

PROBLEMAS E DESAFIOS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

Samuel Mendonça¹

Resumo

Examinamos, neste artigo, a importância dos fundamentos filosóficos para a produção do conhecimento em educação perpassando aspectos do racionalismo, do empirismo e de discussões em torno dos paradigmas, no sentido de explicitar que a insegurança deve ser assumida, de forma segura e rigorosa, nos tempos atuais, para a produção do conhecimento educacional. A discussão sobre os problemas e desafios para a produção do conhecimento educacional reivindica que se questione, inicialmente, a própria noção de conhecimento. No entanto, esta noção é tão problemática que, por meio da interpretação, Friedrich Nietzsche (1844-1900) enfatiza os riscos de se assumir a verdade como universal e derradeira. O conhecimento, a experiência e os paradigmas dizem respeito a aspectos que fundamentam as discussões sobre os desafios para a produção do conhecimento em educação. A interpretação, em especial, o cuidado em não assumir a verdade como dogmática, refere-se ao principal desafio e problema para a produção do conhecimento em educação.

Palavras-chave: Conhecimento; Educação; Verdade; Paradigmas.

¹ **Samuel Mendonça** é professor da Faculdade de Educação da PUC Campinas, onde trabalha também no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

E-mail: samuelms@gmail.com

Abstract

We examine in this article, the importance of the philosophical foundations for the knowledge production in education from aspects of rationalism, empiricism and discussions of paradigms in order to explain that insecurity must be assumed, in a safe and rigorous way, in current times, for the knowledge production in education. The discussion about the problems and challenges for the knowledge production in education, initially, requires the discussion of the notion of knowledge. However, this notion is so problematic that, through interpretation, Friedrich Nietzsche (1844-1900) emphasizes the risks of assuming the truth as universal and ultimate. The knowledge, experience and paradigms concern to aspects underlying the discussions about the challenges for the knowledge production in education. The interpretation, especially taking care not to presume a dogmatic truth, refers to the main problem and challenge for the knowledge production in education.

Keywords: Knowledge; Education; Truth; Paradigms.

PROBLEMAS E DESAFIOS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS²

A discussão sobre os problemas e desafios para a produção do conhecimento em educação, a partir de fundamentos filosóficos, reivindica que se questione, inicialmente, a própria noção de conhecimento. Em que pese o fato de que muito já se produziu sobre o conhecimento ao longo da história do pensamento humano, ao retomar as contribuições da teoria do conhecimento do período clássico não se pode preterir as correntes do racionalismo e do empirismo. A revolução científica do século XVII foi fundamental para a reconstrução do saber no momento em que se tinha a definição do conhecimento de forma sectária, vertical e cunhada pela tradição medieval. São os filósofos modernos os protagonistas que passam a reconstruir o conhecimento a partir da racionalidade e da experiência. No entanto, essa construção é tão limitada quanto as objeções feitas à forma de conhecimento do período medieval e será Friedrich Nietzsche (1844-1900), o grande crítico da racionalidade e da ciência.

Se no primeiro período, inaugurado em 1872 com a publicação da obra *Der Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik* (1999), Nietzsche se ocupa em discutir o aspecto trágico do homem, suas relações de forças presentes nas figuras de Apolo e Dionísio, é na obra intermediária, *Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister* (1999a) que o filósofo vai criticar a postura dos cientistas e

² Uma versão modificada deste texto foi apresentada no Curso Internacional “Epistemología e Investigación en Educación”, organizado pelos Programas de Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación com o apoio da Escuela de Posgrado da Pontificia Universidad Católica del Perú, em Lima, nos dias 26 e 27/09/2012.

a ciência que se consagrara. O fragmento 483 é emblemático ao afirmar: “Inimigas da verdade – convicções são inimigas da verdade mais perigosas que as mentiras”³. No entanto, é no terceiro período, inaugurado a partir de *Morgenröte* (1999b), que as temáticas *Der Wille zur Macht* (a vontade de potência) e *Übermensch* (além do homem) são desenvolvidas, esquadrihadas e colocadas à luz na construção de um novo tipo de homem, *muito livre*. Almeida (2007) apresenta, em detalhes, a caracterização dos três períodos de Nietzsche.

A educação aparece cada vez mais na pauta de discussão de gestores públicos nos cinco continentes, por meio da contribuição de profissionais de diversas áreas do conhecimento; e, para não se restringir o debate à questão formal, ligada à escola e ao ensino, é preciso problematizar a questão da educação não apenas como um campo do conhecimento sistemático, mas, fundamentalmente, como caminho para o desenvolvimento da personalidade do homem e, principalmente, como meio e conteúdo da formação de cidadãos; logo, a educação parece apontar para a ideia de vida social organizada, consubstanciada pela democracia. Ora, pensar os desafios e problemas para a produção do conhecimento em educação, a partir de fundamentos filosóficos, nesse sentido, é tarefa complexa. Em primeiro lugar, pelo fato de que não se tem mais o conceito de conhecimento como algo estabelecido; qual seria, então, a segurança em discutir um conceito que é dinâmico e não uniforme? Em segundo lugar, porque as discussões em torno da ciência e da interpretação, de alguma forma, apontam para a necessidade de questionar o estatuto do conhecimento educacional na sociedade atual.

Em um fragmento póstumo de 1886-1887, marcado pela sua crítica à ciência, em especial contra os utilitaristas que argumentavam que contra fatos não havia argumentos, Nietzsche se posicionou claramente:

³ Tradução livre. No original se lê: “*Feinde der Wahrheit. – Überzeugungen sind gefährlichere Feinde der Wahrheit als Lügen*” (NIETZSCHE, 1999a, p. 254).

Contra o positivismo, que permanece junto ao fenômeno afirmando “só há fatos”, eu diria: não, justamente fatos não há, há apenas interpretações. Nós não podemos fixar nenhum fato “em si”: talvez seja mesmo um disparate querer algo assim. “Tudo é subjetivo”, vós afirmais: mas já isto é interpretação. O sujeito não é nada dado, mas algo anexado, colocado por detrás. – É por fim necessário colocar ainda o intérprete por detrás da interpretação? Já isto é poetização, hipótese. Conquanto a palavra “conhecimento” possui acima de tudo sentido, o mundo é cognoscível: mas ele é passível de receber outras explicitações, ele não possui nenhum sentido por detrás de si, mas infindos sentidos, “Perspectivismo”.⁴ (NIETZSCHE, *apud*, NOVA, 2001, p. 31).

A questão da interpretação é fundamental para se pensar os desafios e problemas da educação dos tempos modernos. O que é educação; afinal? O que é o conhecimento educacional? Qual ou quais os métodos adequados para a pesquisa educacional que assegurem qualidade à pesquisa educacional? Azanha (2011) especula que há sérios problemas nas pesquisas em educação em relação à dimensão da qualidade.

(...) a má qualidade se evidenciaria por falhas como as seguintes: inadequado registro de observações, não fidedignidade ou não validade dos instrumentos de coleta de dados, ambiguidade ou imprecisão

⁴ No original se lê: “Gegen den Positivismus, welcher bei dem Phänomen stehen bleibt “es giebt nur Thatsachen”, würde ich sagen: nein, gerade Thatsachen giebt es nicht, nur Interpretationen. Wir können kein Factum “an sich” feststellen: vielleicht ist es ein Unsinn, so etwas zu wollen. “Es ist alles subjektiv” sagt ihr: aber schon das ist Auslegung, das “Subjekt” ist nichts Gegebenes, sondern etwas Hinzu-Erdichtetes, Dahinter-Gestecktes. — Ist es zuletzt nöthig, den Interpretieren noch hinter die Interpretation zu setzen? Schon das ist Dichtung, Hypothese. Soweit überhaupt das Wort “Erkenntniß” Sinn hat, ist die Welt erkennbar: aber sie ist anders deutbar, sie hat keinen Sinn hinter sich, sondern unzählige Sinne “Perspektivismus”. (NIETZSCHE, 1988, KSA, 12, 7 (60)).

conceitual de ter qe mos relevantes, não representatividade dos casos estudados, inadequação das técnicas de análise (estatística ou outras), incoerência na argumentação etc. E, de fato, até mesmo sem muito esforço é possível assinalar a presença de uma ou mais falhas em pesquisa realizadas em qualquer área, inclusive a educacional” (AZANHA, 2011, p. 16)

Os problemas levantados por Azanha (2011) indicam a necessidade de fundamentos filosóficos para a pesquisa educacional; afinal, o rigor, a precisão, a conceituação e o cuidado com as fontes revelam um perfil de pesquisador com preocupação ética e com honestidade intelectual. Isto não significa que o estudo da filosofia promove, de forma tácita, esta formação axiológica, todavia, a filosofia pode auxiliar a formação cuidadosa do pesquisador na medida em que explicita os limites e desafios para a produção do conhecimento e a responsabilidade na tomada de decisões quanto ao fenômeno estudado.

Dentre os problemas e desafios que pretendemos discutir neste artigo, enfatizaremos dois temas gerais, quais sejam: (i) a questão do conhecimento e (ii) a questão da interpretação. Além disso, discutiremos também o conceito de *paradigma*. Em seguida, problematizaremos a questão da interpretação assumida como o principal desafio para a produção do conhecimento em educação, na dimensão filosófica.

A opção por Nietzsche como marco teórico se justifica na consideração de que se trata de um crítico contundente da questão do conhecimento ao colocar à luz o problema da verdade universal. Se, por um lado, os pensadores da revolução científica buscavam a verdade a partir do uso de um método (DESCARTES, 1983), por exemplo, Nietzsche (2012), por outro lado, critica o conhecimento metódico e denuncia a armadilha da então ‘nova’ forma de construir o saber. Incomodado com construções ilusórias e disfarçadas em roupagem de verdade, denuncia o problema da linguagem, da subjetividade

e do conhecimento, colocando em questão o estatuto daquilo que se afirmava como “a” verdade. A relevância de Nietzsche para as discussões em torno da produção do conhecimento em educação, na dimensão filosófica, envolve outros segmentos, como as políticas públicas educacionais ou mesmo a formação de professores (ONGE, 2011; HART, 2009).

A partir de Nietzsche (2012) diversos pensadores passam a formular e a especular formas de conhecimento que não sejam dogmáticas e sectárias.⁵ O devir, o movimento, o dinamismo do saber ganham força na consideração da vontade de potência (*Der Wille zur Macht*). No que diz respeito à questão educacional, o pensamento do filósofo de *Sils-Maria* parece se sustentar; afinal, que conhecimento é possível quando temos o homem como objeto da investigação? Ou, em outros termos, como assegurar um conhecimento claro e distinto - usando termos de Descartes (1983) - para a investigação educacional? Se o homem é vontade de potência e nada além disto, logo, o campo educacional é terreno fértil para o estabelecimento de uma política educacional que seja aberta e não sectária, uma política que leve em consideração o dinamismo do homem, da sociedade e da cultura; ou seja, uma política educacional adequada aos tempos atuais.

4. A QUESTÃO DO CONHECIMENTO

4.1 O RACIONALISMO

René Descartes (1596-1650) teve um papel fundamental no contexto da Revolução Científica ao estabelecer um método que fosse capaz de alcançar a verdade. Se o período medieval se consagrou pelo conhecimento dogmático e sectário, Descartes

⁵ Em outros textos, discutimos a questão da educação aristocrática em Nietzsche (MENDONÇA 2011, 2011a, 2012) e o conceito de verdade perpassa diversos temas com interface para a questão educacional, em específico sobre esta concepção de educação. Como pano de fundo, um dos desafios para se pensar a produção do conhecimento em educação, na perspectiva filosófica, diz respeito à concepção educacional.

inseriu a dúvida como base de sua filosofia e, portanto, revolucionou a construção do conhecimento, que passou a ser não mais vertical - isto é, vindo da tradição medieval (Cristandade) -, mas horizontal - ou seja, construído igualmente por todos os homens, desde que fizessem uso da razão. É o homem o centro de sua filosofia e, portanto, o centro da construção do conhecimento. Uma revolução equivalente, embora produzida em outros termos, vai ser observada no contexto da educação, séculos mais tarde, quando John Dewey (1859-1952) - critica a concepção de educação tradicional, conteudista, que tinha o professor como centro, e passa a estruturar os pressupostos da chamada escola moderna ou escola nova, que elege o aluno como centro das atividades e proposições.

Descartes foi um estrategista bélico e sabia o que havia acontecido com Galileu Galilei, que teve de se retratar perante à Inquisição Medieval; então, não publicou imediatamente seus escritos que tratavam da questão do conhecimento. Ele concordava com a tese de Galileu Galilei sobre o movimento da terra em torno do sol; seu texto *Tratado do Mundo e da Luz* (DESCARTES, 1983, p. XIII) por exemplo, foi publicado anos depois de ter sido escrito, para evitar, assim, a pressão da Igreja.

É possível argumentar que o pai do racionalismo sabia a exata medida do que havia construído sobre o conhecimento. No entanto, em que consistia o conhecimento para esse pensador? O conhecimento até então era revelado pela tradição cristã e, com Descartes, volta a ser possível a partir do uso da razão. Eu afirmo que o conhecimento volta a ser possível se levarmos em consideração o período pré-socrático, em que Heráclito (1931), por exemplo, formulava preceitos e teses não por uma via externa a ele, mas pela dimensão mais individual que se tem notícia, isto é, por meio de seu *daimon*. É de Heráclito a expressão “*ethos antrhrôpo daimon*”, isto é, a ética é o ponto mais sublime do homem, sua consciência (MENDONÇA, 2003, p. 304). É nesse sentido que o *Cogito ergo sum* (Penso, logo existo) se sustenta; afinal, se há dúvida é porque há pensamento, e, se há pensamento, é possível assumir

a existência do ser pensante. A ênfase no conhecimento racional é tão expressiva que, a partir de Descartes, podemos dizer que o ser que não pensa também não existe, como ser pensante, obviamente. Logo, é preciso usar a razão para a possibilidade de se atingir a verdade.

A busca da verdade não é tão simples assim e, para esse fim, Descartes (1983, p. 37) estruturou um método, cuja exposição se encontra na segunda parte de seu *Discurso*. Em linhas gerais é preciso observar para se certificar do que será base de análise; dividir a questão em partes menores para que se consiga ter elementos para o entendimento; colocar em ordem do simples para o complexo; e, finalmente, empreender a revisão das partes para confirmar que não houve falha no procedimento. A estrutura do método é fortemente influenciada pela matemática e esse é o principal mérito desse *Discurso*, dada a base universal dessa ciência. Assim, mesmo que uma pessoa discorde de Descartes, se ela fizer uso da razão a partir do método, por certo chegará ao mesmo resultado. O pensamento cartesiano, nesse sentido, aponta para a possibilidade da verdade e para o distanciamento da ilusão.

A fundamentação do racionalismo em relação ao conhecimento, portanto, está condicionada à busca da verdade e ao recuo em relação à ilusão. Simultaneamente à construção do método, Descartes, o estrategista, formulou as máximas da moral provisória. É possível observar o cuidado do pai do racionalismo com relação à força da Igreja. Sem se confrontar com ela, aliás, muito ao contrário, ao escrever a necessidade da obediência e de respeito às leis e aos costumes, primeira máxima da moral, Descartes transmite a mensagem de que respeita a Cristandade, no entanto, de forma sutil, avança nas demais máximas ao falar da necessidade de ser firme e resolutivo nas ações, de buscar vencer-se a si mesmo e do cultivo da razão (DESCARTES, 1983, p. 42).

O campo educacional recepcionará as bases do racionalismo, assim como o campo das ciências naturais. De certo modo, embora em contexto absolutamente diferente,

Platão (2004) também buscou a construção da verdade e o distanciamento da ilusão. Na obra *A República*, por exemplo, Livro VII, a referência à Alegoria da Caverna é marcante quanto à busca da verdade. No entanto, tanto no caso de Platão como no de Descartes podemos questionar: em que consiste a verdade? É possível mesmo estabelecer a verdade como algo acabado, final, uma espécie de *Aufhebung* terminal? Este é, por certo, um dos desafios para se pensar a importância da filosofia para a produção do conhecimento em educação.

Passemos à exposição de bases do empirismo.

4.2 O EMPIRISMO

David Hume (1711-1776) é considerado o empirista radical. A teoria da origem das ideias de David Hume (1999) parece fundamentar seu método experimental na medida em que elege o aspecto sensível como critério de verdade. Interessamos investigar a origem das ideias uma vez que constitui a base do empirismo. Examinaremos também em que medida o elemento contraditório rechaça ou não a teoria do pensador escocês. Em outros termos, em que medida as percepções do espírito humano, tais como as concebidas pelo filósofo agnóstico, na obra *Investigação sobre o Entendimento Humano*, fundamentam efetivamente o conhecimento científico?

Hume (1999) aponta que há diferença nas percepções da mente, por exemplo, quando tratamos de alguma impressão dos sentidos, como a sensação de calor, ou quando lembramos dessa sensação. Ele considera que a primeira esfera de percepções (sensações) é mais forte do que a segunda (memória). As sensações mais fortes (dos sentidos primários) são sempre mais vivas do que a mera lembrança que se tem delas. Por exemplo, se um indivíduo entra em contato com o fogo ele sentirá a dor da queimadura do calor de forma incomparável, mais intensa, daquele que lê sobre a queimadura. Nesse sentido, Hume estabelece uma prioridade em termos da origem das ideias, ou seja, sua teoria do conhecimento se fundamenta na experiência dos sentidos. Isso não significa que

a razão não tenha importância na teoria do conhecimento do autor, porém, esse papel é secundário. A razão não é fonte do conhecimento, mas instrumento de entendimento desse conhecimento.

A razão é importante como faculdade que permite transpor, combinar, aumentar ou diminuir o material fornecido pela experiência, no que diz respeito à construção de ideias, mas não pode, segundo ele, servir de base na construção do conhecimento, pois o que fundamenta o conhecimento é efetivamente a experiência sensível.

Segundo o filósofo, há uma diferença significativa entre a imaginação e a vivência, e ele evidencia a supremacia da segunda em relação à primeira, ao afirmar que:

O mais vivo pensamento é ainda inferior à mais embotada das sensações. Podemos observar que uma distinção semelhante vale para todas as demais percepções da mente. Um homem presa de um acesso de cólera é atuado de maneira diversa daquele que apenas pensa nessa emoção. Se me disserem que tal ou tal pessoa está enamorada, eu compreenderei facilmente o que isso significa, e farei uma idéia justa da sua situação, mas nunca poderei confundir essa idéia com as agitações e desordens reais da paixão (HUME, 1972, p. 134).⁶

Isto posto, consideramos como fundamento da teoria de Hume, portanto, a tese segundo a qual a origem das ideias reside nas sensações. Para sustentar a afirmação de que as ideias são inferiores às sensações, ele apresenta dois argumentos. O primeiro diz respeito a qualquer ideia complexa. Ele entende

⁶ Lê-se no original: “*The most lively thought is still inferior to the dullest sensation. We may observe a like distinction to run through all the other perceptions of the mind. A man, in a fit of anger, is actuated in a very different manner from one who only thinks of that emotion. If you tell me, that any person is in love, I easily understand your meaning, and form a just conception of his situation: but never can mistake that conception for the real disorders and agitations of the passion*”. (HUME, 1999, p. 96).

por ideia complexa a que não é simples, ou seja, a que tem em sua estruturação *abstrações* ou ainda *aglutinação de conceitos* sem uma base sensível correspondente. Por exemplo, a expressão *Deus existe* é para o autor uma ideia complexa, na medida em que não se pode oferecer uma comprovação simples e objetiva para o vocábulo *Deus*, tratando-se de uma abstração. Diz que esta ideia complexa de Deus, como qualquer outra ideia complexa, tem sua origem na experiência. Pode parecer estranho esse argumento em um primeiro momento, mas, se observarmos mais de perto e de forma criteriosa, concluiremos que Deus existe, de fato, como ideia e, nesse sentido, resta investigar a sua origem, a qual, segundo o pensador, reside tão somente na experiência humana. Ou seja, temos clareza dos conceitos de bondade e de sabedoria formulados com base da experiência no universo humano. Para formar a ideia de Deus, basta aumentar em grau infinito esses conceitos e chegaremos à ideia de um ser infinitamente bondoso e sábio. Deus é criação do homem, o resultado da nossa faculdade de aumentar a experiência vivida, não sendo, para Hume, objeto da ciência, de modo que deve ser deixado de lado por não oferecer elementos objetivos, pragmáticos para a sua formulação. A respeito da proposição de que a origem das ideias reside na experiência sensível, provoca o autor:

Os que desejam negar que esta proposição seja universalmente verdadeira e mostrar que ela comporta exceções, só têm um método, aliás, bastante fácil, de refutá-la: basta apresentarem uma idéia que, em sua opinião, não derive desta fonte. Caberá então a nós, se quisermos sustentar a nossa doutrina, apontar a impressão ou percepção viva que lhe corresponde (HUME, 1972, p. 135).⁷

⁷ *Op. Cit.*, p. 135. No original se lê: “Those who would assert, that this position is not universally true nor without exception, have only one, and that easy method of refuting it; by producing that idea, which, in their opinion, is not derived from this source. It will then be incumbent on us, if we would maintain our doctrine, to produce the impression or lively perception, which corresponds to it”. (HUME, 1999, p. 98).

Esta provocação evidencia uma perspectiva aberta ao diálogo e fortalece a teoria do autor, na medida em que não parte de uma perspectiva dogmática, fechada, mas abre espaço para a interlocução e a possibilidade de revisão de seus argumentos.

O segundo argumento apresentado por Hume para sustentar a tese de que todas as ideias complexas têm origem nas ideias simples e que, por sua vez, toda ideia simples tem origem em uma experiência sensível, assegura que uma pessoa privada de um dos órgãos dos sentidos não consegue ter ideia correspondente à experiência advinda daquele órgão. Um surdo, por exemplo, que tenha nascido surdo, não tem ideia dos sons, ou ainda um cego de nascença não consegue saber a diferença entre as cores. Considerando o argumento válido, então, parece possível afirmar que a sua teoria tem uma base de sustentação razoável, pelo menos no que diz respeito ao que ela se propõe demonstrar, a saber, que a origem das ideias está nas sensações e a ausência de um dos sentidos interrompe a possibilidade de sensação daquele sentido e, conseqüentemente, de formação de quaisquer conhecimentos derivados dele.

Em relação ao fenômeno educacional, é possível falar de conhecimento sem referência à dimensão da experiência? Quais os desafios para se conceber a produção do conhecimento em educação a partir da empiria?

O racionalismo e o empirismo, portanto, dizem respeito às grandes construções da modernidade quanto à questão do conhecimento e, em que pese o fato de que existem limites a essas construções teóricas, é preciso enfatizar sua importância em um contexto histórico determinado, contexto marcado por bruxaria, por magos e por supostos cientistas que se utilizavam de um discurso organizado e aparentemente rigoroso, mas, em muitos casos, ilusórios. Há diversas construções teóricas que poderiam ser aqui explicitadas, no entanto, o recorte que realizamos parece suficiente para o que buscamos questionar: quais os desafios e problemas para a construção do conhecimento em educação?

Passemos à exposição de aspectos dos paradigmas.

4.3 A QUESTÃO DOS PARADIGMAS

Se os teóricos da Revolução Científica buscaram sedimentar o conhecimento a partir de um método que assegurasse a verdade na sociedade hodierna, inclusive após as críticas de Nietzsche (2012) sobre a questão do conhecimento, muitas formulações foram construídas, de diferentes formas. Antes de Nietzsche, Kant (1974) buscou estabelecer os limites da razão, ao fazer uma síntese entre o conhecimento racional e o conhecimento empírico, mas é Thomas Samuel Kuhn (2003), o historiador das ciências, que coloca em relevo o papel da chamada ciência normal. Ele descreve a ciência normal como a que está estabelecida. São diversos institutos de pesquisas, grupos que envolvem pares que “pesquisam” a partir de um determinado método, com o propósito de legitimar os interesses dos institutos, além da influência de grupos econômicos.

A denúncia de Kuhn evidencia o problema de manutenção do *status quo* em relação ao desenvolvimento do conhecimento científico. Se o cientista da ciência normal visualiza uma anomalia em seu procedimento, então, ignora o efeito anômalo, ao invés de exatamente utilizar aquele fenômeno para empreender esforços para o desenvolvimento da ciência. Se houvesse esse sentido de direcionamento das pesquisas quanto às anomalias teríamos revoluções científicas; segundo Kuhn, no entanto, temos apenas e tão somente a contínua legitimação de procedimentos, dada a característica autoritária da ciência, do método e dos institutos de pesquisa.

O conceito de paradigma é central no pensamento desse historiador das ciências, na medida em que diz respeito à necessidade de mudança do olhar do pesquisador em relação ao fenômeno estudado. Conceito continuamente utilizado na área de educação, o paradigma diz respeito à necessidade de superação dos conhecimentos estabelecidos. É a partir da mudança de paradigma que a ciência avança, mas não é assim que Kuhn visualiza a ciência. Esse caráter dogmático e sectário

da ciência, também presente no campo educacional, diz respeito a um dos principais desafios para se pensar a questão do conhecimento dessa área o conhecimento. No contexto das ciências sociais, Santos (2003) se utiliza da construção de Kuhn para a interpretação e crítica do paradigma dominante. Acompanhemos a argumentação do autor.

4.4 PARADIGMAS NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Santos (2003) dedica o seu *Discurso sobre as Ciências* para criticar o que nomeia paradigma dominante de uma forma muito próxima da construção de Kuhn; no entanto, serão as teses de seu paradigma emergente que constituirão potência para a discussão dos desafios para a produção do conhecimento educacional.

O pensador português define como paradigma dominante aquele que está estabelecido; logo, influenciada pelo positivismo, a forma de fazer ciência obedeceu a parâmetros utilizados nas ciências naturais. Paradoxalmente, o autor enfatiza que as ciências naturais entraram em crise. Assim, antes mesmo de desenvolver sua argumentação quanto às ciências sociais e humanas, é a crise do paradigma dominante - isto é, no campo das ciências naturais -, a motivação para o desenvolvimento do conhecimento e das ciências.

As ciências sociais por muito tempo copiaram os métodos e instrumentos das ciências naturais para estabelecer o conhecimento, e os cientista se esqueceram de lançar a pergunta básica: é possível construir um estatuto para as ciências sociais e humanas? Longe de responder negativamente a essa pergunta, entretanto, temos indícios das dificuldades em estabelecer parâmetros fechados e estanques para um fenômeno que envolve o ser humano. A esse respeito, as discussões antropológicas ganharam força e, também por influência da psicanálise, perceberam-se as dificuldades em afirmar sem negar, em reconhecer sem ignorar. É nesse contexto que Santos (2003) estabelece quatro teses em relação ao que nomeia paradigma emergente - isto é, aquele

paradigma que não está desenhado, definido, cristalizado, formatado, mas que diz respeito aos desafios para a ciência no período pós-moderno. Suas teses dizem respeito a uma importante consideração também do fenômeno educacional na medida em que, dentre os problemas da educação, inclui-se o a violência psíquica e física, que remetem à uma sociedade que tem o outro como coisa, como objeto a ser explorado.

A primeira tese do paradigma emergente está assim formulada: todo conhecimento científico-natural é científico-social, isto é, “O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis” (SANTOS, 2003, p. 64). A distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade, se é que houve algum momento histórico que se justificasse esta distinção do ponto de vista epistemológico. Essa dicotomia se assenta numa concepção mecanicista de matéria e de natureza a que se contrapõe aos conceitos de ser humano, cultura e sociedade. A superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais tende assim a revalorizar os estudos humanísticos. Mas essa revalorização não ocorrerá sem que a humanidade seja também profundamente transformada. A primeira tese, portanto, aponta para uma importante mudança que também tem reflexo no campo educacional.

A segunda tese diz que todo conhecimento é local e total, isto é, na ciência moderna, o conhecimento avança pela especialização. “O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide (SANTOS, 2003, p. 74). Ao dizer que o conhecimento é total no paradigma emergente, no horizonte tem-se a totalidade universal, no entanto, simultaneamente, esse conhecimento total é local, diz respeito ao campo específico. No contexto da pós-modernidade, segundo o pensador português, o conhecimento não é disciplinar, mas temático. O conhecimento se solidifica quando o objeto se expande. Houve uma excessiva

especificação do conhecimento científico, uma verdadeira disciplinarização e, simultaneamente, o cientista se tornou um ignorante igualmente parcial. Paradoxalmente houve mais rigor para o desenvolvimento da ciência; no entanto, esse rigor gerou também mais distanciamento de formas complexas do saber. O resultado é que “o conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista” (SANTOS, 2003, p, 77). A grande vantagem do conhecimento pós-moderno é que ele não é unidimensional. Trata-se de um conhecimento que requer diversos campos do saber em diálogo e há diversos exemplos da necessidade desse diálogo multidisciplinar. Para a área de educação, por exemplo, a psicopedagogia diz respeito à necessidade de dois campos distintos, porém, complementares: a psicologia e a pedagogia.

Já a terceira tese assinala que todo conhecimento é autoconhecimento, isto é, “a ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico” (SANTOS, 2003, p. 80). O conhecimento científico moderno deveria ser rigoroso e, portanto, não poderia abarcar a dimensão axiológica ou ontológica presentes na interpretação do mundo. Como campo objetivo, constituído pela noção de imparcialidade, “a ciência moderna nestes últimos quatrocentos anos naturalizou a explicação do real, a ponto de não conceber senão nos termos por ela propostos” (SANTOS, 2003, p. 84). No paradigma emergente, o objeto é uma continuação do sujeito por outros meios, por isso todo conhecimento científico é autoconhecimento. A distinção sujeito/objeto não pode ser pensada como estanque; afinal, o sujeito é também objeto enquanto sujeito.

A quarta e última tese de Santos diz que todo conhecimento visa constituir-se em senso comum, isto é, “a ciência moderna nos ensina pouco sobre nossa maneira de estar no mundo” (SANTOS, 2003, p. 88). É notável que a ciência moderna produz conhecimentos, mas também produz

desconhecimentos; dessa forma, a distinção conhecimento sistemático de conhecimento do senso comum, de certa maneira, além de não explicitar o que é fundamental sobre o conhecimento - ou seja, a necessidade de investigação de todos os fenômenos disponíveis -, ainda ignora o senso comum como campo a ser explorado. O cientista diz respeito a um ignorante especializado e, ao mesmo tempo, um cidadão comum, um ignorante generalizado. A ciência pós-moderna busca retomar o senso comum para observar riquezas para a vivência social. O que marca a necessidade de senso comum na sociedade, em específico para o campo educacional, é a percepção do humano em sua individualidade. Valorizar o cotidiano das pessoas e considerar a vivência em pequenos grupos sociais é fundamental para o desenvolvimento humano; as pesquisas em educação reivindicam, dessa forma, a vida do senso comum como fonte e meio para a produção do conhecimento.

A partir da exposição das teses de Santos, visualizamos um terreno fértil para se pensar os desafios e problemas educacionais; acreditamos que a consideração da individualidade, de grupos sociais e de revisão de método de investigação dizem respeito às demandas para a produção do conhecimento em educação. Mas ainda outra importante dimensão diz respeito à interpretação do conhecimento.

Passemos, então, à exposição do conceito de interpretação segundo Nietzsche a partir da consideração do conceito de verdade como dinâmico e paradoxal.

5. INTERPRETAÇÃO EM NIETZSCHE COMO DESAFIO AO CAMPO EDUCACIONAL

Nietzsche não busca o tipo de conhecimento que se familiariza com o diferente ou, em outros termos, com a redução do que é estranho ao familiar, como é comum nas teorias do conhecimento que partem de categorias explicativas dos fenômenos. Ao contrário, o filósofo sugere que só é possível *conhecer* os fenômenos por meio de perspectivas,

percebendo-os à luz da vontade de potência. Ou seja, não é possível conhecer os fenômenos em si mesmos e, nesse sentido, seu pensamento aproxima-se do de Kant, que, na *Kritik der reinen Vernunft*, mostrou os limites da razão humana no que se refere ao “entendimento”; ao mesmo tempo, distancia-se de Kant por considerar improvável que tenhamos algum “entendimento” dos fenômenos, mesmo quando se refere às ciências da natureza: o que temos são *flashes* e não propriamente um conhecimento circunscrito e determinado. As “representações” não se referem efetivamente à dimensão da apreensão do conhecimento pelo homem, elas apenas dão pistas para a apropriação do fenômeno. Todavia, é a vontade de potência que viabiliza, no devir, a “vivência” dos fenômenos e, portanto, é a “compreensão” desses que se dá de forma dinâmica e paradoxal. As coisas não são aquilo que a representação fornece, mas referem-se à possibilidade do vir a ser; logo, transformam-se a todo tempo, deixando de ser o que se percebe e passando a ser aquilo que as perspectivas permitem que se perceba. O que construímos são perspectivas e não abstrações, embora possamos construir também perspectivas abstratas. Aliás, não há abstração ou fatos estanques para Nietzsche. Portanto, a teoria do conhecimento desse pensador parece sugerir outra forma de apreensão da realidade, a interpretação. Essa será, talvez, o principal desafio para a produção do conhecimento em educação, na perspectiva filosófica.

O sugestivo fragmento póstumo abaixo fornece elementos para a melhor compreensão do papel da interpretação em Nietzsche:

Que o valor do mundo está em nossa interpretação [...], que as interpretações até agora existentes são avaliações perspectivas por meio das quais nós nos conservamos na vida, [...] que cada elevação do homem traz consigo a superação de interpretações mais estreitas, que todo o fortalecimento alcançado e todo alargamento de potência

abre novas perspectivas e faz crer em novos horizontes – isto percorre meus escritos. O mundo, que em algo nos importa, é falso, ou seja, não é nenhum fato, mas, uma composição (Ausdichtung) e arredondamento (Rundung) sobre uma magra soma de observações. O mundo é ‘um fluxo’ como algo que vem a ser, como uma falsidade que sempre novamente se desloca, que jamais se aproxima da verdade – pois não existe nenhuma verdade (NIETZSCHE, 1988, KSA 12, 2 (108), apud., AZEREDO, 2002, p. 71-72)

Então, a teoria do conhecimento de Nietzsche não parte das mesmas categorias que as clássicas teorias existentes – como razão, experiência, verdade, causalidade, lógica, entre outras – embora inclua essas categorias com sentidos diversos. Parece possível pensar que se trata de *outra* teoria, mas, ainda assim, de uma teoria do conhecimento. O pensamento do filósofo não oferece uma evidente teoria do conhecimento, tal como encontramos nos clássicos Descartes, Hume e Kant, tanto que o termo “evidente” já anuncia uma perspectiva contrária aos escritos do filósofo no que se refere ao conhecimento, na medida em que supõe algo verdadeiro. Se tomarmos o pensamento de René Descartes no que tange à busca das ideias claras e distintas, teremos uma forte tendência a não validar a possibilidade de conhecimento em Nietzsche, pois o filósofo do eterno retorno critica qualquer base certa, segura e evidente do conhecimento. Todavia, os termos são outros e o foco é a vontade de potência - como temos mostrado ao longo dessas reflexões - que caracteriza a teoria do conhecimento do filósofo de forma dinâmica e não sectária e, fundamentalmente, estabelece a base que se verifica na oposição, na resistência. Mais do que isso, a interpretação encontra amparo na vontade de potência e só é possível falar em interpretação em Nietzsche devido ao caráter paradoxal e dinâmico da vontade de potência.

A produção do conhecimento em educação, à luz da filosofia, deve, então, ser repensada e assumida como paradoxal e dinâmica, acompanhando a caracterização da vontade de potência. Como consequência dessa produção, não é possível aguardar ou ter como expectativa algum conhecimento formatado, derradeiro, sectário. O conhecimento educacional, nessa perspectiva, passará a ser, talvez, não científico. É possível legitimar um conhecimento acadêmico com tais características?

Nietzsche rechaça qualquer vertente estática, isolada ou de força inativa para a vontade de potência, perfazendo um sentido completamente ativo, dinâmico, que pode se manifestar ou esquivar-se por ocasião da superação de outra resistência. Toda atividade é possível como agressão, como vontade de domínio ou assimilação que existe entre *quanta* individual ou grupos de porção de força. É nesse sentido que toda atividade diz respeito à luta por mais força, gerando tensão entre as *porções de força* e as forças individuais.

Então, na consideração da vontade de potência, passando pela interpretação, notamos a dinâmica de escritos que assumem dimensão paradoxal e até contraditória. O desafio para se pensar a produção do conhecimento em educação a partir de Nietzsche é complexo, mas possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessas reflexões, notamos que são diversos os problemas e desafios para a produção do conhecimento em educação, no horizonte da filosofia. Podemos sistematizá-los assim: (i) a discussão do conceito de conhecimento ao longo da história do pensamento e a aceção de que o conhecimento não é estanque ou sectário; (ii) a análise do conceito de experiência a partir do empirismo, na consideração do hábito como sendo um problema para a formulação de um juízo e principalmente o distanciamento da leviandade; (iii) a consideração das teses de Santos, em especial aquela que sugere a continuidade entre sujeito e objeto; e (iv) o esquadrinhamento da interpretação

frente ao conceito de verdade a partir de Nietzsche, em específico no que diz respeito ao distanciamento da verdade derradeira.

Se consideramos essas quatro vertentes para se pensar a produção do conhecimento em educação, é preciso incluir, de forma derradeira, o desafio de superação da dicotomia “quantidade” *vs* “qualidade” em relação à pesquisa, da mesma forma que a superação da pseudo dicotomia “pesquisa empírica” *vs* “pesquisa teórica”. Essas classificações didáticas: quali/quantidade; teoria/prática não devem ser tomadas como derradeiras, dado que não há pesquisa teórica que não aponte para a prática e não há pesquisa prática que não reivindique uma teoria. (DALBOSCO, 2010).

Por fim, lançamos três perguntas que parecem corresponder aos principais desafios da produção do conhecimento educacional: (i) qual o papel, para a produção do conhecimento educacional, à luz da filosofia, da interlocução entre pesquisadores de diferentes instituições?; (ii) qual o papel das associações organizadas quanto à produção do conhecimento, em se tratando de ciência, epistemologia e conhecimento?; e, (iii) qual o papel dos gestores (coordenadores, diretores de cursos) quanto à formulação de estratégias para a produção do conhecimento em educação, na perspectiva filosófica?

Se estas perguntas apontam para desafios para que a pesquisa educacional se aperfeiçoe, por certo, a consideração da verdade como busca do conhecimento e da interpretação como possibilidade de validação do conhecimento parecem direcionar a atenção à subjetividade; afinal, há imparcialidade na produção do conhecimento educacional? Quem é o homem que produz o conhecimento educacional? Quais são os protagonistas da construção do conhecimento na área de educação?

Este número especial da *Revista Educação em Foco* significa a possibilidade de contribuição da filosofia para a interlocução, a parceria, e o intercâmbio institucional para tratar de desafios e problemas referentes à produção do

conhecimento em educação. Desejamos que estes problemas possam ser repensados a partir de outras bases, de outras fontes e, em última instância, de outra concepção educacional. Que educação almejamos?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério Miranda de. *Eros e Tãtatos: a vida, a morte, o desejo*. São Paulo: Loyola, 2007.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*. 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 2011.

AZEREDO, Vania Dutra. A interpretação em Nietzsche: perspectivas instintuais. *Cadernos Nietzsche*, São Paulo, n. 12, p. 71-89, 2002.

DALBOSCO, Claudio. Natureza da pesquisa em educação. HENNING, Leoni Maria Padilha (org.) *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional, vol.1*. Londrina: Eduel, 2010.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo. Abril Cultural, 1983. Os Pensadores.

DEWEY, John. *Essays on Education and Politics 1915*. The Middle Works of John Dewey 1899-1924, vol. 8. Illinois: Southern Illinois University, 1985.

HART, Thomas E. (org.). *Nietzsche, Culture and Education*. Utrecht, The Netherlands: University College Utrecht, 2009.

HERACLITE, 540-475 a.C. *Doctrines philosophiques*. Paris: Felix Alcan, 1931.

HUME, David. *An Enquiry concerning Human Understanding*. New York: Oxford, 1999.

_____. *Investigação acerca do entendimento humano*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

KANT, Immanuel. *Kritik der reinen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp, 1954.

KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MENDONÇA, Samuel. Ética aristocrática em Heráclito. *Revista Brasileira de Filosofia*, vol LII, Fasc. 211, julho, agosto, setembro, 2003.

_____. Massificação humana e a educação aristocrática em Nietzsche. *ETD – Educ. Tem. Dig.*, Campinas, 13 (1), Campinas, 17-26, 2011.

_____. Pressupostos éticos da educação da solidão. *Filosofia e Educação (online)*. Campinas 3 (1), 135-158, 2011a.

_____. Objeções à igualdade e à democracia: a diferença como base da educação aristocrática. *ETD – Educ. Tem. Dig.*, Campinas 14 (1), Campinas, 332-350, 2012.

NIETZSCHE, F. *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe (KSA)*. Organizada por Giorgio Colli e Mazzino Montinari. Berlim: Walter de Gruyter, 1988, 15v.

_____. *Der Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*. Berlim: Goldmann, 1999.

_____. *Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister*. Berlim: Goldmann, 1999a.

_____. *Morgenröte*. Berlim: Goldmann, 1999b.

NOVA, Marco Antonio Casa. Interpretação enquanto princípio de constituição do mundo. *Cadernos Nietzsche*. São Paulo, nº 10, 2001.

ONGE, Richard Anton St. *The Untimely Educator: An Interpretation of Nietzsche's Philosophy of Education*. New York: Lambert, 2011.

PLATÃO. *La République*. Trad. Georges Leroux. Paris: Flammarion, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

Data de recebimento: novembro de 2013

Data de aceite: junho de 2014