

FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: EMBATES ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

HOSTINS, Regina Célia Linhares – UNIVALI – reginalh@univali.br

GT: Política de Educação Superior / n.11

Agência Financiadora: CNPq

Pesquisadores em Ciências Humanas e Sociais usualmente se vêem em terreno minado ao examinar fenômenos complexos como o processo histórico e a vida social. Seus esforços teórico-metodológicos, se não observada a necessária vigilância ontológica e epistemológica, podem resultar num apego espontâneo e instrumental às aparências e/ou às tecnicidades da pesquisa, ou ainda, numa construção de genéricas hipóteses auto-confirmadoras (THOMPSON, 1981) que dispensam o controle empírico.

Hoje, particularmente, momento em que impera o pragmatismo disseminado pela “economia do conhecimento”¹ e pelo ceticismo ontológico e epistemológico, associado aos pressupostos anti-realistas e relativistas do conhecimento², o pesquisador se vê convocado a produzir conhecimentos úteis, disponíveis para o consumo – nacional e internacional – e a “lidar com a descartabilidade, a novidade e as perspectivas de obsolescência instantânea” (HARVEY, 2002, p. 258) desse conhecimento.

Caso sua produção busque compreender os acontecimentos para além da existência empírica e estabelecer alguma articulação ontológica entre universalidade e particularidade, seus esforços são previamente julgados como metafísicos, metanarrativos, totalizantes e, quando não, totalitários.

Estudos realizados no início dos anos de 2000 indicam que na pós-graduação, *locus* privilegiado de formação científica, notadamente na área da Educação e com mais força nos anos 1990, observa-se não somente um “recoo da teoria” (MORAES, 2001), como uma “ultrapresentificação do objeto”, um estreitamento do foco de investigação e “uma desqualificação advertida ou inadvertida de toda produção teórica que tenha mais de dez anos de existência” (WARDE, 2002, p. 251).

¹ A economia baseada em conhecimento – implantada nos anos de 1970 e consolidada na década de 1990 – desloca o eixo da riqueza e do desenvolvimento de setores industriais tradicionais – intensivos em mão-de-obra, matéria-prima e capital – para setores cujos produtos, processos e serviços são intensivos em tecnologia e conhecimento. Mesmo na indústria de bens de consumo e de capital a competição é cada vez mais baseada na capacidade de transformar informação em conhecimento e conhecimento em decisões e ações de negócio. (CAVALCANTI; GOMES, 2005, p. 4). Cf. também Moraes (2004, p.141-144).

² Concepções próprias das correntes filosóficas que emergem como nova hegemonia após o colapso da tradição positivista no final da década de 1960: o neopragmatismo (Rorty), o pós-modernismo (Lyotard), as novas idéias sobre filosofia da Ciência (Kuhn e Feyerabend) e o pós-estruturalismo (Foucault) para citar as correntes de maior circulação (MEDEIROS, 2003; HARVEY, 2002).

Moraes (2001, p. 10) chama atenção para os indícios da degradação teórica observados no campo educacional, especialmente na década de noventa. Fato que, a seu ver, caminha *pari passu* com a promessa de uma utopia educacional alimentada por um “indigesto pragmatismo” infiltrado em todos os âmbitos do projeto político educacional que investe numa “concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto ao exercício do pensamento”.

Warde (2002, p. 250), realizando estudos relativos às pesquisas educacionais, afirma, por exemplo, que o que interessa predominantemente aos alunos da pós-graduação são temas como: “adoção dos ciclos; a progressão continuada; os parâmetros curriculares; a integração dos deficientes às classes regulares, etc”; temas vinculados à situação presente da escola que vive os impactos das reformas educacionais atuais. Para não mencionar as narrativas do cotidiano escolar, presas a mais imediata empiria.

A autora considera que “as pesquisas educacionais estão chegando ao novo século esgarçadas do ponto de vista conceitual e metodológico” não apenas em decorrência do peso das políticas públicas sobre o ambiente educacional, mas também devido à “baixa resistência dos quadros acadêmicos que cordialmente cederam ao canto da sereia” (WARDE, 2002, p. 245).

Pode-se identificar nesse contexto a relação necessária entre a emergência de modelos mais flexíveis de acumulação do capital, especialmente o fortalecimento da economia do conhecimento, e a ascensão de formas culturais pós-modernas que, a partir dos anos de 1970, propagam a exaltação às diferenças, ao volátil, ao fragmento, ao imediato. Celebra-se o pluralismo, a prática, o efêmero, o particular enquanto se condenam as interpretações teóricas que busquem aplicação universal e apreensão dos processos históricos, políticos, econômicos que atingem com maior intensidade e poder a vida cotidiana.

Em face da conjuntura que conforma a produção do conhecimento nas últimas décadas, notadamente no campo das Ciências Humanas e Sociais, no presente estudo³ analisei os principais aportes teóricos e metodológicos que fundamentam a formação do pesquisador em Educação. Tomei como recorte os Programas de Pós-Graduação *Stricto*

³Essa pesquisa se insere num projeto mais amplo de investigação, financiado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, intitulado: “*Pesquisa na pós-graduação em educação – principais vertentes teóricas e metodológicas*” e desenvolvido no Grupo de Pesquisa “Políticas de Formação e de Produção de Conhecimento”. O referido projeto investiga os principais aportes teóricos e metodológicos das pesquisas desenvolvidas na área da Educação, no recorte particular de seus programas de pós-graduação de excelência, dando ênfase à análise das linhas de pesquisa, projetos e produtos a eles associados.

Sensu considerados de excelência e com nível de inserção internacional na avaliação continuada da CAPES⁴, de acordo com o parecer da Comissão de Avaliação da área de Educação (CA ED), no período de 1998 a 2003. Busquei focalizar as vertentes que norteiam a formação do pesquisador, a partir do exame das suas estruturas curriculares – disciplinas, ementas e bibliografias –, especialmente das disciplinas direcionadas para o eixo Filosofia e Ciência.

A opção por esse nível de ensino deve-se ao fato de que a pós-graduação é o *locus* privilegiado de formação do pesquisador e da produção do conhecimento no país e, por conseqüência, de expressão das tendências teórico-metodológicas que permeiam a ciência e as práticas determinadas dos agentes que a produzem.

A escolha do período em foco – 1998 a 2003 – não é aleatória. Neste intervalo de tempo consolida-se o processo de avaliação continuada da pós-graduação, após um período de reformulações e sucessivas adaptações da sistemática iniciada em 1976-1977. No início dos anos de 1990⁵ a CAPES cria um novo modelo avaliativo, sustentado em novos paradigmas de avaliação continuada e diagnóstica, após desencadear medidas voltadas à análise do sistema de avaliação e da situação da pós-graduação no país⁶.

Realizei um estudo documental examinando, nesse contexto e período, nos Cadernos de Avaliação da CAPES, (disponíveis no Portal da CAPES⁷) as informações referentes à estrutura curricular – disciplinas, ementas e bibliografias – dos Programas de Pós-Graduação em Educação, avaliados com conceito 6 (seis) pela Comissão de Avaliação da área de Educação – CA ED –, nas duas últimas avaliações continuadas.

⁴A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação – CAPES é responsável por empreender a avaliação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* e conta com a participação de consultores científicos. No período anunciado foram realizadas duas avaliações trienais – 1998 a 2000 e 2001 a 2003 – nas quais foram atribuídas notas entre 1 e 7. Os Programas avaliados com notas 6 e 7 atendem a critérios referenciados em padrões internacionais de excelência: exclusivos para programas que ofereçam mestrado e doutorado com nível de excelência, desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa, alto nível de inserção internacional, grande capacidade de nucleação de novos grupos de pesquisa e ensino e cujo corpo docente desempenhe papel de liderança e representatividade na respectiva comunidade (WEBCAPES, 2005).

⁵A proposta de avaliação da pós-graduação no Brasil adquiriu legitimidade ao longo dos últimos 25 anos, no entanto, ganha inteligibilidade no âmbito da Política Nacional de Educação, nos anos de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, sobretudo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

⁶Entre as medidas tomadas pela CAPES destacam-se: o seminário nacional para a discussão da política de pós-graduação, a contratação de uma comissão internacional de especialistas que apresentou um relatório com sugestões de aprimoramento do sistema, a definição do IV Plano Nacional de Pós-Graduação e a informatização do sistema entre outras providências (MORAES, 2002, p.195).

⁷www.capes.gov.br.

Na primeira avaliação (1998/2000) a referida comissão avaliou com conceito seis, os Programas de três universidades federais – UFF, UFMG e UFRGS –, uma estadual – USP e duas confessionais – PUC/RJ e PUC/SP; e no triênio 2001/2003, os Programas de quatro universidades, sendo essas, duas estaduais – USP e UERJ – e duas confessionais – PUC/RJ e UNISINOS⁸.

A preocupação em manter o diálogo entre a confrontação empírica e a conceitualização demandou estudos teóricos para a realização de uma crítica ontológica⁹ às propostas de formação do pesquisador em Educação, focalizando especialmente a formação filosófico-científica. Recorri às contribuições de autores como Bhaskar, Ahmad, Nanda e Luckács que, à luz do materialismo histórico, assinalam a primazia da ontologia no processo de conhecimento da realidade.

Meu exercício de análise buscou identificar os princípios constitutivos e as tendências que orientam a formação do pesquisador em Educação e a maneira pela qual os Programas avaliados organizaram sua estrutura curricular em face desses princípios. O foco principal de discussão foram os eixos teóricos e as categorias que nortearam a organização curricular desses Programas e que se foram delineando no processo de leitura, sistematização e análise do material empírico. Destaquei as palavras-chave das ementas, defini as categorias de menor e maior complexidade, agrupando-as, posteriormente, em eixos teóricos mais amplos por meio da Análise de Conteúdo.

A leitura das relações entre os eixos e suas conexões no interior dos Programas, por sua vez, foi possível por meio da Análise Multivariada (Análise Fatorial de Correspondência Múltipla – AFCM) viabilizada pelo emprego de um sistema estatístico de definição dos casos e categorias – SPAD (Sistema Portátil de Análise de Dados). O uso desse sistema possibilitou a leitura panorâmica da distribuição dos eixos teóricos em cada um dos Programas, identificando características de aproximação e distanciamento entre eles.

⁸ Nas universidades citadas leia-se; UFF – Universidade Federal Fluminense; UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; USP – Universidade de São Paulo; PUC/RJ e PUC/SP – Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro e Pontifícia Universidade de São Paulo; UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro; UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

⁹A expressão “crítica ontológica” advém do trabalho de Lukács (1984b) e busca defender uma ontologia que confira inteligibilidade ao conhecimento científico, abrindo espaço para a crítica teórica relevante.

1. Eixos teóricos que norteiam a organização curricular de formação do pesquisador em educação

No universo das disciplinas ofertadas pelos Programas constatei que os conteúdos privilegiados na formação do pesquisador em Educação, no período 1998-2003, aglutinam-se basicamente em cinco grandes eixos teóricos norteadores assim denominados: 1. Cultura, Linguagem e Tecnologia; 2. História e Sociabilidade Econômica e Política; 3. Filosofia e Ciências; 4. Educação, Ensino e Formação; 5. Pesquisa.

Esses eixos expressam, de certo modo, a abrangência do estudo do fenômeno educacional porque buscam compreendê-lo nas perspectivas: cultural, histórica, sociológica, filosófica, econômica, política e tecnológica, além de aprofundar as questões de teoria e método na pesquisa e as especificidades do campo educacional, tal como o ensino e a formação de professores. O quadro 1 permite descrever os principais conceitos decorrentes das palavras-chave evidenciadas nas ementas das disciplinas em análise e que, no conjunto, constituíram os eixos teóricos definidos.

EIXOS	CONCEITOS				
1. Cultura, Linguagem e Tecnologia	Linguagem	Antropologia	Cultura	Currículo	
2. História e Sociabilidade Econômica e Política	Sociabilidade	Políticas Públicas	Economia	História	Psicologia
3. Filosofia e Ciências	Filosofia		Ciências		
4. Educação, Ensino e Formação	Modalidades	Áreas de Ensino	Formação de professores	Gestão	Teoria e Prática Educacional
5. Pesquisa	Teoria e método		Temáticas em Educação		

Quadro 1 – Conceitos que compõem os eixos teóricos norteadores das disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com nota 6 pela CAPES, no período 1998 – 2003.

Observou-se nos Programas avaliados o predomínio de disciplinas focadas no eixo História e Sociabilidade Econômica e Política. Em seguida priorizaram-se os eixos Pesquisa; Cultura, Linguagem e Tecnologia; Educação, Ensino e Formação. Por outro lado, revelou-se pouco expressivo o número daquelas direcionadas para o eixo Filosofia e Ciências.

Os Programas da UFF e da USP indicaram uma especificidade em relação aos demais. Uma análise mais detida das disciplinas e respectivas ementas oferecidas no Programa da UFF, por exemplo, permitiu observar a presença pouco expressiva dos eixos Filosofia e Ciências; Cultura, Linguagem e Tecnologia; Educação, Ensino e Formação; e o predomínio dos eixos História e Sociabilidade Econômica e Política, e Pesquisa na organização curricular desse Programa. O Programa da USP, por sua vez,

priorizou o estudo de temáticas na seguinte ordem: primeiro, o eixo Educação, Ensino e Formação; segundo, o eixo Cultura, Linguagem e Tecnologia; terceiro, o eixo História e Sociabilidade Econômica e Política; quarto, o eixo Filosofia e Ciências; e, por último, o eixo Pesquisa. Vale considerar que os três últimos eixos indicados foram efetivamente pouco significativos na organização curricular se comparados aos três primeiros.

Nos Programas da UFMG, da PUC/RJ e da PUC/SP predominaram estudos articulados aos eixos Pesquisa; História e Sociabilidade Econômica e Política e, em menor representatividade, Filosofia e Ciências; Educação, Ensino e Formação; e Cultura, Linguagem e Tecnologia.

Os Programas da UERJ, UFRGS e UNISINOS aproximam-se de modo mais marcante por priorizarem o estudo dos eixos teóricos relacionados à: Cultura, Linguagem e Tecnologia; História e Sociabilidade Econômica e Política; e Educação, Ensino e Formação. Os eixos teóricos de Pesquisa e de Filosofia e Ciências foram trabalhados, no entanto, com um número mais reduzido de oferta.

Cada um desses eixos mereceria um estudo aprofundado, no entanto, um dos aspectos que chamou atenção nesse movimento de análise foi a posição ocupada pelos estudos sobre Filosofia e Ciência no processo de formação do pesquisador em Educação nos Programas considerados de excelência e com nível de inserção internacional pela CAPES nos dois últimos triênios. Quais os determinantes, ou as razões que levam um Programa de Pós-Graduação, lócus privilegiado da produção do conhecimento e da formação do pesquisador a realizar escolhas que colocam as discussões do campo filosófico e da ciência, no último ou penúltimo plano de prioridades dos seus estudos? E, nessa posição, quais os principais interlocutores eleitos para fazer a mediação teórica desse campo? De que modo suas idéias contribuem para compreender a ciência, e em particular a educação?

Em face da evidente redução dos estudos filosóficos e científicos na formação do pesquisador em educação e da necessidade de conhecer de modo mais aprofundado os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam esses estudos procurei direcionar a investigação para o exame dos autores e das posições nas quais estão ancoradas as análises da natureza e das práticas sociais da ciência e a reflexão sobre os problemas filosóficos da ciência da educação. Considero que conhecimentos científicos e filosóficos são determinantes para a formação do pesquisador, tendo em vista que norteiam seu modo de compreender a relação do sujeito cognoscente com o mundo real e o conhecimento decorrente.

2. Fundamentos ontológicos e epistemológicos da formação do pesquisador em Educação

A presença pouco expressiva de disciplinas direcionadas ao aprofundamento de questões filosóficas nos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados fez-nos pensar no movimento que parece hegemônico no pensamento epistêmico contemporâneo: o abandono ou a desvalidação de teorias que busquem investigar e descobrir o sentido das coisas e sua lógica interna; a crença na extemporaneidade do estudo do pensamento filosófico e da reflexão sobre implicações da atividade científica.

De todo modo, para evitar generalizações que não se sustentam no confronto com a empiria, pareceu imprescindível o aprofundamento da análise, dirigindo a atenção, para os autores e os pressupostos que sustentam suas teorias, destacando especialmente aqueles cujos conceitos mantinham uma regularidade nos estudos dos Programas.

Não pretendi fazer uma catalogação extensa ou um enquadramento teórico de todos os autores que participaram desse debate tanto na Filosofia como na Ciência. Mas, antes, promover um exercício metodológico, apoiada nas proposições de Ahmad (2002), de me concentrar nas posições ontológicas e epistemológicas seminais e definidoras que geraram tantas outras. “Uma vez que uma posição potente [...] tenha sido posta no lugar e reconhecida como definidora, muitos outros escritores podem habitar o campo marcado por tal posição” (AHMAD, 2002, p.17). Busquei, desse modo, interrogar ou discutir não as variações de autores que compõem todo o quadro de referência dos estudos filosóficos nos Programas em análise, mas encontrar possíveis modalidades de definição primária que aproximem ou distanciem esses autores e suas concepções.

O exercício de análise dos principais autores e conceitos estudados possibilitou o reconhecimento de algumas modalidades de definição primária que se situam em torno das seguintes posições:

– *Filosofia da Ciência e Teoria do Conhecimento*: que abrange os propulsores da ciência moderna, com Newton, Descartes, Hume, Kant e Hegel e do positivismo no qual se incluem pensadores como Comte, Laplace, Durkheim, Locke; o neopositivismo defendido por autores como: Carnap, Mach-Avenarius e outros pensadores vinculados ao Círculo de Viena; os representantes da “nova” filosofia da ciência ou teorias globalistas da ciência, ou ainda, da filosofia da ciência contemporânea a saber: Bachelard; Khun, Lakatos, Latour, Toulmin, Feyerabend; a

filosofia analítico-positivista com Wittgenstein, Russell, Austin e Searle, além dos representantes contemporâneos mais proeminentes: Quine, Davidson, Hanson, Toulmin e Putnam; a filosofia da linguagem representada nas idéias da hermenêutica de Gadamer, Greimas; e o pragmatismo e neopragmatismo de Dewey e Rorty;

– *Sociologia da Ciência* destacando-se nesse âmbito: a) Teoria Crítica com as duas gerações de pensadores da Escola de Frankfurt; b) Teoria do Relativismo Epistêmico, Programa Forte e Teoria do Interesse: representadas por um amplo leque de autores considerados de postura relativista, a saber, pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos como: Lyotard, Derrida; Deleuze, Baudrillard, Foucault; Bhabha - fundamentados nas idéias seminais de Heidegger e Nietzsche -, além de Boaventura Sousa Santos e representantes da Escola de Edimburgo; c) Construtivismo Social com os clássicos da antropologia da Ciência Knorr-Cetina e Latour; representantes dos novos programas dos “Estudos Sociais da Ciência”; d) Materialismo Histórico trazendo os pensadores clássicos: Marx, Engels, Gramsci, Lukács; e outros contemporâneos como: Harvey, Eagleton, Mézaros.

Nos Programas avaliados alguns enfatizaram o estudo de autores e teorias vinculados à vertente da Filosofia da Ciência e Teoria do Conhecimento, enquanto outros priorizaram algumas vertentes da Sociologia da Ciência. Os Programas da PUC/RJ, PUC/SP privilegiaram o estudo da Teoria Crítica, no âmbito da Sociologia da Ciência; a UFRGS, por sua vez, ofereceu um amplo repertório de disciplinas situadas nesse mesmo âmbito, no entanto privilegiando autores e conceitos vinculados ao quadro de referência da Teoria do Relativismo Epistêmico e da Teoria Crítica, com ênfase nas propostas de Habermas, pensador da segunda geração da Escola de Frankfurt.

A UFF recorreu prioritariamente aos pensadores cujas credenciais os vinculam ao materialismo histórico – Marx, Poulantzas, Gramsci, Lukács, e outros -, além dos representantes da “nova” filosofia da ciência, tais como: Bachelard, Lakatos e Kuhn. A UERJ priorizou os estudos no âmbito da Teoria do Conhecimento recorrendo a Kant para discutir a razão iluminista, a Adorno - Teoria Crítica - a Foucault e ao pós-estruturalismo para discutir a crise da modernidade. A UNISINOS direcionou o enfoque para a Sociologia da Ciência, privilegiando Habermas, Foucault e Boaventura Souza Santos, além de discutir questões relacionadas à dialética com Marx e Hegel e a hermenêutica com Gadamer e Ricoeur.

O Programa da USP se destacou entre os demais por revelar uma consistente oferta de disciplinas e conteúdos que viabilizaram o estudo de um amplo leque de vertentes que abrangem tanto as modalidades da Filosofia da Ciência e Teoria do Conhecimento, como a vertente da Sociologia da Ciência. Procurou trazer para o debate, pensadores que se destacaram na história do pensamento filosófico e epistemológico desde a antiguidade clássica à contemporaneidade, valorizando nesse processo o impasse histórico modernidade/pós-modernidade.

É importante considerar que os campos da *filosofia e da sociologia da ciência* não apresentam uma linha divisória nítida a separá-los. Pode-se afirmar que a filosofia da ciência, a história da ciência e a sociologia da ciência, até a década de 1960, se enquadravam numa mesma tradição lógica, que buscava a “unidade”, no sentido de que todos os ramos da ciência deveriam compartilhar do mesmo método, ou da mesma unidade teórica (PESSOA JR., 2006).

A partir da década de 1960, em particular a partir dos trabalhos de Thomas S. Kuhn¹⁰, essa fronteira disciplinar parece se dissolver. Kuhn desde a perspectiva da “nova filosofia da ciência” gerou uma crise nos modelos de reconstrução filosófica adotados até então ao defender que a pesquisa científica se pauta em padrões sociológicos resultantes de consensos científicos.

A relativização do conceito de ciência e a aproximação dessa a uma prática social acabou por estimular os estudos sociológicos, produzindo uma tensão clara entre a história da ciência de orientação filosófica e a história da ciência de orientação sociológica - sobretudo daqueles que se filiam ao chamado "programa forte em sociologia do conhecimento".

Pode-se afirmar que a obra de Kuhn, *As estruturas das revoluções científicas* (1962), expressa de maneira primorosa os princípios da nova filosofia da ciência em oposição ao ideal lógico e positivo de ciência. Sua proposta teórico-metodológica ou “revolução científica” se desvincula da base excessivamente empiricista, dos ditames da observação e do método científico, da idéia de neutralidade e objetividade do pesquisador. Enfatiza o reconhecimento do papel desempenhado pelo “paradigma” nas realizações científicas, especialmente enquanto fornecem, por um tempo determinado, “problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2000, p.13).

¹⁰ Os antecedentes da abordagem de Kuhn remontam ao filósofo da ciência francês Gaston Bachelard, especialmente com a obra *O Novo Espírito Científico* (1934) (PESSOA JR, 2006).

Por essa razão, por considerar que o que é real e verdadeiro para um grupo social deixa de sê-lo para outro, por discordar de interpretações padronizadas e unânimes e por assumir que os pesquisadores “podem concordar na identificação de um paradigma, sem, entretanto, entrar num acordo (ou mesmo tentar obtê-lo) quanto a uma *interpretação* ou *racionalização* completa a respeito daquele” (KUHN, 2000, p. 69), pode-se atribuir à proposta de Kuhn, e de outros importantes filósofos das teorias globalistas, a posição relativista de compreensão da ciência e da atividade científica.

Num contexto bastante diverso, porém não de todo oposto às idéias defendidas pela corrente da nova filosofia da ciência - dada a ênfase à lógica, à persuasão, ao argumento e à retórica -, desenvolveu-se o movimento dos pensadores vinculados à filosofia analítica. Nesse contexto destacaram-se as idéias de Wittgenstein e posteriormente de Gadamer, Quine e Rorty entre outros.

Richard Rorty, um dos mais influentes representantes do neopragmatismo contemporâneo, fez renascer uma multiplicidade de pensamentos, a saber: o tradicional pragmatismo de Pierce, James e Dewey; a filosofia pós-analítica da linguagem de Quine, Sellars e Davidson; e a filosofia de pensadores europeus como: Wittgenstein, Heidegger, Nietzsche e Derrida, além de outros pensadores americanos como Putman e Kuhn (MORAES, 2003).

Fundamentados nas idéias apresentadas e na concepção da “nova” filosofia da ciência, pode-se afirmar que Kuhn, Feyerabend, Lakatos, Wittgenstein e Rorty, anunciaram a derrocada da epistemologia positivista e transformaram o *Aufklärung* de Kant em uma completa filosofia “do que pode ser dito”. Por caminhos diferenciados chegam a uma mesma fatalidade: a desqualificação da ontologia, a morte do sujeito, a fragmentação do real, a manipulação do conhecimento e a relativização da ciência, relegando-a a uma crença socialmente justificada na atividade dos cientistas e legitimada na linguagem, na cultura ou na política.

Lukács (1984b) sustenta que a ciência, ao promover a exclusão das categorias ontológicas e reduzir a verdade à utilidade, contribui para a manipulação generalizada do real. Do mesmo modo Bhaskar (2000), desde o realismo crítico ou transcendental,¹¹ considera que negar a ontologia na ciência significa desconsiderar as tendências, ou melhor dizendo, as propriedades, poderes ou responsabilidades da realidade investigada.

¹¹ “Apenas o realismo transcendental pode sustentar a idéia de um mundo governado por leis e independente do homem; e este é o conceito necessário para a compreensão da ciência” (BHASKAR, 2000, p.11).

O autor chama de “falácia epistemológica” do realismo empírico a tentativa de transformar as declarações sobre ser em declarações sobre nosso modo de conhecimento sobre ser. “Como a ontologia não pode ser reduzida a epistemologia esse erro simplesmente cobre a geração de uma ontologia implícita baseada na categoria da experiência; e um realismo implícito baseado nas características presumidas dos objetos em experiência [...]” (BHASKAR, 2000, p. 4).

Diferente do que propõe Kuhn, com a negação da história e todos os paradigmas precedentes, Bhaskar considera que o “conhecimento é um produto social, produzido por meio de produtos sociais anteriores; mas os objetos que o conhecimento produz na atividade social da ciência existem e agem independentemente do homem” (BHASKAR, 1997, p. 4).

Temos assim dois aspectos da filosofia da ciência ou duas dimensões de “objetos” de conhecimento que devem ser considerados pelo pesquisador, assegura Bhaskar (2000, p. 5): uma dimensão *transitiva*, na qual o objeto é causa material ou conhecimento anterior usado para gerar novo conhecimento; e a dimensão *intransitiva*, na qual o objeto é a real estrutura ou mecanismo existente e age independentemente do pesquisador e das condições que lhe permitem acesso ao objeto (BHASKAR, 1997).

O embargo à ontologia, por sua vez, manifesta-se também nas correntes filosóficas que advogam o relativismo e as chamadas “virada lingüística”¹² e “virada culturalista”: o relativismo ontológico. Ambas alcançam hegemonia após o colapso da tradição positivista no final da década de 1960. Entre elas destacam-se o neopragmatismo (Rorty), o pós-modernismo (Lyotard e Baudrillard) e o pós-estruturalismo (Foucault), correntes que negam, também, a ontologia, mas o fazem de modo diferente dos positivismos: “Afirmam-na para negá-la. Praticam uma negação negativa da ontologia”. (DUAYER, 2003, p.7).

A tradição positivista acreditava poder medir e provar tudo sobre o mundo (sensível) e, por esta razão, denegavam “positivamente” a ontologia; as correntes hoje hegemônicas refutam justamente a possibilidade de afirmar qualquer coisa sobre o mundo, “uma vez que o mundo é sempre aquilo ‘construído’ de acordo com ‘jogos-de-

¹² A “virada lingüística” procurava chamar a atenção para o caráter socialmente determinado das concepções científicas, partindo da premissa de que as teorias são sempre textos e que estes não são capazes de representar o mundo. A “virada culturalista”, proposta por Rorty na filosofia, e por inúmeros autores na antropologia, na história e na sociologia, propõe o caráter culturalmente determinado da compreensão do mundo.

linguagem’, ‘esquemas conceituais’, ‘paradigmas’, espacial e temporalmente situados. [...]’ (DUAYER, 2003, p.7).

A *nova sociologia da ciência* evidencia-se a partir dos anos de 1960-1970. Entre as principais abordagens metodológicas dessa corrente, Pessoa Jr. (2006) indica o Programa Relativista e o Estudo de Controvérsias, o Programa Forte e a Teoria do Interesse que congregam pensadores adeptos das posições do “relativismo epistêmico”. Para essa corrente todas as formas de conhecimento estão enraizadas em um meio social e cultural, logo, o que conta como verdade depende do lugar e da época considerados.

A Etnografia e o Construtivismo Social, abordagens metodológicas da Antropologia da Ciência, também coadunam dessas concepções e congregam pensadores como Karin Knorr-Cetina (1944) e Bruno Latour (1947), esses direcionados para estudos nos quais os cientistas sociais vão ao laboratório de outro cientista observar como o conhecimento é construído.

Meera Nanda (1997) realizando uma crítica às posições defendidas pela nova sociologia e antropologia da ciência considera que, embora as abordagens construtivistas da ciência tenham revelado quão profundamente nossas percepções e categorias conceituais se enraizam em nossa vida social, elas cobraram um preço elevado: inflaram em tal medida o papel das práticas culturais na fixação de nossas crenças que o mundo e o sujeito virtualmente desapareceram como restrições ao conteúdo e à lógica das nossas crenças e práticas culturais.

Para ela, tais doutrinas têm ameaçado a lógica da Ciência por afirmarem que os métodos de produção científica são relativos a uma estrutura teórica e a uma visão de mundo, logo, a ciência é uma construção da realidade e não uma descoberta. Nessa perspectiva, diz a autora, se analisarmos a tríade relação entre o mundo natural de um lado, o indivíduo cognoscente de outro e as práticas culturais de outro, o construtivismo social tende a “colapsar os dois primeiros no terceiro: fatos antes encarados como devidos à determinação do próprio mundo são, ao contrário, vistos como projeções das práticas culturais de comunidades de pesquisadores sobre um mundo muito mais estreito” (NANDA, 1997, p.1).

Pensadores da Escola de Frankfurt, cujas idéias se reúnem em torno da Teoria Crítica da Sociedade, marcam posição privilegiada nas discussões da sociologia da ciência. Horkheimer e Adorno são reconhecidos como partícipes do “Marxismo Ocidental” – expressão utilizada por Perry Anderson tomada de empréstimo de um

célebre ensaio de Merleau-Ponty (1955) – que congrega teóricos que retiram a concepção de práxis política implícita na unidade teórica do marxismo.

Certamente não é tarefa simples incluir esse ou aquele autor no que se denominou de “marxismo ocidental”. Ahmad considera que essa verdadeira “explosão da teoria como conversa entre profissionais acadêmicos” representou o acesso a “tipos de desenvolvimentos continentais muito distintos: a escola de Frankfurt, Lukács; lingüística, hermenêutica, fenomenologia, estruturalismo, pós-estruturalismo; o círculo Voloshinov, Bakhtin; Gramsci; Freud e o Freud lacaniano; e assim por diante” (AHMAD, 2002, p.16).

Habermas, filósofo que pertence à segunda geração da Escola de Frankfurt – e que tem um lugar de destaque nos estudos filosóficos dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados – dá continuidade à tradição intelectual inaugurada por Adorno e Horkheimer, e de forma mais genérica ao Marxismo Ocidental. Propõe um rompimento com o paradigma do trabalho, tão caro ao marxismo tradicional, para assumir o paradigma de orientação lingüística, com uma aproximação aos conceitos da psicanálise, filosofia da linguagem, neokantismo, entre outros. Preconiza o abandono da filosofia clássica do sujeito e busca pontos de apoio no pragmatismo americano – representado por Richard Rorty –, na filosofia analítica e na moderna filosofia da linguagem.

Não nos parece difícil apreender a “conversação coerente” que se estabelece entre os autores da filosofia globalista da ciência, da sociologia e da história da ciência. Encontramos até aqui afinidades de tendências, proximidades de posições que indicam a fusão de horizontes entre o neopositivismo, a filosofia analítica, a filosofia da linguagem e os vinculados às novas posições sociológicas da ciência.

As discussões e análises empreendidas até aqui permitiram concluir que o arcabouço teórico-metodológico que fundamentou a formação do pesquisador em Educação, no período 1998-2003, especialmente no que se refere aos estudos sobre Filosofia e Ciência, sustenta-se, em boa parte dos Programas avaliados, na conjugação de anti-realismo, relativismo e pragmatismo – incluindo-se aí outras correntes como o pós-estruturalismo e o neopragmatismo – correntes que postulam a impossibilidade do conhecimento objetivo do mundo e, por isso mesmo, justificam a ciência pela eficácia prática. O anti-realismo não nega a existência do mundo real, mas nega que aquilo que aceitamos como fatos científicos corresponde necessariamente ao mundo. O relativismo

epistemológico sustenta a premissa de que o que conta como uma boa razão para adotar uma crença depende do contexto e dos atores que dele fazem parte.

Considerações finais

Em face das posições referidas observou-se que na formação do pesquisador em Educação, especialmente no que se refere aos estudos sobre Filosofia e Sociologia da Ciência, o embate realismo/anti-realismo não é prioridade, ou não acontece, ou ainda, se acontece, não se explicita na construção das ementas.

Certamente encontramos em alguns autores citados – estes em número menos significativo – filiações à postura e compreensão realista de ciência. Entre eles recorre-se a Marx, Engels, Gramsci, Lukács e outros que defendem o pressuposto de que os métodos da ciência social podem, e a rigor devem, ser elaborados de modo a levar em conta os conhecimentos disponíveis relativos à natureza do material social, ou seja, uma teoria da ontologia social.

Não há evidências, todavia, que indiquem a ocorrência do debate ou a confrontação dessas diferentes posições consideradas seminais e definidoras da postura que norteará o pesquisador na sua atividade de investigação. Exceção seja feita a duas disciplinas, uma oferecida na USP, no período 1998-2003, e outra na UFF no período 1998-2000, que revelam preocupação com essa questão. Nas demais disciplinas ofertadas evidencia-se a preocupação com a crítica à ciência, porém, desde uma única posição.

Para sustentar o embate é imprescindível o acesso ao contraponto, às diferentes posições, seus argumentos e sustentações na realidade, bem como suas repercussões na produção do conhecimento. Se a pós-graduação é o *locus* privilegiado da produção de conhecimento e espaço para o desenvolvimento, o debate interno e a argumentação filosófica de sustentação à ciência, é nesse ambiente que as posições ontológicas presentes no embate realismo/anti-realismo são postas à prova.

A falta do embate suprime as próprias condições de inteligibilidade dentro das quais os fatos fundamentais da ciência podem ser teorizados. Além disso, ao inviabilizar o argumento filosófico em favor de ou contra uma ciência, suspende-se também a possibilidade de defender ou sustentar uma determinada concepção de ciência e do conhecimento produzido. Quando se trata da formação do pesquisador, é necessária a presença da crítica, sob pena de inviabilizar a discussão esclarecida e fundamentada dos problemas filosóficos inerentes a todas as concepções de ciências.

Referências

- AHMAD, A. *Linhagens do presente*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- BHASKAR, R. *Uma teoria realista da Ciência*. Trad. de Rodrigo Leitão, Niterói: UFF, 2000.
- BHASKAR, R. *A realist theory of Science*. London: Verso, 1997.
- 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 mai. 2005.
- DUAYER, M. Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? ENCONTRO DA SEP. 8. *Anais...*, Florianópolis. 2003.
- GRECA, I. M.; FREIRE JR, O. A “crítica forte” da ciência e implicações para a educação em ciências. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 3, p. 343-361, 2004.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2002.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LUKÁCS, G. O trabalho. Tradução de Ivo Tonet. Alagoas: UFA, s.d. 75 p. Título original: Il Lavoro. In: *Per una ontologia dell' Essere Sociale*. 1984a
- LUKÁCS, G. Ontologia do ser social: neopositivismo. *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*. Darmstadt: Lucherrhand. Trad. de Mário Duayer. Versão preliminar. 1984b.
- MEDEIROS, J. L. *A Economia diante do horror econômico*. 2003,. Rio de Janeiro. Tese (doutorado em Economia) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.
- MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Portugal, v. 14, n.1, 2001.
- MORAES, M. C. M. Avaliação da pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs) *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez. 2002.
- MORAES, M.C.M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortiano. In: _____ (org.). *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MORAES, M. C. M. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, p.139-158, 2004.

NANDA, M. *Restaurando a realidade: repensando teorias sociais construtivistas*. 1997. (mimeo).

PESSOA JR, O. *Filosofia & Sociologia da Ciência: uma introdução*. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/sociociencia.htm>>. Acesso em 14 de abril de 2006.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WARDE, M. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

WEBCAPES. Disponível em <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 14 jul. 2005.