

**EDUCAÇÃO COMPARADA, ONTOLOGIA E PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTO: PREOCUPAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA
PESQUISA EDUCACIONAL**

**COMPARED EDUCATION, ONTOLOGY AND PRODUCTION OF
KNOWLEDGE**

Patricia Laura Torriglia*

En este artículo priorizamos algunas reflexiones teórico - metodológicas trabajadas en la investigación sobre la reforma de la formación docente en el contexto de las reformas educacionales en Brasil y en la Argentina, en los años de 1990. Trabajar con la realidad de los dos países - Argentina y Brasil - demandó subsidios de la educación comparada. Se discuten algunos problemas colocados por la educación comparada y procuramos articular los presupuestos ontológicos con una concepción de comparación que permita desvelar y comprender los fenómenos educacionales. Consideramos a la comparación como una posibilidad de proporcionar un conocimiento específico de cada fenómeno singular, como un campo posible de iluminar regularidades, identidades y diferencias. Para finalizar, presentamos algunos puntos sobre la formación, la dimensión formativa y la concepción de conocimiento y de ciencia, señalando algunas preocupaciones en relación a la producción de conocimiento en el ámbito educacional, abriendo algunas cuestiones que subsidian la nueva investigación sobre el tema.

Educación comparada - Brasil y Argentina -
Reformas educativas - Formación docente

This text focuses on theoretical-methodological aspects analyzed on the investigation on the teacher formation reforms in the context of

* Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Brasil.
Correo electrónico: patrilaura@terra.com.br

the educational reforms in Brazil and in Argentina in the '90s. Working with the reality of the two countries –Argentina and Brazil- required the assumption of compared education. The article discusses some problems posed by compared education and intends to articulate the ontological assumptions with a conception of comparison that allows a revealing and understanding of the educational phenomena. We consider the comparison as a possibility to provide a specific knowledge of each singular phenomenon, as a possible field of regularities, similarities and differences. As a conclusion, we present some aspects about the formation, the human formative dimension and the conception of knowledge and science production, pointing out some concerns related to knowledge in the educational field, introducing some matters that subsidize the new research on the subject.

Compared education – Brazil and Argentina -
Educational reforms – Teacher formation



Introdução

Neste texto apresentamos os aspectos teórico-metodológicos que sustentaram a investigação sobre a reforma de formação docente no contexto das reformas educacionais no Brasil e na Argentina nos anos de 1990. Explicamos que a opção pela perspectiva ontológica, segundo Georg Lukács, compreende os aspectos da totalidade social em seu processo histórico extremamente complexo. Uma totalidade social aberta que “[...] vive e realiza-se nas e pelas contradições que a instituem e seu caráter inacabado está inscrito no próprio real objetivo, definindo os seres humanos e suas relações” (Moraes; 2000: 23). Desse modo, ontologia e história não podem ser percebidas de maneira separada.

Com essa compreensão se discutem alguns problemas postos pela metodologia da educação comparada à luz da perspectiva ontológica, procurando uma concepção de comparação que permita desvelar e compreender os fenômenos educacionais. Consideramos a comparação como uma possibilidade de proporcionar um conhecimento específico da cada fenômeno singular, como um campo possível de regularidades, semelhanças e diferenças. Finalmente, apresentamos algumas questões sobre a formação, a dimensão formativa humana, e a concepção de produção de conhecimen-

to e de ciência, assinalando algumas preocupações em relação à produção de conhecimento no âmbito educacional, abrindo algumas questões que subsidiam a nova pesquisa sobre produção de conhecimento.

A comparação e a ontologia: duas histórias diferentes enriquecidas pelo movimento da articulação

No processo teórico-metodológico da investigação as intuições e as representações do objeto de estudo, as primeiras “abstrações razoáveis” que limitavam maiores compreensões, foram se consolidando em conceitos, em algumas categorias que permitiram delinear, capturar e melhor compreender os fenômenos estudados. Essa construção foi adquirindo *corpo* com o avanço das leituras teóricas que iluminavam, aos poucos, a complexidade do campo empírico. A riqueza da empiria “explodiu” quando a teoria foi orientando e dando sentido aos dados. Antes, as reformas educacionais e a formação docente eram conceitos dispersos, neles tudo cabia, tudo era possível. Como assinala Moraes (2000: 36),

O que caracteriza o conhecimento dialético [...] é primeiramente o fato de que o concreto não é de acesso direto a qualquer tipo de intuição intelectual ou de experiência imediata, que intuiria ou tomaria o objeto em seu ser dado imediato.

Nesta mesma perspectiva, Duayer (s.d.: 6) explica que “[...] sendo o mundo um complexo estruturado, a práxis humana não pode limitar-se ao ser imediato, empírico, das coisas”.¹As reformas educacionais como singularidades inseridas nessa complexidade estruturada estão determinadas na articulação constante da universalidade e da particularidade. Estas três categorias não são “pontos de vista” a partir dos quais se contempla a realidade, ao contrário, são “[...] manifestos e destacados traços essenciais dos objetos da realidade objetiva, de suas relações e vinculações, sem cujo conhecimento o homem não pode sequer se orientar em seu mundo circundante [...]” (Chasin; 1982: 7). Desse modo, a conexão e articulação dessas categorias é fundamental.

Trata-se, porém, de não cair na “[...] ilusão simétrica de que o singular, porque é imediatamente dado à percepção, existe sem as deter-

¹ Duayer, Mario. *Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental?*, 2003. Mimeo.

minações da universalidade e da particularidade e, por isso, pode ser apreendido automaticamente pelo aparato sensorial do sujeito” (Duyser, s.d, p.9). Nesse sentido, Chasin (1982) assinala que o campo das mediações, o campo da particularidade, dá “voz” à singularidade e dá concretude à universalidade.

A singularidade e a universalidade estão continuamente em movimento, em relação entre o centro e a periferia. No movimento dialético da realidade, no diálogo entre a singularidade e a universalidade acontece o processo de concreção: a apropriação do objeto real. Lukács (1978: 98) afirma que:

A singularidade, muito diversamente, é rica de determinações quando ela é o anel conclusivo de uma cadeia de conhecimentos que leva, das leis descobertas da universalidade concreta, à singularidade como fim do processo do pensamento.

O “anel conclusivo de uma cadeia de conhecimentos”, as determinações postas historicamente fazem da singularidade “muda” e sem “voz” uma outra singularidade, enriquecida pela tensão entre a universalidade e a particularidade. Diante do panorama de um concreto que permanecia oculto na singularidade e de uma “abstração dizível” que era incapaz de realizar o retorno ao concreto, temos um campo de mediações que une e assinala os extremos.

A singularidade, explica Moraes (2000: 38), “não se reduz ao indivíduo, podendo ser a classe, a sociedade, uma situação econômica, política, um grupo, etc., dependendo do ângulo do real tomado em consideração”. Acrescentando que no processo dialético “[...] há também uma transitividade entre os três termos da relação – sempre traduzindo a lógica do real –, de forma que o particular se transforma em universal e vice-versa, o singular em particular e assim por adiante”. O campo da particularidade, - das mediações - “não se traduz em uma faixa de ligação amorfa e inarticulada entre o universal e o singular”.

O recorte que priorizamos foram as reformas como singularidades que encontram seu sentido na particularidade representada pelo Brasil e pela Argentina, que, por sua vez, encontram suas determinações nas formas de acumulação capitalista na América Latina. A transitividade entre estes três termos – singularidade, particularidade e universalidade – traduz o movimento estudado nesta tese e foi de importância basilar para a compreensão e efetivação dos estudos comparativos.

Assim ao estudar dois países, a Argentina e o Brasil, a investigação precisou de subsídios da educação comparada. Sabemos da complexidade do tema da educação comparada, e dessa forma nosso interesse foi o de compreender algumas questões iniciais que pudessem auxiliar as questões metodológicas pertinentes ao objeto de estudo. Pretendemos na comparação traçar e reconhecer algumas tendências em relação à formação docente, em especial as que surgiram a partir da promulgação das duas leis de educação, na Argentina e no Brasil, na década de noventa, e como essas tendências no campo formativo se apresentam efetivando uma concepção de *formação docente* específica.

Nesse contexto, consideramos a comparação como a possibilidade de proporcionar um conhecimento específico da cada fenômeno singular, como um campo possível de regularidades, semelhanças e diferenças. Não interessa a classificação de pontos em comum entre um país e outro, mas como alguns fenômenos, a partir da reestruturação das relações de produção socioeconômicas, foram tecendo e concretizando as reformas educacionais.

Existem estudos específicos que tratam do problema da comparação e do processo histórico dos estudos comparados em diferentes áreas – Antropologia, História, Ciência Política, Sociologia, entre outras –, que permitiram e favoreceram este tipo de abordagem na educação. Levando em conta os objetivos deste estudo, não aprofundaremos esse processo, simplesmente pontuaremos alguns cuidados, e vantagens que este tipo de trabalho requer.

Algumas perguntas são necessárias: como realizar a comparação entendida como a articulação entre duas histórias particulares? Quais critérios e procedimentos metodológicos são os mais pertinentes para efetivar uma análise em relação aos dois países?

Zemelman (2003, p. 313) explica que os processos associados às políticas concretas devem ser analisados em suas determinações, e não por uma lógica de fatores encadeados. O autor considera que o desafio de entender a comparação reside:

[...] en la capacidad de comparar la articulación que hace a un fenómeno, en cuanto a aquella que configura la especificidad de este. En efecto, lo que se compara es una situación de historicidad: esto es, como producto de procesos que se han convergido en ella; pero también la historicidad entendida como latencia de posibilidades.

A comparação, portanto, não é um mero ato de classificação de categorias ou recorrências. Ao contrário, é a indagação minuciosa e respeitosa de histórias contraditórias e específicas; é a difícil busca entre muitos aspectos possíveis de serem comparados, para encontrar e escolher aqueles que são importantes para a construção do objeto de pesquisa.

Essa latência de possibilidades assinalada por Zemelman vai ao encontro da afirmação de Moraes (1993: 8), de que “[...] investigar um fato ou um acontecimento singular significa iluminar o que lhe é específico, ampliando sua inteligibilidade, de forma que aquilo que na individualidade parecia ao alcance da mão se converte agora em um infinito processo de aproximação”. Assim, é na totalidade das relações sociais, “[...] um todo estruturado, processual, em permanente dissolução/engendramento, onde cada parte da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca, contraditória, com todas as partes do real” (Moraes, 2000: 23), que buscamos compreender as reformas educacionais e a reforma de formação de professores como um instrumento político-jurídico da política educacional.

A partir dessa concepção, procuramos desenvolver e capturar as mediações que foram constituindo os acontecimentos históricos que deram vida e efetividade às reformas singulares em ambos os países e a constituição de uma concepção de formação docente. Nessa linha de pensamento, acreditamos que uma articulação possível entre a Argentina e o Brasil pode ser entendida a partir da seguinte afirmação:

[...] construir la articulación en función de una doble exigencia: la articulación en función de lo articulado históricamente, en una situación dada; y la articulación en función de lo articulable según las exigencias del momento entendido en términos secuenciales, esto es, en la perspectiva del tiempo longitudinal. En pocas palabras, lo anterior se podría condensar en el concepto de historicidad (Zemelman 2003: 316).

Aparentemente a articulação faz parte de um processo de análise posterior à construção das histórias particulares, mas o processo de relações dos fenômenos se vai construindo ao longo do estudo entre ambas. Primeiramente, inserido em amplas abstrações, depois, iniciando um novo momento em que emergem as particularidades das duas histórias – a articulação em função do articulável –, favorecendo a compreensão não de uma história diferente, mas a compreensão dos mesmos fenômenos empíricos enriquecidos pelo movimento da articulação. O caminho de volta,

nos lembra Moraes (2000: 34), “[...] o verdadeiro caminho da ciência, pressupõe uma colaboração permanente entre os modos de pensamento históricos e aqueles que revelam leis e tendências abstratas e sistematizantes”. Outro aspecto importante para a compreensão da comparação é que:

Se as relações sociais capitalistas constituem-se em agente unificador da história e, portanto, o capital possui um caráter universalizante, não se pode esquecer o fato de que não existe apenas uma única lógica de objetivação do desenvolvimento capitalista que transcenda todas as particularidades. A centralidade da categoria “mediação”, nesse caso, revela-se em toda a sua importância: o processo de mediações não cancela as diferenças (Moraes, 1993: 2).

A autora indica ainda que a diferença é uma categoria relacional, que refere para além de si mesma. Assim, a tensão entre a particularidade de cada país, as mediações que constituíram os fenômenos educacionais e a gênese das reformas singulares que efetivaram uma concepção de educação está ancorada no movimento desses fenômenos mais amplos. As regularidades e as diferenças, as continuidades e as descontinuidades são procuradas nesse campo de mediações sociais concretas de cada país. Parafraseando Lukács, buscamos “os traços irrepetíveis da singularidade” na medida em que aprofundamos a análise.

Desta maneira, a categoria diferença neste estudo foi contextualizada e articulada com a especificidade da realidade socioeconômica de cada país. Parafraseando Franco (2000:1), a diferença implica a comparação “de si próprio com aquilo que se vê no outro”, para o confronto de idéias, de perspectivas, sem negar assimetrias possíveis, nem realizar simetrias apressadas. Enfim, o processo de reconhecer e conhecer nas diferenças aquilo que pode ser uma indicação relevante em relação ao tema de estudo.

Outro aspecto importante na comparação é não perder de vista as diferentes concepções dos estudos internacionais que se referem aos países da América Latina como um todo. Franco (2000: 3) assinala que:

A tradição dos estudos comparados da educação na América Latina foi levada adiante por organizações internacionais, com uma perspectiva funcionalista e positivista, baseada nos estudos estatísticos, nos grandes *surveys*, voltados para uma descrição quantitativa do fenômeno, e não para uma análise de relações de poder e de cultura implícitas na realidade educativa.

Este tipo de estudo, para a autora, estaria sendo superado, uma vez que não se constituem em fontes fundamentais de informação. Franco

(2000: 3) explica que esta dimensão funcionalista positivista utiliza os dados quantitativos com a finalidade de “[...] produzir ilusões sobre a realidade complexa que acaba sendo simplificada e susceptível de se adequar aos modelos estabelecidos teoricamente”, e acrescenta que:

Os estudos comparativos tradicionais, com seus métodos estatísticos e seu funcionalismo na interpretação dos dados, conseguem promover a aceitação deste quadro porque contam com a linguagem formalizada do planejamento econômico e dos acordos internacionais (da tecnificação da educação, das cotas de importação de equipamentos) e com a legitimação falaciosa dos meios de comunicação (Franco, 2000: 2).

Assinalamos também que existem debates e estudos que tratam de aspectos de como e de que forma a educação comparada se insere no movimento da mundialização político-econômica. Estudos que indicam e analisam os sistemas educacionais a partir de suas próprias realidades, evitando a imposição de modelos externos para revisar ou modificar os sistemas.

Outro desafio posto para a comparação, que concerne mais a questões propriamente metodológicas, é a separação dos processos ou operações mentais implícita em todos os aspectos dos atos e da experiência cotidiana, e a elaboração do pensamento comparativo como método científico. Segundo Schriewer (2000: 227), a comparação como método científico-social pretende aprofundar e sistematizar os conhecimentos entre duas ou mais realidades, e esta atividade distingue métodos de comparação simples e complexas, e de níveis de comparação: “de único nível” ou de “múltiplo nível”. As técnicas simples ou de único nível, explica o autor, são aquelas que relacionam o objeto da comparação exclusivamente em seus aspectos fáticos, restringindo a análise em um único nível definido por características homólogas. Em outras palavras, se descreve aquilo que se observa sem aprofundar outros aspectos, permanecendo a comparação em um nível de operações mentais universais.

Ao contrário, a comparação com técnicas complexas e de múltiplo nível compõe o método científico-social e se refere a supostas relações entre diferentes fenômenos e níveis do sistema. Assim, “[...] a comparação está estreitamente unida e entrelaçada com afirmações hipotéticas ou com a conceituação de problemas que se formula no contexto de teorias mais integrais” (Schriewer, 2000: 229). Nessa direção, o processo de identificação de similitudes se diferencia da simples procura de semelhanças de

conteúdos fáticos, orientando a abordagem na “busca de relações generalizáveis” que transcendem os casos individuais. A atenção às diferenças empíricas se enquadra na lógica de “relacionar a relação”, característica do método científico comparativo.

Identificar similitudes, ordenar e discernir as diferenças são operações básicas da comparação. Em suas múltiplas combinações, e dependendo do enfoque priorizado na comparação, estas poderão favorecer a captura dos fenômenos sociais em suas complexas articulações e relações, ou facilitar que o fenômeno prevaleça em uma dimensão meramente descritiva, atributo das comparações simples.

Sabemos das dificuldades do que significa “objetivar” o método, pois não é apenas um apêndice ou um subtítulo de um trabalho; a relação entre teoria e método está inscrita no processo de estudo da pesquisa e no processo de sua exposição. As questões metodológicas interpelam de maneira constante o trabalho de pesquisa. Desse modo, tivemos no processo da pesquisa um duplo desafio: a compreensão e a captura, ainda que breve, de duas particularidades, dois países da América Latina, com raízes semelhantes e histórias específicas. Quando me refiro á categoria particularidade, estou significando o campo de mediações, das complexas relações de relações que vão mediando o objeto, e, no caso do estudo realizado foram às reformas educacionais que, no decorrer do estudo suas diferenças foram se evidenciando. Uma série de mediações que vão começando a enriquecer aquela singularidade. Complementado essa idéia, o trabalho com as fontes primárias e secundárias permitiu a construção do campo empírico de cada reforma singular, resgatando as relações e articulações contextuais da história específica que fizeram emergir os traços próprios de cada país e de cada reforma.

Importante salientar que, quando as reformas educacionais deixaram de “ser” simplesmente uma reforma superando o em-si, quando os limites que aprisionavam o objeto se estenderam, o processo do estudo começou a mudar de rumo, estávamos “no caminho de volta”. No caminho de retorno emerge a trama intensa das relações sociais, a captura pelo pensamento o que está posto no real: as múltiplas mediações que permitem a conexão e a relação dos fenômenos e das coisas. O conhecimento, ainda que provisório, amplia o real. O fato de conhecer cada vez mais os nexos, as relações, os fenômenos, o campo do desconhecido dilata-se. Assim, o “ignorado” ao ser conhecido não se esgota, mas abre caminhos a uma diversidade de questões.

Palavras Finais

Ao acompanhar a história e a gênese das reformas educacionais consolidadas na década de 1990, os antecedentes de sua construção, elaboração e efetivação, revelaram o movimento das finalidades possíveis e potenciais para a educação. A história do processo de elaboração das duas leis de educação (1993 na Argentina e 1996 no Brasil) mostrou as diferentes posições e lutas dos distintos setores sociais e educacionais. Também explicitaram as mediações que permitiram desmistificar as leis de educação e sua aparente forma de se apresentar como um bloco homogêneo, característica própria da norma que prescreve e ordena.

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

Após a compreensão da constituição e da sanção das duas leis de educação, estudamos os diversos momentos históricos da formação docente da educação primária². As etapas trabalhadas permitiram capturar os períodos relevantes e típicos no campo da formação, bem como os movimentos de mudanças, de consolidação e de reformulações pelos quais os cursos de formação e suas instituições passaram. Em cada período surgiram propostas diferentes de organização curricular, de espaços e tempos, de níveis, um ir e vir de possibilidades, nos quais sempre os destinatários, os docentes, deviam adotar – não sem contradições – o “novo”.

As últimas recomendações e regulamentações para a formação mostraram um fecundo debate sobre estas questões. Mas qual foi a concepção de formação prevista, prescrita e recomendada? A concepção de formação apresentada nos documentos da década de 1990 (início 2000) revitalizou

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

questões tecnocráticas e instrumentalistas A formação docente, em especial dos professores e das professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental, não esteve fora das contradições colocadas quando se tratou de definir quem tem a responsabilidade de formar, como formar e quais conhecimentos são necessários para uma sólida formação docente.

A partir de algumas compreensões sobre o movimento das reformas educacionais, e em um contexto de mais de dez anos de sua implementação, o que nos interessa focalizar agora é a questão da produção do conhecimento, questão central e imprescindível na formação humana em geral e, em particular, na dos profissionais da educação. A produção de conhecimentos é um tema de múltiplas arestas. No campo da educação se definem e se explicam diferentes elementos, que a nosso ver, muitas vezes complicam ou distraem arduamente a atenção da “essencialidade” do conhecer e de o porquê conhecer a realidade. Nessa apreciação, é possível desdobrar e articular pressupostos que permitam, processualmente, compreender e capturar o que se entende por “produção de conhecimento” na área da educação.

Hoje, o conhecimento, segundo a Unesco, deve ser “um bem disponível para todos”, manifestando uma característica indispensável – a de ser democrática. Essa característica de produzir cada vez mais conhecimento o coloca como um bem e um recurso que não se desgasta (UNESCO, 1997: 19). Coraggio (1992: 4) explica que alguns autores chegam a indicar uma mudança de modelo, de uma economia internacional industrializada para uma economia global “[...] onde o principal recurso é o conhecimento, que teria a característica de não ter limites, e de estar ao alcance de todos”. Para o autor, é nessa passagem de modelo que a centralidade atribuída à educação ganha inteligibilidade: como produtora, reprodutora e distribuidora do principal recurso econômico.

Essa característica seria o traço distintivo da chamada “sociedade do conhecimento”. Nesse contexto, o “conhecimento” passou a ser central para as reformas e as políticas públicas de educação, especialmente por incentivar e acrescentar o grande avanço da tecnologia e da ciência. A este respeito a Declaração de Sintra (1998: 431), “Globalização, sociedade do conhecimento e Educação”,³ salienta: “que o alto ritmo de progresso cientí-

³ VII Conferencia Ibero-Americana de Educación. Sintra, Portugal. In: *La educación en Iberoamérica*. España: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, Madrid, 1998.

fico e tecnológico e os desenvolvimentos que estão produzindo-se nas tecnologias da informação configuram hoje a denominada Sociedade do Conhecimento". Para esta Declaração é a educação o âmbito onde se concreta a "transformação da informação em conhecimento". Nesse sentido deve ocupar um lugar significativo nas políticas dos países ibero-americanos, além de sua inegável relação com "o desenvolvimento econômico e a competitividade, o fortalecimento da democracia e a integração social, a equidade e a igualdade de oportunidades"

Nos diferentes níveis que compõem o sistema educativo se tenta responder a essas novas preocupações: a idéia de um novo "paradigma" educativo que orienta a formação docente para as competências, para a competitividade. Seja com a elaboração de políticas, seja com reformas, com novos modelos de gestão, com propostas de descentralização, elaboração de currículos, planos, entre outros elementos, o campo da educação vem realizando, aos poucos e com metas em curtos e longos prazos, suas transformações. Em sentido lato ou estrito, os educadores também vêm se obrigando a refletir sobre o papel da educação nessa "sociedade do conhecimento". Mas, o que significa essa "sociedade do conhecimento" em termos de conhecimento do mundo, isto é, do mundo objetivo? Como podemos pensar uma "sociedade de conhecimento" abarrotada de ceticismo epistemológico? Qual é o papel da ciência nesse construto?

Se pensarmos que a realidade é muito mais daquilo que se apresenta e que as regularidades empíricas são insuficientes para dar conta da complexidade dos fenômenos sociais, dos fenômenos educacionais, como entender as perspectivas que consideram que a ciência (produção de conhecimento) se resume em capturar aquilo que se apresenta no imediato? Consideramos que a atividade do conhecer, elemento vital para a formação humana, não pode se prender ao campo do imediato. Duayer (2006: 121) ao questionar a lógica do relativismo ontológico e a desvalorização da razão indica, baseando-se em Bhaskar, que é necessária uma revolução copernicana no domínio da filosofia, que consiste em remover o sujeito do centro do universo e admitir que "o mundo é muito mais que impressões e sensações que dele temos", e expressa que ao se produzir esse deslocamento,

[..] torna-se possível transcender os termos do debate sobre a objetividade de nosso conhecimento do mundo, que hoje se resolve no intercâmbio entre significantes e significados, deixando de fora o referente - o mundo. Basta deixá-lo entrar em cena para reconhecer que

ser passível de ser capturado por nosso aparato sensorial não é uma propriedade substantiva do mundo, mas sim accidental, decorrente da existência de sujeitos sensíveis, morais e racionais – nós, humanos.

Assumir isso significa entre outras questões, admitir que para conferir compreensibilidade à experiência seja necessário considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção da ação humana. (Torriglia e Moraes, 2003). Nessa direção Duayer insiste que para entender a evolução histórica de nosso conhecimento do mundo (nunca linear),

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

Essa complexidade do mundo é explicada por Bhaskar (1994) quando salienta que a realidade é multidimensional, constituída por três domínios: empírico, efetivo e real. O domínio do empírico abrange nossas impressões, a experiência sensível. O domínio do efetivo compreende o fenômeno em um outro âmbito, o de sua efetiva ocorrência, incluindo os percebidos, os percebíveis, mas não-percebidos, e os impercebíveis. O domínio do real engloba as estruturas, os mecanismos, os poderes e as tendências, que existem, quer os conheçamos, quer não, e são determinantes para a ocorrência dos fenômenos. Nessa imagem multidimensional, o mundo é visto como estruturado, diferenciado e em permanente mudança. Composto por coisas extremamente complexas, sua estruturação estabelece poderes que, quando acionados por determinados mecanismos, múltiplos e freqüentemente contrapostos, agem na determinação dos fenômenos que podem ser percebidos ou não. Os eventos, por conseguinte, são produto da conjugação desses mecanismos, e as tendências são suas manifestações possíveis, mas não necessárias (Moraes e Torriglia, 2003: 58).

Nesse contexto de discussão acreditamos que a experiência docente se consolida com a dimensão formativa, nesta última o sentido do *ser* docente se efetiva em sua plenitude. No distanciamento e na separação com a imediatez é possível superar a falácia discursiva em que se anuncia a centralidade do “professor”, do “docente” para atingir a qualidade e o

“êxito” da educação, quando, na verdade, se retiram de sua formação os elementos e as ferramentas teóricas fundamentais que permitiriam aprofundar as principais concepções e vertentes que sustentam a prática, quando se aliena o conhecimento da *gênesis*, e se oferece fragmento de teorias, isto é, pinçar modos possíveis de conhecer as teorias onde, prevalecem os modismos como forma prioritária de seleção e relevância, além de muitas vezes cortar da realidade sua dimensão histórica.

Acreditamos na importância que tem discutir o que significa *ser professor, ser pesquisador* e para quem a produção de conhecimento na formação humana e, em especial, em contextos sociais permeados de manipulação e de ligeireza científica. Nessa direção acreditamos que o realismo crítico como uma perspectiva de ciência e de conhecimento nos permita diluir a ilusão (e tantas outras) de que a profissão educacional é o “ápice da transformação”, embora seja um aspecto altamente significativo que, junto com outras esferas do social, pode contribuir nas possibilidades de intervenção e crítica daquilo que está apresentado como absoluto em contextos de imediatidades.

Referências

- Bhaskar, R. Plato y otros (1994) *The problems of Philosophy and their resolution*. London: Verso.
- Chasin, J. Lukács (1982) “Vivência e reflexão da particularidade”. *Ensaio* Nº 9, p. 1-15. Editorial Ensaio.
- Duayer, Mario (2006) “Anti-realismo e absolutas crenças relativas”. In: *Margem Esquerda – ensaios marxistas*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Franco, Maria Ciavatta. (2000) “Quando nós somos o outro: questões teóricas metodológicas sobre os estudos comparados”. *Educação & Sociedade* [on line]. Agosto, v. 21, n.º 72 p. 197-230.
- Lukács, Georg (1978) *Introdução a uma estética Marxista. Sobre a categoria da Particularidade*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Moraes, Maria Célia Marcondes de (1993) *História e região, tempo e espaço (a questão da particularidade)*. Relatório de Pesquisa. UFF/CNPq. Processo 501726/91.8.
-
- (2000) *Reformas de ensino, modernização administrada. A experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta*. Florianópolis: NUP/CED/Editora da UFSC.

-
- (2003) "Sentido do *ser* docente e da construção de seu conhecimento". In: Moraes, Maria Célia M. de (Org) *Iluminismo às avessas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Schriewer, Furgun (2000) "Estilos comparativos y estilos de teoría. El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos". In: Bonilla, Luis (Ed) *Educación comparada, identidades y globalización*. Venezuela: IESALC/UNESCO.
- Torriglia, Patricia Laura (2007) "Dimensão cotidiana da escola e dimensão cotidiana do conhecimento: aproximações, diferenças e continuidades". Mimeo.
- Zemelman, Hugo (2003) "Estudos comparados, projeto histórico e análise de políticas públicas. Entrevista com Hugo Zemelmam". *Educação e Sociedade*, vol. 24, n. 82. Políticas educativas em Portugal e no Brasil. Campinas: CEDES.