Para onde vai o barco?
(notas para uma conversa)

Rubem Alves *

Eu gostaria de começar estas reflexões sobre o problema da pesquisa em educação com esta citação que retirei de *A imaginação sociológica,* de C. Wright Mills:

"A precisão não é o único critério para a escolha do método, e não deve ser confundida, como ocorre com freqüência, com o *empírico* ou o *verdadeiro.* Deveríamos ser tão precisos quanto formos capazes em nosso trabalho sobre os problemas objetos da nossa atenção. Mas nenhum método, como tal, deveria ser usado para delimitar os problemas que tomamos, quanto menos não fosse pelo fato de que as questões mais interessantes e difíceis de método começam, habitualmente, quando não são aplicáveis as técnicas consagradas." [1]

Introduzo o problema do método logo de saída, porque freqüentemente a ciência é definida em função do seu método. Pensa-se que produzir conhecimento científico é a mesma coisa que produzir um conhecimento metodologicamente rigoroso, ignorando-se totalmente a significação ou relevância do conhecimento assim produzido. Michael Polanyi, numa discussão deste assunto, cita o caso do físico alemão Friedrich Kohlrausch (1840-1910), que declarou, numa discussão acerca dos objetivos das ciências naturais, que ele estaria perfeitamente feliz em simplesmente determinar *com* precisão a velocidade da água que se escoa pelo esgoto. "Ele se equivocou totalmente acerca da natureza do valor científico", Polanyi observa, "pois a precisão de uma observação não a torna automaticamente de valor para a ciência". [2]

Não há dúvidas de que uma das marcas da ciência é o método de que lança mão. Mas o uso rigoroso de um método não pode ser o critério inicial e final na deter-

* Professor livre-docente da Unicamp.

1 Mills, C. Wright. *A imaginação sociológica.* Rio de Janeiro, Zahar, 1969. p. 82.

2 Polanyi, Michael. *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy.* New York, Harper & Row, 1964. p. 136.

minação da pesquisa. Muitas questões absolutamente irrelevantes podem ser tratadas com rigor metodológico, como a velocidade da água escorrendo no esgoto. Depois de uma pesquisa realizada nos EUA acerca das tendências de meninos e meninas, na escola primária, os pesquisadores chegaram à brilhante conclusão de que os meninos se inclinam para atividades do tipo carpintaria e esportes, enquanto as meninas preferem brincar com bonecas. E para justificar a trivialidade das conclusões obtidas com métodos sofisticados, acrescentaram: "Antes, nós simplesmente pensávamos que era assim. Agora nós sabemos que é assim."

A obsessão com o método pode ter conseqüências desastrosas. Eu sugeriria que o leitor examinasse o livro de Paul Feyerabend *Contra el método – esquema de uma teoria anarquista del conocimiento,*[3] onde tal questão é debatida. Eu me permitiria indicar um ponto apenas onde a influência do método se faz sentir, de maneira nefasta, na pesquisa. Todos sabemos que as questões realmente importantes, no campo das ciências humanas, são extremamente complicadas. Em cada problema encontramos a conjunção de uma série de fatores heterogêneos. Tomemos a educação como exemplo. Não se pode entender o processo educacional, na sua totalidade, se não se levarem em conta fatores de ordem biológica (criança com fome não pode aprender bem, nem criança doente e nem criança marcada por fatores hereditários adversos), psicológica, social, econômica, política. Que cientista está em condições de pesquisar este fenômeno, na sua globalidade? Nenhum. Não é possível dominar todas estas áreas do saber. Qualquer análise interdisciplinar, empreendida por um pesquisador, tem, necessariamente, de ser frouxa do ponto de vista metodológico. Mas é isto que a comunidade científica não perdoa! Rigor acima de tudo! Reprimidos pelo fantasma do rigor, os pesquisadores se poêm a campo não em busca de problemas interessantes e relevantes, mas de problemas que podem ser tratados com os magros recursos metodológicos de que dispõem. É como se uma pessoa dispusesse de uma máquina fotográfica primitiva, que só tira fotografias de objetos a três metros. Ela preferirá tirar a fotografia de um gato sobre o muro, ao alcance de sua máquina, que a fotografia de uma erupção vulcânica, a dois quilômetros. De fato, a fotografia do gato sairá mais nítida . . . Não creio que eu esteja fazendo uma caricatura.

A obsessão com o rigor, especialmente quando se leva em consideração que este será o critério básico a ser invocado pelas bancas de tese de mestrado e doutoramento, força o pesquisador a abandonar os problemas importantes (são muito complexos) e a eleger problemas triviais que são passíveis de um tratamento

[3] Feyerabend, Paul K. *Contra el método.* Barcelona, Ariel, 1974.

metodológico fechado. Estou propondo uma abordagem frouxa dos problemas? De forma alguma. Estou apenas sugerindo que o ponto inicial de uma pesquisa não pode e não deve ser a metodologia mas antes a relevância do problema. E se uma única pessoa não tem condições e tempo para investigá-lo, poderíamos pensar na possibilidade de teses coletivas de mestrado ou doutoramento. Ah! Mas aqui aparece um problema que não tem nada a ver com a ciência: como avaliar, individualmente, o desempenho de uma pessoa, se o trabalho foi coletivo? Isto tem a ver com ideais individualistas e competitivos, que têm as suas raízes em condições sócio-econômicas. Assim, parece-me que a influência do rigor metodológico sobre a escolha de problemas insignificantes de investigação não se explica ao nível da própria ciência, mas nos conduz aos mecanismos institucionais, dentro dos quais a nossa ciência é feita. O rigor metodológico pode, freqüentemente, deixar de ser um ideal científico válido e se transformar num artifício institucional, pelo qual as intuições mais criativas são bloqueadas. Lembro-me da amarga ironia de Nietzsche, ao se referir aos eruditos:

"Eles se vigiam uns aos outros cuidadosamente e com desconfiança. Extremamente inventivos em pequenas questões, eles esperam, na tocaia, por aqueles cujo conhecimento anda com pés aleijados."[4]

É necessário que nos lembremos de que o rigor metodológico é apenas uma ferramenta provisória. Freqüentemente, o rigor só nos conduz a um beco sem saída. Imagine um cientista aristotélico medieval. Quanto maior o seu rigor metodológico para mais longe da verdade será conduzido. Na verdade, uma das acusações que lançaram contra Galileu era que lhe faltava rigor. Alegavam que "o verdadeiro objetivo da indução física consiste em copiar e classificar fielmente os dados concretos; e não se lhes faz justiça se, ao invés de observar a natureza através de todas e cada uma de suas manifestações particulares, se pretende convertê-la num sistema de relações matemáticas gerais e de abstrações".[5] O método não é uma regra autônoma, aplicável a todas e quaisquer situações indiscriminadamente. O método se subordina a uma construção teórica. Quando as construções teóricas dominantes entram em colapso, a permanência do método que lhes era próprio, não importa o rigor com que seja usado, só conduz a equívocos cada vez maiores. Veja-se, a este respeito, a obra de Thomas S. Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas*. Especialistas em métodos, aos quais faltam critérios para discriminar

4 Kaufmann, Walter. *The portable Nietzsche*. New York, Viking Press, 1965. p. 237.

5 Pensa-se freqüentemente que a diferença entre a ciência pré-moderna e a moderna se deve a questões puramente metodológicas. Cassirer demonstra muito bem que este não é o caso. O método passa a fazer diferença somente após a revolução teórica de Galileu. Veja-se Cassirer, Ernst. *El problema del conocimiento*. México, Fondo de Cultura Econômica, 1965. t. 1, p. 349.

entre o relevante e o insignificante, poderão produzir investigações extremamente rigorosas. Mas isto não lhes confere, automaticamente, nem importância científica e nem significação humana.

Antes de mais nada é necessário saber discriminar os problemas que *merecem* e *devem* ser investigados. Mas este poder de discriminação não nos vem da ciência. A ciência só nos pode oferecer métodos para explorar, organizar, explicar e testar *problemas previamente escolhidos.* Ela não nos pode dizer o que é importante ou não. A escolha dos problemas é um ato anterior à pesquisa, que tem a ver com os valores do investigador. A ciência não pode me dizer se o mais importante é a análise das funções sócio-políticas da educação ou a análise dos métodos educacionais mais adequados para a rápida aprendizagem de alunos com QI acima de 200. Mas a escolha do problema certamente tem a ver com os interesses e valores do investigador.

Quanto a mim, faço minhas as palavras de Brecht: "Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana."

Em outras palavras: não considero que a ciência pela ciência seja um valor que mereça ser perseguido. É óbvio que tal afirmação é de caráter ético. Não a derivo (e não posso) de ciência alguma. Penso que ciência pela ciência é uma ilusão de cientistas que se fecham em seus laboratórios ou mundos mentais. Querendo ou não, o conhecimento que produzimos poderá sempre ser usado por alguém, de forma totalmente oposta às nossas intenções. Poderá ser alegado o fato de que o conhecimento científico pode ser apropriado por alguém que não anula o ideal da "ciência pela ciência". É verdade. Minha posição pessoal, portanto, não se deriva de fatos, mas de valores (quem sabe, neuroses?) dos quais não posso me esquivar.

Tal posição valorativa implica uma hierarquização dos problemas que devem ser investigados. Se a preocupação de Brecht está em aliviar a miséria da existência humana, sou levado imediatamente a uma análise desta miséria, com vistas ao seu alívio (já que ela não pode ser erradicada).

Aqui nos defrontamos imediatamente com um problema curioso: não é possível ao investigador ficar de fora dos problemas que ele investiga. É necessário tomar partido.

Mas, que fazemos com a exigência da objetividade e da neutralidade científica? Vejam: a idéia da objetividade implica que o objeto tem uma autonomia toda

própria, e a questão fundamental é a descoberta de uma perspectiva e de um método que me permita captar este objeto na sua especificidade.

Admito que isto possa ser válido para as ciências da natureza. Mas, será válido para a sociedade, especialmente quando ela é captada como realidade política e de conflito? Vou dar um exemplo. Estamos diante de dois jogadores de xadrez, absortos numa partida. Como cientista, pela observação de seus movimentos, devo ser capaz, depois de uma paciente observação, de descobrir as regras do jogo em que estão envolvidos. Aprendo que uma peça se movimenta de uma forma e outra de outra. Aprendo que todas as peças têm um valor estratégico e que o objetivo do jogo é político. Estou assim, hipoteticamente, em condições de oferecer uma descrição daquele objeto de investigação. Agora eu me pergunto: que relação existe entre este conhecimento objetivo e o conhecimento que os próprios jogadores estão elaborando? A diferença é radical. Eu não estou interessado no resultado do jogo. Não tenho interesses estratégicos e políticos. Apenas descrevo. Cada jogador, entretanto, tem de elaborar um conhecimento de outro tipo. O seu objetivo é derrotar o adversário. Em outras palavras, cada um deles organiza seus dados de forma estratégica e não puramente descritiva. A descrição é apenas uma matéria-prima de que lançam mão a fim de criar o conhecimento que realmente lhes interessa, ou seja, o conhecimento que levará o adversário à derrota.

Eu me pergunto: qual a posição do cientista social, do educador? Observador? Equívoco. Ele só se pensará como puro observador se sua observação for defeituosa. Uma observação cuidadosa lhe revelará que ele é, por um lado, uma peça que é movimentada no tabuleiro e, ao mesmo tempo, um jogador. Na verdade, da mesma forma como cada peça tem uma função precisa e um potencial de ataque, o próprio conhecimento objetivo que o cientista ou o educador produzem se constituem na sua função ou poder de ataque num jogo que é manipulado por outros. Mas esta peça que é assim movimentada (há estímulos para que ele ensine, faça pesquisas, produza conhecimentos) pretende tomar a iniciativa do jogo. A pretensão do educador é ser não apenas uma peça manipulada mas um agente que toma a iniciativa.

Todo conhecimento se situa sobre um tabuleiro de xadrez. Há uma confrontação em jogo. Não há observadores. Querendo ou não somos peças que são manipuladas e, ao mesmo tempo, peças que querem influenciar o desenrolar da partida. Não pode haver, portanto, uma definição abstrata de problemas. Os problemas são aqueles da situação estratégica em que nos encontramos colocados.

Ter consciência da sua situação estratégica é, antes de mais nada, ter consciência de a serviço de quem o pesquisador se encontra. Sabe-se que os processos de educação são processos de controle. Através dela realiza-se a chamada *socialização* do educando. Que significa isto? Pela educação, o educando aprende as regras das relações sociais dominantes e adquire as informações que irão transformá-lo em uma peça a mais neste jogo de xadrez. É evidente que determinados tipos de instrução conferem àquele que as recebem um poder mais alto. Tal poder pode ser medido quantitativamente pelos salários que irão receber na vida profissional. Podemos fazer uma medida semelhante para avaliar a concentração relativa de poder em áreas distintas de conhecimento. Via de regra, há mais fundos disponíveis para a pesquisa naquelas áreas que são de maior importância na estratégia do poder. Torres e bispos são peças mais valiosas porque possuem um maior poder de ataque que peões. De forma idêntica tecnólogos valem mais que filósofos porque o seu conhecimento pode ser facilmente transformado em formas políticas e econômicas de poder. Como regra geral podemos aceitar a velha afirmação de Bacon de que *conhecimento é poder.* Ao produzir uma pesquisa, portanto, não estou produzindo um conhecimento puro, solto no ar, conhecimento que irá simplesmente tornar os homens mais sábios. *Estou produzindo poder e este poder irá ser usado por alguém.*

Todo ato de pesquisa é um ato político. O conhecimento que produzo será usado por alguém num projeto específico de controle e manipulação. Na medida em que o pesquisador se engana a si mesmo, pretendendo estar produzindo conhecimento puro, ele se presta a ser manipulado mais dócil e ingenuamente. Quanto mais ele acreditar no caráter apolítico do conhecimento que produz através da pesquisa, tanto mais será um peão num jogo político cujos propósitos lhe escapam. Em outras palavras: o pesquisador e a sua pesquisa podem sempre ser manipulados. Mas a manipulação se tornará tanto mais difícil quanto mais consciente ele estiver de sua condição de cientista passível de ser manipulado. Não se conquistam os determinismos pela sua ignorância. É necessário contemplá-los face a face. No momento em que os reconhecemos e os chamamos pelo seu nome próprio, o caminho para a liberdade e a iniciativa está aberto.

Estas reflexões apontam para a difícil situação em que se encontra o educador-pesquisador. Da sociologia ele aprende que a função social da educação é produzir um comportamento funcional e ajustado. A vida social só é possível à medida que os seus futuros membros são iniciados no conhecimento de suas regras. Toda sociedade, assim, exige a existência de mestres e aprendizes. Tornamo-nos socializados à medida que estas regras são introjetadas e incorporadas à nossa estrutura de consciência. Se os mecanismos de socialização falham e o aprendiz não inter-

naliza as regras do jogo social, ele se torna um desviante. O comportamento desviante, na sua forma extrema, é classificado como crime pelos códigos de leis, e é tratado convenientemente pela polícia. Educação e polícia têm a mesma função: controlar o comportamento. Na educação busca-se levar o indivíduo a aceitar voluntariamente as regras do jogo social, instruindo-o no conhecimento que o tornará um *cidadão útil.* A coerção violenta aparece quando a coerção voluntária falhou.

Aceitar como paradigmático o jogo da educação para a integração social significa aceitar como um valor positivo a sociedade à qual o educando deverá se ajustar. Neste caso aceitamos que a ordem social vai muito bem. Não é ao seu nível que se localizam os problemas a serem resolvidos. Os problemas se localizam, ao contrário, ao nível da consciência que resiste ao processo de integração. Cumpre, portanto, elaborar uma *engenharia do comportamento* que, valendo-se das contribuições da psicologia e da sociologia, seja um instrumento eficaz para produzir o comportamento funcional desejado.

Pode ser, ao contrário, que o educador, consciente de que a função social da educação é reduplicar a sociedade, mas consciente ao mesmo tempo de que freqüentemente é a própria ordem social que se constitui num problema, chegue à conclusão de que a engenharia do comportamento só pode perpetuar os problemas sociais. A conclusão é lógica. Se é a ordem social que é problemática, um comportamento ajustado tem como resultado o agravamento desta mesma problemática. Uma educação extremamente eficaz, neste caso, só tornaria piores as coisas. Neste caso, uma abordagem adequada do problema contemplaria a necessidade de mudanças sociais, e a educação, ao invés de ser dirigida para a integração, deveria criar a consciência inquieta e crítica, que, exatamente por ser desajustada, teria as condições para pensar estas mesmas transformações.

O educador-pesquisador tomará, inevitavelmente, uma destas duas opções, ainda que esteja inconsciente disto. A ciência não poderá ajudá-lo na tomada de decisão. Ela poderá simplesmente ajudá-lo a antever as conseqüências de sua decisão, uma vez tomada.

Espero que eu tenha sido capaz de demonstrar que: a) não existe uma pesquisa desinteressada. O pesquisador nunca é um observador, mas ou uma peça passiva ou/e um ator numa situação estratégico-política; b) esta situação estratégico-política comporta apenas duas orientações gerais: ou educação para a integração, na linha de uma engenharia do comportamento, ou educação para a transformação, na linha de uma engenharia da ordem social.

Passemos agora a uma segunda ordem de problemas: os níveis da pesquisa. Os níveis que vou sugerir não são independentes um do outro. Em qualquer um deles o outro se encontra sempre presente, ainda que de forma oculta, implícita ou possível.

1. *Nível filosófico* — Via de regra, os cientistas não vêem nenhuma relação entre o que estão fazendo, na sua prática cotidiana de pesquisa, e a filosofia. A filosofia parece ser algo extremamente abstrato e confuso, divorciado dos problemas reais da ciência.

Mas, o que é a filosofia?

Há muitas respostas possíveis para esta pergunta. Não posso analisá-las aqui. Vou simplesmente indicar as linhas gerais da minha própria resposta. Para isto, vou valer-me de dois exemplos.

Freqüentemente, quando perguntamos a cientistas por que é que eles se dedicaram à ciência, respondem-nos que conhecimento é bom, que conhecimento conduz ao progresso e que ele contribui efetivamente para aliviar a miséria da existência humana. O cientista em questão faz uso destas pitadas de "conhecimento" (não nos interessa, no momento, se é conhecimento válido ou não) para organizar não só as suas rotinas cotidianas de trabalho como também a sua cosmovisão. Cosmovisão? Sim. As nossas afirmações mais corriqueiras são expressões de nossa organização arquitetônica do mundo. As afirmações acima pressupõem que as pessoas se dividem em dois tipos: aquelas que possuem o conhecimento e observam a realidade de maneira objetiva e desapaixonada; aquelas que não possuem o conhecimento científico e são dominadas por preconceitos, paixões e ideologias. As primeiras contribuem para a solução dos problemas. As segundas são parte dos problemas. Pressupõe-se, igualmente, que a história é um processo de evolução gradual que se faz pela expansão do conhecimento. Quanto mais científica uma sociedade, mais avançada; quanto menos científica, mais atrasada. A ciência é uma atividade privilegiada, na qual os pesquisadores estão comprometidos na busca da verdade objetiva, graças à metodologia adequada. Tais pressupostos permitem que os cientistas se dediquem aos seus trabalhos sem fazer perguntas embaraçosas como estas: Quais as razões por que uma sociedade abre um espaço institucional para a pesquisa científica? Qual a relação entre o conhecimento que produzo e interesses econômicos e políticos? A quem está servindo a ciência? De que maneira as opções sobre pesquisas, no âmbito da universidade, são determinadas pelos arranjos institucionais da própria universidade? Há bases empíricas para se afirmar que a expansão do conhecimento é uma coisa boa?

Evidentemente, se tais perguntas forem feitas, a tranqüila prática cotidiana do investigador será perturbada por noites de insônia.

Passemos ao exemplo do educador. Por que se tornar um educador? Esta pergunta parece, de saída, impertinente. Não há coisa mais nobre que educar. Sou educador porque sou apaixonado pelo homem. Desejo criar condições para que cada indivíduo atualize todas as suas potencialidades. A educação é a base de uma sociedade democrática. Vocês poderiam multiplicar afirmações semelhantes a estas, indefinidamente. Embalados por estas doces canções acerca dos elevados propósitos da sua profissão, o educador pode continuar a educar sem maiores problemass. Mas, será isto mesmo? A afirmação de que a educação é a base de uma sociedade democrática não pode ser usada ideologicamente para justificar a proibição do voto aos analfabetos? O mundo do educador não divide também as pessoas em educadas e não-educadas, superiores e inferiores? Será verdade que a educação é um processo para fazer com que cada indivíduo atualize as suas potencialidades ou exatamente o inverso, um processo pelo qual a sociedade leva o indivíduo a domesticar estas mesmas potencialidades, canalizando-as de sorte a transformá-las em pensamento e comportamento socialmente aceitos? A educação transforma ou reproduz a sociedade?

O propósito destes dois exemplos foi indicar que nossas práticas cotidianas estão envolvidas por uma série de justificações que aceitamos sem questionamentos. Elas compõem aquilo que Alvin Gouldner denominou de *background assumptions:*[6] o pano de fundo que é o cenário do mundo que habitamos. O cenário é a estruturação do mundo. Os objetos, focos de nossa atenção, aparecem dentro deste cenário. Nossas reações emocionais frente a objetos e cenários são muito distintas. Kurt Goldstein, no seu livro sobre o organismo, faz um interessante estudo sobre o fenômeno do medo e o fenômeno da ansiedade. O medo é uma reação em face de um objeto que nos ameaça. O encontro com o objeto que produz medo se dá dentro de um cenário estruturado, o que permite que organizemos o nosso comportamento no sentido de eliminar a ameaça apresentada pelo objeto. Na ansiedade, entretanto, a pessoa não está diante de um objeto ameaçador. Ela experimenta a desintegração do cenário que tornava possível a organização do comportamento. O uso que fazemos das palavras medo e ansiedade é muito significativo. Dizemos "eu tenho medo de", mas não faz sentido afirmar "tenho ansiedade de". Dizemos, ao contrário, "sinto ansiedade", "estou dominado pela ansiedade". Diz Goldstein que na ansiedade o indivíduo "experimenta

6 Gouldner, Alvin. *The coming crisis of western sociology.* New York, Avon Books, 1971. p. 29 e segs.

um desmoronamento ou dissolução do mundo".[7] Evidentemente, não se trata de um desmoronamento objetivo do mundo. O mundo, como universo organizado, não é um fato empírico como pedras, cadeiras e sapatos. Trata-se de uma *construção* empreendida pelo sujeito. Não nos compete discutir esta questão aqui. Sugiro, para maiores detalhes, que o leitor se lembre de Kant, releia Piaget ou examine a obra de Berger e Luckmann *A construção social da realidade.* A dissolução do mundo é o colapso das estruturas categoriais que formavam o esqueleto arquitetônico de que o sujeito lançava mão para organizar a sua experiência. A ansiedade é o fenômeno emocional correspondente ao colapso da organização do mundo. Na ansiedade, o problema não se encontra no objeto mas no próprio sujeito. Por isto é uma experiência profundamente dolorosa.

O que estou tentando sugerir é que a filosofia é uma atividade que se dedica a questionar os cenários, as estruturas categoriais, os pressupostos comumente aceitos sem exame. Na filosofia o que se busca é questionar o conhecimento familiar de que lançamos mão para explicar nossas práticas cotidianas. Hegel afirmou, em *A fenomenologia do espírito,* que tudo aquilo que é conhecido com familiaridade, exatamente por ser familiar, não é conhecimento. A tarefa da filosofia é romper este conhecimento para que o mundo fixo e estável do familiar se ponha a dançar. O filósofo, assim, é aquele que dá corda à consciência tranqüila e certa de si mesma para que, no final, ela se enforque.

Não é necessário dizer que quem quer que se dedique a fazer a crítica dos fundamentos do mundo familiar está metido numa atividade que produz ansiedade. Não foi por acidente que Sócrates teve de beber sicuta. "Fazer com que os homens se sintam inconfortáveis, eis a minha tarefa",[8] afirmava Nietzsche. A filosofia não é edificante, reconfortante ou sacralizante. Sua vocação é iconoclasta — a quebra de ídolos. Leszek Kolakowski, um filósofo polonês, escreveu um ensaio interessantíssimo com o título *O sacerdote e o bujão.* O seu argumento, em resumo, é o seguinte: todas as sociedade têm dois tipos de homens, sacerdotes e bujões. Sacerdotes são aqueles que sacralizam o existente e colocam o selo de verdade absoluta no conhecimento que circula como moeda corrente. Sua missão é preservar o passado e enrijecer o presente. Há, entretanto, os bujões, que não prestam a mínima atenção às maravilhosas vestes reais que todos afirmam ver e grita: "o rei está nu". A filosofia, conclui Kolakowski, é o bujão da sociedade: ela se ri daquilo que comumente se considera sagrado.[9]

7 Goldstein, Kurt. *The Organism.* Boston, Beacon Press, 1963. p. 295.

8 Kaufmann, Walter. op. cit. p. 50.

9 Kolakowski, Leszek. *Towards a marxist humanism.* New York, Grove Press, 1968. p. 9 e segs.

Por que ser iconoclasta? Por que provocar a ira de reis, sacerdotes e vassalos fiéis? A razão não é difícil de ser entendida. Há certas situações em que a preservação da vida exige que ela passe por metamorfoses. Como este nome indica, é necessário que uma forma seja abandonada para que a outra pessoa possa aparecer. A lagarta deve desaparecer para que a borboleta nasça. Esta não é uma idéia nova. Constitui-se, na verdade, no ponto central da compreensão cristã da realidade: a vida se preserva da dialética da morte e da ressurreição. Não, não estou lançando mão de mitologias para justificar a minha visão da filosofia. Todo ato de criação exige a dissolução das formas esclerosadas que a tornavam impossível. É isto o que ocorre na criação científica. A este respeito seria interessante ler a obra de Thomas S. Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas,* já mencionada. Concordo com o aforisma de Nietzsche: "Quem quer que deva ser um criador tem de destruir." Este, segundo entendo, é o nível da reflexão filosófica: a crítica dos fundamentos para tornar possíveis novos atos criadores.

A tarefa filosófica implica, assim, duas fases: a primeira, crítica; a segunda, criativa.

Os grandes mestres da crítica dos fundamentos foram Freud e Marx, muito embora o caminho de Freud nos conduza à hermenêutica e o de Marx à economia. Creio, entretanto, que a postura de ambos poderia ser assim resumida: o comportamento humano, individual e coletivo, se processa concomitantemente com uma série de explicações intelectuais do mesmo, explicações que pretendem ser racionais mas que, no fundo, são ilusões ou ideologias. A verdade, entretanto, é que o verdadeiro motor do comportamento não se encontra na razão mas em níveis obscurecidos pela pseudo-racionalidade que elaboramos. A tarefa, portanto, é desmistificar esta pseudo-racionalidade a fim de descobrir a lógica dos fatores que realmente determinam o comportamento. É evidente que tal empresa se defronta com uma resistência cheia de artimanhas. A ignorância dos fatores que são, realmente, os motores do comportamento, é mais funcional e mais gratificante, emocionalmente, que o seu conhecimento. Mas enquanto a crítica das ilusões e das ideologias não for levado a cabo estaremos condenados a ser prisioneiros de forças irracionais que não conhecemos e que não desejamos conhecer.

Em relação à educação, compete à filosofia fazer as perguntas embaraçosas acerca das ilusões e das ideologias da educação. Podemos começar substituindo as afirmações por interrogações. Os dogmas têm de ser transformados em dúvidas, as respostas em questionamentos, os pontos de chegada em pontos de partida. É lógico que todas as perguntas serão respondidas afirmativamente se permitirmos que o diálogo se processe sobre o cenário do conhecimento familiar. Neste caso específ-

fico, o conhecimento familiar se organiza, em grande medida, com o auxílio da filosofia do Iluminismo que ainda tem os seus altares nos templos acadêmicos. Proponho, entretanto, que o diálogo se dê sobre um cenário em que a educação é vista como parte de uma situação político-estratégica. Qual é o jogo? Quem são os jogadores? Quem são os peões, rainhas, cavalos, torres e bispos? Para onde nos leva o jogo?

A segunda fase da tarefa filosófica se constitui na busca de sínteses criativas. A questão não é o próximo movimento da peça, dentro do jogo institucionalizado. A questão é se um novo jogo pode ser jogado.

Aqui se encontra a grande tentação do filósofo: construir as novas sínteses a partir de conceitos divorciados de homens de carne e osso. Vou me explicar.

O filósofo, por deformação que lhe é imposta pela vida acadêmica, tende a se tornar num profissional do conceito. Ele trabalha dentro de um esquema rígido de divisão de trabalho na qual a única matéria-prima de que dispõe são idéias. É natural que a sua visão de mundo seja marcada pela sua prática cotidiana. Daí a sua tentação idealista: pensar que a realidade se constrói de cima para baixo, pensamento primeiro, ação depois.

Qual é, entretanto, a relação entre a idéia e a ação? Freud chamou a atenção dos seus leitores para o fato de que não é o *insight* intelectual que decide a batalha terapêutica, mas antes o amor. A *verdade* não tem o poder para moldar o comportamento: o comportamento emerge de emoções, e somente as idéias que sejam *representantes* de emoções podem, de alguma forma, influenciar a ação. Nietzsche, de maneira idêntica, relacionava o comportamento criador, não às idéias mas ao corpo. "O corpo é a Grande Razão", afirmava ele em *Assim falava Zaratustra,* "e aquilo a que damos o nome de razão nada mais é que um instrumento e um brinquedo da Grande Razão." Em Marx, a razão é uma vez mais deslocada de sua posição de origem do comportamento, e este irá ser explicado em função das relações econômicas. Weber, por sua vez, a despeito da acusação de idealismo que freqüentemente se faz contra ele, é explícito em afirmar que não é a idéia que gera o comportamento mas sim o interesse. As idéias nada mais são que trilhos nos quais o interesse corre.

O problema das novas sínteses não pode, portanto, se resumir na questão da formulação de novas alternativas conceptuais. É necessário que o filósofo trabalhe com as idéias poderosas para informar a ação. Como o disse Schiller muito bem, "para que a verdade triunfe na luta com a força, ela deve se transformar primeiro

numa força e se ligar a algum impulso como seu advogado, no reino dos fenômenos; pois os impulsos são as únicas forças geradoras no mundo do sentimento."[10] Onde se encontram estas idéias e estas forças? De forma coerente com a proposta de que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana, creio que são os interesses e aspirações dos que sofrem que devem se constituir na matéria-prima da reflexão filosófica. Diria que a missão do filósofo é sentir os sofrimentos dos oprimidos, ouvir as suas esperanças, elaborá-las de forma conceptual a um tempo rigoroso e compreensível, e devolvê-las àqueles de onde surgiram. A tarefa do filósofo não é gerar mas partejar, não criar mas permitir que aquilo que está sendo criado venha à luz.

Peço licença para transcrever este extraordinário parágrafo de Vieira, que Alfredo Bosi citou no seu prefácio à obra de Carlos Guilherme Mota, *Ideologia da cultura brasileira*, pois ele vai ao âmago da questão:

"Os Antigos, quando queriam prognosticar o futuro, sacrificavam os animais, consultavam-lhes as entranhas, e conforme o que viam nelas, assim prognosticavam. Não consultavam a cabeça, que é o assento do entendimento, se não as entranhas, que é o lugar do amor; porque não prognostica melhor quem melhor entende, senão quem mais ama. E este costume era geral em toda a Europa antes da vinda de Cristo, e os portugueses tinham uma grande singularidade nele entre os outros gentios. Os outros consultavam as entranhas dos animais, os portugueses consultavam as entranhas dos homens. A superstição era falsa, mas a alegoria era muito verdadeira. Não há lume de profecia mais certo no mundo que consultar as entranhas dos homens. E de que homens? De todos? Não. Dos sacrificados. (. . .) Se quereis profetizar os futuros, consultai as entranhas dos homens sacrificados; consultem-se as entranhas dos que se sacrificaram e dos que se sacrificam; e o que elas disserem, isso se tenha por profecia. Porém, consultar de quem não se sacrificou, nem se sacrifica, nem se há-de sacrificar, é não querer profecias verdadeiras; é querer cegar o presente, e não acertar o futuro."[11]

Estou propondo que o filósofo se entenda, como o leitor, das entranhas dos sacrificados.

2. *Nível científico* — As pesquisas científicas e o pesquisador se encontram numa situação extremamente difícil. Já indicamos como a exigência do rigor metodológico pode incidir sobre a escolha dos problemas a serem investigados. Quando o

[10] Alves, Rubem. *Tomorrow's child.* New York, Harper & Row, 1972. p. 199.

[11] Mota, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira.* São Paulo, Ática, 1977. p. XVII.

rigor acadêmico se torna marca distintiva do saber científico, é natural que a relevância do problema seja colocada num plano secundário. Os problemas passam a ser escolhidos em função da possibilidade de serem tratados com rigor e não em termos da avaliação que deles faz o cientista, ácerca de sua importância.

Há outros fatores mais graves que restringem a gama dos problemas a serem investigados. A pesquisa é hoje algo muito dispendioso. Especialmente no campo das ciências exatas, naturais e da tecnologia, os recursos exigidos em laboratórios e equipamentos são enormes. Nenhum indivíduo, isoladamente, pode levar a cabo uma pesquisa. Ele tem de pertencer a instituições ricas o bastante para possuir tais recursos. Muitos cientistas, enviados para os países mais adiantados em ciência, isto é, os países ricos, nunca mais se ajustam aos magros recursos que lhes são oferecidos pelas instituições de ensino e pesquisa nacionais. A pesquisa, hoje, está intimamente ligada à opulência.

Além desta infra-estrutura caríssima, as pesquisas, em si mesmas, exigem somas enormes de recursos. E tais recursos devem vir de fora. Das instituições patrocinadoras algumas não têm nenhum interesse econômico evidente. Elas não lucram diretamente com as pesquisas. Sendo instituições estatais, entretanto, as suas políticas de concessão de recursos devem, de alguma forma, estar ligadas aos interesses econômicos e políticos do Estado. Freqüentemente, entretanto, as pesquisas são financiadas por convênios com organizações cujo interesse é puramente econômico.

O cientista se encontra nesta difícil situação: sua vida acadêmica, seu prestígio, suas promoções, exigem que ele realize pesquisas. Mas ele não dispõe de recursos. Ele só pode pesquisar dentro de um elenco de problemas para os quais há verbas disponíveis. As agências financiadoras funcionam, assim, em graus diferentes, como agências que encomendam pacotes de conhecimento, e o cientista é o especialista que produz o conhecimento, sob medida. Mas ninguém encomenda conhecimento por amor ao conhecimento. Se uma empresa particular está pronta a investir numa pesquisa é porque ela sabe que tal investimento pagará dividendos altos. Já se consagrou entre pesquisadores a expressão "vender projetos de pesquisa". Os cientistas sabem as regras do jogo em que estão metidos. A estratégia do jogo é econômica. Lembro-me da lúcida observação de Paul Goodman de que a explicação mais simples para o fato de que temos hoje mais cientistas do que em todos os períodos passados da história não está em que a nossa sociedade se tenha tornado mais científica e racional, mas antes em que a ciência se tornou economicamente explorável. Na realidade, a pesquisa não é precedida pela consulta às entranhas dos que se sacrificaram, mas antes pela consulta aos interesses

econômicos dos que não se sacrificaram. Uma atuação lúcida do cientista exigirá que ele conheça as implicações econômicas e políticas da sua investigação. Esta questão é especialmente aguda no campo da tecnologia. Sabe-se, por exemplo, que a economia capitalista muito depende da obsolescência planificada: a produção de coisas boas, duráveis, que podem ser facilmente consertadas, e contrária aos interesses de uma economia que depende, para a sua expansão, da venda dos produtos novos. Os produtos novos só são comprados se os antigos não prestam mais. Cada produto novo já deve ser feito de forma que o seu envelhecimento seja racionalmente planejado. A mudança rápida das aparências do produto é uma forma de envelhecê-lo. Isto é muito evidente na indústria automobilística e na moda. Mas os produtos podem ser planejados de forma a ficarem realmente imprestáveis. Um bocal de lâmpada metálico, que podia ser facilmente consertado com uma chave de fenda, e possuidor, portanto, de uma longa vida útil, é vantajosamente substituído por bocais de plástico soldados que não podem ser abertos para o conserto. Quando aparece um defeito, o remédio é comprar um novo. De um ponto de vista econômico, soluções tecnológicas que sejam duráveis e fáceis de consertar são inconvenientes. Lembro-me que, muitos anos atrás, existia um aparelho de barbear que tinha um dispositivo para afiar as lâminas. O aparelho desapareceu do mercado. Por motivos óbvios: era um mau negócio para os fabricantes de lâminas. Lâminas devem ser usadas e jogadas fora. Agora, já se joga o aparelho inteiro (Prestobarba).

A pergunta a se fazer é: será verdade que aquilo que é bom para o sistema econômico é bom para o povo? Creio que aceitamos, sem maiores dúvidas, que o progresso econômico é bom (da mesma forma que aceitamos que o progresso do conhecimento é bom). A expansão de qualquer coisa nos fascina. Confundimos expansão quantitativa com melhoria qualitativa. Mas, na verdade, não temos nenhuma evidência empírica de que a pura expansão econômica signifique uma melhoria nas condições de vida. Mas, na medida que acreditamos no mito do crescimento econômico, podemos, como cientistas, nos colocar a serviço dos interesses econômicos, convencidos de que estamos contribuindo para a felicidade dos homens.

Uma das características desta situação em que o conhecimento científico é feito sob encomenda, vendido e comprado, é que os problemas são definidos de forma muito estreita. Esta estreiteza se ajusta muito bem à exigência do rigor metodológico. Quanto mais claramente circunscritos os problemas e quanto menores as suas ramificações, mais fácil um tratamento rigoroso do mesmo. Ela se ajusta também às exigências do comprador do conhecimento: o que ele deseja é uma receita simples para um problema prático com que se defronta. Ajusta-se, final-

mente, à própria estrutura institucional da universidade. A universidade, como todos sabem, está dividida em áreas estanques de conhecimento: a biologia, a química, a física, as ciências sociais etc. Longe de ser um organismo, a universidade é a justaposição de mundos que se tangenciam. Tal organização da universidade corresponde a uma visão de mundo e a uma epistemologia. Pressupõe-se que a realidade é formada pela agregação de unidades auto-suficientes. Cada uma destas áreas corresponderia a um mundo específico, com suas leis próprias. Para que esta realidade seja conhecida é necessário submetê-la a um processo analítico que separa as suas partes constitutivas. A fragmentação institucional da universidade é o resultado de uma visão analítica do real. O caminho adequado do conhecimento, portanto, leva sempre do todo às partes, porque, segundo esta filosofia, o todo é nada menos que o agregado das partes. Nasce então o especialista: aquele que conhece cada vez mais de cada vez menos. Problemas de implicações globais são abandonados. Além de dificuldade do seu tratamento metodológico e do fato de que ninguém faz encomendas de conhecimento acerca do todo, existe esta postura ideológica para justificar a prática científica.

Podemos demonstrar cientificamente que os grandes problemas sejam o somatório dos pequenos problemas? Podemos demonstrar cientificamente que pela resolução dos pequenos problemas, um a um, os grandes problemas são resolvidos? Jay W. Forrester, professor de administração no Massachusetts Institute of Technology, propôs a seguinte lei, que tomou o seu nome:

"Em situações complicadas esforços para melhorar as coisas freqüentemente tendem a piorá-las, freqüentemente a piorá-las muito, e ocasionalmente a torná-las uma calamidade."[12]

O que Forrester está sugerindo é muito simples: não existe um trânsito simples das partes para o todo. Uma série de operações que melhoram as partes não melhoram, necessariamente, o todo. Freqüentemente o verdadeiro é o inverso. Creio que isto se torna evidente quando se consideram os efeitos colaterais catastróficos do uso de inseticidas, herbicidas, adubos, antibióticos. A tentativa de solucionar problemas específicos, atuando diretamente sobre as partes envolvidas, ignora que a realidade é um sistema em equilíbrio precário. Qualquer atuação sobre as partes produz reverberações e alterações no sistema como um todo. Mas é exatamente a compreensão da totalidade do sistema que se encontra bloqueada pela abordagem analítica e fragmentária dos problemas.

Parece-me que o maior obstáculo à passagem de uma abordagem puramente analítica a um tratamento sistêmico dos problemas não são nem os hábitos metodo-

[12] Alves, Rubem. op. cit. p. 62.

lógicos e nem a organização fragmentária da universidade. Tais fatores são muito importantes, mas não determinantes. A situação estratégica da universidade é tal que a maior resistência deve vir dos interesses econômicos e políticos (estes dois dificilmente podem ser separados). Que interesse econômico teria uma indústria químico-farmacêutica em testar um novo produto seu por mais dez anos, à espera dos seus efeitos colaterias a longo prazo? Nenhum. O produto deve ser lançado no mercado o mais rapidamente possível, pois só assim virão os dividendos dos investimentos anteriores da pesquisa. Que interesse teria um governo em encomendar uma pesquisa acerca dos resultados, a longo prazo, de suas políticas econômicas, sobre o equilíbrio ecológico? Dada a situação calamitosa do Brasil, neste campo, seria de se imaginar que as pesquisas e cursos de ecologia estariam se multiplicando na universidade brasileira. Mas tal não acontece. Não existe mercado para ecólogos. Este conhecimento não é bom nem para a economia e nem para a política.

C. Wright Mills comparou a situação dos cientistas à de remadores, no porão de uma galera. Todos estão suados de tanto remar e se congratulam uns com os outros pela velocidade que conseguem imprimir ao barco. Há apenas um problema: ninguém sabe para onde vai o barco, e muitos evitam a pergunta alegando que este problema está fora da alçada de sua competência.

Os processos educativos, quando compreendidos de um ponto de vista sociológico, têm a função precisa de criar bons remadores. É evidente que é possível desenvolver uma série indefinida de pesquisas que, no fundo, estão simplesmente tentando responder a esta pergunta: como fazer com que o programa de treinamento de remadores seja mais eficiente? Serão estas as pesquisas que irão mais facilmente encontrar financiamentos e apoio. Mas, será isto que é o mais desejável e necessário, quando a questão mais importante é a direção do barco?[13]

Dada a urgência deste problema, parece-me que a universidade deveria repensar os seus programas de pesquisa. Não existe solução adequada ao nível de simples iniciativas individuais. Seria necessário que a universidade, deixando de lado por um momento a obsessão analítica e fragmentária, patrocinasse um amplo debate interdisciplinar sobre estas duas questões: para onde vai o barco? Para onde queremos que o barco vá? Somente depois de respondidas estas perguntas teremos condições de tomar decisões lúcidas acerca do que deve ser pesquisado. Uma vez tomada a decisão, e somente então, faz sentido suar no remo. Antes disto seremos apenas sonâmbulos que não sabem o que fazem.

[13] Clark Kerz definiu muito bem a universidade como "uma fábrica para a produção de conhecimentos e de técnicos para servir as muitas burocracias da sociedade". Veja Alves, Rubem. *A Theology of human hope.* Washington, Corpus Books, 1969. p. 9.