

A CONSTRUÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO EM DEBATE: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO LATINOAMERICANA.

Antônio Joaquim Severino

Uninove

Introdução

Este breve ensaio aborda o debate epistemológico sobre a construção do conhecimento na esfera educacional na América Latina, identificando e destacando alguns exemplos de pensadores latinoamericanos que nele têm marcado posição teórica. Toma como uma amostra representativa desse amplo painel o conjunto dos trabalhos apresentados no *Gongreso Epistemologias y Metodologias de la Investigación en Educación*, realizado na Cidade do México, em junho do corrente ano. A escolha desta amostra se deve ao fato da própria temática do evento bem como sua forte representatividade, em termos de países latinoamericanos nele presentes. A referida temática aglutinou preocupações intrínseca e diretamente vinculadas às questões específicas da investigação educacional, induzindo assim posicionamentos explícitos quanto à construção do conhecimento na área. Com efeito, o objetivo do Congresso era o debate sobre o estatuto epistemológico e a construção metodológica da investigação em educação, como âmbito de produção, circulação e difusão do conhecimento educacional.

Como já aduzido, as posições explicitadas nesse debate, a partir de trabalhos defendidos no Congresso, mostram a manifestação de cinco grandes movimentos na discussão epistemológica no campo filosófico-educacional no contexto latinoamericano. No entanto, dada a limitação de espaço e tempo imposta para este texto, darei destaque apenas a três desses movimentos, levando-se em conta suas características inovadoras, quais sejam as abordagens fenomenológico-hermenêutica, a arqueogenealógica e a epistemologia de segunda ordem, dando por admitido que as epistemologias positivista e dialética podem ser consideradas clássicas, no contexto latinoamericano, razão pela qual se tecerá sobre elas apenas uma rápida consideração

Com relação à tradição positivista, trata-se de afirmar sua força de permanência, vinculada à própria instauração das iniciativas científicas do campo. Na verdade, praticar o conhecimento científico sob o paradigma newtoniano é como que assumir uma visão oficial da ciência. A cultura contemporânea continua particularmente sensível aos resultados dessa significativa conquista epistêmica dos homens que é a modalidade

científica do conhecimento. Articulada ao projeto iluminista da modernidade, a ciência dominou todos os aspectos da existência humana na atualidade, impondo-se não só pela sua fecundidade explicativa, sob a forma da teoria, mas também pela sua eficácia técnica que possibilitou aos homens o domínio e a manipulação do mundo. Por isso mesmo, seu impacto no âmbito da educação é igualmente muito forte. Caracterizando-se como modalidade de conhecimento apoiada apenas na atividade lógica da razão humana, na observação e experimentação controladas da natureza, pretende expressar uma visão o mais objetiva possível da realidade, quando posta a exame. As Ciências Humanas se constituíram no rastro do grande êxito das Ciências Naturais, implementando a decisão de se abordar o homem e sua conduta sob os mesmos parâmetros da investigação da natureza. Buscando garantir uma explicação consistente para todos os aspectos da realidade humana, logo a ciência volta-se igualmente para a educação, colocando-a, em sua fenomenalidade, sob observação sistemática e análise.

Em se tratando de conhecimento científico, a tradição positivista, sob o endosso da epistemologia kantiano-comteana, tornou-se hegemônica ao longo da modernidade, mantendo-se forte até hoje. Era então normal que a questão do conhecimento da educação se comesse a se colocar e continue se colocando, ainda hoje, em sua esfera.

Quanto à tradição dialética, ela parte do caráter histórico e prático da educação, que não se deixa determinar apenas por causalidades físicas. Embora recusando o reducionismo de um naturalismo mecanicista, a perspectiva do materialismo dialético envolve rigoroso reconhecimento da objetividade do social e, conseqüentemente, do educacional. Como tal, tem se desenvolvido, com bastante fecundidade, fundamentando muitas investigações nesse campo. De sua perspectiva, a educação é, em sua fenomenalidade histórica, uma prática social, parte do processo social mais amplo, situando-se no âmbito da super-estrutura ideológica, não representando assim elemento muito significativo no contexto das forças sociais em luta.

As leis que presidiriam o desenvolvimento histórico não se situam mais nem no plano da determinação metafísica (eternização pela essência) nem no plano da necessidade físico-biológica (naturalização), mas no plano das determinações histórico-sociais, na medida em que é uma prática histórica que se desenvolve no espaço social, prática essa que é práxis, pois nela já intervém a intencionalidade da consciência humana, visando sempre uma transformação da sociedade.

Portanto, o método da pesquisa dialética dos fenômenos humanos deve realizar-se mediante a operacionalização de um processo epistemológico que parte do empírico, passa pelo abstrato e chegue ao concreto..... Posiciona-se pela negação da imediatez, da evidência imediata, indo da aparência para a essência, do secundário ao fundamental.

A investigação educacional, sob essas duas perspectivas, já se faz consolidada no contexto latinoamericano, não se fazendo necessário comprovar essa situação, que é vem confirmada pela amostragem de trabalhos do referido Congresso. Constitui assim um significativo acervo de produções na área da educação, seja mediante pesquisas institucionais, seja mediante trabalhos realizados no âmbito dos Programas de pós-graduação (SILVA, 2006; SANCHEZ TORRES, 2014).

A complexidade dos fenômenos educativos, ao envolver aspectos sociais, históricos, políticos, culturais, artísticos e éticos levou os estudiosos da educação a buscar caminhos epistemológicos e metodológicos alternativos para a construção do conhecimento rigoroso e sistemático na área. (VOLPATO/FERREIRA, 2014; CACHO ALFARO, 2014; NAVARRETE-CAZALES, 2014). Estes caminhos alternativos se agrupam em torno das três orientações: a fenomenológica hermenêutica, a arqueogenealógica e a da epistemologia fronteiriça.

A proposta fenomenológica-hermenêutica: por uma epistemologia interpretativa.

Questionando a separação radical entre sujeito e objeto, e inspirando-se na tradição da filosofia subjetivista, uma primeira reação ao objetivismo positivista se afirma nas orientações vinculadas ao pensamento fenomenológico-hermenêutico. A perspectiva fenomenológico-hermenêutica tem também se tornado paradigma teórico-metodológico para a investigação educacional no contexto latinoamericano. Posiciona-se contra a postura positivista, por entender a educação como um fenômeno que tem um sentido que vai além de sua pura fenomenalidade natural e social. Para ela, a educação é entendida prioritariamente como processo de formação do sujeito humano. Como tal, não pode ser apreendida, em sua integralidade, pela metodologia experimental-matemática, demandando então uma abordagem hermenêutica que possa fazer a mediação entre interioridade e a exterioridade, entre o íntimo e o público, entre o subjetivo e o objetivo. Trata-se, na verdade, de um tipo de saber que procura interpretar, descobrir, compreender

Nesta tradição de valorização da autonomia subjetiva, a educação é sempre encarada como um investimento feito pelos sujeitos, dos recursos da exterioridade, com vistas ao desenvolvimento de sua interioridade subjetiva. A educação identifica-se então com o próprio método do conhecimento, com o exercício da vivência da consciência, uma vez que educar-se é apreender-se cada vez mais como sujeito, buscando agir com vistas a realizar-se cada vez mais como tal.

Como explicitamente afirmado no título e quer desaguar numa forma singular de fazer investigação, uma opção de sua comunicação *La fenomenologia-hermeneutica como posibilidad metodológica en la investigación educativa*, Gabriel Alejandro Alvarez Hernandez (2014), a fenomenologia hermenêutica é proposta “como uma alternativa para compreender o educativo a partir da experiência vivida, a partir do essencial, dos sentidos e significados” (p. 1). E a narrativa é a forma metodológica mais adequada para a apreensão da riqueza das experiências vividas, de sua essência, sentido e significado” (p. 1). O reclamo é então por um modo de saber articulado com a experiência vivida, com os acontecimentos do momento, com fatos concretos.

Também na perspectiva fenomenológica, o que se busca é um saber que se diferencia totalmente do conhecimento produzido em laboratório. Alvarez Hernandez conclui que a fenomenologia hermenêutica é uma forma de aproximação diferenciada do fato educativo.

A crítica radical ao iluminismo: a arqueogenealogia na pós-modernidade.

Uma outra direção é aquela associada ao pensamento pós-moderno, que designo como arqueogenealógica, e que, questionando a própria possibilidade de um conhecimento formal e mecânico dos fenômenos humanos, apela para a exigência de uma outra modalidade de apreensão da realidade, que não se subordina às relações funcionais explicitadas pela ciência positivista, rejeitando também as configurações puramente racionalistas da filosofia. O que está em pauta é até mesmo o questionamento do próprio lugar que a modernidade atribuiu à ciência, como sua instância fundamental e da afirmação de um novo e radical posicionamento com relação à própria cientificidade do conhecimento. O cerne dessa contraposição é que, em matéria de conhecimento, o pesquisador contemporâneo quer trabalhar sem recorrer à transcendência da razão e do sujeito, à dialética e a quaisquer outras categorias pretensamente universais e apodíticas. A postura pós-moderna caracteriza-se por rejeitar toda pretensão a um pensamento

totalizante, às metanarrativas iluministas, aos referenciais universais, às transcendências e essências. Quer lidar com os cacos das racionalidades regionais, com as razões particulares, no dizer de Veiga-Neto (1996).

Os pensadores pós-modernos, elaborando uma cerrada crítica à modernidade, que acusam de ter sido dominada por uma exacerbada hegemonia da razão iluminista, buscam o fundamento da cientificidade que se possa julgar legítima, numa espécie de subjetividade social ou numa singularidade irreduzível de um sujeito meramente sócico, ou ainda, num suposto jogo de linguagem. Trata-se de uma crítica desconstrutiva que a pós-modernidade está fazendo à ciência, praticando uma postura de total estetização de toda experiência humana.

Em consonância com as demandas da condição pós-moderna e coerentemente com as referências arqueogenéticas, vem emergindo no contexto cultural latinoamericano, uma forte vertente epistemológica, que questiona, na radicalidade a epistemologia moderna, por considerá-la racionalista, logocêntrica. Inspira-se na própria filosofia europeia, identificando-se em suas orientações desconstrutivistas da arqueologia e da genealogia (Nietzsche, Foucault, Deleuze, Derrida, Lyotard, Baudrillard, Boaventura Souza Santos).

É a orientação bem representada pelo trabalho de Alvarez Marin e Cienfuegos Velasco (2014), *La emergencia de una epistemologia social en la investigación educativa y pedagógica*, ambas pesquisadoras da UNAM, ao defenderem a necessidade de se constituir uma nova epistemologia na investigação educativa. Propõem que se tome

“a genealogia foucaultiana como ferramenta teórico-metodológica na pesquisa educacional, clamando por um trabalho cartográfico que abandone a tradicional concepção objetivista de verdade que não nos permite ver as diversas cores que vão integrando-se no que é aparentemente uma só cor, sendo que a história é múltipla e colorida” (p. 6).

A genealogia não é vista apenas como uma metodologia mas também como uma epistemologia social, na medida em que permite ver como os saberes incorporam valores, arraoados, práticas e disposições historicamente construídos. Identifica “os saberes oprimidos ou conteúdos historicamente construídos que foram enterrados, manipulados ou desqualificados pela colonização de teorias formais, globais e funcionais” (p. 6). Por isso, trata-se de construir um saber que ao mesmo tempo que desvela os sentidos ocultados, se empenha na “luta contra os efeitos do poder dos discursos edificadas como verdadeiros e científicos, já que a genealogia é uma anti-ciência que põe a desordem ao liberar os saberes

oprimidos” (p. 6). Segundo as autoras, no concernente à investigação educativa, “o trabalho do investigador ou da investigadora é puxar cada um dos fios tecidos, seguindo-lhes a pista para a qual é sua procedência e compreender como é que essa rede tão cambiante e parte de um mesmo... (p. 6).

De igual modo, Irma Villalpando (2014) fala de uma investigação que, apoiando-se em Foucault, se arrisca a “deslocalizar os elementos que a ordem e com isso reorganizar a perspectiva donde se observa esse grande quadro em que se converteu o saber pedagógico” (p. 1). Segundo essa autora,

“um problema educativo sob a vertente foucaultiana exige seu enraizamento à luz das tecnologias do poder que prevalecem nas sociedades modernas cuja análise decantará rumo a genealogia dos saberes, em nosso caso, do saber pedagógico” (p. 1).

A ciência da educação sob as epistemologias de segunda ordem

Outra orientação da epistemologia educacional na América Latina é aquela que se propõe a perspectiva de se estudar o social e o educacional à luz de uma epistemologia de segunda ordem, de uma “epistemologia de fronteira”, ou “intercultural” ou ainda uma “epistemologia do sul”.

Esta nova maneira de se conceber o conhecimento vincula sua origem também à consciência da condição de oprimido, de colonizado, de outro de si, como sujeito latinoamericano que é e que vivencia uma situação de consciência mestiça. Envolve assim uma proposta de descolonização do pensamento, a denúncia, a crítica e a superação dos dispositivos epistêmicos de controle social. Desvenda esses dispositivos camuflados nos discursos e documentos enquanto contribui igualmente para resgatar os saberes esquecidos, elaborados pelos pensadores fronteiriços, viabilizando que se ouçam as vozes silenciadas e sufocadas pelo epistemicídio (SOUZA SANTOS, 2007; CARNEIRO, 2005). Na conclusão de Victor Ramirez,

“a epistemologia de fronteira se impõe pois como um discurso que nos leva à laboriosa construção de novos léxicos, palavra outra que brota de gramáticas locais, numa nova acomodação geopolítica de produção do conhecimento. A produção do conhecimento se situa pois num ponto de encontro, numa situação limite entre o discurso global hegemônico das disciplinas mestras e a reelaboração que este sofre por sua localização diferencial. O sujeito fronteiriço com consciência fraturada e dupla numa identidade híbrida e transversal,

conhece desde o lugar em que está colocado pela diferença colonial e isso o faz recuperando a memória e reconstruindo genealogicamente a história numa controvérsia ético-política com o poder-saber estabelecido pelo controle dos significados” (VICTOR RAMIREZ, 2014 p. 7).

Põe em questionamento radical toda a epistemologia tradicional, considerando-a uma epistemologia monotópica, objetivante, ocidentalizante, colonizadora. Refere-se a pensadores como Edward Said, Homi Bhabba, Gayatri Spivak, Glória Anzadúa, Mendieta e Dussell. (1998).

As epistemologias de fronteira se constituem a partir de uma outra geopolítica do conhecimento, revendo a relação entre o conhecer, o lugar e o poder. No contexto dos estudos pos-coloniais, fazem uma crítica ao modo pelo qual

“as ciências humanas estabelecem representações sobre o outro mediante epistemologias objetivantes que, a partir do conhecimento universal que propõem, descontextualizam e dominam o outro pela violência epistêmica em seu ato de conhecer” (VICTOR RAMIREZ, 2014 p. 2).

Identificação de uma íntima conexão entre as técnicas de produção do conhecimento ocidental e as estratégias coloniais de poder.

O que se põe em pauta é que

“a superação do ocidentalismo monotópico cognitivo e de seu modo dominador e objetivante de conhecer, pode dar-se se se admite certa democratização do conhecimento que surja através de pluritopismo que abre os múltiplos espaços de encontro com o diferente e com o modo o qual este diferente conhece e rearticula a teoria a seu contexto de um pensamento outro” (VICTOR RAMIREZ, 2014. p. 3)

É evidente que essa revisão radical da postura epistemológica geral teria implicações profundas para a construção do conhecimento no campo social, e, conseqüentemente, no campo educacional, provocando a necessidade de uma mudança nas opções paradigmáticas dos investigadores do campo. A perspectiva não deve ser mais a de falar *sobre* a América Latina mas *desde* a América Latina. É pois

“nesta metodologia latinoamericana da investigação social e sua epistemologia da fronteira que se impõe situar a investigação crítica de problemas educativos, recuperando desde a consciência dupla do eu, a um sujeito que, desde o lugar em que está colocado pela diferença colonial, recupera a memória e reconstrói genealogicamente a história dos

discursos educativos hegemônicos em sua relação saber-poder, abrindo-se, desde sua atividade, a uma nova geopolítica do labor intelectual.” (VICTOR RAMIREZ, 2014 p. 8-9).

A mesma direção é assumida por Luis Felipe BADILLO ISLAS, em seu trabalho *La formación em investigación educativa*. Para esse autor, impõe-se buscar “encontrar uma lógica que articule as disciplinas dos programas no campo da investigação e que lhes dê solidez, vigência, coerência e pertinência” (p. 1). Também identifica como posturas mais influentes no desenvolvimento da investigação educacional “a que se baseia no modelo hipotético-dedutivo e a que desde uma posição dialética ou hermenêutica faz algumas sinalizações críticas e coloca algumas alternativas no processo de investigação baseado no referido modelo” (p. 1-2). Indo além, Badillo Islas entende que em virtude da complexidade do objeto do estudo que abordam os estudiosos dos fenômenos educativos e da necessidade de buscar alternativas para sua apreensão se introduz uma terceira postura que se pode considerar como integradora” (p. 3).

Igualmente Ramón Pérez Ruiz (2014), defende uma nova metodologia, de perfil horizontal, nascida no seio de cada cultura e que se explicita numa postura de interculturalidade. Por sua vez, Alejandra Avalos Rogel, reclama uma nova racionalidade que recoloca o objeto do conhecimento numa posição de reflexividade com o sujeito, praticando assim uma epistemologia de segunda ordem.

Considerações finais

Um conhecimento sistemático da educação se faz necessário. Mas sistemático não se traduz *ipsis litteris* por científico. Trata-se de um conceito mais amplo de saber científico. Tem necessariamente uma dimensão filosófica, ampliando o alcance da subjetividade.

Na verdade, o que importa levar em conta é que, quando se trata do homem, de sua prática, de suas relações e condutas, tanto no plano individual como coletivo, o sentido de ciência se modifica radicalmente e não há como encontrar continuidades homogeneizadoras entre as ciências naturais e as ciências humanas. O projeto comteano da física social inviabilizou-se de vez, pois o sujeito, ao ser objetivado, perde toda sua especificidade de sujeito! Como alerta Figueiredo, para manter sua especificidade, não se pode sustentar aquela cientificidade, tal como inscrita no paradigma newtoniano.

Como alerta Ricardo Sanchez Puentes (1987, p. 1),

entre a investigação de antes e a que se pratica hoje, há um salto um passo qualitativo. Registram-se com efeito novas figuras e modalidades do que fazer científico; definem-se funções e um papel diferente na geração de conhecimento que apontam para uma natureza distinta do processo de criação científica. Tudo isso concorre para o perfil de um *rostro novo* de prática científica.

A pesquisa positivista de cunho hipotético-dedutivo privilegia a análise quantitativa e que se concentra na busca da relação de causa a efeito entre os fenômenos estudados, formulando hipóteses que se busca demonstrar, manejando variáveis, definições operacionais, indicadores, mensuração e codificação informativa das explicações.

Uma das críticas mais incisivas a esse modelo é sua pretensão a quantificar o que não é quantificável na realidade educacional. Daí a busca por modelos teóricos alternativos que abram espaço para abordagens qualitativas, o que é o caso nos paradigmas dialético, fenomenológico e hermenêutico.

Pode-se então assumir claramente: só as ciências naturais são objetivamente ciências de acordo com os critérios lógicos, epistemológicos e metodológicos construídos para a abordagem experimental-matemática do mundo fenomênico da natureza. Dentro desses limites, não há o que questionar quanto à validade da representação que as ciências naturais elaboram desse mundo. Trata-se de uma apropriação das relações fenomenais imediatamente vinculada à exigência/possibilidade de domínio e manipulação do mundo pelo homem, esse novo Prometeu. Nesse âmbito, a ciência articula-se diretamente com a técnica, até mesmo confundindo-se com ela.

Referências bibliográficas

ALVAREZ HERNANDEZ, Gabriel A. (2014). La fenomenologia-hermeneutica como posibilidad metodológica en la investigación educativa. Acesso em 20/09/2014. <http://www.iisue.unam.mx/afirse/registro.php>. *Ponencias del Congreso Internacional Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación*. Eixo 2. Cidade do México: UNAM, 17-20 de junho de 2014..

ALVAREZ HERNANDEZ, Gabriel A. (2012). La importancia de la relación docente y educando para los estudiantes de Pedagogía de la FES Aragón. Una reflexión sobre la praxis pedagógica-didáctica en la licenciatura. *Rev. Planeación y Evaluación Educativa*. UNAM. FES Aragon. Año 19, n. 54. Sbr.

ALVAREZ MARIN, Ana Maria; CIENFUEGOS VELASCO, M. de los A. La emergencia de una epistemología social en la investigación educativa y pedagógica. Acesso em 20/09/2014. <http://www.iisue.unam.mx/afirse/registro.php>. *Ponencias del Congreso Internacional Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación*. Eixo 4. Cidade do México: UNAM, 17-20 de junho de 2014..

AVALOS ROGEL, Alejandra. La racionalidad en las ciencias de la educación a partir de las epistemologías de segundo orden. Acesso em 20/09/2014. <http://www.iisue.unam.mx/afirse/registro.php>. Eixo 4. Cidade do México: UNAM, 17-20 de junho de 2014.

CACHO ALFARO, Manuel. La complejidad de la educación como objeto de estudio. Acesso em 20/09/2014. <http://www.iisue.unam.mx/afirse/registro.php>. *Ponencias del Congreso Internacional Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación* Eixo 4. Cidade do México: UNAM, 17-20 de junho de 2014.

CARNEIRO. Aparecida S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (2005). São Paulo: Feusp.

DUCOING y LANDESMANN. (1993). *Las nuevas formas de investigación en Educación*. México-Francia, AFIRSE, p. 19-36.

PÉREZ RUIZ, Ramón. (2014). La metodología horizontal y la investigación en la educación intercultural. Acesso em 20/09/2014. <http://www.iisue.unam.mx/afirse/registro.php>. *Ponencias del Congreso Internacional Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación* Eixo 4. Cidade do México: UNAM, 17-20 de junho de 2014.

SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo (1987). "La formación de investigadores como quehacer artesanal" [en línea]. En *Revista Omnia* n° 9. UNAM. México. Disponible en: <http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/09/03.pdf>, [Consulta: 8, Marzo, 2014].

SANCHEZ TORRES, Reina del Pilar. (2014). Tendencias teórico-metodológicas de los post-gradados de la Facultad de Educación de la UPTC 1980-2005. Acceso em 20/09/2014. <http://www.iisue.unam.mx/afirse/registro.php>. Eixo 2. Cidade do México: UNAM, 17-20 de junho de 2014.

SANTOS, Boaventura S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo

SILVA, Regis H. dos R. (2006). Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR: 1981-2002. São Carlos: UFSCAR.

VEIGA-NETO, Alfredo (org.) (1996) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre, Sulina.

VICTOR RAMIREZ, Gustavo. La epistemología de frontera como alternativa para la investigación de lo educativo. *Ponencias del Congreso Internacional Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación*. Acceso em 20/09/2014. <http://www.iisue.unam.mx/afirse/registro.php>. Eixo 2. Cidade do México: UNAM, 17-20 de junho de 2014.

VILLALPANDO, Irma. Por una investigación educativa de frontera. Acceso em 20/09/2014. <http://www.iisue.unam.mx/afirse/registro.php>. *Ponencias del Congreso Internacional Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación* Eixo 4. Cidade do México: UNAM, 17-20 de junho de 2014.