

Pesquisa educacional e filosofia da educação: busca de permeabilidade

Nadja Hermann¹

Eixo 12 – Filosofia da Educação

Trabalho Encomendado

Esperar com profunda humildade e paciência a hora do
nascimento de uma nova clareza.

Rainer Maria Rilke, *Cartas a um jovem poeta*

Resumo – O texto apresenta uma breve caracterização da pesquisa educacional empírica e retoma o diagnóstico que indica fragilidade teórica nas investigações (Gatti, 2012; Dalbosco, 2014). A partir desse contexto, defende a permeabilidade da filosofia na pesquisa educacional, como um modo de fortalecimento das pesquisas, por meio de duas sugestões. A primeira se refere à introdução de um procedimento hermenêutico que permita compreender o avesso do processo de pesquisa, expondo aqueles elementos não explicitados pela lógica investigativa. A segunda retoma o papel que cabe à filosofia como o lugar do pensamento reflexivo e crítico e da experiência do pensar, capaz de instaurar uma cultura filosófica formativa. Uma maior permeabilidade do pensamento filosófico na pesquisa empírica pode chamar a atenção para os problemas metodológicos ainda não questionados e os limites de ordenamentos simbólicos e, assim, conduzir a uma reflexão que contribua para o enriquecimento da pesquisa educacional.

Palavras-chave: filosofia da educação; pesquisa educacional; permeabilidade da pesquisa

Introdução

Talvez cause estranheza iniciar este texto com uma epígrafe de Rilke, extraída de *Cartas a um jovem poeta*, que refere o processo de criação artística, entre outros temas. Esta suposta estranheza pode ser superada se eu tiver êxito na tentativa de expor o quanto a filosofia da educação pode contribuir com a pesquisa educacional na paciência da espera, como diria o poeta e na paciência do conceito, como diria Hegel numa referência ao amadurecimento e à compreensão de determinado processo conceitual, para deixar-se penetrar pela tarefa criativa de estabelecer uma relação com o mundo para além dos costumeiros enquadramentos e ordenamentos simbólicos e trazer “uma nova clareza”.

O que quero dizer com isso? Que a pesquisa educacional pode abrir-se aos questionamentos filosóficos, no sentido de trazer à cena aquilo que não está explicitado. Há pouca permeabilidade da filosofia no trabalho de investigação educacional. Isso se manifesta no fato de que as ciências devem ficar afastadas de qualquer esforço especulativo, mantendo-se assim a salvo da atuação perturbadora da filosofia (Gadamer, 1983, p.17). Existe uma inequívoca prevalência de pesquisas empíricas, um determinado modo de interpretar a

¹ PUC/RS. E-mail: nadjamhermann@gmail.com

realidade, que busca examinar o processo educativo e as condições causais para otimizá-lo e, se possível, intervir sobre ele. O que ocorre é que não há apenas a realidade dos resultados da ciência, nem tudo se enquadra nesse tipo de descrição. É em relação a esse aspecto que reivindico uma ponte entre a pesquisa educacional empírica e a pesquisa filosófica, de modo a ampliar a permeabilidade entre ambas. E aqui adianto a tese que orientará esta breve exposição: a filosofia da educação atua na pesquisa educacional na perspectiva de compreender o avesso do processo de pesquisa e promover a experiência do pensar, capaz de instaurar uma cultura filosófica formativa que repercuta no aprimoramento qualitativo da pesquisa educacional.

Para tornar clara esta tese, primeiramente, pretendo caracterizar e distinguir o que significa a pesquisa educacional empírica, suas vantagens e limites, para, num segundo momento, dimensionar o escopo da pesquisa em filosofia da educação. Não pretendo simplificar a situação, detendo-me apenas na oposição, enunciando prós e contras, mas valer-me desse breve esclarecimento inicial para refletir sobre como podemos fortalecer a pesquisa educacional por intermédio de uma relação mais permeável com a filosofia.

Desenvolvimento

No ambiente educacional é prevalente a pesquisa empírica, diretamente relacionada com a inserção das questões educacionais no campo científico. Apesar das diferenças disciplinares, é entendida com aquela que adota a empiria para “averiguar condições existentes, formas de desenvolvimento e resultados de processos educacionais” (Koller, 2012, p.162). Do ponto de vista metodológico, vale-se da comprovação de fatos e da descrição analítica, mais conhecida como pesquisa quantitativa pela utilização de dados submetidos a tratamento estatístico e de quantificação. Os enunciados científicos dependem da comprovação de dados. Tem como mérito ampliar a observação e possibilitar que problemas educacionais sejam contextualizados e disponibilizados através de dados quantitativos. Nesse sentido, Gatti indica a importância da pesquisa quantitativa:

como compreender a questão do analfabetismo no Brasil, e discutir políticas em relação a esse problema, sem ter dados sobre seu volume e a sua distribuição segundo algumas variáveis, como gênero, idade, condição socioeconômica, região geográfica, cidade-meio rural, etc. (Gatti, 2004, p. 13).

Falcão e Régnier (2000) alertam, contudo, que apesar do inegável valor, “os vários procedimentos mobilizados pela quantificação, por sua própria natureza modeladora-formalizadora, podem efetivamente deformar a observação a ponto de esterilizá-la por completo” (p.241) e destacam a importância da adoção de “critério, cuidado crítico e o

máximo de respeito epistêmico possível pelas peculiaridades do objeto estudado”(p.242). Um exemplo de amplo uso de pesquisa empírica de natureza quantitativa são os estudos comparativos de desempenho escolar, como PISA (Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) no âmbito internacional e as provas que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que subsidiam as políticas públicas, influenciam o financiamento da educação e também geram inúmeras controvérsias entre os pesquisadores.

Devido a uma série de críticas, especialmente as primeiras relacionadas ao caráter de neutralidade científica do positivismo e as que se seguiram, indicando os interesses da ciência como fez Habermas, em *Conhecimento e Interesse* e contra as certezas da indução como fez Popper, em *A lógica da pesquisa científica*, a pesquisa quantitativa perdeu espaço nos Programas de Pós-Graduação em Educação e tampouco chegou a constituir uma “tradição sólida”(Gatti, 2004, p.14) no campo da educação. No bojo das reivindicações de uma pesquisa mais ajustada às ciências humanas e ao mundo da vida, surge outro tipo de pesquisa empírica, chamada pesquisa qualitativa, largamente adotada entre os pesquisadores brasileiros. Inclui um campo transdisciplinar, introduz novos procedimentos de coleta de dados e amplo espectro de abordagens metodológicas e de áreas temáticas tais como estudos do cotidiano escolar, de processos de ensino, de processos de aprendizagem e apropriação de saberes, pesquisa participante, formação de professores, estudos etnográficos, narrativas biográficas, história oral etc. Os textos da pesquisa desprendem-se de amarras normativas rígidas e adotam formas originais, mais ensaísticas e diferentes gêneros estilísticos para extrair sentidos de documentos, de experiências vividas e de dados obtidos (Chizzotti, 2003, p. 230).

Uma discussão mais aprofundada a respeito da pesquisa educacional indica que a disjuntiva entre pesquisa quantitativa e qualitativa é inadequada e configura um falso problema, como esclarece Gatti:

Há momentos em que precisamos de grandezas numéricas para discutir a questão em foco (por exemplo, para discutir analfabetismo populacional como um problema político), há outros em que se precisa de aprofundamentos de natureza mais psicossocial, antropológica, clínica ou outras, como é o caso da compreensão das relações nos grupos de aprendizagem face a face, ou da dinâmica sócio-pedagógica de uma escola (2012, p. 29).

O que interessa, além da oposição pesquisa quantitativa/qualitativa, é a autoconsciência da situação em que nos encontramos. A pesquisa educacional brasileira já mereceu análises significativas na busca dessa autocompreensão, como aquelas desenvolvidas por André (2001), Gatti (2004, 2012), Dalbosco (2014), Pagni e Dalbosco (2014) Falcão e Régnier (2000). Tais análises apresentam um quadro complexo,

caracterizado por aspectos bastante diversos seja em relação ao aporte teórico-metodológico, à construção do objeto de pesquisa, às formas de coleta de dados, aos modos de inserção do pesquisador no contexto, aos tipos de abordagens (biográficas, do cotidiano escolar, estudos etnográficos) até às questões mais atuais de ética na pesquisa. Mas não é comum destacar a possível contribuição da filosofia. No que tange à análise mais ampla da pesquisa educacional, há somente referências a algumas tendências filosóficas que influenciam determinadas modalidades de pesquisa, como a fenomenologia, o marxismo, entre outras. Isso já evidencia a pouca permeabilidade entre filosofia e pesquisa educacional, o que não chega a ser surpreendente, desde que foram rompidos os laços entre filosofia e ciência na modernidade. Em 2010, a pesquisa em filosofia da educação foi tema específico da reunião da Anpedsul, no Eixo-Filosofia da Educação². Mais recentemente³ encontramos algumas iniciativas empenhadas em indicar a contribuição da filosofia para a pesquisa educacional, em especial, o trabalho de Dalbosco (2014) e Pagni e Dalbosco (2014).

O que interessa destacar para fins de minha argumentação é que as análises sobre a pesquisa educacional apresentam um diagnóstico da situação, cujo aspecto mais importante se refere à fragilidade teórica das pesquisas (Gatti, 2012; Dalbosco, 2014), decorrente da falta de densidade no domínio teórico e pela incipiente capacidade de manejar os dados empíricos. Ou seja, uma constatação que vem ao encontro de observações freqüentes da vida acadêmica feitas em bancas de mestrado e doutorado, na avaliação de artigos e projetos.

A partir do diagnóstico de Gatti, Dalbosco, avança na análise – esse é o ponto que quero destacar – e conclui que a “predominância irrefletida do empírico e a fragilidade teórica” exigiria

repor na agenda da pesquisa educacional o problema da formação de uma cultura epistemológica compatível com as exigências das sociedades contemporâneas, plurais e complexas. Tal cultura precisa amparar-se então em um amplo conceito de razão, falibilista e encarnado social e historicamente, que seja capaz de problematizar o sentido reduzido da noção de experiência humana (2014, p.1034).

Desse modo, Dalbosco abre um caminho consistente para indicar que a filosofia da educação pode auxiliar na superação das fragilidades das pesquisas, sobretudo pela

² Ver *A pesquisa em filosofia da educação: desafios atuais*, de Hermann (2012).

³ Deve-se registrar que Henning (2010), organizou o livro *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário*, que reúne artigos sobre diversas áreas da ação universitária (ensino, pesquisa e extensão) e anuncia a fecundidade das relações entre filosofia e educação nessas áreas. Para fins do que nos interessa, destaco o capítulo *Pesquisa no campo filosófico-educacional*, com artigos de Henning, Severino e Dalbosco. Estudos dessa natureza revelam o interesse por uma reflexão mais sistemática da área, como consequência das atividades de pesquisa desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação, em que começa a firmar-se o campo da investigação filosófica na educação.

possibilidade contida no conceito de experiência humana, como o interpreta Gadamer, que permite fazer justiça à complexidade da questão educacional.

Concordando com a crítica e a proposta sugerida, gostaria de ampliar a perspectiva de análise em relação à possibilidade da filosofia fortalecer a pesquisa educacional, por meio de duas sugestões que podem promover permeabilidade entre a pesquisa educacional e a filosofia da educação.

1. A primeira sugestão se refere à introdução de um procedimento hermenêutico que permita compreender o avesso do processo de pesquisa⁴, expondo aqueles elementos não explicitados pela lógica investigativa. Isso implica em reconhecer os limites de nosso próprio olhar, como sugere a hermenêutica de Gadamer, uma teoria da compreensão, que nasce como procedimento próprio das ciências humanas. Ela não advoga o método causal-explicativo, porque insere nossos questionamentos no horizonte da linguagem e da historicidade, que o pesquisador não domina, como queria a tradição cartesiana e o positivismo, que deram base à pesquisa empírica, revelando assim que chegamos a verdade por processos sucessivos de aproximação e que uma compreensão nunca é definitiva. O que ela destaca é que toda compreensão é uma interpretação, um “ir mais além dos fenômenos e dados manifestos”(Gadamer, 1983, p.67). O processo de compreensão, diz Gadamer, não só

atravessa todas as referências humanas, como também tem validade na própria ciência e resiste à qualquer tentativa de transformá-lo em um método científico. (...) Seu objetivo [da investigação hermenêutica] é rastrear por toda a parte a experiência da verdade, que excede o campo de controle da metodologia científica e indagar pela sua legitimação. Desse modo, as ciências do espírito vêm confluir com formas de experiência fora do âmbito das ciências: com a experiência da filosofia, da arte e da própria história. São formas de experiência nas quais se manifesta uma verdade que não pode ser verificada pelos procedimentos que dispõe a metodologia científica (1990, p. 1-2).

Para a hermenêutica, o conhecimento é uma busca de sentido que requer esclarecimentos dos preconceitos do saber atual diante do saber inesgotável da tradição. Toda a forma de conhecer e compreender pressupõe pré-compreensão e ela não ocorre sem uma projeção antecipatória de sentido. Assim, compreender uma situação consiste na elaboração de um projeto prévio de sentido, que será substituído por novos projetos, até que opiniões equivocadas e preconceitos sejam superados. Isso depende das perguntas e do diálogo que força o interlocutor a expor suas próprias convicções. Cada enunciado diz Gadamer, “deve ser

⁴ Devo a Hans-Georg Flickinger essa sugestão. Ela foi apresentada em reunião do Grupo de Pesquisa Racionalidade e Formação/CNPq, realizada em julho/2014, na PUCRS, com a finalidade de discutir a relação entre pesquisa empírica e o nível normativo da *Bildung*.

considerado como uma resposta a uma pergunta e que a única via para entendê-lo consiste em fazer a pergunta da qual esse enunciado é uma resposta”(1983, p. 71-72).

A pesquisa empírica, a partir de sua perspectiva metodológica, não teria condições de reconhecer seus próprios limites, porque nela opera “o escandaloso fetiche da objetividade”, como Flickinger tão apropriadamente denominou:

Por meio da insistência na idéia da *objetividade* do processo de conhecimento, o sujeito conhecedor imuniza-se, obviamente, a si mesmo, no intuito de não sentir-se forçado a dar-se conta de sua própria competência restrita, referente ao domínio do processo que levaria à configuração de sentido a ser elaborado (Flickinger, 2010, p. 19).

Foi realmente um escândalo essa descoberta, que também se vincula ao reconhecimento da finitude. Não sabemos o que conheceríamos se nossas expectativas fossem outras e tampouco controlamos essas expectativas, porque estamos inseridos num determinado contexto histórico-cultural que determina nosso olhar e a construção do objeto de pesquisa. Além disso, não temos um lugar privilegiado de observação fora da história, que nos permitisse avaliar nossas expectativas. Por isso nosso compreender não é neutro nem parcial. Assim, o trabalho da pesquisa filosófica no campo educacional seria acompanhar o processo por dentro, revelando as estruturas que orientam a pesquisa empírica, como, por exemplo, os preconceitos que norteiam o trabalho do entrevistador, quais implicações estruturam a busca de dados e quais expectativas orientam o trabalho investigativo. Ou seja, cabe “inquirir os interesses que nos guiam” (Gadamer, 1983, p. 71).

Desse modo, não é possível elidir o horizonte em que a pesquisa se insere, constituído pelo contexto sócio-político, pela gênese dos métodos científicos, pela história das disciplinas, pelas políticas de financiamento e pelas prioridades de recursos. Com isso acentua-se o princípio hermenêutico “de não empreender nada sem uma prestação de contas histórico-conceitual” (Gadamer, 1995, p.88), pois os conceitos carregam uma historicidade. O trabalho filosófico a ser feito em relação à pesquisa educacional seria uma tentativa de colocar em cena aquilo que não foi explicitado, reconstruir o processo reconhecendo o que foi excluído, ou ainda, como sugere Gadamer, “saber o quanto fica, sempre, de não-dito quando se diz algo” (2000, p. 211).

Na sequência, analiso um exemplo de pesquisa empírica, cujos resultados foram publicados recentemente, em artigo intitulado *Construção e validação de uma escala de valores sociomoraís* (2016), de autoria de Tavares et al., de modo a inquirir por aqueles elementos não explicitados pela lógica investigativa, num esforço de evidenciar o que cabe à filosofia na pesquisa educacional. O objetivo da pesquisa foi a construção e validação de

“uma escala de valores sociomoraes que mensurou a presença e o modo de adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática em estudantes e professores da educação básica” (p.186). A pesquisa teve como apoio teórico Piaget e Kohlberg e adotou um modelo estatístico (Teoria da Resposta ao Item – TRI) para a construção da escala, o que permitiu classificar os participantes em quatro níveis de adesão aos valores⁵, estruturados pela lógica de desenvolvimento de um nível mais baixo de adesão até a um nível superior.

O que quero mostrar não questiona o rigor no emprego da escala de valores, nem sua validação, tampouco a possível contribuição, como sugerem os investigadores, “para o uso em pesquisas, inclusive em larga escala, que tenham como objetivo, mais do que identificar a presença de um valor sociomoral em pessoas, constatar também seu grau de adesão” (p. 205). Não se trata aqui de discutir a qualidade interna da pesquisa, mas indicar os limites de uma lógica investigativa que reduz o complexo desenvolvimento moral a uma disposição comportamental, passível de medição. A competência desejada (como por exemplo, ser fortemente solidário) só pode ser capturada na ação, numa manifestação tangível. Isso torna a mensuração problemática. Uma pergunta sobre como se agiria não é mesmo que o agir. Desse modo, há uma certa ingenuidade em “acreditar na autorrepresentação dos entrevistados” e “se é possível a partir da pretendida objetividade determinar uma personalidade”(Schäfer, 2006, p. 91), ou a quais valores torna-se mais fácil aderir.

Quando temos um pressuposto teórico de que o desenvolvimento moral ocorre numa lógica uniforme até chegar à autonomia (como por exemplo, aderir a valores solidários por princípio) se impõem algumas perguntas: tal pressuposto é um autêntico saber a respeito da moralidade? Que outras interpretações foram silenciadas? A compatibilidade entre o conceito de autonomia e a expectativa presente nos ideais da educação moderna é suficiente para fechar os olhos diante crítica que, desde Hegel, Nietzsche e Schopenhauer, aponta os

⁵ Os níveis propostos na pesquisa em relação ao valor solidariedade são: “I-A pessoa opta, na maioria das vezes, por não reconhecer o outro, omitindo-se ou não sendo solidária por conformidade a uma regra ou à autoridade. Pode, também, escolher não ser solidário por culpar o outro por seu infortúnio e porque acredita que cada um é responsável por si. II-É mais frequente a opção da pessoa pela solidariedade, principalmente por interesse próprio, para manter uma boa relação com o próximo, por reciprocidade simples (pagar o bem com o bem), para evitar consequências negativas (reação contrária do outro, conflitos, vinganças, ou não ser mal visto), ou, ainda, para obter consequências positivas. III- A pessoa escolhe a solidariedade, na maioria das vezes, movida por atender às convenções sociais e por obediência ou manutenção das regras. Em algumas situações, é a favor da solidariedade embora encaminhe a questão às autoridades em vez de agir por si própria. Pode ser solidária diante da ausência de ações da autoridade competente. IV- Neste nível, a pessoa opta, mais fortemente, pela solidariedade, para atender ao outro ou o coletivo, por buscar a igualdade, ou o bem comum, por sensibilizar-se pela necessidade do outro, ou, ainda, por compartilhar sentimentos e perspectivas” (Tavares et al., 2016, p. 200).

elementos da vontade não redutíveis ao racional? Há elementos nas perguntas do questionário que influenciam a possível resposta desejável dos entrevistados? As respostas a tais questionamentos permitiriam “decifrar” sentidos do processo investigativo.

Os fundamentos filosóficos da teoria de Kohlberg se referem a Kant, sobretudo em relação ao universalismo, ao cognitivismo e ao formalismo da moral e, assim, descrevem perspectivas sócio-morais correlacionadas com as etapas de desenvolvimento do juízo moral. Uma das principais críticas refere-se ao cognitivismo e às certezas de que os conteúdos da moralidade seriam acessíveis à razão, o que pressupõe podermos conhecer o que é justo ou injusto de forma análoga àquela em que conhecemos o verdadeiro e o falso. Ou seja, racionalmente podemos alcançar princípios morais universais. Contudo, não há comprovações seguras de que o desenvolvimento moral ocorra numa lógica uniforme, levando ao questionamento se realmente todo o processo conduziria à autonomia. Habermas, mesmo valendo-se das pesquisas de Kohlberg, alerta sobre “como fazer justiça aos aspectos psicodinâmicos da formação do juízo moral” (1989, p. 205). Igualmente, não se pode deixar de perguntar pela crítica à moral do dever ser e pela insustentabilidade de uma moral puramente interna, baseada apenas na autoconsciência, que desconsidera as formas sociais, envolvendo processos intersubjetivos, a inserção na cultura urbana, a influência de grupos, entre outros aspectos. Pode a pesquisa sobre ética em educação eliminar a estranheza em relação às forças não-rationais que influenciam nossa moralidade?

Deve-se também questionar qual o sentido dos conceitos de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática que orientaram a construção do questionário. Os conceitos não estão livre de um radical questionamento, pois dependem de relações teóricas e do contexto histórico e não podem dispensar uma análise que mostre as diferentes camadas histórico-conceituais que os constituem.

Isso não quer dizer que a pesquisa empírica não contribua para esclarecer questões que preocupam a educação e projetar possíveis soluções, mas significa que ela possui limites diante dos problemas da vida. A reabilitação da filosofia na pesquisa educacional pode produzir maior fecundidade teórica, na medida em que expõe a complexidade do problema e exige mais atenção ao sentido de certas interpretações da realidade.

2. Uma segunda sugestão quanto à possibilidade de promover permeabilidade entre a pesquisa educacional e a filosofia da educação é muito simples, sem qualquer sofisticação metodológica e relacionada com a primeira sugestão. Refere-se *tout court* ao papel que cabe à filosofia, afastada de qualquer idealismo e encastelamento, de qualquer desenraizamento da

vida, ou seja, a filosofia como o lugar do pensamento reflexivo e crítico e da experiência do pensar, capaz de instaurar uma cultura filosófica formativa. Isso na verdade é retomar o *logos* que pergunta, abrindo-se à imaginação e à sensibilidade, resistindo aos ordenamentos simbólicos que impedem outras aberturas do pensar. O *logos* “que guarda o mundo no seu íntimo” (verso 328), como teria indicado Goethe no *Fausto*⁶. Uma busca de sabedoria, que promova a recusa da realidade que não se considera mais suportável e que pergunta por outras possibilidades de mundo. Assim, a filosofia se vincula à sabedoria, como é a origem etimológica de seu nome – uma amizade ao saber – uma busca incessante de saber. Quando esse saber se volta para a práxis, para a condução da vida, os gregos o chamaram de *phronesis*, que se refere a própria responsabilização do agir, ou seja, um tipo de saber que reconhece os perigos de um saber teórico que desconsidera a dimensão ética. Não se trata de suma de conhecimentos, mas um saber que sopesa as implicações da conduta, que faz escolhas. A sustentação desse filosofar em Gadamer é o diálogo vivo, que também possibilita o debate com outras áreas de conhecimento e que viabiliza a cooperação interdisciplinar. Esse modo de filosofar inaugurado por Sócrates não teve outro sentido senão o de forçar o interlocutor a rever a sua base conceitual, para revolucioná-la. Isso aparece exemplarmente no problema educacional que Sócrates introduz no diálogo *Mênon* e, posteriormente, no *Protágoras*, ao questionar se a virtude pode ser ensinada, de modo a problematizar o que seja esse conceito, de forma enraizada na vida, revolucionando o modo como os antigos entendiam a relação entre educação e sociedade.

Um pensamento crítico e reflexivo é capaz de questionar o ordenamento simbólico a respeito da certificação moderna da educação e que constitui a base teórica de muitas pesquisas, mostrando as implicações contidas em conceitos como sujeito e autonomia. Trata-se de uma “sensibilidade frente aos limites do ordenamento simbólico” (Schäfer, 2005, p.2005), que nos colocam no movimento paradoxal de tentar dizer algo de diferente que não pode ser dito fora desse mesmo ordenamento simbólico. Para dizer o que não se enquadra em certos ordenamentos e ao dispor conceitual, Adorno (1998) sugere um pensar constelador, que escapa à certeza aparente da identificação e vê a coisa sob nova luz. Isso a filosofia pode fazer quando considera outras racionalidades na experiência do pensar. Abre-se para aquilo que não está compreendido nem no conceito nem no plano lógico, de modo a explorar o que está nos desvios dos conceitos, no subsolo do pensamento e tornar visível o que não se ajusta

⁶ Ver a interpretação a respeito em Perilli (2013).

em nossas categorias cognitivas. Um *logos* que não se opõe à poética, à estética, à mimesis alcança sentidos encobertos e enriquece a compreensão da realidade de um modo que não é atingido pelo *dispor* conceitual. Isso ocorre quando a racionalidade nos coloca diante da desafiadora exposição ao outro, quando ela compreende através do outro, mostrando toda a potência do estranhamento e abrindo-se para a dimensão ética.

Vou valer-me de um exemplo apresentado por Köller, a respeito daquilo que ele chama de aproximação entre pesquisa teórica (filosófica) e empírica. O ponto de partida dessa permeabilidade é a própria reflexão filosófica sobre o conceito de educação (*Bildung*), que se vê desafiado a novas interpretações, redefinido pela crítica ao pensamento educacional clássico, a partir dos diagnósticos da teoria social contemporânea. Estas reflexões, diz Köller, compreendem a educação como “processo de transformação de figuras fundamentais do relacionamento do mundo e da relação consigo mesmo em confronto com experiências de crise, que questionam as figuras até então consolidadas da relação com o mundo e consigo mesmo” (2012, p. 165). Esse novo entendimento reinterpreta a tradição clássica, como a de Humboldt, que entendia a educação “como um processo harmônico seguindo um impulso interior para o desabrochar de forças”(Id.)

Dessa nova problematização do conceito clássico de educação decorrem questões a respeito dos modelos epistemológicos adequados para compreender os relacionamentos com o mundo; como definir mais precisamente as crises, as relações com o mundo e consigo mesmo; se os processos educacionais apresentam condições decisivas para o surgimento (ou o bloqueio) de tais mudanças, entre outros questionamentos. Para responder essas questões é adotado o modelo de pesquisa biográfica baseado no debate filosófico que compreende processos educacionais “como um acontecimento de longa duração, entrelaçado em contextos biográficos e que, por isso, só é possível de ser compreendido através da reconstrução de tais contextos” (Id.). Ou seja, são questionamentos filosóficos que se tornam acessíveis à pesquisa empírica, desde que o caráter processual da educação possa ser compreendido pela forma interpretativa, pela latência de sentido e não medido quantitativamente. Portanto, é uma empiria que não dispensa a reflexão teórica.

Os resultados disponíveis de tais pesquisas resultam numa compreensão de microestruturas e etapas de processos educacionais transformadores, do surgimento de novas figuras de relações com o mundo e consigo mesmo no contexto de sociedades radicalmente pluralistas, bem como uma compreensão das condições e limites de processos educacionais

transformadores em certos contextos, como migração ou interculturalidade, ou dos novos meios de comunicação. Contudo, Köller destaca que ainda há críticas porque nessas pesquisas “predominava a tematização de relacionamentos do ser consigo mesmo, enquanto que os entendimentos do mundo, ou seja, de condicionamentos sociais, eram negligenciados” (Id.). Essa crítica mostra que a solução metodológica (biografia) não pode deixar de considerar a vinculação das crises pessoais com as tensões da época e como as soluções a tais crises e conflitos relacionam-se com as transformações sociais e culturais, sob pena de sobrevalorizar a narrativa de si sem nenhuma articulação com o núcleo central do conceito de educação redefinido pelo diálogo com a filosofia. Quando isso ocorre, se estabelece uma confusão entre a mera narrativa de si e a pesquisa biográfica, fraudando a reflexão filosófica-educacional.

Deve-se também destacar que o debate em filosofia da educação repercute nos modelos de pesquisa qualitativa, exigindo novas avaliações metodológicas. É o caso do sujeito que não se torna disponível pelos procedimentos costumeiros da pesquisa qualitativa, enunciando a inacessibilidade do sujeito e do outro. Entre a subjetividade e suas expressões (narradas por depoimentos, entrevistas etc.) existe uma diferença nunca apreendida. A compreensão daquilo que é dito se estabelece na codificação de um determinado ordenamento simbólico (Schäfer, 2006), que força o outro a ser identificado em tais categorias. O que permanece são rastros do dito e do expresso, que escapa a qualquer identificação e deixa aparecer apenas o estranho. Esse tema é conhecido como alteridade em Adorno, Foucault, Waldenfels, Derrida, Merleau-Ponty, Lévinas e exige da educação novas respostas, no âmbito de outras racionalidades que se abrem ao outro.

Conclusão

A nova clareza a ser esperada com humildade e paciência, conforme as palavras de Rilke na epígrafe, não quer dizer que a pesquisa empírica educacional seria nebulosa, mas que a filosofia pode adensar a reflexão para dar visibilidade ao que não foi dito (Gadamer), rastrear por toda a parte a experiência da verdade, a necessidade de repor as perguntas, manter a questionabilidade. Isso requer uma postura de aproximação mútua, em que ciência e filosofia podem conduzir-nos a uma autocompreensão da situação em que nos encontramos. E autocompreensão não quer dizer autotransparência, pois “devemos renunciar à ilusão de clarear totalmente as trevas de nossas motivações e tendências”(Gadamer, 1983, p. 70).

Uma pesquisa empírica que se deixe permear pelos questionamentos filosóficos pode perceber os pontos cegos e os limites de ordenamentos simbólicos e se beneficiar da reflexão

filosófica que se abre aos seus pressupostos. Um trabalho a ser feito com sabedoria e paciência.

Referências

- ADORNO, Theodor. *Negative Dialektik. Gesammelte Schriften*. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998. v.6.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.
- DALBOSCO, Cláudio. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.44, n.154, p.1028-1051, dez.2014.
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.16, n.2, p. 221-236, 2003.
- FALCÃO, Jorge Tarcísio Rocha; REGINIÉR, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- GADAMER, Hans-Georg. Hermeneutik I Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In: GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1990. v.1.
- GADAMER, Hans-Georg. Hermeneutik im Rückblick. In: GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1995. v. 10.
- GADAMER, Hans-Georg. *A razão na época da ciência*. Trad. Angela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- GADAMER, Hans-Georg. Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação: entrevista de Jean Grodin a H.-G. Gadamer. In: ALMEIDA, Custódio L.; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz (Org.). *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.p. 203-219. GATTI, Bernardete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.
- GOETHE. *Faust*. Herausgegeben und kommentiert von Erich Trunz. München: Beck, 1999.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HENNING, Leoni M. P. (Org.). Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário. Londrina: EDUEL, 2010.
- HERMANN, Nadja. A pesquisa em filosofia da educação: desafios atuais. In: PULLIN, Elsa; BARBEL, Neusi. *Pesquisas em educação: inquietações e desafios*. Londrina: EDUEL, 2012. p.307-325.
- KÖLLER, Hans-Christoph. Fixação de fronteiras ou mudança por aproximação? Sobre a tensa relação entre teoria educacional e pesquisa empírica em educação. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 159-168, maio/ago. 2012
- PAGNI, Pedro; DALBOSCO, Cláudio. As produções do GT-17 da ANPEd e o seu papel para o desenvolvimento da Filosofia da Educação no Brasil. In: OLIVEIRA, A.; VALLE, LÍlian do (Org.). *Filosofia da educação: posições sobre a formação humana*. Curitiba: Editora Appris, 2014, p.23-56.

PERILLI, Lorenzo. *Logos: Theorie und Begriffsgeschichte*. Darmstadt: Wissenschaftlich Buchgesellschaft, 2013.

SCHÄFER, Alfred. *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim und Basel: Beltz, 2005.

SCHÄFER, Alfred. Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen. In: PONGRATZ, L.; Wimmer, M.; Nieke, W. (Hrsg.). *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus Presse, 2006. p. 86-106.

TAVARES, Marialva Rossi et al. Construção e validação de uma escala de valores sociomorais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.46, n.159, p. 186-210, 2016.