

Considerações acerca do conceito de Epistemologia da Prática*

Silas Borges Monteiro**

Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT),
Avenida Fernando Correa da Costa, s/n, Coxipó, CEP 78060-900, Cuiaba, MT, Brasil,
e-mail: silas@terra.com.br

Este texto procura levantar a problemática em torno da recepção e uso do termo epistemologia e suas conseqüências para a construção do conceito de epistemologia da prática. Identifica sua gênese em Ferrier, em meados do século XVIII e seu desenvolvimento, no modo como o conhecemos hoje, a partir da virada do século XIX ao XX e mostra alguns caminhos ambíguos pelos quais passou. Entende, conforme compreensão de Heidegger, que epistemologia, de algum modo, remete à idéia de “entender-se com-alguma-coisa”, logo, supõe uma relação vivencial com o objeto da pesquisa. Conclui que pelo fato de que os conceitos são elementos operadores de idéias, e como tais, criam sentido e orientam o pensamento e a prática, essa é uma questão fundamental. Anotam-se no texto as negligências que aparecem, por vezes, no uso inadequado dos conceitos no que concerne ao ambiente conceitual onde eles são germinados: isso pode redundar em certa fragilidade nas abordagens teóricas em educação, por exemplo. Por fim, conceitos são idéias operadoras às quais se vinculam vivências; logo, há vivências que estão vinculadas às idéias. Com isso se quer dizer que epistemologia traz em seu funcionamento uma vivência de entender-se-com-algo.

Palavras-chave: Epistemologia. Epistemologia-da-prática. Filosofia da Educação.

Considerations about the concept of Epistemology of Practice

This essay tries to raise the problematic question about reception and use of the term epistemology and its consequences for the construction of the concept of epistemology of practice. It identifies its genesis in Ferrier, by the middle of the 18th century and its development, in the way we found today, from the turn of the 19th century to 20th, and displays some ambiguous roads where it passed. It understands, according to Heidegger, that epistemology, therefore, remits to the idea of understanding with-something: it supposes an experiential relationship with the object of research. It concludes from the fact that concepts are operative elements of ideas, and as such, they create sense and guide the thought and practice, that is a fundamental subject. It is written down in the text the negligence that appears, per times, in the inadequate use of the concepts in what concerns to the conceptual atmosphere where they are germinated: this can result in certain fragility in the theoretical approaches in education, for instance. Finally, concepts are operative ideas to which experiences are linked; therefore, there are experiences that are linked to ideas. Thereby this wants to say that epistemology brings in its operation an experience of understanding-with-something.

Keywords: Epistemology. Epistemology of Practice. Philosophy of Education.

* Este texto é uma versão modificada do trabalho apresentado no XIII Endipe, em abril de 2006, sob o título: “Análise crítica do conceito de epistemologia da prática na produção teórica da educação”. É resultado do projeto de pesquisa “Formação de professores e suas contribuições para a re-invenção da escola”, coordenado pela professora Selma Garrido Pimenta, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Auxílio financeiro e desenvolvido de 2003-2007.

** Doutor em Educação pela FE-USP. É professor da Universidade Federal de Mato Grosso nos cursos de Pedagogia, Filosofia e Psicologia e no mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da UFMT (PPGE/IE/UFMT). Pesquisa sobre o diálogo entre Didática e Filosofia e as implicações para a Formação de Professores. É Coordenador do GEDFFE/IE-UFMT: Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Filosofia e Formação de Professores e é membro do GEFPE/FE-USP coordenado pela professora Dra. Selma Garrido Pimenta.

1 Estabelecimento e constituição do problema

Michel Fichant nos dá a notícia de que, na França, o termo *epistemologia* ingressa no cenário acadêmico por meio do livro **Identidade e Realidade**, de Émile Meyerson, de 1907, que escreve no prefácio: “A presente obra pertence, pelo seu método, ao domínio da filosofia das ciências ou *epistemologia*, segundo um termo suficientemente apropriado e que tende a tornar-se vulgar”¹. Previsão relativamente cumprida, o termo tem se tornado popular em círculos bem definidos. É recorrente no ambiente das chamadas ciências naturais – local de origem de Meyerson, químico de formação –, presente de forma significativa na área da filosofia da ciência, na psicologia, no direito e nas teorias educacionais. Chama-nos a atenção encontrar a presença deste termo em áreas marcadas pelas humanidades, espaço pouco provável para acertos conceituais oriundos do paradigma da física, epistemológico por excelência.

Historicamente falando, o neologismo epistemologia, transliterado do grego *episteme*, para uso em filosofia, foi efetuado pelo escocês James Frederick Ferrier em seu **Institutes of Metaphysics**, de 1854. *Epistemology* seria um dos ramos da filosofia. Na compreensão de Ferrier, a filosofia seria dividida em três ramos: a) *Epistemology* ou teoria do conhecimento; b) *Agnoiology* ou teoria da ignorância (entendido como não-conhecer); c) *Ontology* ou teoria do ser². De influência idealista, talvez oriundo de Fichte e Berkeley, considera que o princípio e fim último do pensar filosófico é o absoluto, enquanto sujeito conhecedor do objeto e objeto conhecido pelo sujeito. Sua tese central compreende que a consciência-de-si é operada a partir do próprio corpo, como objeto; funcionam ao mesmo tempo as idéias de um sujeito e de um objeto, pois são indissociáveis; sujeito e objeto são conjuntamente apresentados à cognição.

O correlato ao neologismo “epistemologia” é o termo alemão *Wissenschaftslehre*, usado por Fichte em seus textos de 1794. O filósofo alemão pretendia pensar a constituição de um saber fundamental para o conhecimento da ciência, afinal “toda ciência

tem de ter um princípio”³. Essa espécie de “ciência da ciência”, algo como a cumpridora do papel que a filosofia não realizou, “ela é, como tal, não algo que existisse independente de nós e sem nossa intervenção, mas, pelo contrário, algo que só pode ser produzido pela liberdade de nosso espírito atuando segundo uma direção determinada – se é que há uma tal liberdade de nosso espírito”⁴. Aqui se entrecruzam dois conceitos para a doutrina-da-ciência: o de *fundamento da ciência* e o de *liberdade*; ambos, Fichte pretende resolver com seu sistema. Não deixa de ser intrigante: a relação entre ciência e liberdade. Por quê?

Se seguirmos Fichte em suas razões, veremos que a doutrina-da-ciência é o fundamento último de toda ciência. As ciências, livremente criadas pelo espírito humano, assumem cores e contornos próprios ao exercício dessa livre operação racional. Por isso, a liberdade cria as ciências. A doutrina-da-ciência funda-as: “é o lugar de todos os conceitos científicos e indica a estes suas posições em si mesmo e por si mesmo”⁵. Por isso, a doutrina-da-ciência contém o meramente necessário; se este é necessário sob todos os aspectos, também o é quanto à quantidade, isto é: é necessariamente limitado. Todas as outras ciências visam à liberdade, tanto a de nosso espírito quanto a da natureza pura e simplesmente independente de nós. Se esta é liberdade efetiva e se não está absolutamente sob nenhuma lei, também não se pode prescrever a ela nenhum campo de ação, o que, de fato, teria de ocorrer por uma lei. Portanto, seu campo de ação é infinito⁶.

A liberdade da construção plural das ciências impõe, como tarefa primordial, o estabelecimento de uma “ciência da ciência”, com o apanágio de “demonstrar tudo o que é demonstrável – exceto aquele princípio primeiro e supremo, todas as pressuposições têm de ser derivadas”⁷. No limite, a doutrina-da-ciência é fundamento de todo saber humano. Esse saber que sustenta todo saber, ou a doutrina-da-ciência, tem na liberdade a capacidade de criar outros saberes ou ciências. Daí podermos seguir Torres Filho no entendimento de que a doutrina-da-ciência possui um programa de três

1 Meyerson, *Identité et Réalité*, p. XIII.

2 Ferrier, **Institutes of Metaphysics**, § 61, p. 52.

3. Fichte, **Sobre o conceito da doutrina-da-ciência**, p. 13.

4. Fichte, **Sobre o conceito da doutrina-da-ciência**, p. 15.

5. Fichte, **Sobre o conceito da doutrina-da-ciência**, p. 20.

6. Fichte, **Sobre o conceito da doutrina-da-ciência**, p. 25.

7. Fichte, **Sobre o conceito da doutrina-da-ciência**, p. 32

momentos complementares: a reflexão *subjetiva* – como autoconsciência e liberdade; a reflexão *objetiva* – como captação da ciência do saber humano; a reflexão *absoluta* – indo além da distinção entre forma (como o estabelecimento do sistema na filosofia transcendental, a de Kant, por exemplo) e conteúdo (como conjunto das leis do saber). Fichte propõe um saber radical, a reflexão sobre a reflexão, por onde se elabora o saber fundante⁸. Portanto, de acordo com Torres Filho, “a doutrina-da-ciência como empreendimento científico deve ser: a) uma *ciência*, isto é, uma construção *sistemática* a partir de um princípio; b) a *ciência suprema*, isto é, aquela cuja verdade não depende das outras e que contém os princípios de todas as outras, porque a *certeza* de seu princípio é incondicionada”⁹.

A gênese do conceito de *epistemologia*, na filosofia de Fichte, é, na verdade, um programa de trabalho para estabelecimento do saber que se funda a si mesmo e a todos os outros. Não se coloca como crítica das ciências, mas sim como *fundamento de todas elas*. Aliado a este conceito, vemos o esforço em superar a dicotomia entre sujeito e objeto, além de dar continuidade ao programa de designação do sujeito como pólo consciente da teoria do conhecimento.

Em um tempo um pouco mais recente, o termo *epistemologia* torna-se popular no ambiente acadêmico. Tem sido usado como sinônimo de teoria do conhecimento, assim como foi para Ferrier e para os atuais filósofos analíticos. Na filosofia, o problema do conhecimento está posto desde a sua fundação. Era visto sob uma questão fundamental: é, ou não, possível conhecer? Em um dos extremos dessas questões estava o ceticismo, fundado por Pirro, contemporâneo de Aristóteles, cuja concepção básica pode ser entendida como uma reação ao dogmatismo presente em algumas concepções filosóficas. Apesar de o problema cético residir em questões de decisão moral, o entendimento mais recorrente é que o ceticismo está ligado à impossibilidade do conhecimento. Muito embora tenhamos algumas formas de ceticismo no período grego e helênico, podemos resumir a expressão cética à convicção – em uma espécie de platonismo invertido – da supremacia da aparência em relação

à essência. Uma vez que a verdade está situada para além da aparência dos fenômenos, não temos nenhum dispositivo humano que garanta a superação absoluta dessa aparência. Logo, não temos acesso à verdade. Logo, não temos garantia do nosso conhecimento como conhecimento verdadeiro.

Do outro lado, a concepção clássica do conhecimento é que este, apesar dos limites das sensações humanas, naquilo que elas acessam ao que é aparente, a nossa razão, ajudada por procedimentos geometricamente estabelecidos, nos dá segurança de que o resultado das investigações racionais pode ser considerado conhecimento verdadeiro. A partir dessas duas matrizes, a filosofia tem aprendido a lidar com essas concepções em uma espécie de síntese que combina elementos céticos com aqueles que podemos chamar de empírico-rationais.

Para Wittgenstein, “Epistemologia é a filosofia da psicologia”¹⁰. Parece ser essa a compreensão de Piaget, afinal, em seu texto “A epistemologia genética”, faz a defesa da construção filosófica do desenvolvimento da cognição, área peculiar da psicologia¹¹.

10 Wittgenstein: **Notes on logic**, p. 106. Essa anotação vem em um conjunto de notas em que o lógico austríaco afirma seu entendimento sobre a filosofia no contexto da produção lógica da ciência. Por isso ele afirma: “Na filosofia não há nenhuma dedução: ela é puramente descritiva. A filosofia não dá nenhum retrato da realidade”. Por isso, ela “não pode confirmar nem refutar proposições científicas”. Por ser “lógica e metafísica”, a filosofia busca sua base na lógica. Daí concluir que, quando se fala em epistemologia, esta deve se referir ao campo da psicologia. Devemos nos lembrar que Wittgenstein foi estudante de Russell. Para ele, a epistemologia não deveria tomar conotação psicológica, como será mostrada neste texto mais adiante. Isso indica a distância entre o lógico inglês e seu discípulo. Para o autor do **Tractatus**, “A filosofia é a doutrina dos formulários lógicos de proposições científicas (não somente de proposições primitivas). A palavra ‘filosofia’ deve sempre designar algo sobre ou sob mas não ao lado das ciências naturais. Julgamento, controle e questionamento estão no mesmo nível; mas todos têm em comum a forma proposicional, que é a que nos interessa. A estrutura da proposição precisa ser reconhecida, o resto vem dela. Mas a língua ordinária esconde a estrutura da proposição; nela, as relações parecem como predicados, predicados como nomes etc. Os fatos não podem ser nomeados”.

11 A epistemologia genética de Piaget procura estabelecer “a construção filosófica do desenvolvimento cognitivo”. Piaget deseja propor uma maneira de entender como o homem conhece. Tem fundamento organicista, entendendo o desenvolvimento humano como processo evolutivo e adaptativo. Tanto que ele fala em assimilação como o encontro do “novo” com “esquemas mentais disponíveis” e a acomodação como a adaptação e a modificação de tais esquemas. Os esquemas são resultantes da maturação do Sistema Nervoso Central e de adaptações decorrentes de sucessivos processos de equilíbrio. Assim o biólogo suíço entende cognição. Seus níveis podem ser mensurados por meio de testes psicométricos. Os níveis cognitivos definem as possibilidades de aprendizagem.

8 cf. Torres Filho, **O espírito e a Letra**, p. 41.

9 Torres Filho, **O espírito e a Letra**, p. 41.

Lebrun em seu artigo “A idéia de Epistemologia” inicia com as seguintes questões, que pretende responder:

“É o epistemólogo realmente dono de um território próprio? É razoável que a reflexão sobre a natureza e o objeto de uma ciência esteja a cargo de uma disciplina distinta desta? Evidentemente que não, nos será respondido imediatamente, pois é certo que a atividade científica passa sem qualquer comentário filosófico. Vamos supor (na melhor das hipóteses) que o epistemólogo tenha uma competência suficiente relativamente à ciência de que ele trata, o que exatamente a sua investigação pode ter como objeto? Sobre a psicologia da descoberta? Sobre os métodos que dão conta da fecundidade da ciência? Melhor dizer: *ou* sobre circunstâncias extrínsecas ao trabalho científico *ou* sobre pressupostos que o científico, se o julgava útil, seria certamente melhor colocado para estipulá-lo... Então, para que serve a epistemologia? (...) A idéia de epistemologia só designaria então uma pequena impostura que a ‘filosofia’ se teria permitido, desde o fim do século XIX, aproximadamente¹²?”

Se isso não for, há que interrogar: em que a epistemologia nos ajuda a pensar?

2 A construção contemporânea do conceito de epistemologia

Pelo que tenho notícias, o termo *epistemologia* chega ao século XX a partir de duas tradições: a inglesa e a francesa. A francesa pode ser remetida à obra de Émile Meyerson, como já foi visto no início deste texto. Seu método científico sustenta-se na compreensão de que “a causa de um fenômeno é a lei, a regra empírica que governa toda a classe dos fenômenos análogos”¹³. Apesar da aparência dogmática da afirmação, entende que “com referência ao fenômeno diretamente observado, a lei é sempre, apenas, mais ou menos aproximada; com a ajuda de correções sucessivas, tratamos de adaptar progressivamente o conjunto cada vez mais estreitamente à verdadeira marcha da natureza”¹⁴.

¹² Lebrun, *L'idée d'Épistémologie*, p. 7.

¹³ Meyerson, *Identité et Réalité*, p. 1.

¹⁴ Meyerson, *Identité et Réalité*, p. 22.

Por certo, o autor ainda sustenta uma concepção de ciência como resultado da observação empírica dos fenômenos naturais. Em seu livro, Meyerson examina o método de produção do conhecimento. Para ele, compete à epistemologia analisar os métodos usados na produção das ciências, assim como compete à ciência explicar e resolver fenômenos indicando a causa, isto é, a *razão* pela qual se produz. Entende como sendo a causa de um fenômeno a sua lei, ou regra empírica que o governa; e lei como uma construção ideal que expressa o que poderia acontecer em determinadas condições; com isso, a ciência tem caráter prospectivo e projetivo. A relação estabelecida entre fenômeno e causa é feita com o intuito de prevê-los. Conclui-se, então, que ciência é uma regra de ação que tem êxito, pois é efetiva, não fazendo sentido ação sem previsão. Logo, epistemologia é investigação do método, é filosofia das ciências, pois a fonte é empírica, com o fim de compreender a realidade; intuito da ciência: reconhecer identidades.

Na tradição inglesa, o autor de referência é Bertrand Russell. Usa o termo epistemologia em seu livro **Um ensaio sobre os Fundamentos da Geometria**, escrito em 1897. Nesse texto afirma ser Kant o criador da epistemologia moderna. Para o filósofo alemão, a geometria é uma certeza *apodídica* (necessária). Logo, esta é *a priori* (pois independe da experiência) e é *subjéctiva* (da ordem das estruturas da razão). Devemos nos lembrar que *a priori* é aplicado a qualquer parte do conhecimento que, embora talvez eliciado da experiência, é logicamente pressuposto na experiência; subjéctivo é aplicado a qualquer estado mental cuja causa imediata repousa não no mundo exterior, mas dentro dos limites do sujeito. Na visão de Russell, Kant intercambia os termos *a priori* e subjéctivo, dando a ideia de serem sinônimos. Infere-se, assim, que ambos são remetidos ao campo epistemológico e ao campo da Psicologia. Apesar disso, Russell usa a palavra *a priori* sem qualquer implicação psicológica. Ora, a sustentação do conhecimento científico se dá pela postulação do empírico, assim como ocorre na geometria; logo, todo conhecimento científico é empírico-dedutivo por princípio. Finalmente, epistemologia é a análise lógica de conhecimentos empírico-dedutivos.

Entendo ser necessário retornar ao texto de Gérard Lebrun. Ele admite que “a epistemologia

como saber emancipado só pode nascer *sobre um fundo de positivismo* – e limitando cuidadosamente o sentido desta palavra ao que se diz e se elabora no **Curso de Filosofia Positiva** de Comte. Pois é ali, nos parece, que aparece pela primeira vez bem nitidamente a necessidade da tarefa epistemológica¹⁵. Não há muito pudor em dizer isso, ao menos aos frequentes fóbicos dos conceitos tradicionais. Então, é admissível falar em epistemologia, mas nos seguintes termos:

“Eis, então, pelo menos duas condições necessárias ao surgimento da epistemologia como disciplina bem fundada. Vamos resumi-las. *A primeira*: que cada ciência seja considerada em primeiro lugar no que ela tem de diferencial e de insubstituível, que ela seja almejada como um objeto dotado de um funcionamento singular. *A segunda*: que cada ciência, em vez de aparecer como uma constelação de “verdades”, dê-se como tema possível de um exame *histórico* ou *filológico*. A) *Histórico*: como o deixa entrever, ainda que nebulosamente, o elogio que Kant tece a Tales e a Galileu, as ciências são tantas aventuras contingentes (da razão... se não se pode dispensar uma personagem) e suas proposições podem ser tratadas como *eventos*. B) *Filológico*: é permitido conferir a elas o estatuto de um *texto* e de olhar doravante cada uma como um *corpus* de fórmulas (enunciados, protocolos, direções de pesquisa...) no qual foi depositado um trabalho coletivo, e de que cada articulação expressa uma escolha ou uma decisão. Vamos enunciar melhor esta segunda condição: que tenha uma ‘história das ciências’ implica que a palavra ‘*épistasthai*’ designe *uma aventura* – que tenha uma ‘epistemologia’ implica que ela designe *uma estratégia*. E nada mais¹⁶”.

Se seguirmos Lebrun, encontraremos uma agenda de trabalho do epistemólogo; apoiado nas construções históricas dos conceitos e no trato com os discursos produzidos da ciência. Com isso, a idéia de epistemologia recai sobre exame dos discursos – eventos – produzidos ao longo da história, sustentados em uma forma de pensar essa produção, pensar como crítica da própria produção. Para

concluir, penso que Heidegger oferece-nos outra pista, muito mais filológica, ao sentido de *episteme*:

“O que diz *epistêmê*? O verbo que lhe corresponde é *epistasthai*, colocar-se diante de alguma coisa, ali permanecer e deparar-se, a fim de que ela se mostre em sua visão. *Epistasis* significa também permanecer diante de algo, dar atenção a alguma coisa. Esse estar diante de algo numa permanência atenta, *epistêmê*, propicia e encerra em si o fato de nós nos tornarmos e sermos cientes daquilo diante do que assim nos colocamos. Sendo cientes podemos, portanto, tender para (*vors-tehen*) a coisa em causa, diante da qual e na qual permanecemos na atenção. Poder tender para a coisa significa entender-se com ela. Traduzimos *epistêmê* por entender-se com-alguma-coisa¹⁷”.

Novamente, caímos no campo do discurso compreensivo. Mas que não fiquem de lado as questões metodológicas. Não se entende-algo sem estratégia de aproximação. Faz pouco sentido aprofundar a distância entre essas áreas do saber, pois quaisquer que sejam as diferenças de textura entre essas formações que dividimos grosseiramente entre “ciências exatas” e “humanas”, o epistemólogo, aqui e ali, acha como seu tema apenas quando ele tenta compreender como *isso* se articula, como *isso* funciona nessa região teórica para que, desse terreno movediço, surjam às vezes esses maciços de enunciados relativamente estáveis que serão honrados depois com o nome de ciências; ele está em casa somente quando ele “cava” abaixo do que poderia se chamar a *cientificidade recebida*¹⁸.

São regras que são estabelecidas. E essas devem ser revisadas com frequência. Uma ciência só se torna objeto epistemológico quando está entendido que cada uma das disciplinas que a compõem só tem uma unidade: a de um *trabalho produtivo* normalizado por um conjunto de regras revisáveis, e que não são todas obrigatoriamente formuladas claramente. No olhar do epistemólogo, nenhuma disciplina científica poderia ter outra unidade a não ser essa, eminentemente provisória e instável – e não seria um paradoxo sustentar que um epistemólogo, hoje, só pode almejar à *cientificidade* com a condição prévia de eliminar esses monstros de iden-

15 Lebrun, *L'idée d'Épistémologie*, p. 13.

16 Lebrun, *L'idée d'Épistémologie*, p. 15.

17 Heidegger, *A doutrina heraclítica do logos*, p. 204.

18 Lebrun, *L'idée d'Épistémologie*, p. 20.

tidade forjados pelos manuais e pela vulgarização: “a ciência”, “uma ciência”...¹⁹. Podemos ficar como sendo o entendimento dos discursos que explicam/interpretam a diversidade de eventos com os quais nos havemos.

3 O conceito de epistemologia na Educação

Não tenho argumentos definitivos para afirmar a origem do termo na Educação, mas há indícios de que foram três as trilhas que conduziram o termo ao debate na Educação. A primeira, por leitores de Jean Piaget, principalmente pelo texto **Epistemologia genética**; a segunda, por leitores de John Dewey, influenciados pelo movimento escolanovista; a terceira trilha é de leitores de Álvaro Vieira Pinto.

Jean Piaget foi acolhido no meio como grande renovador das teorias da aprendizagem. Se essa afirmação soa meio dogmática, tão pouco é totalmente infundada, pois o pensamento epistemológico da psicologia alimentou as discussões do ensino-aprendizagem, na fase psicologizante das teorias educacionais, como se vê no trabalho de Maria da Penha Villalobos, **Didática e epistemologia: sobre a didática de Hans Aebli e a epistemologia de Jean Piaget**, publicado em 1969²⁰. Tenho a impressão de que os textos de Piaget ajudaram a consolidar o uso do vocábulo na literatura em Educação. Nota-se também na literatura certo encontro entre o conceito de dialética (usado no contexto do debate acerca do conhecimento) e o termo epistemologia, entendido do seguinte modo:

“Epistemologia é a teoria do conhecimento válida e, mesmo que esse conhecimento não seja jamais um estado e constitua sempre um processo, esse processo é essencialmente a passagem de uma validade menor para uma validade superior.

¹⁹ Lebrun, *L'idée d'Épistémologie*, p. 16.

²⁰ Piaget, com sua **Epistemologia genética**, procurou sustentar a gênese da construção do conhecimento como sendo um processo de interação entre o sujeito epistêmico e o meio onde vive, relacionando esses componentes dialeticamente no desenvolvimento do processo cognitivo. Em suas palavras, “de uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se impoariam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas” (p. 6).

Resultado disso é que a epistemologia é necessariamente de natureza interdisciplinar, uma vez que tal processo suscita, ao mesmo tempo, questões de fato e de validade. Se se tratasse apenas de validade, a epistemologia se confundiria com a lógica: o problema, entretanto, não é puramente formal, mas chega a determinar como o conhecimento atinge o real, portanto quais as relações entre o sujeito e o objeto. Se se tratasse apenas de fatos, a epistemologia se reduziria a uma psicologia das funções cognitivas e esta não é competente para resolver as questões de validade. A primeira regra da epistemologia genética é, pois, uma regra de colaboração: sendo o problema o de estudar como aumentam os conhecimentos, temos, então, em cada questão particular, de fazer cooperar psicólogos que estudam o desenvolvimento como tal, lógicos que formalizam as etapas ou estados de equilíbrio momentâneo desse desenvolvimento e especialistas da ciência, que se dedicam ao domínio considerado; acrescentar-se-ão, naturalmente, matemáticos que asseguram a ligação entre a lógica e o domínio em questão e especialistas em cibernética que garantem a ligação entre a psicologia e a lógica. É em função, pois, mas apenas em função, dessa colaboração que as exigências de fato e de validade poderão, umas como outras, ser respeitadas²¹.

Devemos ter em conta que Piaget estudou filosofia com André Lalande, que, por sua vez, compartilhava, com certas diferenças, com Émile Meyerson a crença de que todo espírito humano é guiado na sua progressão por único princípio de identidade, chegando a distinguir na história das ciências e da moral uma *razão constituída*, e feita de múltiplas leis e conceitos de alcance cada vez mais universal, mas que podem nascer e desaparecer durante essa história, e uma *razão constituinte*, composta da ação permanente desse único princípio. Isso coloca Piaget em diálogo com uma das tradições de construção do conceito de epistemologia: aquela criada por Émile Meyerson, leitor crítico do positivismo, de que compete à epistemologia ser uma *filosofia da ciência*.

Pode-se ainda anotar uma segunda trilha feita pelo conceito de epistemologia: a reflexão filosófica da Educação produzida por John Dewey. Em

²¹ Piaget, **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. p. 7.

sua filosofia da Educação, na única ocorrência do termo no livro (publicado em 1916), ele trata como sinônimas as expressões “epistemologia” e “teoria do conhecimento”²². Isso o coloca – mesmo que não totalmente adequado – na tradição analítica da filosofia²³. Usado nessa publicação de 1916, em 1938 publica **Lógica. A teoria da investigação**. Há indícios – em razão da pouca ocorrência do termo em seus escritos – que o conceito de “epistemologia” vai sendo substituído pelo de “teoria da investigação”, o que significa dizer que conhecer poderia ser entendido por uma aquisição de experiências válidas para a conduta humana. Logo, explicar o conhecimento é explicar os processos pelos quais os seres humanos examinam suas crenças e decidem seu comportamento.

Por outro lado, o problema epistemológico põe-se da seguinte maneira: é possível uma ciência da prática? Essa questão é abordada por Mazzotti. Para ele, a Pedagogia seria essa ciência que estuda a prática. Sua pesquisa baseia-se nos estudos de Piaget. Daí, seguindo o raciocínio desses trabalhos, Mazzotti pensa em termos de *filosofia da ciência da educação*.

Podemos encontrar, com algum esforço, proximidade entre Schön e as afirmações de Mazzotti. Schön pensa, com o termo epistemologia da prática, na formação profissional; sua questão de base seria: como formar um profissional, tendo como base um conhecimento profissional, que é eminentemente prático. Propõe o termo *epistemologia da prática* para se referir àqueles conhecimentos profissionais do mundo da prática. Até aqui, parece aproximar-se de Mazzotti. Contudo, como já foi visto, a referência piagetiana possui contornos diversos da analítica – à qual Schön está vinculado. Uma ópera pelo sentido da filosofia da ciência, ao estilo dos franceses leitores de Meyerson. Schön insere-se na tradição analítica de origem inglesa, tal qual os leitores de Russell; portanto, pensa em uma teoria do conhecimento, cuja questão central é: como é possível conhecer em determinadas circunstâncias. Esse ponto eu gostaria de enfatizar: uma coisa é questionar acerca da possibilidade do conhecimento prático; outra

coisa é interrogar sobre qual a sustentação de determinada prática que almeja ser científica.

A terceira trilha percorrida pelo termo *epistemologia* veio dos trabalhos de Álvaro Vieira Pinto. Em seu texto **Ciência e existência** ele trata especificamente do conceito, entendido como teoria da ciência (p. 69). De acordo com Dermeval Saviani, na Introdução do livro de Vieira Pinto, **Sete lições sobre educação de adultos**, escrito em abril de 1982, o educador faz um relato de como tomou conhecimento de Vieira Pinto e de como seu **Ciência e existência** foi usado na formação de uma importante geração de intelectuais brasileiros; entre eles destaca o trabalho de Selma Garrido Pimenta que faz frequentemente uso do termo em suas discussões sobre a Didática.

4 A recepção do conceito de epistemologia da prática

No livro **Didática e formação de professores**, Selma Garrido Pimenta traz ao debate “a importância da discussão epistemológica” acerca das ciências da Educação. Aqui, parece dar continuidade ao debate que Mazzotti já havia posto a partir de suas leituras de Piaget²⁴. Contudo, Pimenta²⁵ sustenta sua argumentação sobre Vieira Pinto, de quem tira a seguinte afirmação: “o exame dos problemas epistemológicos que a penetração no desconhecido mundo objetivo suscita, a determinação da origem, poder e limites da capacidade perscrutadora da consciência, (...) não podem ficar à parte do campo de interesse intelectual do pesquisador, que precisa conhecer a natureza do seu trabalho, porque este é constitutivo da sua própria realidade individual”. Vieira Pinto é de tradição marxista, pelo viés fenomenológico, o que lhe dá uma conotação um pouco diferente das duas principais correntes que vimos mostrando neste texto: a francesa e a analítica. Em uma dissertação de Mestrado, defendida em 1996, na Faculdade de Educação da USP, sob orientação de Antonio Joaquim Severino, a autora, Edjane de Andrade Silva, assim escreve no resumo de seu trabalho:

“Álvaro Vieira Pinto entendia que não se deve fazer ciência apenas pela ciência, mas se deve fazer

22. Dewey, **Democracy and Education**. p. 293.

23. Devemos ter em conta que o inglês Bertrand Russell foi severo crítico do pragmatismo americano de James e Dewey. Isso pode ser verificado nas obras: **Pragmatismo** (1909) e **A filosofia de William James** (1910).

24. Mazzotti, **Pedagogia**: elementos para sua determinação, 1993.

25. Pimenta, **Para uma re-significação da Didática**. pp. 27-28.

ciência com consciência, ou seja, o papel intrínseco da ciência é o de aperfeiçoar as condições de vida do ser humano, o que ela não vinha fazendo. Para ele, o conhecimento perde significado se não contribuir decisivamente para libertar a humanidade em relação à repressão, ignorância e inconsciência. A ciência tem como finalidade última o melhoramento das condições de vida do homem, em decorrência do fato de ser o mais perfeito conhecimento dos fenômenos da realidade social”.

Se seguirmos essa interpretação, Vieira Pinto tem como tarefa refletir sobre a produção da ciência entendida como um instrumento de melhorar as condições de vida do ser humano, principalmente naquilo que o mantém consciente da situação social em que se encontra, visando à sua autonomia. Assim, ele afirma:

“Para o país que precisa libertar-se política, econômica e culturalmente das peias do atraso e da servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas por si, mas para si, é condição vital para a superação da etapa da cultura reflexa, vegetativa, emprestada, imitativa, e a entrada em nova fase histórica que se caracterizará exatamente pela capacidade, adquirida pelo homem, de tirar de si as idéias de que necessita para se compreender a si próprio tal como é e para explorar o mundo que lhe pertence, em benefício fundamentalmente de si mesmo”²⁶.

Parece-me que essa é a principal razão da adesão de Pimenta à leitura de Vieira Pinto – além da influência de seu orientador de mestrado e doutorado, professor Dermeval Saviani –, qual seja: a produção de uma ciência da prática, no caso da Educação, que tenha sentido na transformação social. Em 2000, Pimenta incorpora efetivamente o termo “epistemologia da prática” em um trabalho intitulado “A pesquisa em Didática – 1996 a 1999”. Nesse texto, indica a fertilidade do conceito para aprofundar as análises da prática em sala de aula, com suas importantes contribuições para a Didática. Contudo, alerta para o fato de que, apesar de superar o discurso ideológico da não produção do conhecimento da prática educacional, pode estar limitado “porque não adentra o fenômeno na sua concretude

e, por isso, não capta as suas contradições e as suas possibilidades” (p. 94). Se por um lado o conceito de epistemologia da prática afirma a autonomia do sujeito (como ela aprendeu a reconhecer em Vieira Pinto), por outro corre “o risco da tentação psicologizante e/ou da fluidez característica de algumas análises pós-modernas” (p. 94); essa reflexão ela já fazia em ocasião da publicação de seu livro **O pedagogo na escola pública**, de 1988 (pp. 89-90). Com isso ela tem razão, pois associa o discurso da epistemologia da prática de Donald Schön com a tradição escolanovista de John Dewey.

Entrando por outra trilha, em um artigo de 2000, Maurice Tardif escreve sobre a epistemologia da prática (*Revista Brasileira de Educação*), republicado com alterações em 2002 sob o título: “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências para a formação docente”. No texto procura abordar, sob o ponto de vista histórico, as questões que têm sido suscitadas acerca dos saberes profissionais de professores e as relações entre esses saberes e os conhecimentos universitários. Para essa análise, vale-se do conceito de “epistemologia da prática profissional”, desdobrando-o em suas implicações para o ensino e a pesquisa. Tardif, assim como Pimenta no texto já aludido, entende que a gestação do conceito de epistemologia da prática deu-se no cerne do movimento de profissionalização dos professores, que vem passando a Europa e as Américas a partir da década de 70. Afirma: “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* de saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas²⁷.” Vou analisar essa afirmação. Entretanto, uma palavrinha antes.

De acordo com Deleuze e Guattari: “Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução”²⁸. São os componentes do conceito que o qualifica na medida em que se ordenam de modo a dar-lhe originalidade e pertinência ao seu propósito, qual seja, fazer ressoar “problemas que são os nossos, com

27 Tardif, **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. p. 255.

28 Deleuze e Guattari, **O que é filosofia?** pp. 27-28

26 Vieira Pinto, **Ciência e existência**. p. 4.

nossa história e, sobretudo, com nossos devires”²⁹. Com o conceito, um contorno é criado, configura o que está sendo, o que acontece, ou melhor, a edificação de um acontecimento que sobrevoa todo vivido. “Cada conceito talha o acontecimento, o retalha a sua maneira”³⁰.

Ora, se epistemologia é estudo – provavelmente porque Tardif entende *logos* como estudo –, a *episteme* seria o *conjunto* (grifo do autor). De certo modo, o autor entende que estes estão dados, pois se estuda o conjunto de saberes. Pela pesquisa – que é a proposta operadora do autor – são estabelecidos os saberes que são “utilizados *realmente*”. Finalmente, com esse conjunto dos saberes utilizados realmente, os profissionais desempenham *todas* as suas tarefas. Por essa afirmação, nota-se que o autor pretende, com o conceito de epistemologia da prática profissional, exaurir as possibilidades de práticas docentes. Seria como se fosse uma compreensão última acerca da docência, lembrando, em parte, o projeto filosófico aristotélico realizado na **Metafísica**. O que quero dizer é que o conceito proposto por Tardif escapa da noção contemporânea de epistemologia estabelecida no final do século XIX, aproximando-se mais do idealismo alemão. A utilização do termo por Tardif, parecendo vincular-se à tradição francesa, na verdade embaralha seu sentido.

Sumariamente, entendo que o conceito de epistemologia da prática tem seu vínculo original na tradição analítico-pragmatista, do modo como foi cunhado por Donald Schön. Sua fertilidade permitiu ampliar o debate acerca da profissionalização docente. Ao mesmo tempo, há um esforço teórico em explicar as possibilidades da compreensão da profissão de professor a partir de seu interior; esse suporte poderá vir das análises epistemológicas das ciências da Educação.

5 Conclusão: Em que o debate contribui?

Parece ser uma questão menor dedicar-se ao exame conceitual de um determinado termo. Estou convencido do contrário. Os conceitos são elementos operadores de idéias, e como tais, criam sentido e orientam o pensamento e a prática. Quando se fala em pesquisa, em nosso caso, em

pesquisa na Educação, o tom acentua-se. Na medida em que a área da Educação tem construído sua pesquisa nos últimos anos, e por ser uma área de pesquisa complexa, por tomar como objeto a prática educativa, debater acerca dos conceitos que são construídos a partir das pesquisas, toma importância crescente. Nóvoa já denunciava o *excesso* de discurso em contrapartida à *carência* de práticas efetivas na educação³¹. A meu ver, parte do problema reside na carência de substância conceitual na construção dos discursos dos pesquisadores; estes são produzidos sem o necessário rigor conceitual. Falam e usam termos sem o compromisso de investigá-los nos *platôs*³² que os fundam: o disco onde rodam as idéias, o solo onde germinam os pensamentos, as cetras das assinaturas.

Com respeito à pesquisa feita neste texto, concluo que o termo *epistemologia da prática* tem sido negligenciado em relação ao ambiente conceitual onde germinou, qual seja, a filosofia analítico-pragmatista. Portanto, quando se fala em reflexão, o conceito operador é o de *investigação* de Dewey, isto é, a solução de problemas oferecida pelo pensamento lógico. Pouco tem a ver com o sentido de reflexão originário do materialismo dialético. Com isso quero dizer que a prática da epistemologia de Schön não é práxis. Isso, certamente, não diminui a importância das ponderações de Schön, a não ser que tratemos concepções teóricas como códigos de fé. Se a contribuição de Schön tem sido evidente no contexto educacional, basta que ajudemos seus leitores a compreender o que disse para não tomá-lo fora do que ele pretendeu afirmar.

Essa questão remete a outra: na medida em que não temos sido cautelosos na utilização dos conceitos, nossas pesquisas podem correr o risco da fragilidade de sustentação. Penso que podemos “sulcar” sobre o caminho arado por Lebrun: a epistemologia remete a um exame histórico e analítico das ideias. Em nosso caso, as pesquisas em Educação devem sustentar-se em princípios operadores dessa natureza. O exame feito no conceito

31 Nóvoa, **Os professores na virada do Milênio**, 1999.

32 Uso com pouco pudor um termo de Deleuze e Guattari: “Chamamos *platô* toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma” (**Mil platôs**, p. 33). Para os autores, ideias estabelecem-se tal como rizoma (um tipo de caule subterrâneo, na linguagem botânica), ou seja, como ampliação do ambiente original onde este cresce. Aplico o termo *platô* a este solo onde se estende o rizoma.

29 Deleuze e Guattari, **O que é filosofia?** p. 40.

30 Deleuze e Guattari, **O que é filosofia?** p. 47.

de epistemologia remete a noções que precisam ser consideradas com mais atenção: foi cunhado com fortes signos positivistas, que significa dotar de sentido empírico às suas produções. Isso quer dizer que uma epistemologia da prática não poderá passar ao largo do que exprime o pensamento empírico acerca da prática docente. Com isso, os métodos e procedimentos deverão considerar com mais seriedade essa possibilidade. Se assim não for, a sustentação advirá do preciso uso dos termos, considerando o ambiente conceitual onde germinou e quais as marcas principais de sua assinatura. Aqui me refiro às questões de método de pesquisa.

Um terceiro e último ponto: ao considerarmos que os conceitos são ideias operadoras, a partir deles vincula-se uma experiência, que prefiro chamar de *vivência*, pois se vincula mais à ideia de *performance*, de Deleuze e Guattari³³. Há vivências que estão vinculadas a ideias. Os conceitos são conectivos desses pólos.

Referências Bibliográficas

- CASTRO, A.D. **Piaget e a didática: ensaios**. São Paulo: Saraiva, 1974.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DEWEY, J. **Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education**. New York: The Free Press, 1966.
- FERRIER, J. F. **Institutes of Metaphysics. Theory of knowing and being**. 2. ed. Edinburg and London: William Blackwood and Sons, 1856.
- FICHANT, M. "A epistemologia na França". In: CHÂTELET, F. (org.) **História da filosofia: o século XX**. vol. VIII. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. pp. 124-162.
- FICHTE, J. G. **A doutrina da ciência de 1794 e outros escritos**. 2. ed. Coleção Os Pensadores. Seleção de textos, tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- HEIDEGGER, M. **Heráclito: a origem do pensamento ocidental. Lógica: a doutrina heraclítica do logos**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1998.
- LEBRUN, G. "L'idée d'Épistémologie". In: *Manuscrito. Revista de Filosofia*. vol. I. n. 1. Campinas/SP: Unicamp, outubro de 1977. pp. 7-21.
- MAZZOTTI, T. B. **Pedagogia: elementos para sua determinação**. Cuiabá: EdUFMT, 1993.
- Meyerson, E. **Identité et Réalité**. 50. ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1951.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25. n. 1. pp. 11-20, jan./jun. 1999.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978. pp. 1-64.
- _____. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIMENTA, S. G. A pesquisa em Didática - 1996/1999. In: X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), Rio de Janeiro, 2000. **Didática, currículo e saberes escolares**. vol. 1. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. pp. 78-106.
- _____. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- _____. Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S.G. (org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.
- PINTO, A. V. **Ciência e existência. Problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- RUSSELL, B. **Logical and Philosophical Papers, 1909-13**. London and New York: Routledge, 1992.
- SAVIANI, D. Introdução. In: PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, E. de A. **Educação, ciência e consciência: o lugar da ciência no projeto político-pedagógico de Álvaro Vieira Pinto**. São Paulo: FEUSP, 1996.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- TORRES FILHO, R. R. **O espírito e a letra: a crítica da imaginação pura em Fichte**. São Paulo: Ática, 1975.
- VILLALOBOS, M. da. P. **Didática e epistemologia: sobre a didática de Hans Aebli e a epistemologia de Jean Piaget**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1969.
- WITTGENSTEIN, L. **Notes on logic**. CLEAN VERSION © Copyright in this machine-readable text Hans Kaal and Alastair McKinnon, 1989. This text based on Appendix I of Notebooks 1914-1916, 2nd ed. G.H. von Wright and G.E.M. Anscombe, eds. Oxford: Basil Blackwell, 1979. © Copyright 1961, 1979 by Basil Blackwell. Past Master.

33 Essas ideias emergem das leituras de **Mil platôs**, volume 1.