

O ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE DO CAPITAL VIRTUALIZADO E DA INDIVIDUALIZAÇÃO SOCIAL PÓS-MODERNA: implicações para a produção e difusão do conhecimento em educação*

HIGHER EDUCATION IN THE SOCIETY OF VIRTUAL CAPITALISM AND POSTMODERN INDIVIDUALISATION: implications for the production and disclosure of knowledge in the education field

Regina Célia Linhares Hostins**

Resumo

No presente artigo, discuto o ensino superior na contemporaneidade e examino as circunstâncias históricas que contribuem para sua organização nos moldes em que se manifesta nos nossos dias, os quais são marcados pela dominação mundial do capital virtualizado e pelo discurso da individualização abstrata. Para empreender essa tarefa, recorro às contribuições de Kurz, Lukács, Duarte e Moraes, que, à luz do materialismo histórico, oferecem referencial teórico-metodológico consistente para compreender essa realidade, sua história e complexas relações, desde uma perspectiva ontológica. Nessa perspectiva crítica, procuro indagar as repercussões da adesão ao espírito do tempo por pesquisadores e docentes no campo da Educação, assim como apontar as possibilidades de se contrapor a ele exercendo a crítica, a fim de tornar evidente a forma do conhecimento como mercadoria na sociedade do capital virtualizado e da individualização social pós-moderna.

Palavras-chave: Ensino superior. Conhecimento. Mercadoria.

Abstract

In this paper, I discuss the contemporary scenario of higher education and examine the historical circumstances that have contributed to organising it the way it is today, i.e., characterised by the world domination of virtual capital and by the discourse of abstract individualisation. In order to pursue this task, I make use of ideas from Kurz, Lukács, Duarte and Moraes that, in the light of historical materialism, provide a substantial theoretical and methodological basis for understanding such reality, its history and complex relations, according to an ontological perspective. Following this view, I try both to investigate the effects of researchers and professors from the Education field joining the spirit of the epoch and to suggest ways to counteract this spirit by using criticism, aiming to make plain that presently knowledge is a commodity within the society of virtual capitalism and postmodern individualisation.

Keywords: Higher education. Knowledge. Commodity.

Introdução

A conjuntura que conforma a organização do ensino superior brasileiro na contemporaneidade evidencia os preceitos do que se denominou “sociedade e/ou economia do conhecimento” (CAVALCANTI; GOMES, 2005), “economia das bolhas financeiras” e “individualização social pós-moderna” (KURZ, 2008; 2009). Tais expressões revelam ou denunciam os lados de uma mesma moeda, ou seja, o totalitarismo do capital que, em decorrência do processo de globalização, da revolução tecnológica e neoliberal e da ideologia pós-moderna da “virtualização”, as-

sumiu uma dimensão abrangente que se estende a todos os domínios da vida social.

“Sociedade do conhecimento” é uma expressão que ganhou força nos anos de 1990 e cujo uso em muito contribuiu para a disseminação do espírito de comercialização do conhecimento. Esta é reconhecida por designar as mudanças ocorridas na sociedade em decorrência da globalização, da retração do Estado em favor das grandes corporações e do livre fluxo de capitais, do fortalecimento das redes de informação e das revoluções tecnológicas sucessivas.

* Este trabalho resulta de estudos decorrentes de pesquisa sobre Formação de Pesquisadores na Pós-Graduação em Educação, a qual se encontra em andamento e conta com apoio financeiro do CNPq.

** Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: reginalh@univali.br

Nessa concepção de sociedade, o aumento da produtividade está diretamente vinculado ao trabalho intelectual e à gestão do conhecimento. Isto é, “o valor dos produtos depende cada vez mais do percentual de inovação, tecnologia e inteligência a eles incorporadas”. (CAVALCANTI; GOMES, 2005, p.4).

Evidência marcante dessa concepção são os posicionamentos do Banco Mundial, ainda na década de 1990. Relatório publicado por essa agência alerta os países em desenvolvimento quanto à importância do conhecimento como gerador de riqueza e como uma nova maneira de encarar os problemas do desenvolvimento. A análise do desenvolvimento por esse prisma “reforça algumas lições bem conhecidas, como o valor de um regime aberto de comércio e do ensino básico universal” (BANCO MUNDIAL, 1999, p.2).

Por essas razões, pela necessidade de “reforçar lições já conhecidas”, é que a Educação em todos os níveis passa a assumir posição central nas políticas internacionais, com maior ênfase a partir dos anos de 1990, para os “países em desenvolvimento”. Essa bandeira permite concentrar “[...] a atenção em necessidades que às vezes foram deixadas de lado: formação científica e técnica, pesquisa e desenvolvimento local, e a importância crucial das instituições para facilitar o fluxo de informações, essencial para que os mercados sejam eficientes” (BANCO MUNDIAL, 1999, p.1).

Nos países que “necessitam encarar os problemas de desenvolvimento”, a educação superior e as Instituições de Ensino Superior assumem importante papel e lugar nessa política. Por meio delas será possível viabilizar o fluxo de informações, saberes e conhecimentos, desde que eficientemente gerenciados. Afinal, como se posiciona o Banco Mundial (1999, p. 2):

Não será fácil eliminar as defasagens de conhecimento. Os países em desenvolvimento estão visando um alvo móvel, porque os países industrializados de renda alta estão constantemente expandindo a fronteira do conhecimento. Na verdade, ainda maior que a defasagem de conhecimento é a defasagem da capacidade de criar conhecimento. As diferenças em certas medidas importantes de criação de conhecimento são muito maiores entre países ricos e pobres do que as diferenças de renda. Mas não será necessário que os países em desenvolvimento reinventem a roda — ou o computador, ou o tratamento da malária. *Em vez de recriar conhecimentos existentes, os países mais pobres têm a opção de adquirir e adaptar os conhecimentos já disponíveis nos países mais ricos* (BANCO MUNDIAL, 1999, p.2, grifo nosso).

Explicita-se, desse modo, que tipo de conhecimento e de educação a “sociedade do conhecimento” reserva para esses países. Ademais, com-

preendem-se os perfis de professor, aluno e ensino exigidos para “adaptar”, “adquirir” o conhecimento dos “países mais ricos”. Como se trata de reprodução do conhecimento, o tempo de formação no ensino superior poderá ser mais curto, o currículo mais flexível e diversificado, as práticas de ensino e aprendizagem, instrumentais. Como se trata de “aprender a aprender”, o professor será o gestor desse processo.

E que tipo de conhecimento será relevante nessa educação? O Banco Mundial (1999, p. III) “considera dois tipos de conhecimento: o técnico (por exemplo, sobre agricultura, saúde ou contabilidade) e o de atributos (a qualidade de um produto, a credibilidade de um mutuário ou a diligência de um trabalhador)”. Como não será preciso “reinventar a roda”, tanto professores como alunos podem ser dispensados de qualquer exercício teórico, conceitual, de nível mais complexo, afinal deles serão exigidos conhecimentos tácitos e competências aplicadas a situações reais de uso, no nível de suas capacidades individuais e ao ponto de convertê-los em empreendedores.

Para instituição de tais políticas, o presidente do Banco à época (1999), James D. Wolfensohn, levanta “três lições de particular importância” (BM, 1999, p. III): a primeira refere-se à necessidade desses países de instituir política de redução das defasagens de conhecimento. Como exemplo cita: “investimentos públicos eficientes em oportunidades de educação permanente, a manutenção da abertura para o mundo e a eliminação de barreiras de concorrência no setor das telecomunicações” (BM, 1999, p. III). A propagação da Educação a Distância cumpre com primazia tal quesito.

Na segunda lição o Banco convoca governos, doadores bilaterais, instituições multilaterais, as organizações não-governamentais e o setor privado a colaborar no fortalecimento das instituições. Nesse campo, o Brasil absorveu bem a lição. São conhecidos os dados oficiais MEC/INEP (2007) sobre a existência de um percentual altamente desproporcional de Instituições de Ensino Superior - IES privadas (89,28%) em relação às públicas (10,72%) no país, até 2006.

Do mesmo modo, na linha das parcerias público-privadas na Educação Superior pode-se citar a Lei de Incentivo Fiscal à Pesquisa (Lei nº 11.487/2007), sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e acompanhada pelos Ministérios de Educação, Indústria e Comércio e Ciência e Tecnologia. A referida lei estabelece critérios para o direito de propriedade intelectual às empresas que investirem em projetos de pesquisa desenvolvidos por Instituições Científicas e Tecnológicas (ICT's) de caráter público. As empresas parceiras receberão “isenção fiscal proporcional ao valor gasto no projeto e obterão di-

reito de propriedade sobre o resultado da pesquisa. Quanto menor a isenção fiscal, maior será o direito da empresa sobre o resultado da pesquisa e vice-versa” (BRASIL/CAPES, 2009).

A terceira lição refere-se à possibilidade de colher frutos em duas áreas: a) aumento dos benefícios sociais, com provisão mais eficiente de bens públicos; b) melhor funcionamento dos mercados, que coordenarão os recursos e distribuirão as oportunidades pela sociedade de maneira mais eficiente (BANCO MUNDIAL, 1999, p.IV).

O crescimento expressivo, nas últimas décadas, das redes de Investimento Social Privado, que repassam “voluntariamente” recursos privados para projetos sociais, representa a confiança nas lições propagadas pelo Banco Mundial. Participam deste universo as ações sociais protagonizadas por empresas, fundações e institutos de origem empresarial ou familiar. No Brasil e na América Latina e Caribe são destaques o GIFE – Grupo de Instituições, Fundações e Empresas e o PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe.

O GIFE é a primeira associação da América do Sul a reunir empresas, institutos e fundações de origem privada que praticam investimento social privado – repasse de recursos privados para fins públicos – por meio de projetos sociais, culturais e ambientais, de forma planejada, monitorada e sistemática¹. Em 13 anos, a rede cresceu 208%. Desde 1995, quando iniciou as atividades, sua base de associados saltou das 26 organizações para 112, em 2008².

De acordo com o “último Censo GIFE, os associados investiram cerca de R\$ 1,15 bilhão para projetos sociais, culturais e ambientais. Isso equivale a 20% do que o setor privado nacional destina à área social - cerca de R\$ 4,7 bilhões, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). A área priorizada pela rede para o investimento social privado é a Educação, somando cerca de R\$ 124 milhões em 2005” (www.gife.org.br). No ranking das áreas priorizadas destacam-se Educação, Cultura, Artes e Desenvolvimento Comunitário.

O PREAL³, por sua vez, tem como principal

objetivo envolver o conjunto da sociedade e seus atores no aperfeiçoamento das políticas educativas, proporcionando informações e conhecimentos a líderes de opinião e autoridades, públicas e privadas. A ênfase dos seus projetos é a colaboração entre a sociedade civil e os governos na melhoria dos sistemas de Educação e no fortalecimento das suas capacidades de gestão.

É interessante observar que no mesmo ano de publicação do Documento do Banco Mundial em tela, ou seja, 1999, o PREAL criou a Comissão Centroamericana sobre a Reforma Educativa, composta por 22 personalidades centroamericanas interessadas na melhoria da Educação em seus países. Os membros foram escolhidos entre representantes do mundo empresarial, dos governos, e da academia⁴.

Como síntese dessa homilia depreende-se que o conhecimento tão propagado pela economia do conhecimento não passa de um receituário ou de uma mercadoria – para os países pobres - em uma sociedade cujo cliente estabelece relação individual direta com o mercado universal e a concorrência universal. Na educação, o aluno é o cliente que escolhe o conhecimento que quer adquirir em um tipo de *fast-food* gnosiológico e o professor e a escola são os gestores desse conhecimento, monitorados e avaliados pelos governos e pela sociedade civil⁵.

Essa complexa questão é reveladora da imposição e do espraiamento dos imperativos capitalistas a todas as esferas da vida humana, as quais têm efeitos extensos e profundos sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação. Sob a forma de uma “economia da oferta” individual, todos se comportam individualmente apenas de acordo com o mercado. Princípios neo-liberais que “penetraram profundamente na consciência das massas nas últimas décadas, como tendência básica para o “radicalismo de mercado”, como indivi-

(USAID), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial, Global Development Research Network, Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), la Fundación Tinker, Fundación AVINA, GE Foundation, entre otros donantes (www.preal.org.).

⁴ Paulo Renato Sousa, o ex-ministro de Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso, consta como membro do Conselho Consultivo do Programa, assim como Maria Helena Guimarães de Castro, Guiomar Namó de Mello, Simón Schwartzman, Claudio de Moura Castro, e outros intelectuais que na era FHC contribuíram para a disseminação das idéias e políticas de privatização da Educação brasileira (dados extraídos do site www.preal.org. online).

⁵ A re-significação do conceito de sociedade civil é, talvez, o mais significativo e emblemático da pragmática retórica defendida pela sociedade do conhecimento, adverte Moraes (2001). Se na modernidade a sociedade civil era compreendida como a própria sociedade burguesa, dilacerada pelas contradições e conflitos entre capital e trabalho, pelos interesses privados, pelo individualismo, torna-se agora um princípio positivo que designa uma suposta esfera de autenticidade e de realização plena, identificada com a própria democracia e a defesa do bem comum.

¹ A Rede GIFE de Investimento Social Privado, com o propósito de construir uma sociedade sustentável, “procura transferir para os projetos que financia ou opera a *cultura da gestão* de recursos financeiros e humanos, *planejamento*, definição de *metas e avaliação* de resultados, buscando a cumplicidade da comunidade nas tomadas de decisão” (www.gife.org.br).

² Dados extraídos do site www.gife.org.br.

³ El PREAL es un proyecto conjunto del Dialogo Interamericano y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo de La Educacion, CINDE. Las actividades de PREAL son posibles gracias al apoyo que brindan, o han brindado, las siguientes organizaciones: United Status Agency for Internacional Development

dualização abstracta e dessolidarização de ‘átomos sociais’ autistas” (KURZ, 2008a, p.5).

Na sociedade contemporânea, e com mais força na primeira década do século XXI, as condições materiais de existência em todas as áreas da vida estão dependentes da virtualidade global do conhecimento, do crédito, da economia, das relações. Virtualidades que paradoxalmente anunciam vertiginosa expansão e crise de dissolução.

A crise anunciada do capital virtual e a miséria da individualização do social

Para denunciar o domínio do capital financeiro transnacional e proceder à crítica da sociedade da mercadoria, Robert Kurz cunhou a expressão “economia das bolhas financeiras” (2008; 2009), tendo por pressuposto a compreensão de que o sistema financeiro e de crédito não são setores autônomos, mas componentes integrantes na reprodução ampliada do capital. Nesse sistema, considera o autor, o crédito foi inflado “muito para além da capacidade minguante de produção real de valor, de maneira historicamente sem precedentes” (KURZ, 2008a, p.3).

Na realidade, o ponto de partida e a força motriz desse modelo, pautado na hipervalorização do conhecimento, “não consistia em receitas monetárias de criação real de valor, mas em ‘capital fictício’ de bolhas financeiras sem substância”, viabilizadas pela expansão da alta tecnologia e “desde há muito desligadas da aplicação produtiva de força de trabalho humana” (KURZ, 2008a, p.4). Desta forma se pôs em movimento uma conjuntura global de déficit, e a bolha foi agora atingida com toda a força pelo “surto de crise global e abalada nos seus fundamentos”, como uma explícita “manifestação da falta de condições de valorização real do capital” (KURZ, 2009a, p.2)⁶.

⁶ O conceito de valorização fundamenta-se na concepção de Marx do processo de produção capitalista. Tumolo (2005, p. 150) esclarece os conceitos envolvidos nesse processo, de acordo com a definição de Marx, na obra *O Capital* (1982). “O processo de produção de mercadorias representa a unidade entre processo de trabalho e processo de formação de valor e, diferentemente, o processo de produção capitalista, representa a unidade entre o processo de trabalho e o processo de valorização. Este último, cujo escopo é a produção de capital, distingue-se do anterior, que tem como finalidade a produção apenas de mercadorias. Ambos se diferenciam do processo simples de trabalho, uma vez que este objetiva a produção somente de valor de uso, de riqueza, e, por isso, não pressupõe nenhum dos outros dois processos. O processo de produção de mercadorias implica o processo de trabalho, mas não o processo de produção capitalista, e este, por sua vez, pressupõe os outros dois processos” (TUMOLO, 2005, p. 250). “O processo simples de trabalho resulta na produção de valores de uso para satisfação de necessidades humanas, ao passo que o processo de produção capitalista – que pressupõe o processo de trabalho – tem como finalidade a produção de mais-valia e, fundamentalmente, de capital” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p.166).

Diante da real situação da crise de proporções catastróficas acontecendo no seio da sociedade mundial, notadamente no sistema financeiro e de crédito, as ferramentas que dispomos para proceder à crítica ou compreender esse fenômeno na sua totalidade nada mais são do que discursos e instrumentos de individualização abstrata, decorrentes da hegemonia do discurso pós-moderno e da dominação mundial do capital virtualizado.

Pode-se considerar que a economia das bolhas financeiras e do conhecimento caminha de mãos dadas com a ideologia pós-moderna. Ambas encontram guarida na chamada “Revolução Neoliberal”, que desde os anos de 1970/80 tem subordinado a chamada macroeconomia - que se ocupa de estudar o contexto global dos processos econômicos e as relações com os seus elementos particulares – ao ponto de vista microeconômico (KURZ, 2008b, p.1).

Na concepção de Kurz (2008b, p.1), a negação da totalidade e do social e a exaltação da ‘micro-economificação’ têm direta vinculação com o discurso da ‘individualização’ social. O autor afirma que a miséria da individualização instalou-se com a esquerda pós-moderna, que contribuiu para “deixar a totalidade negativa da relação de capital desaparecer em micro-conflitos particulares e a objetividade negativa de suas categorias desaparecer no regateio do mercado dos discursos” (KURZ, 2009a, p. 30).

Isto é, ao suprimir qualquer discussão sobre a “conjuntura global de déficit” e a “precarização social de massas” como expressão da totalidade do capital virtualizado, o pensamento pós-moderno faz desaparecer – ou pelo menos pretende fazer – a objetividade negativa do capital, substituindo-a por uma espécie particular de relativismo, para quem essa sociedade nada mais é que um “novo modelo de acumulação”, ou um “*modus* de sociedade autêntico” (KURZ, 2009a). Qualquer teoria que busque explicá-la em uma perspectiva mais ampla é encarada como um mero discurso, uma descrição particular, um constructo.

No final do século XX, em vez de enfrentar o problema da processualidade histórica da teoria social, o chamado pensamento pós-moderno silencia a dialética existente entre formação da teoria, recepção e crítica, resvalando para um nível abaixo da reflexão teórico-social (KURZ, 2009b).

No campo científico, a agenda pós-moderna propaga a exaltação às diferenças, o fragmento, o imediato. Além disso, celebra o pluralismo, o efêmero, o particular, enquanto condena as metanarrativas – interpretações teóricas que buscam aplicação universal e apreensão dos processos históricos, políticos, econômicos – que atingem com maior intensidade e poder a vida cotidiana.

As discussões levadas a cabo na Educação Superior, tanto na graduação como na pós-graduação, voltam-se para a afirmação de novos modelos, múltiplos paradigmas e diferenciadas leituras resultantes da adesão da comunidade científica à maneira pós-moderna – particular, eficiente e bem-sucedida – de compreender o mundo⁷.

Moraes (2001) denominou esse movimento de uma verdadeira “marcha ré intelectual e teórica”. Ele enfatizou resultados, priorizou o aligeiramento da graduação e da pós-graduação, estimulou o processo de privatização e empresariamento do ensino e da pesquisa e instaurou um clima de desagregação do ambiente acadêmico, promovendo o individualismo e a descaracterização das funções dos docentes e pesquisadores. No entanto, essa é apenas a causa aparente do problema em tela. Há outras questões, mais complexas e que vêm de mais longe, que contribuem para compreender esse movimento de prevalência da empiria sobre a teoria.

Para a autora, a crítica contemporânea à “racionalidade moderna e iluminista” desestruturou tudo o que se sustentava nessa concepção, e as ciências de modo geral – particularmente a Educação – ao perderem seus tradicionais instrumentos de legitimação, sofreram fortemente o impacto do movimento crítico e trataram então de proceder a uma sanitização de tal racionalidade. Nessa inspeção crítica jogaram fora não só as impurezas, “mas o próprio objeto da inspeção, não apenas o método, como também a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real” (MORAES, 2001, p.5).

No campo da Educação, o discurso que compõe a agenda pós-moderna⁸ tomou corpo a partir de década de 1990, quando foram apresentados os primeiros trabalhos de pesquisa na Reunião Anual da

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (26ª ANPED), de acordo com Paraíso (2004, p. 285)⁹.

Desde então tem se observado na produção do conhecimento em Educação a prevalência do simples relato ou narrativa, o contingente, a análise da prática imediata, bem como a visão romântica da política, da sociedade e, particularmente, da educação.

A negação da objetividade aparece aqui associada à idéia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade efetiva que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos enquanto totalidade da economia e das relações de poder (MORAES, 2000, p.5).

Hoje, porém, em face da crise anunciada – tão presente e comentada nos discursos da mídia em nossos dias – esses conceitos começam a ruir e, no âmbito das relações sociais, como afirma Kurz (2008b, p.1-2), a tão condenada “totalidade” vinga-se

[...] da ignorância da microeconomia. Já o desenvolvimento, como imagens invertidas, de desemprego em massa, por um lado, e, por outro, da economia das bolhas financeiras e da globalização aponta para o fato de o todo ser algo diferente da mera soma das partes. A presente crise financeira, com a sua iminente repercussão sobre a conjuntura mundial, designada pelo ex-presidente da Reserva Federal dos EUA como ‘a crise do século’, põe a ridículo a sobrevalorização descontextualizada dos dados econômicos. A microeconomia já não consegue explicar nada. A sua actual miséria é também a miséria da ‘individualização’. Os seres humanos vão bater com o nariz no fato de serem de natureza social.

A crise da economia mundial nos mostra que a realidade social existe, não pára de agir e bate insistentemente à nossa porta, mesmo que neguemos ou ignoremos as possibilidades cognitivas de compreendê-la na sua totalidade. E, em tempos de crise, a negação pós-moderna é a que melhor serve à “política do avestruz, que esconde a cabeça na areia, esperando que assim também ela não possa ser vista” (KURZ, 2009, p.4).

Se entendermos, no entanto, que todo saber está sempre vinculado, de maneira complexa e nem sempre consciente, a uma ontologia, a uma representação da realidade, pode-se indagar sobre as

⁷ Tais discussões, centrais nas posições pós-modernas, pós-estruturalistas e neopragmáticas, não são, entretanto, uma invenção delas. Trata-se, de fato, de posições muito antigas. Cardoso (2005, p.1), num artigo em que discute o anti-realismo epistemológico contemporâneo, afirma que posturas radicais a respeito foram defendidas muito antes que existisse o pós-modernismo. Considera, por exemplo, que em pleno século XVIII, Hume defendia a inteira dependência do conhecimento à natureza humana e seus princípios. Para Hume, o sentimento de si não passa de uma crença, de uma rede de impressões cuja explicação não pode ser independente da natureza humana. Pode-se dizer que as posições empiricistas de Hume moldaram desde muito tempo nossa imagem de ciência.

⁸ A expressão “Agenda pós-moderna” foi empregada por Wood (1999) para referir-se à diversificada gama de tendências intelectuais e políticas que se aproximam de idéias comuns tais como: negação da universalidade da razão, da verdade e da ciência, impossibilidade de conhecer a realidade visto que esta não passa de uma ficção, um produto de crenças de uma comunidade. Moraes (2004) também se refere a esse termo para indicar seu uso abrangente, do tipo conceito guarda-chuva que contempla tanto questões estéticas e culturais, como filosóficas e político-sociais.

⁹ Esses trabalhos, de acordo com a autora, foram: “Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos”, de Tomaz Tadeu da Silva, e “Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico”, de Lucíola Licínio de C. P. Santos.

consequências para a ciência e, de modo mais preciso, para a ciência da educação, da adesão consciente ou irrefletida à concepção de individualização social pós-moderna.

Afinal, como observa Lukács (1972, p. 24), as representações ontológicas são inevitáveis: “[...] na vida, quer saibamos e queiramos ou não, somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico”. Por se desenvolver a partir da vida e jamais perder a conexão com a atitude ontológica espontânea do cotidiano, a ciência “[...] pode tornar consciente e crítica essa inevitável tendência da vida, mas pode também atenuá-la ou mesmo fazê-la desaparecer”.

Esse pressuposto encontra abrigo nas idéias originais da Marx e Engels (1984, p.18-19), as quais nos permitem compreender a assertiva de que a atitude dos indivíduos perante o conhecimento é sempre determinada ontologicamente: As representações aceitas por estes indivíduos são idéias quer sobre as suas relações com a natureza, quer sobre as relações que estabelecem entre si ou quer sobre sua própria natureza. É evidente que, em todos estes casos, tais representações constituem expressão consciente – real ou imaginária – das suas relações e atividades reais, da sua produção, do seu comércio, do seu (organização) comportamento político e social. [...] Se a expressão consciente das condições de vida reais desses indivíduos é imaginária, se nas suas representações consideram a realidade invertida, esse fenômeno é ainda uma consequência do seu modo de atividade material limitado e das relações sociais deficientes que dele resultam (MARX; ENGELS, 1984, p.18-19).

O que se indaga, todavia, é se pesquisadores, docentes e outros profissionais que lidam diretamente com a produção do conhecimento e sua difusão têm o direito de se deixar arrastar pelo espírito do tempo ou devem contrapor-se a ele, exercendo a crítica necessária a fim de “tornar consciente” a forma da mercadoria e do dinheiro na sociedade do conhecimento.

Kurz (2008) apresenta o conceito de “crítica categorial” como possibilidade de constituir um “contra movimento social capaz de identificar analiticamente os diversos potenciais de exclusão social complexamente sobrepostos e enfrentá-los”. Considera que a abordagem de teóricos como Lukács oferece, desde a fronteira do marxismo tradicional, importante referencial de transição para esse movimento.

O espaço da crítica, da mediação teórica e do trabalho analítico como possibilidade de compreensão da realidade para além do imediato

Lukács contribui para a compreensão da necessidade da crítica ontológica na ciência especialmente quando afirma que se essa não se dedica ao conhecimento mais adequado possível da realidade, se não utiliza seus métodos para descobrir as verdades ontologicamente fundadas, então sua atividade se reduz a mera sustentação da práxis no sentido imediato. Se ela, conscientemente, não deseja “abandonar este nível, então sua atividade transforma-se numa manipulação dos fatos que interessam aos homens na prática” (LUKÁCS, 1984, p.3).

É relevante enfatizar que as ideias do autor se sustentam nos pressupostos da ontologia marxiana do ser social. O “método” do concreto pensado de Marx busca o conhecimento na sua totalidade, aliado ao conceito de historicidade, e permite olhar o espaço de crítica e de mediação teórica em bases dialéticas. Significa evidenciar a presença de dois pontos de vista que formam uma unidade: a unidade entre universal e particular, teoria e prática, concreto e abstrato, individual e social. Esses pontos de vista podem ser dissociáveis no plano analítico, porém são indissociáveis no plano ontológico.

Quando afirma que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”, Marx (1987, p.135-136) está reafirmando a precedência do real, da concreticidade da vida em relação à constituição do pensamento, das ideias, das abstrações. São as nossas práticas, nosso modo de viver e de se relacionar com os objetos e os outros que determinam nossas ideias. Todavia, não é a compreensão imediata das nossas práticas, de nosso cotidiano, que assegura que nosso conhecimento sobre elas seja completo, que as tenhamos apreendido na sua complexidade e totalidade.

Desse modo, sua descrição do método como “[...] a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (MARX, 1987, p.17) nos é particularmente fecunda para pensar o conhecimento a partir da análise do cotidiano, das experiências singulares, mas tendo sempre em vista a totalidade e a historicidade ontológica do ser, em todas as suas intrincadas e múltiplas relações.

Lukács, ao discutir os princípios ontológicos fundamentais de Marx, na obra *Ontologia do Ser Social* (1972), assim se refere ao método:

Na verificação de todo fato, de toda conexão, é preciso empregar um método crítico permanentemente operante. Trata-se aqui, portanto, de uma

cientificidade que não perde jamais a ligação com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la e desenvolvê-la continuamente a nível crítico, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência (LUKÁCS, 1972, p. 24).

Cotidiano é um dos temas que tem merecido inúmeros estudos no campo da sociologia e da história, assim como da Educação. Esse conceito, no mais das vezes, vincula-se às ideias das microsociologias que se dedicam ao estudo de unidades sociais menores, das ações que são construídas no viver cotidiano, nas tessituras de acontecimentos culturais, nas subjetividades que constituem cada sujeito, a partir das redes cotidianas em que está enredado.

A análise de Lukács permite aprofundar a crítica ao cotidiano, pois não desconsidera sua relevância, mas esclarece sua posição no movimento de compreensão da realidade. Ele afirma que é nos fatos mais simples da vida cotidiana que se situa o ponto de partida para compreender o ser social no seu sentido ontológico. E alerta que a teoria “[...] cujas premissas e conclusões perdem este pensamento último, em sua globalidade, em seus resultados finais, não pode senão dissolver-se no subjetivismo” (LUKÁCS, 1984, p. 3).

Na vida cotidiana o ser real se apresenta em termos deformados. Isso ocorre porque em um nível imediato o real oculta o que lhe é realmente essencial, ou porque nele projetamos determinações que lhe são totalmente estranhas; ou ainda, porque, em parte, tomamos como verdadeiros os meios que utilizamos para conscientizar-nos de determinados momentos seus.

É necessário tomar os movimentos da imediatez da vida cotidiana, mas ao mesmo tempo ir mais longe para poder colher o ser como genuíno em-si. [...]. Somente a referência recíproca desses dois pontos de vista, em aparência contrapostos, torna possível aproximar-se ao que o ser, enquanto existente, verdadeiramente é (LUKÁCS, 1984, p.3).

Nesse sentido pode-se compreender o papel e a relevância da prática social cotidiana e dos modos espontâneos do conhecer para a constituição dos gêneros da ciência. Contudo, isso não significa que a ciência não mantenha uma autonomia relativa em relação às crenças, valores, formas de sentir, ideias, hábitos cotidianos. Trata-se aqui de pensar “[...] uma cientificidade que não perde jamais a ligação com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana [...]” (LUKÁCS, 1984, p. 4). Busca antes depurá-la, compreendê-la no nível crítico, conscientizando-se das determinações ontológicas que constituem a base da ciência.

Disso resulta que toda práxis, mesmo a mais imediata e a mais cotidiana, contém em si essa referência à consciência; porém, não significa que suas forças, tendências e objetividades restem no todo, ou em grande parte, compreensíveis para quem as produz. E por não serem imediatamente perceptíveis e compreensíveis, contribuem para gerar representações construídas a partir de uma realidade incompreendida. Mediações, por vezes bastante amplas, que surgem na própria práxis elementar.

Para continuar a pensar

Férteis possibilidades de análise e de conexões se revelam quando nos colocamos a pensar os projetos em disputa na sociedade contemporânea, particularmente na educação superior. Localizamos a manifestação de um amplo contexto econômico, de relações sociais conflituosas, num “particular” projeto de formação do profissional, do pesquisador e/ou do docente. Num tempo e espaço circunscrito ao presente, encontramos a expressão materializada da historicidade; e num terreno de “concepções inovadoras”, ideias não tão novas, conceitos não tão contemporâneos, mas que se repaginam num processo permanente de reprodução e superação. Duarte (2003, p.29) sintetiza essa ideia, ao afirmar que “a reprodução do ser social é um processo dialético no qual não se separam a criação do novo e a conservação do existente”.

Por essa razão, o percurso que fazemos para a apropriação do conhecimento exige uma abordagem genética da complexidade do objeto real, que “é a descoberta da processualidade histórica que articula a sua gênese com a configuração presente. Conhecer o objeto significa também conhecer o processo histórico que lhe consubstancia - e não apenas a sua forma presente” (LESSA, 2001, p.9).

Perceber a contradição, a força interna que atua no movimento histórico é papel de todo professor e pesquisador que, de modo consciente, se propõe a identificar no acontecimento em análise as forças contrárias, as inter-relações e posições de embate que se produzem e interferem na sua realização, seja para a reprodução ou para a transformação.

Trata-se, em síntese, de um movimento que busca pensar a realidade na perspectiva de perceber suas contradições e sua processualidade para além da individualização. Significa evidenciar a relevância da crítica ontológica ininterrupta e sempre renovada dos fatos, de suas conexões e ao mesmo tempo da sua aplicação concreta na Educação.

Isso equivale a discutir o conhecimento e suas possibilidades de apreendê-lo mediante um

caminho que vai de baixo para cima – da práxis cotidiana para o conceito - ou de cima para baixo – do conceito para a práxis. Se Marx, conforme vimos, considera as abstrações e as generalizações indispensáveis para o processo cognoscitivo, igualmente lhe parece indispensável a especificação dos complexos e das conexões concretas.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1998**: conhecimento para o desenvolvimento 1999. Disponível em: <http://www.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2007/06/20/000020953_20070620154013.pdf> Acesso em: 16 nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Censo da Educação Superior 2007. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em: 02 mar. 2009.

BRASIL; CAPES. Lei nº 11.487/2007. **Lei de incentivo fiscal à pesquisa**. Disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 25 jan. 2009.

CARDOSO, C. F. **Crítica de duas questões relativas ao anti-realismo epistemológico contemporâneo**. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/v.1>> Acesso em: 02 mai. 2005.

CAVALCANTI, M.; GOMES, E. **A sociedade do conhecimento e a política industrial brasileira**. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/sti/publicacoes.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2005.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas: Autores Associados, 2003.

KURZ, R. **Crise mundial e ignorância**: carta aberta às interessadas e interessados na EXIT, na passagem de ano 2008/2009. Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/rkurz318.htm>> Acesso em: 12 jan. 2009a.

_____. **Entrevista à revista online portuguesa**, 2008. Disponível em: <<http://www.exit-online.org/>> Acesso em: 06 dez. 2008a.

_____. **A miséria da microeconomia**. Disponível em: <<http://www.exit-online.org/>> Acesso em: 08 dez. 2008b.

_____. **As leituras de Marx no século XXI**. 2001. Disponível em: <<http://www.exit-online.org/>> Acesso em: 06 mar. 2009b.

LESSA, S. **O método**. Fortaleza: UFC, Mimeo, 2001.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1972.

_____. **Ontologia do ser social**: neopositivismo. Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins. Darmstadt: Lucherrhand. Trad: DUAYER, de M. Versão preliminar, 1984.

MARX, K. **O capital**. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982. v. 1, n. 1.

_____. Para a Crítica da Economia Política. Trad:

GIANNOTTI, J. A.; MALAGODI, E. In: **Os pensadores**. 4. ed. São Paulo: nova cultural, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: (I - Feuerbach). 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1. 2001.

MORAES, M. C. M. Dupla problemática do objeto da história: ontológica e metodológica. In: _____. **Reformas de ensino, modernização administrada**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

_____. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 238-303, maio/ago. 2004.

TUMOLO, P.S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, 2005.

TUMOLO. P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22.

Recebido em 08/11/2009

Versão corrigida enviada em 20/02/2010

Aceito em 20/03/2010