

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS OF SOCIAL SCIENCE RESEARCH

Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis

Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal
cleoeducadora@yahoo.com.br

Abstração, discurso dedutivo, lógica relegam esta forma primária/primeira de conhecimento expatriando-a em nome da objetividade. Mas a intuição pode ser a visão livre de racionalidade capataz que na metáfora e no símbolo apreende a realidade de onde é nascida. A analogia não sendo traduzível por conceitos do entendimento pode ser experienciada pela subjetividade ativa e existencial, pelo privilégio da criação (plástica e artística) que se expressa na insinuação da inteligibilidade.

Não será capital a insubmissão da investigação às regras do método científico? A vassalagem aos critérios de cientificidade expulsa a crítica aos instrumentos e aos métodos científicos. Sem exprimir verdades necessárias e universais, a investigação que defendemos possibilita a existência das mesmas sem que a sua permanência seja monolítica e invariante.

O trabalho de investigação é um trabalho em que o investigador se constrói a si mesmo, quer dizer, é a procura pelo pensamento que se pensa a si mesmo. Tal pensamento incide sobre o mundo social do qual o investigador é produto e produtor. Isto significa que a interpretação do mundo implica que esse mesmo mundo interprete o investigador. O trabalho hermenêutico implica a visão da pré-compreensão de significados onde “as minhas relações com os outros não se limitam aos conhecidos e contemporâneos. Também me relaciono com antecessores e sucessores, aqueles outros que me precederam e me seguiram na história global da minha sociedade” (BERGER, P. e LUCKMAN, T., 1976, p. 45).”

Assim, compreender é interpretar finalidades que refletem valores, crenças e motivações. Daí que “toda a interpretação [seja] guiada pela “pré-compreensão” do intérprete (PALMER, R., 1989, p. 59)”. É o reconhecimento de sentidos que dão sentido à própria compreensão que é forçosamente contextualizada e é aqui que podemos falar de uma espiral hermenêutica que exige pré-compreensão. A investigação não se furta a esta afetação. É pela sua vontade que racionalizamos não só o que se ostenta, como o que se oculta. “(...) uma vontade decidida de compreensão faz aparecer uma racionalidade oculta dos comportamentos irracionais que é, contudo, intrínseca, quer dizer, que pertence, tal como a Ação racional, à vida da consciência (LADRIÈRE, J., 1984, p. 181).

Falar em ciência é falar de movimentos contraditórios que ora unem ora diversificam o próprio conhecimento. A visão tradicional matematiza e sustenta todo um paradigma explicativo da sabedoria humana.

“Com efeito, visto que todas as ciências nada mais são do que sabedoria humana, a qual permanece sempre una e idêntica, por muito diferentes que sejam os objectos a que se aplique, e não recebe deles mais distinções do que a luz do sol da variedade das coisas que ilumina, não há necessidade de impor aos espíritos quaisquer limites (DESCARTES, R., 1989, Regra I – p. 12)”.

Contrariando o ponto de vista cartesiano, não nos parece que exista uma ciência fundamental. Existem pontos de vista científicos fundamentais que reconduzem à interacção necessária e complementar que constroem um cenário explicativo e compreensivo do real. A variedade dos pontos de vista mostra que todo e qualquer discurso reflexivo está inquinado à partida precisamente por ser um ponto de vista. “(...) duas pessoas podem ver a mesma cor, mas é impossível duas pessoas sentirem a mesma dor (DESCARTES, R., 1989, Regra I – p. 12).

O projeto científico por ser humano pressupõe uma unicidade sobre a totalidade que é necessariamente caracterizada pela diferença, pela divergência, pela disseminação e pela fragmentação. Daí que ele se construa tanto pelo pensamento abstracto e lógico-matemático como pela indagação criadora, ou pela consciência reflexiva. O seu início é dado pelo problema. Pela dúvida. Pela pergunta. Por isso mesmo é que o

“homem comum, por norma, não se preocupa com aquilo que é “real” para ele e com o que “conhece”, a não ser que tropece num problema qualquer. (...) o filósofo é levado a decidir onde é que as aspas são adequadas e onde podem ser omitidas com segurança (BERGER, P. e LUCKMAN, T., 1976, p. 14)”.

O conhecimento é uma cadeia onde as ciências do espírito e as ciências da natureza, por serem distintas, exigem pólos de unificação que articulem os saberes através da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O seu princípio é filosófico. O seu fim também. Em ambos os casos intima à reflexão. Toda a problemática do conhecimento, e por consequência da educação, são questões essencialmente filosóficas. Na investigação um novo mundo é sempre construído e neste mundo a verdadeira questão não é ser a favor ou contra, mas compreender a extensão do pensamento. O conhecimento é necessariamente filosófico e é por isso que “toda a filosofia é como uma árvore, cujas raízes são a metafísica, o tronco é a física, e os ramos que saem deste tronco são todas as outras ciências (...) (DESCARTES, R., 1978, pp.14 e 15)”.

Não concordaremos em absoluto com a ideia do tronco físico que inspira toda a ciência, mas sabemos que esse privilégio remonta ao século XVII onde a ciência se confundiu com técnica e converteu-se em tecnologia capaz de manipular e controlar a realidade. Foi no século XIX que ocorreu a especialização das ciências e se outros mundos entraram e ganharam o estatuto de ciência, esses mesmos territórios isolaram-se do próprio homem que produz ciência. As ciências da educação não estiveram nem estão imunes a este fenómeno.

“(...) as Ciências da Educação quando se subordinaram às determinantes práticas abandonaram a sua atitude compreensiva para caírem numa instrumentalidade incontrolada e, quando procuraram afirmar a sua atitude compreensiva, isolaram-se irremediavelmente dos espaços sociais onde se constroem as práticas educativas e afirmaram a sua superioridade em torno de um formalismo em objecto, cuja produção não ultrapassou as barreiras da banalidade (CORREIA, A., 1998, p. 20).

A contraposição entre ciências da natureza e ciências humanas corresponde ao clássico dualismo entre matéria e espírito, entre *empeiria* e razão. Ora, as ciências, tal como o homem, são duais na sua unicidade, isto é, tanto o processo explicativo como o compreensivo longe de serem irreduzíveis são complementares. A ideia de que as ciências da natureza são nomotéticas e as ciências humanas descritivas e interpretativas cava um fosso onde essa própria ideia cai. Já não faz sentido a distinção que Freud nos propôs entre explicação e compreensão.

“Ao contrário da explicação, que é um processo legítimo, mesmo nas ciências do espírito, a compreensão evita decompor “quimicamente” os dados da experiência, para os construir depois a partir de um certo número de hipóteses intelectuais, porque considera o vivido como um “dato primitivo e fundamental” que é necessário aprofundar e abarcar na sua integridade, sem fazer intervir divisões artificiais. (...) Trata-se, pois, de um processo racional e discursivo que obedece às leis vulgares da lógica, mas que não é puramente racional como um raciocínio, porque se baseia, além disso, na simpatia indispensável à inteligência do singular (FREUD, S., 1977, p. 98)”.

A dificuldade de sistematização incide precisamente no facto de estarmos a lidar com e sobre pessoas, com seres humanos únicos, singulares e com vivências insubstituíveis. E se a vida não se põe em fórmulas, ainda menos o ser humano. “A vida não é um problema que possa resolver-se dividindo a luz pela escuridão ou os dias pelas noites, mas sim uma viagem imprevisível entre lugares que não existem (DAGERMAN, S., 2000, p. 17)”. Apercebemo-nos que muito dificilmente iremos obedecer aos moldes tradicionais de fazer investigação. A divergência sustenta-se na esperança de ser tolerada e até mesmo encorajada. “Conhecemos, contudo, (...) que o pensamento divergente é, não apenas permitido, mas encorajado (MOSCOVICI, S. e DOISE, W., 1991, p. 212)”.

O texto que ireis encontrar tem um rosto, há pessoas por detrás dele e seria contraditório fazê-lo de outra forma. Tem outros rostos que marcaram o rosto que escreveu. Não há normalidade, nem evidência na ocultação do sujeito e da reflexividade na metodologia científica. Não há maior rigor pela exclusão do sujeito cognoscente. Como poderia existir pensamento sem o ser que pensa esse pensamento?

“Podemos aceitar que o conhecimento se funde na exclusão do cognoscente, que o pensamento se funde na exclusão do pensante, que o sujeito seja excluído da construção do objecto? Que a ciência seja totalmente inconsciente da sua inserção e da sua determinação sociais? Podemos considerar (...) que o conhecimento não tenha sujeito, e que o seu objecto se divida entre as ciências, e se fragmente entre as disciplinas? Podemos aceitar semelhante noite sobre o conhecimento? (MORIN, E., 1997, p. 18)”

O conhecimento é capitalizado e gasto anonimamente, isto é, falta-lhe ser articulado e pensado. Esperamos efetivar essa tarefa. Para alguns as respostas não serão científicas. Até porque não existe método para fazer a Educação objeto de si mesma. Todo e qualquer método deve articular o que está separado e unir o que está dissociado.

O homem não é uma tábua rasa precisamente porque as circunstâncias impõem condições que por serem acidentais se transformam em preocupações. Partimos com a ignorância, a ambiguidade e a desordem. A dúvida é o ponto de partida e a consciência localizada da incerteza mostra-nos que a dimensão reflexiva pode resistir à simplificação. “É certo que nos falta método à partida; mas, pelo menos, podemos dispor do antimétodo, onde a ignorância e a confusão se tornam virtudes (MORIN, E., 1997, p. 18)”.

As ideias são os blocos de (des)construção cujas regras não podem ser usadas em todas as circunstâncias porque o diálogo não procura verdades seguras. Falamos de pedaços do conhecimento que mostram que a complexidade emerge quando se reflecte sobre a simplificação científica e disciplinar. Por isso a nossa direcção é em espiral e, como tal, está sujeita ao erro. Partimos, talvez insensatamente aos olhos dos empiristas e racionalistas, do ponto em que o caminho se faz caminhando. Nele ireis encontrar perspectivas romanescas, cientismos poéticos, niilismos lógicos, analogias expectantes, mas acima de tudo, um grande amor ao conhecimento. Ireis encontrar um retorno consciente à Filosofia. Poderíamos acrescentar Filosofia da Educação. Mas toda a Filosofia é já educação e toda a educação deveria ser, implicitamente, filosófica.

O mundo foi encerrado num sistema lógico de uma racionalização insana. A organização paradigmática da experiência tem sofrido os seus abalos e se os factos se quebram nas ideias é porque ainda não se reorganizou a experiência de modo diferente. Isto é, “o que é vital hoje não é apenas aprender, não é apenas reaprender, não é apenas desaprender, mas sim reorganizar o nosso sistema mental para reaprender a aprender (MORIN, E., 1997, p. 24)”.

A subjetividade das nossas experiências quotidianas exige que sejam repensadas as estruturas do nosso pensamento e analisadas as práticas teóricas, muitas vezes cobertas de convicções e dogmas que anulam a possibilidade do debate. De algum modo, as ideias que aqui ireis encontrar são também o reflexo dialógico do debate com a academia. Foi nela que encontrámos a possibilidade de a diferença não ser marginalizada. E foi nessa liberdade que compreendemos que a razão nasce da história e não da razão.

A razão sabe apenas aquilo que aprendeu. Não houve vantagens na correção feita ao homem: tanto os argumentos da razão como a aritmética falharam. O homem foi dividido. E é por isso que os diferentes domínios do saber apontam para uma diferença de grau entre o senso comum e o conhecimento. Quanto a nós o que procuramos é “um ouro que torne todo o ouro sem valor (GUSTAFFSON, L., 1992, p. 66)”.

A arrogância dos sentidos e a vaidade da razão iludiram, por inércia, a normalidade. É preciso que desapareçam alguns velhos hábitos entre o senso comum e a ciência de modo que a própria investigação seja reeducada e orientada. É preciso refazer o conceito de ciência. O conceito de homem. Aí a Filosofia será uma preciosa ajuda já que ela, por si mesma, é um sistema aberto que não se preocupa propriamente com os meios mais eficazes de transmissão de conhecimentos, mas com a interrogação sobre quais os fins da educação. A pergunta é um processo, não um ato, e neste caminho o humano não pode ser eliminado em nome de uma objetividade irracional. O processo é revelado na entrega de cada um ao conhecimento.

Foi com a ideia reguladora de espírito livre que tentámos localizar o espaço vazio antes ocupado pelo homem. O mundo ficou a descoberto quando o homem anónimo imputou o carácter absurdo à realidade e não aos nossos reconhecidos limites. O nosso plano de trabalhos pretende corresponder a esse arguir que encontra, inclusive dentro de si, os limites humanos do conhecimento.

A lógica já não nos serve para demonstrar a verdade e todas as suas repartições. A investigação em educação não pode ser vista como estudo de factos objetivos, mas como um processo no e do mundo em que coexistem coisas e não coisas. A investigação em educação será uma rede de perguntas e respostas, em que aquelas primeiras são as quantidades invariáveis. Quer dizer, uma vez colocada a pergunta mantém sempre a situação conceptual. A resposta não. Deste modo podemos ver a criação de forma mais clara e é neste sentido que podemos compreender melhor aquilo que impele o próprio conhecimento.

É exagerado o relevo dado às respostas, ou possíveis respostas, para definir as perguntas ou problemas colocados. Isto é, as perguntas não são definidas em termos das suas possíveis respostas, mas sim em termos das suas verdadeiras respostas a outras perguntas. A resposta a uma pergunta forma uma rede de perguntas na qual a resposta por responder está incluída. Uma resposta não neutraliza o problema. A natureza não é fechada. Nenhuma resposta pode se dar como o fim, porque ela iria se promover a Verdade. Nenhuma afirmação acerca do mundo é inquestionável e incontestável. Por outro lado, isto não significa cair no ceticismo nauseante de perguntas repetitivas.

O que ensinamos, teorias científicas, são sistemas abertos passíveis de falsificações. O que permanece é a pergunta (também ela passível de ser modificada, corrigida ou maquiada). A um olhar atento, é curioso atestar que quanto maior for o número de perguntas empíricas encerradas na teoria e quanto menos teórica for a sua estrutura maior parece ser o seu mérito. É clara a resposta: o entendimento teórico é mais difícil de quantificar.

A dificuldade das explicações empíricas é que elas são respostas ao mundo sobre o mundo. Delas nasce a necessidade de outra explicação. A explicação demonstra, a partir dos dados empíricos, o processo lógico, e portanto, abstrato e adequa-o a modelos ou estruturas e/ou recorre à causalidade formal ou material para os enquadrar movendo-se na esfera do lógico-empírico, do analítico, do objetivo. Quer dizer, numa causalidade determinista que vê na compreensão a confusão. Esta traz

consigo subjetividade e afetação. A sua espontaneidade arrisca-se a cair no erro. E a explicação não? É mais certo desacertar nos números e nos objetos do que numa sensibilidade plástica de significação que se projeta no concreto.

Em diálogo constante devem estar estas formas de organização de conhecimento porque uma está albergada na outra de forma recíproca. À explicação cabe fornecer determinações, regras, mecanismos e estruturas organizacionais. Mas é a compreensão que nos restitui os seres, a vida, o homem vivo. A analogia espanta-se. A lógica define. A compreensão é poetiza do mundo. A explicação mutila o universo imaginário. A educação tende a ser explicativa.

“A racionalidade verdadeira não reprime a analogia, alimenta-se dela ao mesmo tempo que a controla. Pode haver desregulação do vaivém analógico-lógico; o excesso analógico e a atrofia lógica conduzem ao delírio; mas a hipertrofia lógica e a atrofia analógica conduzem à esterilidade do pensamento (MORIN, E., 1996, p. 133)”.

A questionação da relevância filosófica de toda e qualquer atividade científica é já a atividade interrogativa do conhecimento. A lógica que negligencia a pergunta e apenas considera as respostas é uma falsa lógica. A progressão da investigação científica passa forçosamente pela criação de novos problemas através da crítica assídua à teoria. A crítica consciente tem que se submeter à ideia reguladora da verdade. A verdade não surge aberta ou encoberta porque o que há é uma decomposição de respostas em ligações espartilhadas que se quebram e se corrigem. Isto não significa que uma teoria não seja válida. O conceito de verdade é que não se pode aplicar a uma teoria. A validade é definida pelo homem histórico enquanto aquele que vê o mundo.

A ciência tem de se fundamentar nas perguntas e não nas respostas pois são aquelas primeiras que antecedem a própria ciência. A noção de investigação traz consigo uma força criativa pelo poder da pergunta. A ocorrência da reformulação da pergunta é também uma modificação de representações. Há nas nossas respostas um fragmento oculto que em geral não consideramos problemático e até onde não encontramos grandes motivos para pesquisar, já que impera o consenso entre aquilo que os cientistas consideram relevante. Mas é essa área problemática que permite a existência da ciência. São os ditos avanços científicos. De vez em quando alguém abre a caixa negra selada pela ciência. E tal caixa é aberta porque a pergunta original se mantém por maiores que sejam as suas transfigurações.

As respostas conduzem a perguntas, mas nem todas as perguntas conduzem a respostas. Toda e qualquer teoria inclui perguntas por responder e por cada resposta dada há uma condução a novas perguntas. Isto significa que a resposta não só origina como dirige perguntas. A pergunta perde credibilidade quando a observação torna invisível a teoria especulativa, isto é, quando a observação empírica se perde da pergunta e todos os seus antecedentes teóricos são suficientes para considerá-la científica e não por uma qualquer propriedade especial da natureza em relação à observação. Estamos perante o quem constrói a teoria. Estamos no âmbito do endoutrinamento. A doutrina é tão-somente mais um ponto de vista. Mais uma criação.

O conhecimento que temos do mundo é uma produção humana que, no entanto, tem alguma autonomia. Há a pressuposição de um mundo objetivo, de um sujeito construtor que dialoga com a realidade exterior. Os conceitos científicos fazem parte dessa construção e representam o modo como olhamos para lidar com o mundo. É impossível aniquilarmos o elemento subjetivo do conhecimento porque a ciência se constitui por subjetividades. A objetividade de uma teoria implicaria a morte daquele que a conceber: o homem, o cientista, o investigador.

Mais não fazemos do que perceber relações entre ideias e coisas, entre sujeito e objeto, entre consciência e mundo. As próprias perguntas são ideias em relação com a matéria a que se referem. E é neste sentido que todo e qualquer modelo teórico é uma configuração humana que representa o nosso modo de conviver com o mundo. Tais representações são construídas de forma coerente porque a nossa vivência no mundo exige globalidade, consistência, constância e estabilidade. Mas também são flexíveis já que tais representações são corrigidas, aperfeiçoadas, enriquecidas e contextualizadas.

A integração dos resultados na investigação pretende validar teoricamente tanto a discussão como a argumentação. Mas não é por tal integração que a ciência pode clamar a pretensa objetividade. Sendo um empreendimento humano traz consigo virtualidade, quer dizer, a objetividade apela para o mito da neutralidade. A crítica é emergente, a autocrítica urgente para que a própria visão se alargue perante aquilo que se esconde, que é ignorado, negado e remetido para segundo plano. É neste domínio que se aciona o desejo de conhecimento. É na periferia que nasce o caos. É o abismo. “E se tu olhares, durante muito tempo para o abismo, o abismo também olha para dentro de ti (NIETZSCHE, F., 1974, p. 88, *146)”.

A dúvida é condição necessária, mas não suficiente, para a existência do conhecimento. Por detrás do tecido da ciência está já uma teoria, a pergunta enquanto atividade geradora de pensamento humano. É esta nossa capacidade que permite o crescimento do conhecimento. A investigação em educação passa forçosamente pelo reconhecimento de problemas e não tanto pela resolução de problemas (o que não significa abandonar as soluções possíveis dos problemas). O fundamental numa inteligência é a concentração e relegação de importância de pôr problemas. Dito de outra forma: deter curiosidade intelectual. Esta atividade é a órbita de algumas teorias que sem desaparecerem são recriadas e analisadas permitindo estabilidade nas situações deixadas em aberto.

A inconclusão significa a impossibilidade de dissolução da noção de problema da ciência. A autonomia teórica é impraticável porque no encaixe das partes se geram problemas. No entanto, está nos vedada toda e qualquer possibilidade de abordagem holística precisamente porque esta não é atingível. As nossas observações não se podem assumir como prováveis, mas tão-somente como rosto de valores balizados às e nas localidades. Estamos perante a impossibilidade da certeza. A própria ideia de objetividade traz dentro de si a própria contradição, já que ser objetivo implica que tal objetividade se reflita num sujeito, num ser que é e que existe, numa subjetividade. “O mundo é a minha representação (SCHOPENHAUER, A., s.d., p. 7, *1)”.

O que vem significar que a demarcação entre o que é ciência e não-ciência não é assim tão clara. O conhecimento depende totalmente da interação que mantém com o espírito humano, “a purificação do pensamento pela eliminação de todas as escórias, impurezas e impertinências revelou-se uma purga que levava as tripas: o sonho de encontrar fundamentos absolutos desabou com a descoberta, ao longo da aventura, da ausência de tais fundamentos (MORIN, E., 1996, p. 18)”. A verdade não se propõe. Concebe-se. Conceptualiza-se. Daí que as resoluções científicas sirvam à pergunta. E é esta que caracteriza a atividade intelectual humana: incitar, persuadir e comungar aquilo que conceptualmente, e por ser conceptual, é problemático.

“Qualquer teoria científica deve manter-se ou cair por terra por mérito próprio. Todavia, a perspectiva consensual baseia-se numa racionalidade céptica através da qual as teorias são constantemente testadas umas contra as outras e contra o mundo. O que emerge deste processo não é a verdade ou o conhecimento do mundo absoluto e objectivo, mas uma rede de ideias em mutação a que chamamos teorias científicas (SANITT, N., 2000, p. 223)”.

Assim, a investigação em ciências sociais tem como objetivo primeiro a questionação de si própria enquanto visão do mundo, dos seus fundamentos e pressupostos. Tem a incumbência de considerar que se a verdade não é um caminho para o problema, ainda menos a sua solução. Quer dizer, pretendemos encorajar os próprios investigadores a pensarem acerca dos aspetos filosóficos das suas visões. Cabe a cada um duvidar. O conhecimento é primeiramente reconhecimento. Confissão da falha, da falta, da incisão e da ignorância. Sendo este o pressuposto do conhecimento, o esforço da procura, o acolhimento da ignorância deslimita o reconhecimento da limitação. A aceitação dos problemas, sem a sua prévia limitação ou eliminação, permite a manifestação da pergunta de onde emerge a possibilidade de claridade.

A pergunta manifesta, mostra, desoculta e exige resposta. Resposta perante a vida do indivíduo, realidade que notifica a própria vida. Investigar é também refletir sobre si mesmo. É ainda, e não menos importante, atuar sobre si. Só pode encontrar aquele que sente falta. A inteligência que se inquieta. A procura é a única possibilidade de aquietação. Para compreender a ciência não é suficiente, diríamos mesmo necessário, talento ou conhecimentos enciclopédicos possuidores de sabedorias ganhas. É condição elementar sentir necessidade dela. Esta necessidade sendo imposta não se ocasiona à revelia do sujeito. Parte dele. É tomada como a minha necessidade. É ima. É íntima e interna.

As necessidades externas, ainda que sob coação, nunca são intrínsecas. Tomar como meu o que vem de fora é uma falsidade. A necessidade externa é fingir uma necessidade que não sente. É uma situação de dolo. A fragilidade da autenticidade do desejo do conhecimento assenta nesta vacuidade de necessidade do saber. A criação é uma necessidade vital que antecede a obra criada. A ciência assenta no mesmo princípio. A inquietação perante a realidade é a angústia diante do pressuposto que isso pode ser falso. É o desfazer disso que se apresenta feito.

“Pensar unicamente o que se vive, tem o seu sentido: tu, porém, sabias que o teu “mundo permitido” era somente metade do mundo e procuraste negar a ti próprio a outra metade, seguindo o exemplo do pastor e dos

professores; mas nunca hás-de consegui-lo! Ninguém será capaz de o fazer, uma vez que tenha começado a reflectir (HESSE, H., 2003, p. 60)".

A investigação exige disponibilidade que se assume na inquietação de um espírito. O conhecimento é uma necessidade íntima e inexorável. Entre especialistas e não-especialistas a barbárie mantém-se precisamente porque as ideias mortas não permitem o mais admirável fazer humano: saber. O conhecimento é estrangeiro perante os que não sentem necessidade dele. Quando as raízes não são naturalmente as suas. Assistimos à cultura do inculto. Não é coincidência a advocação da desumanização da humanidade. A tecnicização é ensinada mecanicamente. A ciência não se pode compendiar a técnicas e a fórmulas. Ela tem de ser imprescindível ao espírito. Mostrar desorientação perante a apresentação. O analfabetismo erudito que se assiste provém desta ausência de necessidade. Uma resposta não pode ser compreendida se a pergunta não for sentida.

Considerações finais

Em nome da coerência e da inteligibilidade o mundo, o mundo da educação, é cada vez mais científico. A exatidão do pensamento deixou de lado a desorientação, o vago, o que escapa à previsibilidade. Ao que não cabe num compasso e num triângulo. O homem, o mundo e a própria ciência devêm. O devir foi esquecido. Tal abandono fez a ciência reclamar a objetividade sem que se reconhecesse a si mesma como um processo que deve se ajustar às circunstâncias, ao que aparece, ao impreciso. Clama(va)-se como fim. Os fenómenos ditos menores, imprecisos, inexatos por serem anómicos, sem regras e sem leis, são rejeitados porque a ciência não encontra um método que lhe caiba milimetricamente.

Indeterminação não significa falsidade. Existem fenómenos cuja probabilidade de erro é grande porque os seus contornos são variáveis. Ora, devemos conhecer as causas da variabilidade e não nos alhearmos à sua existência. Outros fenómenos fogem à metrologia ou cientometria (medição dos resultados do processo científico) e porque não dispomos de técnicas de medida adequados são considerados vagos. Outros ainda, são conceptualmente vagos porque o próprio enunciado (conceito) é inadequado. O desvio destes fenómenos, seja por arrogância, preguiça ou descuido implica o abandono da própria vida. Viver é habitar um mundo fora de um laboratório sem fita métrica e sem receitas.

"Viver é confrontar-se com coisas vagas. O mundo não é um laboratório onde os fenómenos se encontram decantados, isolados, controlados a bel-prazer do experimentador que com eles joga para descobrir uma verdade transcendente, incontestável, pois que depurada sob a forma de correlações fortes entre variáveis evidentes (MOLES, A., 1995, p. 9)".

A evidência ocidental transformou-se num barómetro empírico em que a medida se confundiu com a realidade. É a ilusão da precisão. O positivismo cegou perante a alucinação do factual.

"Existia uma orientação fundamental comum: a cientificidade da Filosofia. As rigorosas exigências do pensamento científico haviam de valer também para a Filosofia. A clareza unívoca, o rigor lógico e a fundamentação

suficiente são imprescindíveis para ela como são para as restantes ciências. (...) A metafísica havia de ser eliminada por completo. Esta foi a razão porque o Círculo de Viena estivera vinculado ao positivismo.

(...) O significado de uma proposição determina-se pelo método da sua verificação.

(...) Por “metafísica” designa-se a pretensão de conhecimento não acessível à ciência empírica.

O significado de uma proposição consiste naquilo que nela é verificável. Só podem ser verificados os enunciados sobre factos da experiência. (...) deste modo se dividem com precisão as proposições da ciência das da metafísica (...). A metafísica era impossível devido à insolubilidade das suas questões (KRAFT, V., 1986, pp. 23, 24, 43, 45 e 47).”

Assim se dividiu o homem. Assim ele foi retirado do mundo. Mas as questões não se dissolveram. A pergunta pelo sentido e pelo saber é por excelência metafísica. Ela impõe-se. A ausência de resposta mostra que para lá de todos os saberes estabelecidos há um saber que se constrói na indagação e não na explanação. A inquirição pode ser concebida de dois modos: após as respostas da ciência serem dadas e assinarem a sua própria insuficiência, ou pré-física (momento que antecede a construção da ciência) em que os fundamentos do conhecimento são questionados mostrando que não há conhecimento (educação) sem perplexidade e sem arguição.

“O que é místico é que o mundo exista, não como o mundo é .

A contemplação do mundo sub specie aeterni é a sua contemplação como um todo limitado.

Místico é sentir o mundo como um todo limitado (WITTGENSTEIN, L., 1995, p. 140, * 6.44 e *6.45).”

Não há verdadeira ciência sem metafísica, do mesmo modo que não há investigação sem interrogação. O que nos é permitido conhecer? Tal questão tanto pode ser considerada do ponto de vista extrínseco (referindo-se ao mundo), como intrínseco (iniciando-se a interrogação pela própria subjetividade que se projeta no mundo). Ninguém duvida da consciência da sua consciência. A consciência emerge da reflexão do sujeito sobre si mesmo, sobre o que faz e como faz. Só no afastamento de si mesmo é exequível a agnição.

Entre a coerência e a contradição, a ordem e a desordem, entre a certeza e a incerteza, a evidência e o oculto são cimentadas as sebes do conhecimento. A nossa realidade quotidiana mostra-se eficaz no diálogo que mantém com a ciência chamando-lhe a atenção para aquilo que ela, ciência, não tem solução: o devir, a circunstância, o impreciso. “Eu sou eu mais a minha circunstância. E se não a salvo a ela, não me salvo eu (ORTEGA Y GASSET, J., 2002 p. 12).”

O entendimento por si só não produz perplexidade, já que é ele que constrói o mundo segundo regras por ele elaboradas e que familiariza com o próprio funcionamento do mundo. Mais importante do que as hipóteses verificáveis pelo nosso entendimento é a constatação não verificável empiricamente de um saber vago e

aleatório de onde decorrem todos os outros saberes (disciplinas científicas). Tal saber sem medida e sem meios de observação é a especulação. Há quem o denomine de obscurantismo. O que são as categorias senão formas armadas de combate a tal inimigo turvo da ciência clara, distinta e objetiva? A categorização é necessária, mas insuficiente. Ela marca o nosso pensamento e a linguagem é disso testemunha.

É preciso categorizar para compreender, mas sobretudo para agir. Agir pressupõe conhecer o mundo, ou seja, saber definir áreas, universos e situações. Não paramos de nomear, de julgar e muitas vezes de arguir sem conhecimento de causa. O facto de nomear uma coisa não é razão suficiente para provar que existe, nem que possa ser vista ou tocada.

O pensamento orienta a Ação, e para tal, o pensamento cria objetos, isto é, esquematiza formas de objetos, procurando o estável através de tudo o que se apresenta e que é vivo, ou seja, que é necessariamente variável ou instável. As representações construídas dos entes nada mais são do que formas de sentido que atribuímos às coisas. As representações são as formas que tomam as nossas sensações e as nossas perceções quando se organizam em ideias e depois em palavras (em discurso) até às formas mais elaboradas da linguagem (poesia).

As representações que nós fazemos do mundo arquetam as nossas próprias realidades, que ocupam o lugar da realidade. Tal desenvolvimento da inteligência não é uma simples acumulação de conhecimentos ao longo da nossa vida, mas um verdadeiro jogo de processos intelectuais e simbólicos através dos quais elaboramos, lentamente, as nossas próprias representações do mundo e dos objetos. Daí que a objetividade não nos seja dada de uma vez por todas. Melhor: não nos seja dada.

“(…) O que era método, meio para a construção da ciência, transforma-se em obstáculo destruidor. Ele consegue, desta forma, estreitar a mente para tudo o que não seja o seu próprio preconceito e fechar os olhos, ouvidos e imaginação ao que não caiba na sua visão das coisas (RODRIGUES, V., 1999, p. 85)”.

Classificamos, categorizamos naturezas, a nossa, a dos outros, tudo isto com vista a compreender a natureza. A história do pensamento que é também a história da humanidade representa uma lenta e paciente obstinação em classificar as coisas, os seres e os fenómenos para dar sentido ao mundo. Aristóteles é prova viva do génio da nomenclatura. Executa-se sempre um demónio da classificação (VIGNAUX, G., 2000). Opera sempre a referência a uma certa ideia da natureza cuja ambiguidade permite efetuar todas as classificações tácitas que o senso comum e a própria ciência não param de elaborar.

Referências

BERGER & LUCKMANN. A Construção Social da Realidade – Tratado da Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Ed. Vozes. 1976.

CORREIA, J. A. Para uma teoria crítica em Educação. Porto: Porto Ed. 1998.

RODRIGUES, Liliana Maria Gonçalves de Gois. Fundamentos Epistemológicos da Investigação em Ciências Sociais.

DAGERMAN, S. A Nossa Necessidade de Consolo é impossível de Satisfazer. Lisboa: Fenda. 2000.

DESCARTES, R. Principes de la Philosophie, Oeuvres de Descartes. Paris: Vrin. 1978.

DESCARTES, R. Regras Para a Direcção do Espírito. Lisboa: Ed. 70. 1989.

FREUD, S. As Teorias das Ciências Humanas. Lisboa: Sociocultur. 1977.

GUSTAFSSON, L. A Morte de um Apicultor. Porto: Ed. ASA. 1992

HESSE, H. Demian. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 2003.

KRAFT, V. El Circulo de Viena. Madrid: Ed. Taurus.1986.

LADRIÈRE, J. L'Articulation du Sens. Paris: CERF. 1984.

MOLES, A. *As Ciências do Impreciso*. Porto: Ed. Afrontamento. 1995.

MORIN, E. O Método III – O Conhecimento do Conhecimento. Mem-Martins: Publicações Europa-América. 1996.

MORIN, E. O Método I – A Natureza da Natureza. Mem-Martins: Publicações Europa-América. 1997.

MOSCOVICI, S. & DOISE, W. Dissensões e Consenso. Lisboa: Livros Horizonte.1991.

NIETZSCHE, F. Para Além do Bem e do Mal. Lisboa: Guimarães Ed. 1974.

ORTEGA Y GASSET, J. O Que é o Conhecimento? (s.l.): Fim de Século. 2002.

PALMER, R. Hermenêutica. Lisboa: Ed.70. 1989.

RODRIGUES, V. Teoria Geral da Estupidez Humana. Lisboa: Livros Horizonte. 1999.

SANITT, N. A Ciência Enquanto Processo Interrogante. Lisboa: Instituto Piaget. 2000.

SCHOPENHAUER, A. O Mundo Como Vontade e Representação. Porto: Rés Ed. (s.d.).

VIGNAUX, G. O Demónio da Classificação. Lisboa: Instituto Piaget. 2000.

WITTGENSTEIN, L. Tractatus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1995.

Professora Associada com Agregação da Universidade da Madeira
Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira
lilianagr@staf.uma.pt
<https://orcid.org/0000-0002-8388-3042>
Morada: Campus Universitário da Penteada

RODRIGUES, Liliana Maria Gonçalves de Gois. Fundamentos Epistemológicos da Investigação em Ciências Sociais.

Gabinete 01.81
9020-105 Funchal - Portugal

Trabalho financiado por fundos nacionais da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

 REPÚBLICA
PORTUGUESA

CIE-UMa
Centro de Investigação em Educação