A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: DEBATES E RUPTURAS EM TORNO DA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Patrícia Laura Torriglia UFSC - patrilaura@terra.com.br

Introdução

Quando nos referimos à produção de conhecimento, pensamos de maneira direta em formação e a atividade docente. Os processos de formação remitem a um futuro próximo do exercício do trabalho docente, em caso de formação inicial, e na formação continuada, a um paralelo continuo entre ambos. Os dois tipos de formações, não se sustentam sem a produção do conhecimento.

Nessa direção interessa neste texto debater alguns aspectos, ainda que breves, da produção de conhecimento e formação docente. Para tal fim procuro analisar três aspectos que considero relevantes e estreitamente ligados entre si: 1) A exaltação especifica da prática que colocou uma extensa confusão (um pouco deliberada) no campo educacional ligada a uma suposta eliminação da teoria; 2) A instauração de uma concepção restrita de prática, abrindo um sistema de crença em que a teoria passou a ser a culpável de uma não compreensão e objetivação da prática; 3) Uma concepção restrita de teoria, ou seja, "uma teoria" oscilando nos cantos, nas esquinas de algumas práticas, soletrando alguns movimentos para que ela sobreviva.

Nesse sentido, as reflexões se realizam a partir de uma perspectiva ontológica crítica para analisar e re-dimensionar alguns conceitos a partir do binômio produção de conhecimento e formação docente. Com estas apreciações não pretendemos salvar a corrupção que se fez e se faz da teoria e da prática, anulando a práxis como fortalecimento da vida, mas sim interessa que, no processo de análise e de compreensão do fenômeno, seja possível começar a re-unir alguns elementos, ainda que tênues, que permitam visualizar tendências e aproximações sobre o tema. Nesse contexto, procuro evidenciar uma concepção de sujeito e de subjetividade que retirou a idéia de que, as escolhas e as alternativas que os

sujeitos realizam - singulares e concretas – são realizadas não pelo sujeito apenas individual, senão pelo ser social no qual ele vive e opera. Nesse sentido, esse ser social que é o sujeito, essa dimensão ontológica foi anulada, apagada da compreensão e do conhecimento do real. Também, nessa linha de pensamento, interessa compreender como a epistemologia da prática se insere no complexo quebra-cabeça educacional e como, desde esta abordagem de análise, a pretendida função social das instituições educacionais, do trabalho e da formação docente ficou comprometida.

1. **Breve contextualização do tema**

Ao estudar a formação docente para compreender como se apresentava na atualidade, analisei o contexto social, econômico e político em que se apresentaram e foram se constituindo as reformas educacionais na América Latina. A partir desse patamar de discussões mais amplas, a pesquisa sobre a formação docente procurou entender, a partir de uma perspectiva histórica, qual concepção de formação de professores foi priorizada nas reformas educacionais geradas em um processo mundial "reformista" que colocava como uma condição necessária apreender os novos "códigos da modernidade" para acompanhar as mudanças postas para o novo século[1].

Na tese [2] partimos do pressuposto de que existia *uma centralidade nos docentes e uma descentralização na formação* observando, dessa maneira, uma dicotomia entre o *ser docente* e sua *formação.* Perguntamo-nos: como é possível centralizar e descentralizar dois aspectos que essencialmente devem estar unidos? E em caso de ser possível, como se produz esta separação? Essa argumentação permitiu defender a tese de que existe uma tendência de *desqualificação* e *desvalorização* da formação docente, que se apresentou de formas diferentes na história e, em especial nas reformas educacionais dos anos de 1990, se foi

[1] A questão de "aprender os códigos da modernidade" tornou-se um lugar comum e está explicitado na maioria dos documentos que tratam, em especial, a centralidade de Educação Básica, ou a Educação Básica para Todos, ou a re-configuração da Educação Básica, modalidade de ensino (com seus três níveis no caso do Brasil: educação infantil, ensino fundamental e médio) obrigatório para todos os brasileiros.

[2] Tese de Doutorado *A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina* (2004).

consolidando uma concepção de formação docente que, paradoxalmente, contradiz o que apregoa.

As reformas educacionais responderam e respondem à dinâmica social e ao complexo intercâmbio entre os interesses hegemônicos, às lutas internas entre eles e aos setores organizados da sociedade civil. Portanto, o empreendimento de uma reforma em um momento histórico determinado apresenta múltiplas dimensões e sentidos. Ao estudar essa complexidade nos dois países, Argentina e Brasil, percebemos a riqueza da história de cada uma das particularidades, que orientou a compreensão das reformas singulares, e como foram se constituindo como sofreram os impactos e as influências das esferas que transcendem o educacional.

As reformas educacionais como singularidades inseridas em uma complexidade estruturada, determinadas em sua articulação constante com a universalidade e a particularidade, permitiram evitar a armadilha de uma lista de classificações tipológicas, e ponderar a historia das particularidades que contextualizaram os fenômenos educacionais e os traços próprios de cada país e de cada reforma.

Como indicamos, analisamos o sentido das reformas educacionais a partir de elementos econômicos, em especial a emergência das políticas de ajuste inseridas na reestruturação produtiva, e sua forma histórica como capital financeiro. Nesse patamar defendemos que os elementos essenciais e a dinâmica do capital estabeleceram tão somente novas formas para um processo que, em seu sentido lato, é sempre o mesmo. Com essa orientação, as recomendações internacionais para o campo da educação foram gradativamente sendo incorporadas pelos países da América Latina, com suas especificidades e com suas variantes.

A história e a gênese das reformas educacionais consolidadas na década de 1990, os antecedentes de sua construção, elaboração e efetivação, revelaram o movimento das finalidades possíveis e potenciais para a educação. A história do processo de elaboração das duas leis de educação (1993 na Argentina e 1996 no Brasil) mostrou as diferentes posições e lutas dos distintos setores sociais e educacionais. Também explicitaram as mediações que permitiram desmistificar as

leis de educação e sua aparente forma de se apresentar como um bloco homogêneo, característica própria da norma que prescreve e ordena.

A particularidade de cada país objetivou de maneira diferente as continuidades e descontinuidades nos antecedentes que sustentaram as novas leis de educação. Também surgiram à luz os recuos estratégicos percebidos no vaivém das leis, das cooptações e apropriações de conceitos que mostraram os elementos essenciais pretendidos a partir dos documentos, e como "o pretendido" nos interstícios da norma, da lei, muitas vezes se tornou resistência. Nos desdobramentos destas leis localizamos a reforma da formação docente que não fugiu deste movimento sócio-jurídico.

Após a compreensão da constituição e da sanção das duas leis de educação, estudamos os diversos momentos históricos da formação docente da educação primária[3]. As etapas trabalhadas permitiram capturar os períodos relevantes e típicos no campo da formação, bem como os movimentos de mudanças, de consolidação e de reformulações pelos quais os cursos de formação e suas instituições passaram. Em cada período surgiram propostas diferentes de organização curricular, de espaços e tempos, de níveis, um ir e vir de possibilidades, nos quais sempre os destinatários, os docentes, deviam adotar – não sem contradições – o "novo".

As últimas recomendações e regulamentações para a formação mostraram um fecundo debate sobre estas questões. Mas qual foi a concepção de formação prevista, prescrita e recomendada? A concepção de formação apresentada nos documentos da década de 1990 revitalizou questões tecnocráticas e instrumentalistas A formação docente, em especial dos professores e das professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental, não está fora das contradições colocadas quando se trata de definir quem tem a responsabilidade de

[3] Para tal fim trabalhamos três eixos: 1) o surgimento das escolas normais (1870); 2) as transformações pelas quais passaram (1970); 3) as mudanças propostas para a formação de docentes a partir dos desdobramentos jurídicos emanados das duas leis de educação: Lei Federal de Educação (1993) e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (1996).

formar, como formar e quais conhecimentos são necessários para uma sólida formação docente.

Ao serem trabalhados os aspectos que privilegiamos nas reformas educacionais no Brasil e na Argentina, as tendências postas para a formação docente já indicavam uma configuração nada simples. Argentina e Brasil enfrentaram e enfrentam, em suas particularidades, a crise do capital e a crise do sistema educacional e, portanto, das instituições e da formação de seus docentes. Neste contexto, surgiram os argumentos defendendo a implantação de outra escola, um perfil diferente e um modelo pedagógico capaz de atender e adaptar-se às demandas das novas bases materiais de produção. Para esta escola, adequada à "economia do conhecimento", também era urgente e imprescindível *outro* docente.

Quando realizamos, a pesquisa supracitada, a preocupação sempre se voltou à questão do conhecimento na formação, em especial, aos momentos em que certa "distração" com mudanças conceituais encobriram – sutilmente e não tanto – o desprezo por um conhecimento profundo, atrelado a inteligibilidade do mundo, da sociedade, e dos sujeitos.

A descentralização da dimensão formativa dos professores indicou-me a presença de uma forte naturalização deste tema tão importante para a formação humana. Por isso optei por continuar a pesquisa, agora em outro patamar. È na singularidade da história do ensino superior no Brasil, graduação e pós-graduação que se explicita meu interesse de investigação: começando pela formação e produção de conhecimento na pós-graduação brasileira, já que também nesse nível se evidenciou, nos anos de 1990, uma proposta de formação de um novo docente, um "docente pesquisador" – produtivo, que pesquisa, apresenta *papers* em congressos e publica os resultados se sua pesquisa, um docente-pesquisador que se define por sua produtividade (TORRIGLIA, 2008, p. 6). Neste texto não aprofundarei a história da Pós-Graduação e de estudos realizados que

evidenciaram as transformações pela quais, em meados de 1990, a pós-graduação brasileira centrava-se prioritariamente na formação de docentes[4].

Simplesmente desejo assinalar que o novo modelo de avaliação da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) ao final dos anos de 1990 introduz uma forte alteração nesse quadro. Trata-se agora de formar profissionais altamente especializados e capacitados, destinados ao mercado de trabalho. O "mercado" de trabalho continua sendo preferencialmente o acadêmico – cerca de um 75% dos doutores será docente no ensino superior –, mas os pós-graduandos são formados para serem "docentes-pesquisadores". É essa mudança de enfoque na formação na pós-graduação*, da centralidade da formação de docentes para a formação de docentes-pesquisadores* é um dos interesses da atual pesquisa. Nesse sentido, nos perguntamos, se a questão é a pesquisa, a produção de conhecimentos, então se trata de perguntar que tipo de conhecimento é produzido, quais os eixos teórico-metodológicos em jogo, qual o impacto na área de educação, na formação e na atividade docente? (TORRIGLIA, 2008).

2. Concepção de prática e de teoria

Em outro contexto, assinalamos que enfrentamos hoje em todas as áreas, um forte ceticismo que transcende o campo estrito da epistemologia, alcançando aspectos éticos e políticos da vida humana. Entretanto, nem sempre foi assim. Ao contrário, a idéia de um conhecimento, de uma ética e de uma política, racionalmente legitimados, acompanha a história humana do Ocidente e esta racionalidade adquiriu foros de fundamentação absoluta no iluminismo moderno. A crítica contemporânea vale salientar, pertinente em muitos de seus aspectos, desestruturou, no entanto, tudo o que referenciava a soberania de tal concepção de razão E, em tal nível, que despejou não só as impurezas percebidas pelo

[4] Como assinala Rômeo (2004, p.14), a formação era contida no "universo acadêmico". Os três primeiros Planos Nacionais de Pós-graduação – PNPG (1975-1979; 1982-1985; 1986-1989), sobretudo o primeiro, são claros a esse respeito. Nesse contexto, "o perfil dos cursos e o longo tempo de formação eram vocacionados à formação de professores para o ensino superior" (MORAES, 2006, p. 195).

inventário crítico, mas o próprio objeto em inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático, mas junto com a água e o balde, a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de conhecimento do real (DUAYER e MORAES, 1998, p. 64) (TORRIGLIA, MORAES, 2000).

Nessa constatação, nos preocupava uma falsa armadilha em que havia que escolher pelo sujeito cartesiano ou pelo sujeito diluído em jogos de linguagem; pela metafísica ou pelo relativismo; pelas meta-narrativas ou por estórias fragmentárias; pela universalidade abstrata ou pelo segmento singular; pela teoria totalitária ou por nenhuma teoria; pela verdade como espelhamento ou pela verdade como crença culturalmente justificada; pela explicação definitiva ou pelo hiper-contextualismo (MORAES, 1996). Importante destacar que, passados os anos ainda estas questões nos preocupam.

Com sabemos, a produção de conhecimentos é um tema de múltiplas arestas. No campo da educação, estas arestas definem e explicam diferentes elementos, que a nosso ver, muitas vezes complicam ou distraem ardilosamente a atenção da "essencialidade" do conhecer e de o porquê conhecer a realidade. Nessa apreciação, é possível desdobrar e articular pressupostos que permitam, processualmente, compreender e capturar o que se entende por "produção de conhecimento" na área da educação, em especial, porque a educação foi escolhida para enfrentar as demandas geradas pela elevada competitividade posta pela reestruturação do capital. Conhecimento na "sociedade do conhecimento" não é apenas uma metáfora, embora seja um *contra senso* a partir da perspectiva que defendemos.

Para compreender a questão do conhecimento e da pesquisa, e o significado e o sentido de *conhecer* no processo de produção e reprodução da vida social, interessa discutir as questões postas na contemporaneidade em relação à ciência, em especial, as posturas que priorizam o ceticismo epistemológico nas ciências humanas, e na educação, e as posturas neo-pragmáticas, já que elas empobrecem e cerceiam a possibilidade de um conhecimento efetivo do mundo, e, portanto, de

sua transformação. A partir destas indagações, me preocupa a formação e a atividade docente.

Ao perguntar o que significa conhecer não podemos deixar de levar em conta o papel do sujeito e da inteligibilidade do mundo real. Desde o início de sua existência, homens e mulheres realizam um metabolismo entre o mundo social e a natureza ambiente para satisfazer suas necessidades de vida. Implícito está, nesse metabolismo, a condição humana do conhecimento (MARX, 1984, LUKÁCS, 1990, 1978, 1984).

Assim, essa atividade, a da produção e reprodução da vida humana, configura-se como uma categoria fundamental. Sem ela, seria impossível o processo histórico de objetivações mediante o qual os seres humanos transformam o mundo circundante e ao mesmo tempo transformam-se a si próprios. É nesse processo que homens e mulheres – considerando-se as diferenças de cada etapa e momento da história – produzem modos, meios e relações, constroem espaços e instrumentos para suprirem suas necessidades básicas de sobrevivência (HELLER, 1991).

Mas, poder-se-ia indagar: tal acepção não restringiria homens e mulheres ao empírico e ao imediato de seu entorno? Ao contrário, afirmamos, longe de prender-se ao ciclo limitado de suas necessidades empíricas, o ser humano tem a potencialidade de transcendê-las, superando o mundo circundante. Isto porque, homens e mulheres são capazes de uma prévia ideação, são capazes de antecipar o que pretendem realizar, ou seja, possuem consciência das finalidades e das possibilidades de suas atividades. Por isso mesmo, são aptos a alargar e complexificar os limites do humano ao longo da história

Esta constante busca é o que Lukács chama de *intentio recta*, fundamento ontológico para o impulso ao conhecimento da realidade, a captura da realidade mediante a consciência. Assim, o trabalho mais primitivo não pode ser efetuado sem informações lingüísticas, ordens, escolhas, alternativas, causalidades, casualidades e outros tipos de informações, o que não significa o trabalho como um pressuposto, senão como base ontológica que inclui e supõe a linguagem. Isto

é, sem mediação lingüística o trabalho não pode desenvolver-se. Vejamos, nas palavras de Lukács, o sentido de consciência que salientamos:

> [...] a consciência tem uma função dinâmica específica, ontológica, na qual se manifesta com clareza a peculiaridade do ser social em relação a todas as outras formas de ser: no momento em que a consciência surge como *médium*, como portadora e depositária da continuidade, esta alça-se a um ser-para-si que não existe nas outras esferas (LUKÁCS, 1990, p. LXV).

A consciência, por ser mediadora, por realizar essa "transposição", permite ao ser humano mudanças qualitativas na medida em que, não somente registra criticamente o mundo objetivado pelos sujeitos singulares e o movimento social em sua historicidade, mas conserva os fatos do passado, necessários para a continuidade do ser social, que são os referentes que inspiram os atos futuros, em cada evento que se põe no tempo.

Como se pode inferir do que foi dito, estamos diante de uma concepção que afirma duas características do objeto a ser apreendido pelo conhecimento: (a) o objeto não é o objeto construído, mas o objeto real e, (b) a compreensão não é somente uma questão de apropriação intelectual do objeto (MORAES e TORRIGLIA, 2003) (MULLER e MORAES, 2003) (MORAES, 2000). Dito de outra forma: por um lado, o objeto existe independente de mim, e por outro lado, não basta simplesmente compreender esse objeto, além da apropriação temos que captar as estruturas e os nexos internos que compõem seu movimento (TORRIGLIA, 2008).

O conhecimento é a captura do movimento no real, é a unidade da teoria e da prática na busca da transformação de novas sínteses no plano do pensamento e na realidade histórica. Estamos afirmando a possibilidade do conhecimento do mundo. Nessa perspectiva, Duayer et all (2003, p. 1), ao discutir a relação entre teoria e objeto, entre ciência e realidade e como essa relação permeia os debates contemporâneos sobre a particularidade do discurso científico, assinala que essa questão, em geral,

> [...] se manifesta como a contraposição entre realistas e não-realistas, entre aqueles que acreditam que o conhecimento científico apreende a realidade e os que o nivelam a um *kind of writing*, esquema ontológico, construto, entre outras denominações. [5]

Por outro lado, Moraes (2003, p. 3) ao analisar as pesquisas em educação, indicou um movimento ao qual o denominou de "recuo da teoria" na área da educação. A autora relaciona, entre outras questões, este recuo ao "ceticismo epistemológico contemporâneo o qual, acompanhado de um crescente anti-realismo e relativismo, desvaloriza a ciência e reduz a abrangência, a força e a profundidade do campo gnosiológico". Moraes já alertava que a celebração do "fim da teoria" caminhava *pari passu* com a promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo que se evidencia nos critérios que vêm norteando a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação.

Nessa perspectiva cética e relativista Moraes (2007) explica que

> [...] o mundo social é esvaziado de qualquer dimensão estrutural duradoura que apenas o esforço teórico pode alcançar. Por conseguinte, a teoria que se constrói, nivelada em seu conjunto por indiferenciado relativismo, restringe-se a descrever e, quando muito, a nomear as formas fenomênicas do cotidiano (MORAES, 2007, p. 2)

Esta questão analisada por Moraes permite visualizar que não se trata de um recuo "de qualquer teoria" senão de uma teoria que, a nosso entender esvazia a possibilidade de um maior conhecimento da realidade. Ao fazer isto, este tipo de teoria se prende ao mundo da aparência, realiza uma assimetria com a prática (não uma complementação e diferenciação) e nesse processo se confunde o sujeito

[5] DUAYER, MEDEIROS, PAINCEIRA. *Desventuras filosóficas nas ciências econômicas*. O artigo é parte de um projeto de pesquisa mais amplo desenvolvido pelo Grupo de Trabalho em Filosofia da Ciência Econômica / UFF, 2003.

com o ser social, e não se percebe o *ser social* que existe no sujeito. Nessa confusão, em especial no campo educacional, se apela a uma *hiper* valorização da "subjetividade", uma subjetividade que conhece, que pode apelar a seus sentidos e emoções e definir aquilo que vê e observa na "prática".

Entendo, como indiquei no inicio do texto, que essa concepção de sujeito e de subjetividade retirou a idéia de que, as escolhas e as alternativas que os sujeitos realizam - singulares e concretas – são realizadas não pelo sujeito apenas individual, senão pelo ser social no qual ele vive e opera. Nesse sentido, essa dimensão ontológica foi anulada, apagada da compreensão e do conhecimento do real.

Importante destacar também que na ambiência do "saber fazer" e da utopia praticista, Moraes e Muller (2003, p.2), afirmam que tal disposição:

> Avilta (...) as pesquisas educacionais por propô-las como simples levantamento de dados empíricos, como desenvolvimento de instrumentos de controle desses dados com vistas a descrever seu provável comportamento futuro, como estratégia de intervenção, ou ainda, em suas versões "pós", como narrativas fragmentadas, descrições vulgares das múltiplas faces do cotidiano escolar.

As categorias produção de conhecimento e pesquisa não se prendem ao campo do imediato e a atividade experimental não é suficiente para conferir compreensibilidade à experiência, uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo (MORAES E TORRIGLIA, 2000).

Se pensarmos que a realidade é muito mais daquilo que se apresenta e as regularidades empíricas são insuficientes para dar conta da complexidade dos fenômenos sociais, dos fenômenos educacionais, como entender as perspectivas que consideram que a ciência (produção de conhecimento) se resume em capturar o que se apresenta no imediato, quando sabemos que nessa captura apreendemos as regularidades, as relações estáveis. Consideramos que a atividade do conhecer,

elemento vital para a formação humana, não pode se prender ao campo do imediato. Duayer (2006, p. 121) ao questionar a lógica do relativismo ontológico e a desvalorização da razão indica, baseando-se em Bhaskar, que é necessária uma revolução copernicana no domínio da filosofia, que consiste em remover o sujeito do centro do universo e admitir que "o mundo é muito mais que impressões e sensações que dele temos", e expressa que ao se produzir esse deslocamento,

> [..] torna-se possível transcender os termos do debate sobre a objetividade de nosso conhecimento do mundo, que hoje se resolve no intercambio entre significantes e significados, deixando de fora o referente – o mundo. Basta deixá-lo entrar em cena para reconhecer que ser passível de ser capturado por nosso aparato sensorial não é uma propriedade substantiva do mundo, mas sim acidental, decorrente da existência de sujeitos sensíveis, morais e racionais – nós, humanos (DUAYER, 2006, p. 121)

Assumir isso significa entre outras questões, admitir que para conferir compreensibilidade à experiência seja necessário considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção da ação humana. Nessa direção Duayer insiste em que para entender a evolução histórica de nosso conhecimento do mundo – nunca linear, certamente -,

> [...] só pode ser inteligível se a interpretamos não como descrições que começam e terminam com nossas sensações e impressões, mas como descrições de fenômenos e relações mais imediatas que, entretanto, são capazes de descobrir, em grau e complexidade crescentes, as estruturas e disposições do mundo que os causam, às quais não têm nem podemos ter acesso empírico (DUAYER, 2006, p. 121).

Essa complexidade do mundo é explicada por Bhaskar (1997) quando salienta que a realidade é multidimensional, constituída por três domínios: empírico, efetivo e real. O domínio do empírico abrange nossas impressões, a experiência sensível. O domínio do efetivo compreende o fenômeno em outro âmbito, o de sua efetiva ocorrência, incluindo os percebidos, os percebíveis, mas não-percebidos, e os impercebíveis. O domínio do real engloba as estruturas, os mecanismos, os poderes e as tendências, que existem, quer os conheçamos, quer não, e são determinantes para a ocorrência dos fenômenos (BHASKAR, 1997, p. 2-3)

Nessa imagem multidimensional, o mundo é visto como estruturado, diferenciado e em permanente mudança. Composto por coisas extremamente complexas, sua estruturação estabelece poderes que, quando acionados por determinados mecanismos, múltiplos e freqüentemente contrapostos, agem na determinação dos fenômenos que podem ser percebidos ou não. Os eventos, por conseguinte, são produto da conjugação desses mecanismos, e as tendências são sua manifestação possível, mas não necessária (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p. 58).

Assim, para Bhaskar (1997, p. 5) "o conhecimento deve ser visto como um meio de produção produzido e ciência como um continuo processo de transformação que está em andamento". Deste modo, o conhecimento é um produto social, com antecedentes de produções anteriores, e os objetos produzidos pelo conhecimento mediante a atividade social existe independente dos sujeitos. Por isso para o autor, esses dois aspectos, justificam duas dimensões e dois objetos de conhecimento: uma dimensão transitiva, (o objeto é a causa material ou conhecimento anterior que é usado para gerar novo conhecimento); e uma dimensão intransitiva, (o objeto é a real estrutura ou mecanismo existente e age independentemente do homem e das condições que permitem que o homem tenha acesso a ele). E o objetivo da ciência, para o autor,

> [...] é a produção de conhecimento sobre os mecanismos de produção de fenômenos naturais que se combinam para gerar fluxo atual dos fenômenos do mundo. Esses fenômenos são os objetos intransitivos do inquérito da ciência, e resistem e agem

> independentemente dos homens. As declarações que descrevem suas operações, que podem ser chamadas de 'leis', não são declarações sobre experiências ou declarações sobre eventos. São declarações sobre de como as coisas agem no mundo e agiriam num mundo sem o homem, onde não haveria experiências e poucas conjunções constantes de eventos (BHASKAR, 1997, p. 5).

Nesse contexto de discussão acreditamos que a experiência docente se consolida com a dimensão formativa, nesta última o sentido do *ser* docente se efetiva em sua plenitude. No distanciamento e na separação com a imediaticidade é possível superar a falácia discursiva em que se anuncia a centralidade do "professor", do "docente" para atingir a qualidade e o "êxito" da educação, quando, na verdade, se estão retirando da formação os elementos e as ferramentas teóricas fundamentais que permitiriam aprofundar as principais concepções e vertentes que sustentam a prática. Quando se aliena o conhecimento da *gênesis*, e se oferece fragmento de teorias, isto é, apenas partes que se pinçam de teorias complexas, prevalecendo, na maioria das vezes, apenas modismos como forma prioritária de seleção e relevância, sem o mergulho e a compreensão da dimensão histórica. O acaso é possível compreender a complexidade histórica na fragmentação?

Acreditamos na importância que tem discutir o que significa *ser professor, ser pesquisador* e para quê a produção de conhecimento na formação humana e, em especial, em contextos sociais permeados de manipulação e de ligeireza científica. E em especial, como bem assinala Moraes (2007, p. 2), em momentos em que "o capitalismo produz crescente degradação da vida humana, verifica-se uma tendência de desqualificação teórico nas pesquisas na área da educação, com gravíssimas implicações políticas, éticas, além, naturalmente, das epistemológicas".

Bhaskar (2003, p. 2) defende um realismo crítico frente a um "novo realismo" e explica como este último é um realismo profundamente superficial. Leviano porque reflete e acomoda as formas da sociedade capitalista contemporânea às novas e cambiantes situações, sejam estas locais ou internacionais. E, destaca que,

> El tan cacareado ajuste a los hechos da la vida política es en realidad un empirismo o, si se prefiere, un realismo empirista. Es una forma de realismo que es incapaz de reconocer que hay estructuras perdurables y mecanismos generativos que sustentan y producen fenómenos y acontecimientos observables (BHASKAR, 2003, p. 18)

O realismo proposto pelo autor é um realismo crítico, científico e transcendental e concebe ao mundo como estruturado, diferenciado e cambiante, e se opõe ao empirismo, ao pragmatismo e ao idealismo[i]. Nesse patamar de compreensão, Bhaskar (2003, p. 2-3) explica uma questão fundamental para o campo educacional,

> […] los realistas críticos no niegan la realidad de los sucesos y los discursos. Por el contrario, insisten en ellos. Pero mantienen que solo seremos capaces de entender – y cambiar – el mundo social si identificamos las estructuras actuantes que generan esos sucesos y discursos.

Essas estruturas não são reduzíveis das tendências nem dos sucessos, nem dos discursos, não são espontaneamente observáveis, explica o autor. Somente podem ser identificadas mediante o trabalho prático e teórico das ciências sociais. Acreditamos que o campo educacional tem um papel fundamental nos debates e na procura da profundidade e da diferenciação dos fenômenos sociais e educacionais e de uma superação do ceticismo epistemológico e do relativismo ontológico que vê a

> [...] impossibilidade da verdade, a negação do real, do racional, da objetividade, enfim, da própria cognição do real. Ademais, põe-se em jogo a confusão entre duas importantes proposições acerca do conhecimento: a da neutralidade e da objetividade. Da admissão da idéia de que o conhecimento não pode ser neutro,

> retira-se a idéia de que ele não pode também ser objetivo (MORAES, 2007, p. 2).

Assim, a falta de diferenciação no estudo dos fenômenos, a insuficiente profundidade na análise das experiências como complemento do movimento da práxis, reduz a riqueza das relações sociais a meras noções epidérmicas de intercâmbios. Além de que, como assinala Moraes "a teoria que se construiu nivelada em seu conjunto por indiferenciado relativismo, restringe-se a descrever e, quando muito, a nomear as formas fenomênicas do cotidiano" (MORAES, 2007, p. 2).

1. Palavras finais

Esta base de compreensão do real nos leva a perguntar sobre a relação entre o conhecimento, a formação. Como entender a tão "discutida" relação entre teoria e prática, quando, muitas vezes não existe, ou não são discutidos no processo de formação, a apropriação de elementos e conceitos básicos para capturar os nexos que conectam, separam e tornam específicos estes dois conceitos (teoria e prática) que constituem a práxis enquanto uma categoria imprescindível de superação das dicotomias? Como discutir a relação objeto e sujeito senão se compreende que nessa separação encontra-se a gênese do conhecimento, da ciência? (TORRIGLIA, 2008a). Consideramos que a prática somente pode existir orientada por uma teoria. A concepção de prática que defendemos é uma prática não restrita ao imediato, mas não eliminando o imediato. A teoria é uma teorização da prática em termos gerais, e também, uma teorização de *determinadas* práticas, que são sempre síntese de teorias e práticas, isto é, de síntese e de processos *de outras* práticas e teorias.

Sabemos que é difícil no processo de objetivação da própria formação docente capturar o sentido da prática e da teoria, e talvez seja ainda mais difícil entender que não existe teoria que não esteja atrelada a uma prática. Parece-me, que a tradição dos muros escolares aprisionou uma idéia de prática epidérmica e limitada. Esta é uma discussão teórica sobre os efeitos da dicotomia entre a teoria

e a prática, sobre o papel do conhecimento, suas rupturas e as possibilidades de pensar uma formação diferente.

A partir da perspectiva apresentada acreditamos que o realismo crítico como uma perspectiva diferente de estudar e compreender a ciência e o conhecimento nos permita diluir a ilusão (e tantas outras) de que o campo educacional é o "ápice da transformação" e que a profissão educacional é o centro desse movimento. Talvez o giro esteja em pensar que o movimento e as relações sociais são produtos de uma pluralidade de estruturas, que são possíveis de ser explicadas. O realismo crítico pode ser "uma ajuda para guiarmos em pesquisa empiricamente controlada das estruturas que geram os fenômenos sociais" (BHASKAR, 2003, p. 3) e pode subsidiar que se torne cada vez mais efetiva — teórica e praticamente — a crítica explanatória a concepções ecléticas que esvaziam o mundo social (e, portanto educacional) de qualquer dimensão estrutural

Para finalizar, coloco um parágrafo final de Moraes (2007) para pensar e debater sobre a questão da teoria e da prática, e portanto, do conhecimento, a formação e a atividade docente,

> A opção está posta, escolhermos uma teoria que contribua para perenizar o presente e administrar o existente, como as várias versões da epistemologia da prática, particularmente na educação ou, uma teoria que proceda a análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos são instrumentos de luta e têm a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva de domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas (MORAES, 2007, p. 14)

2. Referências Bibliográficas

BHASKAR, Roy. **A Realist Theory of Science**. London: Verso. Versão Preliminar: Rodrigo Leitão (Economia/UFF). Tradução: Rodrigo Moerbeck (Economia/UFF). Revisão/Supervisão: Mário Duayer (UFF), 1997.

BHASKAR, Roy. **A Realist Theory of Science**. London: Verso. Versão Preliminar: Rodrigo Leitão (Economia/UFF). Tradução: Rodrigo Moerbeck (Economia/UFF). Revisão/Supervisão: Mário Duayer (UFF), 1997. EDELSTEIN, Gloria. Problematizar las prácticas de la enseñanza. Perspectiva, Florianópolis: CED/UFSC, ano 20, n. 2, jul/dez, 2000.

BHASKAR, Roy. Realismo crítico, relaciones sociales y defensa del socialismo. Trad. G. Buster. In: **Viento Sur,** 2003. Disponível: www.vientosur/articulosweb/textos. Acessado: 20/10/2007.

DUAYER, Mario. **Economia depois do relativismo:** crítica ontológica ou ceticismo instrumental? 2003. Mimeo.

DUAYER, Mario. Anti-realismo e absolutas crenças relativas. In: **Margem Esquerda** – ensaios marxistas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

DUAYER, Mario. MORAES Maria Célia Marcondes de.História, estórias: morte do "real" ou derrota do pensamento? **Revista Perspectiva,** CED/ UFSC, ano 16, nº 29, 1998.

HELLER, Agnes. **La sociología de la vida cotidiana***.* Barcelona: Península, 1991.

LUKÁCS, Georg **Introdução a uma estética Marxista.** Sobre a categoria da Particularidade. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978

LUKÁCS, Georg**.** O trabalho. In: **Para uma ontologia do ser social**. Tradução de Ivo Tonet. (1984) Universidade Federal de Alagoas, a partir do texto *Il Lavoro* ,

primeiro capitulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell 'Essere Sociale.* Roma : Riunit, (1981), 1984.

LUKÁCS, Georg. A reprodução. In: **Para uma ontologia do ser social**. Tradução Sergio Lessa, de *La reproduzione*, segundo capítulo de *Per una Ontologia dell 'Essere Sociale*, Roma: Riunit, 1981). Maceió: Universidade Federal de Alagoas. Mimeo, 1990

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Pontos de investigação, teoria e método em uma pesquisa histórica em Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 55, agosto, 1996.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia M. de (Org) **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Indagações sobre o conhecimento no campo da educação.** Texto base para o mini curso Indagações sobre o conhecimento no campo da educação GT 17, 30a Reunião Anual da Anped, Caxambú, 7 a 11 de outubro, 2007. (Versão modificada e ampliada do texto apresentado na conferência principal das V Jornadas de Investigación en Educación: *Educación y perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate*, 4 y 5 de julio de 2007, Universidade Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina)

_____ TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentido do *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia M. de (Org) **Iluminismo às avessas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MÜLLER, Ricardo Gaspar. MORAES, Maria Célia Marcondes de. **História e experiência**: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. Trabalho aceito pelo GT Filosofia e Educação, XXVI Reunião Anual da ANPEd, 2003.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. MORAES, Maria Célia Marcondes de Educação light? Que palpite infeliz. Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de educadores. **Teias**, Revista da Faculdade de Educação/UERJ, ano 1, n. 2, jun/dez, 2000.

TORRIGLIA, Patrícia Laura **A Formação docente no contexto histórico-Político das Reformas Educacionais no Brasil e na Argentina***.* 286f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. Formação, **Pesquisa e Prática de Ensino**: alguns elementos para o debate. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). 27 a 30 de abril de 2008a.

_____ **Pós-Graduação, dimensão formativa e produção do conhecimento**. Projeto de Pesquisa. 2008

_____