

TÍTULO DO TRABALHO			
<b>A OBLIQUIDADE PRAGMÁTICA E O CARÁTER INSTRUMENTAL DO CONHECIMENTO: inflexões teóricas presentes na área da educação</b>			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Giandréa Reuss Strenzel	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Professora
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>No estudo ontológico do <i>ser</i> social, o homem nos atos da sua vida, sendo conscientes ou não, realiza sempre e ao mesmo tempo de modo contraditório a si mesmo e ao respectivo estágio de desenvolvimento do gênero humano. Neste sentido, no processo de hominização, o seu desenvolvimento e o da humanidade são movidos por leis sócio-históricas, apropriadas no decurso do desenvolvimento ontogenético, produto de gerações precedentes. Contemporaneamente, ocorre no interior da área da educação uma resignificação de conceitos, tendo como principais desdobramentos, a noção esvaziada de conhecimento, a ênfase na experiência do indivíduo, no cotidiano e nas práticas empíricas. Esse corpo de ideias será discutido à luz da ontologia crítica, pois se acredita que seu estudo recoloca o problema filosófico essencial do <i>ser</i> social das coisas, abrindo a possibilidade de buscarmos outro tipo de entendimento do real, contra o predomínio manipulatório a que se vê a ciência na sociabilidade capitalista.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Ontologia crítica; educação; pragmatismo,			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>In the ontological study of the social being, the man in the acts of his life, being aware or not, always carried out at the same time contradictory fashion itself and to its stage of development of mankind. In this sense, the process of human evolution, its development and the development of the humanity are driven by socio-historical laws, appropriated in the course of ontogenetic development, product of previous generations. Contemporaneously, a reframing of concepts occurs in education, having as ramifications, the emptied notion of knowledge, emphasis on the individual's experience, in daily life and in the empirical practices. These ideas will be discussed in the light of critical ontology because it is believed that their study replaces the essential philosophical problem of the social being of things, opening the possibility of seeking other types of understanding of what's real, against manipulative dominance which sees science in the capitalist sociability.</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
critical ontology, education, pragmatism			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, classe e luta de classes			

# A OBLIQUIDADE PRAGMÁTICA E O CARÁTER INSTRUMENTAL DO CONHECIMENTO: inflexões teóricas presentes na área da educação

Giandréa Reuss Strenzel<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina

## Introdução:

O universo ideológico contemporâneo carrega uma concepção de educação voltada para a capacidade de adaptação dos indivíduos aos processos de produção e reprodução do capital. Vemos uma forte descrença na capacidade em conhecer o mundo objetivamente. Junto a essa ideia, sustenta-se o ceticismo nas teorias que defendem esse pressuposto, qual seja, o que pretende assegurar o conhecimento e o agir humano a partir de um ponto de vista ontológico.

Do outro lado, ou junto a isso, o delineamento empiricista e tópico anuncia a tendência pragmatista e utilitária do conhecimento, que toma dimensões cada vez mais avassaladoras nas várias esferas da vida social. Essas questões são o mote da presente comunicação que procurará pô-las em debate, bem como indicar de que modo esse corpo de ideias se manifestam na área da educação.

No Brasil as políticas de ajustes para a educação gestadas no quadro histórico-social das políticas neoliberais entre as décadas de 1980 e 1990 em nível nacional e internacional implantaram novas medidas legislativas na educação básica, no ensino superior nas suas diferentes áreas científicas. A partir dessas reformas, a educação é eleita como o mais importante condão de sustentação para a erradicação da pobreza e um dos principais determinantes da competitividade entre os países (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2002).

Entre os protagonistas das políticas estão os organismos multilaterais, difusores dos princípios neoliberais que penetraram o meio educacional por meio de documentos diagnósticos, analíticos e propositivos, realçando-se uma perspectiva de educação redentora, salvação para as adversidades sociais. Os organismos multilaterais trazem o aspecto comum de articularem princípios neoliberais no mundo quando se referem à educação. A agenda é globalmente estruturada, porém se estrutura de modo diferente com relação aos países e continentes, devido não só à posição política e econômica de cada um, assim como à organização dos agentes econômicos. Contudo, o que torna a agenda semelhante é a prioridade ontológica do complexo econômico sob

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica – GEPOC.

qualquer outro complexo. Isso significa afirmar que toda reestruturação ou resignificação ocorrida na área da educação tem como fundamento a manutenção do *status quo* da sociabilidade capitalista.

As maiores influências nas políticas para a primeira etapa da educação básica, por exemplo, originam-se na UNESCO, na UNICEF e no Banco Mundial, as quais estabelecem políticas compensatórias pautadas pelo discurso em atender pobremente a pobreza, com modelos a baixo custo e materiais sucateados (Rosemberg, 2002). A educação é equacionada como mercadoria que deve ser repartida de forma justa, de modo que todos possam competir com as mesmas ‘ferramentas’.

[...] em especial, nos países da Comunidade Européia, as justificativas para essas políticas fundamentam-se em um discurso pelos direitos da criança quanto ao acesso à educação e aos bens culturais, e pela igualdade de direitos e oportunidades de homens e mulheres. Já nos países em desenvolvimento, o discurso para ricos e pobres é bastante diferenciado, particularmente quando estabelece políticas para expansão do atendimento. Quando o alvo é a população pobre, negra e de zona rural, essas políticas se pautam por um discurso da necessidade de atender pobremente a pobreza, que transparece de maneira clara nos documentos do Banco Mundial (ROSSETI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 66).

Por ocasião das reformas, o papel que o Estado exerce no desenvolvimento da educação se modifica. De promotor de políticas, passa a ser um regulador, orientador e criador de condições para que a comunidade dê prioridade à educação. Entram em cena as organizações não governamentais e a iniciativa privada. A funcionalidade dessas esferas, associada ao discurso ideológico das suas virtudes, consistem em instrumentos para atingir os objetivos do neoliberalismo.

A avalanche de diretrizes, normatizações, resoluções, etc. ocorridas na última década tiveram o papel de regular a vida social, operando um transformismo. Nesse contexto, ocorre uma resignificação de conceitos e terminologias. Entre estas, as palavras que mais tomaram destaque foram: competência, consenso, verdade, conhecimento, entre outras, adquiriram outros significados adequados a novos tempos.

A perspectiva pragmatista, cujo foco é a racionalidade instrumental, a geração de conhecimentos úteis, é parte de um conjunto de procedimentos adotados nas reformas políticas nacionais e internacionais, as quais se inserem nos contextos das reformas da América Latina e da Europa. A educação entendida como alavanca para a sociedade do conhecimento produz uma

política em que se exige aperfeiçoamento constante do sujeito, uma educação ao longo da vida para a integração na realidade em contínua mudança. A política globalizante envidada pelas reformas dos anos 1990, deriva de uma sociedade cada vez mais adaptada aos ditames da sociabilidade capitalista.

### **O conhecimento enquanto utilidade para a orientação da prática:**

Uma das questões fundamentais que se coloca diante dessa problemática, diz respeito às inflexões teóricas presentes no complexo educacional, mais precisamente, no campo da formação<sup>2</sup> docente e as posturas relativistas advindas das teorias que têm adotado a excessiva ênfase na experiência empírica e na redução da verdade ao que é útil.

Os conhecimentos advindos do campo empírico, circunscritos ao imediato, são insuficientes para dar conta da complexidade dos fenômenos educativos e do caráter estruturado do mundo. Esse é um movimento consensual na área da educação. Tal movimento

[...] prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que reduz o horizonte da pesquisa e da formação docente ao saber tácito, à prática instrumental, plasmando-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela empiria das tarefas cotidianas, pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficácia da manipulação do tópico (MORAES, 2007, p.2).

O pragmatismo defende o saber tácito, o conhecimento baseado na experiência empírica, implicando numa noção esvaziada de conhecimento. Essa concepção retira a reflexão crítica da formação docente à medida que procura formar o professor capaz de pensar unicamente nas demandas que a prática lhe impõe. A prática diária passa a ser o critério de reflexão sobre ela mesma e as ações dos indivíduos ficam reduzidas ao saber tácito. Sendo assim, atado a experiência imediata, o conhecimento se restringe ao individual, circunstancial e funcional. É analisado, portanto, em sua eficácia em ser instrumento por meio do qual o indivíduo adapta-se ao meio ambiente.

Nesse universo ideológico, ocorre uma valorização de saberes e práticas construídas na ação cotidiana, no desenvolvimento de competências do futuro professor e no seu treinamento. Por outro lado, na formação inicial, o futuro profissional é formado para desenvolver competências, conceber teorias sobre sua própria prática e ser um investigador dela.

---

<sup>2</sup> Cf. EVANGELISTA; TRICHES (2008), TRICHES (2007), VIEIRA (2007), PIMENTA (2005), BRASIL (2006).

[...] o fascínio do modo de operar do ato educativo no cotidiano escolar no mais das vezes transforma a experiência imediata no limite da inteligibilidade. [...] a teoria é substituída pelo senso comum e, em consequência, não há inadequação entre o senso comum e a prática [...]. Ao se reduzir o senso comum ao praticismo, deduz-se “[...] a verdade ao que é útil para orientar a ação” (Kuenzer; Moraes, 2006, p.185-186).

A centralidade na aquisição de competências, e não nos conhecimentos, deriva da noção de que o conhecimento prático é quem garantiria um bom trabalho pedagógico, sendo sustentado em “esquemas de pensamento prático” ou “esquemas de ação” escolhidos pelo professor em função da sua eficácia para responder imprevisibilidades e não em mediações teóricas (Scalcon, 2007).

O caráter instrumental contido na formação a leva a ser definida como um desenvolvimento de competências para a prática e seu entorno, criando mecanismos de reflexão por parte do adulto que, por sua vez, desenvolve competências na criança. O profissional deve construir conhecimentos na relação teoria e prática que “[...] permitam saber-ser, saber-estar e saber-fazer”. Desenvolve, ademais, competências pessoais ligadas à criação de um ambiente facilitador de bem estar e competências profissionais mais ligadas à observação, análise e reflexão, gestão da instituição e intervenção pedagógica. É um utilizador e prático da investigação formativa. Nesse raciocínio, as competências “[...] são, então, estruturas mentais que orientam a ação. Ou seja, adequadas estruturas levam ao desempenho desejado” (Evangelista, 2004, p. 14).

A elaboração e a apropriação do conhecimento dão lugar à valorização do que é tópico, imediato e superficial, ou seja, a prática subsidia o desenvolvimento das competências. Trata-se, portanto, da noção de um sujeito que se molda, se adapta aos ditames do momento, isto é, “[...] a formação docente deve adequar-se às demandas do “mundo do trabalho” – abstraído da lógica do mercado” (Evangelista, 2004, p. 12).

Outra colocação interessante que se contrapõe à ação imediata do docente é de Martins (2004, p. 68). Sobre essa questão assevera que

[...] a captação da realidade por si só não assegura o seu real conhecimento, dado que este exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, uma vez conhecida ela precisa ser explicada. É na condição de possibilidade explicativa, ou abstração mediadora na análise do real, que a teoria, e, portanto, a transmissão dos conhecimentos clássicos entre as gerações, assume sua máxima relevância, possibilitando o estabelecimento de relações causais inteligíveis sobre

os fenômenos, na base dos quais essa realidade passa a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência.

Questiono o caráter da noção de competências, pois com o desenvolvimento de competências o professor fica restrito ao campo de atuação da prática imediata. Nesse sentido, calcado nos limites do empírico, não é capaz de fazer as mediações sociais para ter domínio e uma compreensão aproximada da realidade, além de ficar distante de uma formação mais ampla, capaz de lhe fornecer subsídios que lhe permitam interferir e colaborar na transformação das condições da sua escola, da educação e da sociedade.

A noção de competências é uma pedagogia integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea denominada pedagogias do “aprender a aprender” (Saviani, 2007). Destaco nesse ponto a noção de competência trabalhada pelo autor com o objetivo de indicar que tal abordagem carrega em si os mesmos pressupostos pragmatistas.

A pedagogia das competências alia-se as pedagogias do “aprender a aprender”. Tal lema identifica-se com uma posição pedagógica progressista e inovadora e seu maior representante é o construtivismo. Surge nos anos de 1960, sob o lema da inovação e modernização, contrapondo-se à pedagogia tradicional. Sua repercussão decorre de suas interfaces com o universo ideológico contemporâneo.

Hoje em dia a pedagogia do «aprender a aprender» é a grande referência da orientação dominante. Tanto que está nos documentos oficiais e internacionais que depois se reproduzem em cada nação, como está nos meios de comunicação onde tentam convencer os professores das suas virtudes. O Relatório Jacques Delors das Nações Unidas sobre educação para o século XXI tem como eixo essa orientação do «aprender a aprender» e os países reproduzem isso nas suas políticas educativas. É uma pedagogia que tem origem na escola nova, no construtivismo de Piaget, que estava apoiado no keynesianismo. Agora foi recuperada, no contexto político do neoliberalismo, pelos pós-modernos. A ideia é que todo o ambiente é educativo – aprende-se em diferentes lugar, em diferentes circunstâncias e ... também na escola! O argumento que dão para isso é que aquela visão rígida foi superada em benefício de uma sociedade flexível em que nada se pode prever. A escola não pode formar para 5 ou 10 anos, não se sabe como vai ser o futuro que está em constante mudança. Portanto a escola não deve ensinar algo mas apenas aprender (Saviani, 2011, 5dias.net).

O lema “aprender a aprender” remete ao núcleo das ideias pedagógicas da Escola Nova. No escolanovismo esse lema se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade. Significava também adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, se adaptar a uma sociedade entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel social em benefício de todo o corpo social (Saviani, 2007).

O “aprender a aprender” é também preconizado nos resultados de dois trabalhos de comissões internacionais da UNESCO. Um no início dos anos de 1970, conhecido como *Relatório Faure* e o segundo publicado nos finais de década de 1990, conhecido como *Relatório Jacques Delors*. Esse último relatório define linhas orientadoras para a educação mundial no século XXI.

Atualmente, o “aprender a aprender” liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade da ampliação da esfera da empregabilidade. Essa visão veio a ser propagada de modo amplo no decorrer da década de 1990, a partir da publicação do *Relatório Jacques Delors*. No lema “aprender a aprender” configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo assimilar determinados conhecimentos. O que importa é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar novos conhecimentos, a lidar com novas situações.

Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias [...] Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (Duarte, 2001, p. 38).

De acordo com o mesmo autor, o lema “aprender a aprender” vem atrelado à desvalorização da transmissão do saber objetivo, contribuindo para a descaracterização do papel do professor, a negação do ato de ensinar e a isenção da escola de sua função social na transmissão do saber objetivo. Trata-se de um lema que sintetiza uma concepção de educação voltada para a capacidade de adaptação dos sujeitos aos processos de produção e reprodução do capital.

Se o conhecimento a ser ensinado aos futuros docentes tem um caráter instrumental, no pragmatismo o professor exerce um papel de facilitador e orientador. A organização do trabalho pedagógico e por sua vez, o papel que o professor exerce tem no seu cerne as ideias do polonês Suchodolski (1992). Entre outras questões, o autor parte da ideia da formação de um ser humano essencial; discorre sobre a educação enquanto afloramento das qualidades inatas do homem, a valorização excessiva da experiência do indivíduo como centro do processo.

Desse ponto de vista, a naturalização se faz presente, posto que a condição de historicidade do ser social é eliminada. Ao se naturalizar as relações sociais, o desenvolvimento humano não é considerado como resultado do desenvolvimento histórico “[...] porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança [...]” (Vygotski, 1995, p. 12). Sendo assim, sublinha Lukács (1979), provoca-se o cancelamento das contradições enraizadas na existência objetiva. Sob essa ótica, as relações sociais são vistas apenas na sua forma acabada e não em sua gênese real e contraditória. Como afirma Lukács (1979, p. 112), as “[...] relações categoriais ontológicas tão fundamentais como fenômeno-essência e singularidade-particularidade-universalidade, são ignoradas, pelo que a imagem da realidade sofre uma excessiva homogeneização privada de tensões”.

Dessa perspectiva, opera-se pelo pragmatismo, uma naturalização das concepções de homem e sociedade na medida em que os fenômenos produzidos pelo homem ao invés de serem analisados como sociais e históricos são encarados como naturais. As determinações históricas das relações sociais são tomadas como determinações naturais e as relações sociais das quais o indivíduo, ou seja, este não é considerado como sujeito das relações sociais. Sendo assim, a formação do homem é tida como um processo natural, espontâneo e adaptativo, e o seu desenvolvimento fica deslocado do processo histórico na medida em que o desconsidera como ser social.

É com esse sentido que o trabalho pedagógico postulado pela pragmatismo é desenvolvido pelo professor, centrado na criança e não nas experiências sócio-históricas, resultantes do processo de desenvolvimento das relações humanas vivenciadas pelas necessidades postas historicamente pelo homem, como essenciais aos processos de produção e reprodução da sua existência.

Sem história e sem conhecimento objetivo, resta aos indivíduos aprenderem a se adaptar da melhor maneira possível ao meio social no qual estão inseridos, sempre aprendendo a aprender, sem encontrar outro sentido que não o da estrita sobrevivência para aprendizagens vazias de conteúdo.

Ora, quem intervém propõe algo, em outras palavras, a intervenção supõe do professor a busca dos meios para realizar um fim. Não há como intervir sem fazer uma proposição, sem ensinar. Como afirma Lukács (2012, p. 48), “[...] todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece um fim. [...] com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico”.

É por meio da atividade orientada e dirigida por outros homens que o homem se educa, adquire conhecimentos e habilidades, forma e desenvolve suas capacidades. Isto vem a favorecer o seu desenvolvimento e criar novas necessidades e possibilidades. Por isso, a conduta intencional das pessoas que convivem com a criança e agem sobre o seu desenvolvimento é imprescindível para



que a aprendizagem ocorra. O trabalho pedagógico realizado pelo professor com a criança recai sobre a apropriação da experiência histórico-cultural e dos conhecimentos produzidos por nossos antepassados. A aprendizagem é força motriz do desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança.

Na descoberta do conhecimento subjacente à prática, e utilizando-a como critério de reformulação dela própria, os professores ficam circunscritos à prática e acabam por apegar-se ao senso comum. Operando uma desvinculação da prática com a teoria, a prática é julgada como suficiente, contrapondo-se à teoria. Com a postulação de Kuenzer (2003, p. 9), acrescento que:

A teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, justifica-se uma formação que parte do pressuposto que não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere uma certa tranqüilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre em relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora (KUENZER, 2003, p. 9).

Lukács (2012) faz uma interessante consideração a esse respeito em razão da valorização da exclusiva eficácia do conhecimento científico na prática imediata. Na análise do filósofo, esse problema reside no conceito de práxis operado pelas correntes contemporâneas da filosofia da ciência. Entre elas, o autor cita o pragmatismo em que tem maior eficácia o conhecimento obtido por meio da prática imediata. No entanto, não se pode deduzir que o conhecimento da prática seja sempre um conhecimento válido e não passível de questionamento. O conhecimento, afirma o autor, deve estar atrelado às categorias do universal e do particular. Ao se suprimir o conhecimento na experiência sensível, ou seja, na prática imediata, o sujeito isola o universal ou o cria no pensamento. No entanto, o singular – a prática imediata – não existe sem as determinações do universal e do particular e, por isso, não pode ser apreendido automaticamente pelo sujeito. Para uma correta apreensão da realidade é necessário obter o universal mediante a análise dos objetos e das suas relações.

O professor tem uma função essencial. É ele na escola quem irá criar as mediações entre a criança, sujeito da ação, e o objeto do conhecimento a ser apropriado. Para que seu trabalho ocorra é fundamental a realização de posições teleológicas, ou seja, de ações intencionais. A prévia ideação do seu trabalho de intervenção tem objetivos definidos que levam as crianças à ampliação dos conhecimentos. É necessário também que o profissional transforme uma causalidade natural, que pode ser trazida pela criança, em uma causalidade posta. E para que isso se dê, é necessário que

haja a investigação dos meios para que ocorra a posição de finalidade. Com outras palavras, é necessário que o professor por meio da prévia ideação conheça o que vai ser ensinado, os meios necessários para realizar a ação e as condições para que possa ser realizada tal ação. Desse ponto de vista, defendo uma formação teórica sólida, tanto inicial como continuada que ultrapasse a concepção pragmática de conhecimento.

### **Palavras Finais:**

O ideário pragmatista parte de uma concepção de mundo, de sociedade, de história e de conhecimento. Também pode ser caracterizado com um sistema<sup>3</sup> de crenças, uma ontologia acrítica que pode ser utilizada para a manipulação dos fatos. Lukács (2012), em seu tempo, antecipou muito dos acontecimentos na filosofia da ciência ao afirmar que se fazia necessário à ciência orientar-se para o conhecimento adequado da realidade existente em si e esforçar-se para descobrir as verdades ontologicamente fundadas. Do contrário, sua atividade seria reduzida à sustentação da práxis imediata. Em suas palavras: “Se a ciência não pode ou, conscientemente, não deseja abandonar este nível, então sua atividade transforma-se numa manipulação dos fatos que interessam aos homens na prática” (LUKÁCS, 2012, p. 47).

O mesmo autor, alertou desde o início da década de 1960 sobre a impossibilidade ontológica da humanidade negligenciar em definitivo as questões ontológicas. Ocorreu que as categorias ontológicas do campo filosófico e científico foram excluídas pelo positivismo desde o início do século XX. Segue-se daí que a verdade é reduzida ao que é útil. Tal posicionamento é recorrente na área educacional e vem provocando consequências desastrosas nos vários complexos da vida social.

Quanto menos desenvolvida for a ciência, maior é a frequência de enquadramento de falsas teorias gerais do conhecimento, ou falsas crenças, que funcionam na imediaticidade. Conhecimentos adquiridos na prática, aqueles que têm utilidade, permanecem circunscritos à sua direta utilização na práxis imediata e são considerados suficientes para a manipulação de determinados complexos, com o auxílio dos conhecimentos práticos. Cabe ao pesquisador explicitar sua ontologia como também tornar explícita a ontologia implícita utilizada pelo aparato teórico que está investigando para impedir “[...] o funcionamento ilimitado do aparato manipulatório” (LUKÁCS, 1984b, p. 49).

O pragmatismo do qual pudemos fazer algumas colocações acima, se insere naquilo que Moraes (2004) afirma possuir vitalidade e permanência, especialmente no caso do complexo

---

<sup>3</sup> Cf. DUAYER (2006).

educacional, a agenda pós moderna<sup>4</sup>, na qual estão expressas várias correntes teóricas. Não é lugar para tecer considerações sobre cada uma delas, porém o que neste momento importa ressaltar é que para estas teorias, ocorre uma incapacidade de distinção entre a realidade objetiva e a maneira como a descrevemos ou a representamos. O mundo é visto como construído socialmente de acordo com jogos de linguagem, isto é, a construção social é lingüística ou discursiva. A possibilidade do conhecimento objetivo é aqui visto como uma adequação empírica, o que Bhaskar (1977) chama de realismo empírico: uma ontologia implícita calcada no empírico, na experiência sensível do sujeito.

Nesse sentido, cada pessoa apenas pode supor que compartilha com o outro conhecimentos aproximados, sem ter uma referência objetiva que assegure a identidade dos significados supostamente compartilhados. Fica evidente que uma vez que os conhecimentos são propriedades dos sujeitos e, portanto, subjetivos, não é possível transmiti-los objetivamente de uma pessoa para outra. Com esta posição, portanto, não há conhecimento objetivo e universal. A realidade é construída na atribuição de significados dados por cada sujeito. Esse é um posicionamento relativista, onde a prática emancipatória não pode apreender as legalidades objetivas que governam o mundo social. A prática bem sucedida é negada no relativismo. A certeza da prática imediata é contrapartida necessária a todo e qualquer forma de ceticismo em relação ao conhecimento objetivo da historicidade do ser social. A historicidade do mundo fica como absoluta contingência, acaso. Sendo assim, resta aos sujeitos circunscreverem sua prática ao imediatamente dado, anistórico, positivo (Duayer, 2010).

Ao contrário do que defendem os posicionamentos relativistas, sustento que a sociedade não é uma construção do pensamento dos sujeitos e sim expressa o conjunto das relações dentro das quais os sujeitos ou grupos se situam Bhaskar (1998). Qualquer atividade considerada científica procura se aproximar das causas e estruturas subjacentes dos fenômenos manifestos e, dessa maneira, fornecer uma explicação do que acontece com os fenômenos que experimentamos (Nanda, 1997).

As disputas teóricas são dependentes das concepções sobre o *ser* em que tais posições teóricas se fundamentam. Nesse sentido, toda teoria ou sistema teórico tem por pressuposto uma ontologia que compõe ou fornece um conjunto de fundamentos que delineiam o campo empírico no qual possuem validade. O que denota que disputas e debates entre teorias, não supõe resolução empírica, pois o terreno empírico em relação ao qual são plausíveis é distinto, tem ontologias próprias. Portanto, a resolução só pode ser ontológica (Duayer, 2010).

---

<sup>4</sup> Cf. DUAYER; MORAES, (1997, 1998), MORAES, (1996, 2003), WOOD; FOSTER (1999).

Desse ponto de vista, e de acordo com Bhaskar (1977), as pressuposições ontológicas são reduzidas a questões gnosiológicas e, desse modo, o mundo é reduzido à experiência imediata. As características ou propriedades do mundo, suas determinações, são vistas como projeções das capacidades supostamente delimitadas pelas categorias culturalmente dadas do sujeito cognoscente. Para se evitar essa inflexão, é preciso prestar atenção às duas dimensões da ciência. A dimensão transitiva do conhecimento, como teorias, paradigmas e modelos previamente estabelecidos, é independente da realidade. Essas teorias constituem o material que a ciência utiliza no seu trabalho, porém a atividade científica pode considerar seus resultados como aproximativos na medida em que os conhecimentos podem ser superados com o aprofundamento do conhecimento sobre a realidade que, por sua vez, é o objeto intransitivo da ciência.

### **Referências:**

BHASKAR, Roy. *A Realist Theory of Science*. London:Verso, 1977.

\_\_\_\_\_. Societies. In: ARCHER et al. *Critical Realism: Essencial Readings*. London: Routledge, 1998. pp. 206-257.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução n. 1, de 15/5/2006*. Institui as diretrizes nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Brasília, DF, 2006.

CAMPOS, Roselane F. Do professor reflexivo ao professor competente. Os caminhos da reforma da formação dos professores no Brasil. In: PACHECO, J. A; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003, p. 83-104.

DUARTE, Newton. As pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, ANPEd, nº 18, pp.35-40, 2001.

DUAYER, Mario. Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? *Anais do VIII Congresso de Economia Política*, Florianópolis, 2003.

\_\_\_\_\_. Anti-realismo e absolutas crenças relativas. *Margem Esquerda*, São Paulo, v. 8, 2006, pp.109-130.

\_\_\_\_\_. Contra o conformismo: Crítica do pensamento social contemporâneo. Conferência proferida na AMATRA. Recife, 08 de março, 2007.

\_\_\_\_\_. Relativismo, certeza e conformismo: para uma crítica das filosofias da perenidade do capital. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, v. 27, 2010, p. 58-83.

\_\_\_\_\_; MORAES, Maria Célia. Neopragmatismo: a história como contingência absoluta. *Tempo*, Niterói, vol. 2, no. 4, dezembro de 1997, pp. 27-48.

\_\_\_\_\_; MORAES, Maria Célia. História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 16, no. 29, jan-jun, 1998.

EVANGELISTA, Olinda. *A profissionalização docente na produção da ANPEd – 1995-2002*. Relatório de pesquisa. Florianópolis, 2004.

\_\_\_\_\_; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de Pedagogia no Brasil. In: *Anais VII Seminário REDESTRADO* “Nuevas Regulaciones en América Latina”, Buenos Aires/Argentina, 3 à 4 de julio de 2008. CLACSO; AGENCIA: Argentina, 2008.

KÜENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: *Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006, pp. 185-212.

\_\_\_\_\_; MORAES, Maria Célia M. Temas e tramas na pós-graduação em educação no Brasil. In: MOREIRA, Antonio F; PACHECO, José A. (org.) *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006, p. 185-186.

\_\_\_\_\_. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 29, n.1, jan/abr., 2003.

LUKÁCS, Georg. *Ontologia do ser social – Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: LECH, 1979.

\_\_\_\_\_. *Para uma ontologia do ser social I. A situação atual dos problemas – Neopositivismo*. São Paulo, Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo, Boitempo, 2013.

MARTINS, Lígia M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores associados, 2004. pp. 53-73.

MORAES, Maria Célia M. Os “Pós-ismos” e outras e outras querelas ideológicas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 14, no. 25, jan-jun, 1996.

\_\_\_\_\_. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo de Richard Rorty. In: MORAES, M.C.M. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, v.34, n. 122, PP. 337-3357, maio/ago. 2004.

\_\_\_\_\_. A teoria tem conseqüências: Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Texto apresentado na conferência de abertura das *V Jornadas de Investigación "Educación y Perspectivas: Contribuciones Teóricas y Metodológicas em Debate"*. Córdoba, Argentina, 4 e 5 de julho, 2007.

NANDA, Mera. Restaurando o real: repensando as teorias da ciência sócio-construtivistas. *Social Register*. Ed. Leo Panich, 1997. Tradução de Mario Duayer, UFF, 1999, ff. 01-39.

PIMENTA, Selma G. (2005). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GUEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, pp.25-64, mar. 2002.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabíola; SILVA, Ana Paula S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, pp.65-100, mar. 2002.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Aprender a aprender: um slogan para a ignorância. In: 5dias.net. <http://5dias.net/2011/05/27/aprender-a-aprender-um-slogan-para-a-ignorancia/> Acesso em: 09/07/2015.

SCALCON, Susi. *A influência pragmática na produção sobre a profissionalização do professor*. Relatório de pesquisa de pós-doutorado. UFSC, 2007.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

SHIROMA, Eneida. O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda *Política educacional: o que você precisa saber sobre...* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRICHES, Jocemara. *O curso de Pedagogia: a hegemonia da docência*. (Relatório Final de Pesquisa PIBIC/CNPq 2006-2007) – UFSC/CED, Florianópolis, 2007.

WOOD, Ellen M.; FOSTER, John B. *Em defesa da história. Marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

VIEIRA, Suzane da Rocha. *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor*. (Dissertação de Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2007.

VYGOTSKI, Lev. *Obras Escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1995.