

INTRODUÇÃO À FILOSOFIA

aprendendo a pensar

6ª edição

Cipriano Carlos Luckesi
Elizete Silva Passos

76

CORTEZ
EDITORIA

metoda de studiu e de cunoaștere filosofică de știință, care dau posibilitate deosebită multor alte științe pentru adevărul de cunoaștere și de aprofundare în știință și în viața omului și în societate.

Este necesar să se realizeze o schimbare în gândirea noastră, să se realizeze o schimbare în concepția noastră despre lume și om, să se realizeze o schimbare în concepția noastră despre știință și cunoaștere.

СОИЗВЕЩЕНИЕ

Este necesar să se realizeze o schimbare în gândirea noastră, să se realizeze o schimbare în concepția noastră despre lume și om, să se realizeze o schimbare în concepția noastră despre știință și cunoaștere.

Este necesar să se realizeze o schimbare în gândirea noastră, să se realizeze o schimbare în concepția noastră despre lume și om, să se realizeze o schimbare în concepția noastră despre știință și cunoaștere.

Este necesar să se realizeze o schimbare în gândirea noastră, să se realizeze o schimbare în concepția noastră despre lume și om, să se realizeze o schimbare în concepția noastră despre știință și cunoaștere.

САРІТУЛО I

O conhecimento: significado, processo e apropriação

No cotidiano, o conhecimento parece ser alguma coisa tão corriqueira que nós não nos perguntamos pelo que ele é, pelo seu processo, pela sua origem, pela sua forma de apropriação. Aos poucos, ao longo de nossa infância, adolescência, juventude, vamos adquirindo entendimentos das coisas que compõem o mundo que nos cerca, das relações com as pessoas, das normas morais e sociais que regem as relações entre os seres humanos. Nós, por isso, nos acostumamos a esses entendimentos, a partir do momento em que fomos adquirindo-os espontaneamente. Com eles e a partir deles, conversamos, discutimos, temos certezas e dúvidas, formulamos juízos. Contudo, quase nunca, exceção feita aos especialistas, nos perguntamos sobre o que é o conhecimento, seu significado, origem. Habitamos-nos a utilizar o entendimento, por isso não o problematizamos.

Aqui, ao introduzirmo-nos no âmbito da filosofia como uma forma de conhecimento, bem cabem tais perguntas. Não podemos, de forma alguma, adentrar no seio da reflexão filosófica, que é uma reflexão crítica,

sem nos questionarmos sobre esses elementos. Se a filosofia é uma forma de conhecimento, como veremos à frente, cabe, em primeiro lugar, saber consciente e criticamente o que ele é. É este o objetivo deste texto.

Vamos tentar estabelecer uma forma de entendimento sobre o conhecimento que abranja os elementos acima indicados. Começamos pelo seu conceito, passando, sucessivamente, por seu processo, sua origem, até chegar à questão de sua apropriação.

1. Uma aproximação conceitual do conhecimento

A pergunta para a qual vamos tentar dar uma resposta é: o que é o conhecimento?

Toda vez que perguntamos a alguém o que ele entende por conhecimento, a primeira resposta que normalmente recebemos é a seguinte: "conhecimento é aquilo que aprendemos nos livros", ou então: "conhecimento é aquilo que aprendemos com nossos professores, com nossos pais".

De fato, essa resposta não está de todo inadequada, pois que, certamente, adquirimos conhecimentos com nossos professores e nos livros que lemos e estudamos. Contudo, ela é insatisfatória na medida em que nos diz *de onde* adquirimos conhecimento, mas não informa sobre *o que é* conhecimento. Para encontrarmos uma resposta para a pergunta que colocamos, temos de dar atenção ao segundo aspecto e não ao primeiro, ou seja, *o que é* e não *onde* adquirimos o conhecimento.

Assim sendo, a questão formulada está a merecer uma resposta. Há que se buscar uma resposta que esclareça o sentido essencial do conhecimento.

Por vezes, ouvimos dizer que o conhecimento é a *elucidação da realidade*.¹ Essa afirmação parece ser correta, pois, ainda que de forma sintética, expressa o sentido correto do conhecimento. Vamos fazer algumas explicações.

Em primeiro lugar, podemos nos ater ao sentido *etimológico* da palavra "elucidação", que é significativa para a compreensão da afirmativa feita.

A palavra *elucidar* tem sua origem no latim. Ela é composta pelo prefixo reforçativo "e" e pelo verbo "lucere", que quer dizer "trazer à luz". Então, elucidar, do ponto de vista de sua origem vocabular, significa "trazer à luz muito fortemente", "iluminar com intensidade". Deste modo, conhecer, entendido como elucidar a realidade, quer dizer uma forma de "iluminar", de "trazer à luz" a realidade.

Mas, que luz é essa? Com certeza, não é a luz física, que ilumina e clareia os contornos externos dos objetos. A luz do *elucidar* tem a ver com incidência da "luz da inteligência" sobre a realidade; tem a ver com *inteligibilidade*. O conhecimento, como elucidação da realidade, é a forma de tornar a realidade inteligível, transparente, clara, cristalina. É o meio pelo qual se descobre a essência das coisas que se manifesta por meio de suas aparências.

Assim sendo, enquanto a *realidade*, por meio de suas manifestações aparentes, manifestar-se-ia como misteriosa, impenetrável, opaca, oferecendo resistências ao seu desvendamento (desvendar/des-vendar = tirar a venda) por parte do ser humano, a *elucidação* seria a sua iluminação, a sua compreensão, o seu desvelamento (desvelar/des-velar = tirar o véu). O ato de co-

1. Sobre isso, cf. Luckesi, Cipriano C. et al. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo, Cortez, 1984, pp. 47-60.

rihecer, pois, como ato de elucidar, é o esforço de enfrentar o desafio da realidade, buscando-lhe o sentido, a verdade. Essa realidade tanto pode ser um único objeto, como pode ser uma rede deles formando um todo, mesmo porque nenhum objeto se dá isolado. O que importa, para o conhecimento, é tornar essa realidade compreendida, clara, iluminada.

No que se refere ao conhecimento, há quatro elementos: a serem destacados: um *sujeito* que conhece; um *objeto* que é conhecido; um *ato de conhecer*, e, finalmente, um *resultado*, que é a compreensão da realidade ou o conhecimento propriamente dito (a explicação produzida e exposta, tornada disponível às pessoas).

O *sujeito*, no caso que nos interessa aqui, é o ser humano que construiu a faculdade da inteligibilidade, construiu um interior capaz de apropriar-se simbólica e representativamente do exterior, conseguindo, inclusive, operar de forma abstrata com seus símbolos e representações. O *objeto* é o mundo exterior ao sujeito, que é representado em seu pensamento a partir da manipulação que executa com eles. Os conceitos não nascem de dentro do sujeito, mais sim da apropriação adequada que ele faz do exterior. Deste modo, a iluminação da realidade não é um ato exclusivo do sujeito, mas um ato que se processa dialeticamente *com* e *a partir* da realidade exterior. O sujeito ilumina a realidade com sua inteligência, mas a partir dos fragmentos de "luz", dos sinais que a própria realidade lhe oferece. O sujeito, no nível da teoria, *explica* um objeto, não porque ele voluntariamente queira que a explicação seja esta e não outra, mas sim porque os fragmentos da realidade com os quais ele trabalha lhe oferecem uma lógica de compreensão, lhe permitem *descobrir* uma inteligibilidade entre eles, formando, assim, um conceito

que nada mais é do que a expressão pensada de um objeto.

Além do sujeito e do objeto, no conhecimento, há o *ato de conhecer* e o *resultado desse ato*. O ato de conhecer é o processo de interação que o sujeito efetua com o objeto, de tal forma que, por recursos variados, vai tentando captar do objeto a sua lógica, a possibilidade de expressá-lo conceitualmente. Então, o sujeito interage com o objeto para descobrir-lhe, teoricamente, a *forma de ser*. Por último, o resultado do ato de conhecer é o *conceito* produzido, o conhecimento propriamente dito, a explicação ou a compreensão estabelecidas, que podem ser expostas e comunicadas. Enquanto o ato de conhecer exige análise dos elementos, dos fragmentos da realidade, enquanto o ato de conhecer é *analítico*, o conhecimento (a explicação) é *sintético*. A exposição da explicação obtida não necessita reproduzir, passo por passo, todos os fragmentos do processo de investigação, basta apresentar a lógica central dos dados da realidade que sustentam o conceito formulado.²

Em síntese, o conhecimento é a compreensão/explicação sintética produzida pelo sujeito por meio de um esforço metodológico de análise dos elementos da realidade, desvendando a sua lógica, tornando-a inteligível.

Se retornarmos agora à resposta, mais ou menos ingênua, que as pessoas dão espontaneamente à pergunta "o que é conhecimento?", veremos que ela não é, de todo, despropositada. Quando se diz que conhecimento é aquilo que adquirimos nos livros, significa

2. Sobre isso, cf. Marx, Karl. *Preleções*. In Marx, Karl. *O Capital*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970. Idem. *A mercadoria*, livro 1, v. 1, pp. 41-93. Assim como vale a leitura do texto "Método da economia política", em Marx, Karl, *Contribuição à crítica da economia política*, São Paulo, Martins Fontes, 1977, pp. 218-26.

que nos apropriamos *dos resultados do processo do conhecer*, nos apropriamos da explicação pronta e elaborada. No livro, na exposição, está a elucidação da realidade obtida por alguém e da qual nós também nos apropriamos. Adquirir conhecimento é adquirir uma compreensão da própria realidade. O que ocorre com a aquisição de conhecimentos a partir dos livros, especialmente na experiência escolar, é que ela tem sido normalmente um processo de *decorar informações*, sem torná-las uma compreensão efetiva da realidade. Saber de cor uma determinada quantidade de informações não significa que se tenha uma determinada compreensão do mundo objetivo.

Por isso, aquela primeira resposta, em parte, é verdadeira e, em parte, não. Verdadeira, na medida em que aquilo que está exposto, em princípio, é resultado de um ato de conhecer, um conceito formulado; falsa, na medida em que *reter* informações, pelo processo de memorização, não significa conhecimento, pois que este implica essencialmente compreensão, o que vai além da pura memorização. Além, evidentemente, de que o exposto pode conter uma informação enganosa sobre o real.

Em síntese, o conhecimento, como elucidação da realidade, decorre de um esforço de investigação, de um esforço para descobrir aquilo que está oculto, que não está compreendido ainda. Só depois de compreendido em seu modo de ser é que um objeto pode ser considerado conhecido.

2. O processo de produção do conhecimento

O conceito explicativo da realidade nunca está pronto; ele é uma construção que o sujeito faz a partir da lógica que encontra nos fragmentos da realidade.

Para tanto, utiliza-se de recursos metodológicos, de meios e processos de investigação. Ele se constrói por meio de longa busca, por meio de esforço de desvendamento. A elucidação do mundo exterior exige imaginação investida, busca disciplinada e metodológica, tendo em vista captar os meandros do real.

Ao se deparar com um desafio, o sujeito do conhecimento passa ao esforço de elucidá-lo. Ele trabalha para desvendar a trama de relações que constitui a realidade.

Para conseguir isso, começa por produzir respostas (hipóteses) decorrentes dos esclarecimentos que já possui, adquiridos pela experiência pessoal ou de estudos com outras pessoas ou com os livros. Caso essas respostas não satisfaçam, importa inventar outras explicações, até que se encontra aquela que seja satisfatória. Só após verificar a veracidade de sua hipótese é que o cientista expõe suas certezas.

Mas, como saber qual é a resposta satisfatória se a realidade não se expressa? Somente *parece* que a realidade não se expressa. Gritamos o "*parece*" porque *soamente* parece que a realidade não se expressa. De fato, ela sempre se *manifesta*; então, torna-se necessário saber entender a sua expressão. É preciso saber "*tê-la*" para se entender o que ela diz. É preciso ser "*alfabetizado*" na aprendizagem do desvendamento da realidade para poder entendê-la. Daí a necessidade que o sujeito do conhecimento tem de se utilizar de *recursos metodológicos* para fazer a realidade "*dizer*" o que ela é. O investigador necessita utilizar-se de "*rodeios metodológicos*", por meio dos quais capta o possível verdadeiro sentido da realidade.

Diante do desafio, o sujeito do conhecimento formula respostas plausíveis e procura ver nas manifestações da realidade se a resposta que formulou é ade-

quada ou não. Por vezes, essa resposta é encontrada e confirmada rapidamente e outras vezes exige anos de trabalho.

Para ilustrar esse processo, vamos lembrar dois casos de pesquisa, um no âmbito da investigação das ciências da saúde e outro no âmbito da investigação das ciências sociais. O primeiro refere-se à descoberta da *febre puerperal* pelo médico suíço Ignaz Semmelweis³, e o outro exemplo refere-se à construção do conceito de *governo bonapartista*, produzida por Karl Marx, na sua obra *O dezoito brumário de Luiz Bonaparte*.⁴

Em primeiro lugar, vamos ao exemplo de Semmelweis. Entre 1844 e 1848, ele se deparou com uma situação desafiadora e, após muito trabalho, encontrou sua explicação, seu desvelamento. Para apresentar este exemplo, vamos nos utilizar do relato-síntese de sua descoberta, que se encontra no livro *Filosofia da ciência natural*, de Carl G. Hempel.

A citação que se segue é um tanto longa, mas necessária para se poder apreender o caminho de um processo de pesquisa no seu todo, da situação problemática ao seu desvelamento.

A situação de investigação relatada deu-se no Hospital Geral de Viena, que possui dois serviços de maternidade.

No Primeiro Serviço da Maternidade desse Hospital, em 1844, das 3.157 mulheres internadas para os procedimentos do parto, 260 (ou seja, 8% delas) morriam de febre puerperal (doença infecciosa que pode atacar as mulheres após o parto). Em 1845, esse percentual

foi de 6% e, em 1846, ele chegou a 11,4%. Esse nível de mortalidade tornava-se mais alarmante com a constatação de que os índices de mortalidade, pela mesma doença, no Segundo Serviço de Maternidade do Hospital, eram bem menores. No caso, 2,3% para 1844; 2,9% para 1845 e 2,7% para 1846.

Aí estava o desafio para Semmelweis. Aí estava a realidade, o aspecto oculto da realidade que ele desconhecia: o que causa nível tão alto de mortalidade nas parturientes do Primeiro Serviço, que não atinge as gestantes do Segundo Serviço?

Atormentado pelo terrível problema, Semmelweis esforçou-se para resolvê-lo seguindo um caminho que ele mesmo veio a descrever mais tarde em livro que escreveu sobre a causa e a prevenção da febre puerperal.

Começou considerando várias explicações então em voga; algumas rejeitou logo por serem incompatíveis com fatos bem estabelecidos; outras, passou a submeter a verificações específicas.

Uma idéia amplamente aceita na época atribuía as devastações da febre puerperal a "influências epidêmicas", vagamente descritas como mudanças "cósmico-atmosféricas" espalhando-se sobre bairros inteiros e causando febre nas mulheres internadas. Mas, raciocina Semmelweis, como poderiam tais influências afetar o Primeiro Serviço durante anos e poupar o Segundo? E como poderia conciliar-se essa idéia com o fato de estar a febre grassando no Hospital sem que praticamente ocorresse outro caso na cidade de Viena ou em seus arredores? Uma epidemia genuína, como é a cólera, não poderia ser tão seletiva. Finalmente, Semmelweis nota que algumas das mulheres admitidas no Primeiro Serviço, residindo longe do hospital, vendidas pelo trabalho de parto ainda em caminho, tinham dado à luz em plena rua; pois, a despeito dessas condições desfavoráveis, a taxa de morte por febre puerperal entre esses casos de "parto de rua" era menor que a média no Primeiro Serviço.

3. Cf. Hempel, Carl G. *Filosofia da ciência natural*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974, pp. 13-6.

4. Cf. Marx, Karl. *O dezoito brumário de Luiz Bonaparte e Cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

Segundo outra opinião, a causa da mortalidade no Primeiro Serviço era o excesso de gente. Mas Semelweis observa que esse excesso era ainda maior no Segundo Serviço, o que em parte se explicava como resultado dos esforços desesperados das pacientes para evitar o Primeiro Serviço, já mal-amado. Ele rejeita também duas conjeturas semelhantes, então correntes, observando que não havia diferença entre os dois Serviços quanto à dieta e ao cuidado geral com as pacientes.

Em 1846, uma comissão nomeada para investigar o assunto atribuía a predominância da doença no Primeiro Serviço a danos causados pelo exame grosseiro feito pelos estudantes de Medicina, que recebiam seu treino em obstetria apenas no Primeiro Serviço. Semelweis observa, refutando esta opinião, que: a) os danos resultantes naturalmente do processo de parto são muito mais extensos que os que poderiam ser causados por um problema grosseiro; b) as partearas que recebiam seu treino no Segundo Serviço examinavam suas pacientes quase do mesmo modo, mas sem os mesmos efeitos nocivos; c) quando, em consequência do relatório da comissão, o número dos estudantes de Medicina ficou diminuído à metade e os seus exames nas mulheres foram reduzidos ao mínimo, a mortalidade, depois de breve declínio, elevou-se a níveis ainda mais altos do que antes.

Várias explicações psicológicas tinham sido tentadas. Uma delas lembrava que o Primeiro Serviço estava disposto de tal modo que um padre, levando o último sacramento a uma moribunda, tinha que passar por cinco enfermarias antes de alcançar o quarto da doente: o aparecimento do padre, precedido por um auxiliar soando uma campainha, produziria um efeito aterrador e debilitante nas pacientes dessas enfermarias e as transformava em vítimas prováveis da febre. No Segundo Serviço, não havia esse fator prejudicial porque o padre tinha acesso direto ao quarto da doente. Para verificar esta conjetura, Semelweis convenceu o padre a tomar um outro caminho e não soar a campainha, chegando

ao quarto da doente silenciosamente e sem ser observado. Mas a mortalidade no Primeiro Serviço não diminuiu.

Observaram, ainda, a Semelweis, que no Primeiro Serviço as mulheres, no parto, ficavam deitadas de costas e, no Segundo Serviço, de lado. Mesmo achando a idéia inverossímil, decidiu, "como um náufrago se agarra a uma palha", verificar se a diferença de posição poderia ser significativa. Introduzindo o uso da posição lateral no Primeiro Serviço, a mortalidade não se alterou. Finalmente, no começo de 1847, um acidente deu a Semelweis a chave decisiva para a solução do problema. Um colega, Kolletschka, feriu-se no dedo com o bisturi de um estudante que realizava uma autópsia e morreu depois de uma agonia em que se revelaram os sintomas observados nas vítimas da febre puerperal.

Apesar de nessa época não estar ainda reconhecido o papel desempenhado nas infecções pelos microorganismos, Semelweis compreendeu que "a matéria cadavérica", introduzida na corrente sanguínea de Kolletschka pelo bisturi é que causara a doença fatal do seu colega. As semelhanças entre o curso da doença de Kolletschka e o das mulheres em sua clínica levaram Semelweis à conclusão de que suas pacientes morreram da mesma espécie de envenenamento do sangue: ele, seus colegas e os estudantes tinham sido o veículo do material infectioso, pois vinham às enfermarias logo após realizarem dissecações na sala de autópsia e examinavam as mulheres em trabalho de parto depois de lavarem as mãos apenas superficialmente, muitas vezes retendo o cheiro nauseante.

Novamente, Semelweis submeteu sua idéia a um teste. Raciocinou que, se estivesse certo, então a febre puerperal poderia ser prevenida pela destruição química do material infectioso aderido às mãos. Ordenou, então, que todos os estudantes lavassem suas mãos numa solução de cal clorada antes de procederem a qualquer exame. A mortalidade pela febre logo começou a de-

crescer, caindo, em 1848, a 1,27% no Primeiro Serviço, enquanto que no Segundo era de 1,33%.

Justificando ainda mais suas idéias ou sua hipótese, como também diremos, Semelweiss observou que ela explicava o fato de ser a mortalidade do Segundo Serviço mais baixa: lá, as pacientes eram socorridas por parteiras cujo treino não incluía instrução anatómica por dissecação dos cadáveres.

E a hipótese também explicava a menor mortalidade entre os casos de "parto de rua", pois as mulheres que já chegavam trazendo seus bebês ao colo raramente eram examinadas após a admissão e tinham, assim, melhor sorte de escapar à infecção.

Finalmente, a hipótese explicava o fato de serem vítimas de febre os recém-nascidos cujas mães tinham contraído a doença durante o trabalho de parto, pois então a infecção podia ser transmitida à criança antes do nascimento, através da corrente sanguínea comum à mãe e ao filho, o que era impossível quando a mãe permanecera sadia.

A citação foi longa, porém cremos que suficientemente clara para demonstrar o processo do conhecimento, o processo pelo qual o sujeito vai construindo a explicação para a realidade desafiadora que tem diante de si. Semelweiss, sujeito do conhecimento, tinha diante de si uma situação problemática, ainda sem inteligibilidade, opaca. O que ele fez? Trabalhou disciplinada e metodologicamente para construir sua compreensão e sua explicação. Observou a realidade, juntou fragmentos e sobre eles tentou articular relações teóricas (hipóteses); observou os fatos novamente; muitas vezes frustrou-se em suas possíveis explicações, até que atingiu o nível verdadeiro de compreensão da realidade. Conseguiu, pois, "iluminá-la", torná-la transparente. A realidade não é transparente por si, mas pode tornar-se por meio da investigação que constrói o conhecimento.

Esse é um exemplo experimental, ou quase experimental, de investigação.

Um segundo exemplo que vamos lembrar é a construção do conceito de "governo bonapartista" ou o "bonapartismo", realizado por Marx em sua obra *O dezoito brumário*. Marx conceitua o bonapartismo como a forma de governo que se dá no mundo burguês-capitalista, onde o Executivo tem predominância sobre o Legislativo, apoiado no exército como força de repressão, no clero, como força ideológica e no campesinato como força popular. Esse governo parece estar desvinculado da sociedade, autônomo sobre ela; no entanto, isso é só uma aparência, desde que está a serviço do segmento dominante.

De onde Marx retirou esse conceito de "governo bonapartista", que pode ser aplicado a muitos governos de hoje, inclusive na América Latina? Ele o inventou de sua imaginação? Não. Certamente que não. Essa "iluminação" da realidade política da sociedade burguesa-capitalista, ele a construiu a partir do estudo sistemático e disciplinado dos acontecimentos políticos que envolveram a França entre os anos de 1848 e 1852.

Em 1848, a Revolução de Fevereiro colocou o proletariado no poder ao lado de outros segmentos da sociedade. Em 1851, Luís Napoleão deu o golpe de Estado. Marx acompanha e estuda os acontecimentos políticos entre uma e outra data, desvendando a trama da luta de classe que subjazia ao processo político da sociedade francesa de então. Ele descreve e demonstra que, primeiro, o proletariado é eliminado da cena política. A seguir, o próprio parlamento da República Francesa é apagado por sucessivas eliminações dos representantes políticos dos diversos segmentos da sociedade: de início, os republicanos; depois, os sociais-democratas; e, por último, os próprios representantes da grande

burguesia (o partido da ordem). Quem ficou no poder? Bonaparte, apoiado nos camponeses, na força do exército e na ideologia dos padres. O que foi que Marx fez? "Leu", por sob os fragmentos da realidade, um fio condutor dos acontecimentos que permitiu construir a explicação de uma forma de governo, que foi o bonapartismo. Forma de governo localizada na França de meados do século passado, porém, conceito generalizável para a compreensão de muitos outros governos modernos e contemporâneos. Bismark, na Alemanha, foi um bonapartista; os governos ditatoriais latino-americanos são bonapartistas; muitas das democracias ocidentais contemporâneas possuem traços bonapartistas.

Um e outro exemplo nos mostram que o conhecimento (o conceito explicativo da realidade) surge de um esforço metodológico de investigação. Ele se manifesta como uma forma de compreensão universal dos fatos e acontecimentos. Os dois exemplos citados são ilustrativos. É preciso submeter a realidade a um "estrachalhamento" analítico, para, a partir daí, descobrir a sua lógica e a sua inteligibilidade. Sob a mortalidade das mulheres, Semelweiss desvendou a "febre puerperal", e, sob o golpe de Estado de Luis Napoleão, Marx desvendou o "bonapartismo". A tarefa de todos nós está posta: sob a aparência dos fatos e dos fenômenos, descobrir a sua essência, o seu verdadeiro significado. Isto é, proceder à criação do conhecimento como elucidação da realidade. Nenhum dos dois investigadores retirou suas explicações do bolso das calças. Ambos detinham uma consulta prévia e ambos se debruçaram metodologicamente sobre os seus respectivos objetos de estudo.

Esse exercício metodológico, criativo, inventivo, interessante, não é espontâneo, simples e fácil. Ele exige disciplina e esforço. Lúcio Lombardo Radice em seu livro *Educazione della Mente*, nos diz o seguinte:

26

O desenvolvimento intelectual, a aquisição de um patrimônio cultural sério e significativo requerem um esforço sistemático: constituem um *trabalho*. Qualquer trabalho sério, mesmo o que amamos, que escolhamos livremente e que por nada do mundo deixaríamos, possui diversas fases e exigências complexas. O trabalho não é uma sucessão ininterrupta de alegrias, conquistas, criações. A alegria, a conquista e a criação são o resultado de um esforço cotidiano, humilde, obscuro, *aborrecido*. Em qualquer trabalho... até no do poeta e no do cientista criador... existem problemas técnicos, a necessidade de dedicar muito tempo à aquisição de noções, de conhecimentos sistemáticos, do domínio sobre os instrumentos. Quer dizer: às *premissas* do trabalho propriamente criador. O domingo deve suceder aos demais dias da semana, as férias vêm depois de um longo ano de rotina. O belo poema nasce após prolongados e pacientes estudos lingüísticos, literários, históricos. Os descobrimentos científicos resultam de uma investigação infatigável e tenaz, do aprendizado daquilo que outros faticosamente construíram. O gênio que surge magicamente é um mito romântico dedutivo: os poetas ou cientistas geniais são, acima de tudo, infatigáveis trabalhadores.⁵

Portanto, a produção do conhecimento exige trabalho. Trabalho gratificante, mas trabalho! Há que se dedicar com esforço, atenção e disciplina metodológica para se chegar a resultados significativos. Os resultados do desenvolvimento dos segredos do mundo trazem ao investigador satisfação e prazer. Porém, como vimos nos exemplos, exige dedicação disciplinada por meio de uma proposta metodológica.

5. Radice, Lúcio L. *Educazione e rivoluzione*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1964, p. 94.

27

3. A questão da apropriação do conhecimento

Diariamente, de algum modo, nos apropriamos de novos conhecimentos, seja no nível do senso comum, seja no nível da ciência. Por isso, vale a pena abordar essa questão.

Entendemos, aqui, por apropriação do conhecimento, o modo pelo qual é possível ao sujeito humano tomar posse de um entendimento da realidade. Apropriação não significa uma retenção de informações, mas sim a compreensão do mundo exterior, utilizando-se das informações.

Assim sendo, entendemos que o sujeito se apropria do conhecimento de duas maneiras: a direta e a indireta. Essas duas modalidades de apropriação na prática são inseparáveis, porém didaticamente distintas.⁶

Diretamente, o sujeito se apropria cognitivamente da realidade que se dá a partir de *enfrentamento direto* entre sujeito do conhecimento e mundo exterior. O sujeito é desafiado por alguma coisa nova que se lhe apresenta e ele se esforça, metodicamente, para descobrir o seu sentido. Neste tipo de apropriação cognitiva da realidade, não há alguém ou algum meio que ensine ao sujeito o que a coisa é. Ele a desvenda.

A título de exemplos, poderíamos dizer que Thomas Edison se apropriou diretamente do modo de construção de uma lâmpada elétrica, visto que realizou inúmeros experimentos até chegar a um bem-sucedido.

6. Cf. Luckesi, Cipriano C. et al. O leitor, no ato de estudar a palavra escrita. In *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*, op. cit., pp. 134-43. Parte do texto aqui apresentado, sobre os dois tipos de conhecimento, encontra-se em Luckesi, Cipriano C., "Os meios de comunicação na escola: utilização pedagógica e preparação para a cidadania". In Krioting, Margarida, *Comunicação e educação: caminhos cruzados*, São Paulo, Loyola, 1986, pp. 29-52.

Poderíamos dizer que a apropriação da compreensão da causa da febre puerperal, que matava as mulheres no Primeiro Serviço de Maternidade no Hospital Geral de Viena, por Ignaz Semmelweis, foi direta. Podemos lembrar, ainda, o fato da descoberta da penicilina por Fleming. Ele se apropriou de um entendimento novo da realidade, conseguindo, inclusive, criar um modo técnico de agir em razão da sobrevivência de muitas pessoas. Poderíamos ainda, retomar a descoberta do bonapartismo por Marx. E tantos outros...

A apropriação direta do entendimento da realidade seria, então, a aquisição de uma compreensão da realidade que nasce do esforço de entendê-la a partir de seus próprios elementos e relações, seja a partir de uma intuição direta e imediata, seja a partir de longos esforços de testagem, como foi o caso da construção da lâmpada.

A *apropriação indireta* da realidade é a compreensão inteligível da mesma que fazemos por meio de um entendimento já produzido por outro. É a compreensão da realidade por meio do entendimento que outros tiveram e nos relataram através de algum veículo de comunicação, qualquer que seja ele: oral, escrito, pictórico, visual, auditivo etc. Ou seja, pela via indireta, a apropriação do conhecimento se dá por um mediador que nos diz que a realidade é assim, porque ele a interpretou assim e, para tanto, apresenta argumentos que devem nos convencer. É possível, mediado por uma comunicação, chegar a um entendimento da realidade, a um entendimento verdadeiro.

Essa segunda forma de apropriação do conhecimento é a mais utilizada na prática escolar, especialmente quando se usa o livro como mediador entre o sujeito cognoscente (educando) e a realidade. Indicar que *especialmente* o livro é o meio utilizado na escola,

não tem por intenção privilegiá-lo. Apenas constatamos um fato que ocorre todo dia.

Através do texto, que no caso serve como "lente de interpretação" da realidade, o educando deveria apropriar-se de um entendimento dessa realidade, ainda que nem sempre o consiga, devido ater-se mais ao texto que à realidade que ele espelha.

O que importa, na apropriação direta ou indireta do conhecimento, é a compreensão da realidade, porque é ela que cada sujeito humano tem de enfrentar. Quanto mais competente for o entendimento do mundo, mais satisfatória será a ação do sujeito que o detém.

Na escola é que, pela hipertrofia do uso do modo indireto de apropriação do conhecimento, muitas vezes, o intermediário do conhecimento é transformado, mistificado, reificado como se fosse a própria realidade a ser entendida. Existem professores que selecionam textos extremamente difíceis de compreender. O texto passa a ser a dificuldade para o aluno, e não o mundo que o texto pretende expressar. O que importa conhecer não é o texto em si, mas a realidade que ele veicula, a menos, evidentemente, que se esteja estudando o texto como objeto de abordagem, como nos casos de literatura, língua nacional, estilística etc. Nesse caso, a realidade a ser compreendida é o próprio texto; o intermediário para esta situação seria o comentário analítico sobre o texto e suas qualidades ou fragilidades.

Com essa hipertrofia do meio, a realidade a ser compreendida fica totalmente obscurecida; o objeto do conhecimento fica supresso. O pensamento do educando, como manifestação do conhecimento apropriado, não será um pensamento sobre o objeto do conhecimento, mas sobre o *discurso* feito sobre o objeto. Disso decorre a chamada "razão ornamental", que nada mais é do que um possível discurso brilhante sobre alguma

coisa que se conhece, mas que não traduz uma verdadeira compreensão sobre ela.

A razão ornamental assemelha-se ao "verbalismo", que nada mais é do que um belo discurso que efetivamente nada expressa da realidade. O verbalismo é uma articulação de palavras lançadas ao vento, sem qualquer amarra efetiva com o objeto ao qual deveria estar articulada.

Assim sendo, vale a pena o uso dos conhecimentos já acumulados pelo sujeito cognoscente? Claro que sim. Mais que isso: para a efetiva apropriação do conhecimento como entendimento da realidade, hoje, não há como fugir ao legado da humanidade. A apropriação do conhecimento acumulado, como forma de entendimento da realidade, é elemento fundamental para o avanço do conhecimento novo.

Em nossa civilização atual, não há como produzir conhecimento novo, no sentido de fazer avançar o legado da humanidade, sem que nos apropriemos dele. Roberto Gomes, falando a respeito do legado filosófico, diz que "é tão grave esquecer-se no passado quanto esquecer-se dele".

Em termos de conhecimento, ocorre a mesma coisa. Não se pode suprimir o legado cognitivo da humanidade; ele é o nosso lastro de "saber" e de "saber fazer". É a partir dele e de suas lacunas que temos de avançar. Semelweiss, Marx e todos os grandes pesquisadores utilizaram-se desse legado. Ele é necessário.

As apropriações diretas e indiretas do conhecimento estão profundamente inter-relacionadas e são igualmente necessárias. Não há razão para desmerecer uma via e privilegiar a outra. Ambas as formas são necessárias ao sujeito para que ele elucide o mundo em que vive.

Cabe à escola, que se quer comprometida com a preparação do educando para a conquista da cidadania, possibilitar e criar condições para que o educando compreenda o mundo por meio dos conhecimentos e habilidades necessários. Essa compreensão oferecer-lhe-á meios para transformar a realidade em razão do bem-estar da sociedade.

O educando, apropriando-se por meio da escola, do conhecimento como forma de compreensão da realidade, está se preparando não só para o enfrentamento dos desafios da natureza propriamente dita (parte do mundo), mas também para enfrentar as mazelas sociais que o envolvem. O educando estará se preparando para preencher os quadros de recursos que uma luta pela cidadania vai exigir e estará se preparando para reivindicar socialmente os seus direitos. O conhecimento que se transforma em consciência social é um instrumento básico na luta pela transformação.

Muitas vezes, os nossos educandos, além de não se apropriarem da realidade por meio dos processos de conhecimento, também não se apropriam dos meios pelos quais podem reivindicar os seus direitos. Certamente não será com o "espontaneísmo" na aprendizagem que conquistaremos a compreensão da realidade e faremos o avanço do conhecimento. Ao contrário, a apropriação do conhecimento, como instrumento de preparação para a conquista da cidadania, exigirá disciplina de aprendizagem, de estudo, de criação, seja no processo prioritariamente direto ou prioritariamente indireto de conhecer.

4. Conclusão

Após esse exercício de reflexão, podemos dizer que tomamos contato com três questões que envolvem a

discussão do sentido do conhecimento. Estudamos o que ele é como iluminação da realidade, qual o seu processo de construção como resultado da interação do sujeito com o mundo exterior e os modos de sua apropriação como mecanismos de compreensão da realidade. Se bem compreendidos e assimilados esses elementos, temos um primeiro passo fundamental para avançarmos no aprofundamento da questão do conhecimento com o próximo capítulo, que tem por objetivo tratar dos tipos de conhecimento e respectivos significados para a vida humana.

O conhecimento científico é produzido por meio de procedimentos que se transformam em conhecimentos sociais e em instrumentos sendo na íntegra pela transformação.

Muitos vemos os níveis educacionais, além de não se apropriarem da realidade por meio dos processos de conhecimento, também não se apropriam dos meios pelos quais podem revidar os seus direitos, tornando-se não só com o conhecimento na realidade, mas que compete-se com a compreensão da realidade e fatores e heróis do conhecimento. As contradições e apropriações do conhecimento, como instrumento de produção para a construção de realidade, exigem diferenciação de orientações, de estudo, de crítica, seja no processo de conhecimento, direto ou indireto, através da realidade.

3. Conclusão

Após esse exercício de reflexão, podemos dizer que a realidade científica, com questões que envolvem a

... e o conhecimento científico, que é produzido por meio de procedimentos que se transformam em conhecimentos sociais e em instrumentos sendo na íntegra pela transformação.

CAPÍTULO 2

Níveis do conhecimento e seus significados

No capítulo anterior, nos aproximamos do conceito de conhecimento, de seu processo de produção e dos modos de sua apropriação. Agora, cabe perguntarmos se os resultados obtidos com o processo de conhecer sempre têm o mesmo nível qualitativo. Assim, nos perguntamos pelo significado desses níveis para a vida humana individual, social e política. Em síntese, perguntamos: toda e qualquer explicação da realidade tem a mesma validade? Se não tem, quais são os níveis de explicação existentes e quais os seus respectivos significados para a vida humana?

Neste capítulo, vamos abordar os níveis do conhecimento — comum e crítico — e seus significados para a vida humana, sejam de orientação prática para a vida, de superação da ignorância, de libertação individual e social, como também os possíveis usos do conhecimento como suportes da ação.

Com isso, estaremos avançando mais um passo na compreensão desse complexo fenômeno que é o conhecimento.

1. O senso comum

O senso comum é a compreensão da realidade, constituída de um conjunto de opiniões, hábitos e formas de pensamento, sistematicamente estruturada e utilizada diariamente pelos seres humanos como forma de entendimento e como forma de orientação de suas vidas.

É o entendimento que emana das experiências cotidianas das pessoas; por vezes válido, por vezes sem qualquer fundamento ou justificação. Nem sempre é válido o ditado de que "a voz do povo é a voz de Deus", no sentido de que aquilo que o povo diz, no dia-a-dia, é a verdade. Por vezes, o que o povo diz é simplesmente um conjunto de ingenuidades; porém, por vezes, é significativo e tem validade. Assim, pode-se dizer que o senso comum carrega em seu seio o *boni sensu*, que nada mais é do que o conjunto de entendimentos e ações realizadas pelo ser humano, com base no conhecimento espontâneo e assistemático, que revelam acertos, diríamos quase que uma "ciência implícita".

O *sensu communi* é o conhecimento acumulado pelas sociedades humanas sem um esforço de busca de coerência e organicidade das partes; por isso, manifesta-se como fragmentário. O *boni sensu* define-se como o conjunto de elementos de criticidade que existe no seio do *sensu communi*.

Diz-se que este conhecimento é o da *prática utilitária*, devido ao fato de ele dar suporte ao conjunto das ações diárias dos seres humanos em sociedade, sem se perguntar e sem explicar em essência o que elas significam. Ou seja, faz-se alguma coisa desta ou daquela maneira devido ao fato de que "acostumou-se" a fazer assim. Porém, nunca se pergunta "por que" se faz desta

maneira, nem qual é o fundamento desse modo de agir. Por exemplo, usamos o dinheiro diariamente, mas não nos perguntamos o que ele significa em economia política e na sociedade burguesa-capitalista na qual vivemos. Será que ele só serve de meio de troca ou é também uma mercadoria? Marx discute essa questão em *O capital* de maneira científica, buscando a sua compreensão essencial, que ultrapassa o utilitário cotidiano.

Do exposto, pode-se concluir que o conhecimento produzido pelo senso comum é conhecimento, porém superficial, baseado nas aparências dos fatos e acontecimentos.

Entre o senso comum e o senso crítico há um salto qualitativo; enquanto um é superficial e fragmentário, o outro pretende ir à essência e buscar compreensões coerentes e universais.

Devido ao fato de ambos serem conhecimentos e devido ao fato de que, na oportunidade do dia-a-dia e na ordenação cronológica de nossas vidas, deparamo-nos primeiramente com o senso comum, há autores que consideram que a determinação entre uma e outra forma de conhecimento dá-se tão-somente por um processo de sofisticação, ou seja, entre o senso comum e o senso crítico, há uma continuidade de compreensão do mundo; todavia, o senso crítico utiliza-se de recursos metodológicos não disponíveis ao senso comum. O senso comum, sofisticando-se, torna-se senso crítico.¹

De fato, parece que não é isso que ocorre. Ninguém nega que todos os seres humanos vivam o senso comum, inclusive aqueles que buscam a ciência e a filosofia; porém, o senso crítico exige um salto de qualidade,

1. Cf. Hegenberg, Leonidas. *Ciência*. In Hegenberg, Leonidas. *Explicações científicas*. São Paulo, Ed. Pedagógica Universitária, 1973, pp. 29-40.

tanto no que se refere aos meios de produzi-lo quanto nas compreensões obtidas.

Quanto ao modo de obtê-lo, Tiago Adão Lara, em *Caminhos da Razão no Ocidente*, nos diz:

A diferença é que o conhecimento do homem do povo foi adquirido espontaneamente, sem muita preocupação com método, com crítica ou com sistematização. Ao passo que o conhecimento daquele que estudou algo foi obtido com esforço, usando-se um método, numa crítica mais pensada e uma organização mais elaborada dos conhecimentos.²

Assim, um dos cerne da questão dos níveis do conhecimento se acha na maneira de apreensão da realidade. O conhecimento prático-utilitário do senso comum carece de um embasamento metodológico. Considerando que ele tem origem nas experiências comuns e espontâneas do dia-a-dia, o enfrentamento da realidade vai se dando de forma ametódica e assistemática. Os entendimentos vão se formulando ao sabor das circunstâncias que se apresentam, o que os faz imediatistas e utilitaristas, já que as experiências vividas quase sempre estão ligadas ao mundo mais próximo e, por isso, mais ou menos valorizadas, a depender do papel que venham a desempenhar na satisfação de necessidades emergentes. Por outro lado, o entendimento que se formula a partir do senso crítico tem um nível completamente diferenciado, pela sua coerência, organicidade e universalidade de seus juízos. O senso comum não está preocupado com as incoerências de suas partes, e muito menos se esse entendimento é válido aqui e acolá ou se só aqui ou só acolá. Sabe que, aqui e agora,

nesse momento prático, ele é útil; o depois... e o acolá... do conhecimento são dimensões que não cabem no seu horizonte.

Ernest Nagel, em um texto intitulado "Ciência: natureza e objetivo", publicado em *Filosofia da ciência*, faz uma síntese interessante das características do senso comum, que transcrevemos abaixo. O senso comum manifesta:

- a) imprecisão e também aproximação de coisas e processos que são essencialmente diferentes;
- b) utilização arbitrária de crenças: havendo duas crenças incompatíveis para escolher, escolhe uma por preferência arbitrária;
- c) fragmentariedade: a dificuldade do homem menos culto de atingir relações mais sutis faz com que as ligações que existem entre enunciados independentes sejam habitualmente ignoradas;
- d) certo grau de inconsciência do alcance e das conseqüências das aplicações daquilo que é o seu saber;
- e) miopia utilitarista, que reduz seu campo de reflexão só àquilo que é presente, que exige apreensão imediata.³

2. O senso crítico

Das considerações sobre o senso comum, depreende-se que as características do senso crítico são diversas, ultrapassando qualitativamente o senso comum em maturidade e universalidade de interpretação. O senso crítico exige um patamar superior de investigação e

2. Lara, Tiago Adão. *Caminhos da razão no Ocidente*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1986, p. 12.

3. Cf. Nagel, Ernest. *Ciência: Natureza e objetivo*. In: Morgenbesser, Sidney, *Filosofia da Ciência*, São Paulo, Cultrix, 1985, p. 16.

produz um entendimento mais significativo e abrangente da realidade.

Do ponto de vista da construção do conhecimento, ele é *intencional*, voluntário e, por isso, utiliza-se de um variado recurso lógico-metodológico para apreender a verdade da realidade. Não espera, espontaneamente, que os fatos exijam alguma interpretação. O senso crítico está sempre inquieto com o desconhecimento e com a ignorância sobre os fatos e acontecimentos. Intencionalmente, procura compreendê-los. Para tanto, busca a sua *essência*, ou seja, o seu verdadeiro significado, que está oculto à primeira olhada. Faz uso de recursos metodológicos tais como: 1) tomar o objeto de estudo como *parte* de um *tudo* (uma gripe pertence ao *organismo* de um indivíduo e não só às suas vias respiratórias; os problemas de habitação não pertencem a *uma cidade* em específico, mas ao *modelo capitalista de cidade*); 2) tomar um objeto *singular* como representante de um *universal* (o sujeito individual gripado é um representante singular da universalidade dessa afecção da saúde; o problema habitacional de Salvador-BA é um representante singular de um universal, que é a questão da habitação na sociedade burguesa-capitalista); 3) tomar o objeto de estudo como uma *manifestação aparente* de algo que não está sendo captável, a sua *essência*; por isso, torna-se necessário desvendar a essência na aparência, a interpretação nem pode ser superficial, nem imediatista; 4) tomar o objeto de estudo como *resultado de um passado*; nenhum objeto presente manifesta-se sem um determinado passado de precursores (um indivíduo não adoece de imediato, mas sim em decorrência de fragilidades anteriores; um acontecimento político não emerge gratuitamente, ele tem um passado que o torna compreensível).

Deste modo, o conhecimento do senso crítico é metódico. Além disso, manifesta-se como um patamar

superior de compreensão da realidade, como já dissemos anteriormente. O que significa isso? Significa que o seu resultado, a sua explicação, explicita significativamente o que é um fato, o que é uma situação. Lembremos-nos dos casos da "febre puerperal" e do "bonapartismo" relatados no capítulo anterior. No nível do senso comum, a febre puerperal poderia ser um castigo dos céus, e o golpe de Estado um feito heróico de um ditador. No entanto, no nível do senso crítico, esses conceitos explicativos foram extraídos da própria realidade pelo uso de um instrumental metodológico. Constituíram-se não como "eventuais explicações" da realidade, mas sim como conceitos científicos universais e válidos. Isso significa que eles valerão para sempre? Não! Tanto os desvios orgânicos da febre puerperal como a prática de governo bonapartista poderão desaparecer da face da Terra e, então, esses conceitos não serão mais do que lembranças de fatos que aconteceram no passado.

Vamos dar um outro exemplo. Pretendendo conhecer a estrutura administrativa de uma escola, solicitamos ao seu diretor o organograma e o regimento da instituição. Verificamos os órgãos competentes da escola, as relações entre eles etc. Até aqui, temos os documentos e verificamos o que está escrito neles. Se assumirmos esta estrutura administrativa como aquela que está sendo exercitada, estaremos no nível do senso comum. Deixando os documentos e observando os atos das pessoas no processo administrativo dessa escola, veremos que as redes de poder aí vividas são diversas das descritas e, então, estaremos desvendando a verdadeira rede de poder dessa escola (aparência/essência). Neste segundo momento, descobrimos criticamente qual a verdadeira rede de relações do poder administrativo da escola e suas articulações. Aqui há um nível novo e verdadeiro de entendimento, que ultrapassa o primeiro.

O primeiro é *sensu commun*, o segundo, *sensu critico*. Em uma relação entre *sensu commun* e *sensu critico*, é claro que o *sensu critico* é um modo e um nível de conhecimento que merece a atenção de todos os seres humanos devido ao patamar qualitativo a que ele se propõe atingir de desvendamento da realidade, agindo de forma coerente e sistemática. Quanto mais lúcida for a forma de conhecimento, maior será a possibilidade de consciência e coerência nas ações de reivindicações.

Essa comparação entre o *sensu commun* e o *sensu critico* não deve conduzir-nos a dois desvios possíveis. Em primeiro lugar, a considerar que o conhecimento cotidiano é só um conhecimento acritico. No geral, poderíamos dizer que ele é fragmentário, tendo em si fragmentos de ingenuidade ao lado de fragmentos de criticidade. Foi o que falamos do "bom senso". Em segundo lugar, torna-se perigoso equiparar *sensu critico* com conhecimento escolarizado e *sensu commun* com conhecimento não-escolarizado. De fato, todo conhecimento escolarizado *deveria ser critico*, mas nem sempre tem sido, nem sempre o é. Além disso, importa ter presente que nem todo conhecimento critico passa pela escola. Conhecimento critico é uma categoria mais abrangente que conhecimento escolarizado. O *sensu critico* pode dar-se nos setores de estudos e pesquisas tanto intra quanto extra-escolares. O lembrete que estamos fazendo aqui é para evitar desvios de interpretações e atitudes preconcebidas, evitando privilegiar seja o conhecimento popular, seja o escolar.

3. Globalidade e especificidade dos tipos de conhecimento

Por si, o conhecimento embutido no *sensu commun* é globalizante, não possui especialidades. Com o mesmo

tom, trata de normas morais, condutas sociais, religião, acontecimentos da natureza etc. As interpretações que emergem do *sensu commun* não têm a pureza de tratar um objeto a partir dele mesmo. Trata um determinado objeto a partir de diversos direcionamentos, tais como: natureza, religião, normas morais, antropomorfismos. Cada fenômeno é interpretado por uma mescla de vertentes.

Diversamente, o conhecimento do *sensu critico* especializa-se: cada fenômeno é tratado e interpretado a partir do seu âmbito; a natureza a partir da natureza, os fenômenos sociais a partir da sociedade, os fenômenos religiosos a partir da teologia, e assim por diante. O *sensu critico* busca um aprofundamento de interpretação, daí necessitar de enfoques centralizados, ou seja, de centros específicos de interesse de estudo e compreensão. Isto, por si, não suprime a interdisciplinaridade. Ao contrário, ela é necessária, porém de uma forma ordenada, a partir de um núcleo de abordagem e tratamento. Um fenômeno biológico, por exemplo, é visto do ponto de vista da biologia, em primeiro plano, porém, pode ser articulado, interdisciplinarmente, com economia, sociologia, história etc.

Em síntese, enquanto o conhecimento do *sensu commun* é genérico, o conhecimento do *sensu critico* é especializado. Divide-se em áreas que já conhecemos, como: ciência, filosofia e teologia. Por sua vez, a ciência se especializa em seus ramos: ciências formais (as matemáticas), ciências empírico-formais (as da natureza), ciências sociais (as humanas). Esses ramos subdividem-se mais ainda: as ciências da natureza especificam-se em física, química, biológica etc. O mesmo ocorre com a filosofia, que se torna filosofia da ciência, filosofia do direito, filosofia da arte. Fato semelhante dando-se com a teologia, em dogmática, em eclesiológica, da liturgia, da cidade, da política.

4. O papel do conhecimento na vida individual e social

Nas discussões que vimos desenvolvendo neste capítulo, temos tentado esclarecer os tipos de conhecimento. Agora, cabe tratar um pouco de suas consequências para a prática humana. Será que o conhecimento, seja no nível do senso comum, seja no nível do senso crítico, seria tão-somente um dilettantismo? Ou o esforço dedicado a eles tem algum objetivo em relação às necessidades humanas?

A nosso ver, tanto uma quanto outra forma de conhecimento têm um papel na vida individual e na vida social, assim como na vida dos povos. E do que vamos tratar a seguir.

4.1. O conhecimento prático-utilitário e a ação

Vimos, anteriormente, que a perspectiva metodológica é um dos fatores que diferencia o conhecimento prático-utilitário do crítico-metódico, assim como vimos que o primeiro é superficial e que o segundo busca a essência.

Essas diferenças fundamentais entre eles não impedem que ambos exerçam a sua função no que concerne a um entendimento da realidade e a uma certa forma de lidar com a mesma, ainda que em níveis e perspectivas diferenciadas.

Sendo o conhecimento prático-utilitário, direto e imediato, ou seja, sem uma busca intencional, proveniente da acumulação de experiências, um conhecimento que não se propõe a investigar em profundidade a significação das coisas, mas que se contenta com um entendimento orientado pelas aparências, a prática que ele orienta não poderá fugir a essas características. Essa

prática se caracteriza por uma certa *ingenuidade* e por uma aceitação fácil daquilo que lhe é apresentado, sem questionamento e discussão. As ações são praticadas de maneira *acrítica* e pela lei do menor esforço. Se vamos a uma farmácia e o balconista nos diz que tal remédio é bom para tal doença, o compramos e usamos sem questionar seus efeitos e suas consequências. O que importa é que ele traga efeito imediato, mesmo que seja passageiro e acarrete consequências negativas posteriores.

Assim sendo, no conhecimento prático-utilitário, o enfrentamento da realidade, bem como o produto desse enfrentamento, será baseado em "achismos", no dado aparente e no aspecto sintomático. Isso implica uma frágil compreensão do real e, como consequência, uma superficial explicação do mesmo. Nesse nível de prática, o homem faz, mas não tem explicações objetivas do por quê e do como sabe fazer.

Todavia, seria incorreto retirar todo valor desse tipo de conhecimento prático-utilitário, considerando que a maioria das ações humanas praticadas no dia-a-dia é fruto desse tipo de conhecer. É indiscutível o significado prático daquilo que o homem consegue formular a partir das suas experiências cotidianas.

O conhecimento crítico, decorrente do uso sistemático de recursos metodológicos, possibilita um patamar de entendimento objetivo que garante, por consequência, uma ação objetiva e eficiente. O senso crítico é fundamental para o ser humano, pois que é no seu contexto que se dá e se desenvolve a cultura e a tecnologia mais avançadas da sociedade moderna. As demandas científicas das diversas áreas especializadas do conhecimento humano e seus diversos benefícios técnicos e tecnológicos decorrem de uma busca sistemática e permanentemente de um aprofundamento crítico da compreensão

do mundo. O senso crítico não dirige todas as nossas ações, mas, parece-nos, seria ideal que assim o fosse, na medida em que ele destitui as fantasmagorias cotidianas.

Nesse contexto, vale ainda uma observação no sentido de lembrar que a sociedade na qual vivemos (sociedade capitalista) não pode ser transparente e totalmente explícita. Se assim o fosse, ela não teria como executar o tipo de poder e de relações sociais que exercita. Portanto, o senso crítico e a cultura dele decorrente não poderão nem deverão ser atributos de todos, visto que eles ofereceriam condições de consciência e ação sobre a realidade, possibilitando modificações. Por isso, normalmente, nesta sociedade, a educação sistemática é restrita, não atingindo a todos. O senso comum passa a ser um instrumento para sustentar a exploração dos oprimidos.

4.2. O conhecimento crítico e a ação

De acordo com o que foi dito, o conhecimento metódico-crítico não se contenta com as primeiras impressões, indo em busca do que é essencial nas coisas.

Decorrente desse processo, o indivíduo assume um papel central no processo do conhecer, na medida em que é o sujeito do conhecimento e, articulada com esse conhecimento, dá-se sua ação de forma consciente e fundamentada.

O saber, que estamos denominando de metódico-crítico, proporciona ao sujeito segurança e eficiência na ação, uma vez que lhe possibilitará conhecer não apenas os aspectos aparentes e sensivelmente perceptíveis da realidade, mas, principalmente, a razão de ser das coisas, aquilo que essencialmente a caracteriza e a define.

Tal situação de competência que proporciona ao indivíduo uma ação *libertadora*, é verificada também em nível social com os grupos e as nações. Quanto maior criticidade se porta, tanto mais há a possibilidade de adequação e eficiência na ação.

É sabido que a cultura está voltada para a satisfação das necessidades humanas, fundamentalmente das necessidades básicas que garantam a sua sobrevivência, e, mais remotamente, para a satisfação das necessidades da convivência cultural.

Do ponto de vista valorativo, não existem culturas inferiores ou superiores. Cada uma delas é o que é na sua circunstância. Porém, do ponto de vista do desenvolvimento da realidade, as culturas podem, sim, ser classificadas em superiores e inferiores. O senso crítico, inegavelmente, é superior ao senso comum, na medida em que é crítico, orgânico, explicativo, sustentador de uma *práxis* objetiva.

As sociedades que investem no seu desenvolvimento científico e tecnológico, que buscam apossar-se de um saber mais objetivo e verdadeiro, terão maiores meios para resolver os seus problemas sem ter que recorrer ao *know-how* de outros povos. Tal fato, se aparentemente se apresenta como algo de menor importância, de fato não o é. Essa competência acarretará, por sua vez, *auto-suficiência, liberdade e autonomia*.

As sociedades, porém, que não incentivam essa prática, que não investem num saber desvelador do real, não terão condições de enfrentar, verdadeiramente, os seus problemas; darão passos em falso e, certamente, precisarão da tutela do saber de fora. Essa prática as remeterá a uma situação de *dependência*, de *domesticação* e de *subserviência*. O conhecimento crítico serve de base para a ação eficiente, seja no nível individual, seja no nível social.

4.3. O conhecimento crítico e a vida dos povos

Como ficou esclarecido anteriormente, o conhecimento crítico-metódico assegura aos indivíduos e aos povos uma situação de competência, autonomia e liberdade.

Essa situação é de vital importância para o crescimento livre e para o efetivo progresso. Considerando que não existe ninguém que não almeje atingir esse fim, todas as forças devem ser concentradas no ensino de alcançá-lo. Que forças são essas? De que maneira elas devem ser acionadas? Quais serão as conseqüências dessa prática?

A situação de dependência que é provocada, entre outras coisas, pela falta de saber, e que remete a uma dificuldade no fazer, só será revertida no momento em que um povo passar a acreditar em si mesmo e a investir nas suas próprias potencialidades.

Investir no seu potencial, no sentido de romper com as importações inconscientes e proporcionar ao povo as condições para a sua libertação. Para que essa libertação se dê, faz-se necessária a desmistificação do desconhecimento e do *fetiche*. Para tanto, importa investir no saber, na ciência, na cultura.

Os países subdesenvolvidos ainda não despertaram para essa fundamental problemática. No Brasil, por exemplo, a educação continua sendo um privilégio de poucos e mesmo esses poucos que logram acesso a ela, não são educados para uma prática libertadora, pois o processo educacional atrola seres humanos subalimentados, mal formados, e pouco motivados. As escolas de primeiro grau, hoje, ao invés de formar o indivíduo, chegam, até certo ponto, a deformá-lo. As escolas de ensino superior, mal estruturadas e sem incentivos, convertem-se, quase sempre, em aglomerados

de escolas que nada têm de universidade, no sentido verdadeiro do termo.

O clima é de tal forma desfavorável ao ensino e à pesquisa que acaba fazendo com que haja uma verdadeira revolta dos grandes cérebros do campo educacional para as áreas empresariais em busca de melhores condições de trabalho e de vida.

Um outro fator importante é o que diz respeito ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Nos países subdesenvolvidos, onde a educação não é meta explicitamente prioritária dos poderes públicos, essa problemática fica sempre vinculada ao fator necessidade imediata. Não existe um incentivo constante neste campo e os profissionais, como dissemos, acabam debatendo para outras áreas. É exatamente nos momentos de crise, quando surgem as epidemias e as catástrofes, que o governo se lembra de acionar esse mecanismo. Mas de que forma? Com que peças? Como utilizar-se de uma massa crítica se ela não foi construída?

Diante de necessidades prementes, o problema se agrava e o único caminho a seguir é o da importação. Importação de técnicas e de técnicos, de conhecimento e de tecnologia, o que implica dependência e aceitação. Quem pede acaba aceitando as regras do jogo do adversário que, muitas vezes, são pesadas e prejudiciais à realidade daquele povo dependente. A importação de ciência e tecnologia implica adaptação às condições impostas pelo outro. A relação se passa em nível de determinação por parte de um e de cumprimentos por parte do outro.

Essa situação de dependência aprofundar-se-á se os países subdesenvolvidos não impuserem uma nova orientação para as suas práticas. Isso equivale a dizer que o caminho a ser seguido deve estar articulado no sentido de criação de um corpo científico e de uma

massa crítica. É preciso incentivar nossos pesquisadores, não somente como profissionais das épocas de crises, mas como indivíduos que constuam, dia após dia, o nosso *know-how*. Por outro lado, precisamos assumir a nossa real situação, sem ficarmos imitando a prática de outros países. Precisamos romper com a tutela dos colonizadores, construindo condições para garantir a nossa real independência. Como diz Darcy Ribeiro, "o grande dilema brasileiro dos nossos dias está entre a via de atualização histórica ou a aceleração evolutiva, no âmbito de uma nova revolução tecnológica em curso, a Termonuclear".⁴ Ou seja, podemos ir imitando os povos cientificamente mais desenvolvidos, seguindo em busca de uma industrialização nos moldes determinados por eles ou vamos parar para analisar as nossas necessidades e tentar construir um caminho científico e tecnológico próprio. Essa seria uma das formas propícias a um rompimento com a dependência, mas que implica um ato de coragem e uma prática revolucionária, mudando de mãos os mecanismos de administração e poder.

Evidentemente, essa é uma tarefa que requer consciência e decisão por parte dos povos dependentes, pois, como sabemos, não é de interesse dos povos desenvolvidos cortar o "cordão umbilical" que tantos benefícios lhes traz. É preciso, pois, na visão de José Leite Lopes, que "os povos, cientistas e intelectuais dos países oprimidos tenham sempre uma posição de inconformismo e de luta".⁵ Ciência e tecnologia, se não são fatores determinantes, são fatores fundamentais na vida dos povos.

4. Ribeiro, Darcy, *Os brasileiros: teoria do Brasil*, Petrópolis, Vozes, 1978, p. 135.

5. Lopes, José Leite, *Ciência e Libertação*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978, p. 32.

4.4. A subtração do povo ao acesso ao conhecimento

Diz Leite Lopes:

No Brasil o acesso à educação tem sido privilégio de uma pequena fração da população; e as escolas de ensino superior, tardamente fundadas, mal estruturadas em universidades, cuja existência é, na prática, meramente formal — desprovidos, os professores tradicionalmente agressivos e pelas descobertas — explica pelo trabalho experimental e pelas descobertas — explica a ausência da atividade científica sociologicamente significativa.⁶

A situação esboçada por Leite Lopes não se resume apenas ao Brasil, mas a todos os povos subdesenvolvidos e dependentes.

Ficou evidenciado, ao longo da nossa discussão, que o saber é um fator libertador; ora, a relação existente entre os povos desenvolvidos e os povos subdesenvolvidos é, evidentemente, de imperialismo. Um entre outros fatores importantes para a reversão desse processo, é a posse e utilização do saber por todos os indivíduos que compõem nossas sociedades.

Diante de tais perspectivas, os povos que se encontram em uma situação de mando, e ciosos de manterem o seu *status quo*, desenvolvem mecanismos de acomodação para o adversário, principalmente impossibilitando-o de ter acesso ao conhecimento.

O impedimento ao acesso ao conhecimento se dá em vários aspectos e por diversos canais. De início, poderíamos dizer que é problema de ordem interna, que diz respeito à própria política nacional. A falta de priorização de metas básicas para o desenvolvimento

6. Idem, p. 21.

de um povo, como falta de investimentos na *saúde* e na *educação*, bem como a *má distribuição de rendas* que provêm uma minoria de muitos recursos e a maioria de praticamente nenhum recurso.

No Brasil, a falta de incentivo à educação criou um sistema educacional de baixa qualidade, carente de uma política pedagógica voltada para a formação e o crescimento do educando. Temos uma educação efetuada por profissionais despreparados e mal pagos, bem como possuímos uma infraestrutura material ineficiente. Diante disso, vemos que seria incorreto afirmar que os poderes públicos estão cumprindo com o seu dever de proporcionar, pelo menos, a educação básica aos membros de nossa sociedade.

Por outro lado, a injusta distribuição de rendas criou, no país, uma massa populacional sem a menor condição de ter uma vida digna; onde as famílias, na luta pela sobrevivência, jogam no mercado de trabalho uma mão-de-obra infantil, despreparada e mal paga. Essas crianças, em pleno momento de se ocuparem com uma formação mais sólida, só ingressarão na escola tardiamente e em condições desfavoráveis, o que as impedirá de ter um desenvolvimento satisfatório e fará com que elas, muito cedo, desistam de estudar.

O segundo fator, que poderíamos chamar de externo, é aquele caracterizado pela própria política das relações exteriores que, entre muitos outros problemas, cria o da *invasão cultural*. No dizer de Paulo Freire,

... as relações entre o invasor e os invadidos, que são relações autoritárias, situam seus pólos em posições antagônicas. O primeiro atua, os segundos têm a ilusão que atuam na atuação do primeiro, este diz a palavra, os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são "pensados"

por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição.⁷

Aí está outra questão de impedimento ao saber, a dependência cultural, que outra coisa não é, senão uma forma de impedir indivíduos e povos de pensarem e decidirem sobre seu próprio destino.

São graves as conseqüências provocadas pela falta de acesso ao saber e esse impedimento não se dá por acaso, de forma neutra; ele representa a orientação política adotada pela sociedade, seja em nível nacional, seja em nível transnacional.

5. Conclusão

À guisa de conclusão, podemos afirmar que o conhecimento, como conhecimento reflexivo, é uma característica peculiar do ser humano. Seja instruído ou não, o fato é que todo ser humano realiza suas práticas, mas não só as realiza, como reflete sobre elas, transformando e produzindo novas práticas.

As práticas humanas refletem, pois, um saber. Saber este que pode ter sido adquirido de forma assistemática, empírica e sem intencionalidade, ou pode ser um saber conquistado sistematicamente, de forma crítica. Não há ação sem um saber.

Qualquer um desses tipos de entendimento da realidade é útil, funcional e valioso. O saber crítico, por estar balizado no aspecto metodológico, traz em si uma maior probabilidade de verdade, o que não implica ser entendido como saber que alcance verdades absolutas e eternas. Ele obtém verdades tão-somente.

7. Freire, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971, p. 41.

O saber proporciona ao indivíduo condições de entender a realidade e melhor conviver com ela, adaptando-a às suas necessidades.

Diante da compreensão do mundo, o ser humano se portará de maneira ativa e determinante, sendo o sujeito da situação e não o seu objeto. A situação conteria implicaria uma posição de inferioridade do sujeito, uma relação de dominação, de insegurança.

Situação idêntica se verifica por parte dos povos e das nações. Aí também a falta de saber gera a dependência, a submissão e a subserviência. Um dos caminhos para a libertação seria o de investir nas potencialidades próprias, no que diz respeito a proporcionar a todos uma educação eficiente, e na coragem de lutar para que lhes seja permitido crescer dentro das suas próprias condições, assumindo as suas limitações, e tentando ultrapassá-las. Entre muitos outros, o conhecimento crítico é um fator de libertação.

CAPÍTULO 3

Conhecimento e verdade

A problemática central da nossa atenção tem sido, até o momento, o conhecimento. Dele abordamos o sentido, seu processo e apropriação, bem como sua importância. No momento, interessa-nos analisar a sua articulação com a verdade. Essa tem sido uma questão tratada largamente pelos estudiosos do assunto, os quais têm visto a verdade como o "cimento" de todas as teorias do conhecimento. Diante da importância que foi dada historicamente ao tema, interessa-nos saber em que se apóia o conhecimento, como as diferentes concepções filosóficas vêm articulando-o com a verdade, até que ponto podemos falar em conhecimento objetivo e neutro e que forma de enfrentamento do real mais se aproxima da verdade.

1. Possibilidades da verdade

Como vimos em capítulo anterior, o conhecimento é uma forma de interpretação da realidade que visa a elucidá-la. Ou seja, desvelá-la, compreendê-la, torná-la inteligível; em síntese, encontrar a verdade. Essa pretensão tem sido objeto de ocupação de filósofos e cien-