

A “INUTILIDADE” DO PENSAMENTO EM ÉPOCAS CÉTICAS E PRAGMÁTICAS E O FUNDAMENTAL CONHECIMENTO DO MUNDO OBJETIVO: PROPOSTAS DE MARIA CÉLIA MARCONDES DE MORAES PARA A EDUCAÇÃO

“USELESSNESS” OF THINKING IN SKEPTICAL AND PRAGMATIC TIMES ADDED TO USEFUL KNOWLEDGE ABOUT THE OBJECTIVE WORLD: MARIA CÉLIA MARCONDES DE MORAES EDUCATIONAL PROPOSALS

LA “INUTILIDAD” DEL PENSAMIENTO EN ÉPOCAS ESCÉPTICAS Y PRAGMÁTICAS Y EL FUNDAMENTAL CONOCIMIENTO DEL MUNDO OBJETIVO: PROPUESTAS DE MARIA CÉLIA MARCONDES DE MORAES PARA LA EDUCACIÓN



Patricia Laura Torriglia*
patrilaura@terra.com.br

Vidalcir Ortigara**
vdo@unesec.net

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: TORRIGLIA, P. L.; ORTIGARA, V. A “inutilidade” do pensamento em épocas céticas e pragmáticas e o fundamental conhecimento do mundo objetivo: propostas de Maria Célia Marcondes de Moraes para a educação. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 37, p. 47-72, jan./abr. 2016.



RESUMO: O texto objetiva aproximar os leitores e leitoras de algumas das ideias mais significativas de Maria Célia Marcondes de Moraes em relação ao complexo educacional e a conexão deste com a totalidade social. Refletimos sobre a crítica da autora ao pensamento cético e pragmático e sua radical contraposição realista de crítica ontológica. Ao final apresentamos o depoimento de alguns que com ela conviveram e aprenderam.

Palavras-chave: Ceticismo. Conhecimento. Ontologia. Maria Célia Marcondes de Moraes.

ABSTRACT: The text aims to introduce readers and readings of some of the most significant ideas of Maria Celia Marcondes de Moraes in relation to the educational complex and the connection of this with the social totality. We reflect on the criticism of the author skeptical and pragmatic thought and its radical opposition realistic

ontological criticism. At the end we present the testimony of some who lived with her and learned.

Keywords: Skepticism. Knowledge. Ontología. Maria Celia Marcondes de Moraes.

RESUMEN: El presente texto tiene por objetivo aproximar a los lectores y lectoras algunas de las ideas más significativas de María Celia Marcondes de Moraes en relación al complejo educacional y la conexión de este con la totalidad social. Reflexionamos sobre la crítica que la autora realizó al pensamiento cético y pragmático y su radical contraposición realista de crítica ontológica. En seguida, en la parte final presentamos declaraciones de algunas personas que convivieron y aprendieron con ella.

Palabras Clave: Ceticismo. Conocimiento. Ontology. María Celia Marcondes de Moraes.



* Doutora em educação pela UFSC. Ex-orientando da Profa. Maria Célia Marcondes e integrante do GEPOC/UFSC

** Doutor em Educação pela UFSC. Ex-orientando da Profa. Maria Célia Marcondes e integrante do (UNESC/GEPOC)

1 INTRODUÇÃO

Todavía no sé el tamaño del alma, no sé si físicamente ocupa algún lugar, no sé si tiene tiempo, si cronos reposó en su almohada, no sé si existe! Entonces, delante de tamaña ignorancia, me permito, inventar para ella [el alma] un gran espacio sideral para que entren ‘los amigos del alma’ porque hay seres en el mundo, especialmente los que queremos mucho, que no precisan que se les agregue ni se les saque nada el día en que un pintor retrate sus rostros...el día en que otros puedan expresar las líneas frágiles de su presencia en el tiempo. (TORRIGLIA, 2000).

Consideramos que não é uma tarefa difícil escrever sobre a produção de conhecimento realizada pela querida amiga e professora Maria Célia e os impactos de sua produção na educação e em outras áreas. O que se torna difícil é não corresponder à altura dos sonhos com que Maria Célia espiava a vida, ao modo como ela se intrometia nos interstícios não olhados, não percebidos, que incomodavam a aparente quietude da realidade objetiva. Esperamos superar essa dificuldade no processo da escrita deste texto que visa recuperar de algum modo, ainda que frágil e incompleto, alguns legados e ideias sobre educação, filosofia, política e arte que Maria Célia expressava de forma tão contundente.

Mas quem foi Maria Célia?

Maria Célia Marcondes de Moraes graduou-se em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1973. Com espírito sempre inquieto, em 1979 concluiu o mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e em 1990 doutorou-se em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com a tese intitulada *Educação e Política no pensamento de Francisco Campos*. Desenvolveu estágio de estudos pós-doutorais na *School of Continuing Education, University of Nottingham*, Reino Unido, por dezoito meses (1993-1994). Trabalhou no Departamento de Filosofia da Universidade Santa Úrsula de 1976 a 1985. Posteriormente, trabalhou no Departamento de Economia da Universidade Federal Fluminense até 1995. Desde então atuou como professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi Representante Adjunta da área de Educação na CAPES (1999-2000), Representante da área de Educação na CAPES (2001-2003) e membro da Comissão de Acompanhamento dos Programas de Pós-graduação em Educação da CAPES (2005-2006). Foi membro do Comitê Assessor da Área de Educação do CNPq (2005-2008). Sua atuação como professora e pesquisadora na área da Educação e da Filosofia da Educação abordou principalmente os seguintes temas: questões de teoria e método na pesquisa em Educação, produção de conhecimento, formação de pesquisadores e crítica ao “espírito do tempo” presente.

Com tal atuação não é estranho que tenha enfrentado debates com os mais diversos posicionamentos no âmbito da produção do conhecimento em Educação. Porém, são muitas as pessoas que compartilharam suas ideias, que viveram diferentes etapas de sua vida e de sua produção acadêmica.

O texto que ora apresentamos busca expressar um pouco essa trajetória. Nosso foco, na primeira parte, volta-se para os últimos anos de sua produção, aprofundando algumas ideias a partir do desenvolvimento de seu pensamento teórico exposto em alguns de seus escritos. Em seguida, damos “voz” àqueles que, como nós, puderam conviver e aprender na convivência formativa com a Maria Célia. Referimo-nos a alguns de seus orientandos e orientandas do PPGE-UFSC e a alguns colegas de trabalho. Entendemos que estas manifestações permitirão ao leitor conhecer uma mulher – no sentido mais amplo e profundo da palavra – que projetava suas ideias, as discutia, e quando percebia a possibilidade de estar equivocada, as repensava. Uma intelectual formadora de outras gerações deixando em cada encontro, em cada aula, em cada palestra, em cada reunião, vestígios profundos de seus questionamentos, de sua perseverança em defender a prática como orientadora da práxis e a teoria enquanto iluminadora das práticas sociais. Rigor na crítica e amorosidade no convívio expressavam-se em suas manifestações, como ela muitas vezes se referia, “quanto mais radical a reflexão e a crítica, mais generosa com a humanidade”.

2 TRAJETÓRIA DE SUA PRODUÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: INFLUXOS DE SEU PENSAMENTO

E eu pensava: mas como não entendem Derrida? Mais ainda, perguntavam – aliás, esta é a pergunta que eu mais ouvi aqui: o que isso tem a ver com a educação? No começo eu tentava explicar, mas hoje eu digo logo que não tem nada a ver. Hoje eu respondo: nada! Aliás, sempre digo que minhas disciplinas não servem para nada, só para pensar. **E como pensar hoje em dia caiu em desuso, elas são de uma total inutilidade, não é uma disciplina utilitarista; portanto, é totalmente inútil.** (BIANCHETTI, *et al.*, 2008, p. 377).

Maria Célia procurava, com todas as contradições do real, uma vida que lhe permitisse orientar-se para a generidade humana. Uma vida na qual o desenvolvimento das capacidades e da personalidade – um *vir a ser* indivíduo – pudessem marcar sua própria existência e estender, ao mesmo tempo, os laços em processos formativos e em atividades de extensão. Não era uma tarefa fácil para ela – aliás, para ninguém –, procurar manter uma relação

¹ Importante destacar que Moraes introduziu na Pós-graduação em Educação, na UFSC, a *Ontologia do ser social*, de Lukács (1981), estudando e fortalecendo as discussões em grupos de estudos desde 1997. As primeiras discussões foram sobre o capítulo *O trabalho*; na sequência, difundiu textos que complementavam a perspectiva ontológica crítica de Lukács (2012, 2013). Esses se completaram com obras de Marx (1964, 1974, 1983) e de autores contemporâneos, como Anderson (1997), Wood (1998, 1999), Nanda (1997), Norris (1990, 1996, 1997, 1998), Jameson (1988), E. P. Thompson (1978, 1981), Bhaskar (1979, 1986, 1993, 1994, 1997), Ahmad (1995), entre outros. A partir de um pequeno grupo de estudo inicial, se consolida o *Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica* – GEPOC, do Centro de Ciências da Educação da UFSC, que há mais de 10 anos realiza todas as segundas-feiras leituras sistemáticas das obras de Lukács e Marx. Alguns dos orientandos (as) de Maria Célia que são membros do GEPOC se tornaram orientadores (as) em pós-graduações na UFSC e em diferentes Universidades no Brasil, continuando, assim, o processo de formação a partir desta perspectiva, objetivada em projetos, dissertações e teses ao longo dos anos. Esse grupo – GEPOC – tem importante desdobramento em outros subgrupos, como – Teoria Histórico Cultural e ontologia e Estudos sobre a Estética e ontologia – e diversas atividades de extensão – minicursos, Encontros, Conferências –, com participação de pensadores e intelectuais nacionais e internacionais. Tais atividades são compartilhadas e organizadas com outros grupos da Universidade Federal de Santa Catarina (NEPQTSAL, LASTRO) e outras universidades como a UNESCO, difundindo e debatendo os problemas contemporâneos na abordagem marxista e na perspectiva ontológica crítica.

² C.F. TORRIGLIA, Patricia; DUARTE, Newton. *A ciência e a produção de conhecimento na pesquisa educacional: contribuições de Maria Célia Marcondes de Moraes*. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 347-374, jul./dez. 2009.

³ Existem outras produções que mostram o caminho intelectual da autora, como por exemplo, *O nascimento da ciência moderna*. In: HÜHNE, Leda Miranda (Org.). *Fazer filosofia*. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1994b. p. 76-121. *Desrazão no discurso da história: razões*. **Revista de Filosofia SEAF**, Rio de Janeiro, p. 177-204, 1994 a. *Comte e o positivismo: profetas da modernidade*. **Revista de Filosofia SEAF**, Rio de Janeiro, p.109-147, 1995. *Educação e política no pensamento de Francisco Campos*, tese de doutorado defendida em 1990.

coerente na contradição entre pensar e viver, mas talvez o que Bianchetti e Machado (2008, p. 369) expressam na seguinte citação ajude a entender o que Maria Célia tentava defender:

Ela não somente acreditava e vivia como incentivava a compreender que, como dizia Marx em um dos prefácios de *O capital*, ‘Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas’.

O processo de conhecimento, de apreensão do real, as possibilidades de *conhecer* o mundo objetivo e a inter-relação do complexo educacional com a totalidade social foi um tema constante nos estudos da autora. Para “galgar” esse caminho de pedras, Maria Célia defendia a inteligibilidade do mundo, condenava o ceticismo, analisava o contraditório campo de mediações para entender a produção e reprodução do social, a partir de uma intensa convicção de que a concepção ontológica e o realismo eram uma das possibilidades plausíveis de desvendar as armadilhas colocadas pelo relativismo ontológico e as concepções empiricistas.

Por conseguinte, a partir dessas premissas mais gerais, ou como ela dizia, “tema perseguido e a perseguição de um tema”, a autora optou por desenvolver suas preocupações e discussões – em sala de aula, nas produções textuais, nas palestras, congressos, nas diferentes atividades acadêmicas¹–, ancorada na perspectiva ontológica materialista e crítica, onde “[...] indagou, discutiu e aprofundou questões em torno do ser social em sua máxima expressão” (TORRIGLIA; DUARTE, 2009, p. 348-349).²

São muitas as suas produções teóricas – substanciadas em pesquisas, estudos e debates – nas quais, desde 1996³, ocorreram desdobramentos tanto no sentido de aprofundar os fundamentos e as gêneses de um tipo de razão e racionalidade com o intuito de compreender como se apresentava a produção do conhecimento na atualidade, como também pela repercussão dessas concepções nos diferentes níveis e dimensões do complexo educacional – política, formação, pós-graduação, graduação – áreas em que atuou ativamente.

Ao realizarmos um percurso das obras podemos salientar que Maria Célia construía seus pensamentos a partir de perguntas contemporâneas postas pela práxis, indagando sempre o *Zeitgeist*, o “espírito do tempo”, *pari passu* em que aprofundava os fundamentos, esmiuçando o conceito com “uma paciência histórica”, observando a conjuntura e os interstícios em que as concepções se manifestavam. Partindo do fenômeno, realizava leituras mais agudas procurando explicitar a concepção que se escondia atrás das aparências.

Em cada novo escrito a autora elaborava uma síntese de seus textos anteriores, acrescentando novas proble-

máticas ou novas articulações com as circunstâncias, sem perder a linha de preocupação que era, sem dúvida, a produção de conhecimento e como este se apresentava no movimento de uma sociabilidade que demarcava e demarca suas demandas a partir de premissas e necessidades de um mercado insaciável, que elimina – tem que suprimir – o sujeito ativo e histórico. O conhecimento – para a autora – não era em si mesmo, era seu objeto de estudo, uma ferramenta teórica para analisar e desnudar os processos de desvalorização da formação humana e da pesquisa em um contexto de desumanização.

Vejam, por exemplo, no texto “O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna”, de 2004a, em que recupera outros textos e avança:

Com vistas a contribuir para o debate, retomo algumas ideias que elaborei nos últimos anos acerca desta temática, procurando ressitua-las no debate contemporâneo. Refiro-me aos artigos: ‘Os ‘pós-ismos’ e outras querelas ideológicas’ (1996), no qual demarco o pós-moderno como uma ‘agenda’, procuro acompanhar seu surgimento e analisar algumas das consequências de suas propostas para as Ciências Sociais, a História e a Educação; ‘História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento’, em coautoria com Mário Duayer (1998), no qual discutimos o vácuo aberto pelo colapso do real – proposto pelos pós-modernos – e suas decorrentes irresoluções epistemológicas; e ‘Ceticismo epistemológico, ironia complacente: considerações acerca do neopragmatismo de Richard Rorty’ (2003), no qual apresento as críticas de Rorty à filosofia ocidental, às concepções tradicionais de conhecimento e de verdade e o ceticismo epistemológico decorrente. Na discussão do pensamento rortiano, recorro também ao texto que publiquei com Mário Duayer (1997), ‘Neopragmatismo: a história como contingência absoluta’. (MORAES, 2004a, p. 339-340).

Ao recuperar as ideias nodais das discussões nos escritos anteriores, a autora expõe as repercussões da “agenda pós-moderna” na pesquisa em educação, questão que tematizaremos, sem esgotar, claro, a profunda produção teórica de Maria Célia. Trata-se de aproximar aos leitores e leitoras algumas das ideias mais significativas da autora em relação ao complexo educacional e a relação deste com a totalidade social.

A produção de conhecimento, o papel da ciência, em especial da ciência social, não eram meras abstrações diletantes. Ao contrário, eram problemas teóricos e práticos que preocupavam a autora, aos quais dedicou nos últimos anos de sua vida uma profunda atenção. Nessa direção, e a partir de uma perspectiva ontológica e materialista, Moraes procurou entender a gênese da crise da razão

⁴ Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas (1996), no qual demarcou o pós-moderno como uma “agenda”, procura acompanhar seu surgimento e analisar algumas das consequências de suas propostas para as Ciências Sociais, a História e a Educação; *História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento*, em coautoria com Mário Duayer (1998), no qual discutiu o vácuo aberto pelo colapso do real – proposto pelos pós-modernos – e suas decorrentes irresoluções epistemológicas; e *Ceticismo epistemológico, ironia complacente: considerações acerca do neopragmatismo de Richard Rorty* (2003), no qual apresenta as críticas de Rorty à filosofia ocidental, às concepções tradicionais de conhecimento e de verdade e o ceticismo epistemológico decorrente. Na discussão do pensamento rortiano, recorreu também ao texto que publicou com Mário Duayer (1997), *Neopragmatismo: a história como contingência absoluta*.

⁵ “Esta desestruturação foi [...] em tal nível que despejou não só as impurezas percebidas pelo inventário crítico, mas o próprio objeto em inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático, mas junto com a água e o balde, a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de conhecimento do real” (DUAYER; MORAES, 1998, p. 64).

ocidental indagando as raízes da “agenda pós-moderna”⁴, as consequências da “virada linguística” e “pragmática” para a área da educação, aprofundando os efeitos daquilo que ela chamou, num primeiro momento, de “recuo da teoria”. Era imprescindível para a filósofa de formação e a educadora de convicção indagar e capturar, como assinalamos anteriormente, o “espírito do tempo” em todas as dimensões da formação humana, em especial, a partir da filosofia, da arte e da ciência.

Repetidamente, Maria Célia apontou que “enfrentamos hoje, em todas as áreas, um forte ceticismo que transcende o campo estrito da epistemologia, alcançando aspectos éticos e políticos da vida humana” (MORAES; TORRIGLIA, 2000, p. 2), indicando que nem sempre foi assim, já que a ideia de um conhecimento, de uma ética e de uma política racionalmente legitimados acompanham “[...] a história humana do Ocidente e esta racionalidade adquiriu foros de fundamentação absoluta no iluminismo moderno” (ibidem). Não considerava a crítica à contemporaneidade inadequada, mas não deixava de questionar os efeitos de desestruturação de um tipo de racionalidade, de uma razão que permitia referenciar e conhecer a objetividade do mundo⁵. Isso era uma de suas preocupações.

No seu texto *Recuo da Teoria* (2003, p. 156) colocou as seguintes perguntas: como definir padrões epistemológicos, educacionais, éticos ou políticos se não se dispõe mais da chancela da concepção moderna e iluminista de racionalidade? Como pensar a ética ou o conhecimento sem o suporte de uma subjetividade livre, racional, consciente e dotada de vontade e responsabilidade? Ou de uma intersubjetividade também racional, consciente e responsável, capaz de justificar seus atos e responder por eles? Como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referente? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? Se conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem?

Nesse contexto, Moraes denuncia uma armadilha: a falácia epistemológica, qual seja, *optar pela racionalidade iluminista, ou verter fora a possibilidade do conhecimento* que, além de sua “falsidade e ingenuidade quase suspeita”, como ela expressava, impregnou-se nas ciências sociais e nas diferentes dimensões do complexo educacional. Para a autora, esta armadilha está presente na cotidianidade dos processos e fenômenos empíricos até as mais elevadas concepções da teoria e da ciência. Explicava que as vertentes filosóficas e científicas,

[...] que veiculam tais críticas radicais, como as que se incluem na agenda pós-moderna e o neopragmatismo, nos colocam diante de uma armadilha, a da falácia epistemológica: ou optamos pela racionalidade iluminista, ou vertemos fora a possibilidade do conhecimento. Dito de outro modo, o falso dilema

nos obriga a decidir entre sujeito cartesiano ou sujeito diluído em jogos de linguagem, entre metafísica ou relativismo, metanarrativas ou estórias fragmentárias, universalidade abstrata ou segmento singular, teoria totalitária ou nenhuma teoria, verdade como adequação ou nenhuma verdade, explicação definitiva ou hipercontextualismo. (MORAES; TORRIGLIA, 2000, p. 2-3).

Embora nos anos 2003 alguns autores questionassem a “permanência” ou não das vertentes da agenda pós-moderna, Moraes explica que “Como qualquer pensamento, os que compõem a agenda pós-moderna, modismos ou não, transmudam-se no decorrer da história” (MORAES, 2004a, p. 340). Sendo assim, a autora esclarece que a sobrevida de um pensamento pós-moderno:

[...] tal como manifesto por seus primeiros representantes – que, de modo geral, asseveravam a derrota do projeto iluminista de emancipação, a mentira do progresso histórico, a fragilidade do sujeito, a impossibilidade da verdade, a negação do real, a recusa de fundamentos, rejeitavam as grandes narrativas, denunciavam a ciência e a racionalidade ocidental como imbricadas à estrutura de poder, à razão instrumental e à dominação –, é nítida a sobrevida de facetas da agenda pós-moderna como, por exemplo, suas vertentes culturalistas e neopragmáticas. (MORAES, 2004a, p. 340).

A “sobrevida” destas duas facetas – neopragmática e culturalista – tornou-se fundamental para compreender o complexo educacional, sobre o que a autora já havia asseverado, em 1998, ao criticar as premissas pós-modernas⁶ (neopragmáticas), cujo discurso:

[...] põe-se arauto da indeterminação total, do caráter fragmentário, desintegrado, heterogêneo, descontínuo e plural do mundo físico e social, de nossa impossibilidade – até porque tudo o que existe agora são ‘cacos de pequenas razões particulares’ (VEIGANETO, 1995, p. 13) – de experienciar este mundo como uma totalidade ordenada e coerente e, portanto de teorizar sobre ele. (MORAES, 1998, p. 1).

Nessa aparente “falta” de possibilidade de teorizar sobre o mundo – e, portanto, de conhecê-lo – Maria Célia vai aprofundar o que denominou o “reco da teoria”, de um tipo de teoria que justamente, em nosso entender, limita o *vir-a-ser* individual, isto é, o desenvolvimento de uma personalidade que tendencialmente possa ir em direção à generidade para si.

Para desvendar os desdobramentos da desvalorização teórica, entre outras questões relacionadas, Maria

⁶ Acreditamos que hoje esta problemática permanece ainda com maior força.

⁷ Richard Rorty (1931-2007) foi um filósofo pragmatista estadunidense. “Questionou uma visão representacionista do conhecimento, ou, em outras palavras, ‘o espelho da natureza’ que a história da filosofia ocidental herdara de Platão. Em resposta às teorias visuais, defendeu uma nova forma de pragmatismo, comumente classificada de neopragmatismo. Nela, métodos científicos e filosóficos são apenas um conjunto de ‘vocabulários contingentes’, abandonados ou adaptados de tempos em tempos de acordo com sua utilidade perante convenções sociais. Em seu pensamento, o abandono da explicação representacionista levaria a um estado mental chamado ‘ironismo’, no qual as pessoas estariam plenamente conscientes da contingência de seu lugar na história e de seu vocabulário filosófico”. ALTMAN, Max, São Paulo, 2012.

⁸ Ceticismo epistemológico, ironia complacente: até onde vai o neopragmatismo rortiano? **Educação nas Ciências**, Ijuí, ano 1, n. 1, p. 157-189, jan./jun. 2001.

Célia apresentou nas aulas – com base em estudos e projetos de pesquisa – textos de autores que defendiam de maneira implícita ou explícita essa desestruturação do mundo objetivo e, portanto, uma concepção empobrecida de teoria, esfacelando o ser cognoscível e a inteligibilidade do mundo objetivo. Aprofundar as premissas, adentrar ao miolo de conceptualizações destes pensadores permitia à autora amarrar as contradições encontradas, para, agilmente, voltar a trazer o sujeito inteligível, colocando em xeque as argumentações que defendiam a impossibilidade de acessar o real, mostrando assim algumas das fragilidades teóricas destas posturas instrumentalistas e pragmáticas que permeavam as ciências sociais, em especial a educação, com consequências na formação de pesquisadores e professores em todos os níveis.

Um dos autores estudados pela autora foi Rorty⁷. Em seu texto⁸ dedicado a ele, Maria Célia assinala que a “virada pragmática” rortiana propôs-se a apagar, de vez, “a distinção entre analítico e sintético, teoria e observação, ciência e crítica literária, ou ciência e ficção”, mostrando que o argumento deste autor teve uma direção certa, “a crítica ao predomínio gnosiológico no percurso do pensamento ocidental e as consequentes concepções de conhecimento e de verdade, a seu ver, nele implícitos”. Com esse enunciado, destacou que o argumento de Rorty se estrutura a partir de uma crítica radical ao “conhecimento como representação, à verdade como conceito cognoscitivo, resultado da adequação do pensamento à natureza intrínseca das coisas, e à linguagem como meio transparente e literal, suposto veículo de ‘ideias claras e distintas’”. (DUAYER; MORAES, 1997, p. 29).

Em outro artigo escrito com seu amigo e colega Mário Duayer, *Neopragmatismo: a história como contingência absoluta* (1997), ambos explicam porque é importante estudar Rorty e a teoria social que ele defende enquanto expressão e alimento do espírito da época, já que

[...] Rorty encena um ceticismo radical, crítico libertário de toda opressão (da verdade, da autoridade, dos universais, etc.), mas que pode ser igualmente lido como retórica que desabilita preventivamente qualquer crítica e prática sociais que se contraponham aos “valores consensuais” do fim da história e do fim da ideologia e que, nesta medida, serve de instrumento para a realização de seus próprios pressupostos. Compreender, portanto, as propostas pragmáticas é relevante também no terreno das lutas sociais e políticas, sobretudo porque, neste âmbito, o que está em jogo é a pertinência ou não dos chamados ideais da modernidade: verdade, justiça, liberdade e emancipação. (DUAYER; MORAES, 1997, p. 28).

Não há dúvida que a autora queria realçar como esta vertente sufoca a possibilidade de um sujeito inteligível

⁹ C.F MORAES, Maria C. M.; MÜLLER, Ricardo. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 329-350, jul./dez. 2003.

conhecer o mundo objetivo, mas não somente indicou essa limitação; Maria Célia também desvendou como a aparente recuperação das “subjetividades soltas”, que “anunciam” a reconquista de uma suposta liberdade, apresentavam um sujeito que adaptaria seus sonhos e sua vida aos interjogos linguísticos, anulando os processos imprescindíveis de conhecimento para uma compreensão mais refinada do real e assim, da possível intervenção e transformação. De tal modo, explica Moraes, “A onda pragmática em voga torna descartáveis a teoria, a objetividade, a apreensão do real, a verdade, a racionalidade [...]”⁹. Em termos rortyanos, “não haveria atividade chamada ‘conhecimento’ que tenha natureza a descobrir” e seria “o vocabulário da prática e não da teoria [...] o que pode revelar alguma coisa útil sobre a verdade” (MORAES, 2004a, p. 346). Desse modo, a autora continua e acrescenta: “há que romper a fronteira entre conhecer e usar as coisas, pois não se trata mais de obter um conhecimento objetivo da realidade, mas, somente, de indagar como utilizá-la melhor” (TORRIGLIA; DUARTE, 2009, p. 358-359).

Essa intencionalidade significa, pensando com a autora, uma negação do estatuto ontológico do real e sua inteligibilidade, isto é, uma negação dos processos históricos. E conste que a unicidade existente entre ontologia e história é irrevogável na existência da vida social. Na mesma linha do pensamento, Cisne (2014, p. 53) explica que:

A história assume, então, uma perspectiva ativa e dinâmica, não apenas como tempo passado, ou como tempo do devir, de espera ou contagem cronológica; ela ‘é o vetor que define a essência da psique humana, [...] o tempo humano é história tanto individual como social’ (SHUARE, 1990, p. 60). É a história do desenvolvimento da sociedade, realizada a partir da atividade prática, produtiva e transformadora dos homens, atividade essa que se realiza de modo dinâmico, ativo e contraditório.

Contra as perspectivas que negam tal unicidade é que Maria Célia se insurgiu, mesmo com a pecha, como afirmou Lukács nos anos 1960, de ser estigmatizada de realista ingênua.

Se a ontologia é negada por princípio ou ao menos considerada irrelevante para as ciências exatas, a consequência obrigatória de tal atitude é que a realidade existente em si, sua forma, predominante em cada caso, de espelhamento na ciência e as hipóteses daí derivadas – ao menos praticamente aplicáveis a determinados grupos de fenômenos – são homogeneizadas em uma única e mesmíssima objetividade. (Os pesquisadores que instintivamente se opõem a esse tipo de nivelamento são estigmatizados como ‘realistas ingênuos’). (LUKÁCS, 2012, p. 48).

Consideramos que Maria Célia traçou seu caminho teórico em consonância com o alerta que Lenin (marxismo e empiriocriticismo) fez sobre esse debate, ou seja, sua produção explicitou que o conceito ontológico de matéria não se confunde com o tratamento que cada ciência concreta realiza da mesma. Vale ressaltar que o fez apoiando-se em Lukács (2013, p. 47), que alertou severamente:

[...] se a ciência não se orienta para o caminho mais adequado possível da realidade existente em si, se ele não se esforça para descobrir com seus métodos cada vez mais aperfeiçoados essas novas verdades, que necessariamente são fundadas também em termos ontológicos e que aprofundam e multiplicam os conhecimentos ontológicos, então sua atividade se reduz, em última análise, a sustentar a práxis no sentido imediato.

As concepções criticadas por Maria Célia têm um forte discurso de abstenção e da não necessidade de aprofundar a realidade, porque ela – a realidade – *per se* flui e consolida (formas ideológicas) em acordos consensuais, nos quais os sujeitos livremente escolhem a partir de suas subjetividades aquilo que deveria ser a “verdade”, a “justiça”, a “igualdade”, a “pobreza”, entre outros conceitos (TORRIGLIA, 2015). Mas vejamos o que Moraes assinala sobre essa ausência de discussão teórica, e claro que esta exiguidade refere-se a um tipo de “teoria” que empobrece o debate e o aprofundamento da complexidade do mundo social:

Meu argumento é o de que, com preocupante frequência, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, com implicações que podem repercutir, a curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área. (MORAES, 2003, p. 153).

Poderíamos perguntar: que significam essas implicações nomeadas pela autora e o possível impacto na produção de conhecimento? E por que a ausência de teorizar o mundo obstaculiza o *vir-a-ser* individual? E, para lembrar as palavras da autora, poderíamos ainda acrescentar: o que isso tem a ver com a educação?

Vamos procurar algumas aproximações a essas perguntas continuando a linha de pensamento de Maria Célia em seus textos, mas em especial a partir de seu último trabalho realizado como base para o minicurso *Indagações sobre o conhecimento no campo da educação*, ministrado na Reunião Anual da ANPed em 2007, em Caxambu¹⁰.

Cabe destacar que este artigo reúne, a nosso entender, algumas sínteses dos estudos anteriores, onde Maria Célia realiza de maneira mais contundente e refinada a denúncia de como o ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico estão presentes nas ciências humanas, em

¹⁰ Uma versão modificada e ampliada deste texto foi apresentada como conferência principal das *V Jornadas de Investigación en Educación: Educación y perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate*, 4 y 5 de julio de 2007, na Universidade Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina, Tradução ao espanhol de Patricia Laura Torriglia. O texto contém parte dos resultados da pesquisa *Produção de conhecimento e a pós-graduação em educação*, apoiada pelo CNPq com bolsa de produtividade. Este artigo foi publicado originalmente na Revista **Educação & Sociedade** (v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009). Posteriormente foi publicado na **Revista Perspectiva**, v. 27, n. 2, p. 315 – 346 jul./dez. de 2009.

especial nas ciências sociais, e como esta presença, não somente reforça o ceticismo nos processos de *conhecer* a partir de “objetivações subjetivadas e subjetivações objetivadas” (TORRIGLIA, 2015) senão que também obstaculiza a explanação e a [...] capacidade das ciências superarem suas próprias antinomias no plano explanatório e, por isso mesmo, no enfrentamento de problemas práticos para os quais elas são chamadas a oferecer respostas (MORAES, 2009, p. 315). Igualmente, a partir da ontologia crítica, a autora apresenta o lado positivo da teoria, isto é, a teoria como balizadora da práxis, uma teoria que mergulha em extensão e profundidade os fenômenos da realidade. Assim, a teoria

[...] pode contribuir para desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os paradigmas do realismo empírico que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana, para mencionar as que nos tocam de imediato. (MORAES, 2009, p. 317).

Essa emergência da centralidade da educação com sua “pragmática construção de epistemologias da prática” encontra seus alicerces no afloramento de uma “nova sociedade” em que tudo parece ser adjetivado pelo conhecimento. Como assinala a autora há a ambiguidade quando:

[...] os moldes civilizatórios contemporâneos colocam seu eixo ativo no conhecimento, na renovação ou na aprendizagem: economia ou sociedade do conhecimento; economia ou sociedade da inovação perpétua; sociedade da informação; sociedade aprendente e do aprendizado; sociedade de redes ou sociedade associacional, entre outros. (MORAES, 2003, p.6).

Ou seja, sob essas premissas não surpreende que a sociedade ou economia do conhecimento respalde o mecanismo de controle social mediado pelo mercado. E a propalada sociabilidade, de acordo com a autora,

[...] se expõe como pressuposto óbvio não apenas das políticas educacionais dos últimos anos no Brasil, como também dos discursos oficiais sobre ciência e tecnologia. Um pressuposto tido como inquestionável, mesmo porque, como um paradigma que se preza, não se fez acompanhar por uma discussão consistente. (MORAES, et al., 2003, p. 4).

Também se torna importante destacar que tal concepção de sociabilidade não pode ser compreendida sem

analisar a transformação do mundo do trabalho e as demandas colocadas por este, a necessidade de novos conhecimentos ou, “[...] para ficarmos *up-to-date* com a terminologia, ‘competências’, perpetuamente renováveis, instrumentos de capacitação do novo trabalhador que deve ser flexível e adaptável às sempre novas circunstâncias do mundo do trabalho” (MORAES et al., 2003).

No contexto da crescente degradação da vida que o capitalismo provoca e instaura sendo “[...] incompatível com uma sociabilidade genuinamente humana” (MORAES, 2009, p. 317), o relativismo ontológico e o ceticismo caem como uma luva para sustentar os “primorosos e sedutores” artificios da nomeada sociedade do conhecimento. Torriglia (2012, p. 82)¹¹, na mesma linha de análise, ressalta que é importante entender que a sociedade dita do “conhecimento” é, na verdade, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista, que visa, justamente, manter os sujeitos e as organizações sociais em um estado de mera adaptação com o intuito de fragilizar a luta, “permitindo”, no mínimo, algumas expressões das “minorias” para harmonizar de maneira formal as manifestações do real que contradizem a sociabilidade do capital.

Esse é o contexto no qual o relativismo ontológico e o realismo empírico transitam. Assim, Maria Célia vai explicar, orientando-se por Bhaskar (1997, 1979, 1986, 1993) que o realismo empírico é um movimento que “[...] prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que reduz o horizonte da pesquisa e da formação docente ao saber tácito, à prática instrumental” (MORAES, 2009, p. 317). Tal redução limita a formação e as atividades de ensino a tarefas cotidianas “[...] pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficácia na manipulação do tópico” (MORAES, 2001, 2003). Duayer (2006, p. 124) explica que o realismo empírico:

[...] aparenta neutralidade ontológica, e, nessa fictícia recusa a falar do mundo como ele é, toma-o tal como ele se apresenta de imediato, atitude que contorna a ‘contingência das questões existenciais’ e reforça dogmaticamente o *status quo* conceitual, epistêmico e social.

E continuam, Duayer et al. (2001, p. 743), que é uma patente incongruência que a ciência circunscreva-se ao empírico e, simultaneamente, possa produzir leis universais, ou generalizações válidas para além dos sistemas fechados dos experimentos. “Das duas uma, ou a ciência lida com universais e, portanto, transcende o empírico (mundo fechado da experiência), ou circunscreve-se ao empírico e não pode ser ciência. Para repetir o ditado inglês, “*it cannot have it both ways*”.

Nesse sentido, as categorias produção de conhecimento e pesquisa não se prendem ao campo do imediato,

¹¹ C.F. TORRIGLIA, Patricia. **Produção de conhecimento e educação**: considerações para pensar o ser social na sociedade contemporânea. In: LEITE, Denisse; DOS SANTOS LIMA, Elizeth. *Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

a atividade experimental não é suficiente para conferir compreensibilidade à experiência, uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção do agir humano (MORAES; TORRIGLIA, 2003). E além da objetividade pragmática assinalada por Rorty, Maria Célia enfatiza que existem

[...] relações tensas e complexas do que alguns de nós denominamos ontologia, a efetividade complexa do ser social, o real na essencialidade de relações concretas que instituem e constituem as relações econômicas, políticas e culturais no processo contraditório que é produto histórico do agir humano. Por isso mesmo, a complexidade do ser social é inteligível, por isso mesmo é efetividade real aberta ao conhecimento, à correta compreensão e à intervenção. (MORAES, 2004, p. 98).

Por essa concepção afirmamos que ao enclausurar o conhecimento somente ao imediato, relativismo epistemológico, se deduz o relativismo ontológico, qual seja: “[...] concepção de acordo com a qual ideias, teorias etc. opostas não podem ser objetivamente comparadas porque, da mesma forma que a beleza está nos olhos de quem ama, a verdade está na ótica de quem a afirma” (DUAYER, 2006, p. 120), e assim reforça a impossibilidade de acessar a verdade (aproximativa e não absoluta), da cognição do mundo objetivo. Este acentuado perfil pós-moderno vai trazer também a confusão “[...] entre duas importantes proposições acerca do conhecimento: a da neutralidade e da objetividade. Da admissão da ideia de que o conhecimento não pode ser neutro, retira-se a ideia de que ele não pode também ser objetivo” (ibidem).

Todo esse movimento permeia o campo da ciência e da pesquisa na educação e lamentavelmente, apesar de terem se passado vários anos dessas discussões, consideramos que está em voga e cada vez mais acentuado na atual conjuntura social e, portanto, educacional. Vejamos o que Maria Célia escreveu em 2004, por exemplo, acerca das universidades:

Nas universidades, vem se impondo, tanto nas pesquisas como no ensino das várias disciplinas, a preocupação com aspectos técnicos e úteis das profissões. Não importa o que se ensina. Mas espera-se dos estudantes que, desde o início, considerem tudo o que aprendem sob o ponto de vista da venalidade. De fato, tem prevalecido no ensino superior a busca pela administração eficiente, capaz de gerar seus próprios recursos estabelecendo nexos coerentes com as leis do mercado e as da corrida tecnológica (HOSTINS, 2002). Neste percurso, as universidades ganham

perfil mais assemelhado a centros administrativos do que intelectuais, e, em decorrência, a eficácia do seu desempenho, cada vez mais acentuadamente, é medida por dados estatísticos, volume de produtividade e visibilidade. (MORAES, 2004, p. 83).

A vida e a obra de Maria Célia foram e continuam a nos inspirar na luta contra o ceticismo que impele à impossibilidade de mudanças substanciais na atual sociabilidade. O processo de formação das novas gerações por si não promoverá tal transformação, no entanto, ela é imprescindível para que a possibilidade saia do campo da pura especulação e passe ao campo das objetividades.

3 ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Acreditamos que o legado que Maria Célia deixou para a área da educação foi e é muito expressivo. Vamos retomar o que colocamos no início deste texto em relação ao significado de pensar e às disciplinas que Maria Célia propunha sempre em relação com outras áreas do conhecimento, “[...] pensar hoje em dia caiu em desuso, elas são de uma total inutilidade, não é uma disciplina utilitarista; portanto, é totalmente inútil”.

A inutilidade do pensamento em propostas utilitárias se encaixa muito na tessitura da lógica pragmática e idealista, já que costurar por fora algumas ideias sobre a configuração do mundo é suficiente para transitar e ter uma existência adaptada aos movimentos da sociabilidade do capital. Para as perspectivas relativistas e céticas é inútil analisar e compreender o complexo educacional a partir de uma concepção de conhecimento e de teoria que busca aprofundar os nexos e as estruturas dos fenômenos, é inútil porque a história e a gênese irrompem o campo das mediações onde as contradições se colocam e questionam o aparente sedutor estaticismo de um frágil presente, que, além de se tornar insuficiente em momentos históricos de alta complexidade, oculta o movimento de referências necessárias para fundamentar e explicar o mundo.

Não em vão Maria Célia entendia, com Marx e Lukács, que a teoria balizada pela práxis pode oferecer bases racionais e críticas para desvendar o pensamento único, e arguir os paradigmas do realismo empírico que na educação:

[...] prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que reduz o horizonte da pesquisa e da formação docente ao saber tácito, à prática instrumental, plasmando-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela empiria das tarefas cotidianas, pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficácia na manipulação do tópic. (MORAES, 2009, p. 317).

Asseverando ainda que, nessas circunstâncias, as teorias são vistas como meros discursos a respeito do mundo “[...] formas de expressão desprovidas de qualquer estatuto ontológico privilegiado ou, mais diretamente, como construtos, jogos de linguagem incomensuráveis e sem sujeitos” (idem, p. 320). Não está fora de época também lembrar a frase dita por ela “saem os sujeitos, entram os atores”!

Maria Célia estava convencida que a perspectiva ontológica crítica permitia realizar os processos aprofundados – nada fáceis – de compreensão do real. Compreendia a partir de Marx e de Lukács que o conhecimento dos fatos (fenômenos) somente era possível sob a forma de uma ontologia que se interessa, fundamentalmente, pelas relações essenciais.

Nessa direção, consideramos que os estudos e as discussões de Maria Célia são fundamentais na investigação e no conhecimento do “ser das coisas” nas ciências sociais e na educação, embora saibamos que estes não coincidem – nem poderiam – com o aligeiramento e a fragilidade nos processos formativos – em todos os níveis do sistema educacional – propostos pela concepção de educação na conjuntura atual. Também não condiz a concepção de produção de conhecimento anunciada e defendida por Maria Célia, a capacidade de as ciências [...] superarem suas próprias antinomias no plano explanatório e, por isso mesmo, no enfrentamento de problemas práticos para os quais elas são chamadas a oferecer respostas (MORAES, 2009, p. 316). Desse modo, a explanação e as referências a partir do reflexo do mundo objetivo para uma elaboração e compreensão estão comprometidas pelo contexto do ceticismo epistemológico já explicitado no decorrer do texto. Ao mesmo tempo também se produz um empobrecimento da atividade cognitiva, pois, segundo Maria Célia, no campo da política se pode constatar que “[...] o sucesso da direita no terreno da filosofia da ciência e da sociedade não se deve apenas a seu êxito em alcançar o domínio político; sob a aparência de um novo realismo, ela apropriou para si até mesmo o conceito de realidade e de realismo” (Ibidem).

Acompanhando essa tessitura acadêmica, esta prática social que hoje vivenciamos, coube dizer que é a manifestação daquilo que se perfilava na década de 1990, e que nos arautos do início do século XXI vai se consolidar de forma abrupta – no âmbito de um esmagador processo de desumanização – o crescente esvaziamento do sentido da educação pública e laica, o ataque à classe trabalhadora e, nesse contexto, a desvalorização do trabalho dos professores/as nas constantes retiradas de seus direitos, o irracionalismo conservador e fundamentalista, entre outras questões que Maria Célia, na maioria de seu texto, expõe e alerta de forma incisiva.

Para finalizar, destacamos que nos orgulha o privilégio de ter conhecido e compartilhado, por mais de doze anos, momentos acadêmicos e cotidianos com Maria Célia – ontologicamente unidos –, e depois de sua partida, há

sete anos, prosseguimos nos processos de nossas vidas e na memória presente e ativa desdobrando seus ensinamentos e continuando com as linhas de análise sobre o “tempo presente”, não deixando de brindar pela vida, apesar de estarmos numa sociedade que se apresenta em pedaços e desintegrada.

Que tenha sentido a luta por uma vida e uma personalidade mais plena, e nessa direção, com Maria Célia em nossos corações e pensamentos, acreditamos que embora muitos possam dizer “eu”, a nossa escolha seja dizer “nós”; talvez essa seja a resposta à frase final na epígrafe deste texto ao “expressar as linhas frágeis de sua presença no tempo”.

4 OUTRAS “VOZES” EM DEPOIMENTOS

Apresentamos, nesta seção, os depoimentos de alguns de seus orientandos e colegas de trabalho que ajudam a expressar o significado da obra de Maria Célia, no sentido de cada um dos depoentes.

Lilane Maria de Moura Chagas

Desejo registrar a relação de amizade, de orientação, de amor. Sendo assim, escrevo nessas poucas linhas uma carta para expressar as palavras que diria a Maria Célia hoje se a encontrasse. Já passaram sete anos de sua ausência, por isso o anseio de expressar minha saudade e amor.

Querida Maria Célia,

Chegamos juntas a Florianópolis, no mesmo tempo histórico, 1995! 20 anos de nossa história. Você vindo do Sudeste (Rio de Janeiro) e eu do Norte (Manaus). Nosso encontro aconteceu em uma de suas primeiras palestras na UFSC. Havia entrado no Curso de Mestrado do PPGE, na linha Educação e Trabalho, e você recém-chegada ao Programa, ainda sem orientandos. E assim nosso encontro aconteceu.

O conteúdo que você abordava naquela palestra eu não lembro exatamente, mas lembro de você, sua imagem, palavras, ensinamentos... marcantes e fortes para mim. Nas minhas memórias ecoam suas palavras com rigor e ternura mescladas pelas pausas das gargalhadas quando você nos ensinava. Essa era a sua forma de dizer sobre a Filosofia, sobre o conhecimento, sobre Marx, a dialética, o método, Lukács, a ontologia crítica... Tudo com muita intensidade, paixão, sabedoria. Era impressionante! Isso foi uma das coisas que me encantou. Logo desejei ser orientada por você. E você aceitou me orientar! Mesmo sendo meu objeto de estudo – Alfabetização de Jovens e Adultos. Essa temática não lhe era familiar e nem era seu interesse de pesquisa. Pois você vinha da Filosofia e estava interessada em aprofundar as críticas à pós-modernidade e as

consequências dessa teoria. Não obstante, logramos seguir com meu objeto a partir do método dialético. Esse sim era sua paixão e o nosso caminhar. Assim, conseguimos ir até a defesa da dissertação. Tenho muita gratidão à vida por esse encontro e por todo esse processo.

Lembro ainda que você não me deixava decair quando o momento estéril e solitário da escrita da dissertação me abatia. Você me ensinou a aprender o que parecia digno de ser aprendido, amar a vida e a grandeza do mundo, estudar muito, conhecer os livros e o mundo, ter paciência histórica e saborear vinhos e queijos e... comer “carpaccio” (imagina essa experiência para alguém que acabara de ser vegetariana!!!). Só você com sua peculiaridade de ser poderia provocar muitas transformações profundas.

Fui sua primeira orientanda, depois muitos outros vieram. Tenho certeza que marcaste a vida de cada um de nós. Nossos encontros de orientação eram focados no conhecimento, mais iam além, na verdade era formação humana que acontecia com muita alegria, muita vitalidade, generosidade e amor nas aulas e nas orientações. Anos posteriores, em 1997, iniciamos o grupo de estudos para estudar os textos de Lukács – timidamente iniciamos a leitura do capítulo *Trabalho* (um pequeno grupo de seus orientandos: eu, Patricia, Silvia e Cida). Anos mais tarde esse grupo de *Estudos em Ontologia* cresceu e juntamente com Ricardo Muller, Mario Duayer e seus orientandos/as e outros estudantes se consolidou como Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica – GEPOC, atuando até hoje sob a coordenação de Patricia e Vidal no Centro de Ciências da Educação da UFSC. Você passou a fazer parte da minha vida, compartilhamos muitas experiências, algumas tristezas e muitas alegrias. Não me despedi de você. Confesso que tenho muitas saudades e acho melhor não ter me despedido. Pois sua beleza, vitalidade, coragem, conhecimento e muitas outras qualidades de seu ser, me orientam ainda hoje nos dias de vazios, desilusões políticas, na necessidade de sobrevivência às disputas por um lugar na academia, pois valores como respeito, fala e escuta, ética, utopia eram sua tônica profissional e pessoal e eu as internalizei como algo também do vivido, do aprendido com você.

Finalizo com as palavras de Rainer Maria Rilke, inspirada na leitura do belíssimo livro *Cartas a um jovem Poeta*.

“As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer, a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou” (RILKE)

Gratidão, amada Célia.

Sua primeira orientanda,

Lilane Maria de Moura Chagas

Vitor Hugo Mendes

Grata recordação...

Maria Célia M. de Moraes se caracterizou por um estilo pedagógico particularmente brilhante. Quicá por sua originalidade, inesquecível. Duas décadas já se passaram daqueles primeiros encontros no mestrado em educação da UFSC.

Com arte soube conjugar inteligência, bom humor e refinada exigência acadêmica. Assim dinamizou suas aulas com leituras, resumos e perguntas, como também deu prioridade e espaço para o estudo grupal com os seus orientandos e convidados. Embora sempre muito atenta ao processo individual de construção da dissertação, ressaltava-se o aspecto grupal de acolher, orientar os estudos, conhecer e discutir os autores, os conceitos e direcioná-los ao específico de cada investigação.

De muitas maneiras tratou de forjar um estímulo motivador do estudo, da reflexão, do debate acadêmico, da participação consciente e responsável. Sem lugar a dúvidas, a formação e a produção do conhecimento eram tarefas permanentes que exigiam, de si mesma e de seus orientandos, dedicação e responsabilidade.

Podemos dizer que a *práxis* – pensar a ação, executar a ação e amparar as suas consequências –, perfilou de maneira decidida o seu compromisso educativo. Nesse particular, nada podia ser mais incômodo e contrário à sua reflexão que a “desrazão” – o fim da história e a morte do sujeito – que acompanhava o discurso pós-moderno. Dito por ela mesma: “A fratura das vastas sínteses fechadas e o abandono dos paradigmas absolutos são muito bem-vindos... Todavia, tomar seu contraponto como eixo teórico metodológico, ou abandonar a tirania das totalidades fechadas pela ditadura dos fragmentos, se constituem em sério equívoco”.

De maneira precisa, a ontologia histórica e crítica foi a chave teórico-metodológica sobre a qual alicerçou as suas convicções mais profundas, como também o horizonte a partir do qual instigou seus orientandos a perseguir caminhos pouco pavimentados da pesquisa em educação.

Maria Célia constitui um marco de compromisso com a formação e a produção do conhecimento na Universidade Pública.

Vitor Hugo Mendes

Universidade Pontifícia de Salamanca – Espanha

Maria Aparecida Lapa de Aguiar

Maria Célia marcou a vida de cada um de seus orientandos de maneiras diversas.

Quando penso no processo de orientação durante o mestrado, o que me vem é a seriedade da pesquisadora,

as perguntas desafiadoras, o incentivo ao aprofundamento. Como bem dizia ela: “Dez por cento de inspiração e noventa por cento de horas-bunda” (nem sei se deveria colocar isso, mas sempre penso nessa frase e rio!) O que ela queria dizer com isso: é preciso estudar muito, ir à gênese do nosso objeto de pesquisa, compreendê-lo na sua essência e em seu processo, buscando os nexos de suas relações históricas.

Ela nos tirava da ingenuidade, da análise apressada e nos desafiava a dialogar com nosso tempo e com todas as contradições que estão postas em uma sociedade organizada dentro da lógica capitalista.

A palavra dela ressoava em nós pela convicção com que defendia seus pontos de vista, sempre muito críticos e instigantes. Com certeza, deixou marcas e contribuições para a perspectiva marxiana em suas inúmeras críticas às vertentes pós-modernas.

Na condição de orientadora/professora ela era bem-humorada e ao mesmo tempo muito firme! Impactante!

Marcia Regina Goulart Stemmer

Escrever sobre a professora Maria Célia Marcondes de Moraes requer coragem e ousadia. Coragem em revisitar um período de nossa história pessoal e acadêmica em que ela esteve fisicamente presente marcando profundamente nossa trajetória e ao fazer isso perceber o vácuo deixado com sua ausência. Ousadia porque falar sobre Maria Célia não é tarefa simples, seu nível de exigência sempre foi alto e, além disso, seu legado foi de tal ordem que é difícil expor em poucas palavras seu significado. Quando a conheci no ano de 1996 como aluna do curso de mestrado em educação não fazia ideia do quanto seus ensinamentos, sua paixão pelo conhecimento e sua busca incessante pelo correto espelhamento do real causariam uma transformação epistemológica decisiva em minha trajetória acadêmica com consequências tanto para a vida profissional quanto pessoal. Apesar de termos convivido pouco tempo até sua partida, em 2008, foram 12 anos de intenso aprendizado com uma intelectual de qualidade inequívoca e com um ser humano de rara sensibilidade e ternura. Ter sido sua aluna no curso de mestrado e posteriormente no doutorado e tê-la como orientadora foi um privilégio imensurável.

Evidentemente seria possível explicitar inúmeras histórias oriundas dessa convivência, histórias que suplantaram a academia. Como isso não é possível vou registrar uma delas aqui. Em 2006, Maria Célia, juntamente com o professor Mario Duayer (professor convidado), organizou um pequeno grupo de alunos para estudar, naquele momento, a obra de um filósofo inglês chamado Roy Bhaskar. Com o retorno de ambos para o Rio de Janeiro, ela no início de 2007 e ele em julho do mesmo ano, os membros do grupo, no qual me incluo, sentiram-se, de certa forma, órfãos e resolveram dar continuidade aos encontros semanais de estudo debruçando-se sobre a obra do filósofo húngaro

György Lukács, que ela nos apresentara durante os anos de estudo de pós-graduação. Timidamente a princípio, aquele grupo que chegou a ser frequentando efetivamente por 3 ou 4 pessoas, transformou-se aos poucos no GEPOC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica e tem sido um espaço de estudos e discussão que superou todas as expectativas. Transcrevo aqui parte de um e-mail enviado por Maria Célia em setembro de 2007:

Olá, [...] parabéns pelo esforço de manter o grupo. Quando há muito tempo eu comecei a ler *O Capital* também foi assim. Era um grupo grande e depois fomos em frente 4 pessoas. Até o final do Livro 1, toda semana. Espero que isso não aconteça com vocês, pois seria uma perda para todos os demais. Além de ser uma rara oportunidade. Um forte abraço, Maria Célia.

E assim, mesmo estando longe ela nunca deixou de nos apoiar, fortalecer e incentivar.

Termino este texto com uma pequena reflexão que fiz ao ler *Memórias: poesia e verdade*, romance autobiográfico de Goethe, especialmente sobre um trecho na introdução em que ele expõe qual a tarefa principal da biografia, nas palavras do autor:

A tarefa principal da biografia é, segundo parece, descrever e mostrar o homem em suas relações com a época, até que ponto o conjunto o contraria ou favorece, que ideias ele forma em resultado disso a respeito do mundo e da humanidade, e de que modo as reflete. Mas isso exige algo quase impossível, a saber: que o homem conheça a si próprio e ao seu século. Quanto a si próprio, até que ponto permaneceu o mesmo em todas as circunstâncias; e quanto ao século, na medida em que nos arrasta consigo por bem ou por mal, nos molda e determina, de sorte que todo homem, pode-se dizer, se houvesse nascido dez anos mais cedo ou mais tarde, seria bem diverso do que é no tocante à sua própria cultura e à ação que exerce sobre o mundo exterior.

Podemos afirmar que Maria Célia tornou possível a existência do GEPOC, presença que, no entanto, não foi imprescindível para que o grupo continuasse a existir. Porém, sem ela e sua presença, ainda que ausente, teríamos um grupo bastante diverso do que é na sua configuração, porque da mesma forma que, como afirma Goethe, o século nos arrasta e determina, nossa presença, ainda que prescindível, certamente, faz toda a diferença! E, certamente, a presença dela fez!

Marcia Regina Goulart Stemmer

Lucídio Bianchetti

1 - Minha vivência na Coordenação do PPGE, tendo Maria Célia como professora do Programa, colega e membro do colegiado e de tantas comissões das quais fez parte.

¹² Seu período de Coordenação, salvo engano – a conferir – foi de 1997-1999.

Suceder Maria Célia¹², inicialmente na Subcoordenação do PPGE, juntamente com Edel Ern (1999-2000) e como Coordenador (2000-2002) não foi nada fácil. Ela havia implementado uma dinâmica na Coordenação que envolvia uma necessária mudança de cultura da Pós-graduação, na qual um dos resultados era uma forte reação por parte de colegas e pós-graduandos, particularmente em relação ao tempo de titulação (TMT) e à necessidade de escrever e publicar os trabalhos feitos nas disciplinas, as dissertações e teses, via socialização em eventos e publicação em revistas ou em formato de livros. Nunca é demais recordar que na avaliação da CAPES do biênio 1996-1998 ratificou-se aquilo que foi denominado de “quebra paradigmática”, passando-se da inicialmente proclamada e implementada política de “formação de Professores” para a “formação de Pesquisadores”.

Foi neste período, 1998, que acabei ingressando no PPGE e lembro-me claramente da preocupação dela em respeitar os ritos burocráticos para com a CAPES e os órgãos de avaliação e financiamento, mas paralelamente, nunca perder de vista a necessidade de qualificar teórico-metodologicamente o processo¹³ educacional no qual estávamos envolvidos. Provavelmente, a percepção deste duplo movimento no sentido de qualificar o PPGE esteja na gênese de um texto que escrevi posteriormente, embora não tenha feito menção diretamente à Maria Célia. Trata-se do texto: *Os dilemas do Coordenador de Programa de Pós-Graduação em Educação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico*¹⁴.

Na Subcoordenação e na Coordenação do PPGE sempre contei com uma colega leal, dedicada, que dava suporte quando percebia que as decisões eram apropriadas e fazia a crítica quando a direção, no seu julgamento, não era no sentido de qualificar o Programa. Daqueles momentos difíceis, de inúmeras crises, uma das lembranças mais fortes é a de o quanto ela olhava para o coletivo, sem deixar de dar o suporte que os indivíduos necessitavam, particularmente a quem estava na coordenação do Programa. Mudança de regimento, comissão de seleção, comissões diversas... Podia-se ter a certeza de contar com ela e não apenas para completar a Comissão. Sua atuação era destacada, comprometida, visando à qualificação do Programa e dos processos com os quais se envolvia.

2 – Sua atuação como representante adjunta da Área de Educação na CAPES, juntamente com José Silvério B. Horta e em seguida na Representação da Área.

¹³ Como deixar de recordar aqui a sua pioneira iniciativa de, juntamente com Olinda Evangelista e Eneida Oto Shiroma e a contribuição de outros colegas, organizar o “1º Seminário de Pesquisa da Região Sul”, também conhecido como “AnpedSul”. E que, no rodízio, voltamos a organizar a IVª versão do Seminário aqui no PPGE, sob minha coordenação, mas com apoio decisivo de Maria Célia e demais colegas.

¹⁴ O texto está publicado em forma de capítulo de livro na coletânea: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.) *Dilemas da Pós-graduação. Gestão e Avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2009.

A partir do momento que passou a fazer parte da Coordenação da Área de Educação na CAPES, por mais que fora hegemônica uma postura de polarização entre o “nós” da área e “eles”, da CAPES, sejam os representantes, seja a Comissão de Avaliação, seja o Conselho Técnico Científico, passa a destacar-se um posicionamento da Maria Célia que, se pode dizer, tem a sua marca. Com uma paciência que impressionava – durante boa parte deste período estive muito próximo por ser da diretoria da ANPED e depois por compor por pouco tempo a Comissão de Avaliação da CAPES, sob sua coordenação –, didaticamente ela ia explicando e reexplicando, se necessário, que “nós compúnhamos” a CAPES – o que causava reações até histéricas e escandalosas – e que a opção por fazer parte implicava a todos no sentido de, dialeticamente, comprometer-se e contrapor-se ao processo, visando melhorá-lo.

A sua respeitabilidade passou a sedimentar-se a partir de suas manifestações, mas particularmente a partir da sua práxis, da qual quero destacar aspectos:

- a. **Defesa intransigente da educação pública** e particularmente da universidade pública. Tendo presente experiências anteriores, ela não fazia concessões no sentido de que, sob sua coordenação, fossem fechados Programas de universidades, especialmente daquelas que atendiam extensas e mais pobres regiões do país, particularmente do Norte e Nordeste. Neste sentido é que, quando um Programa aproximava-se da “zona de perigo”, ela conseguia enviar comissões para ajudar o Programa a reerguer-se (eu mesmo fui designado para visitar Programas, juntamente com colegas mais experientes, a fim de ajudá-los a retomar a caminhada ascendente).
- b. Luta sem trégua para a **radicalização na definição dos contornos mais claros daquilo que ela denominava de “perfil epistemológico” da área de educação**. Alongar-me neste item seria ocioso, pois nada melhor do que lhe dar a palavra, a partir do excerto da entrevista que ela nos concedeu:

Eu diria a vocês que um problema da área de Educação é o de definir objetos com precisão. Tal dificuldade é mais comum do que pode parecer. Assim, a nova condição dos cursos de Pós nos obrigou a uma definição mais precisa do objetivo da dissertação ou da tese e penso que está sendo muito benéfico, muito pedagógico para a área. A área de Educação é um pouco missionária, salvacionista, e, às vezes, quer abraçar o mundo com as mãos. A nova cultura, de algum modo, tem nos obrigado a precisar melhor nossos objetivos e nossos procedimentos de pesquisa. Isto pode parecer uma tolice, mas não é. **Um problema sério da área de Educação é a definição do seu perfil epistemológico**. Por ser a educação uma prática social, ela tem

¹⁵ Excerto da entrevista concedida a mim e à Ana Maria Netto Machado, no ano de 2003, no contexto de nossa pesquisa para o CNPq.

um número de interfaces imenso. [...] Então nós temos que cuidar disso, o que não é uma tarefa simples, porque vai contra a própria cultura da área, que cultiva suas múltiplas e variadas interfaces¹⁵.

¹⁶ Lembro particularmente emocionado de uma das reuniões em que ela, convalescendo de uma das etapas do seu tratamento, com um dos braços inchados, com claros sinais da quimioterapia manifestando-se... e, no entanto, lá estava ela, respondendo, esclarecendo, desafiando, instigando... Quem poderia duvidar da sua dedicação à Área?

- c. Outra faceta da sua práxis que acabou granjeando a compreensão e a simpatia até dos mais refratários colegas da área de educação, foi o fato de a Maria Célia assumir, quase como uma missão, a tarefa de **esclarecer a todos da Área de Educação** a respeito dos critérios de avaliação, de encaminhamento de propostas de cursos, enfim, de tudo o que dizia respeito à sua condição de Representante de Área. Ela realmente representava a Área. Não havia convites que ela, podendo, deixasse de aceitar, quando lhe eram dirigidos por Coordenadores de Programas, pelo Forpred, pelo Comitê Científico da Anped¹⁶, pelo coletivo dos Periódicos da Área, enfim, por quem demandasse seus esclarecimentos visando qualificar a Área. E nessa direção ela era absolutamente democrática, não fazendo distinção entre Programas de universidades públicas, confessionais ou privadas. Afinal, era a Área que ela representava.

Por fim, se eu fosse procurar uma metáfora para referir-me à Maria Célia, como colega, amiga, educadora, diria que ela era uma “generosa plataforma” no sentido de que ao ser procurada ou ao perceber oportunidades para quem tivesse necessidades, lá ia ela “catapultar” o/a interessado/a. E isso no duplo sentido do apoio irrestrito quando percebia algo na direção que considerava correta, quando na crítica intransigente, quando achava que algo não convergia no sentido da qualificação, seja do indivíduo ou de coletivos.

Florianópolis, 9 de novembro de 2015.

Lucídio Bianchetti

REFERÊNCIAS

AHMAD, A. Culture, nationalism, and the role of intellectuals. *Monthly Review*, New York, v. 47, n. 3, p. 41-58, Jul./Aug.1995.

ANDERSON, P. A civilização e suas interpretações. *Praga*, São Paulo, n. 2, jun.1997.

BHASKAR, R. *A realist theory of science*. London: Verso, 1997.

_____. *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso, 1986. Tradução de Celso Tumolo. Revisão Técnica de Maria Célia Marcondes de Moraes (PPGE/UFSC) e Mario Duayer (UFF/PPGSP/UFSC).

_____. *Reclaiming reality: a critical introduction to contemporary Philosophy*. London: Verso, 1993.

_____. Societies. In: _____. *The possibility of naturalism*. Brighton: The Harvester Press, 1979.

_____. Plato Etc. *The problems of Philosophy and their Resolution*. New York: Verso, 1994.

BIANCHETTI, Lucidio, MACHADO, Ana Maria. Entrevista Maria Célia Marcondes de Moraes. Entrevistadores: Ana Maria Machado e Lucídio Bianchetti. *Revista Brasileira de Educação*, v.13 n. 38, p. 369-386, maio/ago. 2008.

CISNE FEITEN M. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2014.

DUAYER, Mário *et al.* A miséria do instrumentalismo na tradição neoclássica. **Estudos Econômicos**, v. 31, n. 4, out/dez 2001.

DUAYER, Mário. Antirrealismo e absolutas crenças relativas. **Margem Esquerda**, São Paulo, Boitempo, v. 8, p. 109-130, 2006.

DUAYER, M.; MORAES, M. C. M. História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 63-74, jan./jul. 1998.

HOSTINS, R. Paradigmas da “sociedade do conhecimento” e políticas para o ensino superior brasileiro. Florianópolis, SC. **Projeto de doutorado**. PPGE/UFSC, 2002.

JAMESON, F. 1998. *The Ideologies of Theory, Essays, 1971-1986, The Syntax of History*. v. 2, London, Routledge.

LUKÁCS, Gyorgy. *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981. v. 2. liv. 1.

_____. *Para a Ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *Para a Ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. *O capital: livro 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974. v.1.

_____. *O capital: livro 1*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v.1.

_____. *O capital: livro 3*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974a. v. 6.

MORAES, Maria C. M. **Anotações para a aula**: algumas questões sobre a “Razão ocidental”. Florianópolis: PPGE/UFSC, 1998. Curso de doutorado, disciplina Teoria e educação, 1998/2.

_____. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, 2001.

_____. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria C. M. **Iluminismo às Avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Produção de conhecimento e a pós-graduação em educação. **Perspectiva**, v. 27, n. 2, p. 315 – 346 jul./dez. de 2009.

_____.; DUAYER, Mário. Neopragmatismo: a história como contingência absoluta. **Tempo Revista**, Departamento de História da Uff, Niterói, RJ, v. 1, n.4, p. 27-48, 1997.

_____. Ceticismo Epistemológico, Ironia Complacente: até onde vai o neopragmatismo rortiano. **Educação nas Ciências**, UNIJUI, p. 157-189, 2001.

_____.; DA SILVA, Rute; HILLESHEIN, Valquíria; GRANADO, Maria Ligia. Sociedade do conhecimento: eficaz controle epistêmico do ato de conhecer. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS: IDENTIDADE, DIFERENÇA E MEDIAÇÕES. 2. 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: CNPq/FUNICITEQ/UFSC, 2003. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/51-of7b-st4.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2010.

_____.; TORRIGLIA, Patrícia L. Educação *light*, que palpite infeliz: indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Teias**, ano 1, n. 2, p. 51-59, 2000.

_____.; MÜLLER, R. G. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 329-350, jul./dez. 2003.

_____. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004 a.

_____. Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 8, n. 15, p. 79-101, 2004.

NANDA, M. Rethinking the Real: Rethinking Social Constructivist Theories of Science. In: L. PANITCH (Ed.). **Ruthless Criticism of all that Exists, Socialist Register**. London: Merlin Press, 1997.

NORRIS, C. **What's wrong with postmodernism: critical theory and the mend of Philosophy.** Hampstead: Harvester/Wheatsheaf, 1990.

_____. **Reclaiming truth:** contribution to a critique of cultural relativism. Durham: Duke University Press, 1996.

_____. **Against relativism.** Oxford: Blackwell, 1997.

_____. Treading water in Neurath's Ship, Quine, Davidson, Rorty. **Principia** (Revista Internacional de Epistemologia), Florianópolis, NEL/ Editora da UFSC, v. 2, n. 2, dez. 1998.

THOMPSON, E. P. *Debate de Oxford.* Oxford. Realizado em dezembro de 1979, um ano após a publicação de *The Poverty of Theory*. O debate fez parte da programação do Seminário, sob a coordenação de Raphael Samuel, promovido pelo Ruskin College e pelo grupo History Workshop. Informações acessíveis no Ruskin College, em fitas cassetes. 1979

TORRIGLIA, Patrícia L. Produção de conhecimento e educação: considerações para pensar o ser social na sociedade contemporânea. In: LEITE, Denisse; DOS SANTOS LIMA, Elizeth. **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração:** produção e produtividade na universidade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. Relatório. **Ontologia crítica, trabalho, reprodução e práxis cotidiana.** Estágio Pós-doutoral no Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa. Bolsa CAPES, 2015. *Mimeo.*

TORRIGLIA, Patricia. DUARTE, Newton. A ciência e a produção de conhecimento na pesquisa educacional: contribuições de Maria Célia Marcondes de Moraes. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 347-374, jul./dez. 2009

TORRIGLIA, Patricia Laura, MORAES M. C. M Sentido do *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia M. de. (Org.) *Iluminismo às avessas.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WOOD, E. Modernidade, pós-modernidade ou capitalismo? Tradução de Maria Célia Marcondes de Moraes e Patricia Torriglia. In: _____. **Capitalism and the information age.** New York: Monthly Review Press, 1998.