



VILMAR ALVES PEREIRA
LISIANE COSTA CLARO
(ORGS.)

ARION DE CASTRO KURTZ DOS SANTOS, JOSÉ ROBERTO DE LIMA DIAS,
JOVINO PIZZI, JULIO CESAR TOUGUINHA DE ALMEIDA, LILA FÁTIMA KARPINSKI,
LISIANE COSTA CLARO, LUCIANA LUZZARDI, LUCIANA NETTO DOLCI
LUCIANE OLIVEIRA LEMOS, PAULA CORRÊA HENNING, PAULO VALÉRIO SARAÇOL,
RICARDO GAUTERIO CRUZ, ROSSANA DANIELA CORDEIRO LEIRIA, VILMAR ALVES PEREIRA



EPISTEMOLOGIA & METODOLOGIA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

méritos
editora

**Conselho Editorial de Ciências Humanas Méritos Editora
(2012)**

Alessandro Batistella

Doutorando em História (UFRGS) / prof. na UPF / Brasil

Arisa Araújo da Luz

Doutora em Educação (Unisinos) / profa. na UERGS / Brasil

Elio Masferrer Kan

Doctor en Antropología (ENAH) / prof. en la Escuela Nacional de Antropología e Historia / México

Elzbieta Budakowska

Doctor of Sociology (University of Warsaw) / profa. in the same institution / Poland

Gerson Wasen Fraga

Doutor em História (UFRGS) / prof. na Universidade Federal da Fronteira Sul / Brasil

Gizele Zanotto

Doutora em História (UFSC) / profa. na UPF / Brasil

Gilmar Mantovani Maroso

Doutor em História (PUCRS) / prof. na Universidade Luterana do Brasil

Jaime Giolo

Ph.D. em Educação Superior Brasileira (Unicamp) / prof. na Univ. Federal da Fronteira Sul / Brasil

João Carlos Tedesco

Ph.D. em Ciências Sociais (Università degli Studi di Milano) / prof. na UPF / Brasil

Luiz Carlos Tau Golin

Ph.D. em História (Universidade de Lisboa) / prof. na UPF / Brasil

Nadir Antonio Pichler

Doutor em Filosofia (PUCRS) / prof. na UPF / Brasil

Thaís Janaina Wenczenovicz

Ph.D. em História (UFRGS e Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoameryka) / profa. na UERGS / Brasil

Valentina Ayrolo

Doctora en Historia (Univ. Paris I, Panthéon-Sorbonne) / profa. en la Univ. Nac. de Mar del Plata / Argentina

VILMAR ALVES PEREIRA
LISIANE COSTA CLARO
(ORGS.)

ARION DE CASTRO KURTZ DOS SANTOS, JOSÉ ROBERTO DE LIMA DIAS,
JOVINO PIZZI, JULIO CESAR TOUGUINHA DE ALMEIDA, LILA FÁTIMA KARPINSKI,
LISIANE COSTA CLARO, LUCIANA LUZZARDI, LUCIANA NETTO DOLCI
LUCIANE OLIVEIRA LEMOS, PAULA CORRÊA HENNING, PAULO VALÉRIO SARAÇOL,
RICARDO GAUTERIO CRUZ, ROSSANA DANIELA CORDEIRO LEIRIA, VILMAR ALVES PEREIRA



EPISTEMOLOGIA & METODOLOGIA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO



Edição
Fac-similar

Passo Fundo
2012

méritos
editora

2012 - Versão livro em papel
2024 - Versão fac-similar em ebook/PDF

© Livraria e Editora Méritos Ltda.
Rua do Retiro, 846
Passo Fundo - RS
CEP 99074-260
Página na internet: www.meritos.com.br
E-mail: sac@meritos.com.br

Charles Pimentel da Silva
Editor

Jenifer B. Hahn
Auxiliar de provas

❖ Importante: As opiniões expressas neste livro, que não sejam as escritas pelos organizadores em seus capítulos, não representam ideia(s) destes. Cabe, assim, a cada autor a responsabilidade por seus escritos.

❖ Todos os direitos reservados e protegidos pela lei nº 9.610 de 19/02/1998. Partes deste livro podem ser reproduzidas desde que citados o título da obra, o(s) autor(es), a editora e os demais elementos de referência bibliográfica, conforme as normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

A654 Epistemologia & metodologia nas pesquisas em educação
/ organizado por Vilmar Alves Pereira, Lisiane Costa
Claro - Passo Fundo: Méritos, 2012. - 174 p.

ISBN: 978-85-8200-012-0

1. Epistemologia 2. Filosofia 3. Educação - Pesquisa
4. Pensamento científico I. Pereira, Vilmar Alves (Org.)
II. Claro, Lisiane Costa

CDU: 165

Catálogo na fonte: bibliotecária Marisa Miguellis CRB10/1241

Impresso no Brasil

PREFÁCIO

Prefaciар uma obra é sempre um elogio nada distante do desafio nele contido. Assim é que aceitamos o convite, sabendo ser este um ato perigoso.

Antes é preciso dizer que fomos colegas argonautas na disciplina no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Em nossas aulas de Metodologia da Pesquisa em Educação, ao longo dos anos, denominávamos a turma de pós-graduandos de *argonautas*, em uma relação simbólica com a mitologia grega. Nossa intenção, ao atribuir este nome mitológico aos participantes dessa experiência pedagógica de aprender a fazer pesquisa, foi a de estarmos todos imbuídos do espírito aventureiro dos helenos por mares desconhecidos, aprendendo a navegar. Ou seja, desejávamos aprender juntos a sermos pesquisadores.

Como o objetivo da disciplina era a constituição pela pesquisa de educadores ambientais, a relação que estabelecemos foi a de que, assim como os intrépidos argonautas, nossa turma estaria lançando-se à pesquisa, enfrentando dificuldades, mas com o prazer da busca e da construção de saberes. Embora reconhecendo o caráter bélico presente na metáfora assumida, o que ressaltamos, na história, é seu caráter de coletivo de pessoas com um objetivo: aprender a ser educador ambiental pesquisador.

Nesse movimento, chegou de mansinho, vindo de outros pagos, o professor Vilmar e iniciamos trabalhos juntos. Uníamos

as turmas em atividades diferentes, voltávamos a nos separar, fazíamos seminários de pesquisa qualitativa, com a intenção de os pós-graduandos perceberem o mundo do pesquisador imerso em ambiente coletivo de trabalho. Este livro é, pois, resultado da atividade desenvolvida nesta disciplina pelo professor Vilmar que com os pós-graduandos se desafiaram a aprender pela escrita plausíveis aproximações entre abordagens epistemológicas e metodológicas.

Este é um livro pensado, gestado (pelo Vilmar e também pela jovem e competente Lisiane Costa Claro) e produzido por pesquisadores em movimento de produção de suas pesquisas, onde o caminho se produz no contexto da pesquisa e do pesquisador. E a principal temática que orienta essa discussão consiste em refletir sobre a inefável possibilidade de se pensar método em separado de episteme. Resultantes de uma cultura fortemente marcada pelo pragmatismo vigente em diversos campos da ciência, dadas as demandas e o aligeiramento imposto em alguns processos de pesquisa, por vezes não poucas se separam estas perspectivas inextricáveis da produção do conhecimento.

Com certeza, a produção deste livro teve por propósito mais intenso escapar da instrumentalização do sujeito enquanto objeto da pesquisa, que proporciona o distanciamento do outro enquanto sujeito humano. Dessa forma, os autores mostram diferentes abordagens epistemológicas de forma ampla, produzindo uma paisagem de intenções, escolhas, determinações, histórias e caminhos.

Este estudo, em forma de texto produzido no espaço-tempo acadêmico, é válido ao buscarmos compreender a dinâmica de novas formas de fazer pesquisa no âmbito da educação. Em muitos dos textos apresentados, se não em todos, do que se afastam os autores é de dicotomias que colocavam mundo e sujeito em

lugares diferentes e isolados, porque o sujeito habita, constrói e se constitui a partir do pano de fundo que é a vida.

Os autores, ao abordarem diferentes epistemologias, vão compondo cenas em que a razão, o pensamento e o conhecimento são condições da história e da linguagem e o intérprete de um fenômeno está no fenômeno estudado e não distante dele.

Nesse sentido é que valem as perguntas nietzscheanas para cada um que esteja à procura de indícios de se estes autores valem à pena: “Nossas primeiras perguntas, quanto ao valor de um livro, uma pessoa, uma composição musical, são: ‘É capaz de andar? Mais ainda, é capaz de dançar?...’”¹ Não podemos responder por outros autores que não estes e deles dizemos que são capazes de dançar, são capazes de bailar e sacudir uma investigação, de incomodar cotidianamente com pequenas questões. Vale à pena a leitura para buscar mergulhos profundos nos interlocutores apresentados, mesmo dadas às dificuldades prováveis no percurso do aprofundamento teórico em um e outro e vários autores.

E por que dizemos isso?

Porque atualmente padecemos da fragmentação do saber científico. É necessário que o velho paradigma da simplificação, que guiou a ciência moderna nos últimos quatrocentos anos, comece a ser estudado por outros modos de fazer pesquisa que aqui neste livro se apresentam, do positivismo ao pensamento complexo, passando pela fenomenologia, hermenêutica, dialética e pós-estruturalismo foucaultiano. Em cada texto, energia e entropia estão envolvidos. A energia, como sabemos, não pode ser criada ou destruída, as epistemologias de pesquisa transformam sim esta energia e o modo como vemos e percebemos e vivemos e fazemos pesquisa no mundo. Mas a entropia.... Ah!!! A entropia! À medida que se foram inventando outras epistemes ao

¹ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. Tradução, notas e prefácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 267.

longo da história, temos aumentado a entropia e desordenado o mundo da pesquisa que antes se apresentava ordenado, objetivo, claro e verdadeiro.

Então, para concluir, é importante dizer *vale à pena a leitura deste livro*, pois se apresenta como intenção concreta de pensar o pensamento e compor outras obras de arte no processo de investigação.

Rio Grande, setembro de 2012,

Prof^ª Dr^ª Maria do Carmo Galiuzzi

Prof^ª Dr^ª Elisabeth Brandão Schmidt

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
CAPÍTULO I - CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS	
<i>Vilmar Alves Pereira, José Roberto de Lima Dias, Luciane Oliveira Lemos</i>	11
CAPÍTULO II - LEGADO POSITIVISTA E SUAS IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS	
<i>Rossana Daniela Cordeiro Leiria, Jovino Pizzi</i>	31
CAPÍTULO III - CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO MARXISTA	
<i>Ricardo Gauterio Cruz</i>	51
CAPÍTULO IV - NO HORIZONTE DA FENOMENOLOGIA: ENTRE CONCEITOS E POSSIBILIDADES	
<i>Lisiane Costa Claro, Vilmar Alves Pereira</i>	73
CAPÍTULO V - HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO: UM ENCONTRO COM A PESQUISA SOCIAL	
<i>Paulo Valério Saraçol, Luciana Netto Dolci, Vilmar Alves Pereira</i>	91

CAPÍTULO VI - DESDOBRAMENTOS ANALÍTICOS
EM MICHEL FOUCAULT

*Lila Fátima Karpinski, Luciana Luzzardi,
Paula Corrêa Henning*..... 129

CAPÍTULO VII - COMPLEXIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE
NO ENSINO SUPERIOR

*Julio Cesar Touguinha de Almeida, Arion de Castro Kurtz
dos Santos*..... 145

Capítulo



CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS

Vilmar Alves Pereira¹

José Roberto de Lima Dias²

Luciane Oliveira Lemos³

A epistemologia sobre os métodos, não como uma disciplina a mais, mas, como uma tomada de consciência dos processos da investigação educativa, deve ser incluída nos diferentes níveis (iniciação científica, mestrado e doutorado) da formação do pesquisador (GAMBOA, 2007, p. 43).

Dentre os inúmeros legados que o velho paradigma nos deixou no campo das ciências humanas e, principalmente, da educação, a forma dissociada de pensar e agir pode ser constatada em nossas vivências e procedimentos voltados à pesquisa. Desse modo, interessa aqui apresentar, num primeiro momento,

¹ Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professor da disciplina Teorias da Educação, no Instituto de Educação e nos Programas de Pós-graduação PPGEA, PPGEDU e PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande; editor da *Revista REMEA*. E-mail: vilmar1972@gmail.com

² Pós-doutorando em Educação Ambiental pelo (PPGEA); integrante do Grupo de Pesquisa Natureza Política e Cidade – GNPC/FURG. E-mail: roberto_dias2004@yahoo.com.br

³ Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande.

o movimento que reforça os dualismos clássicos presentes nas epistemologias tradicionais; após, demonstrar como somos herdeiros dessa matriz no contexto das pesquisas em educação no cenário brasileiro a partir da segunda metade do século passado; por último, apresentar as heranças políticas e culturais em nosso modo de fazer pesquisa.

A principal pergunta que orienta essa discussão é: *Qual é a possibilidade de pensar aspectos metodológicos dissociados dos epistemológicos?* No decorrer das atividades desenvolvidas na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação, tanto na graduação quanto na pós, percebe-se que os *sujeitos aprendentes* em pesquisa, quando da construção de seu projeto, têm uma preocupação fundamental com o método de pesquisa. Desse modo, ao serem questionados sobre a epistemologia que orienta sua metodologia, apresentam uma postura de espanto. Resultado de uma cultura fortemente marcada pelo pragmatismo vigente em diversos campos da ciência, os educandos afirmam que, dado às demandas e ao aligeiramento imposto em alguns processos de pesquisa, a sua preocupação central está focada nos procedimentos metodológicos e que o aspecto epistemológico, muitas vezes, sequer é mencionado.

Discutir essa cultura de pesquisa a partir de um horizonte hermenêutico é o que se propõe neste capítulo como exercício educativo, visando alargar a compreensão sobre a forma de conceber as pesquisas em educação. A hipótese principal deste trabalho parte da constatação de que é impossível separar aspectos epistemológicos dos metodológicos, sob risco de se restringir a fecundidade da investigação, empobrecendo resultados. No entanto, se houver uma aproximação desses componentes lógicos da pesquisa, os resultados poderão ser mais profícuos aos diferentes contextos educativos onde se desenvolvem estudos. Transcende-se, desse modo, a prática dos manuais que cumprem apenas uma função técnica de explicar os procedimentos de pesquisa.

Em relação à perspectiva dualista mencionada, é uma marca da tradição ocidental presente na maioria dos filósofos metafísicos, como, por exemplo, a concepção ontológica de Parmênides, a qual demonstra a oposição entre o ser e o não ser. Esse filósofo defende a impossibilidade de o não ser vir-a-ser. Reforça, nesse sentido, Molinaro, ao afirmar: “O ser é princípio porque é a infinita oposição ao nada, isto é, o ser não pode ser outra coisa senão ser” (2002, p. 14). Assim, acentua a dualidade e nega qualquer possibilidade de emergência do novo.

Os fortes traços dessa matriz também aparecem, conforme Suchodolski (1992), no idealismo clássico grego, principalmente na concepção de ser de Platão, que reforça a segregação entre essência/existência e real/ideal, explicando que a realidade apresenta-se de forma dualista, ou seja, existe um mundo real (“mundo das sombras”) e um ideal (“mundo da luz”), da sabedoria e da perfeição. Ora, se o homem se encontra no mundo real e anseia alcançar o ideal, do qual ele é apenas uma cópia, qual é o processo que deverá fazer para que ocorra essa mudança? Platão afirma que isso se dá pela reminiscência, ou seja, o homem deve constantemente buscar, pela educação e contemplação, recordar o mundo ideal e desejá-lo. Na concepção de Platão, a verdadeira essência não se encontra no mundo das sombras, mas no da luz. Em outros termos, significa afirmar que somos cópia imperfeita de uma essência perfeita.

Se o mundo real (sensível) não é perfeito, e, em certo sentido, é uma espécie de empecilho ao ser humano, logo deve ser desprezado. Para Platão, por exemplo, os desejos do corpo são elementos que impedem o homem de atingir o conhecimento. Suas ideias foram reafirmadas no período medieval, onde o “homem como deve ser” ganhou o máximo de expressão. Isso aparece em algumas teorias do filósofo Agostinho, principalmente na sua obra *Cidade de Deus*, onde o dualismo platônico assume uma roupagem religiosa e consiste num grande marco do pensamen-

to medieval. A parte da Igreja envolvida com a educação tinha um objetivo bem claro: educar para o espírito. Nesse contexto, o trabalho pedagógico era realizado com um aluno abstrato, deixando de lado toda a sua realidade social.

Somente no período renascentista foi que surgiram algumas resistências, ainda que tímidas, à perspectiva dualista. Comenius, motivado por algumas ideias de mudanças, foi quem postulou uma pedagogia da natureza, que dava mais espaço às questões humanas.

Os jesuítas, com a preocupação em salvar almas e *lapidar* os alunos, foram os grandes propagadores da concepção dualista tradicional em nosso contexto. Basta ler as obras sobre a história da pedagogia desse período para perceber que os métodos implementados nas aulas desprezavam a realidade da criança, sua língua materna e seus costumes. Os internatos se constituíram no grande universo de encontrar a essência pura dos alunos.

A velha oposição apareceu também em Descartes na separação entre *res cogitans* (coisa pensante): o sujeito, o pensante, que encontra obstáculo numa *res extensa* (coisa extensa): o corpo, a realidade desse mesmo ou matéria.

O contexto da Modernidade reconhece essa forma dual e acentua as oposições entre sujeito x objeto, racionalismo x empirismo, ideal x real, teoria x prática... passando por Kant e chegando a sua expressão máxima no positivismo de Augusto Comte. O conhecimento, que era agregado por campos de saber (*trivium e quadrivium*), foi separado em disciplinas, fatiando desse modo o conhecimento como exigência da superespecialização. No entanto, o modo de conceber a realidade foi ainda mais acentuado e algumas decorrências desse processo chegaram ao Brasil sob a forma de práticas educacionais de roupagem jesuítica; outras chegaram na chamada *Modernidade tardia*, a partir da segunda metade do século XX. O que pode ser afirmado até aqui é que essa forma metafísica dualista de conceber a realidade nos educou a sempre

pensar os processos de pesquisas de modos dicotômicos e antagônicos, em muitos casos, dificultando o exercício de um olhar mais abrangente entre aspectos epistemológicos e metodológicos.

Bons estudiosos da temática consideram que a partir da década de 50 chegava até nós uma epistemologia de roupagem positivista, através de metodologias quantitativas, como identificam Santos Filho e Gamboa (2002), com o nome de *paradigma quantitativo-realista*. Na compreensão desses autores, perspectivas metodológicas têm suas bases epistemológicas em Comte, Mill e Durkheim, também acrescidas de pensadores contemporâneos como Wundt, Stanley Hall Thorndike e Claparède. Essa concepção tem como objetivo a construção de uma ciência social a partir da reprodução dos passos das ciências naturais. Vejamos:

Em síntese, aplicado à sociologia, à psicologia e à educação, o método científico das ciências naturais apresenta três características básicas: primeiro, defende o dualismo epistemológico, ou seja, a separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento; vê a ciência social como neutra ou livre de valores; e, terceiro, considera que o objetivo da ciência social é encontrar regularidades e relações entre os fenômenos sociais (SANTOS, FILHO e GAMBOA, 2002, p. 23).

Esses são, então, os primeiros indicativos de como tais segregações ou parcializações adentram no terreno das pesquisas em educação no contexto brasileiro. Conforme Gamboa (2006), no Brasil, o sistema de formação do investigador em educação concentra-se, principalmente, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado – lei 5540/68), por considerar que o investigador desenvolve a aptidão necessária para o referido processo apenas nessa fase. Aqui já aparece uma abordagem que hierarquiza a pesquisa.

Gamboa considera que, desse processo formal normativo, emergem papéis diferentes que a pesquisa assume em diferentes

contextos, como, por exemplo, na graduação, onde ocupa o papel de transmissão e na pós-graduação, como produção do conhecimento. O autor considera que, com o processo de consolidação, a partir de 1970, nos cursos de pós-graduação – criados segundo o modelo norte-americano (Acordo MEC-USAID-1964/1968) –, e com o treinamento de professores e investigadores nos Estados Unidos, a investigação em educação no Brasil acabou por criar uma progressiva dependência que, atendendo aos interesses expansionistas, desintegra o padrão da escola superior (até 1968), para ceder lugar a uma educação voltada à competitividade e à massificação.

Gamboia também considera que, ao mesmo tempo em que os cursos de pós-graduação estabelecem uma política de ampliação do capitalismo, fazem surgir dentro de si uma massa crítica que revela as relações de interesse implícitas no trabalho científico e tecnológico. Mesmo sem o respaldo da legislação, grande parte das produções desses cursos contribuirá futuramente para o aprimoramento da crítica social, política e ideológica.

No que concerne à formação básica, um dos campos muito próximos desse movimento, no caso brasileiro, é o do ensino de ciência, pois é através dele que se busca a formação do novo cientista. O estudo realizado por Krasilchik (1987) demonstra que, desde a década de 50, a concepção de ciência esteve diretamente vinculada a aspectos histórico-políticos. O autor considera, ainda, que é uma situação representativa de países que foram atingidos pela guerra:

Vivia-se uma fase de industrialização e de movimentação política resultante da luta contra governos ditatoriais. O curso ginásial, propedêutico, tinha como fim a formação de futuros universitários. [...] O latim tinha preponderância sobre as disciplinas científicas, cuja carga horária era de três aulas semanais nas terceira e quarta séries do curso ginásial. Física, Química e História Natural apareciam apenas no currículo do curso ginásial (KRASILCHIK, 1987, p. 6).

De acordo com Krasilchik, durante a década de 60, caracterizada pela *Guerra Fria*, houve uma transformação na estrutura curricular do ensino de ciências. Isso deveu-se às mudanças sociais e políticas vividas naquela época, as quais apontavam para um novo perfil de ensino de ciências a ser formado, onde era almejada uma maior aproximação entre ciência e mundo vivido, superando a noção da formação do cientista apenas.

No bojo desse movimento, conforme Saviani (1999), no terreno da educação, surgiram perspectivas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, a partir de Freinet e Paulo Freire, mas o empuxo da perspectiva tecnicista de orientação epistemológica positivista dificulta esse avanço:

a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1999, p. 23).

Na década de 70, que teve como marco a crise energética, notou-se também evidências da exacerbação dos problemas sociais, o que influenciou em um novo momento de expansão das metas do ensino de ciências, causando modificações visando atender a diversas populações de alunos com projetos específicos para minorias, como alunos carentes de diferentes etnias.

A partir desse momento, passou-se a pensar sobre formar um sujeito com espírito crítico e capacidade de refletir e especular sobre o que vê. No entanto, nem o sistema nem os educadores estavam preparados para desenvolver tais métodos, ocorrendo então uma incoerência que se prolongou ao longo do período.

Os aspectos políticos vinculados à crise social e econômica, vivida durante os anos de 1980-1985, provocaram desdobra-

mentos nas pesquisas educacionais, em virtude de uma mudança de comportamento. Então, foi verificado que seria necessário obter maior qualificação profissional, pois o diploma de ensino superior não era suficiente para assegurar o emprego. Com isso, as escolas passaram a ter maior responsabilidade sobre o ensino, ocorrendo aumento das dificuldades como a má-qualidade de ensino, salas de aulas superlotadas, sobrecarga dos professores e escassez de recursos materiais. Esse cenário possui implicações diretas na qualidade de ensino e, por decorrência, na forma de se fazer pesquisa. De certa forma, aponta para as limitações do paradigma positivista de roupagem tecnicista, em que não se consegue responder às demandas para além do treinamento e do diagnóstico e levantamento de dados. A decorrência mais evidente dessa demanda é a emergência de novas perspectivas epistemológicas que criam exigências de novas abordagens metodológicas, reivindicando novas formas de conceber a construção do conhecimento e a relação com os processos produtivos.

Tais perspectivas epistemológicas encontram-se fortemente orientadas pelas pesquisas de caráter qualitativo, especialmente na educação. As sucessivas transformações ocorridas no campo do conhecimento frente às posturas epistemológicas, no que diz respeito ao problema estudado, permitiram que ganhassem força o movimento de recusa ao modelo positivista e a racionalidade instrumental. Com isso, efetivou-se a abordagem de pesquisas qualitativas, cujo modo de investigação beneficia sobremaneira o campo da educação, uma vez que permite valorar a subjetividade, atribuir significado às coisas, às questões sócio-culturais e a seus diferentes contextos. Dessa forma, a liberdade investigativa pode ser descrita e analisada.

Na atualidade brasileira, muitos pesquisadores encontram nos paradigmas qualitativos os referenciais metodológicos para tratarem dos fenômenos educacionais. Entre eles está Minayo, que compreende a pesquisa qualitativa como aquela que busca pe-

netrar os “significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 2002, p. 10), interpretando a realidade. Brandão também se insere no âmbito dos estudos qualitativos, utilizando-se da metodologia da pesquisa participante pela perspectiva epistemológica dialética. Para ele, as pesquisas participantes “alinham-se em projetos de envolvimento e mútuo compromisso de ações sociais de vocação popular. [...] Trata-se de uma metodologia constituída de ação educativa” (BRANDÃO 1981, p. 9). Pedro Demo (2004), um dos pesquisadores que trabalham com estudos qualitativos, observa que o olhar qualitativo nutre-se vigorosamente da teoria crítica, bem como das propostas de autores identificados com as alternativas históricas marxistas. Galiuzzi também segue uma metodologia de abordagem qualitativa, pela aproximação do método de trabalho hermenêutico-fenomenológico. Ainda entre os pesquisadores que produzem conhecimento a partir de estudos qualitativos estão Fazenda, Ludke e André.

Reforçando as ideias acima descritas, está Marli André (2001) entre o grupo dos estudiosos que procuram analisar o perfil das pesquisas em educação nas últimas décadas. Segundo ela, além da diversificação e complexificação dos temas referenciais, as abordagens metodológicas chamadas de *qualitativas* ganharam força, a partir dos anos 80, e se inserem em um “conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises”. Assim, continua Marli, acompanhamos uma transformação no contexto de produção dos trabalhos de pesquisas; as temáticas e as formas de desenvolvimento desses estudos alteraram-se. Inverte-se inclusive o papel do pesquisador, ao passo que, se antes era um sujeito de *fora*, dos anos 90 para cá, a ênfase recaiu na valorização do olhar *de dentro*, produzindo com isso

muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes. Essas novas modalidades de investigação suscitam o questionamento dos instrumentais teórico-metodo-

lógicos disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico (ANDRÉ, 2001, p. 54).

Para Chizzotti, são muitas as orientações filosóficas e tendências epistemológicas que embasam as pesquisas a partir da denominação de *qualitativa*, sob a qual encontram-se

os mais variados métodos de pesquisa, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise de discurso, estudo de caso e qualificam a pesquisa como pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa-ação, teoria engendrada (*grounded theory*), estudos culturais etc. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221-236).

No entanto, para se realizar uma pesquisa séria e de qualidade na educação, é necessário que a investigação ocorra de modo articulado, não só através das técnicas, mas entre as diferentes metodologias, referenciais teóricos e pressupostos epistemológicos. Assim, estabelece-se um processo de correlações, que permitirá engendrar um movimento mútuo na operacionalização dos conceitos, atingindo a concreticidade, tal como propõe Kosik (1976).

Para Benite (2009), há a necessidade de um rigor epistemológico por parte do pesquisador. Ela também acredita que é de fundamental importância que ele opte por uma matriz epistêmica e afirma que isso é tão importante quanto a escolha do objeto da pesquisa, pois é o que define a apreensão do conhecimento em seu movimento. A autora cita, ainda, Santos, que corrobora dizendo que esse movimento está intrinsecamente ligado ao

espírito científico que se define pela criação e produção de noções e conceitos capazes de construir verdades relativas, mediante um procedimento de incessante aproximação da verdade dos processos, dos detalhes e dos sonhos que constroem o social (BENITE, 2009 apud SANTOS, 1991, p. 58).

A construção do conhecimento encontra sempre, diante de si, múltiplos caminhos e fatalmente terá como consequência significativos desdobramentos metodológicos, afirma Gamboa (2007). A esse respeito, o referido pesquisador declara que, por tal razão, os métodos não podem ser explicados por si mesmos, uma vez que devem ser considerados os contextos teóricos e as condições histórico-sociais, as quais poderão determinar o sentido dos métodos do conhecimento. Diante da complexidade da pesquisa educativa, no que concerne às aproximações epistemológicas e metodológicas, Gamboa comenta que a formação do pesquisador em educação deve ter uma base filosófica, uma preparação sólida em epistemologia e um domínio dos fundamentos da teoria do conhecimento (2006, p. 91).

Nesse sentido, é válido explicitar que toda a pesquisa, para que ganhe o estatuto de cientificidade, exige do pesquisador cuidados e respeito com a metodologia e o referencial teórico proposto na investigação. Como nos diz Gamboa,

os pesquisadores, cientes dos pressupostos e das implicações dos métodos e das teorias que utilizam, sem dúvida, terão a oportunidade de exercer uma saudável autocrítica sobre seu trabalho investigativo e poderão ponderar melhor o resultado de suas pesquisas (2007, p. 92).

Silva (2011) também segue nessa mesma linha de raciocínio, explicando em sua obra *O que pesquisar quer dizer: como fazer textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES* que em muitos trabalhos acadêmicos

raras vezes o referencial teórico e a metodologia se encontram. Quase nunca a metodologia deriva do referencial teórico. Na maior parte das vezes, o referencial teórico é um olhar emprestado que enche páginas, fixa um pano de fundo e não tem utilidade para a análise. Já a metodologia parece uma grade que

se escolhe num supermercado metodológico. De posse da sua metodologia, o pesquisador sai pelo mundo tentando enfiar o vivo num parâmetro (que chamará de *paradigma* para ganhar cientificidade) preexistente (SILVA, p. 10, grifo nosso).

Dessa forma, estabelecer padrões de qualidade na pesquisa em educação traduz a necessidade de aproximar posicionamentos teóricos, metodológicos e matrizes epistemológicas, pois é exatamente a partir das vertentes filosóficas disponíveis que o conhecimento emerge. Se os componentes de uma pesquisa não conseguem dialogar entre suas partes, de que adianta aplicá-los? Afinal, tanto o referencial teórico quanto a metodologia partem de uma episteme, que é uma visão de mundo. A própria metodologia, como ferramenta, implica uma visão de mundo, uma vez que ela não é neutra em si mesma, como afirma Silva.

Embora abordagens positivistas, empiristas, estruturalistas, funcionalistas, sistêmicas, entre outras, sejam muito frequentes na pesquisa em educação, ganharam vigor na educação brasileira, nos últimos tempos, as abordagens qualitativas, cuja delimitação teórica, segundo Piccolo Devechi e Trevisan, encontra subsídios a partir das seguintes concepções filosóficas: “as fenomenológico-hermenêuticas (na linha de Husserl, Heidegger e Gadamer), as crítico-dialéticas (seguindo Karl Marx, Lukács e A. Gramsci) e as hermenêutico-reconstrutivistas (de Apel, Habermas e Honneth)” (DEVECHI, TREVISAN, 2010, p. 148-201).

Conforme aponta Borges e Dalberio (2007), as pesquisas científicas na área da educação estão, ainda, em um processo embrionário e em construção. No entanto, com os avanços na área do ensino, nos últimos anos, cada vez mais a pesquisa assume relevância no âmbito da educação. Gamboa assegura (2007) que, especialmente, a filosofia da educação tem demonstrado interesse em compreender a produção científica educacional, visando focalizar as tendências da investigação nessa área. Muitos autores avaliadores de pesquisa em educação no Brasil apontam que, de

alguma forma, ainda persiste certa crise teórico-metodológica, o que revela um deslocamento epistemológico, o qual deveria dar identidade aos trabalhos acadêmicos. Desse modo, vale a intenção de identificar quais os pressupostos filosóficos têm orientado essas pesquisas.

Embora haja muita confusão quanto aos caminhos históricos percorridos pelos estudos qualitativos, compreensivelmente, alguns autores localizam sua origem nos últimos anos do século XIX, e os fragmentam em períodos; outros os situam a partir do século XX, e os dividem em fases no processo de aplicabilidade. Por outro lado, a inserção lenta dos estudos qualitativos na pesquisa educacional, particularmente na comunidade científica americana, deve-se à influência das perspectivas positivistas, conforme explicam Bogdan e Bilklen (1994).

Vejamos agora, dentre as abordagens epistemológicas, quais os níveis de incidência de tais pressupostos, tomando por base a concepção de *homem*. No levantamento sobre a produção científica da educação, Gamboa (2007) apresenta a empírico-analítica, onde o pressuposto ontológico mostra um conceito de *homem*, que ora é apresentado como um sujeito situado em um esquema cartesiano, e resultante de “processos pedagógicos”; ora tem uma funcionalidade no sistema social; ou também é representado como “recurso humano” originário de “sistemas educacionais”. Ainda, em algumas pesquisas, é possível perceber um *homem* definido por “suprasistemas sociais, culturais e políticos” (2007, p. 94). Enfim, Gamboa sustenta que esse conceito “é um elemento sempre presente nos enfoques metodológicos” (ibidem, p. 47).

Lima, em sua dissertação de mestrado, levantou e analisou o perfil teórico-metodológico das dissertações e teses produzidas na década de 90, na Unicamp. Ele observou que, nas pesquisas qualitativas, predominaram os estudos documentais, históricos e etnográficos – que recuperavam situações do cotidiano escolar –, a pesquisa participante, os estudos de caso, as pesquisas

bibliográficas, descritivas e interpretativas com estudos de campo, a pesquisa-ação e as histórias de vida. Em geral, as temáticas focavam os problemas educacionais de forma genérica e a prática do cotidiano escolar. Nesses estudos, o *homem*, pela perspectiva crítico-dialética,

é entendido [...] como um animal social, que por sua natureza tem como meta uma ação transformadora da sociedade, em seu benefício e em benefício de seus pares, [...] o *homem* precisa compreender o seu contexto histórico para transformá-lo (LIMA, 2001, p. 189, grifo nosso).

No referencial epistemológico denominado fenomenológico-hermenêutico, o *homem* é concebido como um ser de relações, essencialmente social, portanto, em permanente troca de experiências, um indivíduo em constructo. Gamboa aponta, em sua análise das pesquisas situadas na área da educação, que, na referida concepção, o *homem* é definido

como “ser-no-mundo”, “ser-com-outros” e “ser-inacabado”. O homem “ser-no-mundo” significa que ele está relacionado essencialmente com sua terra, ser situado e “datado”, indivíduo em contínua interação com seu meio. [...] O *homem* situado no mundo se encontra no mundo com outros. Existe como ser-aí, como experiência vivida, como “situacionalidade” e como “ser-com-outros”. É intersubjetividade, pessoa com uma história de vida que participa na comunidade e em sua cultura, na interação constante com outras pessoas, essencialmente social, que necessita desenvolver atitudes como a dialogicidade e a solidariedade (2007, p. 95, grifo nosso).

Enfim, pode-se observar até aqui o crescente interesse pelos estudos qualitativos, as pertinências epistemológicas e metodológicas implicadas nas pesquisas educacionais brasileiras,

tais como as abordagens empírico-analíticas, fenomenológicas-hermenêuticas e crítico-dialéticas, mas há ainda o predomínio dos fundamentos positivistas.

Não podemos deixar de observar que a pesquisa educacional precisa levar em consideração a necessidade de estabelecer uma consciência crítica em relação aos problemas epistemológicos, visando reflexionar sobre os critérios de cientificidade. Isso exige domínio metodológico da pesquisa em educação para que o olhar epistemológico não esteja desconectado da realidade investigativa em contexto.

Por outras palavras, a substancialização da pesquisa educacional deve ser garantida pelos nexos entre os elementos que dão significação a partir de uma orientação epistemológica. Essas articulações devem preencher todos os quesitos do processo investigativo, de tal modo que o diálogo entre as partes leve em consideração a ação crítico-reflexiva, de forma permanente também sobre o papel do próprio pesquisador em sua prática. Isso significa dizer que o pesquisador educacional precisa conhecer a natureza do seu trabalho, qual a lógica científica que constituirá o exercício metodológico e que levará a compreender o processo do conhecimento em seu estudo.

A partir do nível metodológico, podemos reconstruir a lógica da pesquisa, recuperando os outros níveis e os pressupostos implícitos nela. Todo método tem nexos com as técnicas da pesquisa que a envolve, dando-lhe sua razão de ser. O método também está necessariamente contextualizado por um determinado nível teórico, ao qual serve ou viabiliza no seu trabalho com o objeto, e relaciona-se, mediatizado pela teoria com o nível epistemológico, com o qual se integra num todo lógico e na qual essa articulação de níveis encontra suas explicações mais apuradas e seus fundamentos (GAMBOA, 1987, p. 117).

Toda orientação metodológica precisa necessariamente estabelecer relação com determinadas teorias, as quais devem se complementar como partes organizadas de uma mesma lógica sobre um determinado fenômeno, inferindo-se, com isso, a possibilidade de uma abordagem teórico-metodológica. O conhecimento não pode ser resultado de ações fragmentárias que denotem fragilidades da produção investigativa na área educacional.

Perguntamos, nesse estudo, sobre a possibilidade de, no exercício cotidiano de pesquisas, pensar-se aspectos metodológicos dissociados dos epistemológicos. O estudo demonstrou que essa concepção dualista e segregadora é antiga e interfere de forma contundente nos processos de construção de novos conhecimentos. Mostrou também que essa abordagem apresenta limitações ao ponto de que, se se privilegiar apenas aspectos metodológicos, é possível cair numa *aporia*, onde o resultado desse processo consistiria em assumir-se uma postura pragmática que dará ênfase apenas aos procedimentos da pesquisa, esquecendo as relevâncias da dimensão epistêmica na construção e na ampliação do nosso estudo. O estudo mostrou também que, além dos aspectos epistemológicos, as questões políticas interferem no modo de fazer pesquisa.

Leituras a partir do contexto do que traz a obra *Pensamento pós-metafísico*, de Habermas (1990), consideram que as fragilidades desse paradigma dualista de pesquisa são percebidas fortemente no interior da Modernidade. Na opinião desse autor, o pensamento metafísico vigente até Hegel está coadunado com esse da identidade, consumado por uma filosofia da consciência. No entanto, ainda segundo Habermas, tal pensamento já é posto em questão pelo novo tipo de racionalidade metódica e pelas formas de experimentação que se impõem ainda no século XVII; entende que outras fragilidades manifestam-se com a emergência das ciências histórico-hermenêuticas (novas formas de interpretações) que trazem em seu bojo novas reivindicações,

principalmente a de que uma consciência histórica não admite mais aquelas dimensões de finitude tão bem desenvolvidas e apontadas pelo idealismo. Outro fator importante apontado por Habermas é que, a partir das práticas e dos processos de objetivação que se inserem inclusive nas formas de relacionamento, houve o aparecimento e a necessidade de um deslocamento da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem (mudança da valorização da razão para a linguagem – novas formas de comunicação). Por fim, Habermas destaca mais uma necessidade: a do agir comunicativo a partir dos contextos cotidianos negados pela modelo metafísico.

Superando as formas dualistas demonstradas ao longo desse estudo, considera-se que epistemologia e metodologia são indissociáveis. Essa compreensão pode ser muito profícua para nossas pesquisas, alargando horizontes e apresentando novos cenários e possibilidades. Sem a pretensão de esgotar as possibilidades, mas valorizando a riqueza de cada uma das vertentes a partir de uma perspectiva hermenêutica, os textos que seguem têm o objetivo de apresentar um pouco desse universo epistemológico-metodológico que se apresenta, desde já, como plural, sem deixarem de ser identitários.

Referências

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor de qualidade. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul., 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. 3. ed, São Paulo: Brasiliense, 1981.

BENITE, Anna Maria Canavaro. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. São Paulo, n.º 50/4, p. 1-15, set., 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alves et al. Porto: Porto, 1994.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. *Revista Iberoamericana de Educación*. São Paulo, n.º 43/5, p. 1-10, jul., 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista portuguesa de educação*. Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, Universidade do Minho, 2003.

DEMO, Pedro. *Pesquisa participante - Saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Liber Livro, 2004.

DEVECHI, Catia Picolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, p. 148-201, jan./abr., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.

GALIAZZI, Maria do Carmo. *Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2003.

LIMA, Paulo Gomes. Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

HABERMAS Jürgen. *Pensamento pós-metafísico*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, 2002.

MOLINARO, Aniceto. *Metafísica: curso sistemático*. São Paulo: Paulus, 2002.

KOSIK, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: EPU, 1987.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancizar. Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional: um estudo sobre as dissertações do mestrado em educação da UnB. 1976-1981. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

_____. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sanchez (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A construção da viagem inversa: ensaio sobre a investigação nas ciências sociais. *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 55-88, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Juremir Machado da. *O que pesquisar quer dizer: como fazer textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SUCHODOLKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

Capítulo



LEGADO POSITIVISTA E SUAS IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Rossana Daniela Cordeiro Leiria¹

Jovino Pizzi²

São crescentes, no cenário da educação brasileira, as propostas de transformação no agir pedagógico dos educadores da educação básica e do ensino superior. Mediante esse panorama, é importante refletir como as pesquisas em educação contribuem para essas mudanças de forma significativa, em meio a um contexto educativo com significativa herança do positivismo.

A responsabilidade e a pressão decorrentes do modelo produtivista, fomentadas pelas agências financiadoras, evidenciam a importância da reflexão no que concerne às práticas de pesquisa. Nesse sentido, compreender a herança do positivismo nas pesquisas em educação abre caminho para o entendimento de como a concepção positivista comtiana contribuiu na configuração da pesquisa científica na área da educação.

¹ Mestranda pelo Programa em Pós-Graduação em Educação - Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação – UFPel. *E-mail: rossanaleiria@yahoo.com.br*

² Professor da Universidade Federal de Pelotas, nos programas PPG em Educação e em Filosofia. *E-mail: Jovino.piz@gmail.com*

O procedimento metodológico para a compreensão das leituras segue uma perspectiva hermenêutica, pois, segundo Gadamer, “saber o quanto fica, sempre, de não dito quando se diz algo”³ é um procedimento pertinente ao desenvolvimento de argumentos críticos. A base de leitura da teoria comtiana é o livro *Discurso sobre o espírito positivo*⁴, utilizando a interpretação crítica de autores como Augusto Triviños e Hermas Arana.

O primeiro ponto a ser abordado trata do contexto sócio-histórico e das ideias fundamentais da filosofia positivista de Augusto Comte. O segundo trata da influência da epistemologia positivista na organização do pensamento científico na atualidade. O fato de salientar as limitações e a contribuição desta corrente filosófica manifesta a importância e o questionamento a respeito das ações educativas e práticas de pesquisa em educação, pois estas reflexões ajudam a promover a humanização e transformação social no agir do educador-pesquisador-social.

Contexto sócio-histórico e as ideias fundamentais da filosofia positiva

Augusto Comte nasceu em Montpellier (França, 1798). Aos dezesseis anos, ingressou na Escola Politécnica de Paris, onde recebeu influência do matemático Lagrange (1736-1813) e do astrônomo Laplace (1749-1827). Comte percebia a Politécnica como a primeira comunidade verdadeiramente científica, pois ela poderia ser considerada modelo para o ensino superior. No século XIX, destacou-se, na Europa, o avanço do desenvolvimento industrial. Apesar de ter início no século anterior, o período foi o cenário ideal para a ascensão da ciência e o desenvolvimento da economia, concomitantemente.

³ GADAMER, Hans-George. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1977.

⁴ Originalmente escrito em 1844, neste estudo utilizamos a versão da Coleção Os Pensadores, de 1978.

Nesse mesmo tempo, ganhou ênfase a separação, de um modo mais radical, entre o fazer filosofia e o procedimento inerente à ciência. Nessa perspectiva, o espírito positivista considerava ter alcançado a verdadeira ciência, fundamental para organizar a sociedade por meio de uma intensa reforma intelectual. Desse modo, Comte afirmou que a ciência devia ter como base o empirismo.

Ao discorrer sobre a filosofia positivista, vale enfatizar o sentido da palavra *positiva*. Para Comte (1978), a expressão dá ênfase ao real frente ao quimérico, ou seja, aceita como verdadeiro o que entende como indubitável. Além disso, Comte dá prioridade ao que ele chama de “útil frente ao inútil”, isto é, às pesquisas científicas devem ter utilidade para o avanço da humanidade. Em terceiro lugar, o francês prioriza a “segurança frente à insegurança”, pois a precisão nos dados encontrados direciona o agir diante da tomada de decisões. Em quarto lugar, é necessário ater-se ao “preciso frente ao vago”, com o que a teoria torna os saberes aceitáveis. Por fim, o “relativo prepondera frente ao absoluto”, porque aceita como válido somente o que pode ser verificável.

Esses pressupostos evidenciam que o positivismo tem por objetivo organizar e sistematizar as informações, tornando os saberes úteis ao homem e ao seu desenvolvimento em sociedade. Ao olhar a produção de novos conhecimentos, é primordial que esses tenham utilidade à coletividade e, por isso, assumam caráter indubitável, tornando esses saberes científicos.

Nesse viés, a filosofia comtiana, surgiu como tentativa voltada a dar todas as respostas científicas à humanidade. Nessa perspectiva, os fenômenos seriam explicados por meio de suas relações e observação dos fatos, o que remete à necessidade de ter uma teoria que fundamente os fatos constatados:

O estado positivo caracteriza-se, segundo Comte, pela subordinação da imaginação e da argumentação à observação. Cada

proposição enunciada de maneira positiva deve corresponder a um fato, seja particular, seja universal (COMTE, 1978, p. 19).

Como é possível perceber, Comte acredita na necessidade de os fatos se relacionarem entre si para, desse modo, conseguir o alcance do conhecimento absoluto, conforme os ideais positivistas. Isso permite a disposição e esclarecimento aos olhos da ciência, afastando-se de informações vagas e inexatas, para, então, salientar o factual (aquilo que é dado) ou o comprovável.

A preocupação de Comte se volta à constituição do conhecimento organizado e sistematizado. Por isso, ele enfatizou a necessidade de existir tal teoria capaz de dar conta dessa pretensão. Ela direciona os fatos observados e os interliga rumo a uma racionalidade aceitável para o que se poderia considerar *fazer ciência*. Em palavras de Comte:

Se, de um lado, toda teoria positiva deve necessariamente fundar-se sobre observações, é igualmente perceptível, de outro, que, para entregar-se à observação, nosso espírito precisa duma teoria qualquer. Se, contemplando os fenômenos, não os vinculássemos de imediato a algum princípio, não apenas nos seria impossível combinar estas observações isoladas e, por conseguinte, tirar daí algum fruto, mas seríamos inteiramente incapazes de retê-los; no mais das vezes, os fatos passariam despercebidos aos nossos olhos (COMTE, 1983, p. 5).

Nesse sentido, a teoria tem como meta validar os dados estudados e promover significado a indagações propostas pelo pesquisador. A racionalidade comtiana fundamenta-se na simbiose de teoria e observação para validar os dados empíricos.

Outro lema fundamental da filosofia positivista é a capacidade que a ciência tem de prever os fatos. O autor ressalva que os estudos científicos devem ser uma análise da realidade com finalidade, interligando os estudos ao progresso da humanidade:

O conhecimento positivo caracteriza-se pela previsibilidade: “ver para prever” é o lema da ciência positiva. A previsibilidade científica permite o desenvolvimento da técnica e, assim, o estado positivo corresponde à indústria, no sentido de exploração da natureza pelo homem. Em suma, o espírito positivo, segundo Comte, instaura as ciências como investigação do real, do certo e indubitável, do precisamente determinado e do útil. Nos domínios do social e do político, o estágio positivo do espírito humano marcaria a passagem do poder espiritual para as mãos dos sábios e cientistas e do poder material para o controle dos industriais (COMTE, 1978, p. 20, grifos nossos).

Nessa perspectiva, no estado positivo, o homem abandona o justificar a situação sócio-política da sociedade pelo espiritual ou sobrenatural e passa a validar as diferentes situações pelo viés da ciência. Por outro lado,

Comte acha que o estudo das ciências possui algo muito mais elevado que o de atender ao interesse da indústria, que é o de “satisfazer a necessidade fundamental sentida por nossa inteligência, de conhecer as leis dos fenômenos”, “prescindindo de toda consideração prática” (TRIVIÑOS, 2011, p. 35).

Assim, os fatos sociais e políticos assumem caráter próprio de estudo e ainda a capacidade de previsibilidade, característica do estado positivo. Apesar de a ciência estar em consonância com o desenvolvimento tecnológico e industrial, não deve ser este seu motivo fundamental.

O estado positivo estimula a necessidade do desenvolver científico e industrial da sociedade moderna. Percebe-se a ideologia positivista como propulsora da burguesia e do desenvolvimento do capitalismo, visto a exaltação otimista do surgimento e a valorização dos métodos e técnicas no que emergem as sociedades industriais. Nessa perspectiva,

A ideologia positivista surgiu como defensora da sociedade burguesa em ascensão e do desenvolvimento capitalista. Para conservar a ordem burguesa, era essencial que se acelerasse o desenvolvimento industrial. Dessa forma, a ordem era a base do progresso; o progresso era a continuidade da ordem. Assim a visão positivista era progressista e conservadora ao mesmo tempo, ou seja, pretendia conciliar o progresso econômico com a conservação da ordem social (PESAVENTO, 1982, p. 67).

Esses argumentos são evidentes ao longo da obra *Discurso sobre o espírito positivo*, em que Comte argumenta sobre a necessidade de vinculação dos estudos científicos ao uso de métodos e técnicas específicas. Esses procedimentos técnicos interligam a experiência humana como forma de dominação do homem sobre a natureza, pois a ciência passaria a ter finalidade e utilidade. Assim, a exploração da natureza teria o aproveitamento máximo dos meios naturais pela indústria que se encontra em ascensão.

Mediante o exposto, Comte demonstra a vinculação do desenvolvimento do pensamento com o avanço da sociedade. Esse pressuposto salienta que a orientação do agir e da própria educação “podem ser medidas e demonstradas quantitativamente”.⁵ O avançar supõe, pois, o êxito dos empreendimentos, o qual está diretamente relacionado com o saldo final da possível rentabilidade de tais empreendimentos. Daí, então, a necessidade de organização das ideias é uma forma de evolução social do homem e da ciência concomitantemente, conforme a Lei dos Três Estados, a seguir.

⁵ J. PIZZI, A filosofia da utilidade na eficácia estratégica do êxito. In: PIZZI, J. e GHIGGI, G. (Orgs.) *Utilitarismo e responsabilidade*, p. 59. (Pensamento Crítico III)

Lei dos Três Estados

Comte enfatiza, em seu discurso, a vinculação do aspecto científico das leis e/ou das normas que orientam as ações com a evolução intelectual do homem. Tal avanço remete à fragmentação do pensamento, no que concerne à estrutura da sociedade, bem como à divisão do saber em diferentes ciências e, ainda, à certificação de estágios que certificam o processo evolutivo do ser humano. Nessa perspectiva, vale ponderar as ideias fundamentais da Lei dos Três Estados, um dos mais conhecidos pontos do sistema filosófico positivista comtiano.

Dessa forma, o ser humano, em seu estágio evolutivo natural, se enfrenta a três estados teóricos: teológico, metafísico e positivo. Eles ordenam, definem e organizam os diferentes ramos do conhecimento. Cada fase de evolução se interliga à anterior, cujo processo evolutivo indica a passagem de um nível inferior até o mais alto em complexidade: o estado positivo.

O estado teológico é a fase em que o homem explica a natureza dos fatos, fazendo alusão ao sobrenatural, como deuses e mitos, isto é, período ingênuo na aquisição do saber. O estado metafísico abre espaço para explicar os fatos por meio de argumentação, na busca pela razão. Também explica os fatos pelo sobrenatural, utilizando-se de abstrações personificadas, ou seja, fé e razão andam juntas, apesar de a razão ainda estar subordinada à fé. No estado positivo, a imaginação cede à observação, sendo aceito apenas o observável e o concreto:

Proclama, como se sabe, a passagem necessária de todas as nossas especulações por três estados sucessivos; primeiro, o teológico, em que dominam francamente as ficções espontâneas, desprovidas de qualquer prova; depois, o estado metafísico, caracterizado, sobretudo pela preponderância habitual das abstrações personificadas ou entidades; por fim, o estado positivo, sempre fundado numa exata apreciação da realidade exterior (COMTE, 1978, p. 261).

Segundo a Lei dos Três Estados, essas seriam as fases naturais da evolução humana. Quando crianças, no estado teológico, há o momento em que se conhece o novo sem espaço para questionamentos, pois existe um olhar ingênuo diante da descoberta. Na adolescência, o estado metafísico é a fase em que se começa a questionar de forma racional as explicações. Por fim, quando adultos, alcança-se o estado positivo em que se passa a acreditar em fatos comprováveis.

Nesse prisma, vale destacar que a Lei dos Três Estados, de Comte, teria sido influenciada pelo *Quadro histórico do progresso humano*, de Condorcet⁶, o qual divide a evolução da história em nove períodos. Nos dois casos, a humanidade evoluiu de forma crescente, sendo a fase seguinte sempre um avanço, se comparada à anterior.

Convém ressaltar que, com a separação em extremos entre filosofia e ciência, diferentes pensadores do século XIX ganharam espaço para os distintos objetos de estudo. Em alguns deles, existe sempre perspectivas de evolução. Dentre eles, destaca-se Comte (1844), com a obra *Evolução da humanidade*; Darwin (1859), com o livro *Evolução das espécies*, e Herbert Spencer (1854), com o *Evolucionismo social*. Alguns desses teóricos, inclusive, são antagonônicos, o que demanda um estudo mais apropriado.

Divisão e classificação das ciências

Qualquer leitura das obras comtianas permite perceber, em vários momentos, a forma como ele procede de modo divisório e classificatório das ciências. Sem concatenação, a leitura pode traduzir-se em um olhar fragmentado diante do mundo na elaboração de sua teoria. Além do mais, é preciso ter presente

⁶ Indica-se a leitura de esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano, de Jean-Antonie-Nicolas de Caritat Condorcet. Tradução: Alberto Ribeiro de Moura. Campinas: Unicamp, 1993.

a ênfase de Comte aos escritos de Bacon, Galileu e Descartes.⁷ Segundo ele, são os verdadeiros fundadores da filosofia positivista. Comte tem especial admiração por René Descartes, um dos grandes pensadores que avançou na elaboração do pensamento rumo à ciência. Seria a teoria comtiana um avanço aos escritos desses autores, pois ele teria acrescentado a perspectiva do social, traduzindo-se na humanização da ciência.

Nesse sentido, Comte concorda com a necessidade de decompor o conhecimento para poder aprofundar seus estudos. Nas palavras do autor,

a divisão do trabalho nas ciências será levada, sem qualquer perigo, tão longe quanto o desenvolvimento dessas diversas ordens de conhecimento o exigir. Existindo uma classe distinta, incessantemente controlada por todas as outras, tendo por função própria e permanente ligar cada nova descoberta particular ao sistema geral, não cabe mais temer que demasiada atenção seja dada aos pormenores, impedindo de perceber o conjunto. Numa palavra, a organização moderna do mundo dos cientistas estará, então, completamente fundada, podendo desenvolver-se indefinidamente, ao mesmo tempo em que conserva o mesmo caráter (COMTE, 1978 p. 12).

No caso, ao invés de pensamento fragmentado, seria mais prudente utilizar a locução *etapização* ou estágios, de modo que o autor perceba as partes como componentes fundamentais de um todo. Todavia, para entender as indagações dos pesquisadores, é impossível, segundo o filósofo, estudar a sua totalidade, dada a imensidão do todo que não permite generalidades e observação factual.

⁷ Para aprofundar seus estudos, recomendamos a leitura do *Discurso do método*, de René Descartes.

Nesse sentido, é forte, em sua obra, a crítica à educação, apontando a necessidade de tornar os saberes científicos e verdadeiros diante da evolução social e humana da época. Evidencia, dessa forma, que a divisão em estágios surge como forma de organizar o conhecimento, pois

se um bom espírito quiser hoje estudar os principais ramos da filosofia natural, a fim de formar-se um sistema geral de ideias positivas, será obrigado a estudar separadamente cada um deles, seguindo o mesmo modo e o mesmo pormenor como se pretendesse vir a ser especialmente astrônomo ou químico etc. Isto torna tal educação quase impossível e necessariamente imperfeita, até mesmo para as mais altas inteligências, situadas nas mais altas circunstâncias. Tal maneira de proceder seria, pois, totalmente quimérica quanto à educação geral (COMTE, 1978, p. 16).

Ao analisar seu discurso, é possível perceber a argumentação linear presente nos escritos e em suas teorias do pensamento, que se divide em etapas para comprovar a veracidade, ou seja, atingir o estado de ciência. Não obstante, a parte está interligada ao todo.

Da mesma forma como os estudos científicos merecem esse olhar permeado de etapas, as ciências observadas por Comte passam por essa evolução de forma natural. A classificação das ciências, dado seu estado de evolução e, ainda, vinculada à Lei dos Três Estados, apresenta a seguinte ordem: matemática, astronomia, física, química, fisiologia e sociologia. Nessa perspectiva, a

matemática, astronomia, física, química e biologia atingem o estado positivo antes da sociologia, mas permanecendo adstritas a parcelas do real, não conseguem instaurar a filosofia positiva em sua plenitude. A totalização do saber somente poderia ser alcançada através da sociologia, na qual culminaria a formulação de “um sistema verdadeiramente indivisível, onde toda decomposição artificial [...], tudo relacionando-se com a humanidade, única concepção completamente universal” (COMTE, 1978, p. 22).

Segundo Comte, a matemática é a primeira ciência a alcançar o estado positivo, pois seu caráter é indubitável e verificável. Por isso, é preciso seguir os métodos e técnicas aplicados para que seus estudos sejam facilmente comprováveis. Por isso, para Comte, as referidas ciências só atingem o estado positivo quando seus estudos assumem este caráter de indubitável, observável, verificável e, principalmente, têm como finalidade o bem-estar humano e o avanço da sociedade no seu todo.

Dessa forma, com ênfase no humano, Comte instituiu a física social, que, posteriormente, é conhecida por ciência social. Essa é uma tendência, inclusive nos dias atuais, e que caracteriza uma corrente das ciências sociais. É por isso que alguns autores o identificam como o pai da sociologia. Desse modo, o autor entende esse ramo do conhecimento

no mais amplo sentido da palavra, incluindo uma parte essencial da psicologia, toda a economia política, a ética e a filosofia da história. Da mesma forma que protesta contra a abordagem dos fenômenos psicológicos individuais, independentemente do desenvolvimento mental da raça, Comte opõe-se também ao isolamento da política e da ética em relação à teoria geral da sociedade. Comte ressaltou ainda que os objetos das ciências sociais não devem ser tratados independentemente do curso de desenvolvimento revelado pela história (COMTE, 1978, p. 24).

Como é possível perceber, é evidente a preocupação com a finalidade dos fenômenos sociais, respeitando características essenciais do desenvolvimento humano embasados na ética, na política e na filosofia social. Tais preceitos corroboram a intencionalidade dos estudos científicos, que devem beneficiar a evolução social da humanidade.

Mediante o exposto, este estudo reconhece a herança da *Filosofia positivista* (COMTE, 1978) nos estudos científicos de nossa atualidade. Por um lado, é notável o espólio da fragmentação dos

estudos, que chega à forma de disciplinas aos bancos escolares nos dias atuais. Nesse sentido, parece ser crescente a quantidade de especialistas, em diferentes pontos de um mesmo conhecimento, “cada vez mais sabemos mais sobre menos” (JAPIASSU, 1976), o que nos emitiu ponderar e refletir sobre essas heranças.

A tradução dos estágios de desenvolvimento foi em fragmentação é apenas um dos aspectos que envolvem a controvérsia da sociologia comteana.⁸ O outro legado do positivismo é o caráter de finalidade e utilidade dos estudos realizados nas pesquisas em geral e, conseqüentemente, nas pesquisas em educação. Ao propor a fundamentação do saber no critério da finalidade e da utilidade da pesquisa, a filosofia de Comte acaba reforçando a característica fundamental do positivismo, presente nas pesquisas e na comprovação dos dados apenas pelo caráter de cunho eminentemente empírico.

Diálogo teórico crítico frente às limitações da corrente filosófica positivista

Sem dúvidas, Comte foi um renomado filósofo e reconhecido, principalmente por ser um reformador social em seu tempo. A proposta de reforma social apontava o progresso científico, por meio do aprimoramento no desenvolvimento de técnicas e métodos. De certa forma, o sistema capitalista se fortaleceu na ascensão das indústrias e da exploração da natureza.

A reforma política e social de Comte foi criticada por ser, no sentido lato, progressista, mas, por outro lado, é uma proposta conservadora conquanto justifica as desigualdades sociais.

⁸ Aliás, um dos primeiros e grandes críticos de Comte foi John Stuart Mill, que, embora reconheça a importância da obra de Comte, coloca em dúvida o mérito dos desígnios sociológicos e dos pressupostos comteanos. Cf. J. PIZZI. A filosofia da utilidade na eficácia estratégica do êxito. In: PIZZI, J. e GHIGGI, G. (Orgs.). (Pensamento Crítico III). *Utilitarismo e responsabilidade*, p. 61 ss.

Segundo o autor, a ordem deve ser a base do progresso. Por isso, o conhecimento é uma forma de reconhecer as diferentes realidades e as posições dos sujeitos na sociedade. No caso, não deve haver desordem ou revolução social.

Nessa perspectiva, uma das ideias bases do positivismo – o ver para prever – pode ser encarada como a grande limitação no sentido político-social. Considerada como física social, cujo olhar para as relações humanas e suas especificidades apresenta um caráter cientificista, ela assume uma tendência conservadora, e não transformadora da sociedade. Por isso, as pesquisas em educação, enquanto possibilidade de transformação social, precisam transcender essa limitação positivista.

Por fim, outro enfoque, não menos importante, vincula-se à realidade dos espaços acadêmicos e escolares. Neles, a quantificação na educação, a rigidez metodológica, associada, especialmente, ao êxito em termos matemáticos, remete ao conhecimento seletivo. Desse modo,

O positivismo perdeu importância na pesquisa das ciências sociais que se realizava, especialmente, nos cursos de pós-graduação das universidades, porque a prática da investigação se transformou numa atividade mecânica, muitas vezes alheia às necessidades dos países, sem sentido, opaca, estéril. A tendência à quantificação privilegiou o emprego da estatística, às vezes usando-se técnicas sofisticadas no intuito de atingir maior prestígio como pesquisador. A busca de resultados essencialmente estatísticos amarrou, em repetidas oportunidades, o investigador ao dado, ao estabelecer “relações estatisticamente significativas” entre os fenômenos. Dessa forma, terminava a análise das realidades precisamente no ponto onde devia começar (TRIVIÑOS, 2011, p. 31).

Nessa perspectiva, a crítica consiste em que as pesquisas em educação passam a assumir um caráter essencialmente quantitativo, aspecto deficitário na hora de compreender a realidade do

cotidiano escolar. Na verdade, os pesquisadores, ao vincularem o saber a dados puramente estatísticos, ignoram um olhar sensível diante dos fatos sociais. Esse é, sem dúvidas, um dos elementos que favorece o declínio da epistemologia positivista, pois mensuração e as análises de dados, normalmente, não traduzem a realidade, amplitude e a profundidade dos fenômenos observados. Em vista disso, a epistemologia necessita do olhar qualitativo nas pesquisas em educação.

Por isso, os críticos da perspectiva positivista não aceitam que a filosofia que anuncia a preocupação com o humano, por meio da criação da física social, não tenha como foco entender o *porquê* de *como* se estabelece a relação entre os fatos, fenômenos, interesses e perspectivas de vida. Dessa forma, ao ter

os fatos como único objeto da ciência, fatos que podiam ser observados, a atitude positivista consistia em descobrir as *relações* entre as coisas. Para atingir isso, nas ciências sociais, criaram-se instrumentos, elaboraram-se determinadas estratégias (questionários, escalas de atitudes, escalas de opinião, tipos de amostragem etc.) e se privilegiou a estatística e, através dela, o conhecimento deixou de ser subjetivo, alcançando a desejada “objetividade científica”. Dessa maneira, eliminava-se a busca inadequada do *porquê*. O que interessa ao espírito positivo é estabelecer como se produzem as relações entre os fatos (TRIVIÑOS, 2011, p. 36).

Ao entender como se estabelece a relação entre os fatos sociais, os positivistas não contemplam as transformações sociais, pois apenas descrevem as realidades estudadas. Ao contrário, acreditam que a revolução e o caos não são saudáveis ao desenvolvimento da sociedade, posto que a ordem seja essencial ao progresso.

É possível destacar, ainda, outro fator, que ganha ênfase para os críticos da corrente positivista. Trata-se da consagração da ciência como exclusivo instrumento do desenvolvimento hu-

mano. Ao atingir esse estágio da evolução, a humanidade alcança o estado positivo, momento em que se encontra livre de crenças, de religiosidade e desvincula-se dos saberes do senso comum.

Dessa forma, criou-se o mito do cientificismo. Em outras palavras, o conhecimento científico, o domínio da tecnologia e a promoção da indústria, responderão a todas as necessidades humanas. A romantização da ciência é um dos pontos críticos que leva os positivistas ao cientificismo, em alguns pontos abrindo espaço para críticas ao olhar romântico do positivismo como única forma de evolução social da humanidade.

Influência do positivismo na organização do pensamento científico

São crescentes os estudos e pesquisas em educação. Nelas, é permanente a sensibilidade do olhar empírico como parte essencial dos estudos, geralmente voltados à humanização do homem e às transformações sociais. Nesse sentido, percebe-se, como contribuição nas pesquisas em educação, o imperativo das pesquisas com vistas – herança positivista – ao bem-estar da sociedade.

Essa exigência requer responsabilidade no ato da pesquisa, pois a intencionalidade e, ainda, a possibilidade de promover avanços à humanidade e à sociedade são características essenciais dos pesquisadores em educação. Ao problematizar um tema ou fenômeno, é preciso garantir a sensibilidade frente à possibilidade de contribuir para avanços em sociedade em prol do bem-estar coletivo.

Nesse sentido, o outro fator importante, presente na atualidade, relaciona-se à capacidade de prever os fatos nas pesquisas em educação, lema fundamental do positivismo. Isso remete a perceber:

“Positivo”: orientado na direção dos fatos observados e suas leis. “Teoria positiva”: teoria fundada em fatos, sustentada, em última instância, por observação. Dado factual e observação, aqui são termos que se remetem: um alude ao outro. O que é dado (o factual) é, afinal de contas, e residualmente a todas as elaborações ulteriores, o que se pode observar, o que se pode ver. Ora, a capacidade de *ver* está referida à de *prever*, que, segundo Comte, distingue decisivamente a racionalidade positiva (ARANA, 2007, p. 14).

Dessa forma, por exemplo, nos dias atuais, ao analisar os altos índices de analfabetismo em dada cidade, esses dados proporcionam organizar estratégias de intervenção que visam o progresso social e intelectual do grupo estudado, interferindo na tomada de decisões de forma racional.

Em vista disso, há outro legado positivista importante nas pesquisas em educação. Trata-se da indispensável organização dos dados coletados por meio de técnicas de pesquisa. Essa sistematização, defendida por Comte, das informações captadas, permite acesso para consulta, assim como a reflexão frente às fontes cogitadas, além da possibilidade de verificação dos fatos assinalados.

Além do mais, dentre as críticas pertinentes à concepção positivista de pesquisa em educação, constata-se a instrumentalização do sujeito enquanto objeto da pesquisa, que proporciona o distanciamento do outro enquanto sujeito humano. Daí, então, as relações humanas no processo de investigação social seguem o modelo sujeito-objeto, mesmo que o fenômeno seja eminentemente humano. Dessa forma,

critica-se a preocupação por constatar, descrever, congelar e prever fatos, comportamentos humanos e sociais ou sistemas de representação como se fossem objetos inanimados e distanciados do pesquisador por meio dos instrumentos e das técnicas de pesquisa. Critica-se a pretensão de se reduzir a complexidade

do real à visão simplista e superficial de uma fotografia estática (GAMBOA, 2011, p. 16).

Esses procedimentos distanciam a inquietação com o bem-estar social dos sujeitos, individuais e coletivos, à medida que passam a ser percebidos como objetos de pesquisa. Isso conduz, evidentemente, à negação da imprescindível transformação social frente às desigualdades e dos próprios avanços da humanidade, aspectos imprescindíveis para as pesquisas, sejam elas de caráter qualitativo ou na linha da pesquisa participante.

Mediante o exposto, não há como negar possíveis heranças do positivismo presente nas pesquisas em educação. Elas contribuem para a sistematização das pesquisas. Afinal, o eixo norteador de qualquer pesquisa deve ter em vista o desenvolvimento de um olhar transformador às realidades pesquisadas.

Considerações finais

Um olhar mais cuidadoso aos escritos de Augusto Comte proporciona uma compreensão das ideias fundamentais de sua filosofia, o positivismo. Nesse sentido, não há como negar a referência a ela, aspecto que, de modo especial no Brasil, salienta a necessidade de ponderar, criticamente, sobre a epistemologia positivista e suas implicações metodológicas nas pesquisas em educação.

Dessa forma, percebe-se a presença do legado positivista no meio científico, seja na organização dos dados, na intencionalidade das práticas de pesquisa ou na elaboração de teorias. Ainda é possível perceber as influências no avanço tecnológico e industrial proveniente da organização científica.

Em relação a isso, pode-se destacar outra herança inerente às influências positivistas na área da educação e da política. Suas

influências aparecem na organização social de alguns países, como é o caso do Brasil, que incorpora, em sua bandeira, o lema “Ordem e progresso”, fundamental do positivismo comtiano. Mesmo antes do início da fase republicana, alguns setores políticos e econômicos do governo brasileiro receberam influências do positivismo.⁹

Nesse sentido, pode-se concluir que as ideias fundamentais do positivismo estão vinculadas, atualmente, à organização do pensamento científico, à divisão das ciências, à Lei dos Três Estados, à concepção da ciência social bem como às consequências relacionadas ao avanço tecnológico e industrial. Os preceitos analisados remetem à necessidade de transcender o ideal positivista, principalmente em relação às pesquisas em educação à possibilidade de transformação social.

Por isso, o uso do termo *positivo*, seja no campo político, seja no econômico. E, inclusive, no âmbito da pesquisa acadêmica, é fundamental deixar de lado o sentido pejorativo, pois, normalmente, as críticas carecerem de argumentos plausíveis. Daí, então, a necessidade de um rigor investigativo para conseguir uma aproximação plausível com a epistemologia positivista.

Referências

ARANA, Hermas Gonçalves. *Positivismo: reabrindo o debate*. Campinas: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea).

CENCI, Ângelo (Org.). *Ética, racionalidade e Modernidade*. Passo Fundo: Ediupf, 1996. – (Série Ciência Filosofia).

COMTE, A. *Curso de filosofia positiva*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

_____. *Discurso sobre o espírito positivo*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores)

⁹ Cf J. Pizzi. Un ejercicio hermenéutico-epistemológico vinculado al mundo de la vida. *Revista Cultura, Hombre, Sociedad*, v. 1, n. 18, 2009, p. 93.

_____. *Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Tradução Ana Agud Aparício e Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme, 1977.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

PESAVENTO, Sandra J. *História do Rio Grande do Sul*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PIZZI, J. Un ejercicio hermenéutico-epistemológico vinculado al mundo de la vida. *Revista Cultura, Hombre, Sociedad*. Temuco (Chile): Universidad Católica de Temuco, v. 1, n. 18, 2009, p. 81-94.

_____. A filosofia da utilidade na eficácia estratégica do êxito. In: PIZZI, J. e GHIGGI, G. (Orgs.). *Utilitarismo e responsabilidade*. Pelotas: Ed. Universidade Federal de Pelotas, 2011, p. 59-76. (Pensamento Crítico III)

SÁNCHEZ, Silvio e GAMBOA, Chapecó. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Argos, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed., 18. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

Capítulo



CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO MARXISTA

Ricardo Gauterio Cruz¹

A tarefa de expor as contribuições e possibilidades do marxismo, enquanto método, à pesquisa em educação toma a forma de desafio: apresentar de forma lógica e didática uma das mais ricas e complexas teorias produzidas pela Modernidade. Iniciar-se-á, pois, pela desmitificação do marxismo, pelo esclarecimento de certas questões controversas que geram interpretações equivocadas – muitas delas mal intencionadas – sobre a obra marxiana e sobre a análise marxista que a sucedeu².

O primeiro mito diz respeito à validade das análises de Marx, e às acusações de determinismo economicista que geralmente são imputadas a sua teoria. Marx tinha um fenômeno de pesquisa ao qual dedicou sua vida. Buscava compreender o modo particular de organização e reprodução da sociedade de sua

¹ Bacharel em Administração de Empresas; mestre em Educação Ambiental – PPGEA/FURG. E-mail: ricardo.gauterio@gmail.com

² Utiliza-se a expressão *marxiano* em referência à obra do próprio Marx, enquanto o termo *marxista* diz respeito à tradição política e ideológica que toma a obra marxiana como fundamento.

época, ou seja, o metabolismo da ordem burguesa³. Dessa forma, a universalidade e, ao mesmo tempo, a limitação das análises e do método de Marx residem no *capital*⁴: enquanto tiver vigência a ordem burguesa, alerta-nos Netto (2002), Marx será nosso contemporâneo; quando se extinguir a ordem burguesa, a análise marxiana será superada juntamente com seu objeto de análise.

Muito embora a economia política seja parte indispensável da análise de Marx, não é compreendida pela teoria marxista como fator que determina a produção material da vida social, pelo contrário, é um dos aspectos que se relaciona e que é determinado pela forma particular que uma determinada época produz sua vida e reproduz-se enquanto sociedade.

O segundo mito a desvelar diz respeito ao dogmatismo doutrinário do qual muitas vezes são acusados os marxistas. O marxismo não é uma doutrina fechada, refratária a novas compreensões; pelo contrário, busca ser a teoria⁵ do movimento da sociedade e, como tal, seu dinamismo conceitual precisa acompanhar as mudanças sociais.

Tome-se como exemplo o caso do movimento camponês: na época de Marx, o campesinato não formava uma classe, e não era considerado por ele na luta de classes, pois as condições materiais em que os camponeses se encontravam não lhes impunha o envolvimento político em prol de objetivos de classe. Analisando a situação brasileira presente, vemos que a posição ocupada pelo movimento operário europeu da época de Marx é hoje ocupado pelo movimento camponês, enquanto vanguarda na luta contra o capital.

³ Quando falamos em ordem burguesa, referimo-nos à forma particular de organização das forças produtivas e dos fatores de produção, em que o excedente da produção social é expropriado da classe que produz e concentrado nas mãos da classe burguesa, como abordaremos adiante.

⁴ O *capital* é o conjunto das relações sociais de produção que se desenvolvem no interior da sociedade burguesa.

⁵ Para o marxismo, *teoria* é a representação intelectual da realidade ou, segundo Netto (2002), a representação ideal do movimento do real.

Quando se fala em ortodoxia, em termos de marxismo, não se está referindo à aceitação acrítica da produção intelectual de Marx, ou ao culto a “livros sagrados” que abarcam conhecimentos incontestes. Pelo contrário, como alerta Lukács, “todo o marxista ortodoxo sério poderia [...] rejeitar cada uma das teses de Marx, sem ter de renunciar a sua ortodoxia marxista” (2003, p. 29), isso porque a ortodoxia, em termos de marxismo, refere-se unicamente ao método de compreensão da realidade.

O terceiro mito diz respeito à ordem social que o marxismo, enquanto movimento político e ideológico, deseja implementar. Inúmeras são as afirmações infundadas sobre as aspirações marxistas: “no socialismo”, dizem os incautos, “se sua casa tiver três quartos, e sua família só precisar de dois, outra família ocupará o terceiro quarto”; “nenhum conforto ou bem supérfluo será permitido”; “o acesso à informação será restrito, e esta será manipulada pelo Estado”; “a ração diária será administrada pelo Estado, e quem não puder trabalhar, não comerá”, dentre tantos outros absurdos que a campanha norte-americana contra o socialismo soviético reproduziu, e que, em nosso país, encontrou eco no regime militar que tomou o Estado em 1964.

O marxismo tem, sim, o compromisso com uma ordem social diferente da burguesa, fundada no fim da propriedade privada dos meios de produção, que significará o fim da exploração do homem pelo homem e da reificação do ser humano e da natureza⁶.

É importante salientar, porém, que o marxismo não defende a propriedade comunal e igualitária de tudo o que há, mas apenas dos meios de produção, de modo que todos sejam capazes de produzir na medida de suas possibilidades e receber da sociedade na medida de suas necessidades. Esse preceito é o reconhecimento da individualidade humana: assumindo que não

⁶ No modo de produção capitalista, o ser humano e a natureza tornam-se coisas (do latim “res”). A reificação (coisificação) do homem e da natureza tem, como efeito, a sua destruição no processo produtivo.

somos iguais, que não temos as mesmas necessidades, tampouco as mesmas possibilidades físicas, intelectuais e motoras. No modo de produção socialista, cada um contribuirá para a produção social como puder, e receberá da sociedade o suficiente para a satisfação de suas autênticas necessidades.

O modo de produção socialista é a alternativa material para a qual o marxismo aponta como possibilidades de relações que virão a suplantam as relações capitalistas de produção. O futuro do capitalismo é a morte entrópica, pois sua organização estrutural dá, há muito, sinais de esgotamento. Isso, aliado à desumanização que o capitalismo produz, aponta para um futuro de incerteza em que a barbárie social é uma possibilidade objetiva.

O marxismo aponta para o modo de produção socialista como alternativa a este estado de barbárie, buscando a implementação de relações sociais de produção justas, em que o trabalho humano não seja explorado em prol de interesses não humanos, em que a sociedade produza a riqueza material necessária – e não supérflua –, respeitando as possibilidades humanas e o ritmo de regeneração do próprio planeta.

Compreender a realidade na perspectiva marxista significa compreendê-la na perspectiva da classe dos oprimidos, dos explorados, daqueles que produzem uma riqueza que, pelas relações sociais nas quais se desenvolve esta produção, é apropriada pelos opressores, constituindo o conteúdo material da riqueza destes.

Posicionar-se ante a realidade, assim, é posicionar-se em prol de um interesse de classe, posicionar-se intencionalmente frente à realidade, com o claro objetivo de transformá-la em prol da realização das necessidades humanas, que estamos convencidos, são as necessidades de superação da exploração capitalista sobre o trabalho humano.

Para o marxismo, os seres humanos são seres sociais, desenvolvem sua consciência e sua linguagem pela interação social, pela produção coletiva da vida, pelo processo coletivo de transformação

da natureza, que dialeticamente transformam o próprio homem e, neste sentido, a sociedade é a realidade para o ser social. Por esse motivo, é fundamental compreender a sociedade⁷ para, a partir daí, buscar compreender como o fenômeno material de pesquisa se desenvolve nela.

A Busca por uma ontologia marxista

Antes de adentrar nas questões epistemológicas particulares do marxismo, faz-se necessário compreender alguns aspectos da ontologia marxista, ou seja, da forma particular como a teoria marxista compreende o desenvolvimento do ser humano e o modo como este progresso vem se apresentando na ordem burguesa.

Para tal, serão abordadas de forma superficial⁸ as categorias *trabalho*, *alienação* e *reificação*, dando-lhes uma interpretação lukacsiana, considerando estas três categorias determinantes do atual modo de reprodução da sociedade, e compreendendo que o pesquisador só será capaz de desenvolver um nível adequado de compreensão dos fenômenos que se propõe a estudar, se compreender minimamente a organização particular da sociedade em que seu fenômeno está inserido e, muito provavelmente, da qual seu fenômeno é consequência.

A relação dos seres humanos com a natureza não humana que os cerca, eivada de prévias ideações⁹, com o intuito de

⁷ Em seu atual estágio de desenvolvimento, a sociedade burguesa.

⁸ Essas categorias foram abordadas de forma exaustiva por diversos autores e pelo próprio Marx. Dado o objetivo particular deste texto, a abordagem aqui fará apenas uma rápida aproximação, destacando, entretanto, a necessidade de compreensão dessas categorias, fundamentais para a teoria marxista.

⁹ É chamada de *prévia ideação* toda elaboração abstrata, no nível da consciência, sobre as relações de causalidade existentes no mundo material. São o suporte ideal das ações materiais do homem, pois este antecipa na consciência, com base em sua compreensão de mundo, os resultados que pretende obter e as condições materiais que precisa reunir para chegar a tal resultado. Para uma melhor compreensão, ver: *Para compreender a ontologia de Lukács*, de Sérgio Lessa.

transformar a natureza em prol da satisfação das necessidades humanas, e que no processo acabam por transformar o próprio agente da transformação – o ser humano – no método marxista, chamamos *trabalho*.

O trabalho é, assim, o intercâmbio orgânico do homem com a natureza, produtor de todo o valor de uso necessário à sociedade, ou seja, das condições materiais da vida social, sendo o meio pelo qual o ser humano produz a sua própria existência, dá movimento ao processo de sua própria humanização.

O desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção fez surgir formas particulares de trabalho, compatíveis com o modo de organização social em cada grau determinado de seu desenvolvimento¹⁰. Na sociedade capitalista, o trabalho tem uma característica anômala: não representa a humanização – o desenvolvimento do humano – mas seu oposto, a desumanização do trabalhador por meio daquilo que a teoria marxista chama *trabalho alienado* ou *assalariado*.

Compreender a categoria *alienação* é condição indispensável para se compreender a sociedade presente e, desta forma, o método marxista, pois este materializa-se na análise concreta do movimento da sociedade, de cuja essência a alienação é uma categoria fundante.

A alienação é um fenômeno particular da sociedade em seu atual estágio de desenvolvimento (a sociedade capitalista, ou sociedade burguesa), que se manifesta nas mais diferentes esferas da vida. Segundo Sergio Lessa, existem processos de alienação que incidem diretamente na esfera da subjetividade, enquanto outros envolvem o conjunto da sociedade, entretanto, destaca o autor, “todos eles possuem em comum o fato de serem expressões

¹⁰ Isso nada mais significa que, a cada momento histórico, o trabalho – intercâmbio orgânico do homem com a natureza – toma formas particulares, inerentes ao seu desenvolvimento, que determinam o modo de organização da sociedade.

da desumanidade social historicamente criada pelos homens” (LESSA, 2008, p. 97).

A alienação vem sendo aqui entendida como o estranhamento entre o homem e aquilo que é, por sua tipicidade, humano. O trabalho é uma atividade típica do ser humano, que produz os meios necessários para sua própria vida; entretanto, pode acontecer de o produto do trabalho não pertencer a quem o produziu – ao trabalhador – mas sim a quem detém o monopólio sobre os meios de produção¹¹ e comprou a força de trabalho do indivíduo, para assim ter direito sobre o resultado de sua produção. O trabalhador, assim, não produziu os meios para satisfação de sua necessidade, mas sim os para acumulação de quem comprou sua força de trabalho, ou seja, o produtor fica alienado dos frutos da produção.

Do mesmo modo, a organização dos sujeitos para o desenvolvimento da sociedade é uma prática típica da generalidade humana; entretanto, a classe trabalhadora, enquanto massa desorganizada e pouco capaz de compreender a relação de exploração à qual está submetida pelo trabalho assalariado, está excluída do processo de decisão dos rumos da sociedade, pois os aparelhos de controle social alienam o indivíduo de sua possibilidade concreta de ser o artífice do próprio futuro.

A alienação, portanto, é a negação da essência humana, “a expressão da desumanidade criada pelo próprio homem” (LESSA, 2007, p. 125), obstáculo à realização de seu próprio *dever*, da realização do seu *vir-a-ser-mais*. Esse processo de negação da humanidade – de desumanização – dá-se porque a essência da ordem burguesa é a acumulação de capital e, portanto, o capital

¹¹ Na sociedade burguesa, os meios de produção (máquinas, ferramentas, oficinas, fábricas, sementes, ciência e tecnologia, meios de transporte e distribuição da produção) pertencem ao burguês, que compra do trabalhador o único meio de produção que este dispõe (e o qual o burguês não pode acumular), que é a *força de trabalho*, indispensável à produção da riqueza da burguesia, em troca da qual o trabalhador recebe um *salário*.

– e não o desenvolvimento das potencialidades humanas – toma o lugar de referencial para toda a ação humana desenvolvida em sociedade.

O capital assume, na sociedade capitalista, a direção da vida dos homens. Eles agem e pensam, em larga medida, segundo as necessidades do processo global de acumulação desse, na esperança de também amealharem a sua riqueza pessoal. O capital, portanto, é uma relação social criada pelos homens e que domina toda a sociedade. Essa se torna uma sociedade capitalista, alienada. A submissão do ser humano ao capital é um exemplo típico dos fenômenos que Marx denomina alienação (LESSA, 2008, p. 98).

No processo de submissão do ser humano ao capital, reside o fenômeno da *reificação*¹². Assim como a alienação – por intermédio desta –, a reificação é uma categoria fundante da ordem burguesa. A relação de desumanidade – de alienação – que existe entre a burguesia, que compra a força de trabalho, e o proletariado, que a vende, “não está nos baixos salários”, nos diz Lessa, “está no próprio fato de existir salário. A essência da alienação da sociedade capitalista, é que ela trata como mercadoria o que é humano; e como mercadoria é coisa, e não gente, a desumanidade deste tratamento não poderia ser maior” (LESSA, 2008, p. 100).

A busca por uma epistemologia marxista

Vale destacar, primeiramente, que em toda a obra marxiana muito pouco se tem a respeito do método de compreensão da realidade de Marx, muito embora a maior parte dos escritos

¹² *Reificação* é a expressão utilizada por Lukács, depois de Marx, para definir o processo de tratar como objeto algo que é tipicamente humano. A palavra deriva do radical latino *res*, que significa *coisa*, e utiliza-se, comumente, a expressão *coisificar* como sinônimo de *reificar*.

que precederam *O capital* trazam indicativos valiosos sobre os fundamentos da prática de compreensão da realidade empreendida por Marx.

Em segundo lugar, precisamos apontar uma das expressões mais usuais nos meios marxistas: que Marx não nos deu um método, não foi seu objetivo descrever a forma particular de se fazer pesquisa. Assim, Marx não nos legou uma lógica geral, ao contrário: ao ter dedicado sua vida ao estudo do movimento da sociedade de sua época, deixou uma lógica particular, a do capital.

Observada a distinção feita anteriormente, entre as expressões marxista e marxiano, cabe falar que não existe um método marxiano diferente daquele que descreve a prática de pesquisa de Marx na obra suprema de sua vida: *O capital*. Entretanto, a tradição marxista que a ele sucedeu, desenvolveu um método geral de investigação oriundo do estudo sistemático do processo utilizado por Marx para apreender o movimento de seu fenômeno de pesquisa.

Sobre este método, o marxista, não existe consenso mesmo no interior do próprio marxismo. Como diversos foram os autores, em diferentes contextos sócio-históricos, que exploraram a obra marxiana em busca de um método que contribuísse na resolução de problemas práticos de sua situação particular, diferentes foram as interpretações geradas acerca de certos pormenores que diferem, como, por exemplo, as contribuições de marxistas como Lênin, Rosa Luxemburgo, Georg Lukács, Antônio Gramsci, Louis Althusser, Paulo Freire, dentre outros.

Nossa abordagem, portanto, será no sentido de expor as características gerais do método marxista, em seus aspectos *universais*, ou seja, aqueles amplamente aceitos a partir da própria obra marxiana, acerca dos quais não restam divergências dentro do campo marxista. Como a produção acadêmica é altamente carregada das intencionalidades de seu produtor, é inegável o texto deste capítulo estará fortemente influenciado por George

Lukács e Paulo Freire, com os quais se dialogou de forma mais constante, mas buscará referenciá-los de forma direta, quando sua influência se fizer marcante.

O método marxista possui três antecedentes constitutivos essenciais, segundo nos coloca José Paulo Netto (2002): a teoria do valor-trabalho (base da economia política clássica), a perspectiva da revolução social e o materialismo dialético. Aqui importa deter-se de forma especial neste último, muito embora sejam indispensáveis alguns comentários acerca dos dois primeiros.

Segundo a teoria do valor-trabalho, o valor de um produto dá-se pelo tempo de trabalho socialmente necessário para sua produção, ou seja, se um artesão leva 5 horas para produzir uma determinada peça, o valor desta peça equivale a 5 horas de trabalho. Ao vender a peça, o artesão recebe o equivalente a estas 5 horas de trabalho, podendo, por exemplo, comprar uma hora de trabalho do padeiro (na forma de pães), 2 horas de trabalho do produtor de leite (na forma de queijo e manteiga) e outras 2 horas de trabalho do trabalhador do campo (na forma de cereais).

Nessa perspectiva, o preço do produto é a expressão do trabalho nele colocado, sendo formado pelo tempo de trabalho de seu produtor direto, e dos tempos de trabalho dos produtores de suas matérias primas. Por isso, falamos em tempo de trabalho socialmente necessário para a produção do bem.

Na ordem burguesa, entretanto, ocorre um fenômeno singular que caracteriza este modo de produção em particular: um sujeito – o burguês – que compra não o trabalho pelo tempo socialmente necessário à produção de certo valor, mas a força de trabalho por um determinado intervalo de tempo, passando a ser proprietário de todo o valor produzido neste intervalo. Por exemplo: o burguês compra um dia de trabalho do operário por 10,00 e, neste dia de trabalho, o operário produz 3 peças, cada uma valendo 10,00. A primeira peça produzida paga o salário do operário. A diferença entre o total do valor produzido e o salário

(que Marx chama de *mais valia*), neste caso 20,00, é a expressão da exploração sofrida por quem vende a força de trabalho. É o valor produzido pelo operário e que lhe é alienado, que a ele se torna estranho (pois não lhe pertence), e com base no qual o burguês acumulará sua riqueza.

Se o operário recebe 10,00 ao dia (e este é o valor produzido necessário ao seu próprio sustento), então os 20,00 restantes, que são a *mais valia* do burguês, são também o excedente produzido pelo operário. A luta entre estas duas classes antagônicas – a burguesia e o proletariado – traduz-se na luta pela apropriação do excedente produzido pelo trabalho (a parcela da produção que sustenta, não a própria força produtiva, mas a classe que nada produz), luta do proletariado na busca de produzir apenas sua existência, em oposição à luta do burguês para que o proletariado produza a existência de ambas as classes.

A essência desse modo de produção, como descobriu Marx ao estudar a ordem burguesa, reside na propriedade privada dos meios de produção. Não tendo meios de produzir de forma autônoma, restando-lhe como único meio a própria força vital, o indivíduo vende a sua força de trabalho para quem concentra a propriedade dos demais meios (matérias primas, ferramentas, fábricas, tecnologias etc.).

O método marxista ancora-se tanto nesta compreensão marxiana do movimento concreto da ordem burguesa, quanto na perspectiva da possibilidade real de sua superação. Marx já apontava para o fato de o capital trazer em sua essência o germe de sua própria superação, posto que nenhum modo de produção durou indefinidamente, e que as contradições do modo de produção capitalista, em especial, a impossibilidade de se produzir excedente com recursos planetários e humanos limitados.

A teoria geral, a partir da qual se produzem estes saberes, é o materialismo dialético, fundamento teórico do método marxista.

Seu modo de considerar, interpretar e conhecer os fenômenos é dialético, e sua teoria sobre a gênese do processo é materialista.

É inegável que Hegel foi autor de importância singular para o pensamento de Marx. Entretanto, apenas o núcleo central do pensamento hegeliano – as características fundamentais da dialética – foram absorvidas por Marx, que rejeitou a premissa hegeliana de que o movimento do pensamento é o criador da realidade, compreendendo que o pensamento é produto do reflexo da realidade material em uma forma particular de matéria – o cérebro humano – e que os fenômenos materiais desenvolvem-se e transformam-se, tendo a própria base material como substrato, isto é, descrevem um processo histórico de sucessivas transformações.

A realidade, para a dialética materialista, é composta não por fenômenos isolados, independentes uns dos outros, mas apresenta-se como um todo dependente, onde os fenômenos condicionam-se reciprocamente. Isso significa que, para o método marxista, nenhum fenômeno pode ser compreendido de modo adequado, se considerado isoladamente, mas que qualquer fenômeno é cognoscível, se considerado a partir das ligações que lhe são constitutivas.

A dialética tem por princípio o movimento, o que implica a compreensão dos fenômenos como em estado contínuo de desenvolvimento – mesmo em repouso aparente –, de modo que a forma particular do movimento de cada fenômeno determina sua manifestação aparente. Isso implica, para a dialética materialista, a consideração do fenômeno não apenas em suas ligações, mas também em seu desenvolvimento e transformação, ou seja, o pesquisador buscará compreender as relações constitutivas de seu fenômeno de pesquisa, de modo a apreender o seu movimento particular.

Para a dialética, na essência do movimento, existe a contradição: a relação permanente entre as partes que constituem o fenômeno, entre aspectos antigos e novos que vão se relacionando

e alterando o fenômeno em seu desenvolvimento histórico. Nesse sentido, estudar as contradições do fenômeno significa buscar apreender as relações que o constituem, ou seja, contradição nada tem de relação com equívoco, engano ou qualquer outra acepção que lhe dê o senso comum, sendo, para o método marxista, a expressão das relações que, no interior do fenômeno, imprimem-lhe o movimento.

Para o materialismo dialético, a validade da compreensão que o indivíduo tem sobre a realidade depende do grau de aproximação entre o fenômeno material e seu reflexo ideal – seu reflexo na consciência do indivíduo. A realidade objetiva, sendo cognoscível, e o sujeito cognoscente dela se aproximando, haverá algum grau de reflexo desta realidade na consciência do sujeito; entretanto, este reflexo nem sempre corresponde de modo fidedigno ao objeto refletido, ou seja, para o método marxista, o problema da verdade reside na confrontação da representação ideal (da ideia) frente ao próprio objeto representado, assim, toda a elaboração teórica precisa ser verificada na realidade concreta, na prática social dos indivíduos.

Para o marxismo, a teoria somente encontra validade quando submetida a critérios práticos de validação, ou seja, o pensamento humano, enquanto representação ideal da realidade material – se a teoria corresponde ao real – não é um problema da teoria, e sim um problema prático, pois é na prática que o indivíduo tem que demonstrar a verdade, a força, e o caráter terreno de seu pensamento (MARX e ENGELS, 2002).

A compreensão do real será, assim, a reprodução ideal do movimento do fenômeno concreto. Tanto mais se aproximará da expressão do próprio fenômeno, conforme o observador realizar sucessivas aproximações e distanciamentos, de modo a apreender as relações que não são latentes, mas que compõem a essência do fenômeno, que operam em seu interior e determinam-lhe a existência.

No primeiro contato com o fenômeno, só será possível conhecer-lhe as características aparentes, sua forma, suas quantidades, o concreto sensível como determinação em aparente repouso. Ao sentir o fenômeno – ao apreendê-lo por meio dos sentidos – e projetar seu reflexo na consciência, passa a operar sobre tal reflexo uma característica única do ser humano, que é a capacidade de elaborar criativamente, de conjecturar, de projetar idealmente relações causais que poderão ou não se verificar na prática.

Essa passagem do concreto sensível ao concreto pensado, à qual denominamos *abstração*, é como temos compreendido a essência do processo de conhecer o real que, segundo a teoria marxista, tão somente pode ser operado pelo ser dotado da matéria mais altamente desenvolvida: o cérebro humano.

O sujeito, então, munido dessa abstração, aproximar-se-á novamente do fenômeno material; buscará comprovar suas elaborações ideais na realidade prática; assim como colherá novas sensações acerca do fenômeno que pretende conhecer, reiniciando o ciclo de conhecimento do real, entretanto em um estágio superior de desenvolvimento. A cada aproximação do fenômeno, o conhecimento (o reflexo ideal da realidade material) será mais próximo da expressão material do próprio fenômeno, das relações causais que operam em seu interior, das mediações que lhe dão a forma, do movimento de sua constituição, ou seja, mais próximo da verdade sobre o fenômeno.

Lukács contribui, nesse sentido, esclarecendo que “trata-se de destacar os fenômenos de sua forma dada como imediata, de encontrar as mediações pelas quais eles podem ser relacionados ao seu núcleo e a sua essência, e nela compreendidos” (2003, p. 75), ou seja, pela abstração, separar sua manifestação fenomênica de sua essência.

Conhecer a realidade – fazer pesquisa, portanto – é, assim, empreender a busca pelas determinações da formação material

– objeto, fenômeno ou processo. Conhecer algo, dessa forma, é conhecer suas determinações, não visíveis de imediato, na manifestação aparente, mas que se dão pelas mediações que operam em seu interior. Por isso, o concreto é uma síntese de muitas determinações (NETTO, 2002).

Isso posto, à guisa de síntese sobre a teoria geral que sustenta o marxismo enquanto método de compreensão da realidade, segundo José Paulo Netto (2002), o método marxista possui três categorias fundamentais, quais sejam: a contradição (o movimento do fenômeno), a mediação (as relações que determinam o fenômeno) e a totalidade (necessidade de abstração do fenômeno em suas múltiplas determinações).

A prática de pesquisa em educação na perspectiva marxista na prática

Ao passo que existe a aparência e a essência dos fenômenos, o sujeito cognoscente tomará conhecimento sobre a existência do fenômeno através da apreensão, por meio dos sentidos, de suas características aparentes, e somente quando, em sua consciência, decompõe de forma criativa os reflexos da realidade armazenados no cérebro, é que poderá conhecer sobre o fenômeno mais do que a sua mera aparência lhe dá a saber.

Essa propriedade do cérebro humano – a consciência – é o que permite ao sujeito conhecer, tomar os elementos externos a ele e, refletindo-os internamente – na consciência –, elaborá-los de forma criativa, organizá-los no intelecto, conjecturar, explorar suas leis e fundamentos, enfim, conhecer a sua essência. A consciência é função do cérebro.

A consciência é o produto da atividade do cérebro humano, ligado a um conjunto complexo de órgãos dos sentidos. Em sua essência, representa o reflexo do mundo material. A consciência

é um processo multilateral que inclui diferentes tipos de atividade psíquica do homem: sensação, percepção, representação, pensamento, conceituação e categorização.

Ao tomar conhecimento do fenômeno que quer conhecer, o pesquisador o faz através dos sentidos e, por isso, chamará o fenômeno de pesquisa, em sua primeira aproximação, de *concreto sensível*. O reflexo deste, projetado na consciência através dos sentidos, sofrerá múltiplas decomposições e recomposições, no nível do intelecto, múltiplas abstrações, em um processo que permite ao pesquisador compreender além do aparente, alcançando o conhecimento pelas contradições essenciais do fenômeno – de seu movimento interno, das leis de seu funcionamento, de como seus elementos fundamentais se relacionam. O fenômeno de pesquisa passa, neste estágio, a ser chamado de *concreto pensado*, que corresponde ao grau máximo de abstração que o pesquisador é capaz de alcançar, em um dado momento, a respeito do fenômeno.

A pesquisa, para a teoria marxista, é compreendida necessariamente como processo de relevância social, cujo objeto, fenômeno ou processo que se quer conhecer toma sentido de ser conhecido à medida que sua compreensão possa trazer contribuições ao ser humano por meio da possibilidade de intervenção objetiva e consciente sobre o objeto, fenômeno ou processo que se está pesquisando. Em outras palavras, pesquisa-se para conhecer o fenômeno e, conhecendo-o, poder transformá-lo em prol da satisfação das necessidades humanas.

Nesse sentido, compreendendo que toda pesquisa tem um sentido social, a teoria marxista filia-se a uma abordagem qualitativa dos fenômenos, desenvolvendo a compreensão de que podemos conhecer a essência e o fundamento dos fenômenos materiais, as leis de seu movimento, conhecendo suas qualidades determinantes e a forma de sua interação. A esta interação de qualidades – em cujo interior reside certa quantidade – que determina o fundamento e as leis do desenvolvimento do fenômeno,

como foi apontado de modo superficial anteriormente, chama-se *totalidade*, que é uma representação, uma abstração altamente elaborada, que jamais se restringirá ao concreto meramente sensível, mas buscará conhecer suas contradições internas, seu movimento, suas leis e fundamentos, suas relações. É a mais completa e profunda abstração sobre o fenômeno material.

Compreender a totalidade é compreender a relação das partes com o todo, as leis de seu movimento, isolando o fenômeno de forma abstrata e decompondo-o no mundo das idéias, interpretando-o e compreendendo-o de forma que seja possível descrever suas múltiplas determinações. O processo de conhecer, assim, é o processo de reconstruir de forma ideal o movimento das mediações que formam as determinações do real, considerando,

a compreensão dialética da totalidade, que parece se distanciar em larga medida da realidade imediata [...] é o único método capaz de compreender e reproduzir a realidade no plano do pensamento. A totalidade concreta é, [para o método marxista] portanto, a categoria fundamental da realidade (LUKÁCS, 2003, p. 79).

O processo da pesquisa científica, segundo a compreensão que aqui se está desenvolvendo, parte do concreto sensível – do fenômeno material, de sua forma, de sua aparência – e, por meio do processo de abstração, busca compreendê-lo em sua concretude enquanto uma totalidade, uma síntese de múltiplas determinações, uma unidade dialética da interação de inúmeras contradições.

Esse modo faz-se presente também na *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, quando este expõe a metodologia por meio da qual lhe é possível conhecer os “temas geradores”, dos quais se vale no processo educativo.

A pesquisa, vista por um olhar freireano, é uma forma de diálogo; é o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, diálogo com intencionalidades políticas, mediatizado pelo mundo

e motivado pelo fenômeno de pesquisa. E a práxis – a palavra verdadeira, a pronúncia honesta do mundo – é o critério de verdade de toda a pesquisa. A práxis dos sujeitos é o critério de verdade do seu agir, porque não é no discurso que se infere o agir do sujeito; não é no discurso que ele se constitui; não está no discurso a chave de sua ontologia, mas sim no fazer humano, na práxis social, no trabalho, na comunhão com os outros homens e com a natureza.

Freire salienta:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (2005, p. 90).

Enuncia, assim, o processo dialético no qual o sujeito modifica o mundo ao pronunciar-lo, e a práxis que o modifica exige uma nova pronúncia, uma nova práxis, que irá gerar uma nova modificação, em um movimento infinito em espiral ascendente, onde um estágio qualitativo do fenômeno é consequência de sua qualidade imediatamente anterior, e será causa de sua qualidade posterior. Estão contidos nesta simples afirmação de Freire aspectos fundamentais do materialismo dialético: a existência da matéria fora e independente da consciência, sua transformação pela prática humana, a transformação do próprio humano nesta prática, o movimento infinito da matéria, a lei dos saltos qualitativos e, sobretudo, o devir histórico do existir humanamente, que é modificar o mundo pela ação consciente e coletiva, modificando a si próprio no processo.

Eis, portanto, a vocação histórica do ser humano: realizar o seu *vir-a-ser* em comunhão com o mundo, modificando este e modificando-se com ele. Esse agir estamos chamando de *trabalho*,

atividade vital do ser humano, chave de seu desenvolvimento, a ação consciente sobre a natureza com fins de modificá-la em prol de atender às condições necessárias à existência humana.

Se é a vocação histórica do ser humano mudar o mundo – pronunciá-lo – e o próprio ser humano só pode desenvolver a consciência e a linguagem através das interações sociais condicionadas pelo trabalho, o ato de pronunciar o mundo só pode se dar coletivamente, na comunhão com os homens. Comunhão – não é demais salientar – não significa ação de um sobre o outro, de um para o outro, mas sim de um com o outro – e com todos os outros – de forma verdadeiramente dialógica.

As relações que caracterizam o modo de produção capitalista, entretanto, são, por sua própria natureza, relações antidualógicas, e acabam por impedir ou dificultar que pesquisadores, na área de educação, em especial, não consigam se desvencilhar da hegemonia ideológica da classe burguesa e, assim, acabem realizando suas pesquisas por meio de compreensões invertidas do real.

A luta de classes – contradição essencial de tais relações – como a luta pela pronúncia do mundo, é a luta pela possibilidade de realização do *vir-a-ser* humano, onde um dos polos – o opressor – não quer a pronúncia autêntica do mundo, e o outro polo – o revolucionário – quer que a pronúncia do mundo se materialize enquanto possibilidade real para todos.

O pesquisador comprometido com a produção de saberes autênticos, de saberes para a classe trabalhadora, será o pesquisador que, em seu que-fazer – em sua práxis, em sua pronúncia do mundo – move-se por princípios dialógicos, pelos princípios do diálogo que Freire aponta: o amor ao mundo e aos homens, a humildade, a fé nos homens, a confiança, a esperança e o pensar crítico.

O fazer pesquisa, enquanto prática emancipatória, é um fazer dialógico desde a identificação do fenômeno de pesquisa, da enunciação do problema, dos objetivos, tendo seu ápice dialógico

na interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, o que irá conduzir a encaminhamentos necessariamente comprometidos com o agir consciente do homem sobre o mundo e com o mundo.

O caráter necessariamente humano e material do ato de conhecer exige que o conhecimento se dê pela prática, pela ação do sujeito cognoscente na realidade objetiva, por sua reflexão sobre os fenômenos materiais, pela confrontação entre o concreto pensado e o concreto real. Nesse sentido, o materialismo dialético é o método “da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem” (KOSIK, 1995, p. 39).

A investigação, assim, inicia-se como aproximação entre o pesquisador e seus sujeitos de pesquisa, através de uma observação *simpática e compreensiva*, como nomeado por Freire, que, no processo da pesquisa, tornar-se-á um olhar crítico sobre a totalidade das relações constitutivas da essência do fenômeno que se quer estudar. Os objetos de pesquisa são, assim, compreendidos como uma codificação – um concreto aparente que encerra em si várias totalidades, e apresenta-se ao pesquisador como uma.

O fenômeno de pesquisa, enquanto concreto sensível, enquanto objeto cognoscível, está, portanto, codificado na forma particular do fenômeno. É necessário, para conhecer o fenômeno, descodificá-lo, decompô-lo nas partes constitutivas de sua totalidade, para assim ir “ampliando a compreensão dela, na interação de suas partes (FREIRE, 2005, p. 121).

Essa decomposição feita pelo pesquisador, no processo de análise das contradições que determinam o movimento interno do fenômeno, da relação de suas partes constitutivas, “se retotaliza e se oferece aos investigadores a uma nova análise” (2005, p. 123). Surge, assim, não como uma nova totalidade, mas como uma compreensão mais elaborada da totalidade, que se prestará

a uma nova decomposição, e a uma nova recomposição em um grau superior de cognoscência.

É nesse sentido que nos diz Freire, parafraseando Marx, Lênin e outros materialistas dialéticos, que “o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho, e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã” (1996, p. 28), ao passo que “o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo, continua novo” (1996, p. 35).

Descodificar o fenômeno é percebê-lo no seu todo, é abstraí-lo de tal forma que o fenômeno concreto sensível aparece agora como um produto do pensamento, como uma totalidade concreta.

A categoria de totalidade, para o método materialista dialético, é uma abstração concreta, um todo espiritual, ideal. É a reprodução mental do fenômeno concreto sensível, não como ele se oferece em uma primeira aproximação, mas como emerge depois de haver sido relacionado com outros fenômenos – econômicos, políticos, culturais, sociais – e de haver estudado seu desenvolvimento através de suas contradições.

O resultado da pesquisa é, portanto, a consciência máxima possível que o pesquisador, em um dado momento histórico, é capaz de desenvolver a respeito de seu fenômeno de pesquisa. É o nível de abstração possível ao pesquisador, compatível com o nível particular de seu próprio desenvolvimento intelectual.

Como toda a síntese é provisória, pois é a expressão das capacidades e possibilidades do pesquisador em um dado momento, o fenômeno, enquanto totalidade representada na consciência do pesquisador, está sujeito a novas decomposições e recomposições, de forma que o nível de compreensão de sua essência e de seus fundamentos aproxime-se, cada vez mais, da concretude do fenômeno que se quer conhecer. A compreensão, enquanto fenômeno que ocorre na consciência dos seres humanos, cabe

destacar, também está sujeita à lei universal do movimento, ou seja, também está em constante transformação.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LESSA, Sérgio. *Para compreender a ontologia de Lukács*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

_____. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

NETTO, José Paulo. *O método em Marx*. Pernambuco: UFPE, 2002 (material audiovisual).

Capítulo

IV

NO HORIZONTE DA FENOMENOLOGIA: ENTRE CONCEITOS E POSSIBILIDADES

Lisiane Costa Claro¹

Vilmar Alves Pereira²

Ao se pensar nas teorias que constituem, influenciam ou (re)definem os métodos utilizados no âmbito das pesquisas em educação, torna-se enriquecedora a busca acerca de concepções epistemológicas que contribuem no campo da pesquisa. Nesse horizonte, o presente estudo tem como proposta adentrar o universo da fenomenologia, ao retomar as compreensões no que tange a sua constituição conceitual, bem como estudar o espaço inaugurado por essa forma de estudo, a qual redimensionou as

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEDU/FURG; bolsista CAPES; bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Integrante do Grupo de Pesquisa Natureza Política e Cidade – GNPC/FURG, na linha de Educação Popular. E-mail: lisianecostaclaro@hotmail.com

² Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professor de Teorias da Educação, no Instituto de Educação e nos programas de pós-graduação PPGEA, PPGEDU e PPGEC, da Universidade Federal do Rio Grande; editor da Revista REMEA. E-mail: vilmar1972@gmail.com

pesquisas em educação. Além disso, buscaremos traçar algumas possibilidades que o campo fenomenológico instigou ao ser recriado. Esse processo ocorre de forma a compreender as temáticas, as quais ganharam espaço de discussão a partir do movimento de procura por novas formas de pensar e agir.

Desse modo, este estudo é válido por pensar a mudança que ocorre nos estudos na esfera educacional. Quer-se aqui compreender a dinâmica de novas formas de fazer pesquisa no âmbito da educação, já que tais estudos, por muito tempo, estiveram imersos em um paradigma positivista. A partir de uma vertente diversa, de referência fenomenológica, os estudos brasileiros assumem outros olhares para com seu campo de pesquisa.

Nessa esfera, é necessário questionar: *O que significa a fenomenologia? E, não menos pertinente, qual sua contribuição no campo do saber? Quais as possibilidades a partir de um estudo fenomenológico?* A partir do enfrentamento dessa problemática, utilizou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica, a qual auxiliou na escolha do processo apropriado para o objetivo traçado, no conhecimento das variáveis e autenticidade da pesquisa (LIMA, 2007).

Assim, este capítulo constituiu-se por meio das obras de Husserl, destacando aqui *Investigações lógicas* (primeira edição datada de 1900-1901), *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica* (a qual teve publicação parcial em 1936) e outros escritos constituintes da obra desse pensador. Também serviram para reflexão, obras posteriores ao idealizador desse pensamento. Nesse ponto, destaca-se a contribuição de Maurice Merleau-Ponty para a temática. Por fim, chegar-se-á até a possibilidade da perspectiva fenomenológica nas pesquisas qualitativas ao fim do século XX e início do XXI. Ao partir de novas leituras sobre a fenomenologia, percorrendo o campo da educação, também serão conhecidas as influências dos estudos fenomenológicos atuais de forma a indicar possibilidades a partir dessa abordagem.

A fenomenologia em Husserl

Na busca pela compreensão dos horizontes percorridos por meio das questões que fomentam essa discussão, é fundamental conhecer o desenvolvimento desse pensamento, o qual se deu na Alemanha. Nesse sentido, a atenção volta-se agora para Edmund Husserl, um sujeito histórico atuante na virada do século XIX para o XX. Para esse pensador, a fenomenologia é “um método que sustenta o processo do conhecimento essencialista”; é o “caminho”, um método, o qual tem por finalidade a constituição da ciência da essência do conhecimento ou doutrina universal das essências.

Cabe destacar que o trabalho de Brentano³ exerceu forte influência no pensamento de Husserl, quando o mesmo retomou a ideia de “intencionalidade”⁴ (CAPALBO, 1996). A partir desse entendimento, Husserl defendeu uma psicologia descritiva dos elementos que constituem os objetos matemáticos⁵, processo formador de uma diversa concepção acerca da subjetividade, já que Husserl passou a adotar o método de análise.

Sobre essa questão, Pereira (2011) ressalta que Descartes foi um sujeito histórico que delineou fortemente a concepção de subjetividade moderna, a qual pretendia o encontro das verdades absolutas ao apostar no potencial da razão. Thomé (2008) aborda que a subjetividade em Husserl está arraigada à questão da temporalidade, ao fluxo dos acontecimentos e à transcendência. Portanto, a subjetividade, sob a perspectiva husserliana, ganhou

³ Franz Brentano foi, segundo Müller (1995), o responsável pela moderna psicologia, concebida de forma emancipada da filosofia. Segundo o próprio Husserl, foi quem iniciou uma discussão que instigaria o pensamento fenomenológico.

⁴ Para Brentano, a psicologia humana abarca a ideia de que toda a consideração sobre algo é, na verdade, a consciência de alguma outra coisa. Ou seja, a consciência nunca está em nós mesmos, mas sim em outros espaços. Veremos a seguir a apropriação da ideia de intencionalidade no trabalho com a fenomenologia.

⁵ Podemos perceber que, além de Brentano, Descartes influenciou o pensamento de Husserl, principalmente na criação do método inaugurado.

um sentido diferente do que a razão cartesiana preconizava. Contudo, a busca pela verdade absoluta não se esgotou nessa nova compreensão, mas adquiriu um sentido alargado quando, na perspectiva fenomenológica, a razão tomou outra dimensão – na qual defendeu a ideia de que o pensar (a consciência) não é puro.

Assim, de acordo com Lyotard (1999), o filósofo anunciava sua tentativa de constituir a fenomenologia como uma introdução lógica de contribuição na esfera das chamadas ciências humanas, que ocorreria a partir de seu desejo em definir eideticamente⁶ o objeto, antes mesmo de qualquer experimentação. Portanto, Husserl buscava compreender o significado fundamental do objeto sem, contudo, defini-lo de forma invariável e imutável – o que não significa, para esse autor, uma definição embasada em incerteza. Pelo contrário,

como se pode ver e ouvir, a elucidação fenomenológica do conhecimento era uma questão de “vida ou morte” para Husserl. Desesperadamente, ele também buscava a “certeza certa”, o fundamento sólido de uma clarificante “crítica da razão”. Em outras palavras, Husserl acreditava na edificação de uma ciência transcendental dos fenômenos da consciência enquanto consciência, tomando distância do ceticismo reinante no ambiente intelectual da sua época (GALEFFI, 2000, p. 19).

A partir dessas considerações, destacamos que as obras de Husserl contemplam dois momentos distintos, mas que se completam em seu pensamento. Primeiramente, as teses de Husserl parecem apontar para o que ele chama de *fenomenologia empírica*, a qual esteve pautada em uma psicologia descritiva. Logo, tal compreensão é revisada, ainda que não perca seu sentido. Depois, Husserl diferencia o método e o realoca como parte de uma *fenomenologia transcendental* (que significa a ciência da essência

⁶ Trata-se da compreensão sobre um objeto de análise não como realidade, sobretudo como uma possibilidade de realidade, como um ideal.

do conhecimento). Portanto, com esse movimento, a análise em Husserl vai além da descrição das aparências. Dessa forma,

o interesse transcendental, o interesse da fenomenologia transcendental dirige-se para a consciência, enquanto consciência, vai somente para os fenômenos, fenômenos em duplo sentido: 1) no sentido da aparência (*Erscheinung*) em que a objetividade aparece; 2) por outro lado, no sentido da objetividade (*Objektivität*) tão só considerada, enquanto justamente aparece nas aparências e, claro está, “transcendentalmente”, na desconexão de todas as posições empíricas...

Dilucidar estes nexos entre verdadeiro ser e conhecer e, deste modo, investigar em geral as correlações entre acto, significação e objeto, é a tarefa da fenomenologia transcendental (ou da filosofia transcendental) (HUSSERL, 1990, p. 13).

Dessa forma, tanto quanto a aparência, que é foco de análise, a própria consciência é compreendida como elemento necessário de investigação para Husserl. Para tanto, o autor compreende a *redução fenomenológica* enquanto possibilidade de acesso ao retorno da consciência. Para o filósofo, esse processo proporcionaria a revelação dos objetos em sua constituição (GALEFFI, 2000).

Para compreender um pouco mais sobre esse processo que busca o *não buscar*, e abre-se às manifestações do fenômeno (do mundo vivido, enfim, do objeto ou sujeito de estudo), é importante atentar para a presença da intencionalidade no pensamento de Husserl. Após, ao conhecer o sentido da consciência para esse filósofo, torna-se possível estudar o conceito de redução fenomenológica, a *epoché*.

A intencionalidade

Tanto a doutrina cartesiana quanto a fenomenologia buscam a reforma filosófica para obter uma base evidente para as ciências (HUSSERL, 1992). Assim, ambas as filosofias se aproximam no

que tange à intencionalidade de elucidação das ciências. Contudo, segundo Sokolowski (2010), a fenomenologia rompeu com o predicamento egocêntrico, ao dar um *xeque-mate* na doutrina cartesiana⁷.

Essa superação da filosofia cartesiana por Husserl ocorreu a partir do conceito de intencionalidade, tecido por esse autor, o qual preconizou que Descartes, ao afirmar “Penso, logo existo”, não abarca a totalidade da ciência, portanto, é uma afirmação inacabada, incompleta; haja vista que, em Descartes, a consciência está voltada para ela mesma. Contudo, segundo Husserl, o ato de *pensar* obrigatoriamente se dirige ao que é pensado, ou seja, ao intencionado. Assim, Husserl ressalta que consciência é sempre consciência de alguma coisa (HUSSERL, 1992).

Ao superar essa questão, o autor aqui enfatizado, introduz sua concepção de intencionalidade de forma a evidenciar o conceito de consciência. Em *Investigações lógicas*, mais especificamente na quinta destas, intitulada “*Sobre vivências intencionais e seus conteúdos*”, Husserl aponta que os sentidos de consciência podem ser classificados em três: um voltado à totalidade do eu empírico – que compreende o fluxo das vivências; outro, como uma compreensão interna, ligada a uma consciência reflexiva interior das vivências, e, por último, ressalta o sentido de intencionalidade, onde o pensar sobre algo é uma consciência que se origina de outra consciência e assim por diante, ou seja, é sempre a presença intencional de algo.

Sobre esse tema, afirma que a fenomenologia “é uma peculiaridade da essência da esfera de vividos em geral, visto que de alguma maneira todos os vividos participam da intencionalidade” (HUSSERL, 2006, p, 47). Além disso, aborda que a intenciona-

⁷ A concepção cartesiana tem, como um forte elemento, a fragmentação dos objetos para que os mesmos sejam estudados. Assim, faz parte do método cartesiano a separação e ordenação por *importância* dos elementos que constituem o objeto a ser pesquisado.

lidade caracteriza fundamentalmente a consciência, bem como justifica que designa todo o fluxo das vivências como fluxo de consciência e unidade de “*uma única consciência*”. Portanto, a fenomenologia husserliana diferencia-se da esfera em que a consciência é caracterizada segundo as determinações dos objetos ditos *reais*. Assim, o que ocorre é a busca por uma análise intencional, que se foca na esfera da consciência transcendental – a qual possui a estrutura fundamental de tais vividos e por isso assume um caráter absoluto (HUSSERL, 2006).

A partir do entendimento acerca do desenvolvimento de estudos sobre a fenomenologia, tendo como foco o sentido de intencionalidade, consideramos pertinente a inovação que essa dinâmica traz em um contexto característico pelas dicotômicas maneiras de compreender o conhecimento. Husserl abarca um novo sentido que se trata da relação indissociável entre o sujeito e o mundo, a consciência e seus objetos.

Sobre a redução fenomenológica: o sentido da epoché

Husserl, ao vivenciar um contexto no qual a concepção de ciência era cada vez mais enfatizada em meio à mentalidade de uma sociedade com fortes traços modernos, percebeu o processo vigente no âmbito do conhecimento – o qual distanciava cada vez mais o conhecimento do mundo prático, visível e palpável. Segundo Luijpen (1973), surgiu, então, o esforço de retomar a “*experiência original*” e o “*mundo original*”, os quais eram compreendidos como espaços livres do cientificismo, contrariando a tendência típica de seu período histórico. Por esse processo, conhecemos a *epoché* de Husserl.

Com isso, o autor aposta nesse esforço de buscar as possibilidades de uma retomada ao sentido original das coisas. Nessa perspectiva, é possível afirmar que Husserl considera a ideia de que o ser humano está imerso em uma compreensão implícita

do mundo. Esse pensamento manifesta-se quando o pensador ressalta que o mundo é habitual ao sujeito, de maneira em que essa ideia é naturalizada. Assim, coloca: “Eu tenho a consciência de um mundo que se estende sem fim no espaço, que tem e teve um desenvolvimento sem fim no tempo [...] descubro [o mundo] por uma intuição imediata, tenho experiência dele” (HUSSERL, 1991, p. 37).

Percebemos, por meio dessa inferência, a necessidade que Husserl considera ao preconizar uma posição fenomenológica que desloca o foco de evidência das teses cogitativas, as quais vinham sendo operadas. Enquanto havia uma inclinação a vivenciar as teses já construídas e seguir tais parâmetros, o autor lança mão de uma nova postura, a qual defende ações de reflexão voltadas às operações, buscando compreendê-las como o ser totalizante que são nelas mesmas.

Dessa forma, a *epoché* ultrapassa a postura natural e provoca o retorno à consciência, “às coisas em si mesmas”, como defendia Husserl. Essa mesma consciência é responsável pelo encontro dos objetos constituídos enquanto correlatos da intencionalidade. Assim, lemos:

Na atitude natural, não cesso de realizar o mundo como ontologicamente válido, esse mundo no qual sou como homem [...] Minha vida em todos os seus atos é de parte a parte orientada sobre o ente que pertence a tal mundo, todos os meus interesses, nos quais tenho meu ser, são interesses por coisas do mundo, realizando-se em atos que concernem a essas coisas, enquanto elas são o correlato de minha intenção (HUSSERL, 2008, p. 516).

A partir dessa compreensão destacada acima, Husserl busca um processo, o qual rompe com os valores desse mundo por meio da redução fenomenológica. Galeffi (2000) expõe que, ao final do processo de redução, a consciência, despida de outros valores e significações, é apresentada em sua originalidade, pos-

sibilitando maior rigorosidade de estudo em si a partir de uma relação dialética.

Nesse horizonte, a *epoché* tem como ato o descolamento da atenção do mundo de forma que desconsidera toda concepção, julgamento e definição fixa acerca do mundo como objeto. Não há espaço para qualquer julgamento a respeito do mundo (DE-PRAZ et al. 2006). Assim, a *epoché* chega ao conhecimento do que existe para além das aparências ao introduzir a subjetividade.

Depraz et al. (2006) apontam que a redução fenomenológica é um processo realizado por meio de três momentos consecutivos:

a) *suspensão*: fase caracterizada pela quebra com a atitude naturalizada, por meio da mudança de foco que o sujeito dá ao contexto do mundo prático. Nessa etapa inicial da redução, existe a possibilidade de seu desenvolvimento a partir de algumas formas: quando um acontecimento externo instiga a atitude suspensiva.

b) *apercepção*: onde a orientação da atividade cognitiva é modificada ao desprender-se do contexto, para que a atenção seja voltada do exterior ao mundo interior do objeto. Nesse ponto da redução fenomenológica, o processo convida o sujeito para além de transformar a relação existencial com o mundo, converter o interesse natural ao objeto na maioria das vezes já pré-concebido, rumo à prática que permite o espaço da intenção. No entanto, há um grande desafio nessa etapa do processo, já que a tendência de nossa atitude cognitiva é de voltar-se ao mundo exterior, pois estamos em constante contato com as mais variadas informações advindas do mundo e ligadas ao cotidiano.

c) *devir*: busca o movimento do ato voluntário (explorado no segundo momento da redução) à atitude de escuta, de maneira a acolher a experiência. Esta fase final abre a dinâmica para a possibilidade do devir. Destaca-se o pensamento de Kelker e Schérer (1982) ao apontarem que a redução fenomenológica desenvolvida por Husserl é a forma exclusiva de alcançar um

sentido transcendental na fenomenologia, como desejava, visto que proporciona o encontro com uma nova concepção da experiência do mundo vivido. Aqui, torna-se pertinente ressaltar que, ao aplicar a redução fenomenológica, chega-se a um estágio no qual o mundo representa um devir, assumindo valores e sentidos originais sem conceitos pré-definidos (DARTIGUES, 1992).

A redução fenomenológica constitui-se num esforço de retornar a atenção ao interior, sem o intuito de busca, mas para compreender aquilo que possa se manifestar. No entanto, Merleau-Ponty (1999) aponta que:

o maior ensinamento da redução é a impossibilidade de uma redução completa. Eis por que Husserl sempre volta a se interrogar sobre a possibilidade da redução. Se fôssemos o espírito absoluto, a redução não seria problemática. Mas porque, ao contrário, nós estamos no mundo, já que mesmo nossas reflexões têm lugar no fluxo temporal que elas procuram captar [...] não existe pensamento que abarque todo o nosso pensamento (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 10).

Embora o apontamento do autor citado volte à impossibilidade da redução completa, não significa desprezar as ideias construídas sobre a fenomenologia.

A percepção como um movimento fenomenológico

Após o desenvolvimento sobre a fenomenologia de Husserl, outros autores buscaram relações entre a postura (alguns consideraram enquanto método) fenomenológica. A partir desse movimento, destacamos a contribuição do pensamento de Merleau-Ponty, quando lança olhares para o tema da percepção:

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre

o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior; o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6, grifos do autor).

A inferência acima retoma a ideia de Husserl, no que diz respeito à rejeição das dicotomias que colocavam mundo e sujeito em lugares diferentes e isolados⁸. Ainda nessa vertente, Heidegger já havia compilado essa ideia ao destacar o *ser-no-mundo* como uma expressão composta que “já na sua cunhagem, mostra que pretende referir-se a um fenômeno de unidade” (HEIDEGGER, 1989 p. 90). Dessa forma, o sujeito habita, constrói e se constitui a partir do pano de fundo que é a vida. Merleau-Ponty (1999) acredita que, a partir dessa concepção, a qual envolve o sujeito no mundo, a percepção é um tema pertinente a ser considerado. Assim, o autor diz que “evidência é ‘a experiência da verdade’. Buscar a essência da percepção é declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso à verdade” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

Com efeito, tal compreensão acerca da *verdade* está diretamente relacionada à percepção do sujeito – que, por sua vez, só é um fenômeno devido ao entendimento de que o ser humano vivencia, entrando em contato com sensações e práticas a partir do contexto em que atua. Ora, se o “mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele

⁸ Ainda que para Husserl, o esforço de buscar o retorno das coisas a si mesmas exija a *colocação em parênteses* daquilo que não era considerado pertinente à busca pela redução, como as concepções científicas.

é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14), então não há como realizar o isolamento das experiências praticadas por um sujeito. Além disso, pode-se afirmar, em concordância com Merleau-Ponty (1994), que a reflexão acerca de algo só é possível após a percepção do que se manifesta. Poder-se-ia apontar a ideia de que “vivo, percebo, logo, penso”.

Assim, vale destacar o quanto a contribuição de Ponty, por meio de sua análise acerca da percepção, bem como a própria postura fenomenológica, relaciona-se com as possibilidades no campo da pesquisa.

A fenomenologia e suas possibilidades para a pesquisa

Ao apresentarmos a fenomenologia, enquanto um campo de estudos, que foi muito presente no pensamento de Husserl e Merleau-Ponty, compreendemos que tal teoria tomou diferentes espaços no campo do conhecimento e da pesquisa. Apropriações fomentaram novas discussões e abriram diversos horizontes de possibilidades para o trabalho fenomenológico⁹.

Ao compreender-se como Husserl possibilitou novas formas de se fazer pesquisa, compreendendo o ser humano, independente de seu tempo e espaço, também entendeu-se como a fenomenologia se ocupa das pesquisas mais recentes. Assim,

A fenomenologia é o estudo da experiência humana e dos modos como as coisas se apresentam elas mesmas para nós em e por meio dessa experiência. Tenta restabelecer o sentido da filosofia encontrada em Platão. É, além disso, não só uma revivificação de antiquário, mas algo que confronta as questões levantadas pelo pensamento moderno. Vai além dos antigos e modernos, e

⁹ Alguns autores que se destacaram ao desenvolver teses a partir de uma postura fenomenológica são Jean-Paul Sartre e Paul Ricoeur.

se esforça por reativar a vida filosófica em nossas circunstâncias presentes (SOKOLOWSKI, 2010, p. 10).

Conforme essa citação, percebe-se outra influência exercida sobre a fenomenologia, inaugurada por Husserl, que é a do pensamento platônico. Aqui lembramos que Platão criou o conceito de “mundo das ideias”, o qual correspondia a outro plano ou dimensão não sensível, não material. Para o filósofo, esse mundo à parte existia independente da consciência humana e a verdade. Portanto, estava para além das aparências (CHALITA, 2004). Não obstante, Husserl buscou, por meio de um procedimento interrogativo, compreender os sentidos dessa aparência sem desprezar a experiência observada.

Por este caminho, Sokolowski (2010) aponta que as noções sobre um “mundo intramental” e um “extramental” são incoerentes, já que a mente e o mundo são correlatos entre si. Além disso, aborda que a fenomenologia defende a mente humana como algo público, de ação ou exposição, de forma que ultrapassa seus limites. Esse processo aponta que nada é interno.

Segundo Espósito (1993), a fenomenologia possibilita a compreensão por meio da visão dos sujeitos, os quais atuam em seu contexto. Para esse autor, o ser humano é capaz de atribuir significados, constituindo-se enquanto sujeito histórico. Assim, concordamos com a ideia de que “não há homem sem mundo e mundo sem homem” (BICUDO, 2005, p. 24). Da mesma forma, autores como Ricoeur e Ponty afirmam que a fenomenologia possibilita a realização de estudos a partir da linguagem, a qual deve ser fundamentalmente considerada na busca pela compreensão dos contextos e fenômenos a serem investigados.

Ao pensarmos nas possibilidades por meio da fenomenologia, não queremos aqui preconizar um método a ser seguido de forma rígida e estruturada. De acordo com Masini (1989), quando fazemos referência a uma fenomenologia, não falamos em um

método a ser aplicado – muito embora Husserl o compreendesse como método –, mas estamos abordando possibilidade de postura ou atitude fenomenológica. Assim, acreditamos em um exercício de buscar remontar as ações humanas a partir daquilo que se mostra de maneira em que se deve questionar os fundamentos estabelecidos como critério de certeza (ainda que para Husserl, ao final desse processo, seja determinada uma certeza).

Nesse mesmo horizonte, das aparências das atitudes humanas, Asti-Vera (1980) aponta que seria extremamente errôneo trabalharmos com uma pesquisa a partir das manifestações de indivíduos como se os mesmos – os elementos do estudo – fossem objetos de pesquisa. O autor reivindica a fenomenologia como um campo de possibilidades do pesquisador das ciências sociais com uma objetividade diferente, na qual os seres humanos não são objetos, mas sim sujeitos. Paralelamente, Bruyne et al. (1982) salientam que a fenomenologia constitui um processo epistemológico, com o qual as ciências sociais deveriam esclarecer suas questões de pesquisa. Visto que vai além da filosofia na perspectiva das ambições estritamente científicas, “a reflexão fenomenológica guiará o pesquisador quando se tratar de colocar problemas, hipóteses, de destacar conceitos com vistas à elaboração teórica; ela poderá garantir a fecundidade sempre renovada da pesquisa” (BRUYNE 1992 p. 79).

Para Trivinõs (1987), a fenomenologia é o “estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo”, bem como se trata de uma postura, a qual despreza a essência sob um olhar fixo na existência superficial. Martins e Bicudo (1989) consideram que a fenomenologia é de grande contribuição para o método e para os procedimentos da pesquisa qualitativa. Esses autores salientam que essa postura visa uma compreensão cuidadosa e atenta do fenômeno estudado, deixando de lado generalizações, princípios ou leis, já que o foco da análise

situa o específico, almejando a compreensão do movimento posto em evidência.

Assim, depois de entender-se parte das possibilidades oriundas das atitudes que fomentam a elaboração dos métodos de cunho fenomenológico, compreender-se que tais posturas representam uma diferente e contundente maneira de questionar os pressupostos naturalizados socialmente. Tentar deixar de lado estigmas, ideias enraizadas no imaginário, preconceitos e anacronias, é uma tarefa necessária ao pesquisador. Por outro lado, a busca por compreender o meio, levando em conta as manifestações ordinárias, a cultura (in)visível e o próprio imaginário presente em um contexto, é uma ação de grande valia quando se pensa nas pesquisas em educação.

Considerações finais

Após tomar conhecimento de parte do legado de Husserl, no que concerne ao desenvolvimento da fenomenologia, ao abordar-se suas concepções acerca desse campo, destacando a intencionalidade e a redução para buscar uma postura que permita a visibilidade daquilo que se manifesta, considera-se interessante para este estudo alguns breves apontamentos sobre a percepção ressaltada por Ponty.

A partir das contribuições à fenomenologia por parte desse último autor, pode-se visualizar o pensamento de que é necessário vivenciar: experimentar o mundo para então serem percebidas as sensações e manifestações que emergem desse processo. Assim, o autor aponta que a reflexão acerca de algo é resultado da percepção realizada. Logo, foram trazidos os horizontes fenomenológicos no campo da pesquisa. Nesse sentido, as pesquisas qualitativas, em geral, apontam a possibilidade de assumir uma atitude fenomenológica. Por esse prisma, focamos como contri-

buição desse estudo, a potencialidade da postura fenomenológica nas pesquisas em educação.

Com efeito, consideramos que a pesquisa em educação, por meio do cunho fenomenológico, gera uma postura que, na mesma perspectiva do processo de viver – perceber – refletir, pode ir além dessa dinâmica, visto que permite a *práxis* (ação/reflexão/ação) do sujeito pesquisador. Assim, salientamos que essa postura abre uma imensidão no trabalho junto à educação. De maneira a elucidar, e não fragmentar o campo, algumas possibilidades de assumir a atitude fenomenológica são as pesquisas em educação popular, educação ambiental e os estudos do cotidiano.

Os campos da educação, especialmente esses três, apresentam a possibilidade de trabalhos com contextos, viabilizando estudos de caso, pesquisas de campo, trabalho com narrativas (e, portanto com a memória e linguagem, tema que se relaciona e é discutido na perspectiva fenomenológica), entrevistas abertas e história oral. O ponto crucial é compreender que a postura epistemológica propicia os contornos a serem tomados pelo percurso da ação que é a pesquisa em educação. Ou seja, é por meio do olhar cuidadoso, atento e despido dos óculos com lentes paradigmáticas e fixistas que o movimento da pesquisa em educação de cunho fenomenológico ocorre.

Quer-se afirmar, com isso, que só essa busca pela compreensão, ao adentrar o contexto estudado, sem concepções pré-definidas (e até mesmo rejeitando quaisquer hipóteses, se for possível, haja vista que não é uma tarefa fácil, como a leitura de Husserl poderia, quem sabe, deixar tal impressão, quiçá realizável) junto às experiências do mundo vivido, percepções, reflexões e ações, pode demonstrar para quais caminhos metodológicos o pesquisador poderá seguir.

Assim, salienta-se como uma contribuição significativa da postura fenomenológica no campo das pesquisas em educação, a possibilidade de compreensão. E quando anuncia-se essa pos-

sibilidade, o desejo é o de romper com pesquisas colonizadoras, as quais insistem em querer afirmar o que o outro pensa, sente e é. Acredita-se que o campo das pesquisas em educação seja uma das armas mais potentes na luta contra as dicotomias expressas na enorme vala que ainda divide a produção acadêmica da comunidade *extramuros universitários*. Queremos ressaltar o cuidado que devemos ter ao tentar interpretar o universo das experiências; que possamos contribuir e escutar ao invés de querer *falar* por quem já tem voz.

Que deixemos nossas *crises de interpretação* de lado e que possamos romper as fronteiras do saber. Essa postura possibilita a dinâmica de entendimento acerca de uma diversa realidade, sob um novo ângulo, o qual implica conhecer o outro e a si mesmo, oportunizando a contribuição para todos os sujeitos envolvidos no processo, que é aprender com o outro. Portanto, registramos o valor da problematização por meio da postura fenomenológica, a qual permite o movimento de construção do conhecimento a partir do *chão da vida*.

Referências

- ASTI-VERA, A. *Metodologia da pesquisa científica*. Porto Alegre: globo, 1980.
- BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques e SCHOUTHEETE, Marc de. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BICUDO, M.A.V. Pesquisa qualitativa: significados e a razão que a sustenta. *Revista Pesquisa Qualitativa*. Ano 1, n. 1. São Paulo: SE&PQ, 2005.
- CAPALBO, C. *Fenomenologia e ciências humanas*. Londrina: ed. UEL., 1996.
- CHALITA, Gabriel. *Vivendo a filosofia*. 2. ed. São Paulo: Atual, 2004.
- DARTIGUES, André. *O que é a fenomenologia?* 3. ed. Tradução: Maria José J. G. de Almeida. São Paulo: Moraes, 1992.
- DEPRAZ, Natalie; Varela, Francisco J.; Vermersch, Pierre. (2006). A redução à prova da experiência. Tradução de André Eirado e Virgínia Kastrup. *Arquivos*

Brasileiros de Psicologia, 58(1). Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=229017446008>>. Acesso em: 14 de junho de 2011.

ESPOSITO, V.H.C. Pesquisa qualitativa: modalidade fenomenológico-hermenêutica. Relato de uma pesquisa. In: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (Org.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

GALEFFI, Augusto Dantes. (2000). *O que é isto – a fenomenologia de Husserl?* Ideação, Feira de Santana, n. 5. Disponível em: <<http://www.uefs.br/nef/dante5.pdf>>. Acesso em: 03 de abril de 2011.

HUSSERL, Edmund. *A idéia da fenomenologia*. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

KELKEL, Arion L.; SCHÉRER, René.(1982). *Husserl*. Tradução: Joaquim João Coelho Rosa. Lisboa: Edições 70.

HUSSERL, Edmund. *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica*. Tradução de Diogo Falcão Ferrer. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2008.

_____. *Conferências de Paris*. Tradução de Artur Morão, António Fidalgo. Lisboa: Ed. 70, 1992.

_____. *Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura*. Tradução de Márcio Suzuki. Aparecida: Idéias& Letras, 2006.

LUIJPEN, W. (1973). *Introdução à fenomenologia existencial*. Tradução: Carlos Lopes de Mattos. São Paulo: Pedagógica e Universitária.

MASINI, Elsie F.S. *O enfoque fenomenológico de Pesquisa em educação*. Cortez, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MÜLLER, B. Introduction. In F. Brentano, *Descriptive psychology*. London: Routledge, 1995.

PEREIRA, Vilmar. Descartes e Rousseau: leituras antagônicas de infância e subjetividade. *POIÉSES– Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Universidade do Sul de Santa Catarina, jan./jun. 2011.

THOMÉ, Scheila. *Subjetividade e tempo na fenomenologia husserliana*. Trabalho de dissertação. Curitiba, 2008.

LYOTARD, J. F. *A fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1999.

SOKOLOWSKI, Robert. *Introdução à fenomenologia*. São Paulo: Loyola, 2011.

Capítulo



HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO:
UM ENCONTRO COM A
PESQUISA SOCIAL

Paulo Valério Saraçol¹

Luciana Netto Dolci²

Vilmar Alves Pereira³

“O ser que pode ser entendido é linguagem”.
Hans-George Gadamer

O objetivo deste texto é apresentar a hermenêutica como epistemologia de pesquisa, levando o leitor a compreendê-la nas relações sociais, em relação com a educação e a suas possibilidades na pesquisa em educação. A ideia é a de que a hermenêutica, por meio de uma relação dialógica entre os sujeitos, busca a tomada de

¹ Doutorando do PPGEDU pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG; professor do IFRS Campus Rio Grande e integrante do grupo de pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica, GEPT – IFRS. *E-mail: paulo.saracol@riogrande.ifrs.edu.br*

² Doutoranda do PPGEA pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG; professora do Instituto de Educação - FURG. *E-mail: lndolci@hotmail.com*

³ Doutor e professor do Instituto de Educação, atuando no PPGEA e no PPGEC da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. *E-mail: vilmar1972@gmail.com*

consciência e estimula a capacidade de se ter experiências numa profunda interação com o todo que os cerca. Assim, instiga o encontro consigo mesmo e com o outro. Isso pressupõe sujeitos conscientes do seu contexto histórico-social, ou seja, que consideram a sua realidade, sem, no entanto, desprezar a tradição. Sujeitos, esses, que mantêm constantemente um diálogo de (re) compreensão entre o passado e o presente. Por fim, pretende-se propiciar ao leitor este novo olhar para o mundo, um olhar hermenêutico para a vida, para as relações.

É necessário, então, vislumbrar uma educação emancipatória, para que o sujeito perceba o mundo antes de racionalizá-lo, aflorando a criticidade que possibilitará um agir ético do ser humano em sociedade, um agir de compreender a si e ao outro, um agir hermenêutico em suas relações com o mundo.

O texto está organizado em dois momentos, um que trata da hermenêutica e outro desta relacionada à educação. O primeiro, inicia com uma abordagem histórica sobre a palavra hermenêutica e seus significados, onde é resgatada a sua origem e as suas transformações. A partir disso, traz-se os principais teóricos e suas contribuições para a transformação da hermenêutica em uma epistemologia, ou seja, em hermenêutica filosófica, como é compreendida hoje. Também é reforçada a importância da linguagem para essa forma de fazer ciências humanas. No segundo momento, apresentam-se os limites e as possibilidades percebidas para o uso da hermenêutica na educação, assim como a perspectiva deste uso para o desenvolvimento das pesquisas em educação.

Nessa perspectiva, são propostos alguns questionamentos que, embora incipientes, relacionam-se satisfatoriamente com o objetivo deste trabalho: Qual o significado da palavra hermenêutica? Qual é a origem dessa palavra? Quando ela começa a ser utilizada? Quais foram os principais teóricos que desenvolveram a hermenêutica e como ela foi se transformando ao longo dos

últimos séculos? Quais as relações entre a hermenêutica filosófica e as pesquisas em educação?

Como referencial para discutir as questões relacionadas ao estudo da hermenêutica, principalmente no que tange à linguagem e à linguisticidade, baseou-se na obra *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, do autor Hans-Georg Gadamer⁴. No entanto, em determinados momentos, outros interlocutores auxiliam no desenvolvimento da hermenêutica como corrente epistemológica e também sobre as suas relações com a educação, a saber: Inwood⁵ (2007), Hermann⁶ (2003) e Lawn⁷ (2010).

Hermenêutica e seus significados

Hermann (2003 p. 22), apoiada em Palmer, assinala que a expressão hermenêutica teve sua origem no verbo grego *hermeneuein* (interpretar), e no substantivo *hermeneia* (interpretação). No dicionário etimológico da língua portuguesa, de Cunha (2010), encontra-se a referência à palavra *hermeneuta* como

⁴ Hans-Georg Gadamer é um dos mais famosos filósofos europeus dos últimos tempos. É conhecido por sua obra-prima *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Foi professor emérito desde 1968, tendo lecionado em Leipzig, Frankfurt e Heidelberg. Suas obras completas começaram a ser publicadas em 1986 e abrangeram todo o âmbito da hermenêutica, dialogando com alguns pensadores como Platão, Aristóteles, Hegel, Heidegger.

⁵ Michael Inwood é membro da Sociedade Científica e tutor em filosofia na Trinity College, da Universidade de Oxford; é autor de várias obras, além do *Dicionário Hegel* (ZAHAR, 1997).

⁶ Nadja Hermann é doutora e professora titular de Filosofia da Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; pesquisadora do CNPq. Algumas de suas obras são: *Educação e racionalidade*; *Validade em educação*; *Pluralidade e ética em educação*; *Hermenêutica e educação*.

⁷ Chris Lawn é professor de Filosofia da Universidade de Limerick, Irlanda; pesquisador e autor de várias obras nas áreas da hermenêutica, filosofia e linguagem, filosofia analítica, estética, literatura, história e historiografia. É membro da British Philosophical Association, da Irish Philosophical Society, da American Philosophical Association e do Royal Irish Academy Philosophy Committee.

intérprete, que tem origem na palavra grega *hermeneutes* de *hermeneuein* (interpretar). Já *hermenêutica* tem origem na palavra grega *hermeneutike*. Essa origem fica evidenciada também por Inwood (2002), que considera o resgate histórico feito por Heidegger⁸ sobre a hermenêutica e os intérpretes ou poetas da Antiguidade. Ele destaca que na obra antiga “o Ion de Platão⁹, Sócrates chama os poetas de ‘intérpretes’ *hermenes*, dos deuses” (INWOOD, 2002, p. 79, grifo do autor). *Hermeneuein* está associado a Hermes, que na mitologia grega é o mensageiro dos deuses, aquele que interpretava e difundia as suas mensagens, fazendo com que fossem conhecidas e se propagassem pela história da humanidade (LAWN, 2010). Mesmo as referências apresentando vertentes diferentes, como histórica, etimológica ou a mitológica, fica evidente que a palavra *hermenêutica* está associada basicamente à interpretação. Sabemos que historicamente ela estava diretamente associada à arte de ler corretamente e interpretar de forma *exata* os textos antigos, em específico a *Bíblia*. Para os gregos, a interpretação era o esclarecimento e a explicação das indefinidas mensagens sagradas.

Inicialmente, as mensagens divinas eram inquestionáveis, mas com o passar do tempo e desde a era medieval, principalmente, a questão interpretativa das escrituras sagradas tornou-se objeto de muita controvérsia e questionamentos. Havia uma grande dificuldade de interpretação em função das várias possibilidades interpretativas, o que logicamente abria espaço para questionamentos e contestações. Nessa época, iniciou-se uma tentativa de classificar a interpretação, conforme Heleno (2001, p. 49), para Todorov¹⁰ as escrituras sagradas tinham múltiplos

⁸ Martin Heidegger, filósofo alemão considerado o pai da fenomenologia. Sua principal obra foi *Ser e tempo*, de 1927.

⁹ Em LXIII, *Ontologia: a hermenêutica da facticidade*, Heidegger faz um histórico sobre a hermenêutica. Ele começa com o Íon de Platão, onde se refere à hermenêia. (Íon, 534 e 4-5).

¹⁰ Tzvetan Todorov, autor de *Symbolisme ET interpretatio*.

sentidos desde a idade média, quando “Tomás de Aquino codificou [...] a doutrina dos quatro sentidos: o literal (ou histórico) e o espiritual (ou alegórico) – possuindo este último três sentidos possíveis: o alegórico, o moral e o anagógico”. Então, a interpretação ainda não se configurava como técnica de interpretação. Ainda não existia a hermenêutica, mas já se buscava uma forma de interpretar respeitando as diversas possibilidades de atribuir sentido aos textos.

Mesmo com uma melhor estruturação do processo de interpretação ou *hermeneia*, as correntes teológicas divergentes seguiam questionando as interpretações, principalmente as de cunho religioso. Assim, a teologia protestante do século XVII, fundamentada na ideia de evidenciar os caminhos de Deus para os homens, criou a hermenêutica que, segundo Lawn (2010, p. 66), “é a arte de interpretação com seus próprios procedimentos e técnicas. A visão padrão era de que a *Bíblia* era a palavra de Deus, a divina revelação”. Desse modo, ela precisaria ser interpretada com autenticidade, havendo a necessidade de serem criados padrões e procedimentos corretos para efetuar a tarefa. É válido ressaltar que algumas técnicas hermenêuticas surgiram, porque o texto bíblico não apresentava um fácil entendimento e compreensão. Podemos imaginar que as estratégias hermenêuticas tornaram-se indispensáveis, quando o texto apresentava dificuldades de entendimento, como tradicionalmente eram os textos teológicos e também os jurídicos. A hermenêutica buscava uma interpretação mais segura. Naturalmente, por terem sentidos muito diferentes, esses textos (teológicos e jurídicos) exigiam técnicas interpretativas diferentes. Por isso, “sempre houve [...], desde os tempos mais antigos, uma hermenêutica teológica e outra jurídica” (GADAMER, 2002, p. 31).

Percebemos que a natureza dos textos vai exigindo que a interpretação dos mesmos vá se transformando e se adequando e, assim, desenvolvendo as bases para a hermenêutica. Mas quando

efetivamente essa palavra apareceu e se vincula à interpretação? Conforme Palmer (1989, p. 44, apud HERMANN 2003, p. 16), provavelmente a expressão hermenêutica surgiu em 1654, com Johann Conrad Dannhauer, que a empregou no título de sua principal obra *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum*. Pode-se considerar que foi esse o período em que a hermenêutica ganhou as suas bases como técnica interpretativa, pois, para Lawn (2010), Dannhauer e Spinoza foram importantes, pois estabeleceram regras para a interpretação correta dos textos bíblicos, jurídicos, clássicos, literários e filosóficos. De acordo com Heleno (2001, p. 49-50), foi Spinoza quem propôs a separação entre fé e razão: “a razão tem seu reino na verdade e na sabedoria [...] e a teologia tem o seu na piedade e na obediência”. Com essas palavras de 1670, percebe-se a eterna dualidade entre ciência e religião. Spinoza indica, então, o quão antigo é o ainda presente conflito entre ciência e religião, razão e fé. Todavia, ele não defende a subordinação de um sobre o outro.

Observando essa cronologia, percebe-se que o procedimento para desenvolver a interpretação dos textos jurídicos, teológicos ou clássicos, durou um longo período, toda a Antiguidade, toda a Idade Medieval e todo o Renascimento. Portanto, a hermenêutica efetivamente surgiu em meados de 1650, portanto, somente no início da era moderna teve o seu marco, por volta do ano de 1600.

Até esse momento, parece que a hermenêutica era utilizada apenas para textos complexos e de difícil compreensão. Entretanto, foi Friedrich Schleiermacher¹¹ que conseguiu demonstrar a possibilidade de existir o mal entendido, o não entendimento ou entendimento incorreto em um texto (até mesmo nos de fácil compreensão), o qual está relacionado a uma característica de toda a interpretação, descartando a possibilidade de atribuir o não entendimento ao desconhecimento do vocabulário ou

¹¹ Friedrich Schleiermacher, teólogo alemão (1768 -1834), foi um dos precursores da hermenêutica.

às frases que o leitor encontra. Mesmo textos com linguagem conhecida podem gerar mal entendidos ou problemas de compreensão. Assim, segundo Lawn (2010, p. 67), no pensamento de Schleiermacher, “o entendimento não deve ser considerado algo líquido e certo, mas sim pesquisado e testado”, pois é uma característica de todos os modelos de entendimento. Portanto, a interpretação deve ser buscada em todos os textos, independente de sua natureza ou complexidade.

Nesse sentido, Schleiermacher enfatiza o círculo hermenêutico como sendo um enigma no núcleo da interpretação. O círculo hermenêutico consiste em entender o todo de um texto considerando a compreensão das partes individuais, bem como a compreensão das partes individuais para o entendimento do todo. Em outras palavras, isso quer dizer que “o todo deve ser entendido em relação as suas partes e as partes ao todo” (LAWN, 2010, p. 68). Tal processo é percebido no momento em que lemos um texto, normalmente antecipamos um significado total ao que está sendo lido, por exemplo, imaginamos o desfecho da história ou tentamos resolver os conflitos da história narrada. O leitor mentalmente encaixa todas as partes individuais do texto, antecipando o significado total deste. Evidentemente que quanto menos informações mais rapidamente se compreende o todo. Nos textos de *suspense* são introduzidos muitos elementos da história e, portanto, a antecipação ou compreensão do todo torna-se mais difícil ou complexa, logo com mais possibilidades verossímeis. Ao antecipar o significado total, o leitor está desenvolvendo uma interpretação. Sendo assim, estas partes contribuem com o significado total do texto.

As partes podem ser palavras, portanto o significado destas está associado ao todo. Com relação a isso, Lawn (2010, p. 69) defende que o que ocorre é um movimento constante entre as partes e o todo. “Os significados das palavras em um texto não devem ser considerados isoladamente, mas sim como unidades

de significados que estão constantemente no processo de modificação em relação ao significado total implícito do texto”. Isso é o círculo hermenêutico.

Aproveitando o conceito de círculo hermenêutico, pode-se ampliar esse entendimento para além do texto, ou melhor, para o autor e seu mundo, para o leitor e o seu mundo. Assim, as partes podem ser o texto em si e também o conhecimento anterior ou os preconceitos do intérprete. Já o conjunto da obra do autor e o mundo do intérprete passam a ser o contexto histórico de cada um. Nesse raciocínio, o todo passa a ser a interpretação da obra em si. Logicamente, para a compreensão de uma das partes torna-se necessário a compreensão do todo e vice-versa, numa fusão do mundo do autor com o do intérprete. Será abordado mais profundamente esse aspecto da interpretação na apresentação do pensamento de Gadamer sobre a linguagem a seguir.

Dando continuidade ao processo histórico da evolução da teoria da interpretação, de acordo com Inwood (2007), um grande avanço para a interpretação de textos ocorreu com a publicação da obra *Elementos de Gramática, hermenêutica e criticismo*, em 1808, cujos autores, Friedrich Ast e Friedrich August Wolf¹², discriminaram diferentes *níveis da compreensão* ou possibilidades de atribuição de sentido a um texto. Agora não está mais em foco a dualidade entre textos racionais e teológicos. Assim, a interpretação podia assumir três sentidos:

O primeiro é “*histórico*”, que estabelece o texto autêntico comparando diferentes manuscritos e utilizando o conhecimento da história, além de outros escritos do período; a esta compreensão corresponde a “hermenêutica da letra”. O segundo é *gramatical*, e corresponde à “hermenêutica do sentido”: compreendemos o significado das palavras e frases no texto. O terceiro é *espiritual*: a partir do sentido literal, ascendemos ao espírito (*Geist*)

¹² Autores da obra *Grundlinien der Grammatik, HermeneutikundKritik*, junto com J.C. Dannhauer e Spinoza são considerados os pais da hermenêutica.

do autor e de sua sociedade (“espírito” significa “perspectiva”, “mentalidade” ou “visão de mundo”; não precisa ter conotação psicológica ou teológica). [...] Em suas palestras publicadas na “enciclopédia de estudos clássicos” de 1785 a 1807, Wolf definiu a hermenêutica como a “ciência das regras pelas quais é discernido o significado dos signos” (INWOOD apud WOLF, 1831, p. s/n).

Na perspectiva da interpretação hermenêutica baseada em níveis de compreensão ou níveis de atribuição de sentido, é possível afirmar que o intérprete precisa conhecer mais do que as técnicas de interpretação. Logo, a hermenêutica avança na busca pelo contexto, pois somente a palavra associada a uma regra aplicada por um intérprete já não é suficiente para uma interpretação adequada, que exige mais pesquisa e envolvimento do intérprete com outras fontes de informação. Por exemplo, para atingir o nível de interpretação *espiritual*, é necessário conhecer o contexto histórico e social do autor, sua visão de mundo etc. Para isso, o intérprete precisa conhecer o que o autor conhecia, apreciar a sua história, a história do local onde vivia e, principalmente, a sua linguagem. Porém, embora o intérprete conheça o mundo do autor, não se pode esquecer que ele mesmo (intérprete) possui um mundo também. Portanto, são dois mundos (linguagens) que se aproximam mediados pela interpretação. É através da linguagem que o homem se relaciona com o mundo, “ter linguagem significa ter um relacionamento com um mundo” (HERMANN, 2003, p. 68), sendo através disso que o homem desenvolve a sua linguagem com esta expressa a sua visão de mundo.

Sobre isso, Gadamer (2002, p. 643) afirma que “as línguas são acepções de mundo [...] a linguagem afirma [...] uma espécie de existência autônoma [...] numa determinada relação com o mundo e num determinado comportamento com relação a ele”. Gadamer ainda se refere à unidade ou à indissociabilidade entre linguagem e tradição, numa visão hermenêutica de relação com

o mundo, para ele “a forma linguística e o conteúdo da tradição não podem ser separados na experiência hermenêutica. Cada língua é uma interpretação de mundo, não pela língua em si, mas em virtude do que nela foi falado e transmitido pela tradição” (GADAMER, 2002, p. 640). Nesse sentido, tradição é a passagem, de geração para geração, dos conhecimentos e práticas desenvolvidos e aprendidos ao longo do tempo.

Até agora, foi possível conhecer algumas transformações que a hermenêutica apresentou no transcorrer do tempo. Para fundamentar o pensamento aqui exposto, faz-se necessário sintetizar essa transformação, voltando ao significado atribuído à *interpretação*.

Síntese histórica

A interpretação em si sofre uma transformação de *simples* para *arte da interpretação*. O que isso significa? Se *hermeneia* é interpretar e hermenêutica é a arte de interpretar textos, existe uma diferença entre esses termos, (*hermeneia* x hermenêutica) e essa diferença está justamente na expressão *arte*. Agora, se arte for o resultado de uma capacidade pessoal do intérprete (sua habilidade ou seu talento para a interpretação), a hermenêutica assumirá uma forte característica subjetiva, portanto tem como grande característica a subjetividade. Assim, a interpretação está vinculada à subjetividade do intérprete. Decorre daí a forte pressão que transforma essa hermenêutica, que a faz passar de uma habilidade, *arte*, talento, para uma técnica, teoria, disciplina. Isso impõe a ela um caráter menos subjetivo. Pode-se dizer que esse primeiro momento da interpretação durou até o ano de 1654.

Em um segundo momento, outra importante transformação deve ser considerada: de *arte da interpretação*, a hermenêutica passou a ser considerada *ciência das regras de interpretação*. Isso se deu a partir do surgimento da expressão hermenêutica, em 1654

até 1808, quando Friedrich August Wolf adotou o termo *ciência* para designar a hermenêutica, caracterizando essa transformação. A concepção de *arte da interpretação* durou aproximadamente 150 anos.

Já na condição de ciência das regras do conhecimento dos signos, cabe lembrar que a atribuição de sentido e conhecimento dos signos é uma prática associada ao mundo dos sujeitos. Coloca-se, a partir de então, em xeque o *mundo* que origina o texto e o de quem lê este texto. A partir daí, seu sentido passa a ser buscado para além das palavras. Não se pode negar ser esse o princípio da transformação para uma epistemologia. Portanto, talvez tenhamos aí um marco para a hermenêutica filosófica.

A hermenêutica está rumando, então, para além da interpretação. Considerando que a origem do termo ocorreu no século XVII e que até o XIX a hermenêutica já sofreu grandes transformações, não parece arriscado supor que no século XX essa transformação tenha se ampliado, e que hoje o termo tenha várias possibilidades de sentido, chegando a ampliar-se para uma verdadeira epistemologia.

Hermenêutica como epistemologia: a hermenêutica filosófica

A racionalidade humana sempre conduziu os homens à busca do conhecimento ou à procura de verdades e essências. Assim, constituiu-se a ciência e, principalmente, a ciência natural que busca a relação de causa e efeito, procura a possibilidade empírica de comprovação e experimentação: a comprovação metodológica. A racionalidade cartesiana, previsível, verdadeira, inquestionável, começou a perder o seu *status quo* para produzir conhecimentos na área humana. Portanto, essa forma de pensar começou a ser questionada quanto a sua possibilidade de dar conta das relações

voltadas à arte e à historicidade ou, mais especificamente, às questões eminentemente humanas e sociais.

De acordo com Hermann (2003, p. 14), Friedrich Nietzsche foi um dos que ajudou na instauração da dúvida sobre o método científico empregado até então para a pesquisa qualitativa ou das áreas humanas. Ele “traz para o debate a idéia de ir além dos fenômenos [...] para apontar as infinitas possibilidades de interpretação”. As ciências naturais mostravam-se limitadas em relação à plenitude dos fenômenos humanos; por conseguinte, instaurou-se a crise com relação às ciências humanas, às disciplinas ligadas à linguagem, arte e história. Estabeleceu-se a controvérsia entre *explicar* e *compreender*, numa clara mudança de paradigma de pensar a ciência.

Num novo paradigma de pensar a ciência humana, agora com o *compreender* sobrepondo-se ao *explicar*, Wilhelm Dilthey¹³ entende que o primeiro é um ato, acima de tudo, histórico, vinculando a compreensão à consciência histórica do intérprete. Conforme Hermann (2003, p. 18), este teórico defende que a interpretação das expressões essenciais humanas implica um ato compreensivo histórico. Trata-se de estabelecer uma racionalidade própria às ciências humanas, denominada compreensiva, em detrimento das explicativas e quantitativas.

Nesse processo de transformação, no rumo de uma nova epistemologia, uma contribuição significativa foi a introduzida por Martin Heidegger¹⁴, que vincula a hermenêutica à interpretação do sentido do ser. Ele se preocupa com o sentido do ser e com

¹³ Wilhelm Dilthey (1833-1911), filósofo alemão que, na obra *Introdução ao estudo das ciências humanas*, publicada em (1883), colocou a hermenêutica com o status de método de conhecimento, especialmente apta a dar conta dos acontecimentos humanos. Sua obra crítica a visão positivista da *explicação* sobre o homem, buscando a *compreensão* da sua natureza social e histórica (JESUS, 1998 apud JAPIASSU & MARCONDES, 1995, p. 73).

¹⁴ Martin Heidegger (1889-1976), filósofo alemão. Sua obra principal foi *Ser e tempo* (Sein und Zeit), publicada em 1927.

o problema da compreensão; abandona toda a fundamentação natural ou teológica. Segundo Hermann (2003, p. 31-32), “a originalidade de Heidegger consiste, então, em mostrar como a solução de um problema depende da forma de colocá-lo. [...] cria um método chamado *hermenêutica fenomenológica*, para fazer uma hermenêutica [...] do modo de ser do homem no mundo”. Heidegger desloca o questionamento do *que é* o ser para *como é* o ser, abandonando a busca pela essência e pela definição, pois percebe que existem infinitas formas de definir o ser e que este se encontra onde o fenômeno pode ser compreendido.

O pensamento de Heidegger rompe com a generalização e vincula o ser ao mundo, o homem a sua consciência de mundo. O homem só é homem porque tem a consciência de estar no mundo. A consciência de mundo está relacionada a sua prática de estar nele. Portanto, a sua compreensão está relacionada a sua práxis, ou seja, está no contexto e não no fenômeno isolado.

A compreensão se torna possível porque o homem habita um mundo que não é o universo como vê o cientista, tampouco o conjunto de todos os seres, mas a totalidade da relações em que o homem está mergulhado [...]. O mundo é o próprio ser e o homem é o próprio ser-no-mundo. A compreensão se mundaniza, permeia todos os momentos da vida, de modo que somos nós que temos o sentido da existência. O modo prático de ser no mundo abre as possibilidades de compreensão, de tal maneira que o compreender não existiria se não compreendesse o contexto em que surge (HERMANN, 2003, p. 34).

A interpretação proposta por Heidegger considera que o intérprete coloca na interpretação a sua visão de mundo, que pode ser diferente da visão de mundo do autor. A aproximação ou o distanciamento das percepções de mundo estão relacionados ao quanto o intérprete conseguiu contextualizar-se com a prática do autor, compreender a sua linguagem. O reconhecimento desse possível distanciamento e, portanto, dessa possível divergência

entre intérprete e autor, abre a necessidade de revisões constantes. Durante o processo de interpretação, o intérprete pode mudar a sua visão de mundo e mudar por consequência a sua interpretação.

Heidegger propõe um conceito de verdade que rompe radicalmente com o conceito até então utilizado. Para ele, a verdade não é a autenticidade da expressão, nem prova da existência do real, mas sim imersa no tempo e aberta à possibilidade do ser. A verdade não é uma consequência do conhecimento da essência, não sendo possível, simplesmente pelo uso da razão ou aplicação de uma técnica, comprová-la ou refutá-la. A verdade está na abertura do horizonte de possibilidade do ser e a linguagem está nessa abertura. “A verdade é temporal, situa-se na historicidade, torna-se condição de possibilidade” (HERMANN, 2003 p. 39).

Os pensamentos, principalmente, de Dilthey e Heidegger abrem o caminho para que Hans-Georg Gadamer¹⁵, considerado mestre da hermenêutica moderna, possa desenvolver a síntese de uma nova hermenêutica, que deixa de ser uma técnica ou uma metodologia que busca a interpretação, a verdade ou a essência. A hermenêutica vai além de uma técnica das ciências sociais ou humanas e passa a ser uma busca pela compreensão do que é a própria ciência humana (HERMANN 2003). A interpretação vai além de textos, pois qualquer outra forma de expressão permite, através da reconstrução das significações, inferir as intenções originais do autor.

Surge uma nova forma de pensar, a chamada *hermenêutica filosófica*, que assume a condição de corrente filosófica, uma epistemologia. Arriscamo-nos a dizer que é inaugurada uma nova era de fazer ciência, obviamente que para quem compartilha essa abertura de possibilidades.

¹⁵ Hans-Georg Gadamer (1900-2002), filósofo alemão que impulsionou a hermenêutica moderna e formulou as bases desta a partir da obra *Verdade e método: elementos fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, publicado em 1960, na Alemanha.

Hermann (2003, p. 27) diz que “em *Verdade e método*, a hermenêutica rompe com um modo de fazer teoria do conhecimento que quer descobrir as essências, na tradição que vai de Platão a Kant”. Abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio da hermenêutica. “Nossa busca de verdade dá-se no horizonte de uma tradição à qual pertencemos, à qual estamos sujeitos, de modo que nossa historicidade é a condição de nossa compreensão” (HERMANN 2002, p. 46).

Gadamer assume que a razão, o pensamento e o conhecimento são condições da história e da linguagem; refere-se à hermenêutica filosófica como sendo a que reconhece a presença dos pressupostos intrínsecos ao intérprete e que sua compreensão está carregada desses pressupostos. A base da compreensão está nos preconceitos, não no sentido pejorativo da palavra, mas no sentido de pré-conhecimentos, construídos pela tradição. Desse modo, o intérprete já está no fenômeno estudado e não distante dele, “não estamos diante de uma situação, estamos no seu interior, portanto não podemos ter um saber objetivo sobre tal situação” (HERMANN, 2003 p. 49).

A situação hermenêutica é limitada pelo que conhecemos e vemos, conseqüentemente, pelo horizonte em que nos encontramos. Horizonte é a metáfora que Gadamer usa para definir o pensamento humano determinado pela sua finitude. A condição histórica confere ao homem um horizonte sempre aberto para novas vivências. Essa abertura será maior quanto maior for a disposição do sujeito para se envolver num verdadeiro diálogo. Dessa forma, o horizonte se amplia à medida que conhecemos e experienciamos novas experiências. Como já nos referimos antes, compreender é o resultado do diálogo, do entendimento com base na linguagem entre sujeitos, portanto, “compreender é sempre um processo de fusão de horizontes” (HERMANN, 2003, p. 49).

Assim, a compreensão dá-se pela fusão dos horizontes do autor e do intérprete. Seus mundos, seus conceitos e preconceitos,

a tradição a que pertencem e as suas linguagens fazem parte dos seus horizontes. Para Gadamer, a compreensão de um texto é a ressurreição do seu sentido que se encontra implicada pelas ideias do intérprete. Ideias que são função do seu horizonte, que atua diretamente no processo de interpretação e que ajuda na apropriação do que diz o texto. Na compreensão de um texto está, pelo pensamento hermenêutico, a fusão dos horizontes do autor e do intérprete; assim “a forma de realização de uma conversação, na qual um tema chega a sua expressão, não na qualidade de coisa minha ou de meu autor, mas de coisa comum a ambos” (GADAMER, 2002 p. 566).

Gadamer entende por compreensão o desenvolvimento completo, no juízo de quem compreende a plena realidade em que vive o outro. Quem compreende não julga a partir de uma visão externa, mas a partir da realidade dos envolvidos. “A experiência hermenêutica exige quebrar a resistência para abrir-se ao outro, para deixar valer a palavra do outro, ou seja, para reconhecer que o outro pode ter razão” (HERMANN, 2003 p. 56). Quando se percebe que a hermenêutica é baseada na abertura ao outro e que a linguagem é a base do conhecimento, conclui-se que o diálogo é meio pelo qual se pode superar o limite do conhecimento e então conhecer o novo. “A pergunta abre o horizonte do outro, conduz o participante do diálogo a ultrapassar suas próprias reservas”, desde que seja uma pergunta verdadeira cuja resposta não seja conhecida. Compreender o horizonte da pergunta que orienta um texto para que haja a fusão do horizonte do intérprete, pressupõe a verdadeira dimensão da experiência hermenêutica (HERMANN, 2003, p. 59).

Viver humanamente é uma experiência hermenêutica na sua mais profunda radicalidade. A humanidade atribuída ao animal homem caracteriza-se pela linguagem, a linguagem como processo da comunicação, do diálogo, da abertura para escutar o outro em busca do entendimento. A intersubjetividade é histórica, é

linguagem. Se for consciente e, portanto, não alienada, é comunicação, é interpretação e compreensão. Viver humanamente com outros homens é eminentemente um ato hermenêutico. Portanto, um *ser* humano que socialmente se fundamenta nas relações e no diálogo é um *ser* hermenêutico.

A importância da linguagem na racionalidade hermenêutica

Pelo que foi reforçado até aqui, percebe-se que a linguagem é o fio condutor dessa racionalidade. Em função disso, passa-se a abordar mais detalhadamente os aspectos da linguagem e da linguisticidade, trazendo essencialmente o pensamento de Hans-Georg Gadamer.

Gadamer (2002, p. 566) diz que toda a compreensão é interpretação a primeira é a forma de realização da última. “Todo compreender é interpretação, e todo interpretar se desenvolve no *medium* de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto e é, ao mesmo tempo, a linguagem própria de seu intérprete.” Com base nisso, pode-se entender que a linguagem do intérprete é a linguagem que assume a interpretação e que, portanto, o texto vem à fala na linguagem do seu intérprete e não necessariamente na linguagem do seu autor. Parece evidente que haverá mais problemas de interpretação ou compreensão quanto mais distantes estiverem as linguagens do autor e do intérprete. Logo, quanto mais afinidade existir entre essas linguagens, mais o texto vem à fala com o seu sentido original preservado.

A linguisticidade é a base da tradição que, por meio da escrita, assume a sua mais plena forma hermenêutica. A tradição não é o que resta, uma preservação acidental ou casual, ao contrário, preserva o que é intencionado de ser transmitido. Na escrita, perpetua-se a tradição, o que é efetivamente histórico, o sentido do texto, que é o objeto hermenêutico por excelência. A escrita

é acessível a quem possa decodificar os seus códigos. Embora acessível, a escrita é uma forma limitada de transmitir a palavra dita pelo discurso. Pode haver uma dificuldade na preservação do real sentido, principalmente quando comparada à oralidade. A linguagem oral, que melhor representa o pensar, conta com recursos que a escrita não possui, como entonação, pausas, gestos e contexto. Nesse sentido, Gadamer (2002, p. 573) diz que “é assombroso até que ponto a palavra falada se interpreta a si mesma, pelo modo de falar, o tom, a cadência etc., assim como pelas circunstâncias nas quais fala”. Cabe à hermenêutica a compreensão do texto de maneira que ele retorne ao discurso, que ele se deixe vir à fala e assim se aproxime mais do pensar.

Podemos dizer que a oralidade converte-se em escrita, e essa, por suas limitações, precisa da hermenêutica para fazer voltar à oralidade. Pela interpretação, reconstrói-se o discurso. Portanto, o objeto hermenêutico é aquele que carece de interpretação para a compreensão. A tradição no âmbito da linguística, quando assume a forma de um texto escrito configura-se eminentemente no objeto hermenêutico; quanto a isso, diz Gadamer (2002, p. 575), “de fato, todo escrito é sempre objeto preferencial da hermenêutica”.

A compreensão de um texto nada mais é do que a sua interpretação, que não pode ocorrer distante dos preconceitos do intérprete, que coloca os conceitos passados em cheque com o seu próprio pensar. Assim, procura encontrar uma linguagem que permita que o texto fale por si. Isso quer dizer que a intenção do texto seja trazida à fala para nós leitores, intérpretes. Desse modo, o que emerge do texto pode ser entendido como a realização de uma conversação que na mesma língua encontra o acordo sobre a coisa em si. Mais precisamente, a compreensão.

A interpretação desenvolve-se pelo colocar em jogo os próprios conceitos, permitindo que o texto fale por si só, em uma linguagem comum ao intérprete e ao texto. Com relação a isso,

Gadamer (2002, p. 578) diz que “através da interpretação o texto tem que vir à fala. [...] Assim, a interpretação tem que encontrar a linguagem correta, se é que quer fazer que o texto realmente fale”. Considerando que a interpretação exige o encontro de uma linguagem adequada e que, pelos preconceitos ou horizonte do intérprete, pode ser diferente, torna-se evidente que não existe uma interpretação *correta em si*. Ela é sempre uma interpretação histórica que permite apropriações e interpretações sempre novas, pois, embora “sendo o mesmo texto que, a cada vez, se nos apresenta de modo diferente” (GADAMER 2002, p. 579).

Percebemos que a linguagem confere ao ato interpretativo um caráter provisório e nunca definitivo ou único. Isso se deve essencialmente à condição histórica dos interlocutores. Portanto, nesse contexto, a palavra assume uma relação vital com a produção do sentido, ou o vir à fala do texto. A relação entre a palavra e a coisa em si está vinculada à linguagem utilizada. Desse vínculo, depende toda a diversidade de possibilidades de interpretação. Nesse sentido, Gadamer (2002, p. 585) afirma que “quem vive numa linguagem está penetrado com a insuperável adequação das palavras que ele usa, às coisas a que se refere”. Logo, palavras com grafias iguais podem ter conceitos diferentes e vice-versa.

Decorre daí o caráter interpretativo da compreensão. Existe uma unidade indissolúvel entre pensamento e linguagem tal como a encontramos no fenômeno hermenêutico, como unidade de compreensão e interpretação. Segundo Gadamer (2002, p. 586), “a experiência hermenêutica é a própria interpretação conceitual”, que se revela nos conceitos e pré(conceitos) do intérprete.

Conforme Gadamer (2002, p. 623-625), há que se ter cuidado na interpretação, quanto ao conceito atribuído às palavras, porque, embora a palavra tenha um significado geral, é sempre empregada por meio de um uso particular. Com a utilização cada vez mais específica, o uso da palavra assume um caráter mais particular e que vai tomando outra dimensão e vai assumindo

o caráter de conceito que é o que dá vida aos significados da linguagem. Por isso, pessoas de mundos muito diferentes precisam necessariamente conhecer o contexto da fala e o horizonte de quem fala. Considerar somente as palavras desvinculadas do todo pode gerar uma atribuição de conceitos diferentes e que logicamente são relacionados aos mundos dos que tentam o entendimento. O não considerar o todo pode ser o caminho para a não compreensão ou o mal-entendido, pois o significado das palavras só é alcançado na unidade da fala.

Embora já mencionado, convém ressaltar que a hermenêutica filosófica fundamenta-se na linguagem, e que por linguagem se compreende a relação entre o homem e o mundo. Em decorrência da importância desse entendimento para a compreensão dessa racionalidade, a seguir será explorado um pouco mais as relações entre homem, mundo e linguagem.

Na compreensão de Gadamer (2002, p. 643), a linguagem e o mundo são indissociáveis. Assim, podemos dizer que a linguagem, mais do que uma indicação de como o homem está no mundo, é a base e a representação que este tem do mundo. A linguagem confere ao homem uma identificação com um meio linguístico, onde ele se desenvolveu e que o confere uma determinada relação com o mundo e num determinado comportamento com relação a este mundo. A linguagem só é verdadeiramente linguagem, porque nela se representa o mundo. Ela é a característica particular que confere humanidade ao homem. Isso significa que sem ela o homem não seria humano. Ter mundo significa comportar-se para com o mundo de maneira consciente e autônoma ou livre, sendo possível pô-lo diante de si tal como é. Portanto, ter mundo é ter linguagem. Nesse contexto, “o conceito de *mundo* se apresenta em oposição ao conceito de mundo circundante” (GADAMER 2002, p. 643). O mundo do homem é o mundo do qual ele tem consciência, pois esse é o mundo

que ele pode perceber, representar ou descrever, logo é o único mundo que pode interpretar.

Diferenciando o homem de outros seres vivos pela construção de sua linguagem, Gadamer afirma que “precisamente o que caracteriza a relação do homem com o mundo, por oposição à de todos os demais seres vivos, é a sua liberdade face ao mundo circundante. Essa liberdade inclui a constituição linguística do mundo” (GADAMER, 2002, p. 644). A liberdade, que só o homem experimenta, em função da sua racionalidade, é que permite a ele construir uma linguagem.

A linguagem que possibilita a conversação para o mútuo entendimento é, por excelência, o próprio entendimento e não o meio para este. Como meio de entendimento, podemos exemplificar as linguagens introduzidas e artificiais, como as secretas ou os simbolismos matemáticos. Esses não são naturais, por isso necessitam de um acordo prévio para o entendimento. Significa que somente alguns têm acesso a esse acordo e, portanto, a esse entendimento. Para Gadamer (2002, p. 648), Aristóteles já havia mostrado que “numa comunidade linguística real não nos pomos primeiro de acordo, mas estamos já sempre de acordo”. Isso quer dizer que uma linguagem natural desenvolve-se de maneira que os sujeitos daquela sociedade se compreendem sem necessidade de interpretação ou acordos prévios.

Nesse momento, retoma-se a questão da palavra e sua conceituação para explorar mais profundamente a situação interpretativa. Nesse sentido, convém ressaltar que a palavra não é a coisa em si; não é capaz de construir a coisa em si e por isso o conhecimento histórico é o contexto da compreensão. “Somente o *medium* da linguagem, por sua referência ao todo dos entes, pode mediar a essência histórico-finita do homem consigo mesmo e com o mundo” (GADAMER 2002, p. 663).

Esse pensamento, ou melhor, essa consciência torna-se importante na medida em que a palavra pode trazer consigo, ao

intérprete, uma carga de objetivação ou conceituação que o conduz a uma determinada interpretação, a qual não necessariamente estará de acordo com o verdadeiro sentido do texto. Para isso, basta que o intérprete não tenha interpretado o todo, não tenha compreendido o horizonte do texto, não tenha desenvolvido o círculo hermenêutico. Acredita-se que esse comportamento pode surgir com mais frequência, quando o intérprete é um *grande* conhecedor do tema que interpreta. Na condição de *autoridade* desse tema, ele pode pré-supor e isto é o que propicia a antecipação da sua compreensão, fundamentada nos seus próprios conceitos e não nos do autor. Tem-se aí a real possibilidade de que o texto se apresente com uma mudança no seu sentido original. Essa é a premissa da hermenêutica. Obviamente que esse processo passa ao largo da consciência da maioria dos intérpretes. Se, no caso, o intérprete for um pesquisador acadêmico, esse cuidado deve ser dobrado, pois, em função do seu *grande* envolvimento com o tema pesquisado, o pesquisador pode antecipar a compreensão sem completar o *círculo hermenêutico*. Não é raro observar um comentário aprofundado sobre o autor, com base em apenas algumas palavras lidas ou ouvidas, antecipando-se assim o suposto paradigma que acompanha esse autor, sem nem sequer conhecer o texto como um todo e às vezes, sem nem mesmo conhecer o próprio parágrafo que contém essas palavras. Nesse caso específico, os acadêmicos devem manter-se sempre vigilantes com relação a esse comportamento. Aqui tem-se um verdadeiro problema hermenêutico, um verdadeiro problema de interpretação.

A diversidade dos sentidos que as palavras possibilitam solicita do intérprete o conhecimento do todo, para compreender o dito e o não dito, que se encontram expressos nas palavras ou na simples escolha destas. Nesse sentido,

cada palavra irrompe de um centro e tem relação com um todo, e só é palavra em virtude disso. Cada palavra faz ressoar o conjunto da língua a que pertence [...] Por isso, cada palavra,

como acontecer de seu momento, faz que aí esteja também o não dito. [...] Todo o falar humano é finito no sentido de que, nele, jaz uma infinitude de sentido a ser desenvolvida e interpretada (GADAMER 2002, p. 664).

A compreensão de um texto pressupõe deixá-lo vir à fala, à procura do verdadeiro sentido no deixar acontecer. O texto acontece para o intérprete, como se fosse uma escuta. O logos é a mais radical forma de pensamento humano que, a partir da linguagem, alcança a comunicação e a conversação em busca do acordo. “O ouvir é o caminho para escutar o logos”. “Não há nada que não seja acessível ao ouvido através da linguagem.” Segundo Gadamer, para Aristóteles, “ao fenômeno hermenêutico subjaz uma verdadeira primazia do ouvir” (GADAMER 2002, p. 670).

A interpretação e, portanto, a compreensão pressupõe um intérprete que escute o texto. Para isso é necessária comunicação linguística entre o presente e a tradição. A seguir, citamos as palavras de Gadamer, porque trazem a síntese do que é o verdadeiro acontecer hermenêutico:

A linguagem não constitui o verdadeiro acontecer hermenêutico enquanto linguagem, enquanto gramática nem enquanto léxico, mas no vir à fala do que foi dito na tradição, que é ao mesmo tempo apropriação e interpretação. Por isso, é aqui, onde se pode dizer com toda a razão, que esse acontecer não é nossa ação na coisa, mas a ação da própria coisa (GADAMER 2002, p. 672).

Por isso, a hermenêutica rejeita o método, pois entende o método como uma ação externa, sobre a coisa e não com a coisa ou por meio dela. Segundo Gadamer, (2002, p. 675), para Hegel, o comum entre a hermenêutica e a dialética é o especulativo, no sentido contrário ao dogmatismo, no sentido de quem não se entrega diretamente à solidez do fenômeno ou à determinação inquestionável da opinião. Utilizamos a relação de especulativo

e espelhamento, que Gadamer aborda, e a metáfora da imagem refletida para explicar a nossa compreensão em relação ao especulativo dialético ou pesquisa dialética e ao especulativo hermenêutico ou pesquisa hermenêutica.

O especulativo dialético é a busca pela *imagem refletida* como prova da existência de outra verdade. Para chegar nessa nova verdade, é necessária a destruição ou negação da *imagem* anterior e, a partir dessa, a construção de uma nova e assim por diante. Já o especulativo da hermenêutica indica que a palavra, o sentido, o conceito, a interpretação ou mais especificamente a *verdade* ou *imagem*, possui outras possibilidades, reflexos que podem representar a *verdade*, no caso textual, a intenção do texto. A interpretação reconhece esse universo de possibilidades e procura determinar. Nesse sentido, as imagens coexistem, as verdades são possibilidades históricas.

Com relação à universalidade de possibilidades de interpretação, entendemos que essa universalidade decorre, justamente, do fato de a hermenêutica estar fundamentada na linguagem. Se esta é universal, então a hermenêutica também é. O homem, em seu *ser*, em seu *eu*, está vinculado ao mundo por meio da sua linguagem, não que esta seja o vínculo do ser com o seu mundo, mas antes disso, é a prova desse vínculo. Nesse sentido, Gadamer (2002, p. 868) afirma que “a linguagem é um centro em que se reúnem o eu e o mundo”.

Gadamer tem um pensamento muito conhecido e que sintetiza a forte relação entre a compreensão e a linguagem, num acontecer hermenêutico. Gadamer (2002, p. 687) diz que “o ser que pode ser compreendido é linguagem. [...] O que se pode compreender é linguagem. Isso quer dizer: É tal que se apresenta por si mesmo à compreensão”. Entendemos que a compreensão hermenêutica é uma compreensão que vem por si e encontra o intérprete, justamente porque esse encontrou a linguagem que deixa o texto falar. Portanto, se houve a compreensão, é porque

houve a interpretação, houve a efetiva conversação, e uma conversação verdadeira é linguagem.

Acreditamos que a palavra falada está mais próxima da pensada; já a palavra escrita, e que vem à fala, é a que é compreendida. Somente quem profere a fala pode afirmar o que foi dito. Por isso, entendemos que a compreensão está entre o mundo de quem compreende e o mundo de quem é compreendido. Com relação a isso, Gadamer diz que:

O que vem à fala é naturalmente algo diferente da própria palavra falada. Mas a palavra só é palavra em virtude do que nela vem à fala. Somente está aí em seu próprio ser sensível para subsumir-se no que é dito. Inversamente, também o que vem à fala não é algo dado com anterioridade e desprovido de fala, mas recebe na palavra sua própria determinação (GADAMER, 2002, p. 688).

Esse movimento do ir da *palavra* ao *dito* e retornar do que “vem à fala”, a “palavra”, na sua infinita possibilidade de sentido, torna-se finita na busca pela compreensão do que foi dito, pelo que efetivamente foi dito ou pelo que não o foi. Esse movimento interpretativo é, na sua radicalidade, o movimento do círculo hermenêutico.

Limites e possibilidades da hermenêutica na educação

Se educação, no seu sentido amplo, pode ser entendida como “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral” (CUNHA, 2010, p. 235), esse processo se desenvolve nas relações pessoais. Então, no ambiente escolar, a relação de entendimento faz-se mais do que prioritária, faz-se como fundamento do processo ensino/aprendizagem. Portanto, esse é um processo de pura compreensão e interpretação.

Para Gadamer (2002), a hermenêutica transformou-se em um procedimento mais abrangente para o entendimento em si, tornando-se uma característica necessária para qualquer tentativa de compreender o mundo. Ele assinala que todo entendimento é interpretação e demonstra que a hermenêutica está envolvida em todos os atos de entendimento; ela está para além da interpretação textual. Assim, para este filósofo, a hermenêutica é universal, pois aquilo que acontece quando interpretamos um texto também ocorre quando procuramos entender os significados das relações intersubjetivas. Nesse sentido, a leitura é interpretação, olhar é interpretação, ouvir é interpretação, pensar é interpretação e acolher o outro é interpretação.

Parece-nos evidente que o ambiente escolar é onde essas relações intensificam-se e alicerçam qualquer prática educativa. Por isso, a hermenêutica está presente em todas as formas do entendimento humano. Gadamer desenvolve uma teoria que mostra como o entendimento é basicamente histórico e que o movimento para a interpretação precisa ser um movimento para a atividade prática. Ele afirma que existe um movimento hermenêutico constante presente na estrutura da vida diária.

A dinâmica circular entre a parte e o todo, círculo hermenêutico, transformou-se na forma de descrever a estrutura do entendimento humano diário. A hermenêutica passa de uma forma de leitura e entendimento de textos para uma descrição da natureza do entendimento humano em si. A experiência, o pensamento e a linguagem são hermenêuticos, pois envolvem uma dinâmica constante, baseada na cultura e na interpretação.

No entendimento de Gadamer (2002, p. 487), compreender o que o outro está dizendo é colocar-se em concordância na linguagem expressa, não apenas se transferir para o outro e reproduzir suas vivências. Portanto, não é uma educação bancária, conforme nos diz Paulo Freire. Nessa perspectiva, a prática educativa que privilegia a construção do conhecimento alinha-se

à perspectiva hermenêutica do entendimento. Assim, a experiência de sentido que se dá na compreensão dialógica implica um momento de aplicação. Todo esse movimento é um processo de linguagem. “A linguagem é o meio em que se realizam o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa em questão”. O que é a escola se não um lugar onde se busca incondicionalmente o acordo e o entendimento, ou melhor, a fusão dos horizontes dos educadores com a dos estudantes?

A linguagem expressa e constitui o mundo humano antes mesmo de ser descrito e representado, pois não é um processo neutro e sim entranhado pela forma culturalmente condicionada da expressão. Lawn (2010, p. 20), apoiado nas palavras de Gadamer, assinala que “a arte, a poesia, a literatura e a metáfora não são ornamentos da linguagem, [...] mas sim a força vital da própria linguagem”. Por isso, entende-se que esses recursos da linguagem devem ser amplamente aceitos na área da educação, inclusive nas pesquisas com essa temática.

Ao longo dos anos, a linguagem vem assumindo conceitos diversos e conquistando uma nova interpretação como um fenômeno social, cultural e histórico. É válido esclarecer que esse avanço deu-se a partir dos estudos de alguns linguistas que classificaram a linguagem de acordo com o momento histórico. A linguística é o estudo científico da língua(gem). Nesse contexto, para Travaglia (2009) e Geraldi (2006), existem diferentes concepções de linguagem, ou seja, a linguagem como forma de expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; e a linguagem como forma de interação, sendo esta última a que entendemos como a mais adequada aos nossos estudos.

No que se refere à linguagem como forma de expressão do pensamento, é importante compreender que esta concepção preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. Assim, a linguagem é considerada a tradução do pensamento. Quanto à segunda concepção, em que a linguagem

é vista como instrumento de comunicação, pode-se dizer que está relacionada à teoria da comunicação. Nesse caso, a língua é um código e tem a sua importância na capacidade de um emissor transmitir a mensagem a um receptor. Numa nova concepção, Antunes (2009) considera a linguagem como forma de interação social, o que significa entendê-la como um processo coletivo de natureza sócio-histórica.

Nessa última acepção, Geraldi (2006) destaca que a linguagem é o lugar de constituições de relações sociais, meio pelo qual os falantes tornam-se sujeitos. A visão interacionista no processo da escrita, como destaca Antunes (2009), supõe encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das interações pretendidas. Assim, segundo essa visão, supõe-se que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. Desse modo, complementando com as palavras de Geraldi (2006), a língua, que é uma produção social, só existe na interlocução; no entanto, muitas vezes a escola desnaturaliza a função social da língua e utiliza práticas de produção, leitura e interpretação de textos de forma mecânica e descontextualizada. Esta última concepção da linguagem aproxima-se da visão que Gadamer (2002) desenvolve, pois ele entende que atitude hermenêutica é essencialmente linguagem expressivista, visto que uma palavra é significativa por causa das diversas maneiras que pode ser entendida em diferentes contextos. Assim, a palavra pode assumir vários significados e não porque se refere a uma determinada coisa ou ser. Lawn (2010, p. 106), apoiado nas palavras de Gadamer, enfatiza que “a linguagem é, fundamentalmente, um fenômeno social, cultural e histórico, e qualquer estudo detalhado deveria começar com uma apreciação desse fato vital”. Para Gadamer (2002), o expressivismo refere-se ao poder da linguagem em expressar o que significa ser humano. Assim, o conviver em sociedade só é possível por meio das

solidariedades íntimas da linguagem e da vida cultural, pois sem estas solidariedades não poderia existir o mundo humano.

Nesse mesmo sentido, a pedagogia escolar poderia trazer a postura hermenêutica às relações, num processo de ambiente mais humano e solidário e prazeroso, entendendo o estudante como o elemento central desse processo, onde,

a emergência do sujeito se manifesta pelo fato de ser o aprendiz o ator principal da construção dos conhecimentos. Como existe um mundo próprio a cada um, é através da mediação pedagógica e do meio social que se dá o alcance das aprendizagens e a qualidade das trocas estabelecidas na comunicação (LERBET, 1992, p. 174). A aprendizagem, portanto, centra-se na liberdade, na comunhão e na dialogicidade, aproximando o processo de educação ao processo de humanização (WARSCHAUER, 2001, p. 129).

A hermenêutica filosófica opõe-se radicalmente à forma de proceder da educação, que coloca no ato pedagógico a aplicação da técnica e do método. Na visão hermenêutica, essa ação controladora, que busca eficiência e segurança, limita a ação dialógica no seu mais profundo objetivo. Se só podemos aprender pelo diálogo, nesse processo, é o próprio sujeito quem se educa com o outro, tornando-se vital a abertura para o intercâmbio: uma abertura verdadeira que admita e reconheça no pré-conceito do outro, e nos seus próprios, a possibilidade da mudança e a oportunidade da experimentação. Esse diálogo verdadeiro possibilita sua autocompreensão, uma autocrítica da prática pedagógica. Assim, podemos perceber novas possibilidades de formação para encontrar novas práticas pedagógicas que privilegiam o diálogo.

Aquele que compreende não adota uma atitude de superioridade, mas sente a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade, põe em jogo seus próprios preconceitos. E isso pode ocorrer no espaço do diálogo, gerando uma atitude de auto-

crítica. [...] A experiência educativa, enquanto hermenêutica, exige exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com a impossibilidade de assegurar a tais práticas educativas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação interventiva (HERMANN, 2003, p. 86).

A reflexão apresentada anteriormente aponta para um olhar teórico que privilegia a compreensão e a aprendizagem com base nas relações sociais, culturais e históricas. Esse olhar amplo e geral propicia um conhecimento mais abrangente do fenômeno investigado. Se essa investigação corresponde a uma questão interna, então parece evidente que esse comportamento pode ser fecundo ao autoconhecimento.

Não se pode falar em autoconhecimento ou em conhecimento sem pensar nos processos de investigação ou pesquisa científica. Nesse sentido, é tradição da escola investigar a sua própria ação. Se a hermenêutica filosófica proposta por Gadamer (2002) assume a possibilidade de o *ser* compreender-se a si mesmo, um campo promissor para as pesquisas em educação aponta para o uso da hermenêutica na busca da compreensão das próprias bases da educação (HERMANN, 2003). Pesquisar a educação para compreender a própria educação. Para isso, exige a abertura para a discussão das racionalidades que já produzem o fazer e o ser da escola, o fazer e o ser do educador, o fazer e o ser do estudante e, também, o fazer e o ser do próprio pesquisador. Olhar para a sua própria ação, para compreendê-la e reavaliá-la, pôr em cheque as próprias concepções.

A hermenêutica na pesquisa em educação

O processo da experiência educativa tradicional que privilegia a segurança e a busca pela certeza ou verdade, inclusive nas pesquisas de pós-graduação, limita e estreita as possibilidades das

vivências e da exposição aos riscos. Rompendo com essa lógica positiva, a hermenêutica estimula essa abertura e é a favor do processo que impõe riscos e incertezas na busca pelo conhecimento. A ação educativa é um processo de autoconhecimento que exige a possibilidade da experiência e da vivência. Esse processo de aprendizagem reconhece que existe o risco, procura identificar os próprios limites e vai à busca da superação destes, para através da experiência e da produção das próprias falhas, superá-los. Esse processo de autoconhecimento aplica-se tanto a um sistema (que pode ser o educacional) como a um indivíduo (professor/educador ou o próprio estudante). O importante é realmente considerar que as ações de ensinar e aprender estão na mesma perspectiva.

Gadamer diz que:

“educar é educar-se” [...] Isso implica apreciar a posição do outro – no caso, o aluno – como alguém que necessita ter suas capacidades e limites respeitados. [...] Nessa perspectiva, quem efetivamente aprende, aprende a partir de suas próprias falhas. [...] a ação educativa, enquanto reflexão hermenêutica, implica que, na compreensão de algo ou alguém, produz-se uma auto-crítica (HERMANN, 2003 p. 85).

A reflexão hermenêutica coloca-se no viés oposto às demais racionalidades que buscam um caminho seguro e estável. Ao contrário, a hermenêutica busca o estranhamento e a desestabilização, a saída da *zona de conforto*, do lugar seguro e imutável. Rejeita o uso da técnica, da metodologia e do conceito objetivo. A verdade é uma possibilidade que está vinculada ao limite do horizonte de quem a conhece.

Uma abordagem hermenêutica da educação não pode deixar de reconhecer a fecundidade da experiência do estranhamento, pela constante necessidade de ruptura com a situação habitual, como exigência para penetrar no processo compreensivo. Assim, a desorientação e a desestabilização, que tanto mal-estar provocam

pela quebra da regularidade metódica – que se orienta por uma expectativa de comportamento correto –, serão construídas em profundidade de sentido. [...] O mundo se torna legível pela interpretação que damos aos sinais, pois não há uma essência a penetrar e, portanto, não há um método decisivo para chegar à verdade (HERMANN, 2003, p. 87).

Se não há uma essência a ser conhecida, uma verdade absoluta e inquestionável, então o que há é uma gama de possibilidades, um labirinto de caminhos que podem ser descobertos ou identificados pelos *insights*, que nada mais são do que ter a capacidade para compreender a verdadeira natureza de uma situação, sempre orientados pelos conceitos do pesquisador.

A utilização da hermenêutica para a pesquisa qualitativa abre um grande caminho para além dos textos, entrevistas e discursos. A hermenêutica relaciona a ciência à arte e à história como possibilidades para o desenvolvimento de uma interpretação. Isso aponta para que outras atividades ou formas de expressão do homem possam ser contempladas pelo estudo hermenêutico e, assim, produzir conhecimento a partir de fontes não necessariamente textuais. Conforme informação verbal de Hermann¹⁶, a hermenêutica abre algumas possibilidades que ampliam o campo da pesquisa educacional: a) valoriza a importância da historicidade e da tradição; b) abre espaço para o discursivo, para o estético, de modo que não é atingido por outras racionalidades, onde nenhum conceito está livre de um radical questionamento; c) abre o espaço interdisciplinar.

A prática da abordagem hermenêutica também utiliza algumas ferramentas qualitativas e aplicáveis noutras abordagens epistemológicas. Para a produção das informações, pode-se destacar as entrevistas, os depoimentos, as narrativas, as bibliografias, as biografias, as histórias de vida, as histórias e os documentos

¹⁶ Informação fornecida por Nadja Hermann, no IX Seminário de Pesquisa Qualitativa, ocorrido em Rio Grande e na FURG em 2010.

históricos. Embora outras formas de expressão também possam ser objeto de interesse da hermenêutica, como a arte em geral, são os textos e a análise de documentos textuais a principal característica desse paradigma. Quanto à questão teórica para a interpretação das informações e para a produção dos sentidos, pode-se destacar a análise do discurso, a análise de conteúdo e a análise textual discursiva. Arriscamo-nos a sintetizar a pesquisa hermenêutica naquela onde a linguagem é a base da interpretação, o fenômeno é o centro do interesse do pesquisador, o contexto ou a historicidade é o cenário da pesquisa e os pressupostos do pesquisador são os seus limites.

Pode-se caracterizar a pesquisa de cunho hermenêutica filosófica com base na caracterização apontada por Bogdan & Biklen (1994), apud Souza (2001, p. 36), que estabelecem as seguintes características para a hermenêutica fenomenológica e que, por aproximação, podem ser relacionadas à hermenêutica filosófica: a) a fonte direta de dados é o ambiente natural; apesar de equipamentos usados, há um peso importante das anotações pessoais; b) é descritiva; as informações colhidas são em forma de palavras ou imagens e não de números; c) interessa-se mais pelo processo do que propriamente pelos resultados obtidos; d) tende a analisar as suas informações de forma indutiva; as abstrações são construídas à medida que os sentidos particulares vão se agrupando; e) o significado é importante; ouvem-se diferentes vozes para se entender melhor uma questão educativa.

A intuição e os *insights* do pesquisador são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, mas esses componentes subjetivos só podem ser alcançados com forte impregnação com o material da própria pesquisa. Geralmente, a compreensão não acontece num processo rápido.

Na condição hermenêutica, o pesquisador assume uma postura diferente da proposta nas pesquisas ditas convencionais ou de cunho mais positivista ou quantitativo: pressupõe a

condição de autor, de intérprete, que se posiciona e expressa o seu entendimento sobre o fenômeno pesquisado. Os dados não falam por si, a compreensão exige a intervenção do pesquisador, o sentido atribuído pode ser criticado e outros pesquisadores podem atribuir outros sentidos ao mesmo material. De acordo com Souza (2001, p. 37),

na pesquisa convencional, desaparece a primeira pessoa; os dados falam; trabalha-se a objetividade, a neutralidade; na não-convencional, o locutor é o “eu” ou o “eu e você”. Na convencional, os interlocutores são os pares, a academia, o mundo científico; na não convencional, os interlocutores podem ser os pesquisados (às vezes a academia). Quanto ao gênero, na convencional, há um esquema geral previsível, textos predominantemente dissertativos, impessoais; na não convencional, já há a narratividade.

A abordagem hermenêutica, com toda a sua carga de interpretação, exige a autoria do pesquisador, que carrega no seu cerne toda a contextualização e todo o conhecimento anterior que o mesmo conseguiu desenvolver sobre o fenômeno pesquisado. Portanto, seus pressupostos e preconceitos impõem alguns possíveis percalços que devem ser avaliados para que não se tornem limites intransponíveis dessa epistemologia. Para exemplificar, pode-se identificar alguns limites ou dificuldades possíveis no transcorrer da pesquisa. Conforme Umberto Eco, apud Souza (2001, p. 38), devem ser evitadas “algumas arapucas e ratoeiras, entre as quais: o desvio da questão objeto; o excesso de informações desnecessárias ao desvelamento da questão problema central; a exaltação de uma visão, percepção de mundo”. Para isso, é vital a consciência teórica do pesquisador. O ser é finito e sua finitude se expressa por sua linguagem, logo, a hermenêutica encontra os seus limites na limitação do ser, pelos limites dos pesquisados e do pesquisador. “A consciência hermenêutica é uma consciência que reconhece os seus próprios limites” (GRÁCIO, 1990, p. 24).

A atenção permanente para essas características e possibilidades evidencia o caráter científico ao processo de pesquisa.

Não há compreensão que seja livre de todo o preconceito, por mais que a vontade do nosso conhecimento tenha de estar sempre dirigida, no sentido de escapar ao conjunto de nossos preconceitos. No conjunto da nossa investigação, evidencia-se que, para garantir a verdade, não basta o gênero de certeza, que o uso dos métodos científicos proporciona. Isso vale especialmente para as ciências do espírito, mas não significa, de modo algum, uma diminuição da sua cientificidade, mas, antes, a legitimação da pretensão de um significado humano especial, que elas vêm reivindicando desde antigamente. O fato de que, em seu conhecimento, opere também o ser próprio daquele que conhece, designa certamente o limite do “método”, mas não o da ciência. O que a ferramenta do “método” não alcança tem de ser conseguido e pode realmente sê-lo através de uma disciplina do perguntar e do investigar, que garanta a verdade (GADAMER, 2002, p. 709).

O limite da hermenêutica encontra-se no da possibilidade do diálogo, pois sendo o diálogo a fusão de horizontes (GADAMER, 2002) e sendo este o limite que cada interlocutor deve ultrapassar exige a comunhão de ideias e conceitos. O verdadeiro limite encontra-se na abertura para a escuta e a partilha. Entende-se que, se houver verdadeiramente uma abertura, haverá uma ampliação dos horizontes, o do *eu* e o do *outro*, sujeitos que participaram de um momento hermenêutico.

Na educação, principalmente no campo da pesquisa e na sala de aula que é o espaço propício ao diálogo e ao encontro de saberes, normalmente a hierarquia verticaliza o saber, como se de cima para baixo, acompanhasse a tendência do mundo natural (pela gravidade). Assim, quem *sabe mais* posiciona-se em cima e o seu saber cai para quem está embaixo e *sabe menos*, assim como um fruto cai do seu pé para saciar o faminto, quase como em um ato de bondade ou generosidade. Torna-se naturalizado esse

processo, pois já o conhecemos da natureza, então não ocorre o estranhamento.

O aprender e o ensinar, em um movimento hermenêutico, podem, dentro dessa lógica, ocorrer em um movimento horizontal, numa *horizontalização do diálogo*, onde os saberes estariam na mesma linha hierárquica e, assim, nessa condição estaria facilitada a abertura para a fusão dos horizontes com um menor estranhamento, pois não se estaria contrariando um fenômeno natural, *não estaríamos num movimento não natural*. Em síntese, pode-se dizer que os limites da hermenêutica, no campo da educação, estão na postura dos agentes promotores do diálogo. Eles vão optar por um diálogo convencional (quem sabe mais para quem sabe menos) ou um diálogo hermenêutico, um diálogo horizontal (saberes diferentes). É importante ressaltar que essa opção não é necessariamente uma consciente.

Entendemos que a epistemologia da hermenêutica filosófica aplicada às pesquisas em educação é uma possibilidade fecunda. Porém, é importante ressaltar que o pesquisador, ao optar por essa racionalidade para a produção de conhecimento ou à produção de sentidos, irá conviver com a insegurança e a incerteza, compreendendo que as suas produções científicas serão resultado da junção de vários horizontes, e que esses não são neutros. Essa não neutralidade é resultado de uma autoria. Há que compreender que o pesquisador e os pesquisados são os autores da pesquisa e por isso todos produzem a *verdade*. E ela não é universal, é provisória e histórica. Para o pesquisador, assumir essa racionalidade torna-se necessário mais do que o conhecimento dessa teoria; torna-se imprescindível a adoção de uma *postura* aberta para o outro, ao conhecimento e à crítica do outro. E esse outro pode ser a própria academia. Portanto, o pesquisador deve ter uma postura eminentemente hermenêutica.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

GERALDI, João Wanderlei (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad, Flávio Paulo Meurer. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 731 p.

GRÁCIO, Rui Alexander Lalanda M. *Fenomenologia, metafísica e hermenêutica*. Cavilhã: Lusosofia, 1990. 34 p. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/gracio_rui_alexandre_fenomenologia_metafisica_e_hermeneutica.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

HELENO, José Manuel Morgado. *Hermenêutica e ontologia em Paul Ricoeur*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 428 p.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003. 112 p.

INWOOD, Michael; HOLANDA, Trad. Luiza Buarque de. *Dicionário de Heidegger: dicionários filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 244 p.

_____. *Hermenêutica*. Trad. Rogério Bettoni. *Crítica: Revista de Filosofia*, on-line, 2 jun. 2007. Disponível em: <<http://criticanarede.com/hermeneutica.html>>. Acesso em: 15 out. 2010.

LAWN, Chris; Trad. Magri Filho. *Compreender Gadamer*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PALMER, Richard. *Hermenêutica*. Trad. Maria Luisa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1989.

SOUZA, Osmar de. Abordagens fenomenológico hermenêuticas em pesquisas educacionais. *Contrapontos: Revista de Educação da Univali*, Itajaí, v. 1, n. 1, p. 31-38, jan. 2001. Semestral.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas em escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WOLF, F. A. *Vorlesung über die Enzyklopädie der Altertumswissenschaft* (Lições sobre a enciclopédia de estudos clássicos). Organizado por J.D. Gurtler, Leipzig: Lenhold. (As ideias de um grande classicista sobre a interpretação de textos antigos.), 1831.

DESDOBRAMENTOS ANALÍTICOS EM MICHEL FOUCAULT

Lila Fátima Karpinski¹

Luciana Luzzardi²

Paula Corrêa Henning³

Levar a sério. – O intelecto é, na grande maioria das pessoas, uma máquina pesada, escura e rangente, difícil de pôr em movimento; chamam de “levar a coisa a sério”, quando trabalham e querem pensar bem com essa máquina – oh, como lhes deve ser incômodo o pensar bem! A graciosa besta humana perde o bom humor, ao que parece, toda vez que pensa bem; ela fica “séria”! E “onde há riso e alegria, o pensamento nada vale”: – assim diz o preconceito dessa besta séria contra toda “gaia ciência”. – Muito bem! Mostremos que é um preconceito! (NIETZSCHE, 2001, p. 217, grifos do autor).

¹ Graduada em Licenciatura em Geografia; especialista em Geografia do Brasil; mestre em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. *E-mail: lila_karpinski@hotmail.com*

² Graduada em Licenciatura em Filosofia; especialista em Linguagens Verbais, Visuais e suas Tecnologias e estudante do Mestrado em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. *E-mail: luluzzardi@gmail.com*

³ Pedagoga; mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e Universidade do Vale do Rio dos Sinos; professora adjunta do Instituto de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande. *E-mail: paulahenning@furg.br*

Como explicar como devemos ser pesquisadores? Parece-nos que, para isso, não existe uma fórmula pronta. É difícil a tarefa de explicar como fazer pesquisa. Faz-se pesquisa, fazendo-a! Mesmo sabendo de todos os riscos que um texto como este pode sugerir, desafiar-se é um estímulo, como nos sugere Nietzsche (2001). É então, que, embrenhadas nesse desafio, provocamos o pensamento do leitor numa tentativa de irrupção, de ousadia, ao buscar traçar alguns caminhos necessários aos processos de pesquisa. E pelas pesquisas menos lineares (e talvez por isso mesmo mais trabalhosas para nós), que aprendemos a fazer pesquisa pelos traçados de um método científico.

O objetivo deste capítulo é muito modesto: compor tessituras em nossas ações como pesquisadores e indicar alguns caminhos possíveis ao produzir uma pesquisa que traz o desafio de pensar a análise do discurso no campo da educação, tendo como referência, especialmente, os estudos de Michel Foucault. Esse capítulo resulta das discussões sobre metodologia de pesquisa em educação, em que, muitas vezes, a insegurança de não ter traçados firmes e demarcados no decorrer da investigação, deixam o pesquisador perplexo e imobilizado frente aos dados coletados. Apesar de tamanha incerteza, é importante dizer que são essas perplexidades e dificuldades no caminho investigativo que tornam nosso fazer científico mais alegre, mais provocativo e, ousamos dizer, mais próximo daquilo que Nietzsche (2001) nos convida a fazer: *uma gaia ciência*.

Como uma teorização filosófica, o pós-estruturalismo em Foucault vem como uma virada epistemológica, na qual se localiza a teorização pós-estruturalista, que provoca a Teoria da Significação, baseada na linguística de Saussure, do século XX. Nesta teoria, Saussure nos diz que a “língua” é vista como um sistema que se define pelas relações de equivalência ou de oposição que um elemento mantém com os demais, esse conjunto de relações forma a estrutura. As unidades desse sistema são

os signos, formados pelo conjunto significado/significante, que somente *significam* por meio da diferença que estabelecem entre si (SILVA, 2000).

Sua teoria pode ser apresentada na forma de triângulos, cujos elementos são: o referente (coisa), o significado (conceito, ideia) e o significante (desenho, imagem). Para Saussure, a palavra é um signo, formado por conceito e som (significado e significante). Pode-se dizer com isso que, sempre que você ouve, lê ou vê o significante (ex.: a palavra *caminhar*), ele se correlaciona com o significado (o *conceito* em sua mente).

A partir do modelo linguístico desenvolvido por Saussure, os estruturalistas, durante os anos 50 e 60, fizeram um modelo de análise para os diversos campos e fenômenos sociais. Segundo Silva (2000), “os estruturalistas acreditavam que a aplicação do conceito de ‘estrutura’ permitia um estudo rigoroso e científico do mundo social (p. 55)”. Desse fato, o estruturalismo desenvolve a semiologia, ou seja, uma ciência geral dos signos, em que se pode estudar os fenômenos sociais de forma semelhante ao que Saussure adotou para estudar o conjunto de regras ou códigos de diversos fenômenos de moda, culinária, cinema.

Partindo da centralidade da linguagem na análise social, a teoria pós-estruturalista foca no processo de significação que constrói os sentidos que produzem as relações sociais. É através da linguagem que se produz o sentido. A linguagem produz a realidade. Nessa perspectiva teórica, o sujeito constrói os significados a partir de suas representações do mundo, que são históricas e contingentes, ao mesmo tempo em que é produzido como sujeito localizado em determinada identidade.

De uma concepção embasada na essência do ser, dos objetos, dos acontecimentos e na busca da verdade e da realidade concreta para a construção de universais, constrói-se um novo paradigma centrado na existência em si e sua significação, focado nas singularidades dos seres, dos objetos e dos acontecimentos.

Nesse contexto, não existe uma verdade a ser descoberta, uma vez que é o sujeito que dá significado ao objeto e a si próprio.

Enquanto o pós-estruturalismo questiona o racionalismo e o cientificismo nas ciências humanas, o estruturalismo defende as ideias positivistas, tentando identificar estruturas comuns a todas as culturas e à mente humana em geral.

A perspectiva pós-estruturalista amplia, por um lado, as abordagens sociológicas (Marx/Bourdieu) centradas numa visão da cultura como campo de conflito e de luta, mas, por outro, modifica-as, ao deslocar a ênfase de uma avaliação epistemológica (falso/verdadeiro) para os efeitos de verdade inerentes às práticas discursivas. A cultura, nessa visão, por exemplo, é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social. A cultura diz respeito à produção de sentido (SILVA, 2001).

Foi Derrida que analisou e propôs um movimento de desconstrução dos termos de oposições binárias, tais como emancipação/repressão, libertar/reprimir. Com a desconstrução dos binarismos, foi demonstrado não a superação de um dos termos pelo outro, mas a sua dependência comum de certos significados, colocados como oposição (SILVA, 1996).

A virada epistemológica ocorreu no final dos anos 60, porém sem que alguns de seus princípios programáticos, a linguagem e o discurso, por exemplo, desaparecessem totalmente. Assim, o discurso e a linguagem constroem os sujeitos, uma vez que, para o pós-estruturalismo, o sujeito não é originário, pré-social, pré-discursivo, transcendental.

O pós-estruturalismo francês foi baseado nas teorias filosóficas de Nietzsche. Em particular, com sua crítica da verdade e a ênfase na pluralidade de interpretações que, segundo ele, levaria o ser humano a superar a si mesmo, num eterno *autodevir*. Seu conceito de *perspectivismo* foi importante como questionamento das verdades ditas absolutas. Nietzsche sempre defendeu

a inexistência da verdade, em prol da existência de diferentes perspectivas da realidade.

O discurso, no contexto da crítica pós-estruturalista, é utilizado para destacar o caráter linguístico do processo de construção do mundo social e também é um elemento especial na análise desse processo. Segundo o filósofo francês Michel Foucault, o discurso não descreve os objetos que lhe são exteriores, mas os fabrica sobre os quais fala (SILVA, 2000). As identidades são, então, fabricadas e construídas por significações e estas propiciam os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados (SILVA, 2001).

Outro elemento analisado pelo pós-estruturalismo é o sujeito, ou seja, sua fabricação. O sujeito é tomado como um efeito da linguagem, do discurso, dos processos de subjetivação. Ele é um efeito, uma ficção, e, para Foucault, o sujeito não passa de um efeito do discurso e das relações de poder (SILVA, 2000).

Nas palavras de Foucault:

quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida quotidiana [...] o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder (FOUCAULT, 2008, p. 111).

Desse modo, as relações de poder são marcadas pela ação sobre a ação do outro, justamente porque a mecânica do poder está em não dizer apenas não, mas sim na forma com que é capaz de produzir e permear coisas, prazeres, saberes e discursos. Assim, o sujeito torna-se assujeitado por si e pelo outro.

Nos estudos pós-estruturalistas, o poder é visto como capilar, ou seja, como algo não fixo, que não parte de um centro,

que é móvel e fluído, estando em todos os espaços, permeando a história e a cultura das sociedades.

Além de tratar o poder como uma rede, também pode-se dizer que o pós-estruturalismo prefere a diferença à identidade; a positividade à negatividade; a afirmação à contradição; a singularidade à totalidade; a espiral à seta; o movimento à forma; a metamorfose à metáfora. Ele também prefere estimular a invenção em vez de a revelação; a criação em vez de a descoberta; o feito em vez de o achado, preocupando-se mais com o processo do que com as origens ou os resultados finais.

No pós-estruturalismo, o signo (literatura) e o signo-texto (interpretação) constituem uma reciprocidade. Por isso, a interpretação será sempre um significante a mais que se acrescenta ao texto-base; uma interpretação da interpretação. Tarefa infinita que não se esgota, não se acaba, porque não visa à totalização, visa à multiplicidade.

Nesse sentido, o pós-estruturalista vem proporcionar um novo olhar sobre os discursos, as relações de poder, a produção de subjetividades, os signos das relações sociais, econômicas, políticas e ambientais. Essa forma de análise é como um processo de investigação, pois nos inquieta, desacomoda, instiga, além da possibilidade de deslocar e de transitar por outras formas de problematizações e pensamentos.

Portanto, não há nada *por trás* do discurso que deverá ser analisado. O que existe são relações históricas *vivas* nos discursos, na medida em que as palavras também são construções.

Em *A arqueologia do saber*, Foucault conceitua o discurso como prática social. Já no livro *A ordem do discurso*, Ele sublinha a idéia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder. E, mais tarde, nos três volumes de sua *História da sexualidade*, esse pensador mostra explicitamente que há duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e as não discursivas, embora permaneça a idéia de que o discurso seria

constitutivo da realidade e produziria, como o poder, inúmeros saberes.

O autor ainda diz que:

gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente, os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Foucault examina, a partir da análise do discurso, como são produzidas as verdades. É uma característica do pós-estruturalismo é a sua ênfase na pluralidade de interpretações. É importante reconhecer que o pós-estruturalismo, como uma complexa trama formada de muitas e diferentes correntes (Silva, 1996), encontra-se em movimento, em constante devir, ou seja, uma obra em andamento.

Para isso, vale a pena iniciar dizendo que talvez exista um único ponto que se repita em propostas de investigação que pretendam o abandono do *projeto oficial da Modernidade*⁴: o desafio de pensar sobre o pensamento, inventar e experimentar a si mesmo através de suas singulares travessias, de colocar em

⁴ Termo usado para demarcar o início dessa episteme, um tempo em que o método científico de Descartes determina o que é e o que não é ciência, pelo carimbo da racionalização, da observação e da experiência.

xeque as verdades já sabidas, de trilhar um caminho que no início ainda não conhecemos e talvez terminemos sem conhecê-lo seguramente... Por isso,

este não é um texto prescritivo, que ambiciona dizer como se deve fazer pesquisa; nem disputa, com outros textos sobre a mesma questão, alguma supremacia ou estatuto de verdade; sequer pretende estabelecer uma miragem gêmea de qualquer saber absoluto, ou de alguma intuição inefável sobre a pesquisa educacional. É apenas um texto experimental, um documento articulado *a posteriori* sobre ações já realizadas ou em realização, cujo simples propósito é o de que se torne uma referência-flecha possível para outras/os pesquisadoras/es (CORAZZA, 2002, p. 108, grifo da autora).

Queremos apenas deixar claro que, diferente de Corazza, este texto aqui não tem a pretensão de se tornar “referência-flecha”. Talvez seja apenas um espaço, para que – como pesquisadoras – possamos fazer uma confissão necessária: os traçados que percorremos para produção de uma pesquisa que pretende dar as costas ao método científico da Modernidade. Seja como for, a citação da autora inspira ao provocar reflexões no sentido de pensar ações necessárias para a realização de nossas pesquisas no campo da educação, mas há que se fazer um alerta: um trabalho de pesquisa, que escapa às categorias da tradição, não nos apresenta um manual a ser seguido para realização de uma boa investigação. Ele apenas nos coloca a pensar sobre como poderíamos rachar com as práticas por tantos séculos cristalizadas em ações científicas e que talvez possam ser ressignificadas.

Por isso, cada pesquisa é uma, cada novo passo traçado representa a escolha e a renúncia do pesquisador ao longo do caminho. É um operar com dúvidas, angústias, anseios diante dos dados coletados. Saber o que analisar, o que pinçar como importante e necessário, ao que dar luz e o que deixar à sombra

são exercícios do processo de pesquisa que, muitas vezes, não são fáceis... difícil selecionar o que dizer, quais conceitos operar.

Pensar o processo de pesquisa como flechas que se cruzam ininterruptamente, abandonando o método científico e questionando os labirintos investigativos que se fazem presentes a cada escolha ou renúncia foi como pretendemos lançar olhares diante dos discursos selecionados, para analisar outros discursos, os que se produzem em pesquisas das ciências humanas, especialmente no campo da educação na atualidade.

Abandonar uma concepção marcadamente predicativa e hegemônica, em que somente o que traz o carimbo científico (da observação e da experimentação) tem valor, é um desafio. Ferrolhos matematicamente traçados, linhas categoricamente determinadas e hipóteses previamente indicadas são caminhos que queremos desviar nesse novo processo de pesquisa. Enfim, queremos nos distanciar das coisas da ordem da patologia: “o reparo, a travessura, a sorridente suspeita, a zombaria são sinais de saúde: tudo absoluto pertence à patologia” (NIETZSCHE, 2005, p. 71).

Insatisfação com o já sabido: *Por que tais discursos presentes nos materiais empíricos e não outros em seus lugares? Por que essas séries discursivas, essas dispersões, essas marcas históricas e não outras? A pesquisa é sempre – arriscamos a dizer que pelo menos deveria ser – fruto de uma insatisfação com as respostas já dadas. Com isso, fomos sendo produzidas e produzindo as indagações que vieram compondo as escolhas para que selecionássemos um determinado tema para uma investigação. Desmanchando os traçados categóricos do método científico de Descartes, a marteladas⁵, vamos desconstruindo cada um desses traçados tão*

⁵ A filosofia de Nietzsche, a marteladas, refere-se à proposta anunciada em *Crepúsculos dos ídolos, ou de como filosofar com o martelo* (NIETZSCHE, 2000). Querendo rachar as coisas, suscita indagações acerca do caráter efêmero de toda e qualquer verdade. Vale aqui martelar nosso próprio pensamento, suspeitando até mesmo das ferramentas que selecionamos para trabalhar em nossos estudos.

seguros, que antes nos davam a diretriz de *como fazer* pesquisa em educação. Na contramão disso, flechas foram cruzando o caminho e compondo o trabalho de investigação.

Foucault sempre invoca a poeira ou o murmúrio de um combate, e o próprio pensamento lhe aparece como uma máquina de guerra. É que, no momento em que alguém dá um passo fora do que já foi pensado; quando se aventura para fora do reconhecível e do tranquilizador; quando precisa inventar novos conceitos para terras desconhecidas, caem os métodos e as morais, e pensar torna-se, como diz Foucault, um “ato arriscado”, uma violência que se exerce primeiro sobre si mesmo (DELEUZE, 2006, p. 128, grifo do autor).

Foi esse desejo inquietante de que trata Deleuze que nos mobilizou a olhar para os materiais empíricos de outro lugar; cotejar novas sendas; abrir outros caminhos, mas também foi esse desejo que nos mostrou os perigos da pesquisa, as – muitas e muitas – dificuldades em olhar para os materiais e abandonar concepções tão bem determinadas de como fazer pesquisa. O caminho não foi fácil. A paralisação diante dos dados ocorreu inúmeras vezes, o retorno a conceitos que pareciam já esgotados no estudo, a escolha da problematização⁶. Comentar essas experiências que se atravessaram no caminho foi imprescindível para balizar as estratégias metodológicas aqui apontadas.

Na trajetória de uma pesquisa, aceitar o perigo foucaultiano de não resolver os problemas e encontrar alternativas que interpretem os discursos do *corpus* investigado, compreendendo quais deveriam circular nas ciências humanas hoje, é um desafio.

⁶ A problematização, em Foucault (2006), refere-se a essa experiência de pensar o pensamento. Ser possível problematizar questões que se encontram inquietas em nós mesmos. Quando nos referimos à problematização, temos presente a escrita de Foucault (2002), ao referir-se à necessidade de estarmos livres, quando se trata de escrever.

O que eu quero fazer não é a história das soluções, e esta é a razão pela qual eu não aceito a palavra “alternativa”. Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer (FOUCAULT, 1995, p. 256, grifo do autor).

O que de novo se pensou para uma pesquisa foi a necessidade – perigosa – de se operar com alguns dos discursos que vêm constituindo o campo da educação, problematizando os ditos, examinando suas recorrências e discontinuidades. Para esse novo pesquisar, não se encontram categorias previamente definidas. Se quisermos chamar assim, é preferível referi-las como unidades de sentido. Elas podem nos dar os contornos da pesquisa, agrupando as recorrências e séries discursivas e também os acasos que rompem com as séries discursivas. Porém, as unidades de sentido serão melhor delimitadas após um escrutínio dos dados coletados, uma vez que não existem categorias prévias. Elas só serão possíveis após a tensão entre as escolhas teórica e metodológica e olhando, mexendo, relendo os dados da pesquisa. Enfim, só serão possíveis os levantamentos das unidades, após mergulhar nos estudos foucaultianos e nos materiais empíricos.

Sendo os traçados feitos a cada movimento nas tramas da pesquisa, percebe-se a necessidade de mergulhar nos conceitos, no referencial teórico e na perspectiva que foi dando o tom do estudo. Quando se trata da teoria, não é possível separar *o pensar* do *fazer*, mas procurar entender a teoria como produto da realidade, que se torna importante para entender os discursos que vêm compondo os materiais empíricos que se pretende descrever. Assim, percebe-se a importância de mergulhar na teoria, de compreender que ela produz o objeto do qual trata a investigação. Descobrir, desvelar verdades ocultas, não condiz com esse tipo

de estudo. O que se pretende fazer é *textualizar* os dados coletados, ou seja, examiná-los e operar com ferramentas analíticas que possibilitem dar o que pensar acerca dos discursos que ali circulam. O fato é que uma pesquisa é sempre feita de recortes. E um deles é a própria ferramenta que utilizamos para dar cor, luz e até mesmo sombra a alguns discursos que se anunciam nos materiais empíricos. Com isso, queremos reiterar a importância de operar com os discursos e os conceitos tidos como operadores, ou seja, colocá-los a funcionar.

A escolha do *corpus* discursivo em uma pesquisa não é sem razão, pois é necessário encontrar nele fontes produtivas, materiais que deem o que pensar sobre alguns discursos que vêm sendo produzidos pelo campo da educação.

Em Foucault, não se encontra *o que é mesmo* discurso. O filósofo afasta-se de qualquer conceito universalizante, sendo difícil para nós, que conhecemos e, muitas vezes, vivemos as marcas do *Projeto oficial da Modernidade*, ler, estudar sem ser pela via da racionalização, da preocupação do que é mesmo, afinal de contas, discurso. Tentando afastar-nos disso, procuramos entender algumas de suas ferramentas, sem buscar um conceito originário, final ou central das coisas que vínhamos estudando.

Assim, olhamos para o *corpus* discursivo selecionado na pesquisa, na tentativa de “não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade, nem qual seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo” (FOUCAULT, 2002, p. 7). Estabelecemos unidades de sentido, descrevemos continuidades e descontinuidades, recortamos, selecionamos, dirigimos nosso olhar para algumas coisas e não outras. Enfim, olhamos para esse *corpus* discursivo a partir do que diziam e dos jogos enunciativos que produziam, querendo perceber as séries que não cessavam de repetir e também os acontecimentos raros que se apresentavam nesses mesmos discursos como fenômenos de rupturas. A pes-

quisa que intenta colocar em operação a análise dos discursos busca, enfim, fazer uma descrição organizada deles. É então que, diferente das paisagens familiares, quisemos ser tomadas pelo *corpus* de análise, sendo possível, quem sabe, pensar diferente do convencional (FOUCAULT, 2002).

Olhamos para os materiais empíricos como discursos pronunciados pelas coisas escritas, ditas ou comunicadas através de signos. Não os tomamos a partir do oculto, do não dito e do que gostaríamos de dizer. Ou então do que eles estão querendo dizer *verdadeiramente*. Como quer Foucault, tentamos ficar no nível do próprio discurso: ‘não procuramos, pois passar’ não procuramos, pois passar do texto ao pensamento, da conversa ao silêncio, do exterior ao interior, da dispersão espacial ao puro recolhimento do instante, da multiplicidade superficial à unidade profunda. Permanecemos na dimensão do próprio discurso” (FOUCAULT, 2002, p. 85). Preocupamo-nos especialmente com a positividade desses discursos, o que eles vêm produzindo no campo da educação.

Nessa empreitada, cabe também descrever as condições de possibilidade para que esses discursos fossem ditos e não outros em seu lugar. Qual a probabilidade de sua emergência nesse cenário, nesse momento histórico contemporâneo em que se pronunciam esses ditos sobre educação, educação ambiental, ciências etc.? *Quais as condições para sua aparição em um momento em que proliferam diferentes perspectivas, onde um único e total discurso já não toma a ordem discursiva vigente?*

Com esses objetivos, vamos compondo cotidianamente nossos traçados da pesquisa, compondo o nosso caminho de fazer pesquisa diante dos dados que se colocam para nós. Por isso dizemos que fazer pesquisa, como nos sugere Nietzsche e Foucault, não é tarefa fácil. Mas afinal, quando dissermos que seria?

Quanto àqueles para quem esforçar-se, começar e recomeçar, experimentar, enganar-se, retomar tudo de cima abaixo e ainda encontrar meios de hesitar a cada passo, àqueles para quem, em suma, trabalhar mantendo-se em reserva e inquietação equivale à demissão, pois bem, é evidente que não somos do mesmo planeta (FOUCAULT, 2006, p. 12).

Iniciar de novo, rachar as palavras, romper com significados tão caros à pesquisa moderna, percorrer sendas sem saber o que irá encontrar são marcas do desafio de pesquisar com Nietzsche e Foucault. E é por compartilhar com as críticas desses autores sobre a Modernidade como um tempo mais progressista que traçamos este texto, compondo pequenas rachaduras em nossas vidas como pesquisadoras. Optar por essas trilhas no campo da pesquisa transforma não apenas o olhar que colocamos sobre os objetos sob os quais falamos, mas transforma, também e substancialmente, a nossa vida, travando com ela práticas de liberdade que talvez possam nos levar a compor outras obras de arte.

Vale a pergunta nietzscheana para cada um que inicie sua pesquisa: “Nossas primeiras perguntas, quanto ao valor de um livro, uma pessoa, uma composição musical, são: ‘É capaz de andar? Mais ainda, é capaz de dançar?...’” (NIETZSCHE, 2001, p. 267, grifo do autor). Não podemos responder por outros autores que não Foucault, que foi aquele que selecionamos para caminhar conosco ao longo das trajetórias de pesquisa. Podemos dizer deles! E deles dizemos que são capazes de dançar, são capazes de bailar e sacudir uma investigação, de incomodar cotidianamente com pequenas questões que podem afinar melhor o discurso. Vale a pena a escolha. Valem a pena as dificuldades encontradas no caminho. Aliás, é importante dizer, vale a pena a pesquisa quando se trata de pensar o pensamento e compor outras obras de arte no processo de investigação.

Referências

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 5ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *A ordem do discurso*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. O sujeito e o poder. Apêndice da 2. ed. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *Crepúsculo dos ídolos, ou, como filosofar com o martelo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

SILVA, Tomáz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Capítulo



COMPLEXIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Julio Cesar Touguinha de Almeida¹

Arion de Castro Kurtz dos Santos²

Atualmente, a tecnologia e o consumo avançam sem levar em conta os efeitos entrópicos que proporcionam, como a contaminação do ar e água, secas, enchentes, diminuição da fertilidade do solo, desigualdade social e suas consequências, além de doenças específicas de vida, que acabaram por instalar uma crise ambiental, atualmente um dos desafios globais da humanidade.

Enfrentar tal crise, engendrada por nossas concepções metafísicas, filosóficas, éticas, científicas e tecnológicas, requer, além de soluções técnicas, soluções educacionais que se configurem em mudanças significativas, ou seja, uma reforma do pensamento que colabore com a articulação dos aspectos ético-políticos da

¹ Doutorando em Educação Ambiental-FURG; professor da Escola de Engenharia-FURG. *E-mail: cotplanal@mikrus.com.br*

² Phd em Cência da Educação pela University of London; professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-FURG e do IMEF-FURG. *E-mail: arionsantos@furg.br*

sociedade, propondo mudanças de vida voltadas à melhoria da qualidade de vida do homem.

Essa reforma do pensamento, que atinge as instituições universitárias, permitirá, ao se compreender o mundo em sua complexidade, introduzir a interdisciplinaridade como um paradigma que, proporcionando a interação entre os componentes do processo educativo, possa articular as diferentes áreas de conhecimento.

Com esse objetivo, faz-se necessária uma reforma que possibilite *aprender a aprender a complexidade* dos processos de ensino, para que, ao sintetizar o conhecimento como um todo, seja possível desenvolver práticas educativas que produzam um saber, uma nova racionalidade para orientar a construção de uma sociedade mais sustentável.

Para tanto, é necessário enxergar a universidade como uma espécie de microssociedade complexa, que permita refletir, a partir do elemento mais simples, sobre os processos e desafios sociais, já que esta, segundo Luzzi (2011), é o espaço onde os agentes envolvidos com a educação trabalham seus conflitos sociais, materiais e humanos, gerando as mais variadas condutas, determinando, em parte, a educação última construída nas salas de aula.

Entretanto, a diversidade das teorias de ensino e aprendizagem tornou impossível continuar com o pensamento reducionista em que uma única teoria ou modelo seria suficiente para dar conta de um aprendizado contínuo e complexo exigido pela atual realidade sócio-cultural.

Com essa consciência, faz-se necessário desenvolver uma educação inovadora que permita ao educando, ao se deparar com a dualidade de sua natureza (a biológica e a cultural), elaborar criativamente soluções autônomas para enfrentar não só os problemas atuais, como também estar pronto para os futuros. Sendo assim, os educandos necessitam mais do que informações

e técnicas de ensino repetitivas; necessitam aprender a aprender, e aprender a pensar.

Para Leff (2003), o desafio está em encontrar as estratégias e técnicas de trabalho educativo que fomentem o desenvolvimento de habilidades de reflexão entre os estudantes, de tal forma que lhes seja permitido estabelecer as relações existentes entre diversos saberes e campos da realidade. Nessa direção, a interdisciplinaridade no ensino, a articulação dos campos mais pertinentes para compreender a complexidade, torna-se um tema de discussão obrigatória.

Sendo assim, após observar sucintamente os caminhos que filosoficamente direcionaram os conhecimentos para o paradigma atual, o presente capítulo traz uma breve análise do complexo e dinâmico processo que envolve o diálogo dos saberes no campo educativo, abordando algumas alternativas pedagógicas e didáticas que contribuem com a implantação da interdisciplinaridade no ensino superior.

Complexidade e educação

Hoje em dia, entendemos a educação como a emergência da interação permanente entre as concepções do homem sobre o conhecimento, a aprendizagem, o ensino, a sociedade e o ambiente. É um processo que envolve o ensinar e aprender, observado em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, responsável pelo diálogo de um conjunto de forças sociais em conflito.

Com essa vocação, a educação, dentro do atual contexto sócio-histórico, onde se amplificam os problemas relativos à degradação ambiental, ao esgotamento dos recursos naturais e à exclusão e polarização social, deverá objetivar o encaminhamento para o enfrentamento de um dos maiores desafios que o planeta enfrentará no século XXI. Sendo assim, esse é o momento propício para construir a complexidade, já que o campo da educação,

em particular na educação superior, é o espaço frutífero para tal reflexão, tendo em vista que as ciências da educação, objeto do conhecimento, são “tributárias de diversas disciplinas que conformam um campo complexo em que interagem os emergentes sociais, as demandas comunitárias, as demandas políticas, os avanços da epistemologia, a didática, a psicologia da aprendizagem, a sociologia, as ciências naturais etc.” (LUZZI apud LEFF, 2003, p. 180).

A complexa sociedade em que vivemos requer sistemas de aprendizagem que, sendo fruto da filogênese e da cultura, permitam aos indivíduos a percepção do múltiplo, do complexo e do todo, um sistema de aprendizado que poderia ser utilizado de modo discriminatório em função das demandas dos diferentes contextos a serem abordados. Atualmente, os educadores, de maneira geral, refletem sobre o papel que a educação deve assumir nesse processo, já que todas as reformas da universidade têm sido incapazes de perceber a profunda necessidade dessa nova forma de ensino.

Para Morin (2002), o tipo de pensamento que produziu as reformas concebidas até o momento, necessita ser modificado, permitindo uma ligação de circularidade entre os imperativos interdependentes:

- a reproblemática dos princípios do conhecimento e a problematização daquilo que parecia ser a solução;
- a reforma do pensamento para um pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar;
- a percepção e a emersão da transdisciplinaridade.

Pequeno quadro da filosofia do conhecimento

Segundo Luzzi (2003), as diferentes teorias educativas possuem variadas crenças no que diz respeito à validação do conhecimento que deve ser ensinado. Isso, ao longo do tempo,

implicou diferentes derivações metodológicas que resultaram em sucessivas alterações das didáticas. Tal encaminhamento está associado às grandes tradições da filosofia do conhecimento, que vêm ao longo da história procurando expressar as necessidades impostas pelos conflitos sociais. Duas concepções, fortemente estruturadas nos séculos XIX e XX, diferenciam essas tradições: a aristotélica e a galileana.

A tradição aristotélica, com objetivo teleológico, baseia-se no princípio científico da observação; a explicação de um fenômeno, para ser científica, deveria ser dada pela razão dos fatos. Aristóteles fundamentava as causas de um fenômeno, em quatro aspectos: a formal, a material, a eficiente e a final. O objetivo teleológico evidenciava-se quando Aristóteles, procurando a explicação para determinado fenômeno, questionava com que finalidade este acontecia.

Por sua vez, a tradição galileana procura pelo nexos causal e mecanístico dos fatos, incorporando, em seus fundamentos, a ciência moderna, onde o conhecimento humano evoluiu associado ao ritmo de acontecimentos sociais, econômicos, políticos e religiosos.

Essa tradição deriva do entrelaçamento de fatores sociais e intelectuais da Grécia antiga, onde os filósofos, em suas observações do cosmos, chegaram a princípios e leis das ciências físicas, químicas e matemáticas, dando a fundamentação para o conhecimento e a cultura do homem.

Entretanto, no Período Medieval, também chamado de *período teocêntrico*, tal tradição sofreu um esvaziamento. Com o surgimento das filosofias patrística e escolástica, cuja preocupação maior era com Deus, a filosofia cristianizou as ideias de Platão e Aristóteles, abandonando a pesquisa e o avanço científico.

Posteriormente, na época do Renascimento, surgiu a filosofia moderna, quando o homem supôs uma nova imagem do mundo, e, a partir do século XVI, procurou por seus próprios valores e não

os instituídos pela Igreja, impondo com isso sua soberania sobre a natureza. Foi o período das grandes descobertas de além-mar, dos estudos de Copérnico, Galileu e Kepler, que inauguravam a ciência experimental, combinando a utilização da linguagem matemática com o recurso dos experimentos para comprovar os eventos científicos. Naquele período, Bacon formulou o método experimental e indutivo, o empirismo, que trabalha o conceito de ciência, partindo da indução, da experiência, do particular, do subjetivo, acreditando que *saber é poder* e que o aperfeiçoamento da ciência implica o da sociedade.

Essa nova postura filosófica, consolidada nos séculos XVII e XVIII pelos pensamentos de Malebranche, Descartes, Leibniz e Pascal, foi finalmente consagrada por Newton que, além de formalizar a mecânica de Galileu e realizar estudos sobre a natureza da luz, formulou a lei da gravitação universal. No período, toda a atividade humana era reduzida ao ato de pensar, originando com isso o *racionalismo*. Foi o momento da posse da natureza pelo homem, do controle total sobre as ciências que acabou provocando uma profunda modificação nas análises qualitativas de Aristóteles e nas concepções matemáticas de Arquimedes.

O racionalismo deflagrou o iluminismo, propondo a emancipação do homem das concepções medievais predominantes, afirmando a razão humana como orientadora do progresso e a única a compreender o mundo. Eram iluministas os princípios da Revolução Francesa, a qual representou a burguesia revolucionária, o resgate social, o grito de independência e a soberania popular. Os principais filósofos iluministas foram Locke, Montesquieu, Hume, Rousseau, Voltaire e D`Alambert.

O Iluminismo culminou no idealismo alemão. A burguesia já tinha seu espaço no poder, já não bastava cultivar a razão. Surgiu a filosofia da ideia, do ideal; era preciso ter um modelo de homem ideal. O idealismo, tendo iniciado em Kant, teve seu ápice em Hegel, segundo o qual, o que move a história, para

ela ser uma manifestação do espírito, é o devir. Hegel entendia que a luta de classes era fundamental para que a história se realizasse, pois é pela luta que se dá o choque de contradições e assim acontece o processo dialético. “A toda tese se opõe uma antítese. A contradição entre a tese e a antítese é suprimida por uma síntese” (SCHIRATO, 1990 p. 68).

Na segunda metade do século XIX, surgiu o *positivismo* de Comte, que propôs o fortalecimento da ideia de um Estado forte, dominador, que estivesse acima dos indivíduos. Comte apregou a necessidade de levarmos em conta, com cuidado e atenção, a experiência e os dados positivos. Para Comte, a humanidade era sagrada; para torná-la perfeita, seria preciso reestruturá-la segundo os princípios das ciências exatas. Daí sua proposta de criação da sociologia científica. Se, por um lado, apresentou a possibilidade de as ciências positivas articularem o social coletivamente, por outro anulou o individual em prol do coletivo.

Em paralelo a essa filosofia desenvolveu-se o materialismo dialético, representado por Marx e Hegel. O método marxista é o mesmo dialético de Hegel, tendo como diferença as contradições sociais, também causas do processo dialético, que o filósofo entende como etapas onde o homem supera, através da síntese, tendo como objetivo e sua evolução social. A filosofia de Marx tem suas raízes na Revolução Industrial que teve forte influência no mundo moderno, procurando uma fundamentação lógica para analisar o ritmo do consumo, em que os meios de produção cada vez mais se utilizam dos recursos naturais.

Naquele momento, institucionalizou-se a ciência moderna, trazendo consigo as bases do capitalismo que permitiram o surgimento de uma burguesia com enorme propensão ao pragmatismo das certezas concretas. Começou o despertar de uma revolução do pensamento: a ciência do homem, gestada na pós-revolução francesa e, no contexto onde se desenvolviam as ciências naturais, surgiu com a proposta de estabelecer uma nova ordem social.

Nesse contexto, o paradigma científico foi se desenvolvendo amparado na tradição galileana, separando as ciências em sociais e naturais. Tal situação acabou por criar um campo propício à reflexão sobre o conhecimento que estava sendo transmitido nas instituições educativas. Nesse debate, encontramos o positivismo que, na sua racionalidade e cientificismo, foi, gradualmente, sendo redefinido a partir dos trabalhos de Hume até encontrar os de Popper.

Segundo Luzzi (2003), esse processo, embora reconhecendo que os objetos de conhecimento são diversos, permanece mantendo o modelo das ciências naturais que têm, como uma das suas principais características, a unidade metodológica e a homogeneidade doutrinal na explicação científica. As relações causa-efeito entre as partes são mantidas cientificamente como as principais características na busca do *porquê* determinado fenômeno ocorreu. O conhecimento, com essa proposta, acaba por reduzir a tudo e a todos, inclusive o próprio homem, a um objeto.

Para se opor ao positivismo, apareceu, na Alemanha, a filosofia hermenêutica que, a partir do pensamento de Droysen, Dilthey, Simmel e Max Weber e outros, opôs-se ao reducionismo metodológico racionalista que utilizou a física e a matemática como norma reguladora para toda a explicação científica.

A hermenêutica englobou, em seus estudos, os aspectos verbais e não-verbais de comunicação, como proposições, pressupostos, o significado e a filosofia da linguagem.

Com essa proposta, adotou a tradição aristotélica, procurando entender a finalidade dos objetos de estudo, ao invés de determinar as suas características preditivas e causalistas. Para esta escola, toda a manifestação do singular era entendida por uma expressão interior. Para os hermeneutas, o termo compreender tinha várias ênfases, surgindo como uma resposta psicológica, fruto da empatia ou identificação afetiva. O compreender refletia-se no consciente mediante aspectos, tais como os sentimentos,

a motivação, a religiosidade e os valores associados ao objeto de estudo. Com isso, nas ciências sociais, a visão hermenêutica nunca separou o sujeito do objeto.

Na primeira metade do século XX, surgiu o racionalismo proposto por Popper, ocupando-se primordialmente com as questões relativas à teoria do conhecimento e à epistemologia. Popper propôs uma crítica ao positivismo lógico que defendia a concepção de que todo conhecimento é falível e corrigível, sendo virtualmente provisório. Popper entendia que nosso conhecimento era imperfeito, estando sempre sujeito a revisões críticas e que qualquer mudança na sociedade deveria ocorrer de maneira gradual, para que os erros pudessem ser corrigidos sem causar grandes danos. A ciência deixou de ser um conhecimento absolutamente seguro. A ideia de uma sociedade perfeita, obtida mediante uma revolução social, foi criticada e considerada por ele irracional.

Por sua vez, na Alemanha, na Escola de Frankfurt, começou a surgir a teoria crítica proposta nos trabalhos de Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm e outros, que coadunou com o pensamento do método científico único e fundamentado na razão crítica; entretanto não aceitou que essa metodologia fosse normatizada pelo modelo físico-matemático. Tal teoria buscou por uma emancipação, alicerçada na observação dos dados particulares, enxergando-os estruturados na totalidade social.

Já a filosofia de Adorno, considerada uma das mais complexas do século XX, fundamentou-se numa perspectiva dialética, propondo uma crítica ao racionalismo de cunho iluminista, que encaminhou o tecnicismo, a lógica cultural do sistema capitalista e a sociedade de mercado sustentada pelo progresso tecnológico. Adorno entendia ser preciso encontrar um modelo que refletisse o desejo de mudar, buscando um mundo social melhor para a humanidade. Sem isso, estaríamos sujeitos à compulsão da repetição dos modelos científicos transmitidos, não podendo assim

haver um confronto com o todo social que englobaria e daria sentido à realidade dos fatores sociais.

Uma segunda linha da Escola de Frankfurt, composta por Habermas, Apel e outros, seguindo a escola kantiana, estudou as relações entre a razão teórica e a razão prática, focando na interação entre interesse e conhecimento, embasado na fenomenologia e na hermenêutica.

Luzzi (2003) apresenta uma síntese do trabalho de Habermas que dá sustentação a uma teoria crítica do ensino. Segundo o autor, Habermas entendia que não existia conhecimento sem interesse, afirmando que, para haver uma boa comunicação entre os que dialogam, seria preciso ressaltar as diferenças entre o interesse técnico das ciências naturais, que propunha o controle e o domínio da natureza, o interesse libertador das ciências críticas, que amparava a autorreflexão e o interesse prático das ciências interpretativas, que propunham estabelecer uma comunicação entre os que dialogassem.

Para Habermas, no cotidiano, teoria e prática, ou pensamento e ação, não predominavam um sobre o outro; são interpretados como processos que se constituem mutuamente. Para o autor, em toda situação social existe uma interação dialética, na qual pensamento e ação se reconstroem continuamente num movimento vivo, histórico, que expressa a realidade.

Segundo Luzzi (2003), o pensamento habermasiano contraria a ideia de que o conhecimento seja fruto de um ato intelectual puro e desinteressado e propõe que o mesmo resulta de uma mente preocupada com a práxis diária. Nesse contexto, o conhecimento é edificado em cima de interesses expressos pelas condições sócio-históricas, desenvolvidas com base nas necessidades naturais e nos desejos da humanidade. Esses interesses, que Habermas chama de “*interesses constitutivos dos saberes*”, orientam a formação e a construção do saber em função de atividades

humanas, sendo transcendentais e *a priori*, já que entendem os atos de conhecimento como modos possíveis de pensamento.

A filosofia habermasiana apresenta os três tipos de interesse constitutivos dos saberes: o técnico, o prático e o emancipatório, por sua vez, associados a três diferentes saberes que, empregando distintos meios, acabam por gerar diferentes concepções em ciência. O quadro abaixo resume o pensamento de Habermas.

Quadro-resumo do pensamento de Habermas.

Interesse	Saber	Meio	Ciência
Técnico	Instrumental	O trabalho	Empírica ou natural
Prático	Prático	A linguagem	Hermenêutica
Emancipatório	Emancipatório	O poder	Crítica

Luzzi (2003, p. 186), através do pensamento complexo, resgata os interesses práticos e emancipatórios da ciência social crítica que, embasando a teoria crítica do ensino, postula três funções:

- a) formação e geração de teoremas críticos através de discursos verdadeiros que promovem o caráter e a condição da vida social;
- b) organização de processos de ilustração que fomentem a busca de conclusões autênticas, comunicáveis, sem restrição onde foram aplicados os teoremas críticos;
- c) organização da ação através da seleção de estratégias adequadas, resolução de questões táticas e condução da prática, com decisões prudentes.

O simples e o complexo

Como se pode distinguir simples de complexo? Não é fácil definir *simples*. E provavelmente não há um único conceito de

complexidade que possa exprimir nossas posições intuitivas do que a palavra deve significar. A maioria dos conceitos filosóficos desses termos partiu da observação física de processos em que o comportamento macroscópico ordenado de um sistema pode ser explicado por meio da análise do seu caótico comportamento microscópico. Um recipiente com café quente, quando observado macroscopicamente, é caracterizado por poucas variáveis como temperatura, pressão e volume. Do ponto de vista microscópico, o café é constituído por moléculas que se deslocam rapidamente, vibrando, girando e se chocando entre elas e as paredes do recipiente. É um sistema caótico. Boltzman mostrou, com a mecânica estatística, que um sistema ordenado resulta de movimentos desordenados e interligou os conceitos de ordem e caos. O que é desordenado sob uma ótica, pode ser ordenado quando analisado sob outra perspectiva.

De acordo com Borges (2006, p. 44), apesar de diferentes, há algo de comum entre os comportamentos completamente ordenados e os completamente caóticos. O comportamento coletivo (macroscópico) de ambos é o resultado da soma dos comportamentos individuais de seus constituintes. Quase sempre, sistemas que se comportam dessa forma são chamados de *simples*. Poderíamos utilizar o exemplo de um gás monoatômico, cujo estado de equilíbrio termodinâmico i possui uma energia interna U_i , definida pelas grandezas macroscópicas pressão, volume e temperatura. Num sistema simples, este mesmo valor energético poderia ser comprovado por meio da análise microscópica do comportamento desordenado de cada molécula desse mesmo gás. Nesse caso, a soma das partes, ou seja, o somatório do comportamento de cada molécula é igual ao todo.

Porém, a existência de tipos específicos de interações não lineares (pequenas causas gerando grandes efeitos) entre os elementos constituintes de um sistema pode originar comportamentos coletivos que não são apenas a soma dos comportamentos de suas partes.

Nesses sistemas, surgem propriedades coletivas ditas emergentes, próprias do conjunto. Esses sistemas são denominados *complexos*. É como se o comportamento das moléculas (o todo), fosse diferente da simples soma do comportamento das partes. Segundo Borges (2006), são sistemas abertos a trocas de massa, energia e informação com o ambiente.

Enfim, um sistema complexo é formado por elementos simples que dão origem a comportamentos coletivos emergentes.

Contrasta com essas características o modelo reducionista proposto por Descartes, que consiste basicamente em decompor um dado problema em partes suficientemente simples, a ponto de conhecermos como tratá-las e depois recompô-lo seguindo o caminho inverso.

Os sistemas complexos têm algo de holístico; de certo modo são indecomponíveis. Tal característica holística, embora não rompa inteiramente com o esquema reducionista proposto por Descartes, seguramente representa um novo paradigma para a ciência. Ao que tudo indica, um método científico não deve, como pensa Morin (2005), privilegiar um em benefício do outro, mas impregná-los cooperativamente de forma que possamos “pensar globalmente e agir localmente”.

Atualmente, padecemos da fragmentação do saber científico. É necessário que o velho paradigma da simplificação, que guiou a ciência moderna nos últimos quatrocentos anos, comece a ser estudado pelo paradigma do complexo. Para pensarmos os sistemas complexos, é necessário analisar dois conceitos físicos importantes: a *energia* (obedece à lei da conservação, ou seja, não é possível criá-la nem destruí-la). A *entropia* (uma lei de evolução). Os sistemas naturais têm tendência espontânea de mudarem seu estado em direção ao equilíbrio e, nesse sentido, a entropia sempre aumenta. E essa é também uma medida do grau de desordem. E do ponto de vista estatístico, os estados desordenados são muito mais favorecidos que os ordenados.

A crise no atual paradigma científico

Segundo Santos (2006), o modelo de racionalidade que orienta a ciência moderna, sendo fruto de grandes tradições filosóficas do conhecimento, é um global, totalitário, na medida em que nega, em seus princípios epistemológicos e regras metodológicas, a possibilidade de os estudos da natureza transbordarem para os da sociedade.

É um método no qual a visão do mundo e da vida está pautada em duas dimensões fundamentais: a natureza ou o homem. Esta separação, embasada na quantificação através da matemática e no método científico, é fortalecida pela redução da complexidade.

Santos apresenta algumas das constatações científicas que colocaram em xeque o antigo método científico.

Einstein comprovou, mediante a Teoria da Relatividade, no âmbito da astrofísica, que a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada, tendo em vista o fato de a velocidade da luz ser uma constante universal independente das velocidades dos referenciais.

Heisenberg e Bohr, no âmbito da mecânica quântica, demonstraram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, a tal ponto que o objeto que sai do processo de medição não é o mesmo que lá entrou. Assim, não conhecemos o real e sim o que nele introduzimos. Confirma o exposto a afirmativa de Heisenberg: não podemos reduzir simultaneamente os erros na medição da velocidade e da posição das partículas; o que for feito para reduzir o erro de uma das medições, aumenta o erro da outra. Isso demonstra a interferência estrutural.

Godel apresenta o Teorema da Incompletude, limitado à lógica matemática, onde é demonstrado que num dado sistema formal onde sua consistência veio mostrar que mesmo seguin-

do à risca as regras da lógica matemática é possível formular proposições indecidíveis. Propõe proposições que não se podem demonstrar nem refutar. Há como que uma brecha intransponível no acabamento do conhecimento.

Ilya Prigogine, através da Teoria das Estruturas Dissipativas, nos domínios da microfísica, da química e da biologia, comprovou que em sistemas abertos, ou seja, em sistemas que funcionam nas margens da estabilidade, a evolução explica-se por variações energéticas que, em determinados momentos, nunca inteiramente reversíveis, desencadeiam espontaneamente reações que, por via de mecanismos não lineares, pressionam o sistema para além do limite máximo de instabilidade e o conduzem a um novo estado macroscópico. Prigogine ressalta alguns aspectos que se associam à complexidade: a imprevisibilidade ao invés da previsibilidade, em vez da eternidade, a história; em vez do mecanicismo, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acaso.

O novo paradigma da complexidade

Admitir a realidade como um conjunto de eventos interconexos e interdependentes, remete-nos à complexidade, sendo cada um desses eventos regido por suas leis simples já definidas. Assim, Gell-Mann (1996, p. 135) reflete os dois aspectos da natureza, que entende por simples e complexo: “De um lado as leis físicas subjacentes à matéria e ao universo, e do outro o rico tecido do mundo que percebemos diretamente e do qual fazemos parte”. Para ele o *quark* (partícula subatômica) é um símbolo das leis da física que, uma vez descobertas, surgem completas, ante uma mente científica, o simples. O *jaguar*, um felino, é uma possível metáfora para o ardiloso sistema adaptativo complexo, o qual continua a evitar um olhar analítico claro.

Quanto à complexidade, Morin (2003) ressalta suas duas dimensões:

- a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados, colocando o paradoxo do uno e do múltiplo;
- a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal, apresentando-se esta com os traços inquietantes do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza.

Assim, para Morin (2005), devemos compreender o meio ambiente como um macrossistema complexo, constituído de vários subsistemas interdependentes, onde ocorrem múltiplos e dinâmicos fenômenos que envolvem as complexas realidades naturais, sejam elas físicas ou sociais, onde o todo não é mais importante que as partes ou reduzido à simples soma das mesmas e muito menos as partes são mais importantes que o todo. Então, complexidade é uma medida da dificuldade de construir algo a partir de suas partes elementares. Conforme afirma Morin (2003), a complexidade reside precisamente na relação entre o simples e o complexo, porque esta relação é simultaneamente antagonica e complementar, ou seja, a complexidade é a união dos processos de simplificação que são a seleção, a hierarquização, a separação e a relação com outros processos. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra, o mais possível, os modos simplificadores de pensar, recusando as consequências dessa redução.

Assim, para Morin, é preciso pensar a complexidade como um transbordamento da visão cibernética que pode ser associado a uma realidade que se estrutura através de um conjunto de inter-relações e retroalimentações que vai da auto-organização da matéria à ecologização do pensamento.

Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

A interdisciplinaridade surgiu no final do século XX com a finalidade de dar uma resposta à fragmentação causada com a epistemologia de cunho positivista.

As ciências haviam se dividido em muitas disciplinas e a interdisciplinaridade reestabelecia em parte um diálogo entre elas, embora não resgatasse ainda a unidade e a totalidade do saber. Contudo, foi precisamente a partir do reconhecimento da complexidade que emergiram variadas perspectivas metodológicas e epistemológicas para tentar abordá-la.

Para Luzzi (2011), a interdisciplinaridade é uma perspectiva que supera as visões dicotômicas e as fronteiras disciplinares, transcendendo as visões baseadas na interação dos conteúdos curriculares, alcançando as fronteiras entre sujeito e objeto; teoria e prática, planejamento e ensino, ensino e pesquisa, ensino e aprendizagem, e, entre os métodos, contexto cultural e os conteúdos.

Piaget e Jantsch sustentam que a interdisciplinaridade seria um caminho intermediário que nos levaria à transdisciplinaridade, um estágio sem fronteiras entre as disciplinas. Assim a interdisciplinaridade é uma maneira de trabalhar o conhecimento visando a reintegração de dimensões isoladas pela monodisciplinaridade.

Com esse entendimento, apresentamos as propostas de Jantsch apud Alvarenga et al. (2011) como matrizes clássicas no pensamento interdisciplinar:

- 1) *Multidisciplinaridade*: variedade de disciplinas propostas simultaneamente, mas sem a aparência explícita das relações que podem existir entre elas.
- 1.1) *Tipo de sistemas*: sistema com um só nível e com objetivos múltiplos; nenhuma cooperação.

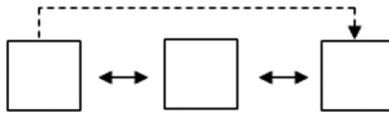
1.2) *Esquema configuração do sistema*: três blocos isolados.



2) *Pluridisciplinaridade*: justaposição de disciplinas diversas, situadas geralmente no mesmo nível hierárquico, cujo agrupamento promove o destaque das relações que existem entre elas.

2.1) *Tipo de sistema*: sistema com um só nível e com objetivos múltiplos; cooperação (mas sem coordenação).

2.3) *Configuração do sistema*: blocos isolados, incluindo interações e retroalimentações (as disciplinas mantêm suas individualidades durante as interações).



3) *Disciplinaridade cruzada*: axiomática de uma só disciplina imposta a outras do mesmo nível hierárquico, o que cria uma polarização das disciplinas sobre a axiomática própria de uma disciplina.

3.1) *Tipo de sistema*: sistema com um só nível e com um só objetivo; controle rígido imposto pelo objetivo próprio de uma disciplina.

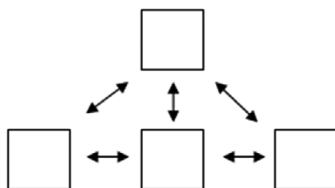
3.2) *Esquema de configuração do sistema*:



4) *Interdisciplinaridade*: axiomática comum de grupo de disciplinas conexas, definida em nível ou subnível hierárquico imediatamente superior, o que introduz uma noção de finalidade.

4.1) *Tipo de sistema*: sistema de dois níveis e com objetivos múltiplos, com coordenação procedente do nível superior. Vale dizer, nesse sentido, que as disciplinas científicas são então coordenadas por uma axiomática comum, por um ponto de vista ou um objetivo comum. É, portanto, de uma axiomática comum, e não de uma disciplina, a definição dessa coordenação.

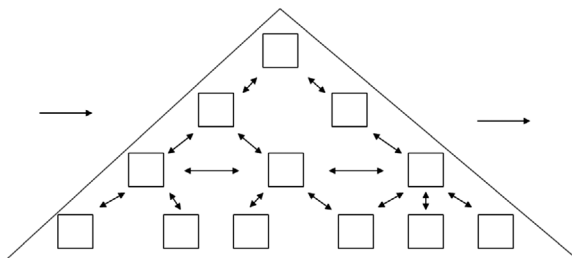
4.2) *Esquema de configuração do sistema*:



5) *Transdisciplinaridade*: coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino/ inovação sobre a base de uma axiomática geral (introduzida em todos os níveis a partir do nível dos objetivos). Aparição de um esquema epistemológico (*synepistemologique*).

5.1) *Tipo de sistema*: sistemas com níveis e objetivos múltiplos; coordenação que visa uma finalidade comum dos sistemas.

5.2) *Esquema de configuração do sistema*:



Para Morin (2005), faz-se necessário enraizar o conhecimento físico, e igualmente o biológico, numa cultura, numa sociedade, numa história, numa humanidade. A partir daí, cria-se a possibilidade de comunicação entre as ciências, e a ciência transdisciplinar é a que poderá desenvolver-se a partir dessas comunicações, dado que o antropossocial remete ao biológico, que remete ao físico, que remete ao antropossocial. Segundo o autor, devemos ir do físico ao social e também ao antropológico, porque todo conhecimento depende das condições, possibilidades e limites do nosso entendimento.

Complementações sobre a pedagogia e a didática da complexidade

Na presente seção há uma análise e, em alguns tópicos, complementações dos estudos de Daniel Luzzi na busca por uma didática que possibilite a implementação do pensamento complexo nas instituições universitárias.

Complexidade do processo de ensino, em busca de uma racionalidade alternativa

A tradição galileana do conhecimento, inserida na ciência atual, vem tentando mascarar a aparente complexidade dos fenômenos, procurando ressaltar a ordem simples a que obedecem. Segundo Morin (2002, p. 16), essa tradição, que forma o ideário das instituições de ensino, ordena que se separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se elimine tudo aquilo que traz desordens ou contradições para o nosso entendimento.

Nessa direção, os métodos simplificadores do conhecimento, que estão sob a égide dos princípios da disjunção, redução e abstração, demonstram que cegam mais do que evidenciam aquelas realidades ou fenômenos que tentam elucidar.

Por sua vez, o atual modelo de desenvolvimento econômico, consequência do pensamento positivista, está em crise, fruto do desconhecimento do conhecimento (LEFF, 2003).

Assim, no âmbito da educação formal, precisamos refletir, como afirma Luzzi (2003), sobre os processos de transformação dos conhecimentos, que resultam de diversos processos sócio-ambientais que, pensados em sua crescente complexidade, permitirão a emergência de uma racionalidade e de um saber em permanente formação.

Para tanto, necessitamos articular diversos saberes através de metodologias interdisciplinares que nos aproximem de sua compreensão como uma emergência da complexidade.

Assim, o método complexo, não pode ser entendido como único, somente teleológico, hermenêutico ou causalista. Na realidade, ele propõe o rompimento com o isolamento dos saberes, buscando a sua integração baseado nas perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares.

Portanto, a interdisciplinaridade, sendo fruto das limitações do conhecimento disciplinar moderno, problematiza e transforma os antigos paradigmas científicos, propondo a internalização de um novo saber, que incentiva outras maneiras de compressão do mundo e das relações do homem consigo mesmo e com a natureza.

A interdisciplinaridade é um processo educativo que supera e transcende os conteúdos curriculares, fomentando práticas educativas que, como um todo, ao articularem teorias oriundas dos diversos campos do conhecimento, possibilitam desvelar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Luzzi (2011) entende que a interdisciplinaridade apresenta um olhar didático multirreferenciado que,

como teoria da prática, considera a sala de aula um espaço onde se formam grupos específicos e singulares, tarefas, pesquisas,

relações de comunicação, de poder, refletindo e dramatizando as configurações das dinâmicas institucionais que perpassam. Um espaço onde se organizam as relações com o saber e se entrecruzam tensões, desejos individuais, representações sociais, valores, crenças e motivações (LUZZI, 2011, p. 126).

O autor reforça a vocação interdisciplinar dessa didática, uma vez que propõe o diálogo entre diferentes dimensões tais como:

- *a filosófica e a epistemológica*, que procuram incentivar formas de pensamento, a construção de valores e a construção de conhecimentos voltados ao ensinar a aprender;
- *a psicológica*, que observa o progresso do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos;
- *a sociológica e a antropológica*, que colaboram na análise das interpretações sociais e da cultura;
- *a pedagógica e a didática*, que enfatizam na elaboração de estratégias e metodologias de ensino.

Didática da complexidade

As teorias propostas pela psicologia da aprendizagem, pela epistemologia do conhecimento e pela pedagogia deverão ser postas em prática a partir de uma didática que possibilite passar da visão geral à mais específica, objetivando a visão do conjunto.

Para Luzzi (2011, p. 195), esta epistemologia contempla o conhecimento como algo que se desenvolve num processo de construção ativa, a reconstrução da teoria e da prática por quem participa desse processo. Isso carrega implicitamente uma teoria da comunicação (implica discussão racional, superação da coerção e do autoengano) e supõe um contexto democrático.

Nesse sentido, a epistemologia permite o avanço para a inclusão de uma racionalidade alternativa, criando uma pers-

pectiva qualitativa e complexa, onde podemos estabelecer uma autorreflexão apoiada por uma ciência social crítica.

Por sua vez, a psicologia educacional propõe o encaminhamento para desenvolvimento cognitivo, permitindo, com isso, o aprendizado compreensivo, integrador e significativo, que acontece pela imposição de estruturas lógicas com um grau de complexidade que, ao crescer continuamente, embasa a resolução de problemas à medida que o indivíduo desenvolve seu aprendizado.

Assim, a pedagogia da complexidade denuncia a fragmentação, a dispersão, a confusão e a ausência de comunicação entre os conteúdos disciplinares e propõe, para as instituições de ensino, um planejamento interdisciplinar integrado, não só no interior das disciplinas, mas também a integração entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo. Propõe também um planejamento construído entre diversos professores do corpo docente, articulando os diversos planos didáticos em um todo coerente, dando sentido e identidade ao trabalho educativo.

Com essa proposta, Luzzi (2011) entende que o ensino universitário deve ter um significado lógico, um roteiro de apresentação, uma narrativa. Nesse novo processo, será possível superar o conhecimento compreensivo-descritivo-explicativo, avançando na construção de um conhecimento compreensivo a partir de uma visão complexa do real.

Por sua vez, a pedagogia encaminha-nos à problematização da realidade, procurando saídas que nos permitam transformá-la, juntamente com as representações sociais que moldam os padrões culturais. Com isso, nos processos pedagógicos da complexidade, procura-se um antídoto ao positivismo.

Nesse contexto, a teoria crítica do ensino, surge como um agente orientador, concebendo a didática como teoria da prática do ensino. Essa concepção da ciência social crítica, estando associada ao construtivismo, propõe reconsiderar a relação entre teoria e prática.

Então, precisamos formular uma didática que leve à prática, à teoria proposta pela epistemologia, pela psicologia do aprendizado e pela pedagogia.

Assim, a implementação dessa didática da complexidade, segundo Reigeluth, apud Luzzi (2011), impõe que passemos do estudo geral ao mais específico, ou seja, que iniciemos estudando o todo e gradativamente as partes, encadeando os conceitos do mais simples ao mais complexo estabelecendo a interação entre eles.

Esse diálogo entre as partes promove o pensamento complexo, como sugere a figura a seguir.

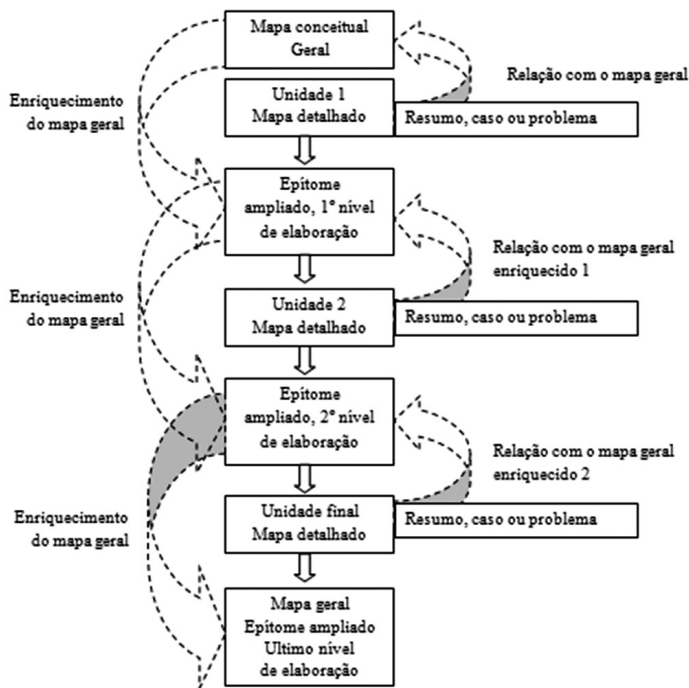


Figura 1: Sequência elaborativa.

Fonte: Reigeluth apud Luzzi (2011).

Esse procedimento colabora com os professores, organizando suas ações interdisciplinares, servindo para os alunos como um dinâmico orientador de integração conceitual.

Outro importante procedimento que colabora com a didática complexa são os mapas conceituais. Ausubel, Novak e Hanensian elaboraram uma importante aplicação didática ao construírem a noção de *aprendizado significativo*, em que é fortalecida a compreensão em vez da memorização e repetição, característica da didática conteudista em educação.

Segundo Ausubel (2000), a organização do conteúdo cognitivo, em determinada área do conhecimento, tende a formar uma estrutura hierárquica, na qual as ideias mais inclusivas situam-se no topo dessa estrutura e abrangem progressivamente proposições, conceitos e dados factuais menos inclusivos e mais diferenciados.

Os mapas conceituais são recursos utilizados no ensino, qualquer que seja a área do conhecimento, e destaca a aquisição de conceitos claros, estáveis e diferenciados como fato preponderante na aprendizagem subsequente. Diferentemente dos instrumentos convencionais, os mapas conceituais abordam a aprendizagem significativa de conceitos e oferecem uma perspectiva construtivista à produção do conhecimento.

Os mapas são diagramas hierárquicos que indicam os conceitos e as relações entre estes. Tais diagramas procuram refletir a organização dos conceitos.

A dimensão vertical representa o grau de generalidade ou abrangência. Os conceitos mais abrangentes ou gerais são colocados no topo do mapa. À medida que descem, vão sendo encontrando conceitos intermediários, menos subordinados. Na parte inferior do mapa, aparecem os mais específicos. As linhas que ligam os conceitos sugerem relações. O fato de vários deles (diferentes) aparecerem na mesma posição vertical dá ao mapa a sua dimensão horizontal.

Com isso, evidenciamos a interdisciplinaridade presente nos objetos de estudos, facilitando o desenvolvimento de metodologias exploratórias por parte dos alunos, podendo vir a se tornar uma importante ferramenta para o planejamento de currículos interdisciplinares ou mesmo para a emergência de interdisciplinaridade.

Teoria da atividade: como podemos evoluir da teoria à prática

A complexidade do processo educativo engloba, além da elaboração de teorias ou interações entre os agentes sociais, também uma relação com objetos que podem ser artefatos e instrumentos. Nesse caso, levando em consideração o contexto social que os envolvem.

Por sua vez, a universidade continua a ser o espaço apropriado à mediação cultural que, ao utilizar-se da pedagogia, viabilizando a educação, constitui-se como prática cultural de produção e internalização de significados.

Nesse contexto, a didática da complexidade precisa comprometer-se com a qualidade cognitiva das aprendizagens, estando associada ao aprendizado do pensar.

Assim torna-se importante poder ajudar os agentes do ensino a se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com os aspectos práticos da realidade. Para Libâneo (2004), tal didática pode se amparar na Teoria da Atividade, cujo suporte teórico de partida é o princípio vigotskiano de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade autorreguladora às ações e ao comportamento das pessoas.

Essa teoria possibilita ao professor integrar duas importantes dimensões da educação superior, o ensino mediante processos de aprendizagem significativa e sua aplicação na prática.

Para nos apropriarmos dessa teoria, torna-se importante o significado de atividade, que está muito associado à tradição da filosofia marxista, cuja maior expressão é o trabalho. Sob a ótica histórico-cultural, a atividade integra-se ao processo de mediação, já que mediatiza a relação entre o homem e a realidade objetiva. Uma das ideias centrais dessa teoria é a afirmação do condicionamento histórico social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de comunicação. As funções psíquicas superiores, envolvidas nesses processos, efetivam-se primeiramente na atividade externa (interpessoal) que na sequência é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência. No processo de internalização da atividade, existe *a mediação da linguagem*, em que os signos adquirem significados e sentido. Existe aqui uma divergência entre dois pesquisadores, no que diz respeito à questão da mediação; enquanto para Vigotsky a consciência era mediada pela cultura, para Leontiev, a mente e a consciência eram mediadas por ferramentas e objetos. Tais diferenças de abordagem, que acentuam a alternância entre significado, ação, sentido e atividade orientada a objeto são obviamente de cunho filosófico e podem gerar diferentes consequências práticas e teóricas. Vários pesquisadores sugerem que olhemos para as duas linhas como complementares, uma se enriquecendo na outra.

Nesse contexto, Leontiev afirma que toda a ação humana está orientada para um objeto. O homem, durante suas atividades, põe-se em contato com os objetos e fenômenos do mundo que o rodeia, atuando sobre eles e transformando-os, e com isso transformando a si mesmo.

Nessa teoria, foi Leontiev quem primeiro formulou em detalhes os componentes da estrutura das atividades, denominando-as: necessidades, tarefas, ações e operações.

Segundo Libâneo (2004), Davidov concorda com Leontiev, mas inclui como elemento principal *o desejo*, enquanto núcleo básico de uma necessidade.

Para Davidov, nas atividades do homem, os componentes dessa estrutura complexa encontram-se em permanentes inter-relações e transformações. Nessa linha, o processo de ensino e aprendizado, que envolve uma ação, deve acontecer mediado por regras de convivência, reforçando a importância das diferenças, da tolerância e do diálogo.

Segundo Davidov, a reflexão e o diálogo promovem atividades colaborativa à construção de modos de ação generalizados, possibilitando ao educando regular seus próprios esquemas cognitivos, o que Luzzi (2011) entende como *aprender a aprender*.

Para Libâneo (2004), a Teoria da Atividade torna-se útil para o desenvolvimento de um ensino interdisciplinar, pois articula não somente diversos campos teóricos em torno de um objeto de estudo na busca de um resultado educativo, mas inclusive as diversas dimensões presentes na complexidade do ensino e da aprendizagem, visto que esta é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade autorreguladora às ações e ao comportamento do mesmo.

Esse caminho proposto pela Teoria da Atividade promove formas de pensamento complexo, tais como competências comunicacionais e de trabalho coletivo; tratamento de afetos e valores associados aos conhecimentos; cultura e artefatos mediadores da realidade cultural. Por fim, essa teoria é uma perspectiva didática que, além de tudo, possibilita a análise da coerência interna de um curso ou programa, entre objetivos, conteúdos, estratégias e métodos. Além disso, como sistema, possibilita avançar mais um passo no sentido de capturar a complexidade das salas de aula e das instituições educativas.

Considerações

Sem buscarmos os caminhos que levam ao pensamento complexo, será impossível implantar, nas universidades o novo paradigma da ciência, que propõe a superação do reducionismo separador dos conhecimentos, estimulador do isolamento disciplinar e divisor das instituições em setores que não dialogam entre si. Nessa direção, é preciso refletir sobre o processo educativo, um pouco com a ideia formulada por Pascal: “Não posso conhecer o todo sem conhecer as partes e não posso conhecer as partes sem conhecer o todo”, tendo claro, por exemplo, que a soma independente dos conhecimentos disciplinares não é suficiente para alcançarmos os objetivos dos cursos. Nesse momento, faz-se necessário estimular, nas instituições de ensino universitárias, uma mudança de cunho epistemológico, psicológico e pedagógico que, ao superar a disjunção, a redução e a abstração, venha a permitir o aprender a aprender na sua prática pedagógica. Sobretudo numa interdisciplinar que, emergindo da complexidade do processo educativo, venha a incentivar ações (através do resgate da alteridade) estimulantes de uma forma de pensamento crítico que permita a formação de cidadãos e profissionais (através do saber adquirido e com a sua conduta ética), solidários com a complexa sociedade em que vivemos.

Referências

ALMEIDA, Julio C. T. de, KAUTZMANN, Rubens M. A filosofia da natureza e educação ambiental: uma reflexão crítica na busca de uma direção ética. *La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura*. Canoas, La Salle, v. 16, 2011.

ALVARENGA, Augusta T. de, Histórico fundamentos filosóficos e teóricos-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIP JR., Arlindo, NETO Antonio J. Silva. *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & educação*. Barueri: Manoele, 2011.

AUSUBEL, David P. *The action and retention of knowledge: a cognitive view*. London: Kluwer Academic, 2000.

BORGES, Ernesto P. Na sutil fronteira entre a ordem e o caos. *Ciência Hoje*, v. 38, n. 223, 2006.

GELL-MANN M. *O quark e o jaguar: as aventuras no simples e no complexo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

LEFF, Enrique. Complexibilidade ambiental: a reapropriação social da natureza. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Autores Associados, v. 27, 2004.

LUZZI, Daniel. Interdisciplinaridade, pedagogia e didática da complexibilidade na formação superior. In: PHILIP JR., Arlindo, NETO Antonio J. Silva. *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & educação*. Barueri: Manoele, 2011.

_____. A “ambientalização” da educação formal. Um diálogo aberto na complexibilidade do campo educativo. In: LEFF, Enrique. *Complexibilidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PHILIP JR., Arlindo, NETO Antonio J. Silva. *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & educação*. Barueri: Manoele, 2011.

SCHIRATO, M. A. R. *Iniciação à filosofia: viva a filosofia viva*. São Paulo: Moraes, 1990.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



Esta obra apresenta uma discussão emergente de experiências formativas no contexto de duas disciplinas dos programas de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande: Metodologia da Pesquisa em Educação e Teorias da Educação.

Quais as possíveis aproximações existentes entre as dimensões metodológicas e epistemológicas no contexto das pesquisas em educação? Para responder a essa problemática central neste livro, partiu-se de estudos epistemológicos das perspectivas positivista, marxista, fenomenológica, hermenêutica, pós-estruturalista e da complexidade sistêmica.

Aqui, defende-se a tese de que é impossível utilizar aspectos metodológicos sem investigar a epistemologia que orienta uma abordagem de pesquisa.

Estas ideias são resultado de um esforço coletivo de estudantes de pós-graduação e professores que se permitiram estabelecer esse tipo de diálogo.

ISBN 978-85-8200-012-0



www.meritos.com.br