



ReLePe

II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

18, 19 e 20 de agosto de 2014 - Curitiba - Paraná - Brasil

**PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DA POLÍTICA
EDUCACIONAL: A QUESTÃO DOS PARADIGMAS E O
PROBLEMA DO MÉTODO**

**PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DE LA POLÍTICA
EDUCACIONAL: LA CUESTIÓN DE LOS PARADIGMAS Y EL
PROBLEMA DEL MÉTODO**

**EPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVES OF THE EDUCATION
POLICY: THE ISSUE OF PARADIGMS AND THE PROBLEM OF
METHOD**

Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo - Brasil
E-mail: altairfaver@gmail.com

Carina Tonieto
Universidade de Passo Fundo - Brasil
E-mail: katonieto@gmail.com

Eixo temático 2: Debates, enfoques e perspectivas epistemológicas da
Política Educativa

Resumo: Partimos do pressuposto que toda e qualquer produção no campo da política educacional pode ser melhor entendida se compreendermos o paradigma epistemológico e metodológico a que os pesquisadores recorrem para produção do conhecimento. Sendo assim, o objetivo central do texto é demonstrar o papel que os paradigmas ocupam no processo de compreensão de uma determinada teoria, bem como a fecundidade que tal “chave” de leitura possibilita aos pesquisadores em educação na atividade de leitura e estudo de sua área de investigação. Acreditamos que a reflexão apresentada pelo texto pode ser um importante contributo para compreendermos as perspectivas epistemológicas da política educacional, pois possibilita realizar o exercício de identificar o papel que os paradigmas ocupam na clarificação das perspectivas epistemológicas que caracterizam a produção acadêmica da área. Ao explicitar o lugar de onde se fala epistemologicamente estar-se-ia revelando o paradigma orientador de tal modo de compreensão, de modo que, a produção do conhecimento não se limitaria a descrição dos fenômenos observados, estendendo-se para a colocação das implicações para o modo como se compreende o próprio campo de investigação.

Palavras-chave: Paradigmas. Perspectivas epistemológicas. Política educacional.

Resumen: Partimos del supuesto que toda y cualquier producción en el campo de la política educacional puede ser mejor entendida si comprendemos el paradigma epistemológico y metodológico a los cuales los investigadores recurren para la producción del conocimiento. Así, el objetivo central del texto es demostrar el papel que los paradigmas ocupan en el proceso de comprensión de una determinada teoría, así como la fecundidad que la “clave” de lectura permite a los investigadores en



educación en la actividad de lectura y estudio de su área de investigación. Creemos que la reflexión presentada por el texto puede ser una importante manera de contribuir para que podamos comprender las perspectivas epistemológicas de la política educativa, pues permite realizar el ejercicio de identificar el papel que los paradigmas ocupan en la clarificación de las perspectivas epistemológicas que caracterizan la producción académica del área. Al explicitar el lugar de donde se habla epistemológicamente se puede revelar el paradigma orientador de comprensión, de manera que, la producción del conocimiento no se limitaría a la descripción de los fenómenos observados, demostrando la posibilidad de implicaciones para la manera como uno comprende el propio campo de investigación.

Palabras-clave: Paradigmas. Perspectivas epistemológicas. Política educativa.

Abstract: We based ourselves on the assumption that all and any production in the field of educational policy can be extended if we understand the epistemological and methodological paradigm of which researchers resort for knowledge production. Therefore, the core objective of the text is to demonstrate the role that paradigms play in the understanding process of a certain theory, as well as the fecundity that such reading "key" enables education researchers in the activity of reading, and the study in their research field. We believe that reflection introduced by the text can be an important contribution to understand epistemological perspectives of the educational policy, as it enables to carry out the task of identifying the role that paradigms play to make clear epistemological perspectives that characterize the academic production in the field. When explaining the location where it is epistemologically spoken, the orienting paradigm would be revealed in such comprehension manner that knowledge production would not be limited to the description of observed phenomena, thus being extended to placing implications in a manner that the investigation field itself is understood.

Keywords: Paradigms. Epistemological perspectives. Educational policy.

Introdução

O objetivo central do texto é demonstrar o papel que os paradigmas ocupam no processo de compreensão de uma determinada teoria, bem como a fecundidade que tal “chave” de leitura possibilita ao pesquisador educacional na atividade de leitura e estudo de sua área de investigação. Pelo fato dos autores deste texto serem provenientes da área da filosofia e da educação, nos deteremos em tratar da problemática a partir das nossas respectivas áreas. A fim de elucidar nosso *locus* de discussão, propomos as seguintes questões como forma de antecipar ao leitor o cenário de nossas reflexões. No que se refere a filosofia explicitamos as seguintes questões: é possível falar em filosofia no século XX sem ter em consideração uma teoria do conhecimento subjacente? O que se entende por filosofia do conhecimento? Que relação



existe entre teoria do conhecimento e paradigmas filosóficos? O que caracteriza um paradigma filosófico? De que maneira um paradigma filosófico atua num sistema filosófico? Que paradigmas filosóficos caracterizam a filosofia atual? É possível fazer filosofia e teoria educacional com seriedade sem delimitar e explicitar os paradigmas subjacentes? De que forma é possível identificar as perspectivas epistemológicas que perpassam as produções acadêmicas no campo educacional?

Não é pretensão desse texto esgotar todas essas questões. Entretanto, acreditamos que a reflexão pode ser um importante contributo para se compreender as perspectivas epistemológicas da política educacional fazendo o exercício de identificar o papel que os paradigmas representam no processo do fazer filosófico, pois a história da filosofia é uma sucessão de paradigmas e não se pode fazer filosofia com seriedade sem ter clareza dessa questão. Toda e qualquer obra filosófica do século XX, no âmbito da teoria do conhecimento, ou em qualquer outra área da filosofia, poderá ser mais bem compreendida e estudada se estiver ancorada numa abordagem à luz do paradigma de que o autor ou sua obra são constituídos. Todo filósofo é herdeiro de uma filiação paradigmática, a qual mantém ou procura superar, criando muitas vezes novos paradigmas. Nesse sentido, compreender verdadeiramente um filósofo implica perguntar qual paradigma tal filósofo segue. A análise dos múltiplos paradigmas que marcaram a teoria do conhecimento na modernidade pode se constituir num fecundo processo de estudo filosófico, assim como num excelente método de compreensão e avaliação dos textos e filósofos que compõem a filosofia atual. Da mesma forma, a identificação das perspectivas epistemológicas que perpassam a política educacional podem se mostrar produtivas para identificar e avaliar as produções acadêmicas no campo educacional. É dessa forma que justificamos a importância deste estudo.

A polissemia do conceito de paradigma

O conceito de “paradigma” está diretamente vinculado ao nome de Thomas Kuhn, que na década de 60 escreveu *Estrutura das revoluções*



científicas, obra que ficou amplamente conhecida justamente por introduzir o conceito de paradigma na análise da história da ciência. O próprio Kuhn reconheceu, em escritos posteriores,¹ a multiplicidade de significados que o conceito de *paradigma* possui. Margaret Masterman, em um ensaio intitulado “A natureza do paradigma”, ao estudar a obra de Kuhn, identificou 21 sentidos diferentes dados ao termo. Não é nossa pretensão reconstruir toda essa polissemia do conceito de *paradigma* na obra Kuhniana, mas apenas descrever a amplitude e a dimensão desse conceito e as implicações filosóficas que tal compreensão demanda.

Para Kuhn, o paradigma determina os padrões para o trabalho legítimo dentro da ciência que governa. Uma ciência madura é governada por um único paradigma, que coordena e dirige a atividade de “solução de charadas” do grupo de cientistas normais que trabalham no seu interior. Dessa forma, em uma primeira instância, o paradigma confere aos membros de uma comunidade científica uma interligação de pressupostos compartilhados, que lhes fornece um padrão metodológico e respostas iniciais a perguntas do tipo: “Quais são as entidades fundamentais que compõem o universo? Que questões podem ser legitimamente feitas a respeito de tais entidades e que técnicas podem ser empregadas na busca de soluções?” (KUHN, 1994, p.23). O paradigma, tal como entendido por Kuhn, seria anterior a qualquer tipo de regras e padrões lógicos, os quais somente adquirem sentido e função quando enquadrados e subordinados à *gestalt* fornecida pelo paradigma. Ao ser aceito por parecer melhor que seus competidores, o paradigma proporciona à comunidade científica o fim da controvérsia sobre seus fundamentos, o que unifica em torno dele, suprimindo, assim, as escolas competidoras e definindo o tipo de pesquisa científica admitida.

Os paradigmas são apreendidos durante um longo período de formação científica através de livros, onde são apresentados os modelos de investigação com os problemas e as soluções, que passam a constituir os padrões mediante os quais o futuro cientista poderá avaliar o resultado de suas investigações. À

¹ Em seu *Posfácio à edição de 1970*, distingue um sentido geral do termo, ao qual ele se refere como “matriz disciplinar”, e um sentido restrito, que substitui por “exemplar”.



medida que o estudante se familiariza com a comunidade, passa a partilhar o paradigma que ela defende, aprende a usar as regras estabelecidas e aceitas pela própria comunidade, as quais servirão como garantia ao seu comportamento e ao seu trabalho científico. Esclarece Kuhn: “Paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (KUHN, 1994, p.219).

Os paradigmas filosóficos

Após essa breve exposição da concepção polissêmica do conceito de paradigma em T. Kuhn, podemos introduzir as seguintes questões para dar sequência a nossa exposição: é possível falar em paradigmas na filosofia? Qual é a distinção entre paradigmas filosóficos e paradigmas científicos? Os paradigmas filosóficos se constituem da mesma forma que os científicos? Quais as vantagens e/ou desvantagens de conceber a filosofia, em suas diferentes épocas, com base no recurso da compreensão paradigmática?

O professor Ernido Stein, em palestra proferida em novembro de 1991 no seminário “Homem nos anos 90 – sujeito e objeto do conhecimento”, declarou que, certamente, na filosofia, podemos falar em *paradigmas* e que a expressão *paradigma filosófico* representaria algo muito próximo do que costumamos atribuir aos paradigmas científicos. Entretanto, destacou:

Os paradigmas filosóficos têm uma maneira de difusão, uma maneira de marcar presença, bastante diversa dos paradigmas científicos. Enquanto estes tendem a se concentrar em núcleos de investigação que vão se espalhando, através dos representantes daquela tendência; enquanto procuram encontrar a eficácia da propagação daquilo que vão colocando como hipótese e teorias no seu campo; o paradigma filosófico não sai, num primeiro momento, através de seus representantes, de um universo relativamente fechado; e, além disso, a difusão do paradigma filosófico segue uma maneira de irradiação específica da filosofia, que é o trabalho subterrâneo. (STEIN, 1991, p.49).

O fato de o paradigma filosófico ter uma difusão mais lenta e, por seu lado, mais profunda, relativamente ao paradigma científico, significa uma



vantagem e uma desvantagem: os paradigmas científicos, por se apresentarem como certezas, através da prova de fatos, da demonstração de seus efeitos, permitem uma adesão mais direta. Por sua vez, os paradigmas filosóficos vão se enraizando subterraneamente e, quando aparecem, significa que há muito tempo já estavam agindo. Isso faz com que os filósofos, num certo sentido, podem arriscar mais, uma vez que os efeitos concretos e imediatos não são sentidos da mesma maneira que as revoluções científicas. Estas, quando colocadas em ação, provocam efeitos imediatos e consequências imediatas. Poderíamos nos perguntar, por exemplo: o que significaram as revoluções feitas por Copérnico, por Newton ou por Einstein? Quais foram as consequências do surgimento de novos paradigmas provocados por eles para a humanidade?

Nesse processo de distinguir entre paradigma filosófico e paradigma científico, Stein compara o filósofo a uma espécie de *doublé*, ou seja, pode arriscar mais, pois seu erro não tem os mesmos efeitos, a curto prazo, que os do erro do cientista. No dizer de Stein (1991, p.50) “o filósofo seria como aquele que enfrenta situações de risco, se joga primeiro, porque o erro do filósofo não teria consequências tão fatais como qualquer erro de um determinado universo da pesquisa científica. O cientista seria o autor principal e o filósofo seria o *doublé*, que assume o papel das situações de risco”.

Os paradigmas filosóficos são históricos e sua constituição é mais lenta que a constituição dos paradigmas científicos. Porém, as revoluções e os paradigmas filosóficos também possuem consequências profundas no modo de estruturar o universo das ideias. Há revoluções e paradigmas filosóficos que duram milhares de anos e cujas consequências ainda não conseguimos avaliar em todos os seus desdobramentos. Stein cita, a título de exemplo, a revolução filosófica na Grécia Antiga que, apesar de ter ocorrido há 2.500 anos, continua tendo consequências até hoje. Por isso, compreender a história da filosofia como sendo uma sucessão de paradigmas revela-se um rico subsídio para constituir uma filosofia mais sólida, mais consistente e mais fecunda. Perguntar pela filosofia é perguntar pela matriz paradigmática e pelo horizonte de sentido que tal paradigma permite caracterizar.



Elementos constitutivos de um paradigma filosófico

A ciência, segundo Thomas Kuhn, não se desenvolve segundo acréscimos sistemáticos e acumulações orgânicas, mas segundo diferentes linhas de desenvolvimento, que se centram em torno de eixos constituídos pelas “revoluções científicas”. Portanto, o progresso das ciências não ocorre segundo processos de acréscimos, mas segundo processos revolucionários. No caso da filosofia, acontece o mesmo processo de desenvolvimento que a ciência ou ela tem seu próprio ritmo? O que poderíamos caracterizar por “revolução filosófica”? Quais são os elementos constitutivos de um paradigma filosófico?

Segundo Stein (1991), “a ideia de paradigma sempre significa uma matriz teórica” e, por sua vez, implica um conjunto de elementos, tais como a ideia de um modelo teórico, de um método, de uma teoria da racionalidade e uma teoria de verdade. Tais elementos estão sempre no interior de um paradigma. É por isso que a gestação de um paradigma filosófico, ou a substituição de um paradigma por outro é algo lento, pois todos esses elementos precisam ser absorvidos por aqueles que irão professar o novo paradigma. Além disso, o ingresso em um determinado paradigma pode modificar completamente o desdobramento filosófico de um mesmo problema.

A título de exemplo, trazemos a comparação de dois importantes filósofos contemporâneos que abordaram o problema da finitude do conhecimento a partir de dois paradigmas diferentes: Heidegger e Habermas. Tal abordagem é feita com base na conferência realizada pelo professor Ernildo Stein na Universidade de Ijuí, em 1990, publicada no livro *Epistemologia e crítica da modernidade*.

Na modernidade, o problema da finitude/infinitez do conhecimento começa com Leibniz, para o qual é possível um conhecimento total, porém só Deus o tem. O ser humano não é capaz de um conhecimento completo e acabado; este precisa do princípio da razão suficiente, que é o princípio da finitude. Kant, ao ler Leibniz, conclui que este não foi às últimas consequências. Kant exclui a infinitez que ainda é considerada possível do conhecimento, que



são os limites da própria metafísica. Hegel repõe a questão através do conhecimento dialético, em que a finitude não é mais nada que o infinito em movimento, ou seja, o infinito se historiciza através da finitude. Portanto, em Hegel a finitude é a contraface da infinitude.

Essa breve contextualização nos possibilita chegar a Heidegger e Habermas. Em ambos, Hegel é um ponto de referência para analisar e diagnosticar a questão da modernidade e a abordagem dos paradigmas. Tanto Heidegger quanto Habermas criticam a ideia de infinitude que se tenta salvar através da dialética de Hegel, por estar ancorada e constituída pelas ilusões da subjetividade: é o sujeito (ser humano) que se põe como absoluto. Ambos concordam que, depois dessa tentativa hegeliana, caímos numa retrospectiva nietzschiana, a qual afirma que, “na filosofia, o que impera é a vontade de poder”. Com isso, somos confinados a uma nova etapa, na qual a questão da finitude é apresentada de diversas perspectivas, ou seja, a inevitável fragmentação da filosofia. É neste ponto que Habermas e Heidegger se separam em suas interpretações.

Para Habermas, a questão do poder que aí se explicita implica o uso racional para tomar o poder; para Heidegger, implica desconfiar desta razão que tenta controlar e interceptar, de certo modo, o movimento do império do poder. Para Habermas, o conhecimento que surgirá como reação da vontade de poder será uma continuação da promoção da razão e da afirmação da racionalidade, ao passo que, para Heidegger, a racionalidade será colocada como suspeita e considerada como tendo sido o grande erro da tradição metafísica. Para Heidegger, uma confiança da razão. Para o primeiro, a filosofia é epistemologia; para o segundo, a filosofia acaba, termina com a epistemologia (com a epistemologia a filosofia chega a um fim e precisa de um outro começo). Surge, pois, a seguinte questão: como entender os dois autores, que apesar de tratarem da mesma questão, do mesmo problema da finitude do conhecimento, dão direções diferentes, quase opostas, no desenvolvimento de suas filosofias? A resposta de Stein (1997) é precisa: “Isto se entende, se compreendermos uma pequena questão, que é grande, que é a questão dos paradigmas” (p.42).



O fim da modernidade representou uma mudança de paradigmas, ou melhor, o surgimento de novos paradigmas. As diferenças entre Habermas e Heidegger situam-se no campo paradigmático. Para Habermas, por exemplo, a deposição do sujeito nas ciências humanas é substituída pela ideia de mundo vivido, ou seja, elas não são mais pensadas pela ótica do sujeito e, sim, pela ótica do mundo vivido, “desde a ideia de um universo de sentido que está dado, que é vivido atrás de nós, de onde extraímos constantemente o sentido com que interpretamos a nós mesmos no presente e realizamos os nossos projetos para o futuro” (1997, p.42). Essa mudança de paradigma estabelecida por Habermas modifica completamente o modo de compreender o universo do conhecimento e a teoria da verdade: “As condições de possibilidade da verdade, as condições transcendentais da verdade, que antes eram ditas como sendo do sujeito e da subjetividade, agora são extraídas do mundo prático” (1997, p.43). Com isso, a filosofia abandona a pretensão de ser tribunal da razão e passa a ser uma guardadora de lugar e uma intérprete. No dizer de Habermas, a “filosofia, mesmo quando se retrai dos papéis problemáticos do indicador de lugar e do juiz, pode – e deve – conservar sua pretensão de razão nas funções mais modestas de um guardador de lugar e um intérprete” (1989, p.20).

Heidegger, apesar de também falar do fim da filosofia sob o paradigma da consciência, adverte que o fim representa o começo do pensamento: “Heidegger dirá que chegamos ao fim da filosofia, mas temos que sustentar isto num lugar em que se instaura um outro pensamento” (STEIN, 1997, p.45). Ou seja, o lugar que ocupo não é mais filosofia; é mais que filosofia, ou é uma outra filosofia. Por isso, para Heidegger, diferentemente de Habermas, não há mais continuação da modernidade, e, sim, a instauração de um novo começo; só um novo pensamento, só um pensamento de uma outra origem poderá dar conta do mundo tecnificado. E é nesse sentido que podemos dizer que Heidegger representa um novo paradigma.



O paradigma filosófico e o problema do método

A temática desenvolvida até o momento procurou refletir, em linhas gerais, a força que os paradigmas possuem não só na ciência, mas também no pensamento filosófico. Esta última parte do texto procurará analisar mais sistematicamente o papel do paradigma na definição do método filosófico. Para tanto, servimo-nos de parte da obra *A questão do método na filosofia*, do professor Ernildo Stein, que, no nosso entender, melhor traduz essa problemática da relação entre paradigma e método.

A modernidade filosófica foi marcada, profundamente, pela questão do método. Inúmeras obras tiveram a preocupação de refletir sobre essa problemática, inspirando os filósofos a incluírem no próprio título de suas obras o assunto. Poderíamos citar como exemplo *O discurso do método* de Descartes, ou *Verdade e método* de Gadamer, ou, ainda, *A questão do método da filosofia* de Ernildo Stein. Tal constatação no cenário da filosofia nos permite traçar algumas indagações: por que o método ocupa um lugar central na filosofia moderna? A busca de um método na filosofia não seria decorrência dos resultados obtidos pelas ciências e da tentativa da filosofia de seguir o imenso itinerário trilhado por elas? Quais são o valor e o significado do método na filosofia? Que relação existe entre método e paradigma? É possível compreender o método filosófico sem percebê-lo como elemento constitutivo de um paradigma? A opção por um método implica, necessariamente, a opção por um determinado paradigma? Qual é a função fundamental do método na filosofia? Como se articula a unidade entre método e coisa, entre método e objeto, método e conteúdo?

A filosofia, em quase todas as épocas, sempre se preocupou em tratar das questões fundamentais. Entretanto, na Modernidade, com a emergência e êxito das ciências garantindo em grande parte pelo uso de métodos críticos e rigorosos, a filosofia também procurou avançar no sentido de estabelecer procedimentos metódicos que orientassem o uso da razão. É perceptível em quase todos os pensadores modernos essa preocupação de estabelecer um método da filosofia. Assim a filosofia esperava “libertar-se de uma espécie de



complexo que sempre parecia acompanhá-la em seu contato com as ciências” (STEIN, 1983, p.12). Não é de estranhar que grande parte das produções intelectuais no campo da filosofia sejam marcadas, profundamente pela preocupação em propor um método de análise para as questões ditas “filosóficas”. Os problemas e as questões filosóficas passaram a ser tratados à luz do método. No dizer de Stein, “a questão do método em Filosofia domina em grande proporção as discussões no campo filosófico, quer para dividi-lo em duas facções, quer para dar a uma delas, não apenas a hegemonia, mas a razão sobre a outra” (1983, p.13).

Entretanto, adverte Stein, o radicalismo em colocar no método o centro do problema filosófico acabou conduzindo a um unilateralismo, tendo em vista que os modelos que comandam a reflexão sobre o método são, em grande parte, emprestados das ciências. Com isso, houve uma restrição indevida do objeto e do campo de análise da filosofia, suprimindo, num certo sentido, a universalidade do questionamento filosófico e, em casos extremos, eliminando o conteúdo da filosofia, reservando-lhe apenas uma função crítica. Na visão de Stein, o método da filosofia não pode ser preparado de maneira exterior ao objeto da filosofia, nem constituído com base num modelo de uma ciência particular. O procedimento, filosófico analisa, numa unidade de pensamento, método e objeto: “É um processo especulativo e totalizador que respeita a universalidade da questão e da tarefa da Filosofia e que se transfere para a linguagem filosófica” (STEIN, 1983, p.14-15).

À luz dessas colocações, poderíamos nos perguntar sobre as possíveis relações entre método e paradigma, ou sobre as razões pelas quais se diferenciam o modo de abordar a questão do método dos filósofos modernos; ou, ainda, sobre quais os desdobramentos que a filosofia da subjetividade possibilitou. Tomaremos por análise a presença do método nas filosofias de Hegel e de Heidegger.

Hegel foi o primeiro a expor, com clareza, a necessidade de um método na filosofia coincidir com o próprio movimento do pensamento voltado para o objeto. Para ele, “método e objeto coincidem num único movimento; este é o movimento especulativo que também assume o caráter dialético” (STEIN,



1983, p.15). Na visão de Hegel, o método das ciências é insuficiente para a filosofia, pois esta si atinge a verdade no percurso em que o método exige um movimento no interior dela mesmo, ao passo que o método especulativo, próprio da filosofia, como simultaneamente dialético, ou seja, o movimento de auto-reflexão, que se expressa no modelo trádico em que cada um dos elementos (tese, antítese e síntese) representa o movimento unitário de pensamento: “O caráter dialético do método especulativo de Hegel é a garantia de que o pensamento, método e objeto da filosofia mantenham uma unidade dinâmica que se articula em círculos até elevar-se à ideia absoluta” (STEIN, 1983, p.16).

Heidegger, por sua vez, ao se referir à questão do método em filosofia, distingue três concepções diferentes de método: a) método científico; b) o método próprio da filosofia da subjetividade; c) método esboçado de forma provisória no parágrafo 7 de *Ser e tempo*.

Para Heidegger, o método científico é uma simples técnica de manipulação dos objetos, técnica da qual mesmo as ciências teóricas oferecem muitos exemplos. No dizer de Stein, “o método das ciências deve assumir a consciências dos seus limites: somente assim se evitará a tentativa inútil de aplicá-lo ao objeto propriamente dito da Filosofia que lhe é inacessível” (1983, p.18-19). Assim, estaria sendo salvaguardada a autonomia do pensamento filosófico contra uma tendência metodológica de tentar impor seu método à filosofia.

A segunda concepção de método analisada por Heidegger refere-se ao método da filosofia a partir da subjetividade. Segundo ele, “método” não deve ser compreendido como pesquisa e investigação, mas “metafisicamente como caminho para uma determinação essencial da verdade que pode ser fundamentada exclusivamente pela capacidade do homem” (HEIDEGGER *apud* STEIN, 1983, p.19). Na visão de Heidegger o fato de o método, em Hegel, identificar-se com a própria filosofia (o método se conjuga com o próprio movimento do pensamento) representa, ao mesmo tempo a causa do esquecimento do ser. A filosofia de Hegel (identificada como filosofia da subjetividade) é a causa da dissimulação da questão fundamental da filosofia,



que é questão do ser. “Em Hegel, onde a Filosofia atingiu a sua plenitude metodológica pelo método especulativo-dialético, realiza-se também a plenitude do velamento da questão do ser” (STEIN, 1983, p.21).

Heidegger aplica o método fenomenológico com tentativa de superar o velamento da questão do ser. Para isso, exige um retorno ao fundamento da metafísica para pensar o ser que, à medida que está velado, deve ser conduzido ao desvelamento. Heidegger apresenta o modelo binário (velamento/desvelamento), que não pode aceitar parentesco algum com o modelo dialético (triático) de Hegel. Com isso, ele propõe a superação do pensamento da subjetividade como caminho que possibilita um redimensionamento da questão do ser.

Se olharmos esses dois autores (Hegel e Heidegger) externamente, descobriremos muitas semelhanças e correspondências, referentes tanto aos conteúdos que abordam quanto ao seu modo de enfrentar a história da filosofia. Entretanto, esse tipo de análise é pouco produtivo e fecundo porque são dois autores que elaboram sua filosofia com base em paradigmas diferentes, são dois mundos estranhos entre si:

Em Hegel se consuma a filosofia; em Heidegger se articula a tarefa do pensamento. [...] Em Hegel o pensamento ocidental se encontra consigo mesmo na auto-reflexão total e todas as instâncias da Filosofia recebem sua unidade no movimento da subjetividade. [...] O processo em cujo centro se move a subjetividade conduz, segundo Heidegger, a um progressivo velamento do objeto propriamente dito da Filosofia (STEIN, 1983, p.23-24).

Em Hegel, o método especulativo torna-se dialético por força da questão, por excelência, da filosofia; o pensamento ontoteológico e a conseqüente subjetividade impõe à dialética a interpretação do objeto do pensamento. Em Heidegger, a questão do sentido do ser, levantada sem compromisso, exige a hermenêutica para a realização da tarefa do pensamento. São dois modos paradigmáticos de fazer filosofia, que exigem, por sua vez, método, teoria de verdade, teoria de racionalidade, linguagem e modelos distintos. Isso só pode ser compreendido se tivermos em pauta a *questão dos paradigmas*.



A questão dos paradigmas e as perspectivas epistemológicas na política educacional

Que paradigmas têm orientado a produção do conhecimento em política educacional? Que epistemologias têm sustentado as produções em política educacional? Ao recolocarmos essas questões nos remetemos de imediato a um dos sentidos de paradigma oferecido por Thomas Kuhn que se refere “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (1994, p.13). Tal definição nos permite afirmar que em política educacional, entendida como campo de produção teórica (TELLO, 2012a, p. 283), há paradigmas ou modos de compreensão, que sustentam e justificam a produção do conhecimento no campo por serem reconhecidas por uma comunidade de investigadores e por colocarem problemas e soluções pertinentes ao estudo do campo. O problema é que nem sempre eles são explicitados, compondo uma ‘colcha de retalhos’, ou seja, utilizam-se conceitos e categorias de autores das mais diferentes matrizes teóricas para investigação sem problematizar suficientemente ou levar em consideração quais são os pressupostos epistemológicos de um de outro. Não que o diálogo entre tradições não seja possível, muito pelo contrário, provocar esse diálogo engrandece e qualifica a discussão, desde que fiquem claras quais são as perspectivas epistemológicas em jogo. Assim, estar-se-ia reconhecendo as potencialidades dos diferentes modos de compreensão e seu arsenal teórico, mas também os seus limites, evitando tanto o relativismo quanto o dogmatismo teórico-epistemológico. Ao explicitar o lugar de onde se fala epistemologicamente estar-se-ia revelando o paradigma orientador de tal modo de compreensão, de modo que, a produção do conhecimento não se limitaria a descrição dos fenômenos observados, estendendo-se para a colocação das implicações para o modo como se compreende o próprio campo de investigação. Por isso, Tello (2012a, p.283) afirma que “o estudo do enfoque epistemológico das políticas educacionais se centra na meta-análise do processo de investigação do campo, ou seja, o modo como se planeja,



desenha e de desenvolvem as investigações em política educativa por parte do sujeito que investiga”, sendo, portanto, necessário a explicitação do lugar onde posiciona o investigador e a perspectiva de onde realiza sua análise. (TELLO, 2012a, p. 283).

Analisando tal cenário a partir da proposta epistemológica de Kuhn poderíamos afirmar que no desenvolvimento de pesquisas ou investigações faz-se necessária a explicitação do paradigma que orientará a investigação, já que “paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (KUHN, 1994, p.219). Nesse sentido, é possível afirmar em consonância com Tello (2012a, p. 283) que não há neutralidade na investigação e na produção do conhecimento, já que os investigadores são sujeitos históricos, membros de uma comunidade científica, na qual e a partir da qual, desenvolvem as suas compreensões e interpretações a respeito dos problemas ou desafios colocados pelo campo de investigação.

Tendo claras tais dimensões, concordamos com Tello e Mainardes (2012, p.5) que a não explicitação por parte do investigador do lugar de onde fala teoricamente, conduzem ao “desenvolvimento de investigações com pouca consistência teórica na sua análise e resultado”. Desenvolver pesquisas consistentes teoricamente e relevantes socialmente, talvez seja um dos maiores desafios da produção do conhecimento no campo da política educacional, por contar com o elemento da crítica na produção de conhecimento do campo. Kuhn nos chama atenção para a vigilância que precisamos ter em relação a produção do conhecimento, já que a ciência normal por operar a partir do paradigma estabelecido busca resolver os problemas que a afetam, centrando seus esforços no aumento da precisão e do alcance do paradigma, não tendo como preocupação a crítica. Ele afirma que “a ciência normal não tem como objetivo trazer à tona novas espécies de fenômenos; na verdade, aqueles que não se ajustam aos limites do paradigma frequentemente nem são vistos” (1994, p. 45). Assim, a inconsistência teórica contribui para a manutenção do *status quo* das pesquisas tanto no campo da



política educacional (campo teórico)², quanto no campo das políticas educacionais (campo da gestão, decisão e ação política), já que a produção no primeiro consistiria na manipulação desarticulada de conceitos e teorias e no segundo se reduziria à descrição dos fenômenos. As investigações, desse modo, seriam excessivamente descritivas e inconsistentes epistemologicamente, pouco contribuindo para o avanço do campo.

O desafio epistemológico e metodológico que se coloca para o campo de política educacional é o de superar um modo de compreensão e de proceder centrado na *ciência normal* e empreender esforços para colocar-se em diálogo com o paradigma atual tendo como critério o componente da crítica provocando a crise. Na visão de Kuhn (1994, p. 109) “a crise é um momento ímpar para se analisar o comportamento dos cientistas, pois é exatamente esse o momento no qual se pode perceber a capacidade do cientista em enfrentar a mudança” e acrescentaríamos de recolocar antigos problemas e oferecer novas possibilidades de compreensão que permitam o enriquecimento da compreensão e desenvolvimento do campo. Porém, para isso é necessário é fazer uma escolha ou se aponta a fragilidade do paradigma e aprende-se a viver na crise ou se permanece no esforço de aproximar ou enquadrar os fatos na teoria apenas descrevendo-os, desconsiderando aquilo que foge dessa possibilidade já que instauraria a crítica e a crise. Segundo Kuhn (1994, p. 125) é o primeiro movimento que faz a ciência avançar, pois é provocador das revoluções científicas, ou seja, “aquele episódios de desenvolvimento não cumulativo, nos quais um paradigma antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior”. Para isso coloca-se um desafio aos investigadores criativos: assim como os artistas “são capazes de viver num mundo desordenado” ou “abandonam a ciência devido a sua inability para tolerar crises” (KUHN, 1994, p.109).

² Conforme distinção feita por Tello (2012a, p.283) amparado em Max Weber: políticas educativas no plural referem-se as tomadas de decisões políticas, por isso dizem respeito a gestão, tomada de decisão e ação política; já política educacional no singular refere-se ao campo teórico, por isso diz respeito a análise científica cós fenômenos políticos, e em nosso caso, político-educacionais.



Nessa direção as pesquisas desenvolvidas por Tello e Mainardes (2012) têm apontado para as fragilidades epistemológicas e metodológicas das pesquisas desenvolvidas no campo da política educacional, buscando apontar os seus limites e suas inconsistências, propondo um modo de pensar e refletir a respeito da produção do conhecimento no campo da política educacional (TELLO, 2012a; 2012b; 2013), denominada de *Enfoque das epistemologias da política educativa*. As quais têm apontado para as fragilidades epistemológicas e metodológicas da produção do conhecimento no campo de política educacional, colocando os pesquisadores diante de novas possibilidades e desafios para a produção do conhecimento no campo e, conseqüentemente, no modo como conduzem e desenvolvem suas pesquisas. Abrem-se, assim, novas possibilidades de compreensão e avaliação crítica da produção do campo, as quais nos colocam diante da pergunta pela consistência epistemológica e metodológica, assim como, nos chama a atenção para relevância social e política do conhecimento produzido: “até que ponto esse conhecimento contribui ou não com a possibilidade de uma sociedade mais democrática e equitativa?” (TELLO, 2012a, p. 293).

Os desafios colocados Hegel e Heidegger na tentativa filosófica de definir o método e objeto da investigação filosófica marcaram a história da filosofia por recolocarem questões paradigmáticas para a compreensão do campo filosófico, superando as expectativas e possibilidades colocadas pelo paradigma vigente da época. Tais considerações foram tão relevantes que apesar dos avanços promovidos no campo, suas provocações ainda permanecem problemáticas para o campo filosófico, pois incidem tanto no método filosófico quanto nos conteúdos da compreensão. Se lançarmos esse olhar para o campo de política educativa, poderíamos afirmar que estamos diante do mesmo desafio, repensar os métodos e conteúdos de nossas investigações para recolocar velhos problemas à luz dos novos desafios de nossa época, dialogando a partir de novas referências epistemológicas e metodológicas, que nos permitem novas possibilidades de produção e avaliação do conhecimento produzido. Essas novas possibilidades nos permitem um olhar para além da ciência normal e seu paradigma vigente, com



vistas a provocar a crise para avançar, orientando o olhar em novas direções, como afirma Kuhn (1994, p. 148) “o que um homem vê depende tanto daquilo que ele olha como daquilo que experiência visual conceitual prévia o ensinou a ver”. Assim, analisar a produção do conhecimento no campo de política educativa a partir do enfoque epistemológico pode nos ajudar a compreender sob outras perspectivas, tanto o campo de políticas educativas, quanto os problemas que colocamos e as soluções que propomos enquanto investigadores e cidadãos. Tal apontamento recoloca a questão inicial a respeito da relevância política, social e epistemológica, do conhecimento produzido.

Considerações finais

Assim como afirmamos que toda e qualquer obra filosófica poderá ser mais bem compreendida e estudada se estiver ancorada numa abordagem à luz do paradigma de que o autor ou sua obra são constituídos, poderíamos afirmar à guisa de conclusão, que toda e qualquer produção no campo da política educacional pode ser melhor entendida se compreendermos o paradigma epistemológico e metodológico a que os pesquisadores recorrem para produção do conhecimento. Seguindo o mesmo princípio de comparação, se todo filósofo é herdeiro de uma filiação paradigmática, a qual mantém ou procura superar, criando muitas vezes novos paradigmas, então os pesquisadores em política educacional também realizam suas análises a partir de um conjunto de compreensões teóricas, seja para manutenção e defesa de um determinado modo de pensamento político-educacional, seja para colocá-lo em questão e construir novos esquemas de compreensão. Nesse sentido, compreender verdadeiramente um filósofo implica perguntar qual paradigma tal filósofo segue, assim como, compreender a relevância epistemológica da produção no campo político-educacional requer a compreensão das diversas



perspectivas³, posicionamentos e enfoques epistemológicos, a que o investigador lança mão. É nessa direção que cabe perguntar a respeito dos valores que orientam as investigações, pois já que não se pode eliminar a subjetividade do processo de compreensão do político-educacional, os esforços devem ser dirigidos para torná-los explícitos de modo a apontar quais são as suas contribuições.

Da mesma forma que Kuhn (1994, p. 23) afirmava que uma pesquisa raramente inicia sem que a comunidade científica tenha respostas seguras para as questões a respeito das entidades fundamentais que compunham o universo, como elas interagem e que questões legítimas podem ser feitas a fim de compreendê-las e saber quais técnicas deveriam ser empregadas na busca de soluções, poderíamos indagar: quais são as questões fundamentais que compõem o campo político-educacional? Como elas se relacionam? Que questões podem ser feitas a respeito desse campo que permitam o compreender melhor, assim como, lançar mão das melhores metodologias de investigação na busca por possíveis soluções para os problemas enfrentados? Colocar essas questões implica necessariamente em explicitar quais são os paradigmas orientadores da produção do conhecimento no campo das políticas educacionais, o que remete a legitimidade epistemológica e política de tais investigações. Se a investigação no campo educacional implica em considerarmos os componentes éticos e políticos envolvidos na compreensão e ação, pois sempre implica em pensar na interação entre seres humanos, então de fato cabe perguntar pela relevância tanto epistemológica como política do conhecimento que produzimos.

Assim, nos permitimos afirmar que da mesma forma que a análise dos múltiplos paradigmas que marcaram a teoria do conhecimento na modernidade

³ Segundo Tello (2012a) perspectiva epistemológica refere-se a teoria orientadora de toda investigação, ou seja, a cosmovisão do investigador, ou seja, um conjunto de compreensões que o investigador mantém a cerca do mundo e do que nele acontece; posicionamento epistemológico é a teoria própria do campo, a qual não se reduz a uma leitura da realidade, mas uma leitura crítica acrescentando ao componente político ao epistemológico; o enfoque epistemológico refere-se a escolha metodológica do investigador, sendo que esta escolha é feita levando-se em consideração tanto as preocupações epistemológicas quanto políticas, por isso é também denominado de enfoque epistemometodológico.



pode se constituir num fecundo processo de estudo filosófico e num excelente método de compreensão e avaliação dos textos e filósofos que compõem a filosofia atual, a identificação das perspectivas epistemológicas que perpassam a política educacional podem se mostrar produtivas para identificar e avaliar as produções acadêmicas no campo educacional e sua contribuição para a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa. Pois da mesma forma que os paradigmas científicos, por se apresentarem como certezas por meio de provas, fatos e demonstração de seus efeitos permitem uma adesão mais direta, ao passo que os paradigmas filosóficos vão se enraizando subterraneamente e, quando aparecem, significa que há muito tempo já estavam agindo, o mesmo poderíamos dizer da política educacional (singular) como campo de investigação e das políticas educacionais (plural) como espaço de ação, gestão e decisão política. Isto é, as políticas educacionais por serem observáveis e componentes da ação imediata no contexto político-educacional, permitem uma adesão ou recusa direta, dependendo de sua efetividade e incorporação no cotidiano, já a política educacional (singular), por agir subterraneamente, busca compreender e analisar criticamente como se dá a produção do conhecimento no próprio campo, consistindo num esforço teórico-metodológico de legitimação das compreensões produzidas e da análise da relevância epistemológica e política daquilo que se produz. Por isso, os investigadores do campo, assim como os filósofos, podem arriscar mais, uma vez que os efeitos concretos e imediatos não são sentidos da mesma maneira que a decisão e gestão política, pois estas, quando colocadas em ação, provocam efeitos e consequências imediatas. No entanto, a responsabilidade dos pesquisadores não diminui, pois os conhecimentos que produzem por meio da crítica possuem consequências profundas na estruturação de modos de compreensão que, ou legitimarão as decisões e ações políticas, ou contribuirão significativamente para a crítica. Tanto uma como a outra implica em responsabilidade política e social. Afinal, qual a finalidade de todo processo de produção do conhecimento? O conhecimento em política educacional possui um fim em si mesmo, ou seu fim está posto naquilo que produz com vistas a contribuir para a melhoria da sociedade? É nessa direção que concordamos



com Tello e Mainardes (2012) que aos investigarmos os pressupostos epistemológicos estamos propondo reflexões a respeito do próprio caráter ético-político do processo de produção do conhecimento em política educacional. Nessa direção concordamos com Tello e Minardes (2012, p. 25) que o “posicionamento epistemológico é um posicionamento ético”, cabendo a pergunta “de que forma a produção do conhecimento legitima certos posicionamentos e não outros?”. Diante de tais ponderações investigar a respeito das epistemologias subjacentes à produção do conhecimento implica em uma compreensão teórica, seja na área da filosofia ou na da educação, a qual nos remete ao compromisso ético-político da produção do conhecimento.

Referências

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

STEIN, E. **Epistemologia e crítica da modernidade**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1997.

STEIN, E. **A caminho de uma fundamentação pós-metafísica**. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

STEIN, E. **Seis estudos sobre Ser e Tempo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

STEIN, E. **A questão do método na filosofia: um estudo do modelo heideggeriano**. 3 ed. Porto Alegre: Movimento, 1983.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: Edipurs, 1996.

STEIN, E. Os paradigmas filosóficos no limiar de um novo milênio. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, v. 28, n. 128, p.47-58, 1992.

STEIN, E. **Diferença e metafísica: ensaios sobre a desconstrução**. Porto Alegre: Edipurs, 2000.

TELLO, C. G. Las epistemologias de la política educativa en Latinoamérica: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 19, n. 2, p. 282-299, jul./dez. 2012a.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n.1, jan./jul, 2012b.



TELLO, C. G. (Org.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques.** São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

TELLO, C. G. La producción de conocimiento en política educacional : entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE. **Diálogo Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 749-770, maio/ago. 2013.

TELLO, César G; ALMEIDA, M. de L. P. (Orgs). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TELLO, C; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas pos-estructuralista, neo-marxista y pluralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, mar. 2012.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1994.