

OUTROS TEMAS

PESQUISA ACADÊMICA E PRÁTICA EDUCATIVA COMO UM PROBLEMA SOCIOLOGICO

AGRIPA FARIA ALEXANDRE

RESUMO

A pesquisa acadêmica e a prática educativa são analisadas a partir de quatro concepções rivais. Na concepção dita conjunta, entende-se que é indissociável a pesquisa acadêmica da prática educativa. Na complementar, assinala-se que apenas existe uma relação de complementaridade entre pesquisa acadêmica e prática educativa, cada uma influenciando a outra indiretamente. Na crítica, propõe-se pensar o efeito da alienação e da reprodução mercadológica, tanto na pesquisa acadêmica quanto na prática educativa. Por último, na de risco, acusa-se existir antes que uma união, complementaridade ou reprodução do capital, uma crise de reflexividade, tanto na pesquisa científica quanto na prática acadêmica, gerando efeitos incontroláveis para as práticas sociais. Da análise sobre processos educacionais em curso a partir da década de 1990, o autor sugere que a concepção de risco questiona o mito da aprendizagem incorporado acriticamente pelas filosofias da educação da modernidade. Com base no aporte analítico da sociologia de Giddens e Beck, o autor apresenta como explicação final que as pesquisas sobre educação não têm considerado os efeitos sociais da produção do conhecimento na chamada alta modernidade.

PESQUISA EDUCACIONAL • PRÁTICA DE ENSINO • TEORIA DA
EDUCAÇÃO • SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SCIENTIFIC RESEARCH AND EDUCATIONAL PRACTICE AS A SOCIOLOGICAL PROBLEM

AGRIPA FARIA ALEXANDRE

ABSTRACT

Four different conceptions of scientific research and educational practice are analysed. The first one is called integrated, for both research and practice are considered the same thing. The second says the contrary, emphasising that there exist only a complementary relationship. The third offers a critical view affirming that alienation and mercantile power define both. Finally, the fourth considers that there is a risk wich produced by the increase of reflexivity in society, is causing incontrollable effects on social order. The article takes as example educational data in Brazil from 1990's decade up to now. The author suggests that it is important to rethink the modern educational myth of the scientific understanding which supports educational philosophies as a whole. Based in Giddens and Beck approaches, he argues that scientific education must consider the importance of social effects of epistemological production in the so called high modernity.

EDUCACIONAL RESEARCH • EDUCATIONAL PRACTICE • EDUCATIONAL
THEORIES • SOCIOLOGY OF EDUCATION

A CONSAGRADA OBRA de Pedro Demo, *Pesquisa: princípio científico e educativo*, publicada em 1996, detém ainda hoje o *status* de referência para o tema da pesquisa acadêmica e da prática educativa. A máxima do livro de Demo (2005) é a defesa da absoluta necessidade de secularização da pesquisa como sendo uma atividade não estranha à prática de ensino, a pesquisa não existindo sem a prática de sala de aula, e vice-versa. Pesquisa e ensino se comunicando, sem associação à banalização do fazer do dia a dia, mas no sentido de desmistificar o fazer científico, identificando-o como algo não separado da prática diária pedagógica. Há mais de dez anos, Demo chamava a atenção para o caráter investigativo da educação como garantia de aprendizagem.

Por detrás do caráter inédito e provocativo do livro, está uma desmedida confiança nos seus pressupostos epistemológicos modernos herdados dos filósofos gregos. Comum à proposta teórica de Demo, as teorias modernas da educação estruturam-se por princípios de reflexividade e de emancipação orientados pela consciência que se origina da curiosidade individual e aflora em raciocínio livre, seja a partir de mementos platônicos seja de experiências sensíveis aristotélicas. O real é “educável”, no sentido de que é passível de entendimento para os modernos que acreditam no poder explicativo da razão. Para racionalistas, empiristas, fenomenólogos, marxistas e hermeneutas, a educação pressupõe o indivíduo capaz de educar-se e se envolver em práticas emancipadas. Mesmo quando a educação é entendida por um espírito inquieto do niilismo de um Nietzsche e de um Foucault, que elaboram estratégias para desconfiar do caráter emancipatório da modernidade, ela sobrevive ainda como um arrimo para a emancipação.

Esses dois filósofos podem ser considerados modernos no sentido de que a descrença de ambos no caráter libertário do entendimento educativo

disciplinador restringe-se à crítica ao domínio histórico e teleológico da modernidade. Eles não imaginaram um mundo para além da crítica kantiana, ou seja, um mundo sujeito ao descontrolo dos processos de racionalização das práticas sociais, incluindo aqui a análise do papel da pesquisa acadêmica e de sua íntima relação com a prática educativa, formal e informal da ciência. Por exemplo, em “¿Que es la ilustración?”, Foucault (1997) convida a pensar na racionalização dos processos sociais, na autoridade da técnica e do saber especializado, para, ao final, destacar que Kant soubera reconhecer tanto na Revolução Francesa quanto no Iluminismo o aspecto simbólico mais marcante de um inédito mecanismo de produção de poder e de verdade como prática educativa para a modernidade. Em inúmeros textos, Nietzsche ataca a superficialidade do filósofo que julga pensar corretamente o mundo a partir do domínio da razão, mas sempre, ao fim, ele impõe o seu sentido de emancipação da consciência. A filosofia da educação desses autores parece ser refém de um dado verdadeiramente acrítico que fica cada vez mais patente: o mito de que é possível aprender com a ciência. A chamada sociologia da alta modernidade investiga esse fenômeno. Dela se destacam os trabalhos de Anthony Giddens (1990) e Ulrich Beck (1992). Em termos de recepção crítica no Brasil, é curioso e imperioso assinalar-se que a obra de Ulrich Beck, *Risk society*, foi publicada em 1986, na Alemanha, e em cinco anos alcançou o total de 60 mil cópias, ainda não tendo sido traduzida para o português. Se se considerar que o trabalho influente de Demo é de 1996, isto é, dez anos depois da publicação do livro de Beck, pode-se questionar o déficit de revisão sobre o estado da arte da pesquisa científica que há no país¹.

Este artigo explora as concepções de pesquisa acadêmica e de prática educativa com o objetivo de problematizar a linha de argumentação das concepções educacionais sobre o tema. Em linhas gerais, pode-se apresentar o nexos entre pesquisa acadêmica e prática educativa a partir de quatro concepções concorrentes e rivais entre si, sendo apenas uma delas – a concepção de risco – aquela que problematiza os processos de pesquisa acadêmica e das práticas educativas ancorados na ideia de aprendizagem com base no domínio da ciência. A primeira delas denomina-se concepção conjunta, por entender-se que é indissociável a pesquisa acadêmica da prática educativa. Em segundo lugar, com a concepção complementar, assinala-se que apenas existe uma relação de complementaridade entre pesquisa acadêmica e prática educativa, cada uma influenciando a outra indiretamente. Em terceiro lugar, na concepção crítica propõe-se pensar o efeito da alienação e da reprodução mercadológica, tanto na pesquisa acadêmica quanto na prática educativa. Por último, na concepção de risco, acusa-se existir antes de uma união, complementaridade ou reprodução do capital, uma crise de reflexividade tanto na pesquisa científica quanto na prática acadêmica, gerando efeitos incontrolláveis para as práticas sociais. O dado da existência do risco social é assinalado aqui justamente com o objetivo de discutir o potencial de aprendizagem intrínseco às concepções de pesquisa acadêmica e de prática educativa. O artigo oferece uma distinção conceitual mínima para as quatro

¹ Em excelentes livros sobre a atualidade da educação, não são feitas referências sobre a problemática do risco na produção do conhecimento científico. A esse respeito, conferir Gadotti et al. (2000) e Gewandznojder e Alves-Mazzotti (2004).

concepções referidas. Ao final, a atualidade da concepção de risco é vista como uma nova problemática, tanto para a filosofia da educação quanto para a sociologia da educação, exatamente por demonstrar o dado da incontornabilidade, não só na pesquisa acadêmica mas também na prática educativa em relação ao mito do poder de explicabilidade da educação científica.

CONCEPÇÃO CONJUNTA

Para Pedro Demo (2005), é fundamental a ideia de que a pesquisa não está desvinculada da prática educativa. Todo professor é um cientista a pronunciar a realidade que descobre juntamente com os alunos. A pesquisa está misturada à prática de ensino, no sentido de que a prática de ensino já começa com a pesquisa. Fazer ciência é educar os sentidos para perceber as várias dimensões da realidade. Negar esse nexo é artificializar a pesquisa e o ensino.

No entanto, não se trata de condenar a profissionalização da pesquisa e nem de referendar a banalização da educação cotidiana. Pensar a conjugação entre pesquisa e educação é um desafio científico e pedagógico. O desafio científico passa pela desmistificação do conceito de ciência. Ciência é criação no mesmo sentido do vocábulo “pesquisa”, entendido aqui como diálogo inteligente com a realidade. Na linha de reflexão de Demo, começa na infância e percorre a vida toda.

Por sua vez, o desafio pedagógico está na motivação que é tarefa do educador. Em algum momento, durante o processo de formação do professor, deve haver a descoberta desta tarefa para o profissional. A motivação é uma experiência de identificação com a profissão. A motivação é dever do profissional da educação. Ser motivador já é ser cientista. No processo de ensino e aprendizagem, a motivação funciona como “combustível de arancada” para a criação. A pesquisa se desenvolve por meio de “aceleradas” motivacionais que são dadas em sala de aula, mas que, sobretudo, induzem descobertas para além dela. A prática educativa exige a valorização da prática da pesquisa dentro e fora de aula.

CONCEPÇÃO COMPLEMENTAR

A pesquisa acadêmica e a prática educativa podem também ser entendidas como atividades complementares. Importa aqui observar a distinção entre atividade científica e prática educativa no sentido de que nem todo cientista necessita exercer a atividade educativa formal, e nem todo educador possui o perfil do cientista profissional. No entanto, isso não invalida a ideia de que todo professor é um cientista por dever do ofício.

A concepção complementar contém a peculiaridade de expressar um dado adicional para a prática educativa, assim como a mesma prática educativa funciona como objeto para a pesquisa acadêmica. A pesquisa é vista aqui como uma informação que agregamos à prática de ensino. Em geral, censos demográficos, censos educacionais, índices de desenvolvimento

etc. são tipos de pesquisa recorrentes e subsídios que alimentam a prática educativa. Por sua vez, a prática educativa também impulsiona a pesquisa acadêmica, oferecendo a ela elementos para a reflexão. Nesse sentido, concebe-se que a prática educativa e a pesquisa acadêmica são complementares uma da outra.

CONCEPÇÃO CRÍTICA

No entendimento da concepção crítica², a pesquisa acadêmica e a prática educativa constituem fenômenos políticos. Independente da prática profissional de pesquisa e independente da prática formal educativa, qualquer atividade é atividade política. Partindo dessa linha, tem-se uma postura crítica.

Assim, pretende-se chamar a atenção para o fato de que, em todos os setores da vida, os valores políticos estão presentes. Como formas políticas, a pesquisa científica e a educação apresentam seus valores próprios, mas não deixam de receber influências advindas de suas articulações exteriores.

Os críticos (HORKHEIMER, 1991) destacam que, nas sociedades capitalistas, as decisões políticas estão influenciadas fortemente por conteúdos da lógica de reprodução do capital. Nesse sentido, observam uma inversão da lógica societária. Ao invés de a economia servir à sociedade, é a sociedade que passa a servir à economia. A reprodução do capital exige a total subordinação dos mecanismos sociais (produção, aparelho estatal e educação) aos fins de aumento de lucro da atividade econômica. Dessa forma, a política é voltada à economia do lucro. A ciência restringe-se ao saber tecnológico destinado à sofisticação da produção, desumanizando as relações sociais. A serviço da produção e do desenvolvimento científico, o papel reservado à pesquisa e à educação é alienado e disciplinador, objetivando à simples capacitação para o mercado de trabalho.

A concepção crítica vê como inerente à cultura moderna a predisposição à formação do que chama cultura de massa. Trata-se de uma cultura identificada exclusivamente com o consumo individual e cujo ardil envolvente é o prazer de extrair de tudo quanto for possível a dominação irrestrita. Desnecessário dizer que dominação pressupõe violência. A cultura de massa é a do culto à violência. Para a concepção crítica, essa violência se manifesta na forma do fetichismo, principalmente aquele que o mercado divulga como inovação. Nessa cultura, o importante é sentir e manifestar o prazer da dominação. Seu princípio constitutivo pressupõe o domínio da natureza e de conhecer tecnicamente mais e mais, sem se importar com as consequências. Três importantes paralelismos epistemológicos estão associados à concepção crítica: o niilismo, o neomarxismo, ou novo historicismo, e a pragmática universal.

O niilismo está apoiado na reflexão freudiana e nitzscheniana da cultura. Ambas nutrem uma profunda desconfiança sobre a modernidade e insistem em apontar, assim como o marxismo, para a violência como elemento inescapável da conformação social. Diferentemente de

2

Refere-se em especial à escola de Frankfurt. No Brasil, os cursos de educação centram-se em concepções variadas do pensamento crítico, principalmente em recepções do marxismo e da fenomenologia. Nesse sentido, a linha de Paulo Freire foi especialmente desbravadora da crítica. Da mesma forma tem sido o trabalho de Gadotti e colaboradores, os quais têm discutido, por exemplo, o pensamento crítico a partir de Marx e Habermas. Conferir: Gadotti, M. (2006) e Gadotti et al. (2000).

Marx (1818–1883), Freud (1853-1939) e Nietzsche (1844-1900) não estabelecem relações artificiais para a violência, percebendo-a antes no desejo de domínio da ciência do que nas relações econômicas de opressão. Tal perspectiva levou Walter Benjamin (1892-1940), como um dos principais expoentes da escola crítica, a afirmar que todo documento de cultura é também um documento de barbárie. A pesquisa e a educação devem partir desse entendimento crítico, se pretendem estudar a fundo a realidade. O niilismo é um contraponto ao conteúdo utópico emancipatório, pensado pela educação iluminista rousseauiana. Diante da impossibilidade de emancipação na modernidade, devido aos desdobramentos da lógica disciplinadora da reprodução do capital, a perspectiva foucaultiana niilista de educação recomenda a resistência, quer dizer, a análise crítica que desvenda o discurso da ciência como um discurso, *a priori*, de poder.

O neomarxismo aponta, na análise social, para condicionantes históricos, sem desconsiderar a capacidade emancipatória de crítica social. Para essa posição, questões de conhecimento em pesquisa e educação são essencialmente questões histórico-sociais. O conhecimento é construído com base na situação histórico-social do pesquisador e do educador. Há aqui também a análise de classes sociais constituídas a partir de lutas históricas. Os problemas científicos e pedagógicos são problemas histórico-sociais, cabendo ao cientista e ao professor a socialização do conhecimento problematizado.

Nesse sentido, a emancipação não é um problema de ordem individual burguesa, mas um problema que opõe classes sociais. O conhecimento crítico, capaz de emancipar a consciência de classe, é o mesmo conhecimento responsável pela difusão da percepção – considerada inescapável – a respeito de uma tensão dialética da história que nos configura.

Por sua vez, a pragmática universal é parte da filosofia contemporânea que estuda a linguagem. A pragmática estuda a linguagem enquanto uma forma de ação, diferentemente da sintaxe e da semântica que apenas descrevem a palavra como elemento de denominação da realidade mediante símbolos. A pragmática universal, de acordo com o filósofo Jürgen Habermas, postula que a linguagem contém uma essência. Invariavelmente, a natureza da linguagem é cooperativa, e é da interação comunicativa que Habermas propõe definir uma pragmática universal constitutiva das relações sociais, ou seja, de como se constitui essencialmente a interação linguística que tanto transforma a realidade quanto a estabiliza (HABERMAS, 1984, 2004).

O pensamento habermasiano compreende, por implicação, uma revisão da análise marxista da história, no sentido de demonstrar a centralidade dos processos comunicativos orientados para o entendimento mútuo que, ao longo da história moderna, têm sido empreendidos com o intuito de conferir legitimidade aos procedimentos democráticos. Nesse caso, as categorias de classe e os condicionantes históricos também são valorizados, mas a ênfase na comunicação vale para questionar as formas de trabalho e saber alienados em uma perspectiva de valorização de uma esfera pública

emancipada das formas monopolistas de poder do Estado e do mercado. A ação comunicativa é cooperativa no sentido da sua capacidade de educar e de elucidar problemas científicos.

Assim, é pertinente notar que a concepção crítica articula um entendimento entre educação e pesquisa científica como um misto de desconfiança e potencialidades históricas desejáveis. A corrente niilista representa a desconfiança sobre qualquer concepção de educação e pesquisa como positividade absolutas. Ela prefere restringir sua análise à identificação das ambiguidades na constituição da modernidade. A dimensão da análise neomarxista valoriza sobremaneira a concepção de educação e pesquisa científica como condicionadas por fatores histórico-sociais de classe e insiste em recomendar que a socialização do conhecimento crítico é papel do educador e do cientista engajados. Nesse sentido, da parte da pragmática universal, Habermas não se diferencia dos neomarxistas ao reconhecer a importância da análise histórica. Ele enfatiza todavia o papel causal da consciência de classe nas relações sociais emancipadas pela livre comunicação decorrente das conquistas históricas da modernidade. Como problema científico, a educação, para ele, pode ser analisada como um processo contínuo de tentativa de entendimento comunicacional sobre o mundo e sobre a dinâmica das formas de relacionamento nas culturas e entre as culturas. Desse entendimento, temos a classificação das ciências de Habermas (1982). As ciências técnicas estão restritas ao entendimento do mundo a nossa volta, incluindo o domínio técnico da natureza e o entendimento sobre nós mesmos. As ciências críticas seriam aquelas responsáveis por apontar as distorções relacionadas ao entendimento mútuo e que seriam capazes de superar o determinismo marxista da história.

CONCEPÇÃO DE RISCO

Para a concepção de risco, a pesquisa acadêmica e a prática educativa assumiram uma dimensão de incontabilidade perita. Em oposição à concepção crítica, na concepção de risco entende-se que a realidade social hoje não se exprime unicamente por meio de uma clara divisão de classes, cujas relações e conflitos explicitamente se manifestavam tendo em vista a distribuição da riqueza. Um elemento novo, muitas vezes imperceptível e implacável, criado pelo avanço científico sem limites, parece se impor como norteador das condutas sociais: o risco. Na atualidade, as necessidades imediatas para serem satisfeitas necessitam competir com o conhecimento do risco. A lógica da competição das mercadorias carrega consigo a lógica da competição de um conhecimento prévio sobre o risco.

O que definiria a sociedade seriam exatamente a produção e a distribuição dos riscos sociais e ambientais. Para Antony Giddens (1990) e Ulrich Beck (1992), a sociedade contemporânea pode ser definida pela incontabilidade da produção do conhecimento científico e pela desorientação ou reflexividade que essa falta de controle provoca em todas as práticas sociais.

O conceito de reflexividade está sendo empregado aqui como um conceito sociológico. Ele difere do conceito filosófico tradicional de Kant, o qual designa a capacidade inata do ser epistêmico em formular juízos de valor. Diferentemente de uma tradição iluminista, Giddens (2003) aplica o conceito de reflexividade ou de cognoscitividade num sentido muito particular. Tal conceito não está relacionado diretamente com posições de valor e nem exclui a aplicabilidade da ação social orientada por valores no sentido kantiano. Para Giddens, reflexividade designa a orientação de segurança para as práticas sociais da alta modernidade. A partir desse conceito, os atores articulam as suas vidas na correspondência com informações que são “lidas” como válidas para a sociedade.

De acordo com a análise sociológica da ciência de Giddens e de Beck, deve-se entender que existe uma radicalização da modernidade, no sentido de que as práticas sociais estão mais recorrentes a novas informações científicas, o que faz com que haja uma instabilidade bem maior de referenciais sociais. No passado recente da modernidade, a empreitada da ciência moderna residia em definir um campo operatório, com a certeza de que existissem fronteiras possíveis entre Ciências Naturais (exatas) e Ciências Humanas. O saber científico podia ser facilmente diferenciado do senso comum e das tradições da sociedade. Na sociedade de risco da atualidade, no entanto, a dificuldade comum tem consistido justamente em estabelecer o que significa um campo neutro de atuação dos cientistas, não no sentido dos limites entre Ciência Básica e Ciência Aplicada, mas no sentido próprio do que não é transformado pela ciência. A ciência invadiu literalmente todos os espaços da vida social, tornando as práticas sociais mais reflexivas, de modo que o risco social consiste exatamente em haver instabilidade nos padrões de referência para o comportamento humano.

Reforçando essa ideia, é necessário pontuar que os estudos sobre risco que eram restritos às subáreas da ciência, tais como a toxicologia, a epidemiologia, a psicologia e as engenharias, passaram a constituir temas políticos problemáticos com repercussão em agendas de políticas públicas de governo e em comportamentos socioculturais. Giddens e Beck asseveram inclusive que as formas tradicionais e institucionais de se enfrentar riscos e perigos quanto ao casamento, aos papéis sexuais, à consciência de classe, aos partidos e às demais instituições de governo perdem sentido na sociedade de risco. Exige-se dos indivíduos que eles enfrentem medo e ansiedade. Cedo ou tarde, sempre novas exigências sociais ou novos modelos de educação, de saúde, novas terapias de comportamento etc. surgem dessa intensa pressão para se saber lidar individualmente com a insegurança. Na sociedade de risco, lidar com ansiedade e insegurança se torna uma qualificação cultural indispensável, e cultivar as habilidades demandadas se torna também uma missão essencial das instituições pedagógicas.

Assim, não se têm mais apenas uma, duas ou três orientações pedagógicas de ensino e aprendizagem, mas diversas que são aplicadas e de-

envolvidas pelos educadores. Rousseau, Piaget, Vigotski, Bertrand Russell, Paulo Freire, Alexander S. Neill foram desencantados, não apenas por terem sido submetidos a várias leituras interpretativas de seus legados. O que caracteriza a incontrollabilidade da produção da pesquisa acadêmica e da prática educativa é o fato de que a educação é questionada por um processo de intensa reflexividade social. Educar-se passou a ser arriscado. A questão é que não são apenas concepções epistemológicas que são rivalizadas entre educadores, mas os efeitos sociais de suas práticas de ensino. Tomando, por exemplo, a educação ambiental nas escolas, embora ela seja um tema de grande aceitação social, é também um tema que traz um desafio explicativo para os professores. As informações científicas são muito controversas sobre a existência ou não de um real aquecimento global, sobre a compatibilidade de comportamentos consumistas e as mudanças climáticas, enfim, a ciência que antes era invocada como uma referência de segurança, ela mesma, reconhece a sua incontrollabilidade perita. A educação física está também sujeita a várias leituras peritas sobre os riscos à saúde conforme os exercícios físicos praticados, tendo se tornado refém de leituras nutricionais altamente controversas entre os médicos nutricionistas³. O teste de *cooper*, criado pelo médico americano Kenneth Cooper nos anos 70, recomendava um ritmo muito forte de exercícios aeróbicos: a corrida por 12 minutos. Sua recomendação se tornou tão popular que ainda hoje as pessoas se referem a caminhadas como “fazer *cooper*”. Mais tarde, Cooper passou a desaconselhar a atividade de correr, prescrevendo, em vez dessa, caminhar (FRANÇA, 2003). Neste caso, como em tantos outros, a pesquisa acadêmica e a prática educativa não despertam senão uma orientação de risco e de desconfiança.

Com a psicologia do ensino ocorre a mesma coisa. Pode-se inclusive discutir se há uma fronteira entre educação e psicologia. O educador é confundido com o psicólogo e vice-versa. Os processos de discussão sobre avaliação, currículo, condutas e regras sociais da escola estão submetidos a inúmeros estudos de interpretação, o mesmo ocorrendo com a legislação educacional e a lei de proteção às crianças e aos adolescentes (BRZEZINSKI, 2007). No caso particular da educação sexual – no Brasil tratada como um tema transversal no currículo escolar a partir de 2006 –, o aumento de informação não equivale à prevenção de gravidez na adolescência. Conforme dados de 2007, do Departamento de Informática do Ministério da Saúde (www.datasus.gov.br), o Sistema Único de Saúde – SUS – tem realizado cada vez mais partos em adolescentes. No primeiro semestre foram mais de 300 mil partos em brasileiras com menos de 19 anos – idade que é considerada a reta final da adolescência. Diante desses dados, educadores sexuais veem-se com a tarefa de informar noções básicas de progeneritura, de sexualidade, riscos de gravidez indesejada, métodos de contracepção, mas a maior dificuldade parece ser a perda de prestígio epistemológico do conhecimento científico quando o assunto é a funcionalidade ou a eficiência da informação discutida.

3

No Brasil, são inúmeras as revistas dirigidas ao público que pratica atividades físicas. As chamadas de capa dessas revistas enfatizam inéditas descobertas científicas. Conferir as mais vendidas: *Saúde e Boa Forma*.

Os processos de avaliação institucional do Ministério da Educação, como o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, pressupõem (sem declarações oficiais, obviamente) uma situação de generalização da ideia de risco social na educação. O pressuposto básico para se pensar a avaliação institucional não pode ser outro senão a certeza de que os processos de pesquisa acadêmica e de práticas de ensino não estão mais sujeitos ao controle e à certeza das previsões científicas. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, ligado ao Ministério da Educação, assume explicitamente uma indefinição permanente no seu modo de avaliar os alunos do ensino médio. Desde a sua primeira edição em 1998, o Instituto reconhece mudanças metodológicas nas formas de avaliação. À primeira vista, trata-se de uma concepção crítica. A mensagem do histórico do Enem pode ser assim lida na página do Inep na *internet*:

...desde a sua primeira aplicação tem havido um esforço permanente para aprimorar a estrutura conceitual e a metodologia de avaliação utilizada. Graças a esse tratamento, como política de Estado, a legitimidade e credibilidade do Exame também foram fortalecidas ao longo do tempo. Hoje, o Enem é um patrimônio da sociedade brasileira e tem o seu valor reconhecido pela comunidade educacional. Como órgão responsável pelo desenvolvimento e coordenação do Exame, o Inep se empenhou desde o início em conquistar o apoio dos sistemas de ensino, das instituições de ensino superior e da comunidade de especialistas e educadores. Os pressupostos teórico-metodológicos do Enem, fundamentados na LDB e nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, foram explicitados e divulgados junto à comunidade educacional. A proposta recebeu contribuições de especialistas em avaliação e currículo, pedagogos e profissionais do ensino com larga experiência em sala de aula. O desenvolvimento do Enem, nos últimos dez anos, acompanhou as profundas mudanças legais, organizacionais e curriculares que atingiram todas as etapas e modalidades de educação, da pré-escola à educação superior. Como instrumento educativo, o Enem precisa ser flexível para acompanhar as mudanças. Afinal, a educação é, por natureza, dinâmica e deve ser continuamente interrogada criticamente e reinventada como projeto coletivo e prática social. Ao completar dez anos, o Enem ocupa um lugar de destaque na agenda educacional brasileira pela sua contribuição para a reorganização e reforma do ensino médio, democratização do acesso ao ensino superior e, em última instância, melhoria da qualidade da educação básica... ([HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/INDEX.PHP](http://portal.mec.gov.br/index.php))

Observe-se que essa declaração institucional não menciona os processos avaliativos que foram reformulados e os prejuízos aos alunos. Não

reconhece, assim, que a situação tenha causado incerteza ou desconfiança àqueles que porventura não obtiveram um bom desempenho. Não se está aduzindo a um número inexpressivo, mas a instituições educacionais que tiveram e que ainda têm de reformular suas propostas de ensino e de pesquisa científica. A situação é simplesmente justificada com o argumento de que a educação é um processo, ela “é, por natureza, dinâmica e deve ser continuamente interrogada criticamente e reinventada como projeto coletivo e prática social”. O mesmo é verificado nas avaliações do ensino universitário, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade.

O ensino superior privado no país parece configurar outro caso emblemático que sinaliza também para a existência de rotinas arriscadas. As faculdades de direito das instituições privadas foram as primeiras a serem consideradas pela Ordem dos Advogados do Brasil – OAB – e, logo depois, pelo Ministério da Educação, em 2005, um caso de deficiência estrutural das práticas de ensino e pesquisa. Os resultados dos exames da OAB para ingresso na profissão jurídica têm sido divulgados como crítica às incorreções estruturais curriculares, didáticas e avaliativas desses cursos. A insegurança gerada entre ex-alunos das faculdades os tem levado à procura de cursos pagos de preparação para prestar o exame de admissão profissional. A insegurança relacionada à eficiência dos sistemas de avaliação foi reconhecida também por outros conselhos profissionais, como o Conselho Federal de Medicina (Resolução n. 1.785/2006), que avalia os alunos na sua especialidade. Em geral, nesses casos, reconhece-se uma situação de ingerência nas práticas de ensino e de pesquisa. As instituições privadas de ensino são abertamente acusadas de facilitar as aprovações dos alunos em razão de haver uma relação mercantilista. A questão não se limita a essa modalidade de crítica, porque também instituições públicas difundem orientações peritas inseguras.

Em tais situações, os referenciais peritos da ciência tornam-se mais sujeitos à reflexividade social. A ciência passa assim a ser intensamente controversa, provocando instabilidade nos próprios referenciais de normalidade para a conduta humana que ela estuda e que tenta difundir como seguros. O ritmo de produção de conhecimento muitas vezes não é acompanhado pelas práticas de ensino e de pesquisa institucionalizadas. Não raro, as novas informações científicas são primeiramente difundidas pela imprensa eletrônica, para somente depois serem absorvidas pelo sistema formal de ensino e pesquisa. Em termos de consequências reais, as pessoas passam a se sentir confusas com tantas informações advindas da pesquisa científica. Como confiar no advogado ou no médico? Não haveria outro profissional mais competente? Qual o acesso desses profissionais às informações de ponta da ciência? Quem os certifica é competente?

A avalanche de informações produzidas pela ciência tem provocado um fenômeno curioso em termos de repercussão social do papel da ciência, que é a descrença no seu poder explicativo. É o que explica o retorno ao mundo das religiões salvacionistas de diversas ordens, ou aos livros de autoajuda.

CONCLUSÃO

A concepção de risco enfatiza a imprevisibilidade do resultado do processo da pesquisa acadêmica e da prática educativa. As demais concepções científicas educacionais estão apoiadas no mito referente a uma garantia de sucesso do processo de ensino da ciência. Todos os clássicos modernos da educação detinham o alfa e o ômega para o processo individual e social que conduziam aos procedimentos indispensáveis para a boa educação científica. A característica marcante da alta modernidade é a de que qualquer conhecimento científico que espirala incontrolavelmente para fora dos domínios peritos da academia não sai com a garantia de que ele não será questionado. Conforme Giddens e Beck, os processos de alta reflexividade demonstram haver uma desorientação nos sistemas de confiança criados pela ciência. Entre esses sistemas de confiança, estão as instituições pedagógicas. Elas são as porta-vozes dos riscos epistemológicos da alta modernidade.

Pode-se questionar se a insegurança sobre a verdade da pesquisa científica não seria algo inerente ao processo de produção crítica do conhecimento científico, incomum a outras modalidades de conhecimento: senso comum, tradição, religião e ideologia. A questão não está delimitada, entretanto, na dimensão da reflexividade individual. Para a lógica científica, é claro que se requer dos indivíduos que eles pensem à maneira kantiana, com autonomia e criticidade. Quando se discute o risco de alta reflexividade, não se está aduzindo a uma desorientação individual capaz de levar incertezas e riscos individuais incontroláveis. As informações peritas da ciência ainda detêm grande aceitabilidade social, e a variabilidade de informações divulgadas, mesmo quando muito proximamente sujeitas a controvérsias de fontes e experiências confirmatórias, têm causado apenas indiferença e retorno às outras fontes de conhecimento, notadamente à religião e às leituras de autoajuda.

Por isso, pode-se considerar a categoria risco na filosofia e na sociologia da educação como uma categoria social, não individual. Esse ponto é fundamental. As controvérsias sobre a questão dos riscos estão generalizadas. O campo de influência da ciência invadiu de forma incontrolável todas as esferas da vida social. A ciência que produz o risco não nos deixa escolha individual. Assim, da mesma forma como pensou Max Weber, o mundo se foi desencantando e, com ele, a ciência também foi desencantada.

Os dados apresentados neste artigo ainda são primários, mas dão conta de uma situação de imensos desafios. As ambiguidades da ciência revelam a sua condição polissêmica, cujo significado é objeto de disputa, em construção/desconstrução permanente, com resultados imprevisíveis. Deve-se salientar que as demais concepções de pesquisa e de prática educativa perdem em credibilidade e poder de explicação, embora, como foi postulado, elas detenham ainda uma grande aceitação no imaginário social dentro e fora das comunidades científicas. O simples fato de não haver um reconhe-

cimento mais difuso da concepção de risco, como procurei demonstrar no início deste artigo, também significa um risco. O risco de se reificar a ciência sem o seu componente de crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECK, U. *The Risk society: towards a new modernity*. London: Sage, 1992.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2007.
- CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução n. 1.785/2006. DOU, Brasília, seção I, p. 135 ss, 26 maio 2006. (Retif. p. 127, 22 jun. 2006)
- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FOUCAULT, M. ¿Que es la ilustración? In: _____. *Saber y verdad*. Buenos Aires: Piqueta, 1997. p. 197-207.
- _____. *Saber y verdad*. Buenos Aires: Piqueta, 1997.
- FRANÇA, Ronaldo. Não basta ser magro: entrevista com Kenneth Cooper. *Veja*, São Paulo, 5 fev. 2003. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/050203/entrevista.html>>. Acesso em: mar. 2008.
- GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. Rio de Janeiro: Ática, 2006. (Série Fundamentos)
- GADOTTI, M. et al. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GEWANDSZNAJDER, F.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. *O Método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2004.
- GIDDENS, A. *As Consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1990.
- _____. *A Constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HABERMAS, J. *Interesse e conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. *The theory of communicative action*, 1/2. Cambridge: Polity, 1984.
- _____. *Verdade e justificação*. São Paulo, Loyola, 2004.
- HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, C. A. M.; ADORNO T.: *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultura, 1991. p. 31-68. (col. Os pensadores)

AGRIPA FARIA ALEXANDRE

Professor doutor do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
agripa.alexandre@gmail.com