



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

WACHOWICZ, Lílian Anna

A DIALÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Revista Diálogo Educacional, vol. 2, núm. 3, enero-junio, 2001, pp. 1-11

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118142012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A DIALÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

*Prof.^a Dr.^a Lílian Anna WACHOWICZ**

Resumo

O ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é. Tais determinações têm que ser tomadas pelas suas relações, pois a compreensão do objeto deverá contar com a totalidade do processo, na linha da intencionalidade do estudo, que é estabelecer as bases teóricas para sua transformação. Uma das características do método dialético é a contextualização do problema a ser pesquisado, podendo efetivar-se mediante respostas às questões: quem faz pesquisa, quando, onde e para que? Não se trata de subjetivismos, mas de historicidade, uma vez que a relação sujeito e objeto na Dialética vêm a cumprir-se pela ação de pensar. As sínteses são constituídas numa relação de tensão, porque a realidade contém contradições. Assim, a totalidade, a historicidade e a contradição são as categorias metodológicas mais importantes na Dialética. Quanto às categorias simples, que se referem ao conteúdo do objeto, são definidas segundo o tema do problema a ser pesquisado. Neste artigo, a ilustração do método dialético toma como objeto de uma pesquisa a educação escolar, e o trabalho do professor como sua determinação principal.

Palavras-chave: dialética, método, categorias.

Resumen

El punto de partida para el método dialéctico en la investigación es el análisis crítico del objeto que debe ser investigado, lo que significa encontrar los determinantes que le hacen ser lo que es. Tales determinantes tienen que ser considerados por sus relaciones, pues la comprensión del objeto deberá tener en cuenta la totalidad del proceso, en la línea de intencionalidad del estudio, que es establecer las bases teóricas para su transformación. Una de las características del método dialéctico es la contextualización del asunto que debe ser investigado, pudiendo hacerse efectivo mediante respuestas a las siguientes preguntas: quién realiza investigación, cuándo, dónde y para qué?

No se trata de subjetivismos mas de historicidad, una vez que la relación entre sujeto y objeto en la dialética llega a cumplirse mediante la acción de pensar. Las síntesis se constituyen en una relación de tensión, porque la realidad contiene contradicciones. De esta forma la totalidad, la historicidad y la contradicción son las categorías metodológicas más importantes en la dialéctica. En cuanto a las categorías simples que se refieren al contenido del objeto, éstas son definidas según el tema del asunto que debe ser investigado.

En este artículo, la ilustración del método dialéctico toma como objeto de investigación la educación escolar y el trabajo del profesor como su determinante principal.

Palabras llave: dialéctica, método, categorías.

* Professora/Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da PUCPR

Introdução

Parece que o melhor método, ao se abordar um objeto que se queira pesquisar, seja começar pelo real e pelo concreto, ou o que mais concretamente represente a realidade. Foi o que fez Karl Marx, quando estudou a sociedade europeia do século XIX, nos países ocidentais na época mais importantes economicamente .

O que mais concretamente representaria a sociedade? A população, foi a resposta. Por que a população?

No caso da economia, como aquilo de que ela trata é a produção, pareceria correto começar a pensá-la por quem a faz, que é também em quem ela se apoia: a população. Supõe-se, pois que a população é o concreto. O que Marx pergunta é se esse “concreto”, assim exposto, faz sentido. A resposta é “não”, porque ele só ganha seu sentido quando a análise vai descobrindo suas determinações. Isto por que a realidade social é uma realidade determinada : os fatos sociais são como são por alguma razão. Há relações específicas que os engendram, eles respondem a uma certa causalidade. Neste sentido, são determinados e, assim, sua explicação só pode ser conseguida quando se apreende sua determinação (CARDOSO, 1984 : 1).

Entretanto, quais seriam as determinações pelas quais Marx tomou o estudo da população? Pela sua divisão em classes sociais, seria uma das respostas. É necessário já nesse ponto deter-se o pensamento e voltar à citação anterior; o concreto só ganha sentido quando a análise vai *descobrir* suas determinações. Como então pôde Marx arbitrar que uma dessas determinações fosse a divisão da população em classes sociais? Não foi arbitrado. Foi o resultado de sua crítica à economia política já estudada pelos autores clássicos anteriormente, o que significa, para nós que estamos interessados no seu método, que a descoberta das determinações pelas quais a realidade se apresenta com um significado ao nosso pensamento – essa descoberta é o resultado de um estudo crítico das teorias existentes. A descoberta somente pode ser, pois, o resultado e não o início do procedimento.

Qual é o início? A análise crítica. Muita leitura, especialmente leitura sobre o problema vivido pelo pesquisador, seria o procedimento inicial. E a primeira dificuldade, de natureza conceitual, já pode vislumbrar-se aqui: ao fazer-se a crítica, já se está construindo a escolha das determinações. Afinal é uma escolha, ou uma descoberta? Seja o que for, é dali que parte o raciocínio para o entendimento da realidade

Outra dificuldade, mais que conceitual, processual ou de procedimento, será não apenas tomar as determinações em si, mas colocá-las em relação umas com as outras, pois em si elas permanecerão estáticas e portanto incapazes de explicações da realidade.

O que nos importa é explicar a realidade, o que nos remete à terceira dificuldade, que é mais que conceitual e também mais que processual: nossa intenção é explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação. A intencionalidade acrescenta assim ao método dialético um componente político, que sendo importante não pode deixar de lembrar sempre das possibilidades relativas que possui: a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança.

Uma analogia com o método marxista da crítica à economia política¹ foi meu ponto de partida para a pesquisa desenvolvida na tese de doutoramento em Educação, mais tarde publicada sob o título “A relação professor-Estado no Paraná tradicional” (WACHOWICZ, 1984).

Meu objeto de estudo foi a escola, ou melhor a educação escolar, conforme definido então. Para mim, o que mais concretamente poderia representar a realidade da escola é o trabalho do professor. A essa assertiva eu cheguei após muita leitura crítica sobre o problema vivido, ou seja: a leitura e a experiência pessoal vivida na educação escolar é que me permitiram na época tomar o objeto por este aspecto. A experiência vivida é que nos possibilita atingir o nível crítico, o que nos remete a uma característica própria do método dialético: a contextualização do problema da pesquisa.

Quem faz a pesquisa, quando, onde e para que? São questões que, embora pareçam apenas pessoais, fazem parte do método científico, segundo alguns autores do materialismo histórico (KOPNIN, 1978), porque contextualizam o problema e, principalmente, esclarecem a opção pelas categorias simples inicialmente tomadas.

Se a realidade não tem determinações, o mundo é um mundo de fenômenos, completos em si mesmos, que quando muito se articulam uns com os outros. Nesse caso, o estudo não pode chegar propriamente a explicações, mas somente a descrições que precisem cada fenômeno, na sua inteireza e nas relações (de superfície) que mantêm uns com os outros. Mas não é bem isso que fazem os economistas clássicos. Eles partem da totalidade viva, mas procuram analisá-la afastando-se progressivamente do real, por abstração; buscam relações mais precisas e mais simples entre os fenômenos. Chegam sempre a estabelecer algumas relações gerais abstratas determinantes. São estas que conferem significado à totalidade viva que tinha sido o seu ponto de partida. O sentido do concreto real de que partem não é, pois, já dado, mas sim adquirido – e adquirido pela ação do pensamento, na abstração. Se a análise que aqueles economistas empreendem tem algum valor, este deriva da suposição, que certamente é a sua, de que as relações gerais abstratas, descobertas ao fim da análise, têm algo a ver com o real concreto do início, do qual partiram (CARDOSO, 1984: 2).

Estamos portanto falando de objetividade, que é o grande argumento do método chamado positivista, oposto ao método dialético. Para aquele, o científico seria o método capaz de partir do real e não se afastar dele, dispensando-se portanto a contextualização, especialmente a história de vida do pesquisador. Esse é um ponto de vista que permeia a vida acadêmica nos dias de hoje, a ponto de se considerarem mais confiáveis os estudos que apresentem estatísticas e reflexões do tipo “objetivo”, no sentido de se referirem ao objeto em estudo, e não ao sujeito estudioso. Há casos em que a própria pesquisa é confundida com tabelas e quadros, como se fosse possível reduzir uma realidade pesquisada a números e percentuais, por exemplo.

Ora, a primazia do objeto sobre o sujeito produz não a objetividade, mas o objetivismo, tão unilateral quanto o subjetivismo, que faz prevalecer o sujeito sobre o objeto. Ambos são incapazes de alcançar a objetividade, que está na relação sujeito e objeto na organização do conhecimento. É uma relação de interestruturação, segundo a escola da epistemologia genética (NOT, 1981). PIAGET é um dos principais representantes dessa escola e afirma a ação como sendo o verdadeiro elemento constituinte do sujeito epistêmico:

Não basta ter nascido para ser sujeito do conhecimento. Um corpo é dado por hereditariedade: um sujeito é construído passo a passo, minuto a minuto, por força da ação própria. Ação no espaço e no tempo. Ação sobre o meio social, econômico, cultural, nunca ação no vazio... Isto significa que antes de qualquer ação, existe um *a priori*: a organização herdada. Mas esta organização, por mais importante que seja, por mais numerosas que sejam as informações (genéticas) aí contidas, não é cognitiva *stritu sensu*, ela não constitui um sujeito epistêmico. Mas, também não é o meio físico ou social que determinará simplesmente essa organização, em termos cognitivos (BECKER, 1993: 18).

A ação, como categoria central da epistemologia genética, é definida por Piaget na sua relação com o pensamento: “pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo” (PIAGET in BECKER, 1993: 27).

Então já é possível entender, por esse recorte, a unidade sujeito X objeto, pela ação de pensar. E também fazer a aproximação com a definição de educação como sendo uma ação, portanto teórica e prática ao mesmo tempo. Trata-se de unidades, que são uma síntese, porém, constituída numa relação de tensão. Nesse momento, é preciso considerá-las segundo as categorias metodológicas da dialética, que são a totalidade e a contradição. Falávamos antes de opções que faz o pesquisador para se aproximar do seu objeto de estudo e que lhe dariam os aspectos pelos quais ele poderia tomar esse objeto. Tais aspectos são chamados de categorias simples, o que remete agora à necessidade de uma definição de termos, já que são dois tipos de categorias

que se apresentam, no trabalho do pesquisador: as categorias simples e as categorias metodológicas.

Categorias simples são aqueles elementos iniciais, determinados pelo conteúdo da análise crítica que fez o pesquisador, ao eleger seu objeto de estudo e ao se deparar com a dificuldade de tomá-lo por um ou mais aspectos que sua análise lhe indicou. Posso então chamar essas categorias simples de categorias de conteúdo.

Categorias metodológicas são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto. Se ele o toma em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade.

Acrescentamos aqui a historicidade, em função da intencionalidade do pesquisador. Se a sua intenção é reunir as condições teóricas para propor uma transformação da realidade, então a concepção dialética da História deve ser considerada. Para Gramsci, a História é o que o presente custou ao passado e o que o futuro estará custando ao presente (GRAMSCI, 1978). Ou seja: não somente é considerada na sua dinâmica a relação passado-presente, como também o conceito nos remete ao futuro, como projeção do presente.

Voltando à aplicação inicialmente feita por Marx, dessa concepção a uma metodologia, temos o lugar das categorias de conteúdo, ou categorias simples:

Supondo-se que a realidade social é determinada, e estruturada nas suas determinações, ela passa a ser, por esta razão, passível de ser racionalmente conhecida e explicada. Produz-se seu conhecimento ao se formularem as leis de sua estruturação e de seu desenvolvimento, mas só quando se atinge seus determinantes fundamentais é que se pode começar a sua explicação. Isso acontece no mundo dos conceitos, no plano teórico, no abstrato. Abstrato que tem a pretensão de reproduzir o concreto, não na sua realidade imediata e sim na sua totalidade real. “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações” já dizia Marx. A totalidade real é o conjunto das determinações com o que elas determinam. Para a reprodução adequada do concreto, um concreto que então tem um sentido, é preciso partir de suas determinações fundamentais. Como atingi-las? Não a partir de toda uma análise procedente do real, mas a partir dos conceitos mais simples que essa análise, já disponível (se não, ela não poderia ser criticada) conseguiu alcançar ao seu final. O método correto (ao tempo da produção

de Marx, em que dominavam as perspectivas empíricas), pois parece ser aquele que começa pelo trabalho crítico sobre as categorias gerais elaboradas pela análise empírica. Enquanto esta procedia do concreto (real, dado) para o abstrato (conceitos mais simples, relações gerais, determinações mais simples), Marx está propondo um procedimento novo, do abstrato (determinações e relações simples e gerais) ao concreto (que então não é mais “a representação caótica de um todo” e sim “uma rica totalidade de determinações e de relações diversas”, a unidade na diversidade (CARDOSO, 1984: 4).

Então temos já um caminho a ser seguido pelo pensamento, não como um guia metodológico da pesquisa, mas como um processo no qual os passos parecem invertidos em relação ao que se aprendeu até aqui. Nosso pensamento não vai do concreto ao abstrato, mas do abstrato ao concreto. Na representação da realidade, que parte do concreto, “volatiliza-se a determinação abstrata, porque se torna fragmentada pela análise que deixou distante o real de que partiu, não conseguindo dar conta da reapropriação desse real” (CARDOSO, 1984 : 5).

É a reapropriação do real que pretende o método dialético, na pesquisa.

Quando em minha pesquisa tomei a realidade da escola pelo trabalho do professor, este ainda não era o ponto suficiente para clarear o método, e sim suas especificações. Dois princípios teóricos, que eram então tomados na literatura da época (final dos anos 70, na educação brasileira), pareceram-me úteis para o início do estudo: 1) o parcelamento das tarefas do professor, já presente nas escolas, e que poderia ser tomado como uma transposição rudemente feita por meio da política educacional do mesmo princípio, formulado pelo capitalismo industrial, à prática da educação escolar; 2) o investimento, já aplicado fortemente então, de capital constante (representado na educação escolar pela construção de prédios escolares, equipamentos e, principalmente, pela edição de milhões de exemplares de livros didáticos, acompanhados de um guia para o professor). O investimento em capital constante se fazia em detrimento do investimento na força de trabalho, ou seja, dos salários do professor.

Esses dois princípios, na sua relação histórica, apresentaram-se como sendo muito eficientes. Sendo aplicados concomitantemente, tiveram como efeito o seguinte quadro: os professores, diante do achatamento salarial que atingiu as classes trabalhadoras desde os anos 70, foram multiplicando seus postos de trabalho, na medida do possível. Muitos tinham um emprego pela manhã, outro à tarde e outro à noite. Não havia mais tempo para ler, preparar suas aulas, ou avaliar com a atenção necessária o trabalho dos alunos. Nessa condições, caiu como uma solução possível a adoção dos livros didáticos, que na prática faziam a tarefa, anteriormente pertencente ao professor, de selecio-

nar e elaborar os conteúdos do ensino. O professor teve seu trabalho reduzido a uma aplicação de tarefas, cuja preparação era feita por editoras, algumas delas sob suspeição de incompetência, além de altas negociatas. Um livro de geografia do Paraná, por exemplo: não indicava que a ocupação do território se deu do leste para o oeste, em parte devido ao fato, não comum nos outros estados brasileiros, de que o rio, principal meio de transporte na época, em nosso caso corria para o oeste. O rio Iguaçu não deságua no mar, mas sim no Rio Paraná, onde está Foz do Iguaçu. Ao lado desse erro conceitual, havia muitos outros, porque os livros eram produzidos pelas grandes editoras, do eixo Rio-São Paulo, que não faziam as pesquisas necessárias e tinham por hábito generalizar para todos os lugares os fatos que ali eram verdadeiros.

Somente quando os professores se organizaram para protestar contra essa situação é que alguns pontos de mudança foram introduzidos, embora a política se mantenha até hoje. A fragmentação do trabalho é real, a ponto de muitos diretores entenderem que seu papel é vigiar, muitos supervisores entenderem que seu papel é planejar, e muitos professores entenderem que seu papel é executar tarefas planejadas exteriormente. Os salários também correspondem à aplicação de tarefas e não ao professor.

Com esse quadro atual, fui ver o que o presente custou ao passado, na tentativa da reapropriação do real. A partir dessa concepção, e da opção pelas categorias simples, da fragmentação de tarefas e do investimento em capital constante, escolhi algumas categorias de conteúdo para estudar, num período histórico determinado, o trabalho do professor. A inspeção escolar, por exemplo, pareceu-me um determinante daquela realidade, porque, além de ser um ponto atualmente presente nas escolas, ou seja, uma “permanência histórica”, era também um assunto muito presente nas fontes da época.

Tais fontes, na minha pesquisa, eram fundamentalmente os relatórios e ofícios dos presidentes de província e do estado, ou dos diretores e inspetores da instrução pública, bem como, em contraponto, os documentos oficialmente arquivados, como cartas de professores e pais de alunos, constantes em processos que se abriram contra eles, na justiça, e nos quais eles se defendem contando a sua versão dos fatos. Esse material revelou-se muito rico, porém fez com que as categorias simples, inicialmente selecionadas, fossem transformadas nos seus próprios conteúdos. A reapropriação do real mudou os determinantes em determinados, cumprindo o que diz o método:

Para esta concepção, não basta ter realidade para ser concreto. O caráter de concreto está estreitamente vinculado ao de determinação. O que conta de fato são as determinações. Atinge-se o concreto quando se compreende o real pelas determinações que o fazem ser como é. Atingida uma determinação geral, com ela se é capaz de entender as grandes linhas dos fenômenos que ela pode determinar, sejam eles já realizados ou não. Nesse sentido, a

população, que é real, só se torna concreta quando traz nela mesma as suas múltiplas determinações – o que realmente ocorre, mas que a representação imediata é incapaz de captar, porque estas determinações diversas não aparecem, a não ser naquilo que determinam, na forma determinada. Assim, o concreto é síntese de muitas determinações e, como tal, é uma totalidade: unidade determinante/ determinado (...) A perspectiva seguida por Marx é a de que o concreto aparece no pensamento como resultado, embora seja o verdadeiro ponto de partida. O pensamento parte do concreto (real), ainda que só se torne verdadeiramente científico quando retoma o concreto, pensando-o a partir do abstrato (CARDOSO, 1984: 6).

Retornando com essa munição ao meu problema de pesquisa, pude ver acontecer um fenômeno muito interessante: a reapropriação da realidade, pela via das categorias simples, mesmo tomadas nas suas relações, *modificava o conteúdo das próprias categorias*. Assim, a inspeção escolar, por exemplo, deixava de ser um elemento decisivo na educação escolar da época, porque, embora presente nos discursos oficiais, não se cumpria na prática. Por um lado, dizia o inspetor geral: “Na inspeção está tudo...se não existir uma vigilante inspeção sobre as escolas, o professor irá sempre diminuindo de esforço, ou pelo menos ficará estacionário no seu trabalho”(SILVEIRA DA MOTTA, 1858:6). Por outro lado, as funções do inspetor apresentavam-se contraditórias: “A obrigatoriedade terá exceções nos povoados, por efeito da própria lei: os meninos maiores de 10 anos estão proibidos de freqüentar a escola promiscua, e não há outra” (MUNHOZ, 1921: 17). Ou seja, entre a obrigatoriedade da freqüência à escola, estabelecida pelo Regulamento da Instrução Pública do Paraná desde 1854, e a convivência entre meninos e meninas (escola promiscua) de maiores de 10 anos, vetava-se essa convivência, ferindo o próprio regulamento. A contradição está em que “não há outra escola”. E ainda por um terceiro lado (na realidade as formas são redondas, daí o motivo de contar sempre com vários “lados”), quando da visita de um inspetor a uma escola, encontrou este muitos meninos “maltrapilhos e descalços”, o que feria também o regulamento. Chamou a atenção do professor e este se defende, dizendo que, se proibisse aos meninos pobres a freqüência à escola, ficaria sem alunos e isso seria “atribuir à vítima, a culpa pela miséria”. E completa o professor, em ofício-relatório: “Tudo quereis e nada fazeis, para chegarmos ao ponto principal da nossa missão” (COSTA LOBO, 1866).

Havia a consciência da situação, pelas autoridades: “É justiça reconhecer que em geral os professores fazem quanto podem. Mas não podem muito”(OLIVEIRA SOUZA, 1872: 62). No entanto, a inspeção, tomada como o motor da eficiência nas escolas, foi desaparecendo como categoria de conteúdo, a ponto de encontrarmos registro de um professor que ignorava a existência do regulamento da instrução, dez anos após sua promulgação, por não

haver recebido durante esse tempo a visita de qualquer inspetor, e muito menos a notícia da existência do regulamento.

A essa modificação nos conceitos inicialmente adotados, chamamos de reapropriação do real. Ela se dá, no método dialético, quando temos instrumentos suficientes para cumpri-la. Vale aqui repetir a história referida por Betti Antunes, no seu artigo sobre a fundamentação teórica do trabalho de Saviani na educação brasileira.

É a história da música criada por Johann Sebastian Bach. Ele tinha uma concepção de música que não cabia nos instrumentos da época. E não tinha uma orquestra, para fazer soar a sua música. Tinha apenas alunos, aos quais dava aulas de música. Seu método de ensino levou-o a constatar a impossibilidade de continuar fazendo música com os instrumentos disponíveis. Então foi a um artesão e pediu-lhe que criasse um instrumento de corda no qual os sons tivessem mais espaço do que no instrumento da época, que não tinha “cintura”, como tem agora o violino, por exemplo. E nos instrumentos de teclado, pediu-lhe que criasse um com o qual a gama de sons fosse ampliada para que se pudesse tocar com os dez dedos e os braços se abrindo e fechando, como no piano. O artesão conseguiu seu intento, e a música de Bach até hoje é capaz de encher os ouvidos de multidões, tamanha a amplitude de sons que nela se harmonizam.

Essa história é bem ilustrativa da relação entre a concepção, o método e os instrumentos na pesquisa, que é um trabalho de criação. A concepção dialética da História coube na pesquisa do trabalho do professor, porque havia instrumentos suficientes para captá-la: os ofícios e relatórios, arquivados e organizados. A leitura deveria fazer-se em contraponto, pelo método dialético adotado, que munuiu a pesquisadora, não só das categorias metodológicas necessárias, mas também da consciência do processo de transformação pelo qual passavam as categorias de conteúdo, ao se confrontarem com os dados das fontes utilizadas. Nada disso seria possível, se não houvesse instrumentos, mas também não com outro método. As conclusões seriam outras, e também as categorias iniciais, que dependem de uma concepção teórica.

Talvez por esse motivo, seja aceito o fato do “fim das certezas”, na ciência moderna. Existem verdades, no plural. Mas não existem certezas. Seria então a ausência da objetividade?

Na ciência, as teorias mudam não apenas pelo maravilhoso poder de sua veracidade, mas porque os defensores adversos fazem a sua retirada, morrem talvez no meio de colóquios e na administração, e sempre se encontra um historiador qualquer para desenterrar os cadáveres e condenar outra vez este ou aquele inventor esquecido de insistir sem descanso no inferno do erro e das sombras enganadoras. A História: um poço de ressentimentos...Ainda há pouco se deu comigo uma mudança importante: os

meus pés não se apoiam no túmulo – cheio – de nenhum corpo particular, mas sobre o cenófilo – vazio – do gênero humano na sua totalidade... No tribunal da razão e da ciência, o filósofo defende hoje a sobrevivência dos homens e da Terra, revela-se a favor da prolongada vacuidade da abominável caixa – negra.

Não se trata de nenhuma prática da morte singular, mas da exigência específica da vida: apenas nos batemos já contra nós mesmos. Não somos nem uns nem outros, opostos uns aos outros, mas vivemos todos como terceiros. Uma certa história se encerra. E será que uma outra vai começar (SERRES, 1990:89) ?

O singular e a espécie, o cotidiano e a História. A objetividade está na intersubjetividade, diria Habermas. Como se coloca o coletivo, na pesquisa? E mais uma vez a epistemologia nos responde:

Os observadores (cientistas) em carne e osso não estão jamais “sós”, mas sempre pré-habitados por toda uma cultura e por uma língua. E quando se trata de uma observação científica, é a coletividade científica que “habita” os processos de observação. Distinguindo as noções de sujeito empírico, sujeito transcendental e sujeito científico, chegamos à conclusão de que a objetividade não tem lugar nem na subjetividade, nem em um real em si, mas na instituição social do mundo (FOUREZ, 1995:59).

Na instituição social do mundo, está a educação. Seria o terceiro instruído?

Nota bibliográfica

- 1 Esse método se encontra nas palavras do próprio autor, no item 3 da introdução à crítica da economia política, datada de 29 de agosto de 1857, em nove páginas da edição brasileira do livro “Contribuição à crítica a economia política”- São Paulo: Martins Fontes, 1977. É sobre esse texto que a autora Míriam Limoeiro Cardoso faz suas reflexões durante a aula intitulada “Do abstrato para o concreto pensado”, datada de 1984.

Referências bibliográficas

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Editora Vozes, 1993. 344 p.

CARDOSO, Míriam Limoeiro. **Do abstrato para o concreto pensado**. Texto transcrito de aula gravada no Programa de Mestrado em Planejamento Educacional. Rio: Fundação Getúlio Vargas, 1984. 35 p.

COSTA LOBO, Honório Décio. **Ofício - relatório ao Diretor Geral da Ins-**

trução Pública, em 20/11/1866. Curitiba, Arquivo Público, Ofícios 1866, vol. 16.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências. Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.319 p.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio, Civilização Brasileira, 1978.341 p.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio: Civilização Brasileira, 1978.

MUNHOZ, Caetano Alberto. **Relatório ao Governador do Estado**, em 29/09/1894. Curitiba: Companhia Impressora Paranaense, 1894.

NOT, Louis. **As Pedagogias do Conhecimento**. São Paulo: Difel, 1981.

OLIVEIRA SOUZA, João Francisco. **Relatório ao Presidente da Província**, 31/12/1872 .Curitiba, DAMI, 1873.

SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Lisboa, Instituto Piaget, 1990.

SILVEIRA DA MOTTA, Joaquim Ignacio. **Relatório do Inspetor Geral ao presidente da Província**, em 31/12/1858 Curitiba, Tipografia paranaense, 1859.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **A relação Professor – Estado no Paraná Tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

Recebido em 01/06/01
Aprovado em 29/06/01

e-mail: lil@rla01.pucpr.br