

Ciências Humanas e Educação: Impasses para a Superação dos Paradigmas Positivista e Relativista

Renato José de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Tendo em vista as influências do paradigma positivista sobre o conhecimento científico, focaliza inicialmente algumas de suas principais repercussões sobre as ciências humanas, dando especial atenção aos problemas concernentes à relação sujeito-objeto. Em um segundo momento, alguns reflexos de tais influências sobre o pensamento educacional no Brasil são discutidos. Por fim, são feitas algumas considerações sobre o pluralismo enquanto alternativa de superação do paradigma relativista, particularmente com respeito ao relativismo axiológico, que, nos dias atuais, retoma o princípio de neutralidade científica postulado pelo positivismo.

Introdução

O termo *paradigma*, largamente utilizado hoje em dia, ganha destaque no cenário acadêmico a partir da obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*, de Thomas Kuhn, publicada pela primeira vez em 1962. Segundo assinala o próprio autor, no posfácio à edição de 1969, uma comentadora de seu trabalho, Margaret Masterman, chegou a encontrar ao longo do texto 22 significados diferentes para o referido termo. Kuhn (1987, p.226) atribui tais diferenças a "incongruências estilísticas", admitindo, então, dois usos distintos. O primeiro, mais geral, refere-se ao conjunto de compromissos assumidos por um grupo de cientistas, os quais configurariam uma "matriz disciplinar". Matriz, porque congrega elementos diversos que, com o aumento da especialização, precisam cada vez mais de ordenação e detalhamento. Disciplinar, porque faz referência ao domínio

comum de saberes por parte dos que praticam determinada disciplina. O segundo, mais restrito, diz respeito a "exemplos compartilhados" (idem, p.233) quer por estudantes, quer por pesquisadores, que podem utilizar um mesmo referencial (expressões matemáticas que traduzem leis físicas, como, por exemplo/ $= m \times a$, sem, no entanto, estar necessariamente de acordo quanto aos conceitos de força (f), massa (m) ou aceleração (a).

Para os fins do presente trabalho, o termo paradigma é tomado em sentido ainda mais amplo que o de matriz disciplinar. Segundo Marcondes (1994), a acepção clássica de paradigma deriva da teoria platônica das idéias, possuindo forte sentido ontológico, na medida em que designa o ser (isto é, a entidade ideal, abstrata, perfeita) enquanto causa determinante daquilo que ocorre no mundo concreto. Assim sendo, um paradigma pode ser entendido como conjunto de normas ou modelo que rege determinada visão de mundo e as ações dela decorrentes. Esta acepção permite situar determinadas concepções filosóficas, como, por exemplo, o positivismo, enquanto paradigmas que têm influenciado significativamente o pensamento científico ocidental.

Vários autores têm atualmente se reportado à chamada "crise de paradigmas", com a qual se depara a pesquisa nos mais diferentes campos do conhecimento humano. Garz (1993) assinala que a educação vem sendo ultimamente sacudida por uma erosão dos paradigmas dominantes, processo esse alimentado pela descrença na possibilidade do progresso da ciência em geral e pela crítica pós-moderna ao valor do conhecimento científico. Em vista disso, torna-se premente a busca de alternativas que possam superar tanto o encastelamento em determinados referenciais de análise quanto o ceticismo em relação à razão como instrumento capaz de refletir, julgar e orientar o agir humano sobre a realidade.

As ciências humanas e a construção do objeto: dificuldades na superação do paradigma positivista

De acordo com a hierarquia científica estabelecida por Comte (1978), a *física social* (posteriormente sociologia) ocupa o último lugar quanto ao grau de positividade. A classificação comteana toma por base os fenômenos considerados

mais simples e gerais, partindo deles em direção aos mais complexos e organizados. Deste modo, o conhecimento das leis que regem estes últimos pressupõe o domínio prévio das demais ciências - astronomia, matemática, física, química e biologia -, as quais permitem que o investigador desenvolva, no campo humano-social, os princípios de observação e previsão racional:

Para resumir as condições que a sociologia deve satisfazer, basta aplicar a ela o princípio da previsão racional que apresentei, para as demais ciências, como critério de positividade. Os fenômenos sociais devem ser concebidos, tanto quanto os outros fenômenos, como igualmente sujeitos à previsão, considerando-se os limites compatíveis com seu grau de complexidade superior. A noção de previsão racional supõe que o espírito humano deixe a região das idealidades metafísicas para se estabelecer no terreno das realidades observadas, subordinando a imaginação à observação (Comte, 1926, p.83-84, tradução própria).

Constata-se, portanto, que o estudo científico da problemática humano-social já nasce sob a camisa-de-força das ciências físico-matemáticas. Naturalmente, as ciências humanas construíram campos de estudo próprios sem recorrer aos conhecimentos prévios apregoados por Comte; todavia, as "ciências mais positivas" continuaram a constituir modelos de cientificidade a serem seguidos.

Segundo Japiassu (1976), ao tomar as ciências naturais¹ como paradigma, as ciências humanas abriram mão de compreender o homem por meio de uma inteligibilidade inerente aos fenômenos humanos, dispendo-se tão-somente a seguir a metodologia amplamente consagrada no estudo do universo físico e biológico. Adotando tal postura, as ciências humanas foram progressivamente promovendo a coisificação do homem, isto é, converteram-no em dado positivo fornecido pela realidade, cujo comportamento individual ou social poderia ser aferido quantitativamente, mediante o uso de tratamentos matemático-estatísticos convenientes. Um exemplo é a chamada economia positiva que, conforme salienta Green (1979, p. 17), buscou expurgar do seu universo todo e qualquer juízo de valor acerca do objeto homem, convertendo o trabalho científico numa "busca imparcial de verdades econômicas".

¹O autor usa este termo para se referir às ciências que têm por objeto o estudo da natureza. Entretanto, à medida que tais ciências passam a construir seus objetos, tornando fenômeno e técnica investigativa intimamente interligados, aquele termo perde seu significado.

Em ciências como a sociologia, a exigência de fatos empiricamente comprováveis, aliada à necessidade de expressar resultados estatisticamente, levou a um empobrecimento da atividade investigativa. A sociologia empírica norte-americana - representada, entre outros, por Merton e Lazarsfeld - fornece-nos bons exemplos disso. Analisando a influência dos meios de comunicação de massa sobre o público, os dois sociólogos (Merton, Lazarsfeld, 1990, p. 103-130) assinalam que a mídia promove despolitização e apatia, sintomas sociais típicos de uma disfunção. Esta, porém, não é objeto de reflexão mais aguda, sendo apenas uma constatação a que se chega a partir da pesquisa empírica. Os porquês ou as razões do processo não são buscados, destacando-se simplesmente a necessidade de eliminar a disfunção, pois, segundo os autores, à moderna e complexa sociedade norte-americana não interessa ter amplas parcelas da população na condição de segmentos politicamente inertes. À medida que a abordagem funcionalista de Merton e Lazarsfeld se furta a discutir se a apatia e a despolitização - enquanto fenômenos midiáticos - são conjunturais ou têm raízes estruturais na sociedade, mostra-se limitada no que diz respeito à compreensão mais ampla da realidade humano-social.

Uma alternativa ao paradigma positivista, sobretudo nos campos da história e da sociologia, são as abordagens que tomam por base o materialismo histórico de Marx. Como instrumento de crítica à visão de imparcialidade ou neutralidade científica, essas abordagens cumpriram um papel importante ao demonstrar que os interesses de classe atuam sobre o trabalho investigativo, estando as visões do homem e da sociedade inevitavelmente impregnadas por juízos de valor.

Entretanto, tal como a Lei dos Três Estados para o positivismo, a concepção materialista da história foi convertida por muitos em lei do desenvolvimento histórico e social. Todos os fenômenos que têm lugar nos campos jurídico e político (superestrutura) estariam assim determinados pela estrutura econômica. Convertido em doutrina, o pensamento de Marx acabou por ser também empobrecido, tornando-se uma imagem invertida do positivismo. Seguindo ao pé da letra a 1ª Tese sobre Feuerbach,² certos historiadores e

²“Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx, Engels, 1986, p.14).

sociólogos dispensaram a reflexão teórica e mergulharam no ativismo, evidentemente não reconhecido enquanto tal e sim como "práxis" Quando questionados, geralmente contra-atacavam dizendo-se marxistas. Vale lembrar, porém, conforme assinala Konder (1992, p.62), que Marx não era nada simpático à adjetivação de seu pensamento, tendo reagido de forma irada quando seus genros se declararam marxistas: "O diabo os leve!", expressão posteriormente complementada por: "O que sei é que eu não sou marxista".

Tomando, porém, o pensamento de Marx enquanto construção teórica com a qual se dialoga e não como catecismo político, é preciso dizer que há marxismos e marxismos. Kramer (1993, p.33), inclusive, destaca alguns autores cuja perspectiva era encontrar um "marxismo que considera a subjetividade e a singularidade, combatendo o marxismo dogmático, sociologista e economicista". Vygotsky na psicologia, Bakhtin na filosofia da linguagem ou Benjamin na crítica da cultura e na filosofia da história caminharam, por exemplo, nessa direção, afastando as ciências humanas do positivismo e de sua imagem invertida, o marxismo vulgar.

Buscando conferir à história caráter linear e evolucionista e apostando na superação do capitalismo pelo socialismo como consequência das leis do desenvolvimento histórico-social, o marxismo vulgar assumiu feições mecanicistas. Na medida em que essa visão continuísta converte a história em uma espécie de jardim da ciência no qual os ociosos passeiam,¹ Benjamin faz outro tipo de leitura, que se propõe a "escovar a história a contrapelo" (Benjamin, 1987, p.225). Esse contra-olhar, dirigido para o passado, tem por objetivo impedir que o tempo histórico se congele ou assuma ares de um tempo morto, homogêneo e vazio. Quando afirma que os objetos de cultura são também objetos de barbárie, Benjamin rompe tanto com o positivismo quanto com o marxismo vulgar, por ressaltar a presença do contraditório nos processos históricos. Para ele, o progresso - roda da história que não pode girar para trás - carrega consigo muito de opressão, pois em seu sinuoso caminho alguns colhem os louros da vitória enquanto uma grande maioria de homens compõe o imenso cemitério dos vencidos:

¹Essa citação de Nietzsche consta como epígrafe à 12ª das teses benjaminianas sobre a filosofia da história (Benjamin, 1987).

O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (idem, p.224-225).

Para as ciências humanas, o contra-olhar de autores como Benjamin é importante não pelo messianismo - que coloca como tarefa do presente redimir um passado repleto de injustiças - ,mas pela ousadia em romper com os princípios teórico-metodológicos da matriz positivista (ou de sua imagem invertida). As ciências humanas não precisam, portanto, justificar seu estatuto científico perseguindo a positividade alcançada pelas ciências físicas. Quando assim procedem, cometem um duplo engano. Primeiramente, ao esquecer que seu objeto, o homem, pensa, fala, deseja, sonha, etc, elas se tornam, como salienta Japiassu (1982), cada vez menos humanas. Em segundo lugar, permanecem presas a um modelo de cientificidade já ultrapassado pelas ciências físicas, hoje sensíveis ao fato de que a ordem fenoménica não é redutível a relações causais simples e diretas.

Nas ciências humanas, torna-se necessário, portanto, redimensionar o que se entende por atividade de pesquisa. Tratando particularmente das investigações sociológicas, Bourdieu faz, no entanto, reflexões que podem se estendidas a outros campos. Contrapondo-se à redução do objeto à condição de fato empírico ou de hipótese subjetiva, o sociólogo francês salienta que o mesmo é construído mediante articulações entre teoria e empiria. Isso significa dizer que não é possível confiar cegamente no poder explicativo de um dado referencial teórico nem supor que os fatos falam por si, bastando coletá-los com rigor e isenção. Por outro lado, nenhuma articulação é bem sucedida quando os pesquisadores aderem quase incondicionalmente a determinadas escolas metodológicas (análise do discurso, objetivação participante, pesquisa etnográfica etc), convertendo-se, como diz Bourdieu (1989, p.25), em "monomaniacos". Assumindo tal postura inflexível, colocam na ordem do dia a preocupação comteana em fazer do método e da doutrina um corpo único:

Quanto mais os fenômenos se tornam complexos, menos é possível separar o método da doutrina, porque as modificações se tornam mais importantes. É sobretudo na investigação dos fenômenos sociais que a noção de método só pode resultar de uma concepção prévia de ciência (Comte, 1926, p.77, tradução própria).

Ao caráter limitado e, freqüentemente, dogmático das abordagens conduzidas com base num único método, é preciso opor o pluralismo metodológico. O pesquisador deve ter por perspectiva lidar com recursos de diferentes escolas sem que isso signifique renunciar ao rigor. Tal postura não implica soma, justaposição ou fusão de pontos de referência, que, sem dúvida, devem ser evitadas, por gerarem abordagens ecléticas, para as quais na noite da pesquisa "todos os gatos são pardos". Diferenciando-se do ecletismo, o pluralismo prevê o embate entre referenciais distintos mediante o diálogo. Assim, sem desconhecer que existem "gatos de diferentes pelagens", o pesquisador simultaneamente questiona os pressupostos de uma escola e é por eles questionado. Como resultado, a pesquisa se enriquece.

A construção do objeto nas ciências humanas é um trabalho de fôlego que, segundo Bourdieu (1989, p.26-27), não pode ser concebido enquanto "coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural". Trata-se, ao contrário, de um processo de idas e vindas, de retificações sucessivas onde por vezes o "detalhe" consegue fazer a diferença, mudando os rumos da investigação. Quando se eximem da tarefa de construir o objeto, o teórico e o empirista perdem-se num mesmo vazio por trabalharem, respectivamente, com conceitos sem fatos e com fatos sem conceitos. "Numa palavra, nada de racionalidade no vazio; nada de empirismo desconexo", disse Bachelard (1977, p. 10) a propósito das ciências físicas contemporâneas, observação que também pode ser considerada extremamente fecunda para as ciências humanas.

O paradigma positivista e a educação

Uma das grandes metas perseguidas por Comte era tornar a educação positiva, o que para ele só seria possível mediante o concurso de uma sociologia positiva. Esta deveria fornecer subsídios para que os fenômenos políticos e educacionais pudessem ser compreendidos cientificamente:

O estudo da sociologia fará desaparecer certas concepções, muito semelhantes às quimeras astrológicas e alquimistas, que têm ainda lugar na política e na educação, cujo estado atual se acha longe de ser satisfatório do ponto de vista científico (Rigolage, 1926, t.3).

E interessante notar que na definição de Lorenzo Luzuriaga (1987, p. 1) a educação é vista "como influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo". Em sentido mais amplo, o autor considera, ainda, que a educação consiste em ação genérica da sociedade cujo objetivo é conservar e transmitir aos mais jovens a "existência coletiva" (idem). Essa visão tradicional dá margem a que o processo educativo seja concebido enquanto via de mão única, isto é, se caracterize como ação de um agente transmissor (educador) sobre um receptor passivo (educando). Acha-se aí implícita também a idéia de cultura como processo cumulativo e linear que vai sendo difundido, de geração a geração, sem cortes ou rupturas.

Tendo em vista que Durkheim considerava a educação como veículo através do qual a sociedade perpetua sua existência, cabendo às gerações adultas o papel de preparar os mais jovens para o exercício da vida social, constata-se, pelas concepções de Luzuriaga, o quanto o positivismo ainda influencia o pensamento pedagógico contemporâneo.

A partir daí, algumas questões importantes se colocam para o educador: rompendo com a visão positivista, como pensar a educação? Abandonando o modelo clássico de transmissão-recepção, que alternativas se colocam para a ação pedagógica?

Considerando, a exemplo de Kramer (1993, p.24), a educação como prática social, não como ciência, é preciso se levar em conta que as relações educador-educando se dão em múltiplas dimensões, envolvendo, portanto, aspectos cognitivos, éticos, estéticos, afetivos etc. Ademais, enquanto prática social, essas relações não se constroem pela monologia das gerações adultas, mas através do diálogo, instrumento da *conversado* entre os diferentes. Educando, o educador se educa: o olhar do outro, da criança, do jovem, do aprendiz, em quaisquer circunstâncias, é contraponto fundamental, sem o que o processo educativo se fossiliza. O saber, embalsamado nos compêndios escolares ou em suas réplicas - os discursos monológicos dos professores -, não emancipa, ao contrário, cristaliza dependências: aluno-professor, aluno-escola, aluno-ordem estabelecida. Além do mais, classifica, conforme os méritos alcançados, os indivíduos em mais capazes e menos capazes, permitindo a perpetuação do *status quo* vigente.

Por outro lado, à medida que o campo educacional é permeado por contribuições da sociologia, da psicologia, da história, da antropologia etc, os problemas enfrentados pelos pesquisadores estão muito próximos daqueles gerados pelo predomínio do paradigma positivista nas ciências humanas.

No Brasil, como bem destaca Brandão (1992), quando a pesquisa em educação busca inicialmente seu estatuto científico, o faz tomando por modelo as ciências naturais,⁴ ou seja, pretende ser objetiva, imparcial, rigorosa na coleta e no tratamento matemático-estatístico dos dados. Trata-se de um momento em que a tradição positivista, refletida no culto à metodologia, se coloca diante do educador como um mito: se é desse modo que os cientistas (os físicos, os químicos, etc) fazem ciência, não seriam os educadores os primeiros a pôr em xeque esse paradigma. A tradição dominante, isto é, o objetivismo que se pauta por uma descrição "imparcial" dos fatos e pela coleta rigorosa de dados que devem ser quantificados, fomenta, então, estudos que se aproximam das problemáticas sem problemas apontadas por Bourdieu em sua crítica à sociologia positivista. Sobre tudo no que diz respeito à produção discente em nível de pós-graduação, Warde (1990, p.73) registra, no período de 1978 a 1983, a incidência de abordagens que incidem sobre "recortes temáticos cada vez mais minúsculos". Não se trata, obviamente, de desprezar os chamados estudos de caso centrados em pesquisas empíricas, mas, como salienta a autora, citando Poincaré, de lembrar que "...a ciência faz-se com fatos como uma casa com pedras, mas uma acumulação de fatos é tanto uma ciência como um montão de pedras é uma casa" (idem).

Outro problema inerente às abordagens por demais específicas é o que Mendes (1985, p.62) chama de "aprisionamento do pesquisador na 'zona' do real em que se instalou a pesquisa". Tal aprisionamento leva a atividade investigativa a girar em círculos, pois a fixação na "fatia" da realidade tomada enquanto objeto de estudo faz com que o pesquisador busque analisá-la por meio da comparação com outras "fatias", com outros recortes, e não mediante uma visão de conjunto, global, do sistema (idem). Em consequência, passa a predominar a idéia de que a compreensão dos fenômenos educacionais se situa

⁴Ver Nota I.

exclusivamente na esfera da racionalidade científica, o que, sem dúvida, tende a pôr de lado uma concepção de educação mais ampla, voltada para os planos político e filosófico (idem, p.60).

Já a partir da segunda metade da década de 80, o panorama investigativo no campo da educação tende a se modificar, havendo, como assinala Gatti (1987, p.285), um maior questionamento do empirismo-descritivismo:

Nos últimos anos, vemos proliferar em nosso meio, bem como em muitos outros países, pesquisas em educação que se revestem de características bem diferentes - do ponto de vista dos procedimentos - das desenvolvidas em décadas anteriores. Uma dessas características é o uso de técnicas não-quantitativas de obtenção de dados, aliadas a um delineamento ou a uma forma de desenvolvimento da pesquisa que não envolve necessariamente o teste de hipótese, ou a definição e a operacionalização de variáveis, bem como a especificação de dependência ou independência destas.

Porém, à medida que essa vertente perde o caráter hegemônico, a relação sujeito-objeto passa a ter sua polarização invertida. Torna-se fundamental, então, eleger um quadro teórico que possibilite a leitura da realidade, isto é, seu enquadramento em determinado referencial de análise. Em consequência, o pesquisador acaba por encontrar no campo de investigação apenas aquilo que deseja encontrar. Em outras palavras, o objeto cognoscível converte-se em receptáculo das certezas absolutas cultivadas pelo sujeito cognoscente. A partir daí, os estudos ficam empobrecidos pelo dogmatismo dos quadros teóricos, muitas vezes empregados por força dos modismos:

No entanto, na área da educação, ainda são muito prestigiadas as fórmulas teóricas abrangentes e, sobretudo, exclusivas; encontramos-as em determinadas formulações teóricas que invadiram o campo da educação com a pretensão de esgotar o trato de determinados problemas no âmbito da política educacional, do desenvolvimento cognitivo, do pensamento educacional etc. (o "gramscianismo", por exemplo, sucedendo o "reprodutivismo", ou o "vygotskismo" destronando o piagetianismo"...") (Brandão, 1992, p. 167).

Quando se vê limitada pelo empirismo-descritivismo ou pelo dogmatismo dos quadros teóricos, a pesquisa em educação deixa de penetrar, como assinala Mendes (1985, p.64), no próprio existente. A realidade educacional torna-se, então, uma espécie de corpo estranho e distante, cujas conexões com a vida social acabam sendo perdidas.

O pluralismo como alternativa ao dogmatismo e ao relativismo

Por se constituir no que Bachelard denominou de "racionalidade no vazio", o fechamento em determinado quadro teórico torna-se extremamente frágil quando confrontado com perspectivas que põem em xeque a segurança dos "ismos", isto é, das análises ancoradas na conversão de certos referenciais em doutrinas (marxismo, piagetianismo, freudismo, etc). Recolocando na ordem do dia princípios tipicamente positivistas, como a observação isenta de juízos de valor e a não-interferência sobre a realidade, surgem, então, abordagens marcadas pela relativização total dos valores e pela ausência de critérios normativos, entre as quais se destacam as de Maffesoli e Baudrillard.

Centrando a investigação sociológica no que toma por microfenômenos da vida cotidiana - conversas de botequim, querelas conjugais e familiares, disputas nos ambientes de trabalho etc -, Maffesoli (apud Weyrauch, Vincenzi, 1994, p.25) entende ser preciso promover uma autêntica "revolução copernicana" que deixe de lado as instâncias normativas e que construa "uma sociologia acariciante, que se contenta em acompanhar, que não violenta a realidade". Convicto de que só existem aparências, Maffesoli situa o mundo como espetáculo no qual tudo o que acontece (justiça e injustiça, liberdade e opressão, etc) encontra justificativas no palco das ações humanas e não em qualquer sistema normativo construído pela razão. Os esquemas teóricos que visam possibilitar análises macroestruturais da realidade humano-social são rechaçados, tendo em vista que não dão conta da diversidade de aspectos pontuais que a atravessam. Em vista disso, a abordagem maffesoliana sustenta que a imagística popular fala da precariedade, da finitude, do caráter efêmero da realidade, com muito mais pertinência que a razão:

As partículas elementares constitutivas da matéria social, se nos permitem esta metáfora, formam configurações particulares que podem ser harmoniosas ou absolutamente aberrantes, mas elas não obedecem a nenhuma outra lei, salvo aquela da sua dinâmica própria; c essa dança nietzscheana que proporciona o mais belo e o pior, é essa dança que proíbe a explicação causal e impede a imposição planificadora do controle social, da mesma maneira que proíbe o julgamento moral num ou noutro sentido (Maffesoli, 1986, p. 117).

Baudrillard, por sua vez, defende a impossibilidade de qualquer crítica racional aos valores artísticos, morais e políticos, uma vez que os arquétipos teóricos se dissolvem, invariavelmente, em uma hiperrealidade caracterizada pela conversão do mundo em virtualidade pura. O autor fundamenta tal ponto de vista afirmando que o *mundo real* - entendido como conjunto de representações, valores, sistemas normativos e esquemas analíticos - "está morto e ainda não encontramos sequer o seu corpo" (Baudrillard, 1995a, p.5). Em seu lugar aparece um mundo de imagens, uma realidade de consistência virtual construída pelo sistema capitalista por meio das modernas tecnologias da comunicação e da informática. A consciência crítica acha-se falida, pois o sistema demonstra uma infundável capacidade de absorver qualquer questionamento e transformá-lo em objeto de afirmação de si mesmo. A crítica seria apenas mais um alimento para essa máquina capaz de digerir toda negatividade dirigida contra si. Essa fantástica capacidade de absorção demonstrada pelo sistema se acha intimamente ligada ao que Baudrillard (1995b, p.3) chama de *mal*: "o mal não é o que atravessa o que se vê, mas aquilo que vê através de tudo, que passa através de tudo, transpira através do Bem, inclusive" (tradução própria). Na visão baudrillardiana, porém, a onipresença do mal não se relaciona ao que se entende por dore sofrimento humanos, porque estes são definidos em função de julgamentos morais cujo significado se perde nos dias de hoje: "Não é possível acrescentar o *pathos*, uma dimensão subjetiva, nem qualquer sentimento coletivo à visão que se tem, tanto do mundo quanto da natureza" (idem).

Quando vaticinam que a realidade não deve ser julgada, mas "acariciada", e que a crítica perdeu sua função questionadora, Maffesoli e Baudrillard recolocam, portanto, em primeiro plano, o princípio da neutralidade científica postulado pelo paradigma positivista. Criticando com razão o dogmatismo dos quadros teóricos, tais abordagens apontam, porém, como alternativa, um olhar inerte, omissivo, isento de perspectivas transformadoras. Seguindo seus passos, chega-se à conclusão de que a educação, concebida como prática social questionadora do existente, perde também seu sentido. Que papel ficará então reservado para o educador do terceiro milênio? Qual será o futuro da pesquisa em educação se tudo que existe encontra sua justificativa no mundo das imagens, desmaterializando qualquer matéria que se queira problematizar?

Se à clareza dos caminhos e à segurança do chão firme oferecidas pelos referenciais de racionalidade fechada for oposta simples e diretamente a falência de quaisquer referenciais, tal como sugerem Maffesoli e Baudrillard, ter-se-á de constatar a derrocada dos projetos emancipadores e da luta contra a opressão nos mais diferentes níveis da existência humana.

Batendo-se contra as soluções simplistas que aconselham a mera substituição de valores eternos pela inexistência de valores, de critérios fechados pela inexistência de critérios, a filosofia do pluralismo aposta no difícil - mas necessário - caminho do embate argumentativo como forma de transcender as abordagens hipostasiadas em verdades absolutas ou em seu *outro*, a ausência total de verdades. Por representarem duas faces de uma mesma moeda, tais perspectivas podem ser vistas como exemplos de construções monológicas ou monismos que, uma vez fechados em si mesmos, rechaçam a discussão, pois julgam poder fornecer "em cada domínio uma concepção sistematizada do universo sob todos seus aspectos " (Perelman, 1979, p.6). Em um contexto argumentativo, porém, as diferentes abordagens são teses a serem examinadas, as quais - antes de representarem certezas sobre o que quer que seja - permitem o sadio exercício da dúvida:

Não esqueçamos, com efeito, de que toda argumentação, todas as razões que se fornecem a favor de uma tese, e o índice de uma dúvida, de que as teses que nos encontramos a defender obrigatoriamente não parecem acima de qualquer contestação. Querendo fundá-las, arriscamo-nos a perturbá-las. (Perelman, 1987, p.262).

Entendendo que as verdades são sancionadas em um contexto de discussão - podendo, obviamente, ser redefinidas em um outro momento -, o pluralismo situa os diferentes auditórios humanos como fóruns legitimadores, os quais é preciso persuadir por meio da livre argumentação. Uma tal perspectiva retoma o eixo retórico no qual se inseria a razão grega do período clássico da filosofia, particularmente a razão aristotélica. Para Aristóteles, argumentar significava construir, perante um auditório, teses que seriam legitimadas, tendo em vista a falibilidade dos julgamentos humanos. Entretanto, como frisa Perelman (1972, p. 101), o Estagirita dava mais destaque a determinados lugares ou *topoi*

característicos. Estes eram os da quantidade, ou seja, os que consideravam válida uma tese mediante o concurso de determinados critérios, tais como a estabilidade e a utilidade. Uma tese estável seria aquela capaz de se impor sobre as concorrentes durante muito tempo, enquanto uma tese útil deveria permitir ao maior número possível de pessoas extrair dela algum proveito. Os lugares da quantidade se tornam, porém, limitados, à medida que as sociedades se complexificam e as necessidades humanas se diversificam, exigindo instrumentos de persuasão mais sutis. A partir daí, a argumentação ganha novos contornos, passando a requerer que os argumentos sejam também construídos em outros *topoi*, os da qualidade. Pessanha (1989, p.235) assinala, inclusive, que se os lugares da quantidade justificam formas de persuasão fundadas na clareza e na ordem, os da qualidade põem em destaque o misterioso, o nostálgico, o singular.

Em vista disso, dirigir-se a um auditório, buscando ganhar sua adesão, não é travar contato com uma *tabula rasa*. Há que se conhecer as teses, as convicções, os valores previamente admitidos por aquele e a partir daí reforçá-los ou tentar modificá-los. Há que se saber também falar às emoções e à imaginação humanas, pois o homem não decide com base em uma razão situada acima do existente, mas ouvindo uma *razão polêmica*, que dialoga com as instâncias não-rationais da alma. Por conseguinte, qualquer discurso articulado para persuadir deve considerar que a adesão dos auditórios é variável, já que quem adere a uma proposta dificilmente o faz de modo incondicional, mantendo sempre algum nível de confronto entre os diferentes argumentos em jogo (Perelman, 1987). Se para o dogmatismo os critérios de verdade são únicos e para o relativismo eles se esfumam em meio ao "vale-tudo" que caracteriza a realidade humano-social, para o pluralismo eles "permanecem como processos abertos à revisão, à acolhida de novas provas, novos depoimentos, novas arbitragens" (Pessanha, 1989, p.238).

Sendo os argumentos rivais apreciados quanto ao valor das soluções apresentadas para os problemas em exame, é preciso garantir aos interlocutores igualdade de condições na defesa de suas teses. Sem dúvida, essa não é uma condição fácil de ser alcançada, já que existem processos que se dizem dialógicos, mas que na verdade não passam de formas sutis, astuciosas, de camuflar algum

tipo de monologia (idem, p.246). A despeito, porém, das dificuldades, os caminhos abertos pelo embate argumentativo são mais promissores do que os apontados pelo dogmatismo e pelo relativismo, porque têm por referência uma razão polêmica que não aceita algo como evidente apenas por parecer sê-lo. Tal razão questiona a evidência tanto na clareza das verdades que se pretendem universais quanto na transparência de um mundo feito apenas de imagem e espetáculo. No que se refere à formação moral do homem, a razão polêmica que alicerça o pluralismo bate-se igualmente contra a preservação de valores e crenças tidos por eternos e contra a legitimação aerifica de qualquer ponto de vista ou sistema normativo. Sua ação torna-se, então, eminentemente educativa, por se pautar na escolha - e não na aceitação irrefletida - de um "certo" ou de um "justo" entre muitos possíveis.

Entre buscar a transformação da realidade a partir da retirada dos supostos véus que ocultam "as verdades que Deus conhece desde toda a eternidade" (Perelman, 1979, p.5) ou simplesmente não interferir sobre ela, a filosofia do pluralismo assume como perspectiva não a redenção final do homem, mas a desafiadora e fascinante tarefa de forjar um pensar e um agir voltados para a construção do humanamente possível.

Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BAUDRILLARD, Jean. O assassinato do mundo real. *O Globo*, Rio de Janeiro, 16abr. 1995a. Entrevista.

_____. Vivesecting the 90s: an interview with Jean Baudrillard. *CTheory*, 8 mar. 1995b. Entrevista.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da historia. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e historia da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.223-232. (Obras escolhidas, v. 1).

- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Rio de Janeiro: Difel, 1990.
- _____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989. p. 17-58.
- BRANDÃO, Zaia. A teoria como hipótese. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.5,p.161-169, 1992.
- COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva. In: GIANNOTTI, José Arthur (Org.). *Comte*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.3-39. (Os pensadores).
- _____. *La philosophie positive*. Résumé par Emile Rigolage. Paris: Ernest Flammarion, 1926. t.3.
- GARZ, Detlef. A perda dos paradigmas, erosão dos paradigmas e sentido de crise na ciência da educação contemporânea: o caso da República Federal da Alemanha. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.74, n. 176, p. 154-180, jan./abr. 1993.
- GATTI, Bernardete. Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.68, n. 159, p.279-288, maio/ago. 1987.
- GREEN, Francis. O mito da objetividade na economia positiva. In: GREEN, F, NORE, P. *A economia: um antitexto*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.242 p.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- KRAMER, Sonia. *Por entre aspearas: armae sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 17.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1987.
- MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- _____. Maffesoli e a crise da modernidade. In: WEYRAUCH, Cléia Schiavo, VINCENZI, Leticia B. (Orgs.). *Moderno epós-moderno*. Rio de Janeiro: Departamento Cultural da UERJ, 1994. p. 19-38. Transcrição de palestra.
- MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 14-29.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe uma filosofia da educação brasileira?. In: MENDES, D.T. (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. p.49-77.
- MERTON, Robert K., LAZARSELD, Paul F. Comunicação de massa, gosto popular e a organização da ação social. In: COSTA LIMA, L. (Org.). *Teoria da cultura de massa*. 4.ed. Rio de Janeiro: PazeTerra, 1990. p.103-130.

PERELMAN, Chaim. Argumentação. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: [s.n.], 1987. v. II. p. 234-265.

_____. *Justice et raison*. Bruxelles: Editions de L'université, 1972.

_____. La philosophie du pluralisme et la nouvelle rhétorique. *Revue Internationale de Philosophie*, n. 127/128, p. 5-17, 1979.

PESS ANHA, José Américo Motta. A teoria da argumentação ou nova retórica. In: CARVALHO, Maria Cecília M. de. (Org.). *Paradigmas filosóficos da atualidade*. Campinas: Papirus, 1989. p. 221-247.

RIGOLAGE, Émile. Préface. In: *La philosophie positive*. Paris: Ernest Flammarion, 1926. t. 3, p. i-xi.

WARDE, Mirian J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio. 1990.

Recebido em 8 de abril de 1996.

Renato José de Oliveira, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), é professor assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

First, this paper focuses some of the principal positivistic paradigm influences on the scientific knowledge, particularly upon human sciences, with emphasis on problems related to subject-object relationship. In the second place, some effects upon educational thinking in Brazil are discussed.

Finally, we present some considerations about pluralism as a way to overcome relativistic paradigm, particularly axiological relativism which restores the positivistic principle of scientific neutrality nowadays.

Ce texte a pour but, d'abord, discuter les plus importantes influences du paradigme positiviste sur la connaissance scientifique, particulièrement sur les sciences humaines où l'on met en évidence des problèmes caractéristiques de la relation sujet-objet. Ensuite, on examine quelques conséquences sur la pensée concernant l'éducation au Brésil. Finalement on fait quelques considérations sur la philosophie du pluralisme, laquelle est posée comme alternative pour outrepasser le paradigme relativiste, spécialement le relativisme axiologique qui reprend, aujourd'hui, le principe de la neutralité scientifique postulée par le positivisme.

Este artículo discute primeramente algunas importantes influencias de lo paradigma positivista sobre el conocimiento científico, en especial sobre las ciencias humanas, dando énfasis a los problemas característicos de la relación sujeto-objeto. En seguida se ha examinado algunas de las consecuencias sobre el pensamiento educacional en Brasil. Por fin, se ha hecho consideraciones sobre la filosofía del pluralismo, presentada como alternativa para superar el paradigma relativista, particularmente el relativismo axiológico que hoy ha retomado el principio de neutralidad científica postulado por el positivismo.