possível a Santos apresentar uma proposta de educação que aparece como extremamente “radical”, inclusiva e aberta a diversidade, mas que em fato, por não empreender uma crítica contundente à vigência globalizada do capital, limita a educação a reprodução do existente. As manifestações do ser social são eximidas de seu caráter negativo e contraditório, manifestando apenas a pura positividade e é esta positividade engendradora que garante a condição essencial para que os sujeitos particulares vivam o conjunto de reificações como se estas fossem a forma pela qual as objetivações humanas se realizam.

Sendo assim, é justamente o desprezo pela dimensão ontológica do real que faz com que as construções teóricas de Santos, em especial seu debate da educação, não consiga ultrapassar a superfície aparente dos fenômenos societários.

Segundo Gramsci (1978) para construir uma concepção de mundo de forma crítica é preciso ter clareza da consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções. Para se edificar uma filosofia da práxis (o marxismo) se faz necessário superar a forma de pensar precedente e o pensamento concreto existente. Este processo equivale antes de tudo como crítica ao senso comum (GRAMSCI, 1978, p. 18). Segundo o autor, o senso comum possui uma forma valorativa de bom senso, a partir do qual poderia desenvolver uma crítica. Contudo, seu horizonte empírico é difuso e incoerente, ficando restrito a uma compreensão imediata e superficial da realidade.

Neste sentido, a educação deve referenciar os avanços sociais, e o humanismo concreto para formação de homens e mulheres e, ainda que isso se faça com pluralismo, o pluralismo não pode implicar um relativismo exacerbado, onde tudo pode (COUTINHO, 1991). A troca de ideias, o debate, a flexibilidade são fundamentais para que a educação se aproxime da realidade, reconhecendo a diversidade humana. Contudo, a proposta pós-moderna de Santos para a educação, expressa muito mais a afirmação do projeto burguês e a decadência de valores, sentimentos e perspectivas otimistas de vida que assolam as sociedades do pós-guerra. A compreensão de Santos, reforça, assim, os vetores apologéticos a ordem burguesa, quer porque contribui para reforçar os argumentos de que as limitações das experiências socialistas, são evidências da incapacidade do marxismo de compreender a suposta nova sociedade, quer porque se distancia da perspectiva revolucionária como alternativa para garantir a liberdade plena e autonomia do ser social. Assim, na ausência da crítica radical, dialética e ontologicamente fundada, da realidade social, as respostas de Santos, e, especialmente, sua concepção de educação, adquirem nuances cada vez mais funcionais e mistificadoras.

Referências:

- ERNEST, Mandel. **O capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1982.
- CARDOSO, Deborah Hana. Políticas Públicas tiveram perdas de recursos no Governo Bolsonaro. In: **Correio Brasiliense**. Caderno política. 11 de abr. de 2022. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/politica/2022/04/4999654-politicas-publicas-tiveram-perdas-de-recursos-federais-no-governo-bolsonaro.html>. Acesso em: 24 de nov. de 2022.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. **Cadernos ABESS**, n. 4. São Paulo: Cortez, 1991.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**, 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- LEHER, Roberto. Universidade pública federal brasileira: future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. Revista **Educação & Sociedade** V. 42 Campinas: Epub, 2021.
- LEHER, Roberto. Darwinismo social, epidemia e fim da quarentena: notas sobre os dilemas imediatos. **Carta Maior**: O portal da esquerda, 29 mar. 2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Darwinismo-social-epidemia-e-fim-da-quarentena-notas-sobre-os-dilemas-imediatos/4/46972>. Acesso em: 1 jun. 2020.
- NETTO, José Paulo. O Terceiro exílio de G. Lukács. In: Revista **Praia Vermelha**: Estudos de política social e teoria social. n. 5, Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- NETTO, José Paulo. A controvérsia paradigmática nas Ciências Sociais. **Cadernos ABESS**, n. 05, São Paulo: Cortez, 1995.
- NETTO, José Paulo. Razão, ontologia e práxis. Revista **Serviço Social e Sociedade**, n. 44, abr., São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Ana Cristina; SOUZA, Giselle; SOARES, Marcela. Capitalismo dependente brasileiro: retrocessos sociais e avanço do conservadorismo reacionário em tempos de crise. In: RAMOS, Adriana et al. (Orgs.) **Desenvolvimento, formação social brasileira e políticas públicas**: subsídios analíticos para o Serviço Social. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- REVISTA GALILEU. Verba para custeio de universidades federais caiu 45% no governo Bolsonaro. Redação Galileu, 19 de out. de 2022. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/sociedade/educacao/noticia/2022/10/verba-para-custeio-de-universidades-federais-caiu-45percent-no-governo-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 24 de nov. de 2022.
- SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. Crítica a noção de igualdade de oportunidade e seus limites como estratégia dos sujeitos coletivos para a conquista dos direitos. In: III Jornada Internacional de Políticas Públicas. 2007. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoJ/514502330cf28f228a85Silvana_Mara.pdf Acesso em: 24 de nov. de 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. da et al. **Novos Mapas Culturais**, Novas Perspectivas Educacionais, Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/j.ctvt6rkm6.24#metadata_info_tab_contents. Acesso em 27 de jul de 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. **Revista Travessia** nº 6/7 Centro de Estudos Sociais: Coimbra, 2008a.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237–280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2008b. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auiversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 27 jul de 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade, 7. ed, Porto: Afrontamento, 1999a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? Revista **Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, p. 197–215, 1999b.

SIMIONATTO, Ivete. As expressões ideoculturais da crise capitalista da atualidade. In: Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social. Módulo 1. Curso de Capacitação em **Serviço Social e Política Social**. Brasília: CEAD, 1999.

SOUSA, Adrianyce Angélica Silva de. Pós-modernidade: fim da modernidade ou mistificação da realidade contemporânea? Revista **Temporális**. n.10, Brasília: ABEPSS, 2005.

SOUSA, Adrianyce A. Silva de Sousa; OLIVEIRA, Ana Cristina Oliveira de; SOUZA, Giselle. In: SILVA, Leticia Batista e DANTAS, André Vianna. **Crise e Pandemia**: quando a exceção é a regra geral, Rio de Janeiro: ESPJV. p 35-56, 2020.

Notas

¹ Pós-doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associada 01 da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF/NITERÓI) e do corpo permanente do Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional. Coordena o Núcleo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre Teoria Social, Trabalho e Serviço Social - NUTSS. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0371549565409132> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4092-3438> E-mail: adrianyce@gmail.com

² Mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional na Universidade Federal Fluminense (UFF); Pesquisadora do Núcleo Interinstitucional de estudos e pesquisas sobre Teoria Social, Trabalho e Serviço Social - NUTSS/UFF: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5479700181472580> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5602103694572284> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3466-2005> E-mail: e.soares.marinho@hotmail.com

³ O debate de “transição paradigmática” ou “crise de paradigmas” para os pós-modernos, dentre os quais Santos, é tido como originado da inadequação dos paradigmas antigos à nova e mais complexa realidade. Essa inadequação provém do caráter totalizante e de autossuficiência assumido pela ciência, o que levou estes autores considerarem-na como dogmática. Por isso, para estes autores não há método a ser privilegiado, uma vez que se deve realizar o diálogo e o entrecruzamento de abordagens variadas. A gênese deste debate não se encontra nas ciências sociais. Esta discussão surge entre os anos 50 e 60 no interior da física e resultam na elaboração da chamada nova filosofia da ciência. Na obra “A estrutura das revoluções científicas” de Thomas Kuhn publicada em 1962, este debate, ganha grande visibilidade, quando naquela aparece uma conceituação de paradigmas como o conjunto de soluções de um quebra-cabeça (puzzle) que impregnadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras como base para a solução dos resultantes enigmas que são objetos da ciência normal. Nesta obra, Kuhn (2003) defende que o paradigma é o conjunto de realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modulares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. Logo, essas regras são tomadas como consensuais e necessárias e só podem ser substituídas quando, com a insurgência de novos fenômenos, surge um novo paradigma para explicá-los. Esta linha argumentativa de Kuhn diz respeito ao campo das ciências que ele denomina de paradigmáticas (aqui se referindo as ciências naturais), ou seja, àquelas que dispõem de um paradigma compartilhado pela comunidade científica. As ciências que se referem ao social são, pelo autor, entendidas como pré-paradigmáticas. Nestes termos, a discussão de paradigmas, tal como adotada pelas ciências naturais, não atinge as ciências sociais, o que se configura como um equívoco tanto a possibilidade de se tratar às ciências sociais como paradigmáticas, bem como a polêmica instaurada da “crise paradigmática” das ciências sociais. Por outro lado, não desconsideramos o fato de que as ciências sociais são permeadas por polêmicas

próprias que se referem aos conhecimentos acerca da sociedade, sendo que, um dos motes expressivos dessas polêmicas opera-se em torno da vertente positivista. Sendo assim, considerando a polêmica que é própria das

ciências sociais, podemos aludir que desde o final do século XIX, o questionamento dos veios explicativos é um tom presente nas ciências sociais, o que por sua vez sinaliza, que não se constitui uma polêmica recente nas mesmas. Contudo, e isto é o que queremos enfatizar, o debate hoje vigente, e, propalado pelos pós-modernos desborda numa destruição da razão, pois, não se trata apenas de uma crítica às limitações do positivismo (e, eles também estendem ao marxismo) na análise dos fatos, fenômenos e processos sociais. O que agora está sendo questionada é a própria racionalidade do projeto da modernidade.

⁴ Para Guiddens (1991) a Modernidade se define como um estilo, costume de vida ou organização social que surgiu na Europa a partir do século XVII e que se tornou mais ou menos mundiais em sua influência. Contudo, entendemos que para além de um estilo ou de uma organização social, a Modernidade é uma forma social que se desenvolveu a partir de um tempo e um espaço sócio-histórico específico, o tempo e espaço de desenvolvimento do modo de produção capitalista, ou seja, a emergência da Modernidade não se traduz no capitalismo em si, mas como parte e expressão da dinâmica de expansão desse modelo de desenvolvimento. Ou seja, trata-se do desenvolvimento da moderna sociedade burguesa.

⁵ A pós-modernidade (que envolve mais que o pós-modernismo) é movimento intelectual muito diferenciado não constitui um campo teórico e ídeo-político homogêneo. Do ponto de vista ídeo-político, se tornou recorrente uma distinção entre os chamados pós-modernos de “oposição” que se pretendem críticos da ordem do capital (por exemplo, Boaventura de Sousa Santos), e os pós-modernos de “celebração”, aqueles que Habermas chegou a qualificar como neoconservadores, expressamente convencido de que a sociedade burguesa constitui a paragem final da história, a exemplo de um autor pós-moderno como Lyotard (NETTO, apud COUTINHO, 2010, p.261).

⁶ Para Mandel, o “capitalismo tardio” “não sugere absolutamente que o capitalismo tenha mudado em essência, tornando ultrapassadas as descobertas analíticas de O Capital, de Marx, e de O Imperialismo de Lênin [...] A periodização adotada distingue uma fase de capitalismo concorrencial (dividida em duas subfases) e uma fase de capitalismo monopolista ou imperialista, dividida na subfase ‘clássica’ e na subfase atual do ‘capitalismo tardio’” (MANDEL, 1982, p.5).

⁷ Racionalismo formal-abstrato aborda a realidade de forma instrumental, imediatista e manipuladora. Está presente no positivismo clássico de Comte, na economia vulgar, na sociologia de Emile Durkheim e em todas as correntes positivistas a partir do século XVIII, de acordo com Simionatto (1999). “Da matriz positivista derivam as vertentes denominadas de funcionalismo, estruturalismo e estrutural-funcionalismo, assentadas na abordagem instrumental e manipuladora da realidade (...). Essa forma de conhecimento do real fundamenta a chamada ‘racionalidade formal-abstrata’ ou ‘razão instrumental’ que nega a dimensão dialética, histórica e humana da práxis social (SIMIONATTO, 1999, p.3-4).

⁸ Nascido na década de 1940 do século XX, Boaventura de Sousa Santos tem uma trajetória heterodoxa, tais como os intelectuais de sua época. Ele cursou direito na faculdade de Coimbra, período em que militou no movimento católico progressista, rompendo posteriormente devido ao caráter reacionário e conservador da Igreja Católica em Portugal. Estudou Filosofia na Universidade de Berlim Ocidental, regressando para seu país de origem. Posteriormente viajou para os Estados Unidos da América, período em que ocorreu uma viragem intelectual em sua trajetória para o campo da Sociologia, especializando-se em Sociologia do Direito. Essa mudança possibilitou a Santos uma oportunidade de fazer doutorado na Universidade de Yale, por meio de um trabalho na América Latina, optando pelo Brasil como campo de pesquisa.

⁹ Santos tem sustentado uma análise sobre este tema no campo ídeo-político, distinguindo a emergência deste pensamento a partir de uma dupla abordagem. Para ele existem os autores que acreditam no esgotamento da modernidade e de suas promessas, afirmando que elas não foram e nem podem ser cumpridas, representados pelos “pós-modernistas reconfortantes ou de celebração”, portadores claramente de um neoconservadorismo, e, em outro campo estão os “pós-modernistas inquietante ou de oposição”. Nesta última supostamente se enquadra o pensamento do autor. Nos distanciamos dessa compreensão e, como Sousa (2005) compreendemos que esta separação não se efetiva. No nosso entendimento, quer seja os de celebração ou os de oposição estes autores não apresentam críticas efetivas ao capitalismo e a sua dinâmica como sendo as determinações que explicam por que os vetores progressistas da modernidade não se realizaram.

¹⁰ Santos (2002) expressa sua relação com os escritos de Leibniz destacando que eles servem para situar o trabalho de reflexão teórica e epistemológica que tem feito nos últimos anos. Destacando o livro em que realiza esta relação “A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência” (2002, p.235).

Recebido em: 01 de out. 2022

Aprovado em: 14 de dez. 2022