

# O PENSAMENTO CIENTÍFICO E A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

**Aluno:** Maria Angélica Moreira Fernandes

**Programa:** PIC/FEUSP

**Orientador:** Profa. Dra. Cintya Regina Ribeiro

## **Resumo:**

Esta pesquisa se identifica com a perspectiva pós-estruturalista norteadada principalmente pelos estudos de Michel Foucault e reflexões de Friedrich Nietzsche. A pesquisa consiste numa reflexão teórica que tem por objetivo investigar o modo como o discurso científico atua na configuração do pensamento em educação no contexto contemporâneo bem como nos efeitos de subjetivação daí derivados.

Para tal, num primeiro momento foram realizados estudos e leituras de autores da vertente pós-estruturalista permitindo, desta forma, a construção de uma plataforma teórica a respeito das principais questões deste trabalho: pensamento, conhecimento científico e subjetivação. Num segundo momento foi realizado um levantamento das pesquisas recentes em educação, sob diversos eixos teóricos, com a finalidade de investigar o modo como estas questões vêm sendo abordadas.

**Palavras chaves:** pensamento, subjetivação, conhecimento.

## SUMÁRIO

### **Apresentação 3**

#### **1. Plataforma teórica 5**

1.a. Pensamento e conhecimento 5

1.b. Subjetivação 8

1.c. Contemporaneidade 11

#### **2. Estrategizando a investigação 21**

#### **3. Pensamento e a educação: abordagens 29**

3.a. Crítica 29

3.b. Psicanálise 42

3.c. Pensamento Complexo 46

3.d. Lógica/pensamento científico 49

3.e. Fenomenologia heideggeriana 55

3.f. Cognitivismo 59

3.g. Behaviorismo 64

3.h. Pós-estruturalismo 68

#### **4. Constatações, desconfortos e possibilidades 82**

#### **5. Considerações finais 96**

#### **6. Atividades paralelas 99**

#### **Referências bibliográficas 100**

#### **Anexos 106**

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa tem por referência os estudos realizados na vertente pós-estruturalista, norteadas principalmente pelos estudos de Michel Foucault e reflexões de Friedrich Nietzsche. A pesquisa busca investigar a questão do pensamento como processo de subjetivação de discursos no âmbito educacional, na contemporaneidade.

Na perspectiva pós-estruturalista, discurso é entendido como um conjunto de regras e convenções que determinam a ação; subjetivação pode ser entendida como a interiorização de práticas discursivas, produzindo como efeito novas práticas, modos de pensamento e subjetividade.

Desta forma, com a finalidade de investigar esse lugar do discurso científico na configuração do pensamento em educação na contemporaneidade, a pesquisa tem por objetivo específico primeiramente a construção de uma plataforma teórica pós-estruturalista que abarque as questões do pensamento, conhecimento e subjetivação.

Além disso, o trabalho busca investigar o modo como essas questões vêm sendo abordadas nas pesquisas recentes realizadas na área de educação sob diversos eixos teóricos.

Os estudos teóricos foram realizados a partir análise de nove livros da corrente pós-estruturalista e diversos outros textos trabalhados nas demais atividades da pesquisa, reuniões de orientação particulares e demais atividades paralelas – tais como a participação no grupo de orientação, participação no coletivo de pesquisadores CoPERP-FEUSP e elaboração de textos a partir dos estudos bibliográficos, permitindo assim o desenvolvimento consistente das atividades de pesquisa.

Após a realização desses estudos pode-se dizer, em termos gerais, que pensamento é entendido na perspectiva pós-estruturalista como atividade crítica, questionamento, concepção que difere das demais perspectivas teóricas, nas quais o pensamento é entendido como racionalidade ou interpretação.

As investigações realizadas a respeito das pesquisas recentes abarcaram o levantamento de 207 artigos sendo selecionados aqueles mais pertinentes ao tema deste trabalho e analisados aqueles mais representativos de seus respectivos eixos teóricos. A partir da leitura aprofundada e detalhada desses documentos mais representativos, é realizada uma reflexão crítica tendo por referência o desenvolvimento teórico pós-estruturalista.

## 1. PLATAFORMA TEÓRICA

### 1.a. Pensamento e conhecimento

Na abordagem pós-estruturalista, subjetivação pode ser entendida como um processo de interiorização de práticas discursivas, que se inscrevem no sujeito produzindo como efeito novas práticas, novos discursos, modos de vida. Nesta perspectiva, de forma bem geral, discurso pode ser entendido como um conjunto de regras e de práticas constitutivas de determinada ação. Quando se diz “discurso científico” refere-se à ciência como um conjunto de regras e práticas características que a definem.

É importante ainda se refletir a questão da subjetivação tendo em vista o contexto contemporâneo, pois segundo Michel Foucault (1995, 1996) é por meio dos discursos e das condições políticas e econômicas que o sujeito vem a ser o que é.

Conforme o determinado no cronograma do projeto, nos primeiros seis meses da pesquisa foram realizadas diversas leituras para o desenvolvimento da plataforma teórica, algumas leituras adicionais, estudos realizados no grupo de orientação, e participação no grupo de pesquisa CoPERP. A questão do pensamento científico vem sendo problematizada juntamente com autores educacionais pós-estruturalistas como Tomáz Tadeu, Jorge Larrosa, Sandra Corazza, dentre outros e principalmente Nietzsche e Foucault.

Primeiramente, é importante realizar uma pequena distinção, resultado da leitura destes autores. Quando se diz pensamento científico, principal objeto de estudo deste projeto de pesquisa, não se trata de entendê-lo como uma representação que se coloca entre objeto e observador podendo se aproximar cada vez mais de uma descrição verdadeira do objeto, mas trata-se de entendê-lo como uma formação discursiva que cria objetos, com regras, convenções etc. Por isso, após as leituras e estudos realizados, é importante que se entenda esse “pensamento científico” proposto no projeto por *discurso*

*científico*, uma vez que na perspectiva pós-estruturalista “pensamento” trata-se de algo diferente que não se refere somente às idéias e às representações.

Em uma das leituras realizadas, o livro *Composições* (Corazza, 2003), a autora discute essa questão do pensamento e do conhecimento entendido como discurso, embora não se proponha a tratar disso especificamente.

Em seu primeiro capítulo “Manifesto por um pensamento da diferença em educação” ela aborda o pensamento da diferença como sendo o pensamento problematizador e não uma interpretação – a partir de um conhecimento que corresponderia a uma realidade, tal como faz o discurso científico. Pensar, nesta perspectiva, seria algo mais relacionado a problematizar; seria se prender menos ao significado das coisas, à interpretação. Ainda neste capítulo ela afirma que “o conhecimento não é o espelho da natureza” (Corazza, 2003, p.15) desestabilizando a idéia de conhecimento como representação e sugerindo o conhecimento como uma invenção, tal como Nietzsche.

Assim, nesta perspectiva apontamos uma distinção entre conhecimento – no caso desta pesquisa a ciência – e pensamento. Aqui, o pensamento não se encontra aprisionado ao conhecimento, como se fosse dependente dele, mas, o mesmo possibilitaria, aliás, que se transtornasse o conhecimento, o discurso. Por isso, seria mais apropriado nestas discussões esclarecer que “o pensamento científico”, objeto de reflexão desta pesquisa, se define melhor por *discurso científico*. E ao *pensamento*, principal horizonte da pesquisa, se abre um campo amplo de reflexão.

Tratando agora o pensamento mais especificamente, ainda neste livro, no capítulo “A arte do encontro e composição”, a autora discute um pouco mais essa questão e vai contra as teorias que definem o pensamento como algo estruturado, definido e previsto:

O Pensamento nessa pedagogia, tem pouco a ver com aquilo que já tem forma. Tem tudo a ver, por outro lado, com aquilo que, em uma zona que não é a da atualização, das coisas já

determinadas e já formadas, faz saltar o impensável (Corazza, 2003, p.61).

Aprofundando essa questão, pensar não seria caminhar dentro do discurso, de acordo com suas regras e convenções. Também não se prenderia a etapas, ou seja, não se trataria de um processo previsível como sugerem algumas teorias cognitivistas. O pensamento estaria mais relacionado à crítica, à movimentação dos discursos e não se definiria em estruturas e sistemas possibilitando, como a autora discute ao longo do livro, a possibilidade de criação, a possibilidade do novo – aquilo que no trecho acima aparece como “o impensável”.

Em “Sol adulto e sombra infantil”, a autora traz dois personagens, Delnietsky (que seria o pensamento da diferença) e Aristovich (pensamento iluminista, essencialista). Numa narrativa a autora contrapõe o pensamento interpretativo, racional, iluminista (que na perspectiva pós-estruturalista seria uma “interpretoze”, não um pensamento) ao pensamento da diferença (prática crítica, questionamento, movimentação). Assim, a ciência como discurso que se propõe a interpretar a natureza, produzindo uma imagem o mais fiel possível da realidade, se aproxima mais da figura de Aristovich, o racional, interpretativo enquanto à imagem de Delnietsky remete a um pensamento como prática crítica, um pensamento problematizador, que não se prende às especificações do discurso e coloca em questão a produção de verdade do discurso.

Em outro livro, *Artistagens* (Corazza, 2006), a autora traz algo que é muito representativo dessa oposição entre crítica e interpretação:

Aquele erudito que, "no fundo não faz senão 'revirar' livros" perde "totalmente a faculdade de pensar por si". Ou seja, se não revira muitos livros, ele não consegue pensar; se apenas critica, aprovando e reprovando o que já foi pensado, "ele próprio já não pensa", só reage aos pensamentos lidos. O seu instinto de autodefesa encontra-se embotado, pois, se assim não fosse, ele "se protegeria dos livros". O erudito é um leitor em ruínas, um fósforo que se necessita riscar para que brilhe,

isto é, para que emita supostos pensamentos - um *décadent*, no sentido nietzschiano. (p.23)

Esse trecho faz uma oposição entre a problematização e a hermenêutica, e é exatamente nesta última que se sustenta o conhecimento científico, ficando bem assinalado como discurso. Essa questão da hermenêutica no discurso científico se encontra ainda mais forte na educação, onde não se abre espaço para a crítica e o conhecimento é apresentado engessado, totalmente construído, e devendo-se segui-lo à risca, identificando, aplicando, valorando. Em termos pós-estruturalistas isso não seria pensar, seria interpretar.

### **1.b. Subjetivação**

Tomemos agora outro autor para essa discussão a respeito do pensamento, da crítica: Jorge Larrosa. Outros estudos realizados foram as leituras integrais dos livros *Estudar* (Larrosa, 2003), e *A pedagogia profana* (Larrosa, 1999). Ambos tratam também dessa questão do pensamento, mas de forma indireta. Enquanto o segundo é um pouco mais abrangente em temas, nos capítulos, o primeiro se refere mais especificamente, como o nome sugere, ao ato de estudar, e traz essa imagem de pensamento como prática crítica. Neste livro o autor não escreve de forma objetiva, como um texto tradicional acadêmico, mas utiliza uma linguagem diferente, mais poética, e apresenta o ato de estudar como movimentação de forças discursivas em fluxo que se relacionam. O conhecimento também é tomado como discurso, como forças, que produzem fluxos, que afetam o estudante, ou seja, não é só uma imagem de estudar apenas como crítica, pensamento. O estudar tem um “apelo” subjetivo muito grande, pois, o conhecimento produz alterações no estudante como sujeito. Isso é muito importante na reflexão desta pesquisa, a qual busca investigar a forma como os discursos produzem subjetivação. Esse autor, neste livro, alimenta a reflexão a respeito dos discursos e a produção de subjetividade na direção de uma reflexão do pensamento como prática crítica que produz algo novo.



O autor quando diz dessa forma de afetação dos discursos no estudante, essa produção de subjetividade, trata por “aventura”, pois, não se sabe o que pode ocorrer com o estudante que, estudando, coloca toda a sua subjetividade em questão. O autor fala em “abandonar a arrogância do Eu” (Larrosa, 2003, p.39), ou seja, permitir que os saberes façam algo com o estudante. Isso vai contra as teorias psicológicas que estabelecem a existência de um “Eu” pré-definido, uma essência a ser descoberta. Na perspectiva pós-estruturalista o sujeito não é entendido como um objeto verdadeiro e definido, mas como uma produção, como o efeito de forças discursivas, de fluxos. O autor discute justamente essa questão do estudo e da subjetivação neste livro. De um modo geral, ele aborda as formas como o estudo pode “constituir” o estudante e produzir nele novas formas de subjetividade.

Entretanto, e isso é muito interessante, o conhecimento não é assumido como uma verdade, ou algo que diz respeito a uma verdade, mas como uma invenção, formação discursiva. O que o autor discute no livro não se trata apenas de colocar o estudante em questão, mas também dele mesmo colocar os próprios saberes em questão, aparecendo aí a prática crítica, o pensar, a possibilidade de criação. Seria a atitude de suspender o conhecimento, ou seja, “torná-lo leve”, questioná-lo. Como se o estudante ao estudar pensando tivesse total comprometimento com aquilo que estuda, resultando em modificações na sua própria constituição e constituição do discurso, como se um constituísse o outro. Desta forma este ato de estudar assume total dimensão subjetiva e crítica, possibilitando uma formação estética do estudante, uma estética da existência.

Por se valer de uma linguagem mais indireta neste referido livro, essa imagem de estudar aparece mais clara na obra *A pedagogia profana* (Larrosa, 1999) na qual o mesmo autor se vale de uma escrita mais convencional, acadêmica, estruturada em capítulos extensos. O autor igualmente explora esse estudar crítico, essa questão do comprometimento do estudante com o conhecimento, as implicações subjetivas, etc. Um capítulo que define bem essa idéia é “Imagens do Estudar”. Neste, por exemplo, o estudo como

movimentação de forças discursivas que produzem efeitos no estudante aparece de forma bem mais clara.

Outro capítulo muito interessante é “Sobre a lição” no qual ele discute a questão da troca, de algo que nasce da relação com o outro, e que se aproximando muito da imagem de *encontro*, trazida por Spinoza. *Encontro* que produz modificações no sujeito, no caso deste livro, modificações no estudante. Esse capítulo ainda traz um tema bastante interessante e que possui bastante em comum com as reflexões desta pesquisa. O autor menciona o “ato de ler público” (Larrosa, 1999, p.143) uma idéia de pensar como ato público, como fluxo de discursos, etc. Isso é um tema que possui muito em comum com a pesquisa e que abre muitas possibilidades de reflexão para o projeto. Entretanto, demanda mais investimento de leituras, estudos e debates, podendo ser uma questão que o projeto traz como possibilidade para um trabalho futuro.

Em “Figuras do Porvir”, o autor discute um pouco a forma como esse estudar comprometido abre possibilidade para o novo, para a criação. O que apareceu também na leitura de *Composições* (Corazza, 2003).

Essa imagem de estudar e pensar que o autor discute é bastante sutil, sendo sua compreensão bastante problemática. A leitura do livro *Nietzsche e a Educação* (Larrosa, 2002) e a posterior discussão em reuniões foram cruciais para que se conseguisse acompanhar e realizar uma leitura consistente das obras acima mencionadas. Em *Nietzsche e a Educação* (Larrosa, 2002) o autor demonstra querer situar bem o pensamento nietzschiano e o faz por meio de uma linguagem bastante clara e acessível, relacionando esse pensamento com a educação. A linha de pensamento nietzschiano é a principal referência nas obras pós-estruturalistas estudadas, sendo então bastante estratégica a leitura desta referida obra. Após esta a leitura desta, as demais obras se tornaram mais claras, mesmo que o autor se valha de uma linguagem mais poética, como no caso do *Estudar*.

### 1.c. Contemporaneidade

Lembrando, o projeto se propõe a investigar o papel do *discurso científico*, em referência ao contexto contemporâneo na produção de subjetividade. A leitura integral realizada do livro *Artistagens* (Corazza, 2006), trouxe enorme contribuição para se refletir neste sentido. Neste livro a autora parece se preocupar muito em fazer o contraste entre tradicionalismo, teorias dominantes (no caso a psicanálise) e pós-estruturalismo. Ou seja, isso traz referências para se examinar a contemporaneidade, tem-se um mapa de alguns discursos atuais.

O livro tem uma escrita “agitada”, a autora usa muitas imagens ao escrever e se vale, por vezes, de um pouco de ironia. Porém, apesar de ser um livro de leitura difícil, é também muito rico, possibilita muita reflexão crítica a respeito da pedagogia tradicional. Em relação à proposta do projeto de reflexão relativa à subjetividade, o livro transtorna o discurso iluminista e a psicanálise e por vezes parece sugerir que estes discursos facilitam o exercício do poder de forma violenta, uma vez que são discursos recorrentes e pactuados com o poder. Isso resvala na proposta do projeto de se pensar a questão da contemporaneidade, ou seja, nas formas atuais como o poder se exerce e seus efeitos. Estas questões que o livro traz são questões estruturais da proposta da pesquisa.

No capítulo “Nós, as belas almas” a autora causa uma intensa desestabilização da pedagogia tradicional, de um salvacionismo que esta pedagogia carrega. O discurso iluminista, por meio da questão da “falta” que este carrega, do nunca se poder chegar ao “estado primeiro” de pureza das essências, das verdades, parece criar uma relação de impotência com a vida; como se as coisas tivessem que ser de um jeito específico e nunca pudessem ser alcançadas, ou como se as coisas postas como estão fossem verdades absolutas. Pode-se ainda gerar uma relação de conformação com as formas de opressão, e não apenas opressão a um grupo ou classe social, mas opressão das formas de vida, da diversidade.

Essa crítica também aparece forte no capítulo “Bestiologia”, no qual, há um diálogo com a psicanálise. Ela ataca principalmente a forma como a psicanálise forja uma verdade tendo total pacto com os discursos fortes e moralistas, passando-se ainda por revolucionária e libertadora por tratar de um assunto que era até então marginalizado (a histeria, a sexualidade, etc). Ao fazer isso a psicanálise fixa ainda mais violentamente os discursos morais fortes, qualifica formas de vida como doentias e propõe ainda métodos para se “voltar ao normal”, ou seja, prega uma forma de subjetividade em detrimento da diversidade. Impõe ainda o princípio da “falta”, a “interdição primeira”, e a coloca como lei universal. Isso tem um efeito nefasto, como se conformasse as pessoas de que *a privação* de algo é uma verdade, suspendendo deste modo a possibilidade de luta contra as formas de opressão, contra os discursos de dominação.

O livro inteiro é uma crítica muito forte à pedagogia tradicional, crítica ao modo como a pedagogia modela subjetividades, ao modo como impõe uma ideologia (iluminista), à ideologia ascética da pedagogia, à forma como ela silencia a diversidade e também uma crítica muito forte aos discursos dominantes atuais.

O livro *Para uma filosofia do inferno na educação* (Corazza, 2002) também lido integralmente, segue este movimento de crítica forte à pedagogia tradicional, sendo o título, e o livro todo, uma provocação ao discurso pedagógico humanista de salvação onde ela então usa essa imagem de inferno para levar adiante essa provocação e discute assim a pedagogia da diferença.

Ao longo do livro, se esclarece essa imagem de inferno que ela traz opondo esta pedagogia – carregada de valores judaicos cristãos, platônicos e iluministas na qual se baseia a educação tradicional – à filosofia da diferença. Por isso mesmo, por se opor a esta “filosofia do bem” a filosofia da diferença fica marcada como filosofia do inferno por ser aquilo que é “caótico”, diferente, que escapa as formas tradicionais, que valoriza a criação e não defende verdades, não busca verdades, mas multiplicidades. Pode-se destacar um trecho, como a seguir, onde tem-se um exemplo que mostra essa qualificação provocativa:

Invocam uma nova raça de educadores: bastarda, anárquica, nômade, demoníaca. Ocupasse da transformação do pensamento intempestivo, inatural, que age contra o tempo, em favor de um tempo por vir, de um porvir que é infinito (Corazza, 2002, p.32).

O estudo destes dois livros contribui muito para a proposta inicial do projeto de se pensar para além de um pastorado das consciências como sugere Garcia (2002) em *O intelectual Educacional e O Professor Críticos: o pastorado das consciências* – artigo estudado na estruturação do projeto. Estes livros, assim como o referido artigo, realizam uma crítica intensa ao que seria o pastorado das consciências, definição esta dada as propostas pedagógicas atuais fortemente carregadas de profundas convicções políticas humanistas.

Outro autor estudado muito importante para as reflexões desta pesquisa é o Tomaz Tadeu da Silva. Ele estabelece ligações consistentes entre as teorias pós-estruturalistas e a educação, por meio de discussões sobre o currículo, principal objeto que traz em seus textos.

O livro estudado, *Documentos de identidade* (Silva, 2009) é mais objetivo do que *Composições* ou *Artistagens*, por exemplo, por ter uma linguagem bem acadêmica e clara. Nele, o autor parece ter a preocupação de localizar o currículo nas discussões tradicionais a respeito deste para então localizá-lo na conversa pós-estruturalista.

O autor apresenta o currículo como uma invenção necessária para atender a uma urgência de um determinado momento histórico, não como um “currículo em si”, como as teorias positivistas o entendem. O autor realiza ao longo do livro um panorama histórico mostrando como o currículo vem se configurando e sendo discutido ao longo de e em diversos momentos históricos, sob diversas correntes ideológicas.

É um livro muito rico tanto do ponto de vista teórico, devido ao panorama histórico, quanto do ponto de vista crítico, pois além de permitir uma reflexão consistente, uma vez que estabelece um campo sólido para discussão a partir do panorama histórico, o fato do currículo ser apresentado como uma

invenção, como contingência, suspendendo-o, permite mais problematizações, abre possibilidade para que se questione o currículo atual e que se pense novas formas de currículo. Ou seja, é um livro muito rico para formação e a pesquisa acadêmica.

Fica muito claro ao longo da sua leitura a forma como o currículo marca identidades, seu caráter de dispositivo que tem por finalidade moldar subjetividades ao poder. Essa característica do currículo aparece não apenas nas discussões que o autor traz, mas em outras teorias de crítica ao currículo que são trazidas no panorama histórico e ideológico, proporcionando desta forma muito material para as discussões da pesquisa.

No primeiro capítulo aparecem os autores responsáveis pelas primeiras teorias curriculares. São destacados Bobbitt, Taylor, Tyler e Dewey. Destaca-se nessas teorias a forma como os currículos marcam subjetividades e até o caráter positivista que estas teorias carregam. Nelas a educação é vista como processo industrial de repetição e de moldagem de subjetividades. Chega a aparecer o termo “produto educacional”, em uma das teorias.

Outra contribuição que merece apreço neste o livro e em consonância com as questões do projeto é a discussão que o autor realiza a respeito na constituição do currículo, na qual o conhecimento científico, em seus aspectos epistemológicos, estrutura o currículo, torna-se o principal constituinte da organização curricular o que o legitima e o torna “indiscutível”. Esta é uma questão que resvala no que esta pesquisa se propõe a refletir, que seria a forma como o discurso científico é entendido como verdade e não é questionado, tão pouco são questionados seus efeitos de subjetivação.

Muito importante também para a pesquisa no que diz respeito à contemporaneidade, são as teorias de resistência, de crítica ao currículo, apresentadas no livro. Embora baseadas em ideologias de esquerda, que não caracterizam a perspectiva deste projeto por serem "estruturais" (de luta de classes) deixando engessada demais a crítica, elas apontam aspectos das teorias curriculares e são muito legítimas, pois, não deixam de falar dos efeitos de poder que o currículo produz e precisam ser discutidos. Sob uma ótica

marxista ou não, estes aspectos do currículo estão postos e são muito questionáveis. São também críticas ao poder, às formas de dominação, que ajudam a visualizar desconfortos que são percebidos durante a pesquisa.

Aparecem também no livro as críticas de Apple ao currículo e à economia, entrando em consonância com alguns aspectos que este projeto pretende tratar. Apple traz denúncias e questionamentos a respeito dos saberes que são preferidos em detrimento de outros. Principalmente na relação entre saberes e contexto econômico, muito importante para a questão de saberes científicos e contemporaneidade.

O livro é muito rico, aparecem as teorias fenomenológicas do currículo, os estudos sobre política cultural de Henry Giroux, a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, discussões sobre reprodução cultural, sociologia da educação, currículo oculto, etc, proporcionando uma plataforma de reflexão ampla e consistente.

Na parte final do livro o autor se dedica a tratar a teoria pós-estruturalista, após todo o desenvolvimento teórico, relacionando-a de forma consistente com as questões pedagógicas. Ele esclarece alguns conceitos como multiculturalismo e os questiona de forma bastante desconcertante. Mostra linhas de crítica recentes como feminismo e teoria queer. Contrasta pós-modernismo com pós-estruturalismo localizando-os bem, expõe a teoria pós-colonialista (a questão do império da cultura ocidental), estudos culturais do currículo (a cultura aparece como uma relação de poder em torno de significação), etc. Toda essa sessão do livro traz muita crítica e crítica muito intensa, sendo muito importante para reflexão a respeito do currículo e contemporaneidade.

A leitura do livro *A Gaia Ciência* (Nietzsche, 2006) impulsionam ainda mais as questões da pesquisa. Neste livro, em vários de seus aforismos, o pensador traz diversas vezes a questão da ciência como uma invenção do homem que é tomada como verdade e produz nos homens formas de vida. Traz questões a respeito da moral e da arbitrariedade da moral que também se

encontra permeada nessa concepção de ciência produzindo determinadas formas de vida.

Devido às reflexões que o livro produz em comum as questões que essa pesquisa traz e por ser este pensador a principal referência dos autores pós-estruturalistas esse livro, *A Gaia Ciência*, faz-se muito importante nesse trabalho.

Pode-se destacar neste livro um aforismo que traz desestabilização destas propostas pedagógicas humanistas que reconhecem na pedagogia uma possibilidade de salvação e moldagem de subjetividades. O aforismo realiza o questionamento desta proposta e relaciona a crítica à questão dos modos de vida e que não deixa de estar articulada a contemporaneidade.

#### 21- AOS PROFESSORES DE DESINTERESSE

Dizemos que são *boas* as virtudes de um homem, não por causa dos resultados que podem ter para ele, mas por causa dos resultados que podem ter para nós e para a sociedade: – no elogio da virtude nunca se foi muito pouco “desinteressado”, muito pouco “não-egoísta”! caso contrário, ter-se-ia observado que as virtudes (como a aplicação, a obediência, a castidade, a piedade, a justiça) são geralmente prejudiciais àquele que as possui, por que elas reinam com demasia violência e avidez, como instintos que não querem de maneira alguma estar sob às rédeas da razão no mesmo nível dos demais instintos. Possuir uma virtude, uma virtude verdadeira e completa (e não apenas o pequeno instinto de uma virtude) – é ser *vítima* dela! Essa é a razão por que é elogiada pelo vizinho!

Elogia-se o trabalho, embora seu zelo prejudique a acuidade de sua vista, a espontaneidade e o frescor de seu espírito; venera-se e lastima-se o jovem que se “matou no trabalho”, dizendo: *“Para a sociedade em seu conjunto, a perda do melhor indivíduo não passa de um pequeno sacrifício! É lamentável que esse sacrifício seja necessário! Mas seria*



*certamente muito mais lamentável que o indivíduo pensasse de outra forma e que desse mais importância à sua conservação e a seu progresso do que ao trabalho a serviço da sociedade!”* por outro lado não se lastima esse jovem por causa dele próprio, mas por que, com essa morte, a sociedade perdeu um instrumento *submisso* – o que se costuma chamar de “um homem de valor”. – Talvez possa também perguntar se não teria sido preferível no interesse da sociedade que esse rapaz tivesse trabalho mais prudentemente e se tivesse conservado por mais tempo. Reconhece-se o dano sofrido, mas se considera superior e mais duradouro o fato de um *sacrifício* tenha sido feito e que a mentalidade do animal de sacrifício recebeu mais uma vez mais uma conservação *visível*.

Assim, portanto, o que realmente se elogia nas virtudes é, por um lado, sua natureza de instrumento e, de outro, o instinto que foge dos limites da vantagem que dela tira o indivíduo – numa palavra, é a sem razão na virtude, graças à qual o ser individual se deixa transformar em “função” do todo. O elogio da virtude é o elogio de algo prejudicial ao privado, o elogio de instintos que privam o homem de seu mais nobre amor de si, de sua mais elevada força de autoproteção. É verdade que em vista da educação e para inculcar hábitos virtuosos, se procura extrair uma série de resultados da virtude que identificam a virtude com a vantagem particular – e existe, de fato, semelhante similitude!

A tenacidade cega, essa virtude típica dos instrumentos é apresentada como caminho das riquezas e das honras e como a poção mais eficaz contra os aborrecimentos e as paixões; mas se passa sob silêncio o que essa tenacidade tem de perigoso, o que é seu perigo superior. A educação procede geralmente dessa forma: procura determinar no indivíduo, por uma série de atrações e vantagens, uma maneira de pensar e de agir que, tornada hábito, instinto, paixão, domina nele e

sobre ele, *no final das contas em seu detrimento*, mas “para o bem geral”.

Quantas vezes observei que, se a tenacidade cega proporciona riquezas e honras, tira ao mesmo tempo dos órgãos a sensibilidade que lhe permitiria desfrutar essa riqueza e essas honras! Quantas vezes observei também que esses remédios radicais contra o aborrecimento e as paixões amolecem ao mesmo tempo os sentidos e os tornam recalcitrantes e qualquer nova excitação. (A mais ativa de todas as épocas – a nossa – não sabe fazer outra coisa de todo seu dinheiro e de todo o seu trabalho senão acumular sempre mais dinheiro e sempre mais trabalho: é que é necessário muito mais gênio para gastar do que para adquirir! – Que seja! Esperemos nosso “netos”.) Se a educação tem êxito, toda a virtude do indivíduo se tornará, enquanto objeto privado último, útil ao público e nefasta ao privado – disso decorre provavelmente uma espécie de enfraquecimento do espírito e dos sentidos ou mesmo um declínio precoce: examinem-se sob esse ponto de vista, uma após a outra, as virtudes da obediência, da castidade, da piedade, da justiça.

O elogio do altruísta, do homem virtuoso, daquele que se sacrifica – portanto, o elogio daquele que não emprega toda a sua força e toda a sua razão em *sua própria* conservação, em *seu* desenvolvimento, em *sua* elevação, em *seu* progresso, no aumento de *seu* poder, mas que vive com humildade sem se preocupar com consigo mesmo, talvez até com indiferença e ironia a seu respeito – esse elogio não flui certamente do espírito de desinteresse: o “próximo” elogia o desinteresse por que é *dele que tira sua vantagem!* Se o próximo raciocinasse também de uma forma “desinteressada”, recusaria essa ruptura de forças, esse prejuízo ocasionado em seu favor, se oporia ao nascimento de semelhantes inclinações e manifestaria antes de tudo seu próprio desinteresse, designando-os precisamente como nefastas! – Essa é a contradição fundamental dessa moral que tanto se estima

hoje: os móveis dessa moral estão em contradição com seu *princípio!*

O argumento de que ela se quer servir, para se demonstrar legítima, é recusado por seu critério de moralidade. O princípio “*deves renunciar a ti mesmo e te oferecer em sacrifício*”, para não refutar a sua própria moral, só deveria ser decretado por um ser que renunciasse assim a ele próprio a sua vantagem e que provocasse talvez, por esse sacrifício exigido dos outros, sua própria queda. Mas, desde que o próximo (ou a sociedade) recomenda o altruísmo *por causa de sua utilidade*, o princípio contrário “*Deves procurar teu proveito mesmo à custa de todos os outros*” é posto em prática e é pregado com o mesmo fôlego o “*tu deves*” e o “*tu não deves*”. (Nietzsche, 2006, p. 55)

Pode-se ver nesse aforismo que a questão da moral se encontra permeada na pedagogia configurando modos de vida. Tal como a crítica que Corazza (2002, 2003, 2006) direciona a pedagogia humanista, a qual Garcia (2002) também questiona em seu artigo.

Neste aforismo os questionamentos realizados pelo pensador causam intensa desestabilização a essa moral humanista – que visa a produção de um *instrumento submisso* e a manutenção da ordem social – e também crítica a essa pedagogia que produz uma obediência cega aos valores morais. Ou seja, trata-se de uma crítica a uma pedagogia na qual não há discussões de ordem moral e ética. O aforismo produz um questionamento desses pressupostos morais dando vazão para que se pense a pedagogia não em termo niilistas, mas em termos éticos. Tal desestabilização convoca também para a educação toda uma discussão a respeito da formação subjetiva e formas de vida.

Trazendo toda essa discussão para um cenário atual, contemporâneo, fica então interessante investigar como essas questões a respeito do pensamento, do conhecimento científico e os efeitos de subjetivação vem sendo tratada nas pesquisas recentes em educação. Se existe um debate a

respeito dessas questões em articulação com as questões morais e modos de vida.

Sendo assim, foi traçado um plano estratégico de modo que a investigação a respeito do que vem sendo feito possibilitasse um levantamento consistente das pesquisas atuais.

## 2. ESTRATEGIZANDO A INVESTIGAÇÃO

Considerando o andamento dos estudos bibliográficos e das reflexões, ambos realizados na primeira etapa da pesquisa, houve a necessidade de se verificar o modo como as questões do pensamento, da subjetivação e do conhecimento científico estão colocadas nas pesquisas atuais em diversas linhas investigativas e não apenas na vertente pós-estruturalista. A leitura do livro *Documentos de identidade* (Silva, 2009), que estabelece conversações com várias linhas teóricas, possibilitou-nos explorar o modo como tais questões são disparadas nas múltiplas frentes.

A primeira parte desta etapa de investigação das pesquisas foi orientada pela tabela de classificação de revistas da Capes. Esta tabela consiste numa avaliação das revistas em três categorias: A, B e C. Foram então selecionadas para a análise as revistas de pesquisa classificadas nas categorias A e B, preferencialmente A, e que pudessem oferecer artigos interessantes para a temática desta pesquisa, ou seja, pensamento/subjetivação/conhecimento. Dessa forma, foram selecionadas revistas de pesquisa nas áreas de Educação, Psicologia, Sociologia, Filosofia e Ensino de Ciências, totalizando 80 revistas a serem analisadas.

Em virtude do tempo reduzido previsto para um trabalho de iniciação científica, foram consultadas apenas aquelas publicações que possuem artigos científicos disponíveis em base de dados on-line. Desta forma, das 80 revistas selecionadas primeiramente, foram examinadas apenas aquelas que disponibilizam material na rede, contabilizando então 48.

Segue abaixo a relação das revistas analisadas e as respectivas qualificações da Capes.

| <b>Periódico</b>             | <b>Classificação (CAPES)</b> |
|------------------------------|------------------------------|
| Avaliação (Campinas)         | A                            |
| Cadernos de Educação (UFPel) | A                            |
| Ciências & Cognição (UFRJ)   | A                            |

|  |   |
|--|---|
| Cadernos do CEDES (UNICAMP)                          | A |
| Chemistry Education. Research and Practice in Europe | A |
| Culture & Psychology                                 | A |
| Contemporânea (Salvador)                             | A |
| Educação & Linguagem                                 | A |
| Educação (Porto Alegre) PUC                          | A |
| Revista educação e realidade (Porto alegre)          | A |
| Educação e Pesquisa (USP)                            | A |
| Educação e Sociedade                                 | A |
| Educar em Revista                                    | A |
| Educare Educere                                      | A |
| Em Questão (UFRGS)                                   | A |
| Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação   | A |
| Enseñanza de las Ciências                            | A |
| Estudios Sociológicos                                | A |
| Estudos de Psicologia (Campinas)                     | A |
| Estudos de Psicologia (Natal)                        | A |
| Intercâmbio (PUCSP)                                  | B |
| Investigações em Ensino de Ciências (Online)         | A |
| Journal for Critical Education Policy Studies        | A |
| Journal of Biological Education                      | A |
| Psico (PUCRS)  | A |
| Psico-USF  | A |
| Psicologia e Sociedade                               | A |
| Psicologia em Estudo                                 | A |
| Psicologia em Revista                                | A |
| Psicologia USP                                       | A |
| Psicologia. Reflexão e Crítica                       | A |
| Psicologia. Teoria e Pesquisa                        | A |

|  |   |
|--|---|
| PUCviva Revista  | B |
| Research in Science Education                            | A |
| Revista Brasileira de Educação                           | A |
| Revista Brasileira de Educação Especial                  | B |
| Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos                | A |
| Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva | A |
| Revista Científica Eletrônica de Psicologia              | B |
| Revista do Departamento de Psicologia (UFF)              | A |
| Revista Latinoamericana de Psicologia                    | A |
| Revista Mal-Estar e Subjetividade                        | A |
| Revista Psicologia Política                              | A |
| Rua (UNICAMP)  | A |
| Science Education  | A |
| Ser Social (UnB)   | A |
| Studies in Philosophy and Education                      | A |
| Trabalhos ANPED  | A |

As revistas foram então analisadas com critérios que possibilitassem encontrar artigos atuais e cuja temática fosse coerente com as questões centrais deste trabalho.

Sendo a proposta de investigação voltada ao estado atual das pesquisas, surgiu então mais um critério para a seleção dos artigos, referente ao tempo de publicação. De modo a verificar as pesquisas atuais sem limitar muito o espectro, foram consultadas revistas publicadas nos últimos cinco anos; desta forma, foram analisadas as pesquisas publicadas que remetem ao período de 2005 à 2010.

Da mesma maneira, com a finalidade de selecionar artigos cujas pesquisas tratassem das questões que este projeto busca ponderar, foram definidas as palavras chave que possibilitassem refinar os resultados do

levantamento. Foram elas: pensamento, subjetivação/subjetividade e conhecimento científico.

Estes critérios todos permitiram o levantamento de 207 artigos, publicados nestas 48 revistas nos últimos cinco anos, que constituíram um banco de dados, de modo a permitir uma re-avaliação aprofundada destes artigos.

Esta re-avaliação consistiu na leitura dos títulos e resumos dos artigos de modo a selecionar aqueles mais pertinentes às questões centrais desta pesquisa, visando a um exame mais cuidadoso e detalhado. Foram selecionados artigos a partir de critérios qualitativos referentes à sua relevância temático-teórica em relação às questões desta pesquisa, ao invés de a escolha pautar-se por critérios quantitativos de caráter estatístico.

Por meio da análise dos títulos e resumos, observou-se a relevância do tema e sua abrangência – foram considerados os artigos que tratassem de temáticas mais gerais de educação, com foco nas categorias selecionadas: pensamento, conhecimento científico e subjetivação.

Desta forma, resultam abaixo os 24 artigos selecionados para um exame mais cuidadoso e detalhado:

| <b>Artigo analisados</b>  | <b>Revista</b>        | <b>Qualis</b> | <b>Ano</b> |
|---|-----------------------|---------------|------------|
| O discurso da ciência na contemporaneidade: “nada existe a menos que observemos”<br><br>Marci Fileti Martins  | Revista Rua, Campinas | A             | 2009       |
| O “cuidado de si” como articulador de uma nova relação entre filosofia, educação e espiritualidade: Uma agenda de pesquisa foucaultiana<br><br>Alexandre Simão de Freitas | Trabalhos ANPED       | A             | 2009       |



|  |                                    |   |      |
|--|------------------------------------|---|------|
| Linguagem e Conhecimento: Produção e Circulação da Ciência<br><br>Eduardo Guimarães  | Rua (UNICAMP)                      | A | 2009 |
| Que política é possível com o pensamento deleuziano?<br><br>Daniel Dutra Trindade  | Revista Mal-Estar e Subjetividade  | A | 2009 |
| Fundamentos históricos e epistemológicos da pesquisa objetiva em criatividade<br><br>Igor Reszka Pinheiro; Roberto Moraes Cruz | Psico                              | A | 2009 |
| A epiderme do pensamento: Arte e educação sob o ponto de vista trágico do primeiro Nietzsche<br><br>Marcelo de Andrade Pereira | Trabalhos ANPED                    | A | 2007 |
| A socialização do conhecimento científico: um estudo numa perspectiva discursiva<br><br>José Luis Michinel                     | Investigação em Ensino de Ciências | A | 2007 |
| Singularidade e formação (Bildung) em Schopenhauer como educador de Nietzsche<br><br>José Fernandes Weber                      | Educação e Pesquisa (USP)          | A | 2007 |
| Aversão à teoria<br><br>Robson Loureiro  | Revista Educação e Sociedade       | A | 2007 |

|  |   |   |      |
|--|---|---|------|
| A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos<br>Inês Hennigen                | Cadernos de Educação (UFPel)                | A | 2007 |
| A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem<br>Graciela Inchausti De Joua; Tania Mara Sperbb   | Psicologia. Reflexão e Crítica              | A | 2006 |
| Uma abordagem fenomenológico-existencial para a questão do conhecimento em psicologia<br>Marcelo Vial Roeche | Estudos de Psicologia (Natal)               | A | 2006 |
| O desenvolvimento do pensamento teórico: Mediações educacionais<br>Angelo Antonio Abrantes.                  | Anped                                       | A | 2006 |
| Bildung e a educação<br>José Fernandes Weber   | Revista educação e realidade (Porto alegre) | A | 2006 |
| Produção de conhecimento<br>Geraldo Antonio Bergamo; Marisa Rezende Bernardes                                | Revista Educação e Sociedade                | A | 2006 |
| O pensamento complexo e a formação da autoética<br>Eder Alonso Castro  | Trabalhos ANPED                             | A | 2005 |

|  |  |   |      |
|--|--|---|------|
| Psicanálise, saber e conhecimento<br>Ana Cabral Rodrigues  | Revista do Departamento de Psicologia (UFF)              | A | 2005 |
| Causa e explicação: Debate entre o mentalismo e o behaviorismo radical<br>Carlos Eduardo Cameschi; Lorismario Ernesto Simonassi              | Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva | A | 2005 |
| A constituição da Inteligência<br>Regina Orgler Sordi  | Psicologia. Reflexão e Crítica                           | A | 2005 |
| Otimismo, pessimismo, criação: Pedagogia do conceito e resistência<br>Giuseppe Bianco  | Educação e Sociedade                                     | A | 2005 |
| Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre<br>Virgínia Kastrup   | Educação e Sociedade                                     | A | 2005 |
| Aprender com Deleuze<br>René Scherer   | Educação e Sociedade                                     | A | 2005 |
| A Comunicação Científica como Literatura: o lugar do sujeito na construção do conhecimento<br>Ana Maria Dalla Zen                            | Em Questão (UFRGS)                                       | A | 2004 |
| Psicanálise e o pensamento científico: entre o fisicalismo e/ou contraciência em diferentes modos de subjetividade<br>Rogério Lustosa Bastos | Psicologia USP   | A | 2001 |

Assim, a partir dessa análise preliminar, foram identificados seis amplos territórios, a saber: Fenomenologia, Teoria Crítica, Pensamento Complexo, Psicanálise, Estudos Pós-estruturalistas, Estudos Psicológicos (Behavioristas e Estudos Cognitivistas).

Destes 24 artigos, serão incluídos na discussão desse trabalho apenas aqueles considerados bastante representativos de seu respectivo território analítico, ou seja, artigos que: a) trouxessem discussões educacionais abrangentes, porém, em articulação com as questões desse trabalho de pesquisa – pensamento, conhecimento, subjetivação; b) apresentassem abordagens singulares, com formas de discussão problematizadoras; c) apresentassem pontos de convergência e/ou divergência em relação às inquietações e perguntas que surgiram nos estudos bibliográficos pós-estruturalistas realizados na primeira etapa deste trabalho de pesquisa.

No próximo capítulo, seguem as análises destes artigos mais representativos.

### **3. O PENSAMENTO E A EDUCAÇÃO: ABORDAGENS**

#### **3.a. Crítica**

**Análise do artigo:** Produção de conhecimento.

BERGAMO, Geraldo Antonio; BERNARDES, Marisa Rezende; Produção de conhecimento; *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 179-198, jan./abr. 2006.

**Perspectiva:** Crítica.

**Foco da discussão:** Produção de conhecimento.

**Sobre:** O artigo trata de uma discussão a respeito da produção de conhecimento e não a respeito do conhecimento “em si”. Ele toma a produção de conhecimento a partir do “método da economia política de marxista”.

Na introdução então, se faz a distinção entre conhecimento e a produção de conhecimento. Também é feita uma distinção entre o conhecimento produzido na escola e o conhecimento produzido na prática científica.

O “método” (método marxista de análise) é aplicado neste artigo à ciência da educação, esta se divide em três continentes, são estes: Matemática, Física (do qual derivam a Química, a Biologia, a Geologia e demais ciências da natureza) e por fim História (do qual deriva a psicologia, sociologia e as demais ciências humanas). A reflexão vai se debruçar então sobre o terceiro continente da ciência da educação: a ciência da história.

O artigo pode ser dividido em duas partes. Na primeira o autor esclarece a ciência da educação, o método econômico político marxista, a crítica, a dialética, etc. Para então na segunda parte discutir um pouco a produção de conhecimento escolar e a produção de conhecimento científico a partir destas referências.

OBS: O Artigo não se propõe a falar de pensamento especificamente ou pensamento científico, mas pode-se ver como isso aparece na perspectiva crítica.

*Pensamento e conhecimento científico:*

Nos esclarecimentos a respeito de “ciência da história” o autor fala de pensamento sob a perspectiva dialética, na qual o pensamento estaria então envolvido numa relação dialética polar. Tem-se o Pensamento (movimento do pensamento) versus o Real (movimento do real).

Tem como pressuposto a dialética entre o movimento do pensamento e o movimento do real, o qual subsiste independentemente do pensamento (não é o pensamento que cria o mundo). O movimento do pensamento tem natureza especulativa/teórica que é a forma que o cérebro tem de se relacionar com o mundo, o que pressupõe que a teoria deve buscar seu critério de validade na adequação prática. (Bergamo, 2006, p.181)

No modo como é trazido no artigo, o pensamento vem atrelado à questão da produção e reprodução da existência e apresenta autonomia parcial por ter correspondência com os processos de produção econômica e social:

Para entender o processo de produção e reprodução da existência, na atual formação econômico social, parte-se da abstração (mas abstração com alto poder explicativo) constituída pela categoria produção em geral (que é a unidade dialética dos momentos produção-distribuição-troca-consumo). No processo de análise, vai-se deparar com produções específicas, sendo dominante a produção industrial. Daí a produção de conhecimento constituir uma esfera com autonomia relativa mas que responde à dominância da produção industrial.. (Bergamo, 2006, p.182)

Ou seja, ao se enquadrar no modo de produção industrial o pensamento perderia sua autonomia.

Conforme o trecho a seguir e a teoria dialética, existiria então uma prevalência de um destes pólos sobre o outro. Neste caso em que se tem a produção de conhecimento e o movimento do real, a sobreposição seria então a do movimento do real sobre o movimento do pensamento:

Particularmente, o princípio da prevalência de um dos pólos opostos está articulado ao movimento do real social que se desenvolve com tendências e contratendências, sendo possível com este método obter-se uma adequada representação que descreva uma determinada correlação de forças presente numa esfera (ou no todo) social, explique esse estágio da correlação de forças e expresse a tendência dominante de seu desenvolvimento. (Bergamo, 2006, p.186)

Existe para o movimento do pensamento não uma independência mas uma “autonomia relativa” que procede da lógica interna do conhecimento científico, conferindo então à produção de conhecimento uma certa autonomia.

Também na produção de conhecimento há uma organização de produtores em um modo de produção, em que essa esfera específica tem autonomia relativa com relação à totalidade da produção. (Bergamo, 2006, p.186)

Entretanto, o movimento do real não deixa de se inscrever no movimento do pensamento:

A produção de conhecimento científico vai ter articulares instâncias e instituições sociais que a organizam, conforme se tenha, na totalidade social, diferentes modos de produção (da produção em geral). Assim, embora haja o princípio da autonomia relativa das esferas, um determinado modo de produção científico (com seu método e sua lógica subjacente) vai encontrar-se sobredeterminado pela prática social dominante. Está-se aqui assumindo que a lógica, conforme Lenin, constituiu-se como estabilização da bilionésima repetição da atividade prática do movimento do pensamento (em seu

trabalho/relação de representação do real). (Bergamo, 2006, p.186)

Na seqüência do artigo, é explicitado um pouco mais como é o funcionamento da lógica organizadora do conhecimento que confere a ele certa autonomia. Nesse funcionamento, se entende que a própria seleção de dados relevantes para a posterior interpretação já constitui uma lógica organizadora própria que vai selecionar os dados segundo algum critério prévio, utilizando termos como “lógica subjacente” para se referir a esta lógica organizadora.

Faz também contraposições de movimento do real versus movimento do pensamento, tratando ambos numa mesma categoria o que sugeriria que o pensamento se trataria também de uma “verdade metafísica”, entretanto, o pensamento é tomado como uma produção articulada com a produção material, no trecho:

(...) esse movimento não é uma forma lógica que seria a “essência” do pensamento, ou seja, um meio no qual um suposto ser ectoplasmático, o “pensamento”, teria condições de existir por si mesmo e, a partir daí, “instaurar” o mundo, o qual seria o mero resultado do movimento das categorias. Tem-se, sim, uma produção do pensamento que está articulada com a produção, mais geral, das condições e possibilidades de existência da espécie humana. (Bergamo, 2006, p.187)

Justamente por estar articulado a produção econômica é que o pensamento, neste perspectiva, possui autonomia apenas parcial e está associado à repetição do movimento do pensamento, assim como os processos industriais.

#### *Conhecimento escolar:*

Após esclarecer então o referencial teórico e os conceitos tomados para as reflexões, o autor então faz a crítica ao conhecimento escolar e ao conhecimento científico. De forma geral, é discutido o papel que o conhecimento escolar teria na manutenção que este realizaria da estrutura econômica e social:



Isso significa que os métodos didáticos não se desenvolvem de maneira apenas interna às necessidades colocadas na esfera educativa, mas encontram-se subordinados ao metabolismo social produtor de mercadorias e disciplinador de uma força de trabalho subordinada à reprodução do capital. (Bergamo, 2006, p.191)

Adiante:

Não se frequenta a escola para pela finalidade de se obter conhecimento em si mesmo, mas para se posicionar no mundo do trabalho, e o valor de uso do conhecimento escolar adquirido é o seu valor de troca como potenciador da mercadoria força de trabalho. (Bergamo, 2006, p.192)

O conhecimento escolar, ou seja, aquilo que é produzido nas escolas, se caracteriza mais pela manutenção da estrutura econômica e social do que por uma autonomia relativa. No trecho seguinte, isso aparece mais claramente:

O que aqui se tem é o processo de produção do conhecimento escolar (sobredeterminado pelo processo de produção em geral na atual formação econômico-social) significar uma organização de produtores relativamente desenvolvida, em condições de produzir e reproduzir a elaboração historicamente acumulada, teórico-prática, para constituir um processo de ensino e aprendizagem que tenha eficácia em propiciar a transmissão/apropriação de conhecimento. A sobredeterminação, significando aqui autonomia relativa das práticas educativas, aponta no sentido de a transmissão/apropriação, mesmo quando dirigida para a maioria, ser dominada pelo processo geral de reprodução da formação econômico-social. (Bergamo, 2006, p.194)

*Conhecimento científico:*

O autor segue então a reflexão tomando agora um objeto diferente de análise, segundo a distinção realizada no início do artigo, o conhecimento científico. O autor atenta para um aspecto do conhecimento científico que ele caracteriza

como “enganoso”. Se o conhecimento escolar é fortemente marcado como algo que atua na manutenção do metabolismo da estrutura social e econômica é enganoso pensar que então a produção na prática científica possuiria uma autonomia relativa maior:

É na investigação que vão se identificar, no mesmo movimento em que se confrontam, o movimento do pensamento e o movimento do real, a contínua tarefa do investigador, de buscar adequação da teoria ao movimento real prático, tem a aparência de retirar a produção de conhecimento científico do circuito da mercadoria, por aparecer como um esforço intenso “isolado” do pesquisador sobre seu tema (e assim aparece a consciência do pesquisador no ato da investigação). Mas isso é enganoso. O valor de uso da mercadoria é o seu valor de troca, quantitativamente determinável, pela taxa excedente de mais-valia relativa que essa teoria puder realizar nas práticas produtivas, sendo esse o seu momento de identidade com o movimento do real (o resto é a urticária do pesquisador “incompreendido”, diante de um mundo que teima em se lixar para a sua produção “desisteressada”). (Bergamo, 2006, p.195)

Ou seja, mesmo o conhecimento produzido na prática científica se encontra vinculado e subordinado ao movimento do real, ou seja, à estrutura econômica e social. Mais do que isso, não apenas o produto científico, mas a própria ciência caminha e se desenvolve subordinada ao movimento do real:

Na sociedade burguesa, a mediação do método científico encontra-se articulada às determinações do próprio método, por meio de uma complexa trama de instituições que vão banalizando as áreas de interesse social, os temas de maior “necessidade”, os raciocínios corretos, os protocolos válidos, os pareceristas com credenciais adequadas ao julgamento dos trabalhos realizados..., de tal forma que vão dando os contornos e os limites da organização dos produtores científicos. Os métodos científicos vão ganhando validade (e valor) conforme se mostrem em condições de realizar o seu valor de uso, que é o seu valor de troca, se os resultados da investigação propiciam

condições de reprodução do capital (caso contrário, áreas, temas, protocolos, raciocínios... caducam na própria esfera científica). (Bergamo, 2006, p.195)

O trecho seguinte também atesta essa relação e subordinação do conhecimento ao movimento do real:

A produção do conhecimento, segundo a perspectiva adotada, encontra-se organicamente ligada ao modo de produção que se realiza por meio das relações existentes entre sua base material (unidade de forças produtivas e relações de produção) e as superestruturas (jurídico-política e ideológica). (Bergamo, 2006, p.196)

**Análise do artigo:** Aversão à teoria e a indigência prática: crítica a partir da filosofia de Adorno.

LOUREIRO, Robson, Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2007.

**Perspectiva:** Crítica

**Foco de discussão:** Pensamento e semi-formação, crítica à tradição pragmática.

**Sobre:** O autor se propõe a realizar uma reflexão crítica à tradição pragmática a partir do referencial teórico de Adorno. Trata-se de uma crítica à forma pragmática de pensar e agir no campo da filosofia e educação que acaba por determinar a vida nos ditames do capitalismo e da racionalidade técnica.

Essa hegemonia não só expressa a submissão ampliada da vida social à lógica e aos ditames da racionalidade técnica característica do capitalismo contemporâneo. (Loureiro, 2007, p.524)

Para tal, ele primeiramente situa dois autores do pragmatismo e neo-pragmatismo, Dewey e Rorty, respectivamente. Depois, fala um pouco dos efeitos que o pragmatismo e o neo-pragmatismo produziria e os crítica apresentando a teoria de Adorno. Na sequência, o autor discute então o papel que a Filosofia, tomada como um exemplo, teria na resistência a este modo “semiformado” de pensar. E, por fim, o autor discute a atualidade do pensamento de Adorno.

*Pensamento:*

Pragmatismo e neo-pragmatismo:

O autor situa nesta primeira parte do artigo o pensamento sob as perspectivas pragmática e neo-pragmática.

Na perspectiva pragmática de Dewey interagir com determinado objeto implica sofrer as consequências dessa interação.

(...) os velhos pragmatistas indicavam a interação contingente do ser humano com o seu ambiente: “O que se sabe delas [dessas interações] é que, depois que elas ocorrem, o homem parece conseguir lidar melhor com outras experiências, talvez venha a conseguir maior previsibilidade e controle sobre as coisas que o cercam”. (Loureiro, 2007, p.525)

Nessa perspectiva assume-se a impossibilidade de se perceber e compreender o mundo em sua totalidade e também a impossibilidade de se haver consciência, pensamento, sem as interações. Isso faz com que essa perspectiva se oponha ao cartesianismo e toma-se então a interação como a chave para a formação do pensamento:

No lugar de sujeito e objeto, a experiência coloca a relação contingente e não-teleológica entre o ser humano e o meio, na qual o agir sobre algo sempre implica sofrer as consequências dessa ação. (Loureiro, 2007, p.525)

Por um lado, a concepção deweyana de experiência representa uma reação à noção de verdade como representação, pois remete para a impossibilidade de o ser humano perceber e compreender o mundo fora da experiência, de haver consciência separada das interações nas quais ela sempre se encontra. Aniquila-se, aqui, qualquer chance de se referir à uma realidade existente em-si ou de um intelecto puro. O mundo é sempre o que aparece *para-nós* na experiência. (Loureiro, 2007, p.525)

Na perspectiva pragmática, o pensamento então seria o resultado dessas interações podendo resultar numa melhor adaptação do homem ao meio:

Dewey indica que uma idéia é um instrumento para resolver problemas; ela não é verdadeira nem falsa, mas sim eficaz ou não. Nesse sentido, “pensar é o estabelecimento exato e

deliberado de conexões entre o que é feito e suas conseqüências.” (Loureiro, 2007, p.523)

A perspectiva neo-pragmática surge com a virada lingüística, por meio das reflexões de Rorty que se baseiam na crítica à noção de experiência de Dewey tomando a linguagem como “tema primordial do atual pragmatismo” (Loureiro, 2007, p.523). A experiência é tomada na perspectiva neo-pragmatista em termos lingüísticos. O neo-pragmatismo preserva muito do pragmatismo de Dewey, mas a linguagem toma papel principal sendo reconhecida como o horizonte de toda a ação humana e instrumento para o homem.

Pode-se admitir que o pensamento rortyano preserva, da idéia deweyana de experiência, o seu caráter incontornável e inelutável, mas o compreende em termos lingüísticos. A linguagem torna-se horizonte de toda a ação humana; (Loureiro, 2007, p.253)

Rorty considera a linguagem como um instrumento, uma ferramenta para o homem conseguir o que quer. Em termos ontológicos, Rorty não chega a negar a existência da realidade, mas nega a possibilidade de a ela ter acesso fora do âmbito de descrições particulares. (Loureiro, 2007, p.256)

Crítica de Adorno ao pragmatismo e neo-pragmatismo:

A crítica que Adorno faz ao pragmatismo se estrutura fundamentalmente no caráter utilitarista que estas teorias assumem, devido à importância conferida à experiência, no contexto capitalista.

A crítica adorniana ao pragmatismo vincula-se eminentemente à análise histórica de absolutização da faceta instrumental da razão com o advento da sociedade capitalista e, em especial, com a sua configuração contemporânea, marcada pela expansão da lógica da mercantilização da cultura, sintetizada no termo indústria cultural. (Loureiro, 2007, p.527)

A crítica vai se concentrar nessa “mercantilização” do pensamento, esse olhar utilitarista que é jogado sobre a razão, o que Adorno chama de “semiformação”, consequência dessa mercantilização.

Apesar de suas promessas originalmente emancipatórias, a racionalidade burguesa submeteu-se à execução dos interesses do capital. (...) O pensamento tornou-se cativo da imediatividade e dos imperativos pragmáticos de lucro e exploração capitalista. (Loureiro, 2007, p.527)

A semiformação é então resultado desse pensamento utilitarista e técnico que termina por reproduzir a ordem social.

A racionalidade técnica é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. (Loureiro, 2007, p.528)

O comum é estabelecer relação direta e mecânica entre *bens culturais* e *civilização*. (Loureiro, 2007, p.528)

Tal fato faz pensar que a formação (*Bildung*) tem como fim tornar indivíduos aptos a se afirmarem como racionais em uma sociedade racional e a existirem como seres livres em uma sociedade livre. No entanto, a *Bildung* é ambígua, pois nela o indivíduo tanto se adapta à realidade social, reforçando e reproduzindo o mundo que o danifica, como também pode resistir à adaptação cega, ahistórica e sem compromisso com a auto-reflexão crítica. A prevalência de uma formação cultural unilateral, de acomodação ao existente que se esquece que “seu sentido próprio não se pode separar da implantação das coisas humanas”, promove uma formação regressiva ou, o que Adorno chama, de semiformação. (Loureiro, 2007, p.528)

Esclarecendo o que seria então a semiformação, o autor diz que não se trata de uma formação pela metade, mas um modo de pensar utilitarista, de consumo de conteúdo sem uma reflexão crítica.

A semiformação não significa formação *pela metade* que, para se tornar plena, bastaria ser complementada (...). A semiformação também não é a ausência de cultura. (Loureiro, 2007, p.529)

O que impera no indivíduo semiformado é o pensamento vazio sobre a capacidade de julgamento crítico. Esse império produz um recorrente incentivo a não reflexão. (Loureiro, 2007, p.529)

Disso decorre também uma crítica de Adorno à cultura de massa que tem justamente essa característica e finalidade, o pensamento vazio.

Adorno critica as perspectivas pragmáticas por conferir ao pensamento certa soberania, ou unidade, ao que Adorno se opõe, dizendo que desta forma o pensamento termina por fundar-se em si mesmo, e toma então o pensamento fora dessa unidade, desse fundado em si mesmo, identificando no pensamento uma estrutura dialética.

Em sentido diverso, para Adorno, o pensar filosófico não coincide com o conteúdo pensado, apesar de dele ser dependente. Ele considera que “tanto no conhecimento pré-filosófico quanto na filosofia, as coisas não se passam sem uma certa independência do pensar em relação à coisa mesma”. (Loureiro, 2007, p.532)

Ou seja, nesta perspectiva dialética o pensamento então aparece como algo influenciado pela realidade, criado pela realidade e não como criador dela. Também assume uma esfera subjetiva:

Se, por um lado, o objeto determina o pensamento e não o contrário, por outro, o pensamento reage em face ao não idêntico e recebe em si aquilo que ele não é. De acordo com Zuin et AL. (2000, p.90-91), “como todo bom materialista que é, Adorno enfatiza a proeminência do objeto sobre o sujeito(...). É verdade que o objeto só pode ser pensado por meio do sujeito, mas o sujeito é impensável, até como idéia, sem objeto”. Contudo, para Adorno o primado do objeto não significa a



coisificação da consciência, pois, para se tornar possível, o conhecimento requer a mediação do sujeito racional. Nesse sentido, o fundamento da atividade filosófica é a concentração que se apresenta como momento ativo do sujeito (Adorno, 1995<sup>a</sup>, p. 18) em face da vida danificada. (Loureiro, 2007, p.533)

Adorno atribui então à filosofia um papel de resistência:

A criticidade do pensar filosófico não visa apenas ao existe e sua representação na consciência, mas também ao próprio pensamento. A este cabe impor resistência (...). Resistir ao previamente pensado e não nadar a favor da corrente é, de acordo com Adorno, a característica e a força do pensamento (Loureiro, 2007, p. 534)

### **3.b. Psicanálise**

**Análise do artigo:** *A constituição da inteligência: Uma abordagem Psicanalítica*

SORDI, Regina Orgler; A constituição da inteligência: Uma abordagem Psicanalítica, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Rio Grande do Sul, 18(3),p 337-342, 2005.

**Perspectiva:** Psicanálise

**Foco de discussão:** O artigo procura mostrar que a origem das estruturas lógicas encontra-se nas primeiras inscrições sexualizadas do homem.

**Sobre:** O artigo toma a definição de inteligência da psicologia cognitiva e busca ao longo do texto argumentar que a origem da inteligência está na implantação da pulsão, deste modo, toda a organização do pensamento se orienta a partir dessa implantação da pulsão.

*Inteligência/Pensamento:*

Inteligência é tratada neste artigo segundo a definição da psicologia genética:

Em termos gerais inteligência é definida como um modo de adaptação do indivíduo ao meio, sendo este concebido em sua acepção complexa, como um meio que é simultaneamente físico, social, simbólico, e histórico-cultural. (Sordi, 2005, p. 337)

Adiante:

Assim, ao falarmos em inteligência, tanto no campo piagetiano quanto no psicanalítico, não referimos apenas à capacidade de apropriar-se da realidade para sobreviver – algo que todo animal pode realizar desde os começos da vida – mas da capacidade de criar uma realidade sobre a base de uma imaginação produtiva. (Sordi, 2005, p. 337)

Entretanto existe uma distinção no campo da psicologia genética entre Pensamento e Inteligência que na psicanálise é tratada de maneira diferente. Na psicologia genética pensamento só é possível no campo da linguagem e envolve representações, etc. Enquanto que a inteligência seria um estado primitivo, de operações mentais, mas que não necessariamente envolvendo representações. Na Psicanálise, entretanto,

O que caracteriza o ser humano é a capacidade de construir sistema simbólicos-*sistemas de pensamento* – que subvertem suas necessidades básicas e criam necessidades que não existem na natureza. O *pensamento*, por sua vez, é compreendido como um átomo de simbolização e tanto Piaget (1982) quanto os estudiosos da psicanálise parecem concordar que seria difícil imaginar um pensamento sem linguagem, pois o pensamento, *strictu sensu* implica a representação de objetos para além do campo perceptivo real e supõe um instrumento de expressão simbólica. É por essa razão, que Piaget irá precisar, ao longo de sua teoria, que não podemos falar em um *pensamento* sensório-motor, mas sim, em uma inteligência sensório-motora, já que o *pensamento* significa o funcionamento ativo da inteligência operatória que, por sua vez, seria quase um sinônimo da inteligência humana, propriamente dita, prolongamento dos esquematismos sensório-motores. Num sentido lato, porém, a psicanálise nos permite falar de um pensamento vinculado a uma modalidade que é alucinatória, não relacionada diretamente ao objeto da realidade (Freud,1895). (Sordi, 2005, p. 337)

Essa modalidade alucinatória é chamada também de alucinação primitiva e tem sua origem na implantação da pulsão, que retira a criança do estado de inércia neural e por meio da implantação da pulsão, ela inicia a fase de alucinação primitiva.

Vamos encontrar nos trabalhos de Bleichmar (1993, 1995, 1999) um esforço para compreender os primeiros tempos da constituição da inteligência – da passagem de um pensamento fundado no fenômeno da alucinação primitiva aos esforços

humanos para ter acesso aos processos que organizam os conhecimentos. (Sordi, 2005, p. 338)

Na perspectiva freudiana, há nestes primeiros tempos, um cumprimento do princípio de inércia neural: a tendência a zero, de tensão, por descarga. (...) O grande paradoxo da função materna (Bleichmar, 1999) é que, no momento em que satisfaz necessidades, a mãe inclui excitações, introduz algo que não estava previsto no programa da natureza, produzindo uma profunda alteração nos modos automáticos de descarga e quebrando, de entrada, a inércia neuronal. (Sordi, 2005, p. 338)

Essa alucinação primitiva irá então viabilizar o desenvolvimento do pensamento representacional:

O objeto real, o seio, introduz algo que produz certas marcas, certas inscrições. Estas inscrições operam como fonte constante de pulsão interna no *infans*, quebrando assim o princípio da inércia neuronal e obrigando a um trabalho psíquico, que será motor do progresso, do pensamento. (Sordi, 2005, p. 339)

Uma vez implantadas essas representações de base, o *infans* se lançará sobre os objetos do mundo, ainda quando esteja movido por suas necessidades biológicas como a fome, a partir de traços guiados pelas linhas de prazer-desprezer. (Sordi, 2005, p. 339)

Ou seja, o pensamento seria então movido pela pulsão que entretanto, precisa ser sublimada:

Em um segundo tempo essas inscrições tem que encontrar modos de ligação para não ficarem liberadas às moções pulsionais, cujas conseqüências podem ser desastrosas para o aparelho psíquico, fraturando-o ou empobrecendo-o. O inconsciente não antecede ao ego, mas é correlativo da repressão originária e a constituição do ego; isto não quer dizer que antes da sua fundação não hajam representações, mais tais

representações não são, em sentido estrito, nem inconscientes nem pré-conscientes. (Sordi, 2005, p. 340)

Como vemos, não é suficiente a ação excitante e de ligação do adulto; é necessário, além disso, que este narcisismo capaz de ligar, que esta visão do outro como totalidade, esteja atravessada por uma proposta de cultura na qual se impulse o infans a aceitar certas renúncias pulsionais que abrem vias de sublimação. (Sordi, 2005, p. 340)

A repressão originária juntamente com as vias de sublimação iram, portanto, caracterizar o pensamento representacional:

Em um segundo tempo, a repressão originária criará ao redor do ego um território fechado, no qual o sujeito poderá situar-se e serão suas próprias estruturas discursivas, operando a partir de enunciados lógicos, as que abrirão uma articulação e uma diferença entre o ego e o pré-consciente. O ego, enquanto resíduo libidinal destas primeiras relações tem que ver com o ligado, com o amor do outro, enquanto o pré-consciente terá que ver com as formas de estruturação e contra-investimento, e com organizações da linguagem caracterizadas pela lógica formal à margem dos conteúdos. (Sordi, 2005, p. 341)

Ou seja, na perspectiva psicanalítica o pensamento tem origem na implantação da pulsão.

### **3.b. Pensamento Complexo**

**Análise do artigo:** A comunicação científica como literatura: o lugar do sujeito na construção do conhecimento.

ZEN, Ana Maria Dalla; A Comunicação Científica como Literatura: o lugar do sujeito na construção do conhecimento, *Em Questão*, Porto Alegre, v. 10, n . 1, p . 11 - 22, jan./jun. 2004.

**Perspectiva:** Pensamento complexo.

**Foco de discussão:** O artigo discute a forma como a produção científica se encontra repetitiva e sem inovação e associa essa atual produção à forma como a ciência se diz e se pretende determinista e neutra (sem participação subjetiva) e associa também ao fazer ciência que é restrito às pessoas habilitadas a esse tipo de produção.

**Sobre:** Num primeiro momento do artigo a autora retrata um pouco o estado da produção científica atual destacando alguns aspectos como a repetição de produções e a falta de inovação nas produções científicas. A esse quadro ela atribui algumas possíveis causas como a quantidade excessiva de produções científicas superficiais, que tem por finalidade atribuir certa autoridade aos pesquisadores, e em especial à participação praticamente exclusiva de pesquisadores estrito-senso nas produções científicas. Ela também atribui a esse quadro a neutralidade a qual a ciência se pretende, ou seja, a ausência de um sujeito/subjetividade que influencie produção de conhecimento científico.

Num segundo momento então, a autora esclarece e discute um pouco uma outra perspectiva, pensamento complexo, que admite a presença do sujeito/subjetividade na produção científica argumentando a indissociabilidade que existe entre as esferas objetiva e subjetiva, inclusive apontando a presença de subjetividade mesmo na ciência tradicional, que se pretende neutra.

Essa perspectiva do pensamento complexo permitiria então a possibilidade de um novo fazer ciência e que resultaria, por conseguinte, numa forma de vida mais adequada ao ser humano.

### *Sujeito, conhecimento científico e produção de conhecimento:*

De forma geral, na perspectiva do pensamento complexo não é feita separação entre objetividade e subjetividade e é privilegiada a síntese ao invés da análise:

Ao invés de conhecer a realidade a partir do seu esfacelamento em partes isoladas, a complexidade mostra que, ao contrário, é somente a partir da reunião, da rejunção e da síntese que se pode entender o significado de uma realidade que é, em si mesma, complexa. (Zen, 2004, p.16)

O pensamento complexo é muito mais do que um conceito disponível na literatura para ser utilizado. Trata-se de uma nova perspectiva pragmática que sugere uma reforma no pensamento baseada na síntese em lugar da análise, na contextualização sócio-cultural do fenômeno em lugar de seu isolamento e na conseqüente transdisciplinaridade em lugar da disciplinaridade na abordagem do conhecimento. (Zen, 2004, p.17)

Citando Edgar Morin a autora argumenta que a ciência é constituída pela esfera subjetiva do homem, mesmo que esta se pretenda neutra:

A idéia era de que, para o conhecimento do homem, deveríamos rechaçar, eliminar tudo o que fosse natural, como se nós, o nosso corpo e organismo fossem artificiais, ou seja, a separação total. A separação do sujeito e objeto, significando que nós temos o conhecimento objetivo porque eliminamos a subjetividade. Sem pensar que no conhecimento objetivo há, também, a projeção de estruturas mentais dos sujeitos humanos e, ainda, sob condições históricas, sociológicas, culturais precisas. (MORIN, 2001, p. 28).

Nesta perspectiva, uma vez que a ciência é constituída por uma esfera subjetiva humana existiriam então aspectos, qualidades e categorias inerentes ao ser humano que necessitariam ser exploradas para um desenvolvimento amplo tanto do homem quanto da cultura e que a ciência teria se esquecido:

A ciência tem esquecido que o ser humano é ao mesmo tempo sensorial, intuitivo, emocional e racional. Maturana (1999) demonstrou que as emoções exercem um papel fundamental na construção do conhecimento. Em decorrência, só consegue viver na plenitude da sua capacidade humana o indivíduo que reconhece o papel das emoções no exercício de todas as atividades que constituem o seu cotidiano, incluindo-se aí a educação e, dentro dela, a produção de conhecimento. (Zen, 2004, p.20)

Então, um desenvolvimento completo do ser humano e da cultura privilegiaria essas dimensões constitutivas do homem e da cultura.

O que identifica uma pessoa na inteireza de sua condição humana é o grau de equilíbrio que ela consegue manter entre essas quatro dimensões. E no caso de um descompasso de uma delas em relação às demais, o indivíduo passa da condição de *ente* para *doente*. Essa harmonia é fundamental para o exercício de todas as ações da vida humana, entre as quais se inserem, ao lado da saúde, a educação, o trabalho e a criatividade. (Zen, 2004, p.20)

É pois importante que essa religação venha a ser feita no cotidiano da produção científica. Esses conceitos abriram espaço mais amplo para o conhecimento do homem em suas necessidades de sobrevivência e transcendência. A subjetividade ingressou nesse processo de busca do significado da própria vida. (Zen, 2004, p.20)



### 3.d. Lógica/ Pensamento científico

**Análise do artigo:** O discurso da ciência na contemporaneidade: “nada existe a menos que observemos”

MARTINS, Marci Fileti; O discurso da ciência na contemporaneidade: “nada existe a menos que observemos”; *Revista Rua*, Campinas, nº15, volume2, novembro, 2009.

**Perspectiva:** Lógica/pensamento científico.

**Foco de discussão:** O artigo analisa a forma como circula nos meios de comunicação midiáticos certa concepção de ciência por meio de enunciados que carregam esta concepção de ciência e que produzem sentidos sobre a ciência.

**Sobre:** A autora trata o atual contexto científico de uma forma bastante internalista. Embora no final do artigo ela admita que interesses econômicos determinem as áreas de desenvolvimento da ciência por meio dos investimentos realizados em certos campos de pesquisa. A autora caracteriza o estado da ciência contemporânea e seus impasses fazendo um panorama histórico dos paradigmas científicos, partindo da teoria newtoniana indo até os dias atuais. Ela reconhece então três teorias impactantes que desestabilizaram a ciência clássica positivista, newtoniana, a saber: O Princípio da Incerteza, Teorema da Indefinibilidade e Teorema da Incompletude. Estas três teorias nascem no interior do discurso científico e são apresentadas como responsáveis apenas por influenciar o discurso científico.

Durante toda a primeira parte do artigo a autora delinea o estado atual da ciência, uma “concepção verdadeira” do que está acontecendo que será contrastada na segunda parte com o que está sendo dito sobre ciência nos meios midiáticos. Nesse percurso constrói-se uma imagem do discurso científico que é alterado apenas pelo desenvolvimento da lógica interna da ciência: “essa procura por leis fundamentais esbarra em contradições criadas dentro próprio discurso da ciência”. Na segunda parte do artigo, a autora traz

alguns trechos de textos midiáticos que são discutidos tendo por referência o desenvolvimento teórico realizado na primeira parte.

*Discurso científico/conhecimento científico:*

Na forma como é apresentado no texto, o discurso científico parece sofrer alterações causadas apenas pelo seu próprio desenvolvimento. Mesmo apresentando mudanças de paradigmas, e mudanças radicais na forma como a ciência passa a lidar com fenômenos, essas mudanças respondem sempre às demandas internas da própria ciência. Em nenhum momento a autora fala de alguma influência externa, de contextos, no discurso científico. O artigo busca investigar concepções *sobre* a ciência que circulam nos meios midiáticos. Ela fala das articulações necessárias entre a ciência realizada por especialistas, jornalistas e público leigo e uma certa formação discursiva que resulta dessa articulação que culmina numa concepção *sobre* ciência, o que configura uma via de mão única sem que essa concepção *sobre* ciência cause algum efeito de retorno na ciência que, na forma como é discutida neste artigo, caminha por seus próprios meios e pelo desenvolvimento (progresso, portanto) de sua lógica interna que conduz às suas próprias revoluções.

Neste funcionamento o discurso de divulgação atua como um *discurso sobre* (MARIANI, 1998) em que, ao *falar sobre* ciência coloca-se entre esta e os sujeitos não especialistas buscando estabelecer uma relação com um campo de saberes já conhecido pelo interlocutor. (Martins, 2009, p.99)

Falando então a atual situação da ciência na contemporaneidade, a autora faz um percurso que caracteriza um desenvolvimento do discurso científico a partir de sua lógica interna:

(...) num momento da história da ciência moderna, em que surgem certos funcionamentos denominados Princípio da Incerteza, Teorema da Indefinibilidade e Teorema da Incompletude. O aparecimento dessas acepções na física e na lógica-matemática, que representam, em certa medida, uma ruptura com o paradigma determinista dominante, são decisivas

para compreendermos a constituição do discurso da ciência na contemporaneidade. (Martins, 2009, p.100)

Os conceitos apareceriam conforme o desenvolvimento da ciência, que causaria desestabilizações, como por exemplo, o conceito termodinâmico de entropia:

(...) já que o mundo e os corpos que o constituem funcionariam como um relógio, no modelo mecanicista, com a introdução da termodinâmica o sentido de instabilidade começa a aparecer. Isso se deve a uma das leis da termodinâmica, a da entropia. (Martins, 2009, p.101)

E a autora traz diversos outros exemplos, fica muito claro, quando ela fala do desenvolvimento da ciência segundo sua própria lógica:

(...) outro elemento desestabilizador surge, já que na terceira metade do século XX, a comunidade científica se depara com os efeitos provocados pelas idéias de Albert Einstein. Einstein propõe que o tempo e o espaço não são absolutos nem tão pouco independentes já que se constituem relativamente (Teoria da Relatividade Geral) e mais ainda, são deformáveis pela matéria (Teoria da Relatividade Restrita). (...) a mesma linguagem matemática e lógica que possibilitou o desenvolvimento da mecânica newtoniana e seus efeitos, também foi responsável pelas descobertas de Einstein (...) (Martins, 2009, p.102)

(...) curiosamente, no discurso da ciência assim logicamente constituído, outra ruptura, essa agora muito mais desestabilizadora começa a se estabelecer (...) essa ruptura ou corte é o que convencionou chamar de mecânica quântica, a qual traz profundas implicações para a maneira como a ciência, a partir desse momento, passa a ver a realidade. (Martins, 2009, p.102)

Continuando então nessa linha onde a ciência caminha segundo o desenvolvimento de sua lógica interna, é no desenvolvimento da mecânica

quântica então que começam a aparecer discussões que envolvem uma noção de subjetividade. Entretanto, não se trata de uma subjetividade entendida nos termos dos conhecimentos psicológicos ou espirituais, trata-se apenas do reconhecimento que um sujeito observador na ciência e os efeitos da ação de observação nos sistemas. Como se a atual lógica científica necessitasse do elemento observador/subjetividade para operar conceitos quânticos. Essa inserção então, do observador que influencia o sistema, aparece na quântica e na lógica matemática da mecânica quântica. Não há o reconhecimento, portanto, de uma fonte externa, de contextos, que estejam influenciando o andar da ciência. Ela apenas percebe este novo elemento, o observador, a partir de sua lógica interna e o trata segundo sua lógica interna (o observador que introduz termos no sistema, e o altera, para realizar a observação). Tal reconhecimento, segundo a autora, é potencialmente problemático do ponto de vista da ciência determinista, na qual existiria uma observação “pura”, a qual mecânica quântica contradiz com o reconhecimento de um observador como condição necessária para o estudo de determinado sistema ou fenômeno e que altera ao realizar o estudo.

Mesmo que, para muitos, o “observador” não seja um sujeito autoconsciente, mas sim “um dispositivo físico que faz a medida”, os sentidos aí instaurados sobre a subjetividade surgem colocando em questão a posição de neutralidade do sujeito da ciência estabelecida, de onde agora emergem efeitos de uma outra composição do sujeito da ciência: aquela constituída uma noção de subjetividade que rompe a neutralidade do sujeito do discurso científico. (Martins, 2009, p.103)

Contudo, mesmo aceitando, como também afirma Covalon (2001), que a introdução de elementos subjetivos na Física Quântica é considerada altamente indesejável, tendo sido tentadas diferentes formulações para contornar esse problema, quero destacar aqui, que os pressupostos quânticos foram decisivos para a materialização de certas contradições no discurso da ciência de uma forma até agora incontornável. E os efeitos podem ser observados, já que o sujeito que antes se

constituía no discurso da ciência, “presente pela sua ausência” (PECHEUX, 1975:71-98) passa a ser objeto de debate , agora, por sua possível “participação” no processo de produção de conhecimento. (Martins, 2009, p.104)

A autora cita então o teorema da Indefinibilidade de Tarski, que também funciona dentro da lógica da ciência, no campo das ciências exatas, e que também gera uma crise no discurso científico: “essa situação envolvendo a constituição dos sentidos da lógica no discurso da ciência, mostra também um rompimento com o pré-construído da lógica clássica”. (Martins, 2009, p.106)

Da mesma forma, o Teorema da Incompletude de Gödel gera seus efeitos de desestabilização na ciência por que, partindo da lógica matemática, se chega a um ponto de tensão.

(...) de dentro de qualquer sistema formal de axiomas, como a matemática atual, sempre persistem questões que não podem ser provadas nem refutadas com base nos axiomas que definem o sistema. (Martins, 2009, p.106)

A autora apenas reconhece no final do artigo que os investimentos realizados podem influenciar a ciência no sentido de que uma área do conhecimento será mais desenvolvida do que outra, entretanto, qualquer mudança de paradigma se deve apenas à própria lógica da ciência. Citando Pêcheux, ela argumenta a influencia do capital:

essas condições de aparição estão ligadas, por isso mesmo, às ideologias práticas do modo de produção capitalista e à relação que essas ideologias mantêm com as dos modos de produção anteriores, e, através delas, com as ciências já começadas. (Martins, 2009, p.110)

Esses investimentos seriam então, “pontos de apoio” que possibilitam que a ciência se desenvolva mais em determinada área:

se levarmos em consideração que, numa sociedade capitalista como a nossa, o poder para “poder dizer” e “poder fazer” é

sustentado por condições de produção em que o capital tem preponderância, parece não faltar para a ciência quântica o que Pêcheux (1975: 192) denomina “pontos de apoio” para uma transformação do campo, pontos de apoio onde as “coisas andam”. (Martins, 2009, p.111)

### **3.e. Fenomenologia heideggeriana**

**Análise do artigo:** Uma abordagem fenomenológico-existencial para a questão do conhecimento em psicologia.

ROEHE, Marcelo Vial, Uma abordagem fenomenológico-existencial para a questão do conhecimento em psicologia", Estudos de Psicologia, 11(2), 153-158. 2006.

**Perspectiva:** Fenomenologia

**Foco de discussão:** conhecimento

**Sobre:** O artigo realiza uma discussão a respeito do conhecimento, que, tomado sob a perspectiva fenomenológica, é contraposto à perspectiva positivista na qual o conhecimento produzido pela ciência seria livre de interferentes subjetivos, uma ciência "asséptica".

Conhecimento:

Na perspectiva fenomenológica o conhecimento produzido pela ciência não é livre de interferentes psicológicos, como declara a ciência positivista:

Ao método caberia garantir a assepsia do conhecimento ante, conforme Figueiredo (1995), às tendências anticientíficas do homem, ante a sensibilidade idiossincrática, ilusória e efêmera que "bloqueia ou deforma a leitura do livro objetivo da natureza" (Figueiredo, 1995, p. 154)

Assim sendo, tem-se a seguinte situação: o conhecedor ("de um lado") que dispõe do método (o qual elimina do procedimento a sua sensibilidade) para atingir o conhecido ("do outro lado"). Em síntese, esse é o estilo científico-naturalista de produzir conhecimento. (Roehe, 2006, p.154)

A seguir, segue a crítica fenomenológica:

Husserl inicia o questionamento fenomenológico pela consciência intencional: o pensar em algo, o "objeto" a ser conhecido somente o será já capturado pela intencionalidade

que caracteriza qualquer cognição. Antes de qualquer procedimento científico, uma unidade intencional conhecedor-método-conhecimento já terá desfeito qualquer pretensa “pureza” epistemológica. (Roehe, 2006, p.154)

É a partir da compreensão do ser-informal, não intelectualizada que o homem desenvolve o conhecimento que, por sua vez também não é necessariamente intelectualizado, culto, formalmente reconhecido. O conhecimento poderá, sim, ser formalmente elaborado de modo sistemático, metodológico, crítico e geral constituindo, então, conhecimento científico. (Roehe, 2006, p.154)

O conhecimento, nesta perspectiva, vem marcado pelo modo de ser do humano que produz o objeto a ser observado:

A analítica existencial de Heidegger permite questionar qualquer ponto seguro para o conhecimento, que não leve em consideração a ontologia fundamental do modo de ser humano: estes são arbitrários e artificiais, caso não iniciem com o momento primeiro, as vicissitudes do *ser-no-mundo*. (Roehe, 2006, p.155)

Adiante:

A compreensão envolve sempre uma posição prévia, uma visão prévia e uma concepção prévia.

*Posição prévia* é o contexto no qual o ser humano já sempre está e com o qual já sempre se relaciona, desenvolvendo uma compreensão característica deste contexto.

*Visão prévia* diz respeito ao parâmetro ou critério em função do qual o que será compreendido é ressaltado do contexto. Heidegger (1927/1993) fala em *desentranhamento* e *recorte* do compreendido de seu contexto habitual.

*Concepção prévia* refere-se às conceituações relativas ao recortado que já sempre estão presentes em qualquer investida compreensiva.



Portanto, qualquer empreendimento científico sempre se dará num contexto típico no qual se elegerá uma prioridade a ser abordada e realçada do contexto, tendo em vista conceitos ou idéias já presentes sobre o que será investigado. (Roehe, 2006, p.155)

Resumindo, o conhecimento produzido carrega “marcas” do homem. Logo no início do artigo, se faz um esclarecimento a respeito da fenomenologia:

Fenomenologia é definida por King ( 2001) como “o estudo das formas como algo se manifesta, em contraste com estudos que procuram explicar as coisas a partir de relações causais ou processos evolutivos” (p. 109). A forma como algo se manifesta é o que se chama de fenômeno. (Roehe, 2006, p.153)

E o conhecimento carregaria traços “humanos”, que estariam presentes na forma como o fenômeno se apresenta:

(...) a ciência clássica (natural ou exata) com sua epistemologia físico-matemática não excluiu e nem poderia excluir o nível fenomênico ou a sensibilidade do empreendimento científico.

Stein (1990) cita texto de Heidegger de 1925: Conhecimento do mundo é o modo de ser do estar aí (o ser humano) e um modo de ser que está onticamente fundado em sua constituição fundamental, o ser-no-mundo” (p. 25). Mais adiante se encontra: “conhecimento é sempre um modo de ser do estar-aí na base de seu já-estar-junto-do-mundo” (Heidegger, citado por Stein, 1990, p. 26).

Há algo de humano em qualquer objeto conhecido, pois este somente aparece relativamente ao ser do homem – ao ser que conhece. Logo, o processamento formal do conhecimento afirma o ser do homem. Qualquer objeto visado afirma o ser do homem. O ideal científico de neutralidade do conhecedor ante o conhecimento é inviável, uma vez que o último apenas se dá como tal relativamente ao ser do primeiro.

A analítica existencial de Heidegger, conduzida na tradição fenomenologia de Husserl, é um esforço metodológico que,

neste texto, tenta-se entender da seguinte maneira: o ser humano olha o olhar e revela-o para si próprio como um ver que dá algo de si para o que é visto. (Roehe, 2006, p.156)

Onde o “olhar o olhar só é possível devido à circularidade que caracteriza o modo de ser humano” ou seja “o homem compreende o ser e, por isso, compreende a si mesmo como sendo e, assim sendo, compreende o ser.” (Roehe, 2006, p.157).

### 3.f. Cognitivismo

**Análise do artigo:** A Metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem.

DE JOUA, Graciela Inchausti; SPERBB, Tania Mara, A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Rio Grande do Sul, 19 (2), 177-185. 2006.

**Perspectiva:** Cognitivismo

**Foco de discussão:** O artigo busca discutir o conceito de metacognição e situá-lo nos diferentes modelos expostos por diferentes autores da área, também discutir as pesquisas que mostram a metacognição como fator determinante na aprendizagem.

**Sobre:** Inicialmente o autor define metacognição e discute um pouco o conceito. Depois, descreve os principais modelos de metacognição, a saber: modelo de Flavell e Wellman, Mayor, Suengas e González, e, por fim, Nelson e Narens. Após discutir estes modelos, apresentados numa ordem cronológica, ele discute as pesquisas realizadas nas áreas de metacognição e aprendizagem institucional.

*Pensamento/ metacognição:*

Este artigo não fala de pensamento especificamente, ele discute a metacognição, que seria:

A Psicologia Cognitiva através de seu enfoque do Processamento de Informação postula que a mente é sistema cognitivo, que habilita o ser humano a interagir no seu meio. Este sistema, por sua vez, tem a capacidade de se monitorar e auto-dirigir, potencializando o próprio sistema. Essa capacidade foi definida como metacognição. (Joua, 2006, p.177 )

Em outras palavras: “A compreensão que as pessoas tem de seu próprio processamento cognitivo é denominada pela Psicologia Cognitiva de

metacognição” (Joua, 2006, p. 177). Ainda: “A metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e auto-dirigir os processos cognitivos” (Joua, 2006, p. 177).

Essa capacidade de monitorar e dirigir os processos cognitivos vem associada a uma discussão sobre a consciência dos atos e pensamento, partindo para uma discussão subjetiva que convoca o conceito de “*self*”

A essência do processo metacognitivo parece estar no próprio conceito de *self*, ou seja, na capacidade do ser humano de ter consciência de seus atos e pensamentos. Mas o que seria consciência? (Joua, 2006, p. 177).

Na língua portuguesa, utiliza-se a palavra consciência com múltiplos significados: para referir-se à vigília (estar consciente), à função superegóica (princípios morais que regem o indivíduo), e ao *self*, o qual remete à percepção do indivíduo de sua própria existência. (Joua, 2006, p. 177)

(...) assinalando o caráter evolutivo da consciência, assinalam que o pensar sobre o próprio pensar, ou pensamento de segunda ordem, permitiu ao ser humano observar e corrigir seus pensamentos e suas ações, desenvolvendo estratégias cada vez mais sofisticadas para interagir com o meio e, portanto, para garantir sua sobrevivência. (Joua, 2006, p. 177)

Para o conceito de metacognição, existem modelos que buscam descrever sua essência e funcionamento. No artigo são destacados o que seriam os três principais modelos apresentados numa ordem cronológica de proposição.

*Flavell e Wellman:*

Primeiros autores a diferenciam a cognição da metacognição. Segundo este modelo:

Definiu-se, então, metacognição como a cognição sobre a cognição, ou um processo mediante o qual um indivíduo realiza

operações cognitivas, além de acompanhá-las enquanto elas acontecem (Joua, 2006, p. 178)

Haveria, neste modelo, um subsistema que monitorasse a metacognição e que se desenvolveria ao longo do tempo:

(...) considera que o sistema cognitivo, é provido de um subsistema de controle que tem a finalidade de monitorar, planejar e regular seus processos. Esse controle metacognitivo, na maioria das vezes, e, especialmente em crianças pequenas, acontece com pouca participação consciente. Entretanto, à medida que os processos cognitivos são mais exigidos por situações de vida mais complexas, os processos metacognitivos tornam-se mais conscientes, sendo a metacognição definida, então, como a capacidade de refletir conscientemente sobre os próprios processos cognitivos e metacognitivos. (Joua, 2006, p. 178)

Citando Yussen, que realizou um estudo de comparação entre modelos metacognitivos, o autor do artigo faz um breve panorama destes modelos cognitivos, relacionados ao paradigma do processamento de informação, que apontam estruturas de operação, controle e regulação das atividades cognitivas. Mas sem aprofundar nenhum destes, e segue na seqüência apresentando um modelo “mais amplo” nesta discussão.

Obs: Chama a atenção neste paradigma do Processamento da Informação que eles tratam a metacognição, o que poderíamos chamar de pensamento, como algo cujo funcionamento pode ser descrito em termos estruturais:

(...) as raízes da metacognição encontram-se exclusivamente no paradigma do Processamento da Informação, mais especificamente, na descrição dos mecanismos executivos do sistema cognitivo para aprendizagem, por meio do desenvolvimento da auto-regulação, e na instrução, por meio do desenvolvimento da heterorregulação. (Joua, 2006, p. 178)

*Mayor, Suegas e González*

Estes autores ampliam o campo de estudos sobre Processamento de Informação, assimilando questões sobre processamento mental, modelos mentais, alterações neurológicas, auto eficácia, e muitos outros estudos. (Joua, 2006, p. 178). Flavell já havia apontado essas reflexões mais amplas a respeito da metacognição ressaltando, entretanto, que não se deve confundir as habilidades metacognitivas com discussões de ordem psicológica sendo necessário portanto especificar, delimitar, o domínio da metacognição. Criando então um modelo esquemático que abrange os tipos de conhecimentos necessários para o domínio da metacognição.

Essa compreensão mais ampla foi também apontada por Flavell (1987). O autor, ao definir metacognição como o conhecimento que o sujeito tem sobre os eventos cognitivos, caracteriza a magnitude do campo metacognitivo. Ao mesmo tempo, entretanto, alerta para o perigo que essa ampliação traz para o conceito de metacognição, uma vez que ela pode referir-se a todos os fenômenos psicológicos. (...) Portanto, segundo Flavell (1987) é necessário especificar o domínio da metacognição. Com essa finalidade, o autor diferencia os tipos de conhecimento necessários na atividade cognitiva. Ele destaca, por um lado, o conhecimento metacognitivo e a experiência metacognitiva e, por outro, os objetivos e ações cognitivas. (Joua, 2006, p. 178)

As reflexões então que envolvem este paradigma acabam por limitar as reflexões a aspectos lógicos e procedimentais em detrimento de reflexões no campo da constituição do sujeito, o que seria uma esfera de discussão mais psicológica.

As reflexões propõem modelos onde a metacognição seria um salto realizado entre o que se realiza do nível do objeto para o nível meta, passado pelo fluxo de informações. A metacognição tem sido identificada como um potenciador da

aprendizagem e muitos estudos tem sido feitos nesse sentido. Conforme pode-se constatar no trecho abaixo:

(...) hoje é entendida como uma fase de processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida pela experiência e acúmulo de conhecimento específico. Em função desse processamento supra-ordenado, o indivíduo consegue monitorar, auto regular e elaborar estratégias para potencializar a cognição. (Joua, 2006, p. 180)

Essa perspectiva não aborda questões de ordem subjetiva, e foca-se nas de ordem lógica e cumulativa.

### **3.g. Behaviorismo**

**Análise do artigo:** *Causa e explicação debate entre o mentalismo e o behaviorismo radical.*

CAMESCHI, Carlos Eduardo; SIMONASSI, Lorismario Ernesto; Causa e explicação: Debate entre o mentalismo e o behaviorismo radical , Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. Vol. VII, nº 1, 021-037. 2005.

**Perspectiva:** Behaviorismo

**Foco de discussão:** Construção do conhecimento no behaviorismo.

**Sobre:** O artigo busca descrever um pouco o behaviorismo e o modo como este lida com os problemas relativos à construção do conhecimento tomando as teorias mentalistas como uma referência para realizar a descrição do behaviorismo. O artigo faz uma boa descrição da teoria behaviorista mostrando muito de seu funcionamento e gênese, entretanto, embora exponha muito do mentalismo para poder realizar a contraposição com o behaviorismo não faz uma exposição do mentalismo em seu funcionamento e gênese da mesma forma como faz com o behaviorismo.

*Construção do conhecimento/pensamento:*

Para as teorias mentalistas, que o autor traz Strawson como representante principal para realizar suas reflexões, o pensamento possuiria uma unidade mínima estrutural que determinaria a construção do conhecimento. Já no behaviorismo, o conhecimento seria o resultado de experiências de caráter contingente e experiências governadas por regras.

Conforme Skinner (1969), as origens do conhecimento podem ser resumidas com base na distinção entre comportamento modelado por contingências, comportamento governado por regras e suas interações (Cameschi, 2005, p. 24)

Conforme Strawson (1992/2002), de acordo com essa tradição, a estrutura geral das nossas idéias deriva de uma pequena região da própria estrutura. Essa parte fundamental da estrutura



é concebida como básica e não derivada, como *dada* (Strawson, 1992/2002, itálico do original), e consiste numa sequência temporalmente ordenada de estados mentais subjetivos, incluindo experiências sensórias na mente do sujeito. (Cameschi, 2005, P. 24)

Essas concepções que consideram uma estrutura do pensamento interna são frequentemente identificadas como *internalistas*, desta forma, o behaviorismo estaria então classificado como o oposto, *externalista*, por “desconsiderar” qualquer estrutura de pensamento que atuaria na construção do conhecimento e se lançando mais sobre as causas, os estímulos, etc.

Conforme o autor, essa tradição mentalista, subjetivista, ou seja, internalista, iniciada por Descartes, de um modo ou outro dominou o empirismo de Locke, Berkeley e Hume, que tentaram, por diferentes meios, construir, justificar ou explicar a nossa imagem geral do mundo apoiados na estreita base constituída pela sucessão de estados mentais subjetivos. (Cameschi, 2005, p. 24)

Oposto à tradição acima, conforme Strawson, o externalismo defende a idéia de que as características, as relações e o comportamento dos corpos humanos, no espaço, são, ou parecem ser satisfatoriamente definidas e observáveis, enquanto a vida mental ou interior parece ser elusiva e indefinida e elusiva, não disponível para a inspeção pública ou verificação científica. (Cameschi, 2005, p. 25)

O autor defende o behaviorismo radical, que frequentemente recebe críticas devido ao seu aspecto externalista, esclarecendo o embasamento epistemológico que leva o behaviorismo radical a abandonar a explicação de aspecto internalista, daquilo que se passa no subjetivo, lidando apenas com o que pode ser publicamente verificado, ou seja, aquilo que há de objetivo.

Skinner refuta vigorosamente a alegação do positivismo lógico de que, como dois observadores, não podem concordar acerca do que ocorre no mundo da mente; então do ponto de vista da ciência física, os acontecimentos mentais são “inobserváveis”. E

acrescenta que precisa ser mais bem esclarecida a afirmação de que os behavioristas negam a existência de sentimentos, sensações, idéias e outros traços da vida mental (Skinner, 1974).(Cameschi, 2005, p. 25)

Conforme Skinner, o behaviorismo metodológico exclui os acontecimentos privados por não ser possível um acordo público acerca de sua validade, mas o behaviorismo radical adota uma linha diferente, pois não nega a possibilidade de auto-observação ou do autoconhecimento nem sua possível utilidade, apenas questiona a natureza daquilo que é sentido ou observado e, portanto, conhecido. (Cameschi, 2005, p. 26)

Desta forma, o behaviorismo lida prioritariamente com as causas e consequências:

E sobre os exageros do internalismo, Skinner (1974) aponta que o mentalismo, ao favorecer uma aparente explicação alternativa, mantinha a atenção afastada dos eventos externos antecedentes que poderiam explicar o comportamento, enquanto que o behaviorismo metodológico fez exatamente o contrário ao lidar com os acontecimentos externos antecedentes: desviou a atenção da auto-observação e autoconhecimento. (Cameschi, 2005, p. 26)

De modo mais específico, ela envolve a análise das variáveis controladoras do comportamento verbal em quaisquer usos interessantes e significativos da palavra conhecimento e outros conceitos relacionados (...). (Cameschi, 2005, p. 27)

Desta forma, o aprendizado, a construção do conhecimento, não diz respeito a uma estrutura interna básica e dada a priori, como defende o internalismo, mas é construído a partir dos estímulos externos.

Portanto, as “atitudes favoráveis” ou “desfavoráveis” surgem de conseqüências que têm, respectivamente, as mesmas características afetivas (isto é, as “favoráveis” são reforçadoras e as “desfavoráveis” são punitivas), e as crenças podem ser descritivas como regras que orientam o que fazer e o que deixar

de fazer. Em resumo, aprendemos a seguir regras à medida que tais ações operantes são reforçadas por conseqüências naturais e/ou sociais, (...). O comportamento verbal é modelado pela comunidade verbal e, dessas interações sociais, deriva nossa capacidade de formular regras e agirmos como “seres cognitivos”, na medida em que podemos descrever para nós ou para outras pessoas nosso próprio comportamento (e o de outras pessoas) e seus motivos, causas ou razões, isto é, o complexo contexto antecedente imediato e remoto, descritos tecnicamente como estímulos discriminativos e eliciadores, bem como suas conseqüências reforçadoras. (Cameschi, 2005, p. 27)

Quando exemplos desses comportamentos verbais ocorrem, diz-se que a pessoa tem autoconsciência ou consciência dos outros e suas intenções (Skinner, 1969) ou, em outras palavras certas “contingências práticas levam as pessoas a apresentar, umas as outras, perguntas que resultam na auto-observação que denominados consciência; outras perguntas geram o comportamento de autogoverno a que damos o nome de pensamento. Juntos eles conduzem à consciência”. (Skinner, 1989, p, 53). (Cameschi, 2005, p.28 )

Finalmente, todos esses desenvolvimentos cognitivo, conceitual e comportamental ocorrem num contexto social (em particular, a aquisição da linguagem, sem a qual é inconcebível o pensamento desenvolvido, que depende do contato interpessoal e da comunicação). (Cameschi, 2005, p. 28)

### 3.h. Pós-estruturalista

**Análise do artigo:** A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos.

HENNIGEN, Inês; A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos; *Cadernos de Educação*; FaE/PPGE/UFPel; Pelotas [29]: 191 - 208, julho/dezembro. 2007.

**Perspectiva:** Pós-estruturalista

**Foco de discussão:** Trata-se de uma reflexão a respeito do modelo de ciência que estaria falido, e uma discussão a respeito de outras possibilidades para o fazer científico.

**Sobre:** O Artigo faz uma reflexão a respeito do fazer científico na contemporaneidade e discute linhas epistemológicas (Estudos Feministas, Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos) que possibilitariam novas formas de pensar a prática ciência e o fazer científico.

Para isso, a autora situa primeiramente o que seria a contemporaneidade, fazendo algo como uma genealogia da contemporaneidade, e então num segundo momento (pág. 199) apresenta o modo como as três perspectivas epistemológicas (Estudos culturais, Estudos Feministas e Estudos Foucaultinaos) pós-modernas, possibilitariam novas formas de se pensar e fazer a ciência na contemporaneidade:

As perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernas são tomadas como uma possibilidade de caminho na construção do conhecimento. (Hennigen, 2007, p. 200)

Obs: a parte que encaixa essas perspectivas com pós- moderna está na pág. 200 (e 199 quanto à virada lingüística).

*Conhecimento:*

Na perspectiva dos Estudos Culturais, o conhecimento não é tido como representação, ou seja, como tradução de uma verdade dada.

A concepção da indissociação entre práticas culturais, produção discursiva e constituição de identidades/diferenças é uma das compreensões básicas desenvolvidas no campo de Estudos Culturais. (Hennigen, 2007, p. 199)

Esta perspectiva constituiu-se a partir da crítica às meta-narrativas, aos significados universais e transcendentais e à representação – quando tomada como expressão de uma realidade objetiva – e funda-se na virada lingüística e na virada cultural. (Hennigen, 2007, p. 1999)

Nessa perspectiva, destaca-se a crítica às metanarrativas e se realiza uma crítica ao modo como o conhecimento científico é tomado de uma forma geral, como “*única forma válida de conhecimento*” (Hennigen, pág. 199). Os Estudos Culturais também não entendem a produção científica, o conhecimento, como uma produção livre de interesses, mas pelo contrário permeada por interesses:

Ao mesmo tempo, as noções de autonomia, desinteresse, objetividade e neutralidade da ciência também vêm sendo postas em xeque. (Hennigen, 2007, p. 200)

De forma similar, o deslocamento na noção de poder, operado na perspectiva foucaultiana, sua associação campos de saber e a crítica pós-estruturalista às oposições binárias vão minar ainda mais a posição moderna de produção de conhecimento neutro, isento de relações de poder, e a crença em significados universais e transcendentais. (Hennigen, 2007, p.200)

Nessa perspectiva pós-moderna, não se parte de pressupostos universais para pensar o mundo, não se tem a pretensão de se produzir verdades totalizantes.

Veiga- Neto (1999) discute a relação entre ciência e pós-modernidade e caracteriza o pós-moderno como uma perspectiva que rejeita o pensamento totalizante, as metanarrativas iluministas, os referenciais universais as

transcendências e as essências, desbancando a razão moderna e buscando razões regionais, particulares. O movimento não seria tanto se colocar contra as metanarrativas, mas não se socorrer delas para pensar o mundo. A perspectiva pós-moderna subtrai do pensamento moderno seus próprios fundamentos, tidos como incondicionais e supra-histórico. (Hennigen, 2007, p. 201)

O campo de Estudos Culturais surge justamente como uma forma de produzir conhecimento sem pretensões totalizantes. (Hennigen, 2007, p. 201)

De forma bastante parecida, e também entendida sob a perspectiva pós-moderna, os Estudos Feministas “*tem a questão política como baliza*” (Hennigen, p. 202). Segundo a autora, estes estudos participam de uma crítica cultural, teórica e epistemológica da Modernidade. Esta crítica se desenvolveu nas questões de igualdade de direitos, origem e constituição dos sexos, as quais terminaram por resultar em novas perspectivas teóricas que se opõe ao conhecimento objetivo e desinteressado. (Hennigen, p. 202)

O pensamento feminista opõe-se ao ideal de conhecimento objetivo ao trazer para a produção científica a subjetividade. (...) Ao mesmo tempo, enfatiza a historicidade dos conceitos e a coexistência de temporalidades múltiplas, abandonando a pretensão de alcançar uma verdade pura ou de constituir-se como a única possibilidade de interpretação dos fatos sociais. (Hennigen, 2007, p. 202)

Não há ciência normal para as feministas, coloca que estudiosas/os têm construído este campo apesar e por causa de suas divergências, assumindo a instabilidade de teorias e categorias, tendo o auto-questinamento como marca e aprendendo a operar com as incertezas. (Hennigen, 2007, p. 202)

Na perspectiva então pós-estruturalista, que segundo a autora seria algo mais restrito do que o pós-modernismo, aparecem os Estudos Foucaultianos, os

quais além de realizar a crítica a Modernidade como as perspectivas anteriores, não propõe um método nem uma teoria.

O pós-estruturalismo, termo mais restrito que pós-modernismo, remete a uma série de análises e teorias que ampliam e modificam pressupostos e procedimentos estruturalistas quanto à concepção de natureza e papel da linguagem. A ênfase estruturalista nos processos lingüísticos e discursivos mantém-se; contudo, o processo de significação é compreendido como instável, indeterminado, incerto. Pensadores como Foucault, Derrida, e Barthes são identificados a esta perspectiva. (Hennigen, 2007, p. 200)

Ele [Foucault] não indicou caminhos e procedimentos a serem seguidos e cumpridos, tampouco nos legou um conjunto de proposições logicamente encadeadas, abrangentes, unificadoras. Na contramão do pensamento moderno, ele não buscou criar um sistema; ao contrário, é movido pela suspeita, pela crítica que recai sobre seu próprio trabalho. (Hennigen, 2007, p.203)

Conhecimento, então, assim como nas perspectivas pós-modernas, é entendido como produção, permeado por discursos e relações de poder. A idéia de verdade ou da razão unificadora e totalitária é questionada nessa perspectiva. Ainda, essa perspectiva identifica rupturas e descontinuidades nos discursos.

No seu trabalho arqueológico – e depois genealógico – Foucault busca as descontinuidades, as rupturas nos discursos não para fundar uma teoria da descontinuidade, mas por que constata, em certos momentos e em certas ordens de saber, mudanças bruscas, que não coadunam com a imagem de continuidade, tão cara à ciência moderna. Ele pensa que não se trata de correções de conteúdo, mas correspondem a uma modificação nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros. (Hennigen, 2007, p. 203)

A autora diz que ele rompe com o conceito de verdade da modernidade, defendendo que existiriam regimes de verdade, ou seja, discursos tomados como verdadeiros, mecanismos que distinguem o que é falso, técnicas de obtenção da verdade, e pessoas a quem se pode atribuir o direito de falar a verdade.

Finalizando então, a autora que anteriormente atribuiu a essas perspectivas pós-modernas a possibilidade de um novo fazer ciência termina o artigo dizendo da dificuldade de se conduzir uma reflexão nessas perspectivas sem cair numa armadilha de se operar num saber fechado, como no caso das metanarrativas.



**Análise do artigo:** Bildung e Educação

WEBER, José Fernandes, "BILDUNG E EDUCAÇÃO", *Revista Educação & Realidade*, Rio Grande do Sul, 31(2):117-134 juln./dez. 2006.

**Perspectiva:** Pós-estruturalista

**Foco de discussão:** Explicitar o conceito "Bildung", discutindo a polissemia do termo.

**Sobre:** O artigo busca discutir um pouco a polissemia do termo "Bildung" que, de modo geral, corresponderia ao conceito de formação, autoformação, cultivo. A partir do conceito de Bildung e sua polissemia, o autor busca então discutir a oposição que se faz entre "educação estética" e "educação política", onde, do ponto de vista do autor, esta é uma oposição equivocada.

*Formação/subjetivação:*

De forma geral, pode-se dizer que neste artigo o "Bildung", formação, é argumentado numa esfera de subjetividade, onde se articulam o político e estético.

(...) a proeminência do conceito, da idéia de Bildung, encontra-se vinculada ao movimento do "tornar a ser o que se é", ou seja, ao movimento de constituição da própria identidade. (Weber, 2006, p. 126)

O autor inicia então a discussão a partir da proposta iluminista de formação. Existe um a contraposição que é feita entre a formação iluminista francesa e a formação alemã, onde à segunda geralmente é atribuído um rótulo de alienação.

(...) a saber, a contraposição entre estética e política. Tal oposição, ao menos como ela passa a ser concebida naquele contexto, não diz respeito apenas à distinção entre ocupações, em que o esteta e o artista, ocupar-se ia com a arte enquanto o político, com aquilo que é público. (Weber, 2006, p. 188)

Tal maneira de conceber a política e a estética foi responsável por criar a mistificação de que a história dos séculos XVIII ao XX mostra a França como democrática e, ao mesmo tempo, a Alemanha – ou conjunto dos principados que após o processo de união tornaram-se Alemanha, já no século XVIII – como apolítica, com uma super valorização do particular, o que não deixaria de fazer presságios de importantes acontecimentos futuros. (Weber, 2006, p.188)

A formação no iluminismo então teria essa distinção entre estético e político e, diferente da alemã, não faria a valorização do particular.

A formação alemã, por dar ênfase ao individualismo, muitas vezes é tomada como apolítica:

“os Estados alemães formavam uma sociedade essencialmente agrária; a burguesia, pouco numerosa, buscava na cultura sua forma de identidade e sustentava, neste terreno, ideais individualistas e, segundo alguns estudiosos, apolíticos” (Weber, 2006, p. 122)

Essa atribuição de certo individualismo ao Bildung alemão se deve ao seu perfil, que difere do iluminista, que prioriza um “cultivo de si”.

Esta motivação da classe burguesa já se fazia sentir em 1806/7, após a derrota da Prússia para o exército de Napoleão Bonaparte. À derrota militar, seguiu-se um sentimento de desalento, superado gradativamente pela intensa valorização da educação, da cultura, como resultado de um projeto de educação. Se é certo que, na Alemanha, tal valorização é bem anterior ao século XIX, foi nesse período que se afirmou com toda a intensidade o princípio da educação enquanto “cultivo de si”, Bildung. (Weber, 2006, p.122)

Os três modelos de Bildung: clássico, romântico e trágico:

### *Clássico*

A concepção clássica de Bildung busca inspiração na Grécia clássica, que seria “*um modelo de uma humanidade superior*” (Weber, pág. 126) opondo o modo harmônico de vida à deformidade moderna. Esse modelo harmônico grego articulava as esferas política, religiosa e artística, conduzindo a um modo de vida superior.

Excluído o movimento romântico – que opta por um recuo ao medievo alemão – a Grécia torna-se fonte inesgotável de reflexão, pois se afigura como um modelo insuperável, o exemplo bem sucedido de um Estado no qual a Filosofia, a Arte e a Religião não apenas relacionam-se mantendo uma proximidade incômoda, mas convivem harmoniosamente. (Weber, 2006, p.126)

Aquela imagem de humanidade, buscada como modelo – uma imagem ideal da humanidade – seria tão só, ou fundamentalmente a que emerge da bela forma. Tal imagem, característica da “concepção clássica de Bildung” (...). (Weber, 2006, p.126)

### *Romântico*

A concepção romântica o *Bildung* é relacionado ao desenvolvimento de uma tendência natural do homem, que se manifesta e precisa ser cultivada:

Uma segunda aceção do termo Bildung aponta para na direção da valorização dos processos de incorporação, de transformação, desenvolvidos pelos autores do *Sturm und Drang* e do romantismo alemão (...) trata-se, então, de Bildung como cultivo, característico da “concepção romântica de *Bildung*”. (Weber, 2006, p.)

Para os românticos, há uma força que, alimentando-se de “substâncias obscuras” – inconscientes- de nossa alma, -sonhos, desejos e pulsões- brota irresistivelmente, vindo à luz. Este ímpeto natural, este poder vegetativo –busca de luz- embora incondicionado, merece cultivo do contrário, tende a não se expandir, a não vingar. (Weber, 2006, p.127)

### *Trágico*

A concepção trágica de Bildung traz a idéia do formar-se como um “pensar contra si mesmo” (Weber, p.129). Diferente da concepção romântica e clássica, a discussão da formação incorpora aspectos estéticos enquanto arte, política, ética, educação, enfim, a constituição do ser. A questão da estética não mais está reduzida ao campo das artes. O trecho a seguir discute essa questão da estética em seu caráter amplo:

Meras questões de estética? Também, mas não apenas, pois o que está em jogo é o aprofundamento da própria imagem do sujeito moderno – também dos seus impasses – e das instituições culturais modernas (...). O discurso subjacente às tradições de pensamento apresentadas institui e institucionaliza a Bildung como o conceito que polariza, ao menos na Alemanha, a ética, a educação, a estética e a política, constituindo o ponto máximo de concreção da Filosofia Prática. Quer dizer, na modernidade, a “estética” nunca foi apenas “algo relativo à arte”. Desde o princípio, esteve ligada à moral, à política, à educação, à teoria do conhecimento. As obras de Fichte, Goethe, Schiller, Humboldt, Schlegel, Hödelrin, Nietzsche, apenas para citar os autores aqui utilizados, referendam documentalmente esta afirmação e este modo de pensar. (Weber, p.128)

A Bildung trágica traz a questão da formação estética enquanto arte, política, ética, formação do ser, etc. Segundo o autor, a questão da estética da formação significa um pensar contra si próprio que envolve questionamento e auto-crítica. A Bildung nestes termos é trágica, pois “O que há de valioso na arte, e o conceito de Bildung mostra-o, particularmente a trágica, é o deslocamento da certeza para o plano da oscilação” (Weber, p. 129).

**Análise do artigo:** Otimismo, pessimismo e criação: pedagogia do conceito e resistência.

BIANCO, Giuseppe. *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1289-1308, Set./Dez. 2005.

**Perspectiva:** Pós-estruturalismo.

**Foco de discussão:** Pensamento.

**Sobre:** O artigo é bastante extenso e busca fazer uma análise da “pedagogia do conceito”, proposta por Deleuze. Para tal, o autor discute muito da obra de Deleuze e traz muitos conceitos para tentar situar o que seria a pedagogia do conceito. Essa noção de pedagogia do conceito traz uma crítica à forma clássica e dogmática de pensamento.

*Pensamento:*

Segundo o autor, Deleuze realizando a crítica às formas dogmáticas de pensamento e buscando fugir ao niilismo discute o que se chama de “pedagogia do conceito”.

(...) a pedagogia do conceito é apresentada como a única postura do pensamento, a qual, em nossa contemporaneidade, pode permitir à filosofia fugir do niilismo da doxa do discurso pseudofilosófico da disciplina da comunicação, contra o qual Deleuze lutou durante toda sua trajetória filosófica e, especialmente, nos últimos dois decênios de sua vida. (Bianco, 2005, p.1290)

Por pedagogia do conceito se entende uma pedagogia que se pauta a partir do conceito, ao invés de um conceito instrumento da prática pedagógica.

Antes de tudo, parece-me particularmente importante chamar a atenção sobre o “do”, ou seja, sobre o genitivo que liga o substantivo “pedagogia” ao substantivo “conceito”. É essencial compreender que por “pedagogia do conceito” não devemos entender uma prática pedagógica que utiliza o conceito como o

seu instrumento privilegiado, mas um tipo particular de conceito que é pedagógico por natureza. Em suma, não é tanto o conceito que é *da* pedagogia, mas é, sobretudo, a pedagogia, a “pedagogicidade”, que é *do* conceito, tanto que Deleuze e Guattari falarão também do “estatuto pedagógico do conceito” (Deleuze & Guattari, 1997, p. 21). O aspecto principal parece-me, portanto, dizer respeito ao “conceito” e não à “pedagogia”. (Bianco, 2005, p. 1293)

Ainda, o que se entende por *conceito* na pedagogia do conceito, não é uma imagem representativa da realidade, como normalmente é entendido o *conceito*, mas *conceito* é entendido nesta perspectiva como criação, uma concepção bastante sutil que custou a Deleuze propô-la.

Além disso, devemos esclarecer que o conceito de conceito, que Deleuze e Guattari desenvolvem em *O que é a filosofia?*, não tem nada a ver com “o conceito” que Deleuze tinha denunciado, vinte anos antes, em *Diferença e repetição*, como um dos instrumentos de subordinação e domesticação da diferença (diferença que não é mais do que o sensível em sua intensidade, isto é, o fenômeno, o real). (...) O primeiro resultado desse livro [Diferença e repetição] é uma crítica radical da representação e da imagem do pensamento que a embasa; segundo Deleuze, a representação é incapaz de pensar a diferença em si mesma, porque subordina estruturalmente a diferença “livre e selvagem”, objeto de temor, à tranquilizadora identidade do conceito: toda a história da metafísica ocidental – desde seus primórdios platônicos até Hegel e para além dele – se configura como a história do “longo erro” da representação. (Bianco, 2005, p. 1293)

Adiante aparece a crítica de Deleuze às formas dogmáticas de pensamento:

Nesse momento de sua trajetória, Deleuze enfatiza aquilo que ele chama a imagem clássica ou dogmática do pensamento que, desde sempre, vem fundamentando o pensamento representativo (Deleuze & Guattari, 1992, p. 186). Por “imagem

do pensamento” não se entende um método, mas uma certa imagem implícita e pré-filosófica que o pensamento tem de si mesmo e que subjaz a qualquer tentativa de pensar. Essa imagem é afirmada ao longo de toda a história da filosofia, até chegar à grande crise nietzschiana (não é por um simples acaso que Deleuze deve tanto ao pensador alemão pela crítica que este faz à metafísica) e sua história coincide, por conseguinte, com a história do esquecimento da diferença no interior do conceito. Imagem que supõe que o pensamento possua uma boa natureza e uma boa vontade, que o pensador queira naturalmente o verdadeiro e que o pensamento tenha uma relação de afinidade com a verdade (bom senso). Além disso, tal imagem pressupõe que o modelo do pensamento é a reconhecimento – e não a criação – de um objeto, supostamente o mesmo, sobre o qual concordam as faculdades do sujeito (senso comum). (Bianco, 2005, p.1294)

O autor faz no final do artigo uma oposição de modo a facilitar a distinção entre as concepções de conceito:

Desde os anos de 1980, portanto, Deleuze parece distinguir expressamente dois conceitos de conceito: o primeiro, o clássico e pertencente ao mundo da representação, que diz, ou, melhor, que pretende dizer a Essência eterna; o segundo, flexível e móvel, que expressa e experimenta os devires: é contingente porque, de algum modo, depende das ocasiões que o geram (aquilo que força o pensamento); ao mesmo tempo, é absoluto, porque, não tendo a proposição como modelo, não se refere a nenhum outro conceito que não a si próprio, isto é, não depende dos supostos estados de coisas que lhe são externos. (Bianco, 2005, 1297)

A respeito de pensamento, Deleuze fala de criação e não de re-cognição (seguindo a sua crítica ao conceito entendido como representação):

A nova imagem do pensamento opõe-se à imagem dogmática do pensamento: acima de tudo, o pensamento não pressupõe um

ato voluntário de fundação que eliminaria os pressupostos para iniciar do zero, já que o pensamento começa sempre pela diferença, *au milieu*, no meio de alguma coisa, por causa de alguma coisa que *força* o pensador a pensar: o acontecimento que faz sentido e que corta o escorrer linear do tempo. Aquilo que força o pensamento provoca um choque que faz com que cada faculdade saia de seus eixos, os quais coincidem com os limites do bom senso e do senso comum. O pensamento cria; não reconhece, não encontra a solução dos problemas dados e já feitos, como faz um aluno com o professor, mas põe problemas sempre novos e, com eles, as suas soluções. (Bianco, 2005, p. 1295)

A crítica que Deleuze realiza a uma pedagogia que se vale do conceito como ferramenta da pedagogia articula a questão do pensamento na contemporaneidade:

Os pós-kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos singulares. Se as três idades do conceito são a enciclopédia, a pedagogia e a formação comercial profissional, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro, desastre absoluto para o pensamento, quaisquer que sejam, bem entendidos, os benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal (Deleuze & Guattari, 1997, p. 21). (Bianco, 2005, p. 1290)

Observamos que Deleuze articula a questão da ciência como criadora de conceitos:

Em várias intervenções dos anos de 1980, que precederam a *O que é a filosofia?* e, após, no livro escrito com Guattari, Deleuze tende a sublinhar que a filosofia é uma disciplina criadora, tal



como a arte (a qual cria conceitos e afectos) e, paradoxalmente, tal como a ciência (a qual cria funções). (Bianco, 2005, p. 1298)

Finalmente, Deleuze não atribui à filosofia qualquer pretensão fundadora e de superioridade com respeito a outras práticas do pensamento: “O exclusivo da criação dos conceitos – escreve – assegura à filosofia uma função, mas não lhe confere qualquer proeminência nem algum privilégio, já que ela é só outro modo de pensar e de criar, outro modo de ideação, como o pensamento científico, que não deve necessariamente passar através dos conceitos” (Deleuze & Guattari, 1997, p. 17). (Bianco, 2005, p. 1299)

## 4. CONSTATAÇÕES, DESCONFORTOS E POSSIBILIDADES

### Teoria crítica

No artigo *Produção de conhecimento* (Bergamo; Bernardes, 2006) a questão pensamento é tratada numa perspectiva dialética, onde haveriam o “movimento do real” e o “movimento do pensamento” que constituiriam pólos opostos, sendo o “movimento do real” o que poderia chamar de “a realidade”, a estrutura, que existiria independente do movimento do pensamento. Tal como na estrutura dialética, haveria ainda a sobreposição de um dos pólos sobre o outro, e como afirma o autor a sobreposição seria do movimento do real, independente, sobre o movimento do pensamento, terminando o primeiro por influenciar o segundo.

Nesta perspectiva, dentre as várias distinções que se pode fazer em relação ao modo como os estudos pós-estruturalistas tomam a questão do pensamento, pode-se destacar a afirmação que se faz, no discurso dialético, a respeito de uma “realidade” dada que não apenas independe do pensamento mas o produz. Nos estudos pós-estruturalistas, a partir da virada lingüística, o pensamento é entendido de um modo bastante diferente, como pura linguagem e seus agenciamentos discursivos (Corazza, 2003) (Hennigen, 2007). Nesta perspectiva pós-estruturalista o pensamento produz a realidade, ele cria problemas e objetos; “o real” só é real na medida em que o pensamento, entendido como linguagem, o admite como tal. Pode-se destacar do livro *A Gaia Ciência* de Friedrich Nietzsche, pensador muito importante para a perspectiva pós-estruturalista, alguns aforismos que provocam reflexões e questionamentos a respeito do pensamento, realidade e racionalidade. Por exemplo, o aforismo 196, *Os limites de nosso ouvido*: “Nunca se ouvem senão perguntas para as quais se é capaz de encontrar uma resposta” (Nietzsche, 2006). Esse aforismo permite pensar essa questão trazida na perspectiva pós-estruturalista do pensamento/conhecimento como criador de seus problemas e objetos. As “perguntas” são feitas na medida em que o conhecimento, o discurso, em seu mecanismo e desenvolvimento cria as perguntas, os problemas e os objetos. O aforismo 205, *Necessidade*, reforça essa idéia: “A necessidade passa por causa; na realidade, na maioria das vezes não passa

de efeito” (Nietzsche, 2006). Isso significa que a necessidade seria a criação de um problema. Portanto, essa necessidade não passaria de um efeito do próprio conhecimento e este por sua vez criaria o problema. Tais considerações a respeito do pensamento o redimensiona por completo e abre então inúmeras possibilidades de crítica e criação.

A concepção dialética de pensamento como efeito de um real dado, positivo, engessa sua análise e o estrutura por completo interditando a possibilidade de se repensar esta questão. Existiria no movimento do pensamento certa autonomia, conforme o autor, que viria da razão, da lógica interna da ciência para a qual aparece o termo *lógica subjacente*. Entretanto, não há questionamento dessa racionalidade e é justamente a racionalidade entendida como única forma de pensamento possível o que se critica neste trabalho e também nos estudos pós-estruturalistas.

O aforismo abaixo, de Nietzsche, extraído também de *A Gaia Ciência*, questiona a verdade como única forma de pensar:

#### 112- Origem da lógica

Como se formou a lógica na cabeça do homem? Certamente do ilogismo, cujo domínio primitivamente deve ter sido imenso. Mas uma multidão de seres que raciocinava de maneira completamente diversa da nossa deve ter desaparecido; isso poderia ser ainda mais verdadeiro do que se pensa! Aquele que, por exemplo, não chegava a descobrir com bastante rapidez as “similitudes” quanto à eliminação ou ainda quanto aos animais que eram seus inimigos, aquele que classificava com demasiada lentidão ou que era muito circunspecto em sua classificação diminuía suas possibilidades de sobrevivência mais do que aquele que concluía imediatamente pela identidade com relação a essas coisas. Era essa inclinação predominante que levava a tratar, desde o início, as coisas semelhantes como se fossem idênticas – uma inclinação ilógica, contudo, por que em si não há nada de idêntico - que por primeiro criou o fundamento da lógica.

Do mesmo modo, para que se formasse um conceito de substância, indispensável para a lógica – ainda que estritamente falando nada de real lhe correspondesse – foi necessário que não visse nem se sentisse durante muito tempo o que há de mutável nas coisas; os seres que não viam com exatidão tinham uma vantagem sobre aqueles que percebiam as “flutuações” de todas as coisas. Em si, toda a prudência em tirar conclusões toda a tendência cética já constituem um grave perigo para a vida. Nenhum ser vivo se teria conservado, se a inclinação oposta, a inclinação de afirmar antes que suspender o juízo, de se enganar e fantasiar antes que esperar, de aprovar antes que negar, de julgar antes que ser justo, não se tivesse desenvolvido de uma forma extremamente intensa. – A seqüência dos pensamentos e das deduções lógicas, em nosso cérebro atual, responde a um processo, a uma luta de instintos, em si deveras ilógicos e injustos; só percebemos geralmente o resultado da luta: de tal modo esse antigo mecanismo funciona agora em nós rapidamente e escondido. (Nietzsche, 2006).

Assumir uma autonomia relativa do pensamento devido à sua *lógica subjacente*, procedimento realizado pela a teoria crítica, apenas reafirma a racionalidade entendida como forma legítima de pensamento. Nesse sentido, o princípio da racionalidade não é questionado, realizando-se assim não mais do que uma manutenção de uma forma de pensamento convencionalizada que permanece produzindo seus efeitos de subjetivação bem como seus objetos e problemas.

Na perspectiva crítica orientada pelo princípio dialético o pensamento é compreendido a partir da discussão sobre *ideologia*. Esta discussão ainda pauta-se pelo princípio da racionalidade como referência inquestionável. Haveria na perspectiva dialética dois aspectos da razão: de uma lado um pensamento racional marcado pelas condições de produção e portanto corrompido; de outro lado um pensamento racional esclarecido, livre da ideologia, cuja lógica subjacente lhe conferiria a possibilidade de resistência. Na perspectiva pós-estruturalista a racionalidade é concebida como *discurso*. Pensamento seria, segundo Corrazza (2002, 2003), uma atividade crítica, ato

de questionamento, e não uma “interpretoze”, justamente o que fazem as meta-narrativas.

Entretanto, embora na perspectiva crítica o pensamento não esteja posto da mesma maneira que nos estudos pós-estruturalistas, há questões bastante interessantes que os estudos críticos, pautados no princípio dialético, apontam e que permitem problematizações que viabilizam certa resistência às práticas sociais dominantes. Existe na perspectiva crítica uma preocupação para com a produção de conhecimento no modo como esta viria inscrita pelo movimento do real e também no modo como termina por retroalimentar as práticas sociais de dominação realizando uma manutenção do metabolismo social. Existe a proposta de uma transformação da ordem social. Embora se trate de transformação e não criação, são questões que dialogam com algumas reflexões deste trabalho, tais como a proposta de se pensar os efeitos de subjetivação e o contexto contemporâneo. Estes pontos em comum foram também apontados no estudo teórico realizado do livro *Documentos de Identidade*, de Tomáz Tadeu, analisado na primeira etapa deste trabalho.

Essas discussões em comum a respeito dos efeitos de subjetivação e da contemporaneidade aparecem no artigo *Produção de conhecimento*, no qual se identifica que o conhecimento escolar realiza uma manutenção do metabolismo social – mesma reflexão trazida por Tomáz Tadeu a respeito do currículo em *Documentos de Identidade*.

Da mesma forma, no artigo *Aversão à teoria*, de Robson Loureiro, aparecem questões em comum com as deste trabalho a respeito de subjetivação e pensamento em articulação com a contemporaneidade. Essas questões são muito importantes para esta pesquisa que se propõe problematizar o modo como o discurso científico produz efeitos de subjetivação na atualidade.

Em *Aversão à teoria* o autor faz uma reflexão crítica à tradição pragmática e neo-pragmática a partir do referencial teórico de Adorno. Ele situa o pragmatismo e neo-pragmatismo de Dewey e Rorty, respectivamente, e traz a crítica de Adorno aos efeitos da tradição pragmática e neo-pragmática. Esta

crítica de Adorno entra em consonância com aquilo que neste trabalho, sob a perspectiva pós-estruturalista, se entende por efeitos de subjetivação e contemporaneidade.

A crítica de Adorno recai sobre a alienação, um efeito produzido pelas tradições pragmáticas no contexto capitalista, efeito tal que ele define como *semiformação*. Segundo a crítica de Adorno, essas tradições terminam por resultar num modo utilitarista de se posicionar em relação à razão, ao conhecimento e ao pensamento os quais se tornam apenas instrumentos para fins imediatos, resultando numa “mercantilização” do pensamento (Loureiro, 2007).

A semiformação seria então resultado desse pensamento utilitarista e técnico que reproduz a ordem social dominante, não se tratando, entretanto, de uma formação “pela metade” (em termos de quantidade), mas sim um modo de pensar utilitarista, de consumo de conteúdo sem uma reflexão crítica (Loureiro, 2007). Isso remete às reflexões produzidas na leitura do livro *Estudar*, de Larrossa, que traz a imagem de estudar como uma relação de comprometimento do estudante com aquilo que é estudado; trata-se de um estudar não utilitarista, não alienado, mas ético.

Essa semiformação, esse modo utilitarista descompromissado de se relacionar com o conhecimento/pensamento é um dos grandes incômodos que movem esta pesquisa os quais se observa principalmente nas ciências naturais nas quais a aplicação dos conhecimentos é imediata, agravando assim essa relação com o pensamento e conhecimento. Em *A Gaia Ciência*, no aforismo 42, Nietzsche provoca todas essas questões levando a discussão a termos ainda mais subjetivos, convocando a questão da vida e dos modos de vida em sua discussão:

#### 42- Trabalho e aborrecimento

Procurar um trabalho para ter um salário – isso é o que torna hoje quase sempre todos os homens iguais nos países civilizados; para todos eles o trabalho é um meio e não um fim; por isso são pouco difíceis na escolha do trabalho, desde de que

lhes proporcione um ganho significativo. Ora, há homens raros que preferem perecer a trabalhar sem *prazer* : são delicados e difíceis a satisfazer, não se contentam com um ganho abundante, se o próprio trabalho não representar o ganho dos ganhos. Dessa espécie de homens raros fazem parte os artistas e os contemplativos, mas também os ociosos que passam sua vida na caça ou nas intrigas do amor e nas aventuras. Todos procuram o trabalho e o sacrifício na medida em que estejam ligados ao prazer e, se necessário, o trabalho mais duro e difícil.

Caso contrário, se decidem pela preguiça, mesmo que essa preguiça signifique a miséria, desonra, perigos para a saúde e para a vida. Não receiam tanto o aborrecimento que o trabalho sem prazer: é preciso mesmo muito aborrecimento para que *seu* trabalho dê resultado. Para o pensador e para o espírito inventivo o aborrecimento é essa “calma monótona” da alma que precede o curso feliz e os ventos alegres; é preciso que suporte essa calma, *esperar* seu efeito apesar deles: - é precisamente isso que as naturezas inferiores não podem em absoluto obter delas próprias! Expulsar o aborrecimento a qualquer custo é tão vulgar como trabalhar sem prazer. Nisso talvez os asiáticos se distinguem dos europeus: são capazes de um repouso mais longo e mais profundo; mesmo seus narcóticos agem mais lentamente e exigem paciência, contrariamente à insuportável instantaneidade desse veneno europeu, o álcool.

## **Psicanálise**

O artigo aborda a questão do pensamento sob a perspectiva psicanalítica na qual o pensamento teria origem na implantação da pulsão. Toda problematização que se faz a respeito de pensamento na psicanálise diz respeito à relação com sua origem, qual seja, a pulsão na criança e as formas de sublimação dessas pulsões. Não se privilegia a condição do pensamento, se estruturado ou não, discursivo ou metafísico etc. Neste artigo as definições de pensamento e inteligência, pelas quais se orienta tal discussão psicanalítica, são aquelas postuladas pela psicologia genética. Nesse crivo a inteligência é

entendida como a capacidade do ser humano de se adaptar às condições ambientes e de pensamento como representação da realidade. (Sordi, 2005)

O que se percebe então, a partir das reflexões conduzidas nos estudos pós-estruturalistas é que esse modo de a psicanálise conceber o pensamento/inteligência reforça a questão da lógica como única forma de pensamento. Isso se justifica por que os estudos da psicologia genética se pauta, a partir estruturação lógica e seu desenvolvimento. Ao declarar o pensamento como representativo, se pressupõe uma realidade dada a priori sobre a qual o pensamento criaria formas de representação.

A partir da leitura do livro *A Gaia Ciência*, em especial o aforismo *A origem da lógica*, a forma como Nietzsche desestabiliza a lógica como única forma de pensar e produz um estranhamento dessa concepção de pensamento estruturado e determinado, pautado pela lógica, pelas relações de causa e consequência etc.

Da mesma forma, esse estranhamento é produzido a partir dos estudos pós-estruturalistas. A discussão trazida por Corazza (2003) a respeito de um pensamento crítico, na figura de Delnietsky, contraposto a pensamento interpretativo, na figura de Aristovich (com a qual se identifica a psicanálise) produz igualmente um estranhamento dessa concepção de pensamento trazida pela psicanálise. Tal concepção não prioriza um questionamento da realidade enquanto tal e não privilegia que as questões relacionadas às formas de resistência.

A crítica que Corazza (2006) direciona à psicanálise, no capítulo *Bestiologia*, como aquilo que marca subjetividades fica muito clara quando se ponderam os efeitos dessa concepção de pensamento representativo e racional. A abordagem psicanalítica privilegiaria um questionamento da realidade e se configuraria como uma perspectiva conservadora, não apenas mantendo a noção de uma racionalidade lógica, discutindo apenas a origem da racionalidade, mas preservaria valores morais. Ocorre também o que Corazza (2006) aponta como uma produção de conformidade. As categorias postas não são apenas explicadas de outra forma, numa chave analítica fundamentada



nas questões do desejo e da sublimação. Nessa chave, a repressão e sublimação do desejo são condições de formação de subjetividade e formas de vida. Em nosso entendimento, essa visão inviolabilizaria a possibilidade de crítica, questionamento e criação.

### **Pensamento complexo**

O artigo *A comunicação científica como literatura: o lugar do sujeito na construção do conhecimento* traz reflexões a respeito do conhecimento científico e da produção de conhecimento científico e realiza uma crítica a respeito da ciência que se pretende neutra, ou seja, isenta de influências de aspectos subjetivos. É interessante nesta perspectiva do pensamento complexo o fato de que a produção científica não é entendida como uma produção neutra na qual os aspectos subjetivos do observador seriam eliminados por meio do método científico de observação. Ao longo do artigo é argumentado que o conhecimento científico se dá por meio do modo de pensar humano e, portanto, não estaria isento de aspectos subjetivos (Zen, 2004).

Esta crítica ao conhecimento científico considerado livre de aspectos subjetivos é bastante interessante e aparece nas reflexões de Nietzsche (2006), principalmente nos aforismos 196, 205 e 217 já discutidos anteriormente, no item referente à teoria crítica.

Entretanto, na perspectiva do pensamento complexo, o pensamento é entendido como uma atividade característica humana e possui então um modo singular de ser. Como aparece na citação de Edgar Morin destacada pela autora, o pensamento seria estrutural (Zen, 2004).

Tanto o homem quanto o pensamento são entendidos como essências. O homem possuiria uma esfera subjetiva e uma objetiva, ambas inseparáveis e por isso o conhecimento científico viria marcado por certa “humanidade”. Ao longo do artigo é argumentado que as diversas instâncias do ser humano precisariam ser melhor exploradas para conferir à produção científica um desenvolvimento completo.

Tais concepções a respeito de pensamento e subjetividade parecem inviabilizar uma problematização a respeito dos efeitos de subjetivação. O conhecimento científico é apresentado como enviesado, entretanto, este não produziria efeitos no ser humano, o qual possuiria uma essência *a priori*. Não parece existir, portanto, uma reflexão a respeito dos efeitos de subjetivação bem como uma discussão sobre a produção estética da existência. Da mesma forma, o pensamento tomado como possuindo uma estrutura, também parece inviabilizar a crítica à razão, uma vez que a organização atribuída ao pensamento se pauta pela lógica.

### **Lógica/pensamento científico**

O artigo *O discurso da ciência na contemporaneidade: “nada existe a menos que observemos”* apresenta uma concepção bastante positivista a respeito de conhecimento científico que é entendido como interpretação “pura” de uma natureza dada *a priori*. Nesta concepção, a ciência se desenvolve de maneira linear, com suas convenções e regras que orientam a ação investigativa, se tornando cada vez mais sofisticada e próxima à realidade.

Na forma como é apresentado neste artigo, o conhecimento científico não é influenciado por contextos econômicos, políticos ou culturais. A ciência caminharia por meio do aprofundamento do conhecimento e desenvolvimento de sua lógica interna. A autora do artigo, ao desenvolver essa concepção, apenas reconhece que fatores econômicos possam influenciar o desenvolvimento da ciência por meio de investimentos realizados prioritariamente em determinada área do conhecimento, dando vantagem a esta área; entretanto, o conhecimento científico não carregaria inscrições subjetivas, ou seria influenciado por contextos quaisquer (Martins, 2009).

A discussão que se realiza a respeito de subjetividade gira em torno do observador como aquele que realiza medidas e desta forma interfere no sistema, apenas isso.

Esta concepção de conhecimento científico e pensamento tomam o pensamento como representação e novamente a lógica é referência principal a

partir da qual vai se definir o pensamento; o conhecimento seria o produto da atividade desse pensamento. Esta perspectiva não privilegia a discussão do pensamento como prática questionamento que possibilitaria a criação; a ciência apenas se desenvolve conforme sua lógica interna e as eventuais mudanças que redimensionam a perspectiva científica corrente derivam em sua maioria de problemas da própria lógica científica.

Desta forma, este modo de se entender o pensamento e conhecimento inviabilizam que se considere o pensamento nos termos pós-estruturalistas, conforme sugerem Larrosa (2003) e Corazza (2006). Não é foco da discussão a problematização da lógica e do saber, tão pouco há uma reflexão a respeito do sujeito ou dos processos de subjetivação e seus efeitos.

### **Fenomenologia heideggeriana**

Na perspectiva fenomenológica de orientação heideggeriana, conforme mostra o artigo *Uma abordagem fenomenológico-existencial para a questão do conhecimento em psicologia*, o conhecimento não seria livre de aspectos subjetivos, em comparação com a forma como se declara a ciência positivista. Para esta perspectiva fenomenológica, antes de qualquer “pureza” do método científico o objeto a ser observado já retém marcas do observador. A forma como algo se manifesta, o fenômeno, possui inscrições do observador, e desta forma, um fenômeno se apresentaria de maneiras diferentes a observadores diferentes (Roehe, 2006).

Embora, na perspectiva do artigo se considere o conhecimento como algo enviesado, ou seja, constituído por aspectos subjetivos, pressupõe-se um fenômeno ontológico que se manifesta de modos diferentes e igualmente supõe um observador, para o qual o fenômeno irá se manifestar de determinada maneira.

O que Nietzsche provoca em *A Gaia Ciência* é uma desestabilização do que seria esse fenômeno ontológico. Os estudos pós-estruturalistas também colocam em questão tanto o fenômeno ontológico quanto a natureza do “ser humano”, o observador. Não se fala de um observador ontológico para o qual o

fenômeno se manifestaria de uma maneira ou outra, tampouco de um fenômeno ontológico. Discute-se a constituição do sujeito e as formas de subjetivação no sentido de uma formação ética, uma estética de si. Da mesma forma o conhecimento não seria algo que se localizaria entre o objeto e o observador, variando conforme o segundo. O conhecimento é entendido como formação discursiva que produz objetos e efeitos de subjetivação.

A fenomenologia parece discutir apenas a questão das percepções possíveis do fenômeno ontológico enquanto que a discussão pós-estruturalista irá questionar a produção do objeto, conhecimento e sujeito.

### **Cognitivismo**

No artigo *A Metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem* cognição e metacognição são caracterizadas como um sistema estruturado de operação, controle e regulação das atividades mentais. A cognição seria aquilo que se dá numa relação direta com objeto da ação e a metacognição é definida como uma unidade mínima estrutural com capacidade de gerenciar o funcionamento da cognição. Nesta perspectiva, esse sistema cognitivo se dá também a partir de condições biológicas que constituem estes sistemas. (Joua, 2006).

O pensamento entendido como uma atividade cognitiva estrutural que possui estreita correlação com uma forma de pensamento determinada e repetitiva, pautada pela lógica e razão. Existe também, nesta perspectiva, a concepção de uma natureza real tanto do pensamento quanto do objeto sobre o qual o pensamento atua.

A leitura de *A Gaia Ciência* gera uma intensa desestabilização dessas concepções que tomam a lógica como forma legítima e verdadeira de pensamento. Nietzsche questiona a lógica como uma invenção, não admitindo como uma “lógica em si” capaz de descrever o mundo. Da mesma forma, o pensador leva adiante essa questão da lógica como produtora de seus objetos, geralmente entendidos como metafísicos e reais. Essa discussão da lógica em termos de invenção que cria seus objetos é realizada no plano da

moral em articulação com a questão da produção de modos de vida. Essa problematização aparece também nos estudos pós-estruturalistas que discutem a questão da linguagem e do discurso.

Na perspectiva cognitivista, a estrutura do pensamento se refere por aspectos biológicos do desenvolvimento e aspectos estruturais da lógica, da razão. O que o cognitivismo realiza então é apenas uma aplicação da lógica científica na interpretação de um objeto, o pensamento, buscando entendê-lo. Ao fazer isso, e no modo como o faz, fixa a razão como única forma de pensamento, ao invés de questionar a razão e suas implicações, formas de vida.

## **Behaviorismo**

O artigo *Causa e explicação debate entre o mentalismo e o behaviorismo radical* esclarece que o behaviorismo não define uma estrutura básica para o pensamento, como fazem as teorias nomeadas *internalistas*. Porém, embora não fale de um pensamento estrutural, a teoria behaviorista não nega a existência de um possível pensamento estrutural, ou um pensamento em si, apenas prioriza-se os aspectos externos do pensamento – aquilo que pode ser verificado publicamente. (Cameschi, 2005)

O pensamento é entendido como comportamento autogovernado e que seria produtor da consciência, dentro do esquema de funcionamento causa e conseqüência. Nesta perspectiva, tanto a consciência quanto o comportamento se dão por meio da linguagem, em termos de signos e convenções, ou seja, representação. Assim, o pensamento não é entendido como formação discursiva, e por se fundar na relação de causa e conseqüência permanece referenciado pela lógica e razão. Ele não é discutido em termos de produção; pelo contrário, o que se sugere na perspectiva behaviorista é a existência de um pensamento em si tal como o entende as perspectivas internalistas (cognitivista, por exemplo). A diferença que existe entre a abordagem behaviorista e as internalistas está apenas na consideração a respeito do que pode e não pode ser estudado cientificamente por ser ou não observável socialmente.

As reflexões behavioristas não dão conta dos questionamentos que Nietzsche (2006) faz a respeito da lógica, do sujeito, do conhecimento e dos modos de vida.

Entretanto, existem aspectos do behaviorismo que são bastante interessantes, como a possibilidade da auto-observação e autoconhecimento e sua possível utilização.

### **Pós-estruturalismo**

O artigo *A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos* traz a questão do conhecimento na perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista. Ele discute os estudos pós-modernos como alternativas para se pensar um novo fazer ciência. São pós-modernos, pois eles questionam pressupostos do pensamento moderno radicalizando a questão da lógica, oposições binárias, verdades transcendentais, metanarrativas etc. Os estudos feministas se destacam também por não se pretenderem como única possibilidade de interpretação dos fatos sociais e também por não necessitarem de pressupostos universais para operarem, lidando, ao invés disso, com incertezas.

Estas novas linhas epistemológicas transtornam a lógica e articulam novas formas de pensar, escapando nível de interpretação dos fatos e das certezas universais.

Mais radicais ainda, seriam os estudos foucaultianos, classificados como pós-estruturalistas. Segundo a autora, o termo *pós-estruturalismo* é mais restrito que o *pós-modernismo*, pois o primeiro não propõe um método ou uma teoria. Mantém-se, no pós-estruturalismo, o enfoque na linguagem e nos discursos, entretanto, não existe um método ou uma teoria, apenas pode-se dizer de uma suspeita constante e autocrítica.

Outro artigo analisado, *Bildung e a Educação*, discute a questão da formação do sujeito e subjetivação. O autor defende a idéia de formação numa articulação entre política e estética da existência. Ele discute a polissemia do conceito de Bildung entendido de três formas diferentes: clássica, romântica e

trágica. Na concepção clássica, *Bildung* seria uma formação iluminista que teria por referência uma imagem ideal de homem. A concepção romântica traria uma idéia de formação mais como o cultivo de algo humano dado *a priori* e a trágica, com a qual se identifica a perspectiva pós-estruturalista, traria uma idéia de formação como constituição da própria identidade. Esta última concepção de *Bildung* abrange várias das questões levantadas nos estudos pós-estruturalistas como a constituição de um sujeito que se coloca em questão, o pensar contra si próprio. O *Bildung* trágico discute uma estética não reduzida ao campo da arte, mas uma estética política relacionada à ética e à moral, à teoria do conhecimento, à arte etc. Trata-se de uma discussão da formação que aponta para o que seria uma estética da existência.

O terceiro artigo analisado da linha pós-estruturalista denominado *Otimismo, pessimismo e criação: pedagogia do conceito e resistência*, discute o pensamento como criação. Fazendo um desenvolvimento teórico à partir das obras de Deleuze, o autor esclarece o que seria a *pedagogia do conceito* e discute o pensamento em termos de criação. A crítica às formas dogmáticas de pensamento racional e representativo é muito importante, pois viabilizam o pensamento como prática de questionamento e criação.

Esse artigo discute várias das questões provocadas a partir da leitura de *A Gaia Ciência*, tal como a crítica à lógica, articula ainda ao contexto contemporâneo – ao se questionar a pedagogia atual que se vale do conceito (representativo) como um instrumento. A discussão levantada por Deleuze a respeito do pensamento como criação insere nas reflexões a questão da ciência que cria conceitos, permitindo assim pensá-la de um modo diferente e não utilitarista – modo utilitarista que vem sendo denunciado em diversos trabalhos realizados a respeito do fazer e aprender ciência.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Principalmente a partir do desenvolvimento dos estudos pós-estruturalistas pode-se dizer que o pensamento científico – melhor entendido como *discurso científico* – na contemporaneidade atuaria numa perspectiva de poder que, aliada aos discursos pedagógicos humanistas atuais apenas fortaleceria certa ordem social (Silva, 2002) (Corazza, 2002, 2003, 2006) (Foucault, 1996). Esse seria seu efeito de subjetivação na educação atualmente.

A questão do pensamento como prática crítica e de questionamento, como sugere Corazza (2003, 2006), prática esta que possuiria também uma dimensão subjetiva, conforme Larrosa (2003), seria um modo de resistência a essas relações de poder, formas de repetição da ordem social.

Os questionamentos que Nietzsche direciona à moral e à lógica em *A Gaia Ciência* (2006) são intensos desestabilizadores desses pressupostos morais que configuram esse modo de vida cooptado nas relações de poder. Tais questionamentos viabilizam que se repense por completo toda essa pedagogia salvacionista cujo efeito principal seria a formação de um indivíduo submisso e a manutenção da ordem social.

O *estudo* entendido nos termos pós-estruturalistas como ato de comprometimento, certa delicadeza com o conhecimento e ainda assim pautado pela crítica e questionamento, conforme sugere Larrosa (2003), permite uma formação ética, uma estética da existência, que viabilizaria a resistência às formas do poder.

Do mesmo modo, e como sugere Hennigen (2007) em seu artigo, a autocrítica, a suspeita constante, que caracterizam o modo pós-estruturalista de se relacionar com os saberes, viabilizariam também um novo fazer ciência, possibilitando um arejamento da prática científica.

Considerando que o presente estudo tem como perspectiva de análise a vertente pós-estruturalista, buscamos a seguir, explicitar dois movimentos: a) estabelecer algumas comparações entre essa abordagem e as outras vertentes



epistemológicas, tendo como referência as categorias previamente definidas – Pensamento, conhecimento científico, subjetivação; b) tecer algumas observações críticas em relação aos diferentes modos como essas abordagens lidam, do ponto de vista político, com as questões analisadas, tendo como referência as categorias previamente definidas.

Com relação ao que vem sendo produzido atualmente, pode-se constatar que têm sido feitos diversos trabalhos que tratam essa questão da crítica à pedagogia e ao conhecimento científico buscando certa resistência aos modos de organização do poder e uma ética na formação. Podem-se destacar os trabalhos realizados sob a perspectiva crítica que denunciam o papel da educação na produção de um saber repetitivo e mercadológico e também na formação de um sujeito “alienado” – semi-formado, como sugere Adorno. De maneira semelhante, as perspectivas do pensamento complexo e a fenomenologia heideggeriana realizam também um questionamento do conhecimento científico e da prática científica em articulação com os modos de vida. Entretanto, nota-se nessas perspectivas, cada uma ao seu modo, o congelamento das categorias sujeito, lógica/razão, pensamento e realidade.

Outras pesquisas, como as realizadas nas perspectivas psicanalítica, lógica científica e linhas psicológicas (behaviorismo e cognitivismo), pouco contribuem para que se pense a educação em termos de resistência e modos de vida. Nelas não há um questionamento da lógica/razão, sujeito, natureza do conhecimento etc. Na psicanálise, por exemplo, a questão do conhecimento/estudo como sublimação de uma pulsão não suscita a discussão sobre formas de resistência em relação aos discursos fortes. Sujeito, lógica, conhecimento, pedagogia, valores morais etc, nenhum desses aspectos são questionados na psicanálise, conferindo a esta um caráter um tanto quanto conservador no que tange às discussões sobre relações de poder.

Pode-se dizer que, com exceção da perspectiva pós-estruturalista, as perspectivas analisadas vêm abordando de formas diferentes as questões do conhecimento científico, pensamento e subjetivação. Porém, todas essas abordagens giram em torno de uma melhoria da lógica/razão. Nenhuma delas

realiza um questionamento da lógica, valores morais, pensamento, realidade, sujeito, conhecimento e efeitos de subjetivação.

Nota-se, portanto, que apenas a perspectiva pós-estruturalista tem realizado um questionamento radical dessas categorias, inclusive da razão/lógica, sujeito e realidade. A perspectiva pós-estruturalista realiza esses questionamentos – muito intensos no pensamento de Nietzsche – articulando todas essas categorias apontadas aos modos de vida, à formação ética e estética e à resistência, possibilitando, assim, uma pedagogia que privilegie a resistência por meio da formação ética e da estética da vida.

## **6. ATIVIDADES PARALELAS**

Foi realizada, ao longo da pesquisa, uma série de atividades paralelas que permitiram enriquecer o desenvolvimento teórico e a reflexão crítica. Foram realizados estudos, debates, análises e principalmente leituras no grupo de orientação, composto pelos demais alunos de iniciação científica e convidados. Esses estudos foram realizados sob acompanhamento da orientadora, com produção de textos a respeito das reflexões produzidas por cada leitura e discussão a respeito destas reflexões em reuniões, de modo que a cada estudo fosse gerado um argumento consistente a respeito do tema estudado. É importante destacar que a perspectiva pós-estruturalista que norteia esse projeto de pesquisa é bastante complexa e sutil, de forma que sua compreensão em muito se deve a este acompanhamento no grupo de estudos, além das reuniões das orientações particulares.

Também como atividade paralela, a qual se estende desde o período de escritura do projeto de pesquisa, encontra-se a participação do coletivo de pesquisadores da Faculdade de Educação CoPERP – Coletivo de pesquisadores sobre educação e relações de poder. O coletivo realiza reuniões mensais, nas quais são realizadas discussões a respeito de temas específicos tendo por referência esta perspectiva pós-estruturalista. Também são realizadas leituras e reflexões, debate de alguns temas e são recebidos convidados ligados ao tema da reunião. Além disso, são expostos projetos de outros pesquisadores e estes são comentados, resultando numa contribuição muito grande a respeito da prática de pesquisa.

Serão realizadas ainda apresentações deste projeto de pesquisa. A Pesquisa será apresentada no 18º SIICUSP, cuja inscrição e envio do resumo já foram realizados até a presente data. Também se pretende apresentar o projeto na Semana de Educação, prevista para novembro de 2010, e demais eventos que sejam considerados convenientes, para que deste trabalho possam ser geradas novas questões e com a finalidade de desenvolver a habilidade de comunicação acadêmica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Angelo Antonio. O Desenvolvimento do pensamento teórico: Mediações Educacionais. 2006. Trabalho apresentado na 29º ANPED. Disponível em <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em 10. jun. 2010.

BASTOS, Rogério Lustosa. Psicanálise e o pensamento científico: entre o fisicalismo e/ou a contraciência em diferentes modos de subjetividade, *Psicol. USP*, São Paulo, v.12 n.1. 2001.

BERGAMO, Geraldo Antonio. BERNARDES, Marisa Rezende. Produção de conhecimento; *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 179-198, jan./abr. 2006.

BIANCO, Giuseppe. Otimismo, pessimismo, criação: Pedagogia do conceito e resistência, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1289-1308, Set./Dez. 2005.

CAMESCHI, Carlos Eduardo. SIMONASSI, Lorismario Ernesto. Causa e explicação: Debate entre o mentalismo e o behaviorismo radical, *Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.*, Belo Horizonte, Vol. VII, nº 1, p. 021-037. 2005.

CASTRO, Eder Alonso. O pensamento complexo e a formação da autoética. 2005. Trabalho apresentado na 28º ANPED. Disponível em <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em 10. jun. 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. *Composições*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1ªEd. 2003.

\_\_\_\_\_. *Artistagens*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1ªed. 2006.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do inferno na educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1ªed. 2002.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. *Diálogos*, São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

\_\_\_\_\_ O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.231-249. 1995.

\_\_\_\_\_ A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: *Ética, Sexualidade, Política. Col. Ditos e Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 264-287. 2004.

\_\_\_\_\_ Introdução à vida não fascista. In: *Comunicação & política*, v.24, n.2, p.229-233. 2006.

\_\_\_\_\_ *Microfísica do Poder*. 18ª edição. Rio de Janeiro: Editora Graal. 2003.

\_\_\_\_\_ Nós, vitorianos. In: *História da sexualidade I – a vontade de saber*. 13ª edição. Rio de Janeiro: Graal, p. 9-18. 1999.

\_\_\_\_\_ Aula de 17 de março de 1976. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, p. 285-315.1999.

FREITAS, Alexandre Simão de. O 'cuidado de si' como articulador de uma nova relação entre filosofia, educação e espiritualidade: Uma agenda de pesquisa foucaultiana, 2009. Trabalho apresentado na 32º ANPED. Disponível em <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em 10. jun. 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O intelectual Educacional e O Professor Críticos: o pastorado das consciências. *Currículo sem fronteiras*, v.2, n.2, p.53-78. 2002.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth. Veiga Neto, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, p.127-138, 2006.

GUIMARÃES, Eduardo. Linguagem e Conhecimento: Produção e Circulação da Ciência; *Revista Rua*, Campinas, Número 15 – Volume 2, Novembro, 2009.

- HENNIGEN, Inês. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, 29, 191 - 208, julho/dezembro, 2007.
- JOUA, Graciela Inchausti de. SPERBB, Tania Mara. A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Rio Grande do Sul, 19 (2), 177-185. 2006.
- KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre; *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez, 2005.
- KOHAN, W. O. "O que pode um professor?". *Deleuze pensa a educação*, São Paulo: Segmento, p.48-57. 2007.
- KUPFER, M.C. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. 3ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- MARTINS, Marci Fileti. O discurso da ciência na contemporaneidade: "nada existe a menos que observemos". *Revista Rua*, Campinas, nº15, volume2, novembro, 2009.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia Profana*, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Estudar*, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.
- LOUREIRO, Robson. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a filosofia de adorno. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago, 2007.
- MICHINEL, José Luis. A socialização do conhecimento científico: um estudo numa perspectiva discursiva. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, V12(3), pp.369-381, 2007.

NIETZSCHE, F. Sobre verdade e mentira nos sentido extra moral In: *Obras incompletas*. São Paulo: Victor Civita, p.53-60. 1974.

\_\_\_\_\_. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Editora Escala, 2006.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. A epiderme do pensamento: Arte e educação sob o ponto de vista trágico do primeiro Nietzsche, 2007. Trabalho apresentado na 30° ANPED disponível em <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em 10. jun. 2010.

PINHEIRO, Igor Reszka. CRUZ, Roberto Moraes. Fundamentos históricos e epistemológicos da pesquisa objetiva em criatividade. *Revista Psico- PUC*, Rio Grande do Sul, v. 40, n. 4, p 498-507, out./dez, 2009.

RAMOS DO Ó, Jorge. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. *Educação e Realidade*, Rio Grande do Sul, 34(2), p. 97-117, mai/ago, 2009.

\_\_\_\_\_. Notas sobre Foucault e Governamentalidade. In: FALCÃO, Luis Felipe. SOUZA, Pedro de. (orgs.) *Michel Foucault: perspectivas*. Rio de Janeiro: Achiamé, p.15-39, 2005.

RODRIGUES, Ana Cabral. Psicanálise, saber e conhecimento; *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, v. 17 - n. 2, p. 99-108, Jul./Dez, 2005.

ROEHE, Marcelo Vial. Uma abordagem fenomenológico-existencial para a questão do conhecimento em psicologia, *Estudos de Psicologia*, Natal, 11(2), 153-158, 2006.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, p.30-45,1988.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez, 2005.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. Político. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 309-322, jun, 2007.

SORDI, Regina Orgler. A constituição da inteligência: Uma abordagem Psicanalítica, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Rio Grande do Sul, 18(3),p 337-342, 2005.

TRINDADE, Daniel Dutra. Que política é possível com o pensamento deleuziano?. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, Fortaleza, Vol. IX , Nº 1, p. 233-249 , mar, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. TRAVERSINI, Clarice. Por que Governamentalidade e Educação?. *Revista Educação & Realidade*, Rio Grande do Sul, v.34, n.2, maio-ago, 2009.

\_\_\_\_\_. *Imagens de Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 139-173, 2002.

\_\_\_\_\_. *Foucault & a Educação*. 2ª edição, Belo Horizonte: Editora Autêntica, p.43-78, 2007.

\_\_\_\_\_. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, P. 271-279, 2006.

WEBER, José Fernandes, "BILDUNG E EDUCAÇÃO", *Revista Educação & Realidade*, Rio Grande do Sul, 31(2):117-134, juln./dez, 2006.

WEBER, José Fernandes. Singularidade e formação (Bildung) em Schopenhauer como educador de Nietzsche. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.2, p. 251-264, maio/ago, 2009.

ZEN, Ana Maria Dalla. A Comunicação Científica como Literatura: o lugar do sujeito na construção do conhecimento, *Em Questão*, Porto Alegre, v. 10, n . 1, p . 11 - 22, jan./jun, 2004.



## ANEXOS

Em virtude dos prazos de inscrição e data do evento, segue o resumo enviado ao 18º Siicusp, previsto para os dias 16/11/2010 a 19/11/2010.

### O PENSAMENTO CIENTÍFICO E A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Maria Angélica Moreira Fernandes; Cintya Regina Ribeiro  
Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

#### Objetivos

Esta pesquisa se realiza a partir da perspectiva pós-estruturalista norteada principalmente pelo pensamento de Michel Foucault e Friedrich Nietzsche. A pesquisa tem por objetivo investigar o modo como o discurso científico, na contemporaneidade, produz modos de pensamento bem como seus efeitos nos processos de subjetivação. Assim, de modo a investigar o papel do discurso científico na configuração do pensamento em educação, a pesquisa possui os seguintes objetivos específicos: 1) construir uma plataforma teórica pós-estruturalista a respeito de pensamento, conhecimento e subjetivação. 2) investigar o modo como as questões de pensamento, conhecimento e subjetivação vêm sendo abordadas nas pesquisas recentes sob diversos eixos teóricos.

#### Procedimentos

A pesquisa consiste numa reflexão teórica a respeito da questão do pensamento e discurso científico. Com a finalidade de contemplar os objetivos traçados no projeto de trabalho, a pesquisa estruturou-se em dois momentos. No primeiro, foi construída uma plataforma teórica a partir da realização de estudos de autores pós-estruturalistas. No segundo, foi realizado um levantamento das pesquisas atuais que abordam as questões deste trabalho e realizadas análises críticas a respeito destas pesquisas.

#### Resultados

A partir da leitura e análise de oito livros da corrente pós-estruturalista bem como de outros trabalhos analisados nas demais atividades da pesquisa, afirmamos que *pensamento* é entendido na perspectiva pós-estruturalista como atividade crítica, questionamento, diferente das demais perspectivas teóricas onde pensamento é entendido como racionalidade ou interpretação. Os estudos

teóricos também envolveram a questão da subjetivação, entendida como a interiorização de práticas discursivas, e de conhecimento, entendido como discurso.

As investigações realizadas a respeito das pesquisas recentes envolveram o levantamento de 207 artigos sendo selecionados aqueles mais relevantes ao tema desta pesquisa e analisados aqueles mais representativos de seus respectivos eixos teóricos.

#### Conclusões finais

Dentre os eixos teóricos constatados: fenomenologia, psicanálise, pós-estruturalismo, pensamento complexo, teoria crítica e estudos psicológicos, apenas a perspectiva pós-estruturalista tem tomado a questão do pensamento enquanto prática crítica atrelada à discussão articulada a questão da subjetividade e da resistência. Embora pesquisas tenham sido realizadas sob a mesma temática, elas giram em torno de uma melhoria da racionalidade mas não a problematiza em relação à produção de verdades e não a questiona como forma de pensamento que configura regimes de verdade e formas de vida.

#### Referências Bibliográficas

- CORAZZA, Sandra Mara. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 1ªEd. 2003.
- \_\_\_\_\_. *Artistagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 1ªed. 2006.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia Profana* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Estudar*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Editora Escala. 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.