

O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo

Silvio Áncizar Sánchez Gamboa

Professor Titular da Unicamp

Resumo

O texto apresenta o debate sobre as correntes pós-modernas que repercutem na pesquisa em educação. Essas correntes tem seu fundamento no “giro linguístico”. Essas abordagens que criticam o racionalismo moderno, paradoxalmente, tem como base uma teoria do conhecimento. A polêmica entre as tendências da pesquisa torna-se mais radical e esclarecedora quando são recuperadas as teorias do conhecimento que as sustentam. Os pesquisadores perante esse quadro de correntes diversas não podem ignorar o jogo de concepções e pressupostos, que revelam os limites e das implicações ideológicas dessas tendências. Essa necessária vigilância crítica poderá propiciar maior qualificação da pesquisa em educação.

Palavras-chave: Giros Epistemológicos; Teorias do Conhecimento; Pesquisa Educacional.

Resumen

La ponencia presenta el debate sobre las corrientes post-modernas que influyen la investigación en educación. Esas corrientes tienen una matriz común basada en el "giro lingüístico". Esas abordajes que critican el racionalismo moderno, paradójicamente, tienen como base una teoría del conocimiento. La polémica entre las tendencias de la investigación es más radical y esclarecedora cuando se recuperan las teorías de conocimiento que les sirven de sustentación. Los investigadores ante el cuadro de diversas corrientes no pueden ignorar este juego de concepciones y supuestos, que revelan las limitaciones e implicaciones ideológicas de tales tendencias. Esa necesaria vigilancia crítica podrá favorecer una mayor cualificación de la investigación en educación

Palabras-clave: Giros Epistemológicos; Teorías del Conocimiento; Investigación Educativa.

Para o espírito científico qualquer conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não tem pergunta não pode ter conhecimento científico. Nada se de tudo se constrói.

G. Bachelard

Introdução

Gostaríamos, inicialmente, de retomar algumas questões para orientar minha participação e o posterior debate. Ponderando algumas necessidades da produção do conhecimento nas áreas da Educação e da Educação Física, podemos destacar algumas questões urgentes, dentre outras: como qualificar melhor a pesquisa nessas áreas? Como superar os modismos e a adoção superficial de tendências e linguagens oriundas de outras áreas sem a clareza de suas origens e de seus contextos? Como produzir conhecimentos atrelados às problemáticas próprias da Educação e a Educação Física e a partir deles gerar ações transformadoras? Dadas as inter-relações necessárias entre esses dois campos científicos, como articular diálogos inovadores em prol do desenvolvimento científico e tecnológico e a consolidação da pesquisa nesses campos?

Para desenvolver estas questões, organizamos a comunicação de forma esquemática, tentando algumas sínteses, a fim de delimitar o tempo e favorecer o debate. Alguns tópicos podem ser pontudos:

1. A crise de qualidade da pesquisa em Educação;
2. A importância das teorias do conhecimento (pressupostos gnosiológicos) na compreensão das crises atuais da pesquisa em educação;
3. A necessidade da recuperação das ontologias (concepções de realidade, visões de homem e sociedade) para elucidar as perspectivas de ciência que estão em jogo, e finalmente alguns encaminhamentos.

Antes de desenvolver esses tópicos retomemos o conceito de pesquisa ou produção do conhecimento científico a partir da epígrafe de Bachelard, “*Para o espírito científico, qualquer conhecimento, nada mais é do que a resposta a uma pergunta. Se não tem pergunta, não tem conhecimento*” (1989, p. 189). Nesta mesma mesa, Gatti¹, colocou a importância de definir o lugar da pergunta, como ponto de partida do conhecimento e de localizar o lugar desde onde perguntamos. Entendemos que esse lugar e esse ponto de partida se localizam nas necessidades concretas, na realidade, na prática e nos problemas. As perguntas surgem nessa relação do homem com o mundo da necessidade. A relação direta das perguntas com essa realidade é o que garante também a pertinência e a qualidade da resposta.

A relação entre a pergunta que se origina no mundo da necessidade e a resposta elaborada atendendo a critérios de rigor e validade constitui a lógica simples da pesquisa científica. Uma vez construída a pergunta, a resposta será possível. Mas, sem a pergunta, não é possível elaborar respostas. Quando um projeto de pesquisa carece dessa lógica, a produção de novos conhecimentos torna-se impossível e nesse caso, se tem a ilusão de pesquisar, de produzir teorias, interpretações e jogos de linguagens desconexas das necessidades, da realidade e dos problemas. Nesse caso, pesquisar, torna-se difícil e o processo dispendioso e carente de qualidade.

Outro assunto que gostaria sinalizar nesta breve introdução refere-se aos problemas e perspectivas comuns entre os dois campos científicos, objeto deste seminário: a Educação e a Educação Física. No livro *Epistemologia da Educação Física: inter-relações necessárias* (2007), apresentamos algumas congruências significativas entre esses dois novos campos científicos que se constituem a partir da condição de “ciências aplicadas” e dos “colonialismos epistemológicos”. Tanto a Educação, como a Educação Física, são tributárias de outras áreas, tais como, a Sociologia, a Psicologia, a Biologia, a História, a Filosofia. O estatuto científico se constitui como um campo de ciências aplicadas. As denominações tais como, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da

¹ Ver texto de Gatti neste mesmo Dossiê.

Educação, ou Psicologia do movimento, Sociologia do Esporte indicam esse campo de aplicações e denotam com uso dos artigos possessivos “da” ou “do”, um colonialismo epistemológico. Essa dependência denota também, flutuações desse colonialismo quando se disputa a maior ou menor influência de uma ou outra disciplina na composição desses campos científicos.

Certamente essa relação de dependência com as “ciências mães” é historicamente justificada no anterior desenvolvimento de algumas áreas, por exemplo, a psicologia tem sido referência necessária, como campo mais desenvolvido, que oferece fundamentos para serem aplicados à educação e dessa forma compor um quadro de disciplinas aplicadas que irão a constituir as “ciências da educação”. Assim o campo epistemológico é composto de ciências aplicadas e como tal é um campo dependente sem um estatuto epistemológico próprio. É possível, pertinente e necessário superar essa dependência e esse colonialismo?

A evolução das ciências nas últimas décadas do século XX vem mostrando a necessidade de modificar a tradicional classificação entre ciências básicas e ciências aplicadas². Um novo tipo de ciência se desenvolve, as ciências da prática ou da ação. Segundo, Schmied-Kowarzik (1983) as novas ciências, tais como a Pedagogia, a Política e a Ética ganham identidade epistemológica e perspectiva de autonomia se entendidas como ciências da prática ou da ação. Se a Educação e a Educação Física, tomam como objeto de seu estudo os “atos” e se constituem como campos da prática, ou tomam como ponto de partida as experiências, então podem ser classificadas neste terceiro tipo de ciências; “ciências da ação”. Nesse caso, o processo da pesquisa deve gerar as perguntas, abordando ou tomando como ponto de partida as problemáticas das práticas e das experiências educativas e fechar o processo, elaborando respostas sobre essas práticas e

² Tal divisão pautou a organização da universidade europeia e a reforma universitária de 1968, assim como a criação da Universidade de Brasília (1961) e a Unicamp (1966) em “institutos”, vinculados às ciências básica e as “faculdades” vinculadas às ciência aplicadas. Exemplos dessa classificação encontramos nas unidades universitárias: Institutos de física, química, biológicas e faculdades de engenharia, ciências da saúde, direito, educação, educação física, etc.

experiências, gerando diagnósticos, explicações e compreensões sobre elas. Essa dinâmica suscita o desenvolvimento, em forma rigorosa da relação entre a prática e a prática e, o conhecimento se desenvolve num percurso que deverá partir da prática e voltar sobre a prática. O processo será pautado por uma compreensão “da” prática e “para” a prática. Dessa forma, a mediação será a teoria, a análise, a interpretação que somente terão sentido se retornam sobre a prática orientando a sua transformação. Será um processo de “conhecer para transformar” a prática.

Na mesma linha de raciocínio, Saviani (2008) defende suas teses sobre a natureza e especificidade da educação com base na relação dialética entre teoria e prática, entendendo a educação como práxis social e como trabalho. O ato de educar é um ato produtivo em que se produz a natureza humana em cada indivíduo.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 1991, p. 21).

A discussão sobre a natureza da educação, como trabalho não material e como práxis social e histórica que tem como objeto a produção da humanidade, nos remete a outras categorias que explicitam a unidade ontológica e histórica entre a natureza físico-biológica do ser humano (mais próxima da prática da Educação Física) e a natureza humana-social (próxima da prática da Educação em geral). O ato de “imbricar” essas duas naturezas é o resultado é a síntese da produção da humanidade em cada indivíduo nas condições histórica de cada sociedade. (cfr. Sánchez Gamboa, 2007).

Outra temática que une os dois campos científicos é a discussão sobre teoria e prática. Essa discussão é hoje urgente já que se desdobra na retomada do pragmatismo, o do neo-pragmatismo na forma da denominada “epistemologia da prática” e dos idealismos nas formas dos “giros linguísticos” e dos “jogos da linguagem”, alias correntes identificadas com

os pós-modernismos³.

É exatamente no jogo de primazias entre a teoria e a prática (idealismos e pragmatismo) que hoje se anunciam os principais conflitos e “a crise dos paradigmas” da pesquisa educacional.

Conflitos e crises da pesquisa em educação

Com relação aos principais conflitos, um deles se refere ao reducionismo do método científico à instrumentalização técnica. Desde os anos 80, Pedro Demo já alertava para a redução dos métodos da pesquisa ao uso de técnicas e para a confusão entre técnicas e métodos⁴. As técnicas não apenas foram confundidas com os métodos, como também nos anos 90, se tornaram critério de definição das opções epistemológicas quando os pesquisadores classificam suas pesquisas entre qualitativas ou quantitativas e caracterizam e definem seus projetos por se localizarem em um desses tipos. Esse falso dualismo tecnicista, restringe as opções apenas ao nível instrumental, ignorando outras dimensões da produção do conhecimento. Apesar do amplo debate sobre essa falsa opção técnica (Cfr. Sánchez Gamboa, 2009), ainda é um desafio superar o reducionismo técnico e

³ Nesse sentido justifica-se o título desta comunicação: “O debate sobre a pós-modernidade”, uma vez que na raiz da polêmica está a compreensão da relação entre a teoria e a prática. Os jogos da pós-modernidade apresentam-se de diversas formas, desde a crítica à racionalidade moderna que propõe diversas formas de articulação entre a teoria e a prática, passam pela defesa de um irracionalismo que prega a desconexão da prática com as razões universais (Rorty, 2000), a proposta da “desconstrução” dos discursos, da linguagem, das palavras e dos referentes, separando-os dos contextos e dos autores (pós-estruturalismos) e ainda, valorizando a centralidade da linguagem, até o ponto de torná-la “o objeto” de uma teoria do conhecimento (gnosilogia), separada de referentes e de realidades externas à linguagem (ontologia), defendendo um idealismo extremo, quando o imaginário, as representações, as ideias, as categorias, as palavras antecedem às coisas e às experiências.

⁴ Esse tecnicismo influenciou fortemente a formação de pesquisadores. Eu lembro quando realizei meus cursos de mestrado, tanto na Colômbia quanto no Brasil, das disciplinas de estatística obrigatórias e do estudo de técnicas de desenhos experimentais e quase-experimentais que pretendiam dar suporte à formação do pesquisador. A discussão sobre a problemática das ciências, a lógica, as opções metodológicas e os pressupostos filosóficos não existia. Em raras oportunidades, esses conteúdos eram estudados num capítulo introdutório que tratava da diferença entre o conhecimento científico e o senso comum. A garantia de rigor e da fundamentação científica dos projetos se centralizavam no trato matemático dos dados e nos delineamentos experimentais ou quase-experimentais utilizados.

discutir outras dimensões da pesquisa tais como os níveis teórico-metodológicos, epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos que integram os processos de produção do conhecimento. A recuperação desses níveis e pressupostos, superando os reducionismos tecnicistas ou metodologistas se coloca na agenda que visa a uma maior qualificação da pesquisa. Ainda é surpreendente encontrar nos projetos, por exemplo, nos processos de seleção para ingresso na pós-graduação, no item relativo à caracterização da pesquisa, simplesmente sendo definida como “qualitativa”. E no item relativo à metodologia, anunciar simplesmente, a utilização de entrevistas ou questionários, apontando uma técnica de coleta de informações, sem se referirem ou justificarem as fontes, outros procedimentos, ou fases da construção das respostas. Nesse caso, vemos a influência do reducionismo tecnicista, do instrumentalismo e a falta da compreensão teórica da pesquisa.

A pesar desse reducionismo, a discussão epistemológica vem se desenvolvendo no confronto entre as chamadas abordagens teórico-metodológicas. As abordagens implicam a articulação entre os vários níveis. Supõe que as técnicas utilizadas para instrumentalizar a pesquisa devam ter concordância com um determinado método e este se compatibilizar com uma concepção teórica sobre o objeto que está sendo estudado. A busca por uma lógica que articule técnicas, métodos e concepções teóricas possibilita, por exemplo, diferenciar as perspectivas analíticas das compreensivas. A analítica exige o recorte do objeto, separando-o dos contextos (variáveis intervenientes), já as abordagens compreensivas como a fenomenologia e a hermenêutica supõem a localização dos fenômenos nos seus contextos. O texto, por exemplo, somente tem sentido nos seu contexto.

Esse entendimento sobre o objeto tem desdobramentos metodológicos. Na analítica, o caminho (método) inicia-se na delimitação do objeto, tomado como um todo recortado e isolado dos contextos e caminha em direção às partes (análises). Já a fenomenologia tem como ponto de partida, a parte, por exemplo, a palavra, o símbolo, o gesto, o detalhe e busca sua articulação com outras partes que se articulam entre si para formar uma totalidade de

sentido ou de significado. Nesse caso, caminha-se (método) da parte para o todo, e de este para o contexto. Esses entendimentos permitirão avançar na busca da qualidade da pesquisa na medida em que elucidam as lógicas e os processos próprios das diversas abordagens teórico-metodológicas.

O conflito dos paradigmas é outra das situações que exigem uma compreensão desde o ponto de vista do debate epistemológico. Diversos autores da Educação Física, e da Educação vem debruçando-se permanentemente com esse conflito. Nesta mesma mesa, os colegas já anunciaram as perspectivas fenomenológicas ou positivistas que amparam os estudos de caso, as etnográficas, os levantamentos sobre perfis ou papéis dos pesquisadores. Qual a diferença entre essas perspectivas? Existe conflito entre essas perspectivas? Quais os desdobramentos ideológicos e políticos que essas opções acarretam? Quais as perspectivas de sociedade e de projeto histórico que estão em jogo?

Os campos científicos da Educação e da Educação Física, sofrem o bombardeio dos debates sobre os paradigmas entre os tradicionais e os emergentes (Santos, 1996) entre o simples e os complexos (Morin, 1996). E recentemente, surge a polêmica sobre a modernidade e a pós-modernidade e a discussão sobre os “giros epistemológicos” e sobre as reações advindas da hermenêutica (Gadamer, 1998) da teoria crítica (Habermas, 2004) e do marxismo (Jameson, 1997).

A falta de estudos aprofundados com base nas teorias do conhecimento em que tais perspectivas se fundamentam, traz a sensação de que esses discursos se referem apenas a certos modismos que periodicamente invadem a área das ciências aplicadas. A visão superficial sobre o debate suscita saídas simples, apontando, por exemplo, os ecletismos como a solução para as discórdias, sem uma maior compreensão do que se pretende superar ou juntar.

Os conflitos aqui anunciados poderão ser elucidados se recuperarmos a contribuição do debate epistemológico e particularmente se retomamos os estudos dos pressupostos gnosiológicos que sustentam as diversas perspectivas científicas.

A importância das teorias do conhecimento (pressupostos gnosiológicos) na compreensão dos conflitos e das crises na fase atual da Pesquisa em educação

O campo filosófico das teorias do conhecimento abrange problemas relativos à possibilidade, à origem, à essência e aos critérios de verdade. Por exemplo, o irracionalismo proclamado pelos pós-modernismos se situa dentro da problemática da possibilidade do conhecimento quando com base num renovado ceticismo, anuncia a difícil tarefa de estabelecer a relação entre a realidade, a representação mental e as palavras. É impossível estabelecer uma relação direta entre as palavras e as coisas (Foucault, 1981). É necessário denunciar o *mentalismo* (a representação das coisas na mente) e resgatar a relação pragmática das palavras, sem precisar passar pelos universais (Rorty, 1994). Na defesa do ceticismo filosófico, limita-se à possibilidade da cognição humana e de assegurar como objeto dessa cognição, apenas às palavras. O conhecimento pleno das coisas ou da realidade não é possível. Somente é possível conhecer os discursos, a linguagem o texto e não sua relação com os referentes, com as intenções do autor e com os contextos da sua elaboração (*o giro linguístico*).

A atual retomada dos agnosticismos e a ênfase na incapacidade da razão humana de conhecer todos os fenômenos, e se limitar apenas aos fenômenos da linguagem é interessante e filosoficamente inovador, entretanto, tal movimento carrega implicitamente uma agenda neo-conservadora e desmobilizadora de processos de transformação social (Moraes, 2004) e, ainda, reproduz uma visão metafísica de mundo implícita, como foi amplamente exposta por Taffarel na conferência de abertura deste seminário⁵.

Esses desdobramentos políticos e ideológicos poderão ser revelados quando recuperamos os pressupostos gnosiológicos e ontológicos que estão em jogo. A recuperação da gnosiologia e da ontologia parece inoportuna por incomodar, revelar interesses e denunciar as justificativas e as falácias de

⁵ Ver o texto de Taffarel que também compõe este dossiê.

inovação e renovação contidas nos discursos contra o racionalismo moderno. O neo-tecnicismo e o neo-pragmatismo dominantes nesses discursos se afinam com as concepções de ciência utilitarista que advoga por resultados imediatos, pesquisas pontuais, e rapidez nos resultados presentes na onda de “produtivismo” dos programas de pós-graduação que desqualifica as discussões teóricas e secundariza a necessidade de um aprofundamento sobre as pressupostos e bases filosóficas da prática científica.

A mesma discussão sobre as concepções e teorias do conhecimento que embasam as correntes pós-modernistas e sua relação com o “giro linguístico” foi entendida como inútil, entretanto, como já observamos na conferência de abertura, o que está em jogo nesses debates são projetos históricos em confronto. Daí, a importância de revelar e identificar a trajetória filosófica e histórica dos movimentos que se anunciam inovadores pelo fato de contestarem a tradicional teoria do conhecimento da relação entre o objeto e o sujeito e a lógica aristotélica e sua posterior evolução, pautada pela filosofia moderna que funda os critérios de verdade na concordância ou *adequatio* entre as representações elaboradas pelo sujeito (*intellectus*) sobre as coisas que observa ou pretende conhecer (*res*). A expressão dessa relação na forma de discursos e raciocínio (*logos*) deve estar submetida aos critérios dessa *adequatio intellectus et res* (verdade).

A posterior discussão sobre os eixos centrais dessa relação, relacionada com as primazias do sujeito (subjetivismos e idealismos), ou do objeto (objetivismos e empirismos), ou de nenhum dos dois polos da relação, e sim na primazia da própria relação (dialética hegeliana) constituem a racionalidade que fundamenta as modernas correntes epistemológicas da produção científica.

A quebra dessa racionalidade da filosofia moderna e a substituição por uma “condição” em que a centralidade do processo é reduzida ao produto, isto é, às representações, aos discursos, às palavras (ao *logos*) implica também numa teoria de conhecimento e em concepções de objeto, de sujeito

e de processo⁶. Nesse sentido, entender que o “giro linguístico” que serve de apoio filosófico às diversas correntes pós-modernistas, envolve uma teoria de conhecimento é fundamental para desvelar suas implicações ideológicas e políticas.

O giro linguístico se caracteriza exatamente por isso, por negar a possibilidade de registrar ou refletir na mente (*intellectus*) a realidade. Essa relação denominada de “mentalismo” é superada, quando ignorada, já que é possível passar das coisas às palavras sem passar pelo tortuoso caminho da representação na mente e sua verificação ou concordância entre a representação e a coisa representada. O relato de um fato histórico, por exemplo, pode ter tantas versões que é difícil conferir qual delas é a verdadeira. Sobre esse fato é possível tecer múltiplos discursos. Em suma, dele somente podemos ter como realidade, os discursos. Cada discurso torna-se objeto da cognição, o único fator confiável. Nesse caso o texto vira objeto. O objeto não está no referente ao qual se refere o fato. O objeto está no texto sobre esse fato. Nessa transposição de objetos consiste a virada linguística. Esvazia-se o objeto ontologicamente independente da representação e das palavras e se transfere à linguagem, às palavras e os discursos. E é, na “desconstrução” do discurso, que é possível reconstruir os outros elementos da relação cognitiva: os sujeitos, os contextos, os cenários e os lugares.

A teoria do conhecimento assim constituída se caracteriza pela limitação dos processos aos elementos epistemológicos formais e pelo esvaziamento da ontologia (relação com a realidade). Certamente que essa compreensão do conhecimento está carregada de um pragmatismo na medida em que encurta o caminho, suspendendo a passagens pelas representações mentais e por tomar como ponto de partida os produtos já elaborados, os conceitos, as palavras, “o logos” os discursos, sem considerar os processos da constituição histórica do discurso, seus referentes, suas condições, suas intenções e seus sentidos originais.

⁶ Sobre essa nova “condição” denominada por Lyotard de pós-moderna ver sua principal obra (2008).

Essa forma de entendimento do conhecimento fundamentada no “giro linguístico” motivou diversas reações. Destacam-se dentre elas a “virada hermenêutica” denominada assim por Gadamer (1998) quando denuncia a falta dos elementos básicos da interpretação fenomenológica: os contextos e os sujeitos. Gadamer reclama do discurso esvaziado de interlocução – ou da *conversação* sem perguntas e respostas entre os sujeitos. Reclama do discurso que perde o sentido compreensivo do contexto. O texto sem contexto perde sentido. A desconstrução dos discursos proposta pelo pós-estruturalismo retira dos discursos os contextos e os sentidos dos autores, restando apenas, as palavras deslocadas e liberadas, para ganhar novas construções e diversos sentidos se colocadas em novos cenários e em relação com outros sujeitos. O giro hermenêutico busca resgatar a força dos sentidos construída na dialógica entre os sujeitos e nos horizontes compreensivos construídos pelos sujeitos “conversadores”.

Outras reações são anunciadas por Habermas (2004 e 2006) sob a denominação de “giro pragmático”. Habermas e Apel propõem “o giro pragmático” buscando recuperar os aspectos ignorados tanto pelo “giro linguístico”, pelo “giro hermenêutico” de Gadamer (1998) como pelo neo-pragmatismo de Rorty (2000)⁷. Esse novo giro defende uma “pragmática do significado” ou pragmática transcendental ou formal com base na tradição, dialógica da modernidade, entretanto, os autores assumem como desafio, a questão da defesa do realismo (giro ontológico). O pragmatismo formal não deve conduzir à negação da verdade e da objetividade, “*Enquanto lidamos com problemas dos quais não podemos escapar, temos que supor, não só na fala como também na ação, um mundo objetivo que não foi construído por nós e que é em grande parte o mesmo para todos nós*” (Habermas, 2004, p. 57).

E finalmente, a reação contra o giro linguístico que denominamos de “giro ontológico”, ou “revirada ontológica” que tem como base a teoria

⁷ A polêmica entre Habermas e Rorty data da década de 1980, quando Habermas (1989), na conferência intitulada *A filosofia como guardadora de lugar e como intérprete*, proferida em 1981, polemiza com a obra de Rorty *A filosofia e o espelho da natureza* (1994), e refuta recentemente na obra *Verdade e justificação* (2004).

ontológica de realidade de Marx. Alguns filósofos contemporâneos como Bhaskar (1986), Mészáros, (1993), Moraes (1996), Wood (1999), Aegleton (2005) e Anderson (1999), retomam a contribuição de Luckács com relação à ontologia para reafirmar a primazia da realidade perante a sua representação na forma de imagens, representações ou palavras. Para Luckács (1978, 1979) o conhecimento científico, estético ou literário, reflete a mesma realidade objetiva (ontológica), independente da consciência, situada na base de toda obra (literária, científica, filosófica ou estética) acentuando a unidade da identidade e a diversidade das formas implícitas nas categorias tanto científica, filosóficas e estéticas. Ele também reafirma o método dialético que considera a existência de uma realidade (ontológica) passível de ser conhecida através de diversas mediações determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas e as condições materiais históricas que os sujeitos sociais se apropriam para conhecer essa realidade. Tanto Luckács como os autores acima citados se fundamentam na teoria marxiana do conhecimento. Os trechos a seguir explicitam a prioridade das condições reais do homem concreto sobre as representações, a linguagem e a interpretação.

São os homens que produzem as suas representações, suas ideias, etc., mas, os homens reais atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem; [...] A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real... Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. [...] Não partimos do que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco não do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas, partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo real (Marx & Engels. 1981, p. 19).

Com base nessa teoria do conhecimento, pensamos ser mais pertinente denominar esse “giro ontológico” de “re-virada”, “inflexão ou reação ontológica”, uma vez que se pretende, segundo o próprio Marx, se referindo à filosofia idealista de Hegel, de colocar o homem com os pés na terra e a cabeça sobre um corpo fincado na realidade. Ou, de defender a tese de que

“os homens pensam como vivem” e não o contrário, “os homens vivem, segundo seus pensamentos ou representações” (tese idealista). Isto é, os homens vivem, têm experiências concretas e com base nessas condições concretas, eles criam seu imaginário.

Concluindo, acreditamos que nos campos da pesquisa em Educação e em Educação Física existem várias situações interessantes como a de discutir essas questões gerais, essas evoluções na busca de pistas que levem à qualificação da pesquisa.

A necessidade da recuperação das ontologias (concepções de realidade, visões de homem e sociedade) para elucidar as diversas perspectivas de ciência

O debate central deste seminário sobre os “giros epistemológicos” tem como foco a questão da ontologia. A questão refere-se à referência central da pesquisa em Educação. Entende-se que toda pesquisa deve se originar no mundo concreto das necessidades humanas, situadas nas condições histórico sociais, isto é na realidade independente dos processos cognitivos produzidos pelos sujeitos. O processo da elaboração da pesquisa começa sempre com a construção da pergunta. Onde se origina a pergunta? Entende-se que o pesquisador parte de uma necessidade concreta, localizada no mundo das relações sociais, da prática, da produção, por exemplo, no campo da prática esportiva, ou da prática pedagógica. As necessidades precisam ser problematizadas e transformadas em questões. O problema deve-se originar na necessidade e ser transformado em perguntas. A pergunta é uma das formas racionais de tratar as necessidades. Sem esse caminho que se origina no mundo concreto da necessidade se esvazia qualquer processo de pesquisa. Pesquisa que carece dessa dimensão ontológica encontrará dificuldades na elaboração das respostas concretas que levem à transformação da realidade.

Quando o projeto de pesquisa alcança um nível de maturidade que permita transformar a necessidade em problema e em perguntas claras e concretas, o pesquisador terá as condições de procurar ou produzir as

respostas pertinentes para esses problemas.

Na busca das respostas encontrará um universo de saberes já constituídos que poderão oferecer essas respostas. Se o pesquisador encontrar as repostas pertinentes para os problemas abordados em esse universo, seja no âmbito dos saberes de domínio comum, ou, seja nos saberes elaborados (científicos e filosóficos), sua pesquisa estará concluída.

Mas, quando esse universo de saberes não corresponde às perguntas, ou quando estas não são pertinentes à necessidade concreta onde se originou o processo, nesse caso, torna-se necessário a produção de novas repostas. Nas duas situações temos uma diferença nas repostas. As encontradas no universo dos saberes e as que ainda não existem e se apresentam como possibilidade e desafio.

Para entender melhor essas opções diferenciamos os “saberes” que se referem às respostas já dadas e encontradas nas redes de informação, do “conhecimento” que se refere a um processo de produzir novas respostas.

A diferença e o conflito entre saberes e conhecimento, é desconhecido na literatura comum que confunde “saber” e “conhecimento”, ou toma esses termos como sinônimos. Mas, em uma linguagem mais apropriada, significam fases diferentes da relação entre perguntas e respostas. O conhecimento se refere ao processo da elaboração das repostas e os saberes se referem ao resultado, ao conhecimento já elaborado ou às respostas já prontas.

Quando os saberes são aceitos como sendo as respostas esperadas dificilmente será elaborado um conhecimento novo e o problema que originou as perguntas deixa de ser problema. Neste caso, o problema é falseado. O problema consistia em “não saber” a resposta. Quando os saberes respondem as indagações, o problema se torna um pseudoproblema e, a rigor, a pesquisa, entendida como produção de novas repostas (conhecimento) perde sentido.

A preocupação com a origem ontológica da pergunta no mundo concreto da necessidade e o processo da problematização como um exercício reacional e subjetivo de compreender e traduzir essa necessidade

diferencia, segundo Granger (1994), a ciência de outros tipos de pesquisa.

Granger argumenta que na era contemporânea do desenvolvimento explosivo da ciência e da aplicação de seus resultados para solucionar os problemas da vida cotidiana, a ideia da ciência é vulgarizada e confundida com os saberes técnicos. De igual forma, a ciência é diversificada e confundida com a pluralidade de métodos e técnicas de pesquisa, entretanto, no meio dessa diversidade e pluralidade existe uma unidade de visão.

Existem *alguns* métodos, mas *um* espírito e um só tipo de visão propriamente científica. [...] a ciência é uma visão de uma realidade. [...] ‘a ciência visa a uma realidade’. [...] Certamente, a ciência é uma representação abstrata, mas se apresenta, com razão, como representação do real” (Granger, 1994, p. 45).

Com relação às técnicas e aos saberes práticos que buscam a ação sobre os fenômenos e a invenção de infinidade de artifícios para satisfazer as necessidades do homem, a ciência não busca de forma imediata o agir e sem a satisfação de compreender a realidade. “A ciência visa a objetos para descrever e explicar, não diretamente para agir” (Granger, 1994, p. 46).

Considerando esse pressuposto ontológico do conhecimento científico podemos tecer algumas indagações sobre as abordagens pós-modernas e sobre a articulação dos diversos níveis da produção do conhecimento em torno de uma ontologia.

Com relação à teoria do conhecimento defendida pelos pós-modernismos fundamentados no “giro linguístico” podemos formular as seguintes considerações.

Na perspectiva do “giro linguístico” o objeto ou referente externo à consciência e à linguagem deixa de existir em si mesmo e é deslocado para a própria linguagem que vira o objeto em torno do qual é possível construir múltiplos sujeitos e contextos. O “giro linguístico” reduz o processo do conhecimento da realidade empírica, representada na mente e finalmente codificada nas palavras, ao resultado final, isto é, ao discurso sobre essa realidade. O discurso vira objeto e ponto de partida da “desconstrução”. Nessa perspectiva a dimensão ontológica é deslocada para a gnosiologia e a

realidade para o discurso. O processo do conhecimento que se origina na necessidade concreta e nos problemas e culmina na relação entre perguntas e respostas, fica reduzido às repostas, ou ao produto final expresso em discursos. A tentativa de “desconstrução” dos discursos, tidos como objeto, separa as repostas das perguntas que lhe deram origem e da realidade que causou a indagação.

Nesse caso teremos como objeto do processo cognitivo os discursos já elaborados, as respostas já dadas, os saberes já construídos. Na tentativa de negar a ontologia, o “giro linguístico” inviabiliza a produção de um conhecimento novo e, portanto, a possibilidade de uma ciência que tenha como foco a compreensão da realidade. Desdobra-se disso também uma agenda cética com relação à impossibilidade de conhecer e transformar o mundo e uma agenda desmobilizadora e neoconservadora que favorecem as atuais estruturas de poder, como denuncia Moraes.

Em lugar da linguagem como rede de significantes e de significados, signos e significações, instituíram-se os jogos de linguagem sem sujeito; a comunicação deveria ser feita por “elementos de narrativa”, por uma série de textos em intersecção uns com os outros, nos quais se produziam novos textos, outros textos, indefinidamente, em um processo contínuo de cortes e reatamentos sempre em diferentes combinações (Moraes, 1996). Uma proposta aparentemente mais apropriada ao “novo tipo de sistema capitalista movido mais pelo consumo do que pela produção, mais pela imagem do que pela realidade, mais pela mídia do que pelos moinhos de algodão” (Moraes, 2004, p. 343).

A autora depois de denunciar a relação entre a agenda pós-moderna e os interesses imperantes na atual sociedade de consumo, explícita, com ênfase as características dessa agenda com relação à negação da ontologia da realidade e a mudança ou “salto” para o texto.

Chamo a atenção para este importante viés da agenda “pós”: a mudança de eixo, o “salto” da realidade para o texto como agente constitutivo da consciência humana e da produção social do sentido. Foi a sedução da assim chamada virada linguística, então levada a extremos pela suposição de que há uma anterioridade da linguagem em relação ao mundo real e assim, o que se pode experimentar como “realidade” nada mais seria do que um constructo ou um “efeito” do sistema particular de linguagem ao qual pertencemos (Moraes, 1996). Bastaria, então, sublinhar os silêncios e as ausências na linguagem, desconstruir textos, desmascarar os modos pelos quais a linguagem esconde de si mesma sua inabilidade de representar algo

para além de suas fronteiras. Nesta estratégia sem finalidade, a linguagem como que descolou da realidade, que reduzida a este jogo intertextual, não mais se distingue da ficção (Moraes, 2004, p. 343).

No contexto do debate sobre o pós-modernismo, torna-se necessário o resgate da ontologia como dimensão fundante da ciência e dos processos de produção do conhecimento que visem conhecer a realidade para transformá-la.

Com relação aos reducionismos técnicos e metodológicos e ao imediatismo e pragmatismo dos projetos de pesquisa podemos considerar que nos processos da elaboração de respostas novas para os problemas e necessidades que a realidade educacional apresenta, integram-se diversos níveis de procedimentos e compreensões que se elucidam quando articulados em torno de uma ontologia ou visão de mundo.

A elaboração das respostas exige procedimentos técnicos e instrumentos que se articulam com concepções de métodos, critérios de cientificidade e pressupostos gnosiológicos e ontológicos, todos eles presentes, mais ou menos explícitos, em qualquer pesquisa científica. Esses níveis de amplitude e de compreensão são: 1) técnico-instrumental: refere-se aos processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento dos dados e as informações; 2) metodológico: faz alusão aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado; 3) teóricos, relativos à compreensão dos fenômenos educativos e sociais privilegiados nas pesquisas, aos núcleos conceituais básicos, às pretensões críticas a outras teorias, aos tipo de mudança proposta, aos autores citados, etc. 4) epistemológicos, os quais referem-se aos critérios de “cientificidade”, como concepção de ciência, concepção dos requisitos da prova ou validade, concepção de causalidade, etc. 5) gnosiológicos que correspondem ao entendimento que o pesquisador tem do real, o abstrato e o concreto no processo da pesquisa científica; o que implica diversas maneiras de abstrair, conceituar, classificar e formalizar; ou seja, diversas formas de relacionar o sujeito e o objeto da pesquisa e que se refere aos critérios sobre a “construção do objeto” no processo de conhecimento; e 6) ontológicos que se referem a concepções de homem, da sociedade, de história, da educação e

da realidade, que se articulam na visão de mundo implícita em toda produção científica. Esta visão de mundo (cosmovisão) tem uma função integradora e totalizadora que ajuda a elucidar os outros elementos de cada modelo ou paradigma científico (Sánchez Gamboa, 2008, p. 53).

Se tomarmos esses níveis de abrangência e os aplicarmos à análise de uma tese, à produção de uma instituição ou centro de pesquisa ou aos resultados científicos sobre uma problemática em um determinado período de tempo, podemos identificar a construção de uma lógica própria, que articula diversos elementos que aparentemente se apresentam desconexos uns dos outros.

Com relação a essa necessária articulação entre os vários níveis acima indicados, encontramos alguns problemas na prática da investigação e na formação do pesquisador. Parece ser suficiente aprender algumas técnicas de coleta de dados, tais como elaborar um questionário ou tratar estatisticamente algum resultado. A metodologia parece ser reduzida a uma sequência de técnicas, entretanto, esta implica em questões muito mais complexas relacionadas com a compreensão teórica dos fenômenos e dos objetos estudados.

O nível epistemológico, com um grau maior de abrangência, articula as técnicas, os métodos e as teorias. As opções epistemológicas, conhecidas como abordagens teórico-metodológicas, tais como, as positivistas, fenomenológicas, dialéticas e pós-modernas se referem às lógicas articuladoras entre técnicas, métodos e teorias, que se expressam em critérios de veracidade e cientificidade e supõem uma compreensão da relação cognitiva entre sujeitos e objetos. Nesse sentido, entendemos que qualquer epistemologia tem como base uma concepção de conhecimento.

O campo que abrange os diversos tipos de conhecimento, inclusive o científico é definido como “Gnosiologia” ou “Teoria do conhecimento”. E na pesquisa implica saber sobre os graus de relação, de intervenção e formas de manipulação e estratégias utilizadas pelo sujeito sobre o objeto. Essas implicações são explicitadas de forma mais clara quando situadas num campo mais abrangente denominado de pressuposto ontológico.

Os pressupostos ontológicos se referem às concepções de realidade ou de mundo (*cosmovisão*) que dependem em grande medida da própria história de cada pesquisador. A concepção de mundo se apresenta como um conjunto de intuições, não só nas teorias mais desenvolvidas, senão também em todo processo científico, e abrange formas normativas, convertendo-se em critério de ação. A concepção de mundo é uma categoria geral e fundamental que está intimamente ligada às motivações, interesses e compromissos que o pesquisador tem com relações ao mundo e a realidade que ele pretende conhecer (Habermas, 1982).

Existem muitas concepções de mundo determinadas pela psicologia individual, pelas classes sociais, os valores dominantes na sociedade, as formações sociais, os movimentos históricos, pelos compromissos políticos, etc. Por exemplo, na história da filosofia duas grandes cosmovisões têm marcado sua evolução. Por um lado o materialismo e por outro o idealismo que propõem diferentes visões de realidade. Num predomina o formalismo estático, no outro a dinâmica e a contradição; uma tendência se fundamenta no método metafísico e na lógica formal, a outra no método e na lógica dialética; uma perspectiva busca o equilíbrio perfeito ou à est básicos da interpretação fenomenológica ática definitiva, outra busca o contínuo movimento e a evolução constante; uma tendência defende a manutenção ou o “incremento” do atual estado das coisas e a outra, a transformação, a inovação e a mudança radical das situações vigentes (Cfr. Sánchez Gamboa, 2008, p. 77).

Com base nas premissas anteriores podemos apontar a “ontologia” como um campo necessário para a compreensão das diversas lógicas que integram as técnicas e os métodos nos processos complexos da produção dos conhecimentos onde entram em jogo diversas abordagens, teorias de conhecimento, e visões de mundo. Nesse sentido, a Ontologia é um instrumento superador dos reducionismos técnicos e metodológicos e revelador de interesses e compromissos situando a ciência e a produção do conhecimento no âmbito dos processos históricos da sociedade.

Conclusões

Iniciamos nossa comunicação com questões relativas à necessidade da melhor qualificação da pesquisa nas áreas da Educação e a Educação Física. Questionávamos sobre as formas de superação dos modismos e da fácil adoção de tendências e linguagens oriundas de outras áreas sem a clareza de suas origens e de seus contextos. E, ainda indagava sobre a necessidade da produção de conhecimentos atrelados às problemáticas concretas da Educação e da Educação Física e a partir deles poder gerar ações transformadoras.

Tomamos como pressuposto as inter-relações necessárias entre esses dois campos científicos, que se constituem na articulação de diálogos inovadores, ganhando autonomia com relação a outros campos científicos, já consolidados (ciências-mães) e criando processos novos revertendo a condição de campos de aplicação (ciências aplicadas) e construindo novas perspectivas como ciências da prática e da ação. Para tanto estes campos devem trilhar o seu desenvolvimento, qualificando melhor as pesquisas produzidas e superando os reducionismos técnico e metodológico a as visões recortadas de realidade.

A constituição dos campos científicos (Bourdieu, 2004) está submetida aos conflitos de perspectivas e aos jogos de interesses predominantes, como qualquer campo social. Tanto o campo da Educação, como a Educação Física se constituem em torno do fenômeno comum, a educação entendida como a produção social do homem. Nesse processo de produção se imbricam duas naturezas a físico-biológica e a social humana. A Educação Física como campo de conhecimento e campo de ação, aborda na sua forma mais próxima com essa *imbricância* na medida em trata das relações originárias entre o físico-biológico o social e o humano. Nesse sentido tem o privilégio de pautar outras intervenções no campo da educação.

Os dois campos científicos se constituem com base nas práticas. A relação com as teorias gera conflitos quando predominam, no jogo das

primazias, os idealismos, ou os pragmatismos. As perspectivas articuladoras da práxis dialética parecem dar suporte para a constituição de processos que dinamicamente criam e desenvolvem um circuito que toma a prática como ponto de partida, recupera no campo das teorias elementos para a compreensão “da” prática e retorna “para” ela como critérios de transformação. Nessa relação dialética e conflitiva também as teorias são questionadas e transformadas na medida em que se confrontam com a prática.

A definição da problemática da prática como ponto de partida dos processos cognitivos suscita o questionamento das diversas abordagens, particularmente das denominadas pós-modernas que, tanto na perspectiva idealista do “giro linguístico”, como na perspectiva do neo-pragmatismo quebram essa relação dialética entre teoria e prática. Sejam por privilegiarem as construções linguísticas e os discursos separados da prática concreta ou por privilegiarem as práticas imediatas dos jogos da linguagem e dos sentidos particulares imediatos sem os referentes históricos dos processos sociais universais.

A necessidade de resgatar esses nexos entre teoria e prática nos contextos concretos da realidade social, nos alerta para a retomada da “ontologia” da realidade concreta (objeto) e a “ontologia do ser social” (sujeito) como pressuposto de todo conhecimento. A pesquisa científica que pretende elaborar respostas para as perguntas que se originam nesse mundo concreto da necessidade e nos problemas concretos e históricos da cada sociedade precisa se fundamentar nesses pressupostos para ganhar novos degraus de qualidade, superando reducionismo e recortes que empobrecem sua capacidade de produzir novas respostas para essas necessidades e esses problemas, visando à construção de um mundo melhor, “o reino da liberdade”.

A tensão entre o “mundo da necessidade” e o “reino da liberdade” justifica todos os processos de conhecimento da realidade que visem a sua transformação. Nessa perspectiva podemos concluir que nenhum conhecimento será válido se não contribuir para superar a miséria dos

homens, se não contribui para buscar maiores graus de emancipação e liberdade.

Referências

ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BHASKAR, R. *Scientific realism and Human Emancipation*. London: Verso, 1986.

BACHELARD, G. *Epistemologia*. Barcelona: Anagrama, 1989.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas. Uma Arqueologia das Ciências Humanas*. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1981.

DUAYER, M.; MORAES, M. C. M. História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento. *Perspectiva*, Florianópolis: NUP/CED/UFSC, v.16, n.29, jan./jul. 1998.

EAGLETON, T. *Depois da teoria*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GADAMER, H.G. *El Giro Hermenéutico*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR. Paulo. *Virada Lingüística*. Disponível em: <http://ghiraldelli.multiply.com/journal/item/112>. Acessado em: 28 de abril de 2009 às 18:37H.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

HABERMAS, J. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004.

HOBSBAWM, E. *A Era dos extremos. O breve século XX: 194-1991*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, E. *O desafio da razão: manifesto para a renovação da história*. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=14924. Acessado em: 8 de dezembro de 2008.

- JAMESON, F. *Pós-modernismos: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2ed. São Paulo: 1997.
- LESSA, S. *A ontologia de Lukács*. Maceió: UFAL, 1996.
- LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- MARX K; ENGELS. F. *Ideologia Alemã*, Lisboa: Avante, 1981.
- MÉSZÁROS, I. *Filosofia, ideologia e ciência social*. São Paulo: Ensaio, 1993.
- MORAES, M. C. M. de, O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004.
- MORAES, M. C. M. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC/CED, n. 24, p. 45-59, 1996.
- MORIN, E. *O problema Epistemológico da Complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.
- RORTY R. *A Filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- RORTY, R. *Verdad y progreso, escritos filosóficos*, 3. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2000.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- SANCHEZ GAMBOA, S. *Pesquisa Educacional: quantidade qualidade*, São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*, Porto: Afrontamento, 1996.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas SP: Autores Associados. 2008.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.
- SCHMIED-KOWARZIK. *Pedagogia Dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E.M.;

FOSTER, J. B. *Em Defesa da História: Marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.