

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E O FUTURO QUE NOS CONVÉM

¹Fausto dos Santos Amaral Filho

RESUMO

O presente texto busca ser uma reflexão que possa nos levar a compreender a necessidade de um autoesclarecimento das nossas posturas epistemológicas em relação à Pesquisa em Educação. Buscando identificar, através de uma análise da linguagem que usamos na cotidianidade dos nossos Cursos de Pós-graduação, as bases cognitivas que nos sustentam e que, em geral, impedem o avanço das nossas pesquisas. Propondo, então, que revisemos nossos pressupostos epistemológicos tendo em vista o grau de consciência epistemológica que já é possível auferir, principalmente se levarmos em conta a reviravolta linguístico pragmática da filosofia contemporânea.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação. Epistemologia da Educação. Pós-graduação em Educação.

ABSTRACT

The present text searches for being a reflection which can bring us to understand the necessity of an auto enlightenment of our epistemological postures in relation to Educational Research. Looking for identifying, through a language analysis we use in the context of our post-graduation courses, the cognitive basis that supports and that, in general, impedes our researcher's advance. The text, then, proposes we review our epistemological assumptions having in view of the degree of epistemological conscience, which is already possible to earn, mainly if we consider the pragmatistical linguistic turn in contemporary philosophy.

Keywords: Research on Education. Educational Epistemology. Education Postgraduation;

PESQUISA EM EDUCAÇÃO

O epíteto com o qual geralmente designamos o momento histórico no qual estamos vivendo é *Pós-modernidade*. O que, não poucas vezes, pode levar os mais incautos e apressados a pensar que tal epíteto nomeia factualmente um período histórico novo e, portanto, diverso da Modernidade, a qual supostamen-

¹ Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999) e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Atualmente é professor-pesquisador do PPGED da Universidade Tuiuti do Paraná, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. Sendo, também, o coordenador do referido Programa.

te já teríamos superado. O que, evidentemente, não é o caso. A dita Modernidade não apenas se faz presente entre nós “como um cão tolerado pela gerência” (PESSOA, 1999, p. 66), mas, antes, continua ativa e atuante, avançando sobre os nossos pescoços. Afinal, se aqui - e pelo menos aqui -, podemos dar crédito às palavras de Marx, quando nos diz que “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral” (MARX, 2003, p. 5), vivendo ainda sob a égide do capitalismo, modo de produção inexoravelmente vinculado à Modernidade, é claro que podemos afirmar que a Modernidade ainda não foi superada. Antes pelo contrário, tendo atingido os seus ideais de universalidade, permanece atuante por todas as partes do globo.

Mas não é só isso, pois, para os fins que propomos no presente texto, mais fundamental ainda é compreendermos que, para que o modo de produção capitalista, próprio da Modernidade, continue vigendo com todo o seu vigor ativo, é preciso, como é de fato, que o corpo cognoscitivo que o sustenta também continue ativo, determinando, por princípio, a nossa cosmovisão. O corpo cognoscitivo que determina a nossa existência, como todos nós sabemos, é a Ciência. Mais especificamente, a Ciência Moderna, apesar de todo o seu desenvolvimento, ou, justamente, por isso mesmo. E que não se venha alegar aqui o que seria a suposta emergência de um “novo paradigma científico gerado com base na teoria da relatividade e na teoria da física quântica” (MORAES, 1997, p. 19), que faria da Ciência algo completamente diverso do que ela é. Afinal, “tudo isso soa muito bem, mas tem pouca influência na prática cotidiana e nas ramificações institucionais da pesquisa” (FEYERABEND, 2017, p. 45). E, além do mais e acima de tudo, em nada muda o que dissemos, ou seja, que a Ciência, ao fim e ao cabo, é quem ocupa a função de determinação da nossa cosmovisão, estruturando nossas vidas cotidianamente.

Sendo assim, é importante perceber que, quando usamos o epíteto de Pós-modernidade para designar o mundo contemporâneo, antes de nomearmos um período histórico efetivamente realizado, distinto do seu supostamente anterior, para além de todos os interesses ideológicos subsumidos em tal asserção, podemos estar nomeando, fundamentalmente, a expressão de um desejo diante da angústia da crise na qual nos encontramos, “que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida” (ARENDRT, 2013, p. 221). Crise tão bem definida por Hannah Arendt como o momento do “não mais e ainda não” (ARENDRT, 2008, p. 187), interstício entre “o declínio do velho e o nascimento do

novo” (ARENDR, 2008, p. 187). Afinal, só aqueles, infelizmente não poucos, que, deslumbrados pelas luzes do nosso tempo, ou, como os não muitos, que afe-rem seus lucros com elas, são incapazes de compreender, ou não desejam ver, os rumos que a existência contemporânea impõe a todos nós. Bastando dar crédito, por exemplo, aos desafios que o necessário processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista impõe a nossa biosfera, para admitir que, de fato, não mais! Algo precisa mudar para que possamos preservar a existência humana em condições adequadas para usufruir a vida. Ainda que tenhamos plena consciência de que pouco ou quase nada saibamos das possibilidades concretas de uma vida diferente da nossa.

Contudo, pelo menos uma coisa sabemos: para sairmos da crise na qual nos encontramos é preciso continuar pensando. Mas pensando, sobretudo, na possibilidade de pensarmos de uma maneira diferente da qual já pensamos. Para, assim, tentarmos evitar o que para a grande maioria de nós possa vir a ser um desastre. Afinal de contas, “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos” (ARENDR, 2013, p. 223), interpondo esquematicamente velhas respostas a situações inusitadas.

Porém, aqui, pode ser que alguém já esteja se perguntando: sim, tudo bem, mas o que é que a educação, e mais propriamente a pesquisa em educação, tem a ver com isto? Ora, sejamos sinceros, pois, comumente:

Mais do que nas Instituições Políticas e até mesmo mais do que na própria Igreja, que tradicionalmente é quem resguarda as questões da fé, parece ser na Escola que depositamos todas as nossas esperanças. Afinal, é lá que estão as nossas crianças, as futuras gerações que, mais cedo ou mais tarde, terão que tomar para si as responsabilidades do mundo, zelando por ele. Portanto, parece claro que caiba à Escola enfrentar as questões inerentes ao mundo, buscando resolver, assim, seus problemas. (AMARAL FILHO, 2021, p. 21).

Dessa maneira, visto que a pesquisa em educação, inserida no mundo da vida, visa, sobretudo, compreender os fenômenos educativos tendo em vista a ampliação das possibilidades de efetivação da otimização dos seus processos, inexoravelmente ela será uma das responsáveis pela produção de um outro mundo possível. Mas não a sobrecarreguemos, escutando bem o que foi dito: *uma das responsáveis*. Não a única. Afinal, falando da Educação de uma forma

geral, o que, evidentemente, inclui a sua pesquisa, como não nos deixa esquecer Paulo Freire: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67). Pois, inserida no contexto do todo social, a pesquisa em educação, sozinha, pode muito pouco ou quase nada. Podendo, inclusive, confluir para que tudo permaneça como está. Visto que, em última instância, são os organismos governamentais que mantêm as nossas pesquisas sob rigoroso controle. Não poucas vezes, inclusive, ao que parece, ultrapassando os limites constitucionais².

Mas não é só isso, como se isso já não fosse o bastante para obstruir as possibilidades das nossas pesquisas. Pois, ainda que as questões extramuros, como vimos, confluem decisivamente para a consecução das nossas investigações, sendo, portanto, passíveis de crítica, talvez o primeiro passo para que possamos construir os caminhos de uma educação que efetivamente conflua para a produção de um outro mundo possível seja algo muito mais próximo de nós, pelo qual possamos diretamente nos responsabilizar. Afinal, toda crítica que se preze, não visando recair apenas e tão somente em um debate meramente ideológico, começa sempre por uma autocrítica. Ou seja, averiguando as condições de possibilidade de realização das nossas próprias concepções em meio à presentificação do mundo.

Vejam, então, quais são as concepções presentes em nossas pesquisas para que possamos olhar para elas.

Para tanto, ao invés de nos referirmos diretamente às diversas concepções teóricas e metodológicas que sustentam o nosso trabalho acadêmico nos Programas de Pós-graduação, talvez seja melhor começarmos atentando para algo mais mezinho e que, portanto, pode ser que esteja mais próximo das nossas ações, preenchendo a azáfama do nosso dia a dia e, dessa maneira, também mais próximo de como concebemos o mundo que nos é próprio. Pois, quiçá, o modo como nos comportamos na cotidianidade acadêmica, o que, evidentemente, inclui os usos que fazemos da linguagem, possa nos revelar melhor aquilo que os nossos discursos, não poucas vezes, costumam encobrir. Sigamos, então!

“Você tem que dominar o seu objeto!”. Quer seja nas aulas, nos seminários, nos grupos de pesquisa, nas orientações, pelos corredores ou até mesmo no

² Aqui lembremos apenas que, enquanto escrevo estas linhas, a avaliação dos Programas de Pós-graduação em nosso país está *sub judice* desde o dia 22/09/2021.

cafezinho, quem de nós já não escutou, muito provavelmente até em demasia, tal frase repetida como uma espécie de mantra por nossas professoras e professores, de boa vontade, obviamente, tentando nos alertar para que adentremos nos estreitos caminhos da investigação científica. Afinal, todos nós aprendemos e, portanto, temos a obrigação de ensinar, que cabe a ciência, “forma superior do conhecimento” (PINTO, 1979, p. 63), acima de tudo, dominar a natureza, subjulgando, assim, os seus objetos.

Muito provavelmente, é por conta desse poder que o conhecimento científico aufere àquele que o possui, que a própria ciência acabou por dominar não apenas o nosso imaginário, mas, sobretudo as nossas vidas. Já que, pela ciência, o ser humano “torna-se o único animal capaz de submeter a si a natureza por ser também o único que se submete perfeitamente a ela, entendendo-se como forma mais perfeita dessa submissão o conhecimento dela” (PINTO, 1979, p. 530). Se é assim, ávidos pelo poder que somos, não é de admirar que dediquemos as nossas vidas à pesquisa científica. Afinal, quem não gostaria de se tornar um cientista? “Espécime representativo da realização máxima a que atinge o processo da consciência” (PINTO, 1979, p. 533). Ao fim e ao cabo, “criador de bens naturais, e, por conseguinte, e até certo ponto, autor da própria natureza” (PINTO, 1979, p. 533).

Dessa maneira, parece-nos nitidamente claro, se a pesquisa em educação almeja, como convém, a alcunha de científica, franqueando-nos esse imenso poder, que, de fato, tenhamos como finalidade suprema das nossas investigações a dominação dos nossos objetos. Pois, como desde muito cedo aprendemos, todo conhecimento, mormente o científico, se dá na relação entre o *sujeito cognoscente*, nós mesmos, os pesquisadores, e o *objeto cognoscível*, o foco das nossas investigações. Nesta relação, ambos não se confundem, pois, “ser sujeito é algo completamente distinto de ser objeto” (HESSEN, 1968, p. 26). Visto que “a função do sujeito consiste em apreender o objeto, a do objeto em ser apreendido pelo sujeito” (HESSEN, 1968, p. 26). Assim, forçosamente, o objeto é apreendido por nós que, nesta relação, temos um papel ativo, enquanto o objeto tem um papel passivo. Arrancando do objeto aquilo que dele queremos apreender, forçamo-o a responder as nossas perguntas, mas não apenas. Forçamo-o a responder de maneira tal que nos diga, apenas e tão somente, aquilo que dele queremos ouvir. Bem assim, como uma espécie de torturador, “que obriga as testemunhas a responder aos quesitos que lhes apresenta” (KANT, 1994, p. 18),

dando-se por satisfeito, aqui não custa repetir, apenas e tão somente quando ouve em resposta aquilo mesmo que quer ouvir, nada mais, nada menos.

Mas então, se é assim, se em nossas pesquisas, para que de fato consigamos atingir o tão sonhado conhecimento objetivo, temos que deixar o nosso objeto nu, pendurado em um pau-de-arara, onde será que o encontramos para que possamos realizar tamanha façanha? Dito de outro jeito, qual é propriamente o objeto da Pesquisa em Educação?

Ora, esta é fácil! O objeto próprio da educação não será outra coisa diferente da própria educação. Certo? Sim, certo. Mas, então, voltamos à primeira pergunta: onde encontramos a educação para fazer dela o nosso objeto? Pois, dito assim, que o objeto da pesquisa em educação é a própria educação, expressando apenas uma espécie de tautologia, ficamos tão somente com um substantivo *abstrato* escorrendo em nossas mãos. Não passível, portanto, de ser apreendido objetivamente como convém.

Ah, agora sim, podemos entender outra frase que ouvimos em nossos meios acadêmicos à exaustão dos nossos professores e professoras, alertando-nos para que não fiquemos reféns de meras abstrações: “Você tem que ir ao concreto!” Pois certamente que o dito concreto é um objeto suficientemente palpável, condizente, portanto, com a cientificidade requerida por nossa atividade. Mas onde é que podemos encontrá-lo? Ora, pois, evidentemente, em praticamente toda e qualquer instituição educacional, como a escola, por exemplo. Podemos, então, até mesmo tomar como caso paradigmático do concreto escolar os CIEPs, projetados por Oscar Niemeyer, ou, quem sabe, a Universidade de Brasília. Afinal, o nosso arquiteto maior não ficou mundialmente famoso justamente pelos usos que fez do concreto?

Mas, se é assim, o objeto próprio da Pesquisa em Educação acaba por coincidir com o objeto tanto da Arquitetura quanto da Engenharia Civil, ou seja, as estruturas físicas que constituem os campos educacionais? De certa forma sim. É obviamente claro que sendo fisiologicamente constituídos, nós, seres humanos, inseridos corporalmente no mundo, requeremos a sua materialidade para a produção da nossa existência e, conseqüentemente, da educação também. Ninguém em sã consciência duvidaria disso.

Contudo, não parece que há algo estranho nisso tudo que foi dito? Não parece que em algum momento nos desviamos daquilo que fazemos em nossas pesquisas, tornando as nossas últimas conclusões um tanto quanto risíveis,

inclusive? Pois, evidentemente que, mesmo quando nossas investigações se debruçam sobre a arquitetura escolar, elas pouco, ou quase nada, têm a ver com as qualidades materiais de tijolos, cimento e concreto. Ainda que nos importemos com tijolos, cimento e concreto, bem como com transporte e merenda, giz e computadores, dentre tantas outras *coisas*, elas não nos dizem respeito em si mesmas, mas só enquanto estão em relação a nós, seres humanos, aqueles mesmos sobre os quais recai tudo aquilo que se refere, ao fim e ao cabo, à educação. Não é por isso mesmo que a Educação, enquanto ciência, tradicionalmente é classificada no rol das Ciências Humanas e não no das Ciências Empírico-formais?

Mas então, agora, é bem provável que possamos compreender por que é que a nossa argumentação parece ter virado uma piada!

Talvez, seduzidos pelo poder, na ânsia de dominar o nosso objeto, indo ao concreto, tenhamos esquecido de pensar um pouquinho mais apuradamente naquilo que acontece e até mesmo naquilo que desejamos com a pesquisa em educação.

Gosto de pensar que nós, professoras e professores, somos sempre muito bem-intencionados, ciosos das responsabilidades da nossa profissão. E quando, mais especificamente, nos voltamos para a pesquisa, buscamos, fundamentalmente, como já dissemos, meios de criarmos as possibilidades de uma compreensão mais ampla dos fenômenos educativos tendo em vista a efetivação da otimização dos seus processos. Para que nossas alunas e alunos, *livres* das amarras que lhes prendem ao pensamento alheio, possam por si mesmos pensar as possibilidades de produção de um mundo diferente do nosso, no qual a humanidade possa ter condições de realizar as suas melhores potencialidades.

Sim, eu sei que não queremos pouco! Mas, no geral, somos assim. Queremos que nossos alunos e alunas possam pensar *livremente* nas possibilidades de construção de um mundo melhor, responsabilizando-se por ele, assim como nós nos julgamos, de alguma forma, também responsáveis.

Contudo, não sejamos ingênuos, pelo menos, mais do que se deve ser. Pois sabemos muito bem que, se por um lado a educação pode ser um meio de libertação, por outro, às vezes, ou até mesmo frequentemente, mais do que gostaríamos de admitir, ela pode ser um efficientíssimo instrumento de dominação. Afinal, Althusser não nos deixa esquecer que a Escola, junto com a Família, é um dos principais, se não o principal, Aparelho Ideológico de Estado nas socie-

dades modernas, visto a sua eficácia na constituição dos valores sociais institucionalizados³. E, portanto, mesmo não querendo ser, é bem provável que muitos de nós, apesar de todas as nossas boas intenções, acabemos nos tornando agentes de dominação. Instrumentos de implementação de interesses alheios aos nossos. Evidentemente que não por uma suposta culpa, mas antes pela eficiência dos sistemas ideológicos de dominação. Mesmo porque sabemos que:

O poder de sugestão das ideologias é ainda maior pelo fato de que não apenas são sistemas doutrinários teóricos, mas, ao mesmo tempo, aparelhagens espirituais completas com reações de comportamento e sentimento sincronizadas, com bem-aventuranças e condenações estabelecidas. (FREYER, 1965, p. 126).

Mas, então, se é assim, é possível que façamos alguma coisa, ainda que seja pouca, para evitarmos que sejamos dominados e usados como se fossemos um objeto qualquer? Ora, é sempre possível tentar um primeiro passo. Pois, ainda que pequeno, na constância da continuidade, é bem provável que o primeiro, requerendo um segundo, e assim sucessivamente, possa nos ajudar a trilhar um *caminho (méthodos)* diferente daquele no qual estamos habituados a caminhar.

Para tanto, é preciso pensar um pouquinho, e, sobretudo, a partir daquilo que nós mesmos falamos para as nossas orientandas e orientandos quando nos dispomos a mostrar-lhes o caminho para que produzam as suas pesquisas em Educação. Pois, se nós mesmos desejamos que as suas pesquisas confluem para a ampliação do grau de liberdade daqueles que frequentam as instituições educacionais, será que ainda devemos continuar dizendo que eles e elas devem, acima de qualquer coisa, indo ao concreto, dominar os seus objetos? Dito de outro modo, visto que é apenas e tão somente a partir de um novo dizer que algo de novo pode realmente surgir, qual a relação epistemológica mais apropriada para a consecução dos nossos desejos? Pois, apesar de toda a nossa boa vontade, se não tomarmos o caminho adequado, dificilmente as nossas pesquisas poderão trazer algo de realmente novo para a Educação. Porquanto, ao fim e ao cabo, as nossas palavras acabam por determinar inexoravelmente as

3 “De fato, a Igreja foi substituída pela Escola em seu papel de Aparelho Ideológico de Estado dominante. Ela forma com a família um par, assim como outrora a igreja o era. Podemos então afirmar que a crise de profundidade sem precedentes, que abala por todo o mundo o sistema escolar de tantos Estados, geralmente acompanhada por uma crise que sacode o sistema familiar, ganha um sentido político se considerarmos a Escola (e o par Escola-Família) como o aparelho Ideológico de Estado dominante”. (ALTHUSSER, 1985, p. 81).

nossas ações.

Para tanto, podemos começar perguntando se, de fato, o campo das nossas pesquisas é constituído propriamente por objetos, assim, *pari passu*, como ocorre com o campo investigativo das ciências empírico-formais. Dito de maneira ainda mais direta, pois parece ser isto que persiste na fala cotidiana de muitos dos nossos orientadores, ainda que discursivamente possam negar: será que o modelo de cientificidade das Ciências Empírico-formais é o único adequado para medir o grau de cientificidade das nossas pesquisas?

Sabemos que a pergunta não é nova, ainda que continuemos apegados às velhas tradições do pensar. Por isso mesmo é fundamental que refaçamos constantemente a mesma pergunta, até que, quem sabe, algum dia ela se torne obsoleta. Pois, por enquanto, pelo menos pela experiência cotidiana que temos em nossos cursos de pós-graduação, apesar de todo discurso contrário, nosso presente questionamento ainda se faz necessário, por mais inacreditável, pois anacrônico, que isto possa parecer. Ao que tudo indica, o complexo de inferioridade que possuímos em relação as Ciência Empírico-formais está tão arraigado em nossos meios que, mesmo negando-o, ele insiste em aparecer.

Wilhelm Dilthey foi provavelmente um dos primeiros pensadores a buscar uma fundamentação para o conhecimento auferido pelas Ciências Humanas, das quais, evidentemente, a Educação faz parte. Percebendo, sobretudo, a distinção entre ambas as ciências, buscou delimitar, “por meio de traços característicos bem claros, as ciências humanas em relação às ciências naturais” (DILTHEY, 2010, p. 28). Convicto, em relação às Ciências Humanas, de que “todos os conceitos-diretriz com os quais este grupo de ciências opera são diversos dos conceitos correspondentes na área do saber sobre a natureza” (DILTHEY, 2010, p. 30). Desde então, abrindo-nos a possibilidade de compreendermos que as Ciências Humanas são, sobretudo, ciências da *compreensão* dos fenômenos especificamente humanos determinados pelos usos que fazemos da linguagem, não se referindo, portanto, ao domínio dos objetos dispostos no mundo natural. O que nos impede, sobretudo, de almejarmos “um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos” (SANTOS, 2010, p. 29). Pelo que, as Ciências Humanas são, primordialmente, ciências *hermenêuticas*⁴. Pois

4 Mas note-se bem: *hermenêutica* não pensada aqui como uma dentre tantas outras opções metodológicas a disposição no vasto rol das ciências. Mas, antes, como o cerne ontológico

que visam, não a descrição, muito menos o domínio de objetos, mas antes a compreensão do *mundo* habitado por nós. Compreensão que “é já sempre de caráter intersubjetivo” (STEIN, 2017, p. 45). Intersubjetividade essa que nos leva necessariamente a rever a relação cognitiva que se dá nas Ciências Humanas. Pois, para nós, já não é o caso de nos voltarmos para objetos disposto no mundo a fim de dominá-los, mas sim, de estabelecermos a compreensibilidade possível entre *sujeitos*. Sendo este, portanto, o fundamento do conhecimento que se efetiva nas Ciências Humanas, que “reside no nosso *convívio* com as coisas, os instrumentos e as pessoas” (STEIN, 2001, p. 42), repetindo, não no domínio de objetos.

Como se vê, bem diferente daquilo que comumente ouvimos das nossas professoras e professores em nossos Programas de Pós-graduação, que revelam, mesmo que inconscientemente, como sói acontecer, os pressupostos epistemológicos que ainda vigem em nossos meios. E, muito provavelmente, pelos quais podemos responsabilizar a não efetividade de nossas pesquisas em relação às possibilidades de produção de um outro mundo possível. Afinal, se olharmos corajosamente para nós mesmos, é lícito perguntar, ou até mesmo necessário que perguntemos, pelos frutos do nosso trabalho: o que é que realmente muda na Educação em nosso país a partir das nossas pesquisas? Pois, aquilo que muda, e efetivamente a Educação está sempre em constante devir, parece que muda, no mais das vezes, à revelia das nossas investigações. Ao que tudo indica, não é à toa a inveja que nutrimos em relação às Ciências Empírico-formais, cujas pesquisas são capazes, inclusive, de gerar patentes. Ainda que gerar produtos passíveis de irem para as prateleiras do mercado não seja a nossa vocação precípua.

Mas é claro que para a nossa pergunta é bem provável que alguns de nós respondamos que falta vontade política, que vivemos em um país injusto, sob os domínios de um modo de produção excludente que não se interessa pela Educação, buscando antes, através dela, a todo custo, que tudo permaneça como está. Daí a necessidade de nos engajarmos politicamente para, através da luta, mudarmos tal situação.

fundamental de toda e qualquer ciência que se debruce sobre os fenômenos especificamente humanos e que, portanto, se estruturam a partir da linguagem. Visto que a linguagem, que se move sempre no horizonte da interpretação, ao nosso tempo, “passa de objeto da reflexão filosófica para a esfera dos fundamentos de todo pensar” (OLIVEIRA, 1996, p. 12).

Sim, é difícil não concordar com o fato de que, inserida no mundo, a Educação também depende dos outros, não podendo realizar nada, ou muito pouco, sozinha. Já até citamos Paulo Freire para corroborar esta percepção. Entrementes, o que espanta, é o fato de que, “ao julgarmos os erros deles, sermos tão cegos para os nossos” (MONTAIGNE, 2010, p. 150).

Contudo, pelo menos aqui, estamos querendo compreender o que é que, estando ao nosso alcance, podemos fazer em prol da Educação no meio de atuação que nos é especificamente próprio, e que, portanto, ninguém, a não ser nós mesmos podemos fazer. Pois, que o *outro* tenha as suas culpas, não só é verdade quanto, desde sempre, é mais fácil e confortável percebermos as mazelas alheias. Mas assim, apenas e tão somente, “cada um insiste no pecado do companheiro e alivia o seu próprio” (MONTAIGNE, 2010, p. 214), não confluindo em nada para que as coisas possam efetivamente ser diferentes daquilo que são.

Mas então, se é assim, se buscamos aquilo que nos é próprio, e que, portanto, está na proximidade das nossas mãos, ou seja, a Pesquisa em Educação, é evidente que nossas respostas para as questões que ora nos propomos não podem ser meramente políticas, mas, antes de tudo, epistemológicas. Até mesmo porque, as nossas decisões epistemológicas, revelando uma concepção de *mundo*, partindo, portanto, de uma decisão ética, desembocam necessariamente nas formas como nós escolhemos organizar a sociedade (política). Não sendo, conseqüentemente, carentes de valor⁵.

Portanto, se continuarmos insistindo em uma epistemologia que visa, sobretudo, o domínio de objetos, dificilmente sairemos da lógica inerente a relação entre sujeito-dominador e objeto-dominado e, ao invés de reconhecermos que aquilo que pesquisamos é, em uma relação de sujeito a sujeitos, um outro de nós mesmos, e que, dessa maneira, seria adequado preservá-los, como nos mesmos gostaríamos de ser também preservados, continuaremos a insistir nesta espécie de luta, onde o objetivo final é vencer o outro, subjugando-o ao final de um processo histórico já garantido de antemão pelas promessas de uma escatologia determinista que, para se realizar, depende sempre do emprego de uma violência descomunal. Aquela mesma que impomos à natureza, destruindo-a dia após dia. Disso, evidentemente, depende o nosso futuro. Tanto da Pesquisa em

5 Não é por outro motivo que, “quando, a partir do século XVIII, surgiu a necessidade de encontrar um nome comum para esses grupo de ciências (as ciências humanas), elas foram designadas de *sciences morales*” (DILTHEY, 2010, p. 27).

Educação, quanto do *mundo* que desejamos legar às futuras gerações.

Mas então, qual será o nosso futuro? Ora, é claro que a esta pergunta não podemos responder. Principalmente se recusamos uma epistemologia que se atribui, “como principal objetivo, o fazer *predição histórica*, admitindo que esse objetivo será tangível pela descoberta de ‘ritmos’ ou dos ‘padrões’, das ‘leis’ ou das ‘tendências’ subjacentes à evolução da História” (POPPER, 1980, p. 6). Como diz a sabedoria popular – sim, há uma sabedoria popular -, o futuro só a Deus pertence. Ou seja, dito de outra maneira, o futuro é um mistério, ligado ao âmbito do desejo, mesmo que perscrutável, nos é sempre incognoscível, constantemente nos surpreendendo.

Contudo, por fim, podemos pelo menos saber o que convém as nossas pesquisas e aquilo que não convém, para que possamos arriscar pelo menos os primeiros passos, colocando-nos a caminho, mesmo que não saibamos “exatamente onde estamos na jornada” (SANTOS, 2010, p. 92) e nem ao menos se há, de fato, a possibilidade de chegarmos a algum outro lugar. Até mesmo porque, “nosso conhecimento nasce da dúvida e se alimenta de incertezas” (JAPIASSU, 1983, p. 14). Pesquisemos, então!

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. **Prospecções Educacionais**. Caxias do Sul: EDUCS, 2021.

ARENDT, Hannah. Não mais e ainda não. *In*: ARENDT, Hannah. **Compreender**: formação, exílio e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ARENDT, Hannah. A crise na Educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FEYERABEND, Paul. **Ciência, um monstro**: Lições trentinas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREYER, Hans. **Teoria da época atual**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Coimbra: Arménio Amado, 1968.

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza e outros estudos**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MONTAIGNE, Michael de. **Ensaio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

PESSOA, Fernando. Tabacaria. *In*: PESSOA, Fernando. **Poesias**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

POPPER, Karl. **A miséria do historicismo**. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

STEIN, Ernildo. **Epistemologia e crítica da modernidade**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

STEIN, Ernildo. **A Caminho do paradigma hermenêutico: ensaios e conferências**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2017.